

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO EL PROYECTO DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (1995 – 2005)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA
ISRAEL JURADO ZAPATA

ASESORA: ROSSANA CASSIGOLI SALAMON
ADSCRIPCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi madre y a mis hijos, por su apoyo y estímulos.

La reivindicación ya es incontenible,
y los pueblos del mundo conquistarán su libertad
para volver a hacer de la humanidad esa fiesta de la diversidad
donde la coexistencia y las relaciones interculturales sean horizontales,
y la riqueza del hombre radique en el orgullo hacia su propia cultura
y el respeto hacia las culturas del mundo.

Israel Jurado Zapata

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA	16
OBJETIVOS GENERALES	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1 CONCEPTOS BÁSICOS	21
2 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MÉXICO PRE Y POSREVOLUCIONARIO	38
2.1 DESARROLLO DE LA IDEOLOGÍA INDIGENISTA Y ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA	38
2.2 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PERIODO PRESIDENCIAL CARDENISTA (1934-1940)	61
2.3 LA ACULTURACIÓN, LA REIVINDICACIÓN Y LA CASTELLANIZACIÓN INDIRECTA (1941-1970)	80
2.4 LA EDUCACIÓN BICULTURAL-BILINGÜE 1971	100
3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	115
3.1 REVISIÓN CRÍTICA DE LOS LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO (1995-2005)	115
3.2 REVISIÓN CRÍTICA DE LOS CUADERNOS DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE	155
CONCLUSIONES	175
BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA	217

INTRODUCCIÓN

Ante el asalto que de los recursos naturales existentes en territorios indígenas quiere realizar la iniciativa privada en acuerdo con los gobiernos de los Estados Latinoamericanos, los pueblos indígenas han pasado a ser en estos últimos años el centro de la atención de la opinión pública nacional e internacional y de las políticas que dichos Estados implementan para vulnerar sus defensas socioculturales, penetrarlos, despojarlos e incorporarlos al proyecto Neoliberal de desarrollo que predomina en el continente.

En el caso de México la educación impartida por el Estado ha sido una de las principales políticas para dicho efecto, educación que en los años en cuestión, a partir de 1995, ha procurado hacer parte de su discurso oficial las demandas de revalorización de las culturas de los pueblos indígenas, manteniendo a la vez su congruencia con las corrientes económicas imperantes.

De ahí la relevancia de una investigación que deje patente la soberbia y antidemocracia de un Estado que finge incorporar a su proyecto institucional las demandas de la sociedad, en este caso de los pueblos indígenas, para enmascarar turbios objetivos ligados a la tarea de impedir la orientación de un desarrollo de los pueblos indígenas que vaya hacia la consolidación de sus culturas.

En México, los 63 pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la actualidad por el Estado, a través del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), que se encuentran

distribuidos a lo largo y ancho de todo el país, no sólo enfrentan esta amenaza, sino que tienen la difícil tarea de recuperar culturalmente sus sociedades de los estragos sufridos en las décadas anteriores al haber sido objeto de agresivas estrategias gubernamentales para que perdiesen sus culturas y se integrasen al unilateral y sórdido proyecto social y cultural de nación homogénea.

Sin embargo, los pueblos indígenas nunca han sido actores pasivos de la realidad del país, por lo que han experimentado cambios sustantivos con el devenir de los hechos históricos, y asimismo, han presenciado cómo otros grupos étnicos coterráneos han desaparecido, han sucumbido frente a los mecanismos de aculturación y procesos de colonización e incorporación a que los ha enfrentado el Estado mexicano.

Ejemplo de ello son pueblos como los soltecos, los papabuco, o los ópata, que si bien aún aparecen registrados hablantes de sus lenguas en el censo del INI de 1995-2000 con no más de dos hablantes, están consideradas de manera oficial como lenguas desaparecidas, y para el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 ya no aparecen registrados, ya no existen oficialmente como culturas, como grupos étnicos, como pueblos de México.

Asimismo, los 63 pueblos indígenas restantes presentan cicatrices del deterioro sociocultural tan acelerado que han sufrido en las últimas décadas, al haber perdido muchos de sus usos y costumbres, al haber caducado en gran medida los conocimientos ancestrales que antes les brindaban salud, con los que antes de que las políticas estatales les obligaran a abandonar, comprendían su entorno y se adaptaban a él.

Ello no se trata de idealizar su vida y su pensamiento antes de que el Gobierno mexicano desplegara sus estrategias más agresivas y contundentes en contra de sus culturas; sino, sólo reconocer que estos pueblos, marginados desde la época Colonial, habían logrado establecer cierto equilibrio con su entorno en su aislamiento, lo cual les permitió sobrevivir en los territorios a que habían sido confinados y reproducir sus culturas adaptándolas a las nuevas condiciones políticas y medioambientales.

Pero ahora, la nueva adaptación a que se están viendo obligados por una estrategia integral orquestada desde el Estado, está impulsando la extinción de sus culturas, ya que los presiona en el aspecto económico ante la falta de empleo y desarrollo en sus regiones, obligándolos a emigrar a los centros urbanos y emplearse en el sector servicios e industrial como mano de obra mal pagada, formando parte del “*ejército de reserva*” del capitalismo, concepto marxista que define a la masa de trabajadores desempleados que contribuye a regular la oferta y la demanda laboral y salarial.

Se siguen viendo marginados en el aspecto educativo al no existir en sus localidades posibilidades de educación de calidad, de educación superior para aspirar a mejores empleos, lo cual es otro factor que impulsa su migración.

Otro factor es el relativo a la salud, pues como se mencionó antes, la pérdida de sus prácticas y conocimientos ancestrales, la desvalorización del pensamiento que gira en torno a la concepción de las enfermedades, y en sí, el progresivo desmantelamiento de la cultura, de la cosmovisión que rodea al binomio salud-enfermedad, ha vuelto incapaces a muchas

comunidades de resolver sus problemas de salud pública, volviéndolas dependientes de la asistencia gubernamental, que en sus regiones, llamadas por Aguirre Beltrán “Regiones de Refugio” es limitada y paternalista.

En el aspecto sociocultural también enfrentan un conflicto al haber sufrido una acentuada discriminación durante siglos, que conoció su lado más amargo en la segunda mitad del siglo XX, en que el Estado trató con mayor énfasis de quitarles su validez frente a la sociedad y orillarlas a desaparecer; y hoy, aún luchan contra las secuelas de esto.

Ello ha condicionado el creciente rechazo de los propios indígenas hacia sus culturas, al haber interiorizado la inferioridad y los estereotipos creados a raíz de dicha política, provocando a su vez un nuevo impulso en la segregación de la sociedad nacional, incrementando la población que se considera no indígena.

Finalmente, y no por ello quedan abarcados en su totalidad los aspectos que condicionan este fenómeno de desintegración de las sociedades indígenas, el factor político ha incidido de manera determinante, ya que desde éste el Estado ha impedido durante décadas la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas, su desarrollo y autodeterminación como pueblos, al desmantelar o invalidar sus propias formas de gobierno, y al tener ingerencia en sus asuntos internos.

Así, de estos 63 pueblos indígenas supervivientes a la ininterrumpida política caracterizada anteriormente; veintidós (más de un tercio), se encuentran en lo que se podría llamar la fase

de extinción como culturas del mundo al tener un número muy limitado de integrantes y hablantes de la lengua materna, como ejemplo están:

En el Estado de Baja California los kiliwa o ko'lew con 52, los cochimi o tipai con 82, los kumiai o kumeya con 161, y los pai pai o akwa'ala con 201.

Originarios del Estado de Chiapas, los lacandón con 635, los jacalteco o abuxabal con 529, los kanjobal con 9015 y los chuj con 1796.

Los aguacatecos, originarios del Estado de Chiapas, actualmente se encuentran residentes en su mayor parte en Baja California por los efectos de la migración ante la falta de oportunidades para el desarrollo, en total suman 23 individuos.

Originarios del Estado de Oaxaca los ixcateco con 351, los ixil con 90, los tacuate con 1738 y los chocho o nigigua con 992.

En el Estado de Sonora los seri o kon kaak con 458, los cucapáh o espai con 178 y los pápago o tohono o'otam con 141.

En los Estados de Sonora y Chihuahua, los pimas con 741 y los guarijío o makurawe con 1671.

En el Estado de Coahuila los kikapú con 138.

Originarios del Estado de México los matlazinca o botuná con 1302 y los ocuilteco o tlahuica con 466.

Originarios del Estado de Guanajuato los chichimeca jonáz o ézar con 1641.

Entre los pueblos más numerosos como los nahuas con más de un millón de hablantes, los mayas con casi ochocientos mil, y los zapotecos o diidsyazaj con 452887, y los mixtecos o ñu savi con 444498¹, no se puede hablar de que tengan asegurada la reproducción y supervivencia de sus culturas, pues, entre tantos otros factores de desintegración, sus sistemas socioculturales hoy sufren de la incomunicación entre comunidades de misma cultura por las variantes dialectales surgidas a raíz del aislamiento que éstas han sufrido, entre otros procesos socioculturales, ello sin tomar en cuenta que muchas de estas variantes o complejos dialectales son catalogadas en la actualidad como “otras lenguas” y a veces cuentan con muy pocos hablantes, a excepción del maya “yucateco” que resulta ser el más homogéneo, según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Aunado a esto, el progresivo desvinculamiento de los jóvenes con la cultura étnica de sus comunidades es otro de esos factores que no puede dejarse de mencionar, el cual está influenciado principalmente por los medios de comunicación masiva y por la propia escuela que generan en éstos una mentalidad de rechazo hacia lo que llegan a considerar el origen de su miseria, que aunado a la autodenigrada idiosincrasia de sus propios padres, ven reforzado desde sus propias bases formativas el fenómeno cultural que les impulsa a dejar

¹ Datos demográficos tomados de: Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, INI, México 2002

de ser indígenas y prepararse para emigrar de sus comunidades o a transformarlas con base en cánones de vida y códigos de conducta distintos a los tradicionales.

Hoy en día el reconocimiento de las lenguas autóctonas como lenguas nacionales es un hecho oficial; la afirmación de la diversidad cultural es una campaña; y la discriminación hacia las culturas indígenas ha ido disminuyendo por parte del conjunto de la población que se considera no indígena.

Pero la transformación cultural impulsada durante tanto tiempo, renovada constantemente en el sistema educativo y revitalizada por la política económica Neoliberal y la “*globalización*”, continúa su desarrollo conforme se finca en la mentalidad de las personas la idea de que la cultura occidental es sinónimo de progreso, de desarrollo.

Es a partir de aquí donde la educación intercultural, cuya ejecución formal inicia a partir de 1995, se vuelve nuestro objeto de estudio, porque si bien ya no presenta los métodos compulsivos y represivos del pasado, sino más bien es flexible y hasta pregona en su discurso la reivindicación de la cultura de las etnias nacionales; el contexto económico, político y cultural en el que se desarrolla, plenamente Neoliberal y globalizado, ha flexibilizado a la acción educativa para buscar la transformación cultural de una manera más sutil, casi persuasiva, al sólo brindar las herramientas para este proceso, ya que ahora la presión y el método compulsivo para esta transformación lo ejercen el entorno social regional y nacional con los factores que ya mencionamos.

En este trabajo no se especifican los criterios con base en los cuales se brinda educación intercultural a algunas comunidades y en otras se continúa practicando el modelo de educación bicultural-bilingüe, ni tampoco establece cuáles son estas comunidades, pues su interés es meramente teórico.

Esta investigación establece cómo en las bases generales y objetivos fundamentales en que se sustenta teóricamente, y en los contenidos de los materiales didácticos de esta política educativa, existe una contradicción al demostrarse que no se cumplen los objetivos del discurso que garantiza el respeto y el cultivo de las particularidades culturales de cada pueblo, que plantea una educación en función de la revitalización de los pueblos étnicos, que busca el rescate y promoción de los valores culturales propios de cada uno de éstos; representando, al no cumplir con estos postulados, una nueva vía para la aculturación y occidentalización de los pueblos indígenas.

Ello, al revisar exhaustivamente los contenidos de los materiales didácticos con base en los cuales se desarrolla este proyecto educativo, y al enfrentarlos con los postulados de sus bases generales y objetivos fundamentales.

De esta forma queda caracterizado el impacto cultural de la acción educativa sobre la los sistemas que conforman a la estructura para transformarla a esta a través de la acción de los actores pertenecientes a la misma comunidad.

Esto tiene serias repercusiones para los pueblos indígenas pues sigue socavando sus cimientos culturales al no otorgarles una educación en función de sus propias culturas, y al presentarse en una etapa tan avanzada en el proceso de aculturación que siguen enfrentando, provocando, entre otras cosas, la pérdida de las funciones socioculturales de los valores y el pensamiento, presentándolos como obsoletos para satisfacer sus necesidades inmediatas.

Es aquí donde la educación intercultural entra en acción con sus “*competencias para la vida*”, que serán adquiridas en la cara occidentalizadora del proceso educativo y juegan el papel de poner a prueba la susceptibilidad y la capacidad de los individuos para acoplarse a las exigencias de la vida económico-laboral y sociocultural del país, incompatibles con sus culturas.

Esto es, reforzar con el desarrollo de las “*capacidades comunicativas*” entendidas como el aprendizaje de la lengua castellana y el desplazamiento de la lengua materna, la “*capacidad de adaptación a la sociedad nacional*”.

Ello profundiza la disyuntiva: cultura indígena más, marginación, miseria y nulas oportunidades de desarrollo personal y social, - cultura nacional, oportunidades para superar la condición anterior; como el principio fundamental que enfrenta al alumnado indígena con el conflicto de equiparar la conveniencia de seguir reproduciendo una cultura que ha heredado por tradición o desarrollar una nueva, que es oficial.

La educación intercultural bilingüe en México ha sido motivo de trabajos de investigación desde el ámbito institucional como en el libro “La educación para los pueblos indígenas de México” del profesor bilingüe Ramón Hernández, donde hace un recuento de lo que ha sido la política educativa desde la época colonial hasta la implementación de la educación intercultural bilingüe, dejando ver las diversas demandas que al respecto de la reivindicación de sus propias lenguas, culturas y autodeterminación han hecho los pueblos indígenas a lo largo de congresos, encuentros y declaraciones de carácter nacional e internacional.

Otros trabajos notables por su carácter pionero son los de Klaus Zimmermann, acerca de la educación intercultural, algunos de los cuales publicados en la “Revista Iberoamericana de Educación”, como el que aparece en el número 13 del año de 1997; donde el autor considera que la educación bilingüe e intercultural es la más avanzada de todos los proyectos educativos, pues según su parecer responde a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias en las que se implementa, al conceder la posibilidad de un desarrollo autodeterminado dentro de una educación que por fin logra integrar la propia cultura.

Por otro lado, menciona que la importancia de la interculturalidad radica en que no se detiene en la pasiva tolerancia del otro sino que, por el contrario, va más allá, a la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias; a la estimación de la diversidad como riqueza de todos; a la posibilidad de compartir e intercambiar los bienes culturales.

En este número citado arriba de la “Revista Iberoamericana de Educación”, aparece otra relevante contribución al tema realizada por Enrique Ipiña Melgar, quien habla sobre los

esfuerzos que algunos sectores de la sociedad realizan para contener lo que llama la masificación cultural mundial.

Con optimismo afirma que no sólo se podrá contener dicha masificación cultural, sino que se podrá encarar la construcción de una cultura global fundada en el respeto a la diversidad de las identidades, tras superar la fría actitud de la tolerancia pasiva entre las culturas y todas las naciones abracen el enfoque intercultural, que va hacia la aceptación positiva y entusiasta de las diferencias y a la estimación de la diversidad como riqueza.

La Revista Iberoamericana de Educación también ha sido espacio para que el proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos titulado «Políticas gubernamentales educativas para los pueblos indígenas», enmarcado en el Programa «Interculturalismo, Desarrollo y Educación» presente, como uno de sus objetivos fundamentales, la armonización e intercambio de orientaciones y experiencias educativas para los pueblos indígenas en el área iberoamericana, surgidas sobre todo en el ámbito de las instituciones oficiales y centradas principalmente en la llamada educación intercultural bilingüe.

De este proyecto se han generado hasta ahora dos reuniones con representantes de los organismos de Educación de los países involucrados en el mismo. La primera fue celebrada en México, en octubre de 1995 y convocada con carácter de consulta, donde se elaboró un conjunto de recomendaciones a propósito de las políticas gubernamentales en este sector y se propusieron una serie de acciones concretas de cooperación en el marco del proyecto.

La segunda fue celebrada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en marzo de 1996, y allí se diseñaron varios cursos para la sensibilización y capacitación en educación intercultural bilingüe.

Lo anterior nos brinda el panorama de carácter mundial que la educación intercultural cobra a finales del siglo XX, en pro del establecimiento de una convivencia social plural tanto al interior como al exterior de las naciones multiétnicas, en contraposición a las corrientes homogeneizadoras de la cultura que acompaña a la globalización y las políticas económicas del Neoliberalismo.

En este trabajo se presenta en el primer capítulo el significado de conceptos como la cultura y la lengua, desarrollando los elementos que giran en torno a ellos para dimensionar su importancia dentro de las colectividades humanas y su trascendencia para la cohesión social, englobado todo como una estructura, marco de referencia para los actores en la reproducción de ésta, para poder caracterizar el impacto que la pérdida de alguno de estos elementos tiene sobre la sociedad; de lo cual se desarrollan los conceptos de Interculturalidad y Neoliberalismo, en torno a los cuales giran las políticas educativas.

En los apartados del segundo capítulo queda caracterizada la historia del desarrollo de la educación y la ideología que la sustentaba para los pueblos indígenas en México, el proyecto de nación que perseguía la política nacional y las experiencias más significativas en el constante reajuste de las estrategias educativas en la búsqueda de un modelo que se acoplara a las necesidades económicas de un Estado subdesarrollado y lograra manipular

las demandas de los pueblos indígenas.

En el último capítulo se desarrolla la investigación acerca de la última política educativa que el Estado mexicano ha implementado buscando el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas, la educación intercultural bilingüe, a través de la cual pretende reivindicar los aspectos culturales particulares de estos, pero en realidad representa una nueva avanzada en el proceso de aculturación a que los ha condenado.

Como Justificación de este trabajo está la necesidad de caracterizar la estrategia para la aculturación y el deterioro social que la educación intercultural que se está desarrollando representa para las culturas autóctonas del país; pues, hoy más que nunca, los pueblos indígenas ven amenazados sus usos, sus costumbres y la reproducción de sus sistemas socioculturales por la amarga faceta de una despiadada política dentro del proyecto nacional, que aún busca la homogeneización cultural de los pobladores del país.

De igual manera, no sólo hay que superar una acción educativa que se ve contrariada en el discurso y en la práctica, sino que existe la imperiosa necesidad de reconfigurarla con propuestas que verdaderamente puedan coadyuvar en la reproducción de sus sistemas culturales.

Hoy, la educación intercultural bilingüe en México ha encontrado la vanguardia de la estrategia coercitiva que durante décadas el Gobierno mexicano ha ido desarrollando para lograr la transformación cultural de los pueblos indígenas, rechazando la verdadera

implementación de lo que realmente significa este tipo de educación, u otras políticas que permitan una verdadera coexistencia equitativa y equilibrada entre las distintas culturas del territorio nacional.

En el mundo hay muchos ejemplos de lo que es lograr la igualdad política y la equidad entre diversas culturas que coexisten y conforman un solo país; dos de ellos son la educación intercultural practicada en países como Noruega o Finlandia, en los que las minorías étnicas y el resto de la población mayoritaria se conocen mutuamente y construyen la estructura mental del lenguaje de cada una por regiones en toda la población.

Pero la pseudo educación intercultural practicada en México sigue propiciando la subordinación de las culturas indígenas ante la cultura nacional, y constituye una grave amenaza para la supervivencia de estas.

La lengua es el principal instrumento para la construcción social de la realidad de los individuos, lo cual inicia desde la familia y el entorno social de la comunidad; pero éste proceso se ve interrumpido en la educación intercultural en México al no estar planteada ésta desde las mismas culturas autóctonas, y al dar prioridad al aprendizaje del español y la cultura occidental.

La educación es la espina dorsal para el desarrollo social de un pueblo, es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. No obstante, está siendo

utilizada por el Gobierno mexicano como el instrumento de destrucción de las estructuras y las bases culturales de los pueblos autóctonos.

Por otro lado, el periodo señalado de 1995 al 2005, queda establecido en referencia a que desde la aparición oficial de la educación intercultural en el primero hasta el último año mencionado, no se han efectuado cambios en los lineamientos generales, en los procedimientos y estrategias, en los materiales didácticos, ni en los objetivos que la sustentan.

Así, este trabajo encuentra como su principal relevancia el demostrar que la educación indígena intercultural bilingüe en México en realidad sigue manteniendo los objetivos de la vieja política hacia los indígenas, y que existe la necesidad de desarrollar una educación para los pueblos indígenas que parta realmente desde su propio pensamiento y parámetros culturales para coadyuvar en sus procesos de reivindicación de su existencia.

Por otra parte, la relación entre los actores y la estructura, y las dinámicas y transformaciones que de esta surgen plantea un enfoque en el que la cultura y la identidad son esa estructura que se reproduce o se altera según la orientación de los actores, y ello caracteriza la conservación o la transformación de las culturas indígenas ante la influencia de fuerzas externas que las amenazan actuando sobre los individuos para que tengan cierta incidencia sobre la estructura.

De esta forma, la Hipótesis que plantea en trabajo queda de la siguiente manera:

Los ideales integracionistas del proyecto de nación mexicana siguen dirigiendo a la educación indígena para alcanzar la aculturación de los pueblos indígenas, propiciando la subordinación de sus culturas ante la cultura nacional occidentalizada.

La Educación Intercultural Bilingüe que se brinda actualmente a los pueblos indígenas en México, no contribuye a reforzar su cultura e identidad, no cultiva ni toma como base las particularidades socioculturales de cada étnia y no reconoce las diferencias entre ellas.

La Educación Intercultural Bilingüe en México no propicia una relación armónica e igualitaria entre las culturas indígenas y la cultura nacional y provoca la subordinación de éstas ante su contraparte dialéctica.

A lo cual llega la investigación mediante una metodología de análisis y retrospectiva de lo que ha sido la acción educativa que el Estado mexicano ha brindado a los pueblos indígenas, quedando caracterizado el ideal de nación homogénea que se ha perseguido oficialmente; se define lo que ha sido la política indigenista en el país; y se establecerá la agresión cultural que ha significado la educación indígena a lo largo de toda la historia del México moderno.

En esto, es fundamental dedicar un apartado especial a la experiencia educativa durante la administración presidencial de Lázaro Cárdenas, ya que en esta etapa de renovado espíritu nacionalista y filosofía política indigenista, la educación para los pueblos autóctonos se transforma radicalmente y llega a tornarse a favor del respeto y la preservación de sus

culturas; condición que se perdió inmediatamente terminado dicho periodo, para regresar a la sórdida política de aculturación de los pueblos.

Asimismo, el análisis del modelo de educación bicultural-bilingüe en México es otro apartado importante por ser una acción educativa paralela a la educación intercultural, y por ser la primera en contemplar en su discurso algunas de las demandas de los pueblos indígenas en cuanto a la conservación de sus lenguas y culturas maternas.

Sin embargo, el objeto de estudio, basado en el análisis de la política *intercultural-bilingüe* desarrollada en México, se aborda a partir del análisis exhaustivo de sus textos fundamentales, ideas sustanciales, los objetivos y las perspectivas de su acción; así como de los contenidos de los cuadernos de trabajo, material de apoyo representativo de esta educación.

En base a ello, se caracteriza sociológicamente el concepto de “cultura” con la teoría de la estructuración del sociólogo inglés Anthony Giddens; y en base a otros conceptos básicos para el análisis de la problemática cultural de la educación oficial para los pueblos indígenas, como lengua e interculturalidad, se establecerá el impacto que esta educación intercultural provoca en términos cualitativos sobre los sistemas socioculturales de las étnias nacionales.

OBJETIVOS GENERALES

Analizar cómo los ideales integracionistas del proyecto de nación mexicana reflejados en los objetivos de la educación indígena han constituido la aculturación de los pueblos indígenas durante todo el periodo de la reestructuración posrevolucionaria, propiciando la subordinación de las culturas indígenas ante la cultura occidentalizada nacional.

Analizar cómo se configuró la política indigenista, cuáles fueron sus objetivos y su ingerencia en la educación.

Analizar algunas de las principales manifestaciones del deterioro sociocultural experimentado por las culturas indígenas frente al binomio: proyecto de nación/proyectos educativos para los pueblos indígenas, desde el inicio del indigenismo hasta la Educación Intercultural Bilingüe.

Analizar algunas de las características de la educación bicultural-bilingüe y la contradicción entre su discurso y sus objetivos, y su práctica.

Caracterizar la manera en que están presentes algunos de los mecanismos del Estado mexicano para garantizar la aculturación e incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional mediante el proyecto educativo Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas.

Analizar algunas de las carencias de la Educación Intercultural Bilingüe en México para garantizar la supervivencia y el desarrollo de las culturas indígenas frente al enorme deterioro y olvido de éstas, y a la necesidad de su recuperación y fortalecimiento mediante la renovación de dicha educación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analizar los Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas implementada a partir de 1995 a la fecha como vanguardia de la estrategia de aculturación.

Analizar críticamente los contenidos educativos de los “Cuadernos de trabajo” para la educación Intercultural Indígena y su contribución a la distorsión y tergiversación tanto de la realidad como del desarrollo intelectual de los educandos.

Presentar los cuarenta y dos puntos de los Lineamientos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe, para desarrollar a partir de allí la revisión crítica en general.

Analizar críticamente la *“Propuesta Educativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo”*, que implementado en conjunción con la Dirección General de Educación Indígena conforman las bases de la educación Bicultural-Bilingüe, proyecto paralelo al de educación intercultural.

Presentar los aspectos referentes al uso de las lenguas vernáculas, y los resultados al respecto del 1er Congreso Indigenista Interamericano; en el cual se marcan pautas para la educación indígena que dejan una huella indeleble para la configuración de los posteriores proyectos educativos.

Contribuir con una serie de propuestas y estrategias al proyecto educativo Intercultural Bilingüe actual para el fomento y la preservación de las culturas indígenas, y para el ejercicio de una verdadera interculturalidad entre la sociedad mexicana en su conjunto.

Caracterizar a la cultura como una “*estructura*”, que determina la acción de los individuos, y en base a ello la importancia de mantener y cultivar las características específicas de cada sistema sociocultural indígena.

1 CONCEPTOS BÁSICOS

En primera instancia hay que definir los conceptos de *“cultura”*, *“lengua”* e *“interculturalidad”*, ya que es en función de éstos y su relación con la educación básica intercultural bilingüe, objeto de este estudio, que se caracterizará estructura que se transforma por la influencia de los actores.

Un concepto más que aparece a lo largo del trabajo es el de *“Neoliberalismo”*, en cuyo significado y expectativas acotadas para México y su relación con los pueblos indígenas queda inmersa la educación en general.

El concepto de *“cultura”* particularmente está explicado en función de la *“teoría de estructuración”*, pues es a partir de comprender a la cultura como un sistema construido y estructurado por los hombres en que se puede contemplar un panorama de la importancia de lo que se destruye, o se ve alterado, influido o transformado en las constantes medidas coercitivas que un Estado Nación fincado en un mundo plural, multicultural, causa para imponer una sola cultura hegemónica.

Estos conceptos contribuyen a reconocer las fronteras de la identidad que distinguen a las colectividades humanas y las hacen únicas dentro de la diversidad, producto del desarrollo ancestral de pautas y códigos socialmente establecidos y asumidos por los miembros del grupo, que las vuelven su tradición a través de la cual se construye la realidad de manera colectiva, buscan, en un contexto de reivindicaciones étnico-culturales en nuestro país,

reconocer la especificidad de los distintos grupos humanos, grupos étnicos o pueblos indígenas, resultado de su experiencia socio-histórica.

Concepto de “Cultura”

El concepto y la importancia de la cultura como contexto de vida o estructura de pensamiento y patrones de conducta social para los distintos individuos u actores sociales que la elaboran y la reproducen puede ser construida y sustentada en la teoría de la estructuración de Anthony Giddens.

La relación entre la acción y la estructura constituye una dualidad. Toda acción social implica estructura y viceversa. “En su expresión como actores las personas se implican en la práctica y mediante esa práctica se producen la conciencia y la estructura”².

Para Giddens, el actor se convierte en agente cuando tiene la capacidad de introducir cambios en el mundo social. La estructura sólo existe en y mediante las actividades de los agentes humanos, lo que modela y da forma a la vida social. De ahí la imperiosa necesidad de garantizar que los agentes humanos reproduzcan una cultura sólida que garantice la perdurabilidad de la herencia y el modo de vida que les ha dado cohesión y elementos identitarios a lo largo de su historia.

² Anthony Gyddens, “Principales ejemplos de integración acción estructura”, en George Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna*, Mc Graw Hill, 5º ed., Madrid 2002 - 480

El sistema social es un “conjunto de prácticas sociales o relaciones reproducidas entre actores o colectividades organizadas como prácticas sociales regulares”³.

Con la acción humana, los sistemas, entendidos para mis propósitos como los sistemas culturales propios que cada pueblo construye, conformados por sistemas de creencias, sistemas lingüísticos, sistemas de usos y costumbres, etc., sufren consecuencias inesperadas de transformación como producto de una acción intencionada. Por lo que la acción de los llamados agentes aculturantes puede acarrear graves consecuencias para el sistema social.

Las estructuras se concretan en sistemas sociales y orientan la conducta de los agentes humanos, conducta que seguirá reproduciendo un modo de vida determinado por la estructura o modificará dicho modo de vida para incidir en el sistema social y transformar a la estructura suplantándola por otra.

La cultura y su autorreproducción a manos de sus representantes humanos es definida por Giddens como las propiedades estructurales de un sistema social que marca pautas de conducta social muy específicas; “las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto un medio como un producto de las prácticas que organizan recurrentemente, o el momento de la producción de la acción es también el de la reproducción en los contextos de la realización cotidiana de la vida social”⁴.

³ Ibidem, 2002 - 482

⁴ Anthony Gyddens, “Principales ejemplos de integración acción estructura”, en George Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna*, Mc Graw Hill, 5º ed., Madrid 2002 - 483

Las pautas del comportamiento de la vida cotidiana son determinadas por una serie de códigos culturales específicos, de ahí que estructura y acción no pueden existir una sin la otra.

La estructuración se concentra en el ordenamiento de las instituciones a través del tiempo; las instituciones son conjuntos de prácticas: órdenes simbólicos, instituciones políticas, instituciones económicas y derecho.

Los pueblos indígenas han mantenido la mayoría de estas instituciones surgidas de manera original de sus propias culturas hasta nuestros días, y las pautas sociales marcadas por éstas son las que se ven afectadas con la educación indígena.

La científica social Margaret Archer, en su crítica a Giddens, habla de la existencia de un vínculo entre la acción y la cultura. Con su enfoque “*Morfogenético*”, encaminado hacia la elaboración estructural, la acción del individuo desempeña un papel crucial para la cultura.

Estructura y cultura están intrincadas en el mundo real; “la estructura constituye el reino de los fenómenos e intereses materiales, la cultura entraña fenómenos no materiales e ideas”⁵; los dos son elementos relativamente autónomos.

En la teoría *Morfogenética*, el condicionamiento cultural influye sobre la interacción sociocultural, que es producto de las relaciones entre los agentes culturales. El

⁵ Anthony Gyddens, “Principales ejemplos de integración acción estructura”, en George Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna*, Mc Graw Hill, 5º ed., Madrid 2002 - 487

condicionamiento cultural hace referencia a los componentes del sistema sociocultural. El sistema sociocultural precede a la acción e interacción.

Por lo que cada cultura tiene sus propias pautas de interacción sociocultural reproducidas por sus miembros y condicionadas a un sistema de códigos culturales determinado, denominado también "*elaboración cultural*". "La elaboración cultural es el fruto forjado en el presente y extraído de la herencia del pasado mediante una innovación constante"⁶.

Archer dice que el interés primordial por el Sistema Cultural reside precisamente en su doble relación con la acción humana, es decir, su influencia sobre los individuos, y la influencia de los individuos sobre él; la acción del hombre se ve condicionada por la cultura, pero a su vez puede incidir en ésta.

"La cultura es el producto de la acción humana, pero al mismo tiempo, toda forma de interacción social está encuadrada en ella"⁷. La constante acción de los agentes sociales provoca cambios en el nivel sociocultural que conducen a la elaboración del sistema cultural.

Por otro lado, para enriquecer nuestro concepto de cultura desde otra perspectiva, el significado que a continuación se presenta girará alrededor de elementos diferenciadores entre los distintos pueblos, elementos a los que les podamos dar una cierta categoría de distinción que caractericen la especificidad de un pueblo frente a otro, ello sin caer en

⁶ Idem 2002 - 487

⁷ Anthony Gyddens, "Principales ejemplos de integración acción estructura", en George Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna*, Mc Graw Hill, 5º ed., Madrid 2002 - 488

escencialismos, pero que también represente la practicidad y el valor que las características de este concepto tienen para cada pueblo, sin comparaciones ni juicios de valor desde una perspectiva externa a las mismas necesidades y funcionalidad que les dieron vida.

En este tono, *cultura* es “la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social.

La cultura así definida tiene, básicamente, tres modos de existencia:

- 1) *Los aparatos* (familia, escuela, iglesia, etc.), que sirven de soporte material a los valores de una sociedad.
- 2) *Los hábitos y costumbres* (que abarcan desde los hábitos culinarios y las formas de cortesía, hasta las restricciones de orden moral que rigen la vida de cada grupo humano), es decir, los valores puestos en acción; la cultura como internalización.
- 3) *Las prácticas simbólicas* –discursivas y no discursivas- que son la representación de los valores culturales (artes –o artesanías-, ciencia –o sabiduría popular-, organización social, del espacio y del tiempo, etc.)”⁸

En este sentido, la cultura es el elemento de especificidad que cada sociedad tiene en diferenciación con otras, siendo motor de esta especificidad las peculiares características del entorno físico dónde se desarrolla dicha sociedad, y las necesidades específicas que a partir de aquí se les presentan.

⁸ Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín, *Hacia un México pluricultural*, Joaquín Porrúa, México 1982-142

Complementando lo anterior, el Dr. Gustavo Esteva Figueroa dice: "toda cultura tiene algunos aspectos externos o manifiestos, que son enteramente visibles: las costumbres cotidianas, la lengua, las artes, la comida, la habitación, los comportamientos de un grupo. Tiene también algunos aspectos estructurales, en parte visibles y en parte invisibles, que alguien de afuera sólo puede detectar mediante análisis y una observación prolongada, aunque son enteramente familiares para quienes están adentro: la estructura de la familia y de las organizaciones y prácticas sociales, las normas jurídicas políticas... En toda cultura hay también un plano más profundo, que determina aquellos aspectos morfológicos o estructurales: es el plano del mito, de la cosmovisión, de la fuente del sentido, del horizonte de intelegibilidad, de lo que a veces llamamos espiritualidad o raíz del conocimiento. Cada cultura es una galaxia que alberga la experiencia y percepción del mundo a partir de las cuales surge la comprensión de uno mismo y de los demás, de la realidad a nuestro alrededor. Cultura sería, en este enfoque, el conjunto de figuraciones de un pueblo, en un momento determinado de su historia, que constituyen y establecen los ámbitos de su modo de ser, pensar y actuar, así como las manifestaciones morfológicas y estructurales de esas figuraciones"⁹.

Otra definición de cultura que desde el pensamiento social caracteriza la importancia de la conservación y reproducción de los hábitos, costumbres y modos de pensar de un grupo social en particular, es planteada en la Revista Iberoamericana de Educación:

⁹ Gustavo Esteva, "Desafíos de la interculturalidad", en *Antología sobre cultura popular e indígena I*, CONACULTA, México 2004 - 77

“Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente; estos son los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales: es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas”¹⁰.

El antropólogo argentino Dr. Rubens Bayardo define el concepto de cultura como los aspectos ideacionales, entendidos como una dimensión simbólica relacionada con los procesos de producción material y reproducción social.

En esta perspectiva la cultura es una construcción significativa, mediadora entre los actores sociales y la reproducción y transformación de un orden social dado; la cultura conforma nuestro modo de percibir al mundo, representa las artes, el patrimonio, a las industrias culturales y al desarrollo cultural en su diversidad creativa, involucrando la conformación de identidades, la afirmación de tradiciones, la producción de innovaciones y el desenvolvimiento de la creatividad al servicio del desarrollo humano.

De este modo es preciso ahora definir el concepto de “*identidad*” que viene ligado a la cultura; y al respecto, Bayardo define que identidad son las diferencias biosocioculturales de los grupos humanos.

¹⁰ Strivens, Donald y Rattansi, REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN N° 13, 1997 - 236, 237

La identidad tiene un carácter plural, en constante cambio; se constituye en los procesos de lucha por el reconocimiento social. Bayardo dice que las identidades son construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones referidas a las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y de grupos en su mundo, en su grupo sociocultural.

Pero la identidad no se trata de propiedades esenciales e inmutables, sino de trazos clasificatorios auto y alteratribuidos, manipulados en función de conflictos e intereses en pugna que marcan las fronteras de los grupos, así como la naturaleza y los límites de lo real.

Se trata de una construcción del presente que recrea el pasado con vistas a un porvenir deseado. La noción de identidad, recuperando los procesos materiales y simbólicos y la actividad estructurante de los sujetos, permite analizar la conformación de grupos y el establecimiento de lo real en sus aspectos objetivos y subjetivos.

Concepto de “Lengua”

El concepto que nos atañe definir puede empezarse a ligar con el de lenguas indígenas de México por nuestro objeto de estudio; lenguas que en todos los niveles, fonético, morfológico, sintáctico y semántico se distinguen de cualquier otra familia lingüística, a pesar de coexistir de manera tan cercana y compartir un mismo espacio geográfico como el caso de las lenguas europeas, en que cada una tiene su propia estructura lingüística.

Como ejemplo ello, Carlos Lenkersdorf nos habla de la lengua tojolabal que se caracteriza “por la intersubjetividad que excluye toda clase de objetos, directos e indirectos,”¹¹ a diferencia de los idiomas indoeuropeos en cuya estructura sujeto objeto predomina el primero, la cual, es la estructura distintiva del español y las lenguas de esta familia lingüística.

En este sentido, las lenguas representan un legado cultural que ha sobrevivido frente a los procesos de la globalización, que tienden a descalificar todo lo que no comparte sus criterios de unificación económica y cultural.

La lengua también se concibe como un medio de comunicación inherente a las sociedades humanas, producto del desarrollo de la cultura y, que por ende, sintetiza los elementos de ésta en un ejercicio de abstracción mental y ordenamiento lógico de ideas.

La lengua “es un instrumento de comunicación, pero más allá de la función comunicativa, ofrece una amplia gama de posibilidades de expresión viva y un rico contenido de memoria e historia de la comunidad. Las lenguas son, pues, estructuras de significación a través de las cuales se perpetúan las tradiciones de los diferentes pueblos; se plasman los conocimientos en términos de *sabiduría popular* o de *ciencia*; se transmiten de generación a generación valores, usos y visiones del mundo propias de cada grupo social”¹².

¹¹ Lenkersdorf, Carlos, *Indios somos con orgullo. Poesía maya-tojolabal*, UNAM, México 1999 - 18

¹² Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín, *Hacia un México pluricultural*, Joaquín Porrua, México 1982 - 141

Esta última definición resulta muy significativa ya que refleja la trascendencia de la lengua a través de modos muy particulares de abstracción que cada grupo social desarrolla de manera única y pragmática para sus necesidades cognitivas.

De esta manera la lengua refleja el particular pensamiento que cada sociedad ha desarrollado a partir de la interacción social entre sus miembros y el ajuste de ideas, conceptos y significados conforme a sus propias necesidades de comprensión y aprehensión del mundo que les rodea, y funcionamiento cabal de sus relaciones sociales estructurales (familia, instituciones, relaciones intersubjetivas, etc.)

Concepto de “Interculturalidad”

Por interculturalidad se entiende la relación entre dos o más sistemas socioculturales, relación en la cual no está gramaticalmente implícito el predominio de alguno de dichos sistemas sobre los demás.

Al respecto, el Dr. Gustavo Esteva dice que "una situación intercultural se produce cuando entran en relación personas o grupos de distintas culturas. Cuando en esta relación una de ellas se impone a la otra, por la fuerza o por la persuasión, como en la condición colonial, puede suscitar resistencia en los colonizados: una forma de aislamiento, de retiro hacia la propia cultura. O bien se genera transculturación o aculturación, por vocación o reacción de supervivencia: se abandona la propia cultura para trasladarse a la cultura dominante, para instalarse en ella. A menudo se presenta una combinación de estas dos reacciones: resistir y

al mismo tiempo asumir grados y formas de asimilación o absorción. Una cultura puede enriquecerse de ese modo, aprovechando un rasgo que muchas comparten: la tradición de cambiar la tradición de manera tradicional, lo que da continuidad histórica a una cultura y permite que su cambio, su dinamismo no la disuelva"¹³.

Finalmente el Dr. Esteva, hablando de interculturalidad y entendiéndola como una actitud en donde no se impone una cultura a la otra, dice: "A mi entender, la interculturalidad alude a la situación dinámica de quien adquiere la conciencia de que existen otras personas, valores y culturas, reconoce que no es posible el aislamiento y tampoco quiere renunciar a su propia cultura. Esa conciencia admite la limitación de toda cultura, la relativización de todo lo humano, y en vez de refugiarse en la propia, de intentar aislarse, alejándose del otro o suprimiéndolo, se animan a interactuar con él desde el reconocimiento de su otredad radical"¹⁴.

Concepto de Neoliberalismo

Hablar de "*Neoliberalismo*" es de por sí una tarea inmensamente amplia; comprender sus dinámicas y objetivos requiere de la suma de esfuerzos de abstracción que ya han sido desarrollados por diversos autores, que últimamente están siendo mayoría al agruparse en un bando que critica y se confronta a esta política económica, ya que, desgastada ésta en su discurso en pro del bienestar social y la conquista de un mundo libre, donde la recompensa

¹³ Gustavo Esteva, "Desafíos de la interculturalidad", en *Antología sobre cultura popular e indígena I*, CONACULTA, México 2004 - 78 y 79

¹⁴ Idem 2004 - 79

del individuo es proporcional a sus capacidades y competitividad dentro de una economía ágil, dinámica y multifacética, está perdiendo adeptos inclusive dentro del propio bando que antes la defendía, pues las brechas sociales que ha provocado han tomado dimensiones incalculables en un mundo que ha quedado marcado por los conflictos, la desigualdad, la miseria y el despojo.

Los principios teóricos y prácticos de la doctrina neoliberal postulan principalmente: la supresión de los obstáculos al comercio internacional, defensa del libre comercio, liberalización de los movimientos de capital, así como la incondicional disposición por parte de los Estados a realizar los ajustes internos tan drásticos como sea necesario para reestablecer el equilibrio de la balanza de pagos, según la ortodoxia del Fondo Monetario Internacional.

Esta apertura de fronteras, con la eliminación del “proteccionismo” estatal a sectores claves de la economía para el logro de la agudización de la competencia y la inversión del gran capital en los países en vías de desarrollo, requiere de la participación en el mercado laboral de un número cada vez mayor de mano de obra, lo cual significa menor oferta salarial, pauperización de las condiciones laborales y capitalización de los costos de producción en beneficio de las empresas.

La apertura del libre mercado sin el “proteccionismo” de los respectivos gobiernos a sus sectores de la producción, aplasta con el gran capital y producción de las empresas transnacionales a los pequeños productores nacionales organizados en comunidades, gremios o cooperativas, con cuya desarticulación económica y social se impulsa la migración

campo-ciudad, que por un lado deja en manos de consorcios nacionales y transnacionales las tierras y los recursos naturales de la población que por deudas económicas o falta de oportunidades para el desarrollo y la subsistencia, emprende la migración hacia los puntos de mayor oferta para el empleo; y por otro lado, alimenta la demanda de los industriales de una fuerza de trabajo barata, desprotegida y desorganizada.

Todo este movimiento requiere la capacitación de los sectores sociales que están destinados a nutrir dicha demanda con capacitación, no para escalar de nivel socioeconómico, sino para establecer las condiciones de explotación idóneas; desregulación de la actividad económica, y flexibilización de las políticas laborales; todo ello en pro de la *“modernización y el desarrollo”* del hombre y de la sociedad en una *“monocultura”* de la posmodernidad.

En su teoría para alcanzar dicho desarrollo, el neoliberalismo establece la necesidad de cambios estructurales en la sociedad realizados desde el mercado para solucionar la pobreza. Pero estos cambios sociales se han tornando en regiones como América Latina, en rebeliones dentro de viciados sistemas polarizados, cuya principal característica es la existencia de un sector inmensamente rico y dueño de los medios de producción, respaldado por la legitimidad que le da el modelo económico y su abstracción a la esfera de la legalidad, y un sector inmensamente pobre y desposeído que carga sobre sus hombros la perpetuación de los privilegios de aquellos.

Como consecuencia de esto, y de las dinámicas económicas, políticas y sociales auspiciadas por los distintos niveles de gobierno, en que se articula el Estado, cuyos titulares tienen

fincados sus intereses y poder en este modelo económico, se acentúa y agrava la polarización de la sociedad en todas sus dimensiones, al ver reducidas de manera radical sus posibilidades de crecimiento y satisfacción de necesidades sociales, al ver literalmente por los suelos el ingreso real, y se impulsa a un número cada vez mayor de personas a buscar sus propios caminos para la supervivencia, alimentando el individualismo, la desintegración de las redes y vínculos comunitarios, acelerando el deterioro de la vida de los individuos y desintegrando a los pueblos, culturas y sociedades.

Con postulados en pro del desarrollo y la modernidad, la doctrina neoliberalista como libro de cabecera de la política económica en los países subdesarrollados ha proporcionado un arsenal de argumentos para actuar en el sentido antisocial de la ideología que encubren y representan realmente, en torno a lo cual el concepto de *“competitividad”* directamente relacionado con el salario permite manipular la explotación y mantener los salarios bajos; entrometiéndose al mismo tiempo, entre otros aspectos, en el sector educativo para establecer una pseudo capacitación de los educandos, que como ya se mencionó antes, no les brinda las herramientas para la escalada socioeconómica pero sí sienta las condiciones para su explotación y pasividad.

La flexibilidad del mercado de trabajo sostiene su estructura operativa interna donde los trabajos más precarios generan los salarios más bajos y están destinados para la gente menos capacitada y menos competitiva, que siendo la gran mayoría, son a la vez los que tienen los derechos laborales más limitados, y que en masa, se encuentran mayormente limitados y reprimidos. Ello significa mayor atractivo para las inversiones financieras que los

países subdesarrollados requieren, en donde la estabilidad económica de determinado país les garantice mayores rendimientos en paraísos fiscales regresivos y paradisíacos para sus rendimientos; donde la devaluación monetaria restaura la pérdida en la competitividad.

Así, el Neoliberalismo se manifiesta a través de formas constitucionales e institucionales del Estado que implican el desmantelamiento progresivo del “*Estado de bienestar social*”, la creciente presión hacia la privatización de la infraestructura productiva y de las tierras de uso social (comunidades indígenas y ejidos), la anulación de los créditos agrícolas y el desvinculamiento del Estado de los programas de desarrollo rural; obligando a los individuos y, en lo que nos atañe, a las colectividades de los pueblos y comunidades indígenas a buscar el desarrollo individual fuera de éstas.

A través de la política del Neoliberalismo, el Estado mexicano orilla a los pueblos indígenas a la transformación cultural, con una acción coercitiva en un contexto nacional de capitalismo y globalización, que es donde este Estado ha encasillado la única posibilidad de sobrevivir y progresar sin los programas de asistencia social.

En suma, la política económica del Neoliberalismo busca la apropiación de los recursos naturales existentes en los territorios indígenas, y la transformación de éstos en obreros y consumidores compulsivos de bienes y servicios, mediante su desvinculación con su comunidad y su cultura étnica, la cual está íntimamente ligada con la tierra; pero específicamente, a través de la educación, dotar de los elementos necesarios al educando

indígena para desvincularse de su comunidad e integrarse al ejército de reserva para el empleo de mano de obra barata y mal calificada en México.

2. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MÉXICO PRE Y POSREVOLUCIONARIO

2.1 DESARROLLO DE LA IDEOLOGÍA INDIGENISTA Y ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Después de la Independencia y con el desarrollo del liberalismo mexicano, caracterizado por la dicotomía Estado político de poder centralizado y desarrollo de una burguesía nacional con el principio de libre empresa propagado entre las clases sociales dominantes que definirían el rumbo sociocultural del país, terminó de definirse el proyecto nacional que había surgido con la Revolución de Independencia, empresa donde los criollos y esta naciente burguesía nacional administrarían y manipularían las instituciones coloniales que explotaban y mantenían sometida a la población indígena, las manos y los pies de la colonia y por consecuencia del nuevo proyecto de Estado.

Desde esta posición política se orquestaría la transformación del indio en ciudadano, resultando fundamental cohesionar y fortalecer a la nueva sociedad por medio de la integración y la homogeneización cultural de las distintas sociedades indígenas, para entre otras cosas, lograr el desarrollo económico desde la perspectiva del Estado Nación occidental. Este proceso debía realizarse con la ayuda de la educación.

Con base en este pensamiento, y a través de las diversas administraciones que se disputaron el gobierno de México sucesivamente, dos fueron las más importantes corrientes de los pensadores que definían los rumbos de la sociedad y la educación para el país; Edgar Llinas Álvarez, en su obra "Revolución, educación y mexicanidad, la búsqueda de la

identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano”, las llama: *“hispanizante”*, encabezada por los llamados conservadores; y *americano-europeizante*, promovida por los liberales. La una postulaba recoger lo mejor del legado español y conjugarlo con la cultura propiamente americana, y la otra pretendía hacer del país una copia de las sociedades occidentales.

Sin embargo, nunca se realizó ninguna acción educativa planificada dirigida hacia los pueblos de las distintas culturas indígenas que habitaban en el país. Cabe mencionar que para mediados del siglo XIX, estos pueblos hablaban más de 150 lenguas vernáculas y dialectos.

En épocas más recientes, Justo Sierra, periodista, educador y político mexicano, promotor cultural y fundador de la Universidad Nacional Autónoma de México, pensaba que la escuela debía convertirse en una iglesia nueva que se apoyara en el libro para derrotar a la ignorancia del pasado. Con el objetivo de dar forma a una identidad nacional, él procuraba que fuese la escuela la que apuntalara la unidad nacional y la encargada de dar forma al carácter mexicano.

Sierra perteneció a la corriente denominada *“americano-europeizante”* y se apoyó en la filosofía positivista, por lo cual buscaba el progreso material y la incorporación de toda la sociedad mexicana, incluyendo a los indígenas, a la nueva civilización humana.

Asimismo, intelectuales nacionales de los más representativos de la época como Ignacio Ramírez, llamado “*El nigromante*”, del Instituto Literario de Toluca, se mostraban profundamente favorables al afrancesamiento y a la americanización del país.

Otro importante pensador fue Ignacio Manuel Altamirano, el cual en su proyecto de *nueva nación* seguía estos modelos extranjeros. Argumentaba como ejemplo la grandeza de Estados Unidos y la ejemplar sabiduría de sus ciencias, la instrucción de sus ciudadanos, y el poder y riqueza de su nación.

Consideraba Altamirano que después de la clausura de la Academia de Letran; de la invasión norteamericana; de las guerras civiles que aquejaron a la Nación; de la invasión francesa y la guerra contra el segundo imperio; la unidad nacional había podido sobrevivir, lo cual era motivo para tener fe en el pueblo mexicano.

Pero la unidad nacional que pretendían ver y procuraban impulsar estos pensadores era la que sostenía los privilegios de las clases históricamente dominantes en un país caracterizado por las relaciones de explotación y desigualdad entre la población autóctona, colonizada y sometida en su mayor parte al peonaje, y sus contrarios dialécticos: la población colonizadora, explotadora, representada por los hacendados, los políticos y el alto clero, dueños de todos los recursos para la producción.

En esta relación, los primeros se enrolan en las filas defensoras del suelo nacional o de alguna propuesta política cuando las guerras civiles, obligados o por la necesidad de un

empleo, aunque fuera en la milicia; y así, luchaban por los intereses de la clase dominadora, que incluye al clero eclesiástico, a la vieja oligarquía y a los burócratas del Estado; quienes sólo contemplaban al pueblo o a los pueblos como su mano de obra barata y como la carne de cañón en sus continuas disputas por el poder.

En el pensamiento de Altamirano existía la idea de que bastaba con otorgarle la oportunidad a los indígenas y a los mestizos para que asimilasen en su totalidad los elementos de la cultura occidental y se verían en el futuro del país como parte importante del proyecto nacional, dueños de su destino.

Otras corrientes de intelectuales argüían que uno de los principales problemas de la educación en México era el sentimiento de inferioridad racial tan profundamente arraigado en la población, circunstancia psicológica en la cual permanecerían mientras los pueblos indígenas siguieran tan apegados a su vida comunitaria, lo cual les impedía actuar dentro del individualismo de la cultura occidental, pues en esta situación no aceptarían ni entenderían la competencia, ni la distribución de la riqueza según la labor individual.

En este sentido, la educación dirigida hacia las clases bajas del país debía operar e incidir directamente sobre la inteligencia de los educandos en la época más idónea para la retención de las ideas y lograr un papel de uniformadora de las tendencias entre todos los mexicanos, dándoles una misma idiosincrasia y sentimientos, volviéndolos aptos para trabajar por una misma patria, con idénticos ideales; y sobretodo, para garantizar que no existiera la posibilidad de aspirar a otras alternativas, o mucho menos revalorar o reivindicar

las formas tradicionales de la cultura autóctona, pues había que terminar con ésta y desarraigar a los indígenas de su identidad, principales causas de su sentencia a la pobreza y al atraso social por parte del Estado, ante su incompatibilidad con la cultura de economía capitalista y su sentido opuesto frente al proyecto de nación moderna.

Desprecio de las culturas indígenas, un proyecto unilateral de nación, y el único objetivo de garantizar el establecimiento de una estratificación social en función de los intereses de un Estado burgués y una vieja oligarquía aliados históricamente para extraer el máximo beneficio de la explotación sobre la población autóctona, base de la dicha estratificación clasista; fueron entonces los ideales políticos sobre los que se fundó el Estado mexicano y seguirían siendo sobre los que continuaría su desarrollo.

Entonces no sería gran problema el discernir si realmente estos intelectuales, pensadores y funcionarios públicos profesaban ese tipo de ideología y defendían sus argumentos por considerar ciegamente que en la desintegración de las culturas indígenas radicaba el progreso del país, como pretendían dar a entender; o si realmente eran falsos y simples discursos demagógicos para respaldar y legitimar nuevos procesos de colonización, dominación y explotación de los pueblos indígenas; para destruir su aspecto más importante, la cultura; apropiarse de sus recursos naturales y de su mano de obra, e integrarlos al ejército de reserva al servicio del capitalismo nacional enajenados ante un estado de cosas impuesto e inalterable, y con nula conciencia social para la edificación de un Estado igualitario, de derecho, y sobretodo plural y multicultural.

Ya para el periodo histórico, también denominado como el “*Porfiriato*”, a finales del siglo XIX y principios del XX, época en que se logró la consolidación de un gobierno más capaz de controlar o administrar al país, viéndose conjugadas las tradiciones liberales de la *Reforma* a las condiciones de vida de la nación, las comunidades indígenas experimentaron un deterioro importante en su bienestar social general, que hasta entonces habían logrado defender de la opresión del Estado mexicano.

La educación nacional, de tintes integral y liberal, tuvo una difusión bastante deficiente que sólo abarcó la capital y las cabeceras estatales junto a los pueblos más populosos, dejando al resto del país, predominantemente rural, sin programa educativo alguno, quedando lo más parecido a esta tarea en manos de clérigos y sacerdotes locales.

El sistema de instrucción educativa oficial que se logró integrar en este periodo de dictadura en el distrito y los territorios federales abarcó desde el jardín de niños hasta la universidad, y por su contenido ideológico procuraba la formación de hombres individualistas y al servicio del sistema imperante. Esta era una educación restringida sólo las clases privilegiadas.

Las escuelas preparatorias y normales fueron un proyecto de importancia ya que de allí salieron los maestros para las escuelas primarias, no obstante, en lo concerniente a la educación rural, la dictadura no realizó el más mínimo esfuerzo dejando a este sector careciendo del servicio, lo cual mantenía en la más completa ignorancia al campesinado indígena; pero por otra parte, le permitió conservar algunas de sus tradiciones ancestrales intactas.

Las acciones del gobierno se ejercían, como ya se mencionó, exclusivamente en los grandes centros urbanos, de allí que en aquella época, la ignorancia del pueblo, su fanatismo y prejuicios fueran enormes, y requirieran para su erradicación una obra tan vasta en materia de transformación social, técnica y económica, para combatir los siglos de rezago que traía tras de sí.

En el aspecto demográfico del país, “en el censo de 1910, se registró que de quince millones, ciento sesenta y seis mil habitantes con que contaba el país, el 78.5 eran analfabetos; sin olvidar que la población era primordialmente indígena campesina”¹⁵.

A pesar de este dato tan revelador, definir lo que era México o lo que los pensadores y políticos querían que fuera era un debate que constructores de la educación pública nacional, como Justo Sierra, José Vasconcelos, o Moisés Sáenz por mencionar a los más sobresalientes, sostuvieron para encontrar los caminos hacia la unidad nacional; concluyendo finalmente que no era el país una continuidad de España, pero tampoco quisieron entender que era un mosaico pluricultural con identidades distintas.

Entonces, como criterios de introducción a lo que sería la política educativa nacional, en el programa educativo cimentaron la construcción de marcadas diferencias entre los indígenas y el resto de la población: “*los mexicanos*”; y encausaron a los sectores populares para ser serviciales y sumisos.

¹⁵ Manuel Pérez Rocha , “Historia de la educación pública en México”, en *Revolución educación y mexicanidad*, México 1978-36.

Ya en la etapa de la post-dictadura la configuración de una educación popular sistematizada nace frente a la imagen que hasta antes de la Revolución presentaba el país, o sea, de enormes injusticias sociales. Entonces el Congreso Constituyente de la Enseñanza concluyó que la Escuela Popular sería el medio idóneo para llevar la educación a todo el país y buscar la equidad social.

El partido liberal mexicano lanzó entonces una reforma educativa para llevar a los mexicanos por el camino de las verdaderas ideas liberales, ya que estaba enfocada a la construcción de ese ciudadano que demandaba el proyecto de nación al proponer una educación para la libertad considerada como necesaria para dar fin a las injusticias sociales y a la desigualdad; sin embargo, esto era sólo un nuevo discurso demagógico de un grupo político igual de tiránico que la fuerza opresora que buscaba reemplazar.

Para el año de 1917, el programa educativo del gobierno carrancista pugnaba por que mejoraran las condiciones de vida de los campesinos y de la incipiente clase obrera mediante algunas reformas legales, pero sobre todo con la difusión de la instrucción pública. Existía en estos revolucionarios la intención de establecer una legislación social que estuviera integrada por un conjunto de disposiciones sobre agro, trabajo y educación, tendientes a proteger a los económicamente débiles.

El artículo tercero del proyecto de constitución regulaba varios preceptos como el que hubiera plena libertad de enseñanza, pero sería laica la que se diera en los establecimientos

oficiales de la educación y gratuita la enseñanza primaria, elemental y superior, que se impartiera en los mismos.

Entonces, la Escuela Popular, cuyo objetivo era buscar la unidad nacional, se planteó en el campo del bienestar material uniformando en todo el país la legislación civil y penal, pero sobre todo la igualdad en la cultura y especial preparación para la vida política y la unidad intelectual y moral, lo cual imprimiría igual carácter a todos los miembros de la sociedad que se buscaba mejorar, y establecería el amor y el respeto a las instituciones del Estado.

A pesar de que uno de los principales impulsores del movimiento revolucionario habían sido los pueblos indígenas, tratando de reivindicar su dignidad y modo de vida, como los *zapatistas*; el reajustado proyecto nacional de la clase política dominante los contemplaba como un sector de la sociedad cuya única función era sacrificar su identidad y cultura, su fuerza de trabajo y sus vidas en la construcción de un Estado que pudiese seguir sosteniendo los privilegios de esta clase históricamente dominante, y ahora beneficiada de las convulsiones sociales desatadas en 1910.

Así, la educación popular uniforme en cuanto a tendencias político-sociales en todas las entidades del país, se discutía también para la educación del futuro ciudadano en cada Estado, tomando en cuenta que cada entidad federativa tenía su índole especial, unas eran mineras, otras agrícolas; asimismo se hablaba de diferencias intelectuales entre las “razas” que componían a la nación.

En cuanto a la problemática indígena, “lo que buscaba era comprender su psicología, la cual traía tras de sí cuatro siglos de explotación, marginación y degradación. Pero esta población no hispanohablante sumaba dos tercios de la población total del país en esa época, por lo que había que sintetizar a todas las etnias indígenas, todas las más de cien lenguas y sus variantes dialectales en una sola y homogénea masa, *los mexicanos*”¹⁶.

Obviamente esta clase dominante, que a pesar de la revolución mexicana seguía conservando su poder, no quería la emancipación de las clases explotadas, sino que procuraba socavar las bases culturales de los pueblos indígenas, para que asimilados a la nación bajo su poder coercitivo, pasaran a formar parte de una transformación sociocultural en términos del progreso de una clase gobernante a la que le estorbaba la pluriculturalidad del país para el saqueo de riquezas y la explotación de recursos al que querían seguirlo destinando.

El modelo de la *castellanización directa* rigió entonces como política general, y su objetivo fundamental era la enseñanza del español para la incorporación e integración de la población indígena a la vida nacional; este modelo educativo prohibía explícitamente hablar las lenguas indígenas en cualquier ámbito de la escuela.

Para el año de 1920, en un nuevo reacomodo del poder triunfante en la Revolución, el recién electo presidente Álvaro Obregón, nombró al filósofo, educador y político mexicano José

¹⁶ Manuel Pérez Rocha, “Historia de la educación pública en México”, en *Revolución educación y mexicanidad*, México 1978-37

Vasconcelos, ya antes mencionado, como jefe del nuevo Ministerio de Educación; el cual inició sus reformas renovando y perfeccionando el antiguo ministerio de Justo Sierra y recuperando los elementos vigentes de la llamada “escuela rudimentaria del Porfiriato”.

La Escuela de Instrucción Rudimentaria para las comunidades indígenas comenzó ofreciendo ropa y comida a los que asistieran a ella y procuraba enseñar operaciones aritméticas elementales y el idioma oficial del Estado.

Pero ahora, lo indio era también lo que se buscaba arraigar en la pérdida memoria del mexicano, exaltar sus virtudes y entender su psicología. Lograr la superación de su inferioridad era el principio de la educación popular que se consideraba modificadora de pueblos.

En los debates y argumentos teóricos de la época se concluyó que la escuela mexicana debía tener un carácter nacionalista, que tendiera a dotar a la juventud de un carácter propio que sería esencialmente mexicano. En la búsqueda de esa identidad nacional, la nueva política educacional dejó en el olvido el pasado mexicano *Positivista*, represor e incongruente, para entrar de lleno a la nueva educación que pudiera lograr la unificación del país.

Y tras la municipalización de la educación que dejaba al pueblo la propia responsabilidad de su educación, se creó la Oficina Federal de Educación como órgano superior de orientación técnica de la enseñanza, cuya función era coordinar a la educación nacional.

Vasconcelos expresaba que primero había que crear el tesoro espiritual que justificara los sacrificios que exigía la patria y propuso cinco valores fundamentales que debían servir como directrices a la educación mexicana; de los cuales los más sobresalientes a mi parecer eran: una escuela democrática que debiera preparar al alumno para que resistiera la calamidad de un exagerado industrialismo; y una educación que diera a cada hombre los secretos de la sabiduría desinteresada que al lado de la práctica se mantiene por los siglos, superando siempre a la práctica, corrigiéndola y libertando a la conciencia.

Crear un hombre capaz de servir era el ideal científico y técnico del hombre que se quería consolidar con la nueva educación de alto nivel ideológico. Esta concepción planteaba a la vida como una lucha.

La participación del filósofo y escritor mexicano Antonio Caso, en este sentido da a la educación un tinte fraternal, cuyo principio fundamental consistía en el amor a Dios sobre todas las cosas, y al prójimo, derrumbando así los últimos ideales del positivismo en esta materia.

La idea de Latinoamérica como síntesis humana y la hispanidad como cultura incluyente se postraba frente a las doctrinas extranjeras, principalmente la de Estados Unidos, para demostrar o contra argumentar los preceptos de las razas puras y las sociedades segregacionistas. Y finalmente mexicanizar la ciencia y nacionalizar el saber.

Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional y luego cabeza de la Secretaría de

Educación Pública había tenido fe en la promesa para el país de un augusto destino colectivo que debía realizarse con apoyo de la técnica. Su concepto de patriotismo era muy espiritual, de raíces muy hondas.

Por otra parte, “aseveraba que la solución para sortear la heterogeneidad cultural de la Nación consistía en incorporar al indio a la sociedad, es decir, a la sociedad de factura europea”¹⁷; pues postulaba que al conocer la lengua castellana, los indígenas se incorporarían al mundo material y moral de la nueva raza, en la que se fincaban todas las expectativas de progreso y bienestar social, por lo cual seguía vigente la *castellanización directa* como política educativa para los pueblos indígenas.

Para realizar esta gigantesca tarea, en ese año de 1920 se creó la Secretaría de Educación Pública, en cuya ideología era común que funcionarios públicos como el diputado Juan P. Salazar arguyeran de la manera más natural que: el indio estaba en lo más precario de su existencia y era preciso enseñarlo a vivir. Con la escuela rural se lograría esto al darle la parcela de tierra para que aprendiera a labrarla.

En ejemplos como éste no se puede dejar de notar que aún después de 500 años de luchas y resistencia de los pueblos indígenas, la mentalidad de los hombres ajenos a sus culturas seguía considerando al modo de vida de éstos como un estado primitivo de la sociedad que debía ser erradicado; aunque en la historia sobrasen los ejemplos de la degradación social y el atraso filosófico y científico para la humanidad que significa el ataque y destrucción de la

¹⁷ Rossana Cassigoli Salamon, “El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-600, 601

diversidad cultural de las poblaciones humanas por la mano civilizadora de la cultura occidental colonialista.

Otro ejemplo es el de Paulino Machorro y Narváez, importante educador de la segunda década del siglo XX, quien consideraba que “es a la escuela a quién corresponde tender el puente entre la división nacional y servir de base para la futura unidad. Pero en esa futura unidad nacional, los indígenas deben, por decirlo así, ignorar lo que son. Es decir, deben perder su identidad como grupo social y occidentalizarse”¹⁸.

Otro de los aportes importantes de Vasconcelos, tanto para la educación, como para dar forma a la ideología nacionalista e indigenista, fue el haber reunido a un grupo de misioneros que se desempeñaron como maestros en las comunidades rurales. Estos maestros recorrían el territorio nacional, de pueblo en pueblo organizando cientos de escuelas elementales bastante limitadas en cuanto a infraestructura y a materiales de apoyo a la educación.

En este sentido, las teorías del llamado filósofo de la educación del siglo XX, John Dewey, fueron utilizadas para la tarea educativa en la búsqueda de la integración social, la difusión de una conciencia nacional y la adaptación de la educación a las necesidades del campesinado, convirtiéndose en un factor esencial para la transformación de la comunidad. Dewey proponía un proceso de aprendizaje a través de diferentes actividades en vez de la utilización de los contenidos curriculares establecidos; asimismo, se oponía, en el proceso

¹⁸ Edgar Llinas Álvarez, *Revolución, educación y mexicanidad, la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, UNAM, México 1979-89

educativo, a los métodos autoritarios; había que adaptar la educación a las necesidades y circunstancias concretas de la población a la que se iba dirigir.

En el año de 1923, se incluyó el Departamento de Educación y Cultura Indígena dentro de la acción educativa en la Secretaría de Educación Pública, lo cual representa el primer intento formal de una administración Posrevolucionaria por atender la educación de la población aborigen y lo hizo a través de las *Casas del Pueblo*, que el Prof. Enrique Corona Morfín, jefe de la dependencia, creó y organizó con las finalidades de constituir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela.

Se pretendía que la escuela rural indígena fuera el resultado de la cooperación de todos los vecinos del lugar para que fuese considerada como algo absolutamente propio de la localidad y que desarrollase su actividad teniendo siempre presente los intereses colectivos.

En lo económico, buscaría acrecentar con menor esfuerzo la producción desarrollando y perfeccionando las industrias locales características. En lo moral formaría hombres libres, de iniciativa, prácticos; con la finalidad fundamental de afirmar el amor a la patria y sus instituciones.

En lo intelectual, proporcionaría los conocimientos generales de acuerdo con los diversos grados de enseñanza, buscando por resultado un acervo reducido de conocimientos sólidamente asimilados, y que realmente los preparasen para las actividades de la vida y para la lucha fácil por la existencia.

Para el año de 1925, en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles, fue nombrado como Secretario de Educación Manuel Gamio, antropólogo egresado de la Universidad de Columbia, el cual, trabajando en la población de San Juan Teotihuacan, había llegado a la conclusión de que en el país sólo tendría validez una educación integral que abarcara el conjunto de las actividades de la comunidad.

La población del país había llegado a niveles desiguales de desarrollo cultural entre sus habitantes y no contaba con la homogeneidad del mundo occidental, así es que se necesitaba formular una educación que relacionara a los pueblos con sus vecinos, integrándolos a la corriente nacional.

La concepción educativa de Gamio sería conocida como *“incorporativista”*, y planteaba la necesidad de fundir e incorporar a los grupos indígenas, o como él los llama: *“patrias pequeñas”*, para la construcción de la patria; incorporación que se daría a través de estudios científicos previos para conocer las características y necesidades reales de los grupos indígenas, y con base en esto implementar programas que crearan las condiciones necesarias para iniciar su incorporación; y a cambio, los indígenas iban a ser sacados de su atraso económico y ayudados a eliminar todos los elementos que los tenían en condiciones de subordinación.

Así, Manuel Gamio, considerado como uno de los iniciadores del indigenismo moderno, incitó la creación de la Casa del Estudiante Indígena, que funcionaba como internado para indígenas. La institución tuvo como objeto “anular la distancia evolutiva que separa a los

indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana”¹⁹. La Casa del Estudiante Indígena inició oficialmente sus labores en febrero de 1926.

Pero en el año de 1933 fue reemplazada por los Centros de Educación Indígena Regionales, que funcionaban de igual forma pero con una orientación vocacional, y se ubicaban en el corazón de las zonas indígenas, evitando que éstos se trasladasen hasta los grandes centros urbanos para tener acceso a la educación.

Resultaba evidente que el atraso rural del país era el producto de dos factores que dificultaban el trabajo de las escuelas: la Iglesia Católica y el sistema de haciendas, ya que en afán por conservar sus privilegios, procuraban mantener al populacho sumergido en el tradicional sistema de explotación, engañados y resignados a su condición por la más completa ignorancia de sus derechos y de una conciencia de clase.

Pero el problema principal para concretar el ideal de nación radicaba en la incapacidad de la escuela para cambiar los hábitos culturales de la vida campesina. La educación liberal había resultado inapropiada para este sector, más aún si su cultura era plenamente indígena. Los planificadores y conductores del proceso educativo de esos años estuvieron conscientes de que la educación rural adolecía de un serio desfase entre el ideal y la realidad, lo cual

¹⁹ Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-19

condujo más tarde a una amplia revaloración de la política educativa en los años posteriores a 1930.

Para superar estos obstáculos y el déficit de maestros capaces de trabajar integralmente en el medio rural, se fundó la Escuela Normal Rural; cuyo antecesor, la Escuela Rural, data de 1920, y había sido concebida por José Vasconcelos dentro del marco de un gobierno conservador y reformista, respondiendo a una demanda popular y conteniendo el principio de una transformación radical en la sociedad.

Siguiendo los pasos de Vasconcelos, Moisés Sáenz, ministro protestante con una excelente preparación pedagógica, y el Pedagogo Rafael Ramírez, quienes llegaron a ser conocidos como los arquitectos de la Escuela Rural, otorgaron en esta acción educativa la prioridad al desarrollo cultural en la educación. En su concepción, la educación representaba la defensa de la cultura y no el ejercicio utilitario que los positivistas habían acentuado en la época de Porfirio Díaz. A esta concepción filosófica se le conoció como *“integracionista”*.

Imaginaban una escuela que perseguía el fin de fomentar la cultura esencialmente mexicana, que su antecesor había concebido alineada a la cultura hispánica. Las escuelas de Sáenz y Ramírez resucitaron tradiciones y costumbres, promovieron el arte local y todo aquello que formara parte del temperamento de la época. Allí donde Vasconcelos acuñara el modelo europeo, Sáenz y Ramírez valoraron las contribuciones culturales de los pueblos indígenas.

Así, la Escuela Rural tuvo la función de integrar en las comunidades campesinas de cultura local, con las prácticas modernas o cultura occidental, trabajando incluso por la superación de las barreras lingüísticas en comunidades monolingües.

Moisés Sáenz, “logró una comprensión profunda de la población rural y una apreciación genuina de los indios. Al igual que Vasconcelos, deseaba que los indígenas formaran parte activa en la sociedad, pero en contraposición con el primero, quien pretendía despojarlos de su cultura, Sáenz se esforzó por conservar las características distintivas de su vida, combinándolas con los conceptos y hábitos del mundo moderno”²⁰.

La contribución de Moisés Sáenz para la estandarización de métodos dio a la educación una cierta formalidad, que para 1930 prestó más atención al modo y el contenido de la enseñanza.

Cabe mencionar que una de las experiencias más sobresalientes en la historia educativa del país durante la década de 1920, fue la de las “*Misiones Culturales*”, proyecto apoyado por José Vasconcelos hacia comienzos de dicha década. Estas misiones desempeñaron un papel trascendental y directo en la formación de maestros rurales capaces de comprometerse en una tarea social educativa.

Su incidencia en la sociedad fue de enorme importancia en el despertar de una conciencia popular, nutriendo los aspectos considerados como más positivos de la cultura indígena. No

²⁰ Rossana Cassigoli Salamon, “El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-580

obstante, careció de la capacidad de reconocer las diferencias y especificidades culturales entre las distintas etnias. Las Misiones Culturales contribuyeron a la difusión de las escuelas rurales en toda la República, y Rafael Ramírez, Director de éstas de 1927 a 1935, y más tarde jefe del Departamento de Escuelas Rurales, fue uno de sus principales impulsores, pues poseía un gran compromiso con la institución y un profundo interés por el mejoramiento económico y social de las masas.

A raíz de esta serie de proyectos y experiencias en torno a la educación de los mexicanos en general y de los pueblos indígenas en particular; y de disertaciones acerca de lo que era México como sociedad, que por un lado anhelaba la modernidad y por otro luchaba por su autodeterminación como mosaico pluricultural de pueblos; se comenzó a configurar oficialmente una doctrina filosófica institucional, el *"Indigenismo"*; que buscaba hacer conciencia y trabajar por la transformación de ese sector, el de los pueblos indígenas; en el que recaían todas las disparidades e injusticias sociales que aquejaban al país desde su nacimiento.

Uno de los principales antecedentes teóricos del indigenismo fue el pensamiento de José Vasconcelos, como quedó apuntado anteriormente; pues por un lado señalaba que: la mayor riqueza de la vida mexicana había nacido de la contribución española en el siglo XVI, y que su mayor debilidad radicó en la extinción de las formas españolas de administrar el territorio con la Independencia.

Pero por otro lado, en su obra filosófica "*La raza cósmica*", apuntaba que: "la raza blanca está destinada a desaparecer y su misión consiste únicamente en mecanizar al mundo, erigiendo los cimientos para la era del mestizo. El mestizo entonces alcanzaría su desarrollo total de linaje, por medio de la mezcla y la asimilación. Desde esta perspectiva, si fuera posible transformar al indio en la imagen del mestizo, poseedor de una mentalidad occidental, quedarían sentadas las bases de la unificación cultural, condición indispensable para fortalecer los cimientos de la nación"²¹.

El sector aculturado y occidentalizado por siglos de colonialismo sobre los pueblos indígenas denominado *mestizo*, que para esas fechas ya había engrosado abrumadoramente sus filas como resultado de las fuertes políticas de aculturación y asimilación ejecutadas hacia los primeros, fue oficialmente declarado como la base y el fundamento de la civilización uniforme que México debía perseguir como ideal en pos de su unidad nacional y modernización. "El indigenismo mexicano, entonces, fundándose en la condición mestiza de la mayoría de la población del país y en la incautación que realizó del pasado indígena, racionaliza el derecho que cree tener para imponerle al autóctono la única salida: la nacionalidad mexicana"²².

Este indigenismo se trataba, sin duda, "de una posición progresista si se le compara con las posturas anti-indigenistas del siglo XIX, en las que se consideraba a los indios como seres biológica y culturalmente inferiores, que debían ser blanqueados, civilizados. Sin embargo, a pesar del enfoque más científico y humanista la corriente vasconceliana no difiere en esencia

²¹ Rossana Cassigoli Salamon, "El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-604

²² Ibidem 2001-601

de la anterior en cuanto a su planteamiento final: mediante la educación y las diversas técnicas de desarrollo comunitario, los indígenas tendrán que dejar de ser grupos sociales con lengua y culturas propias, para convertirse en mexicanos mestizos; es decir, adoptar la llamada "*cultura nacional*". Ciertamente estos planteamientos se coronaban con discursos respetuosos hacia las culturas vernáculas y la conservación de sus tradiciones, artes y demás aspectos positivos²³.

También es de notar que en la época existía una corriente de pensadores llamados "*indianistas*", que postulaban que la nacionalidad era por definición india, pero su incidencia en la política federal fue muy escueta.

Otros de los precursores de esta corriente de reformadores, fueron Moisés Sáenz y Manuel Gamio que, considerados como los más moderados, determinaron que la cuestión de la nacionalidad mexicana no poseía significado alguno para los pueblos indígenas mientras no les aportara beneficios tangibles, pues la industrialización y en suma todos los ideales de modernidad y progreso de los dirigentes de la nación amenazaban seriamente el modo de vida ancestral de éstos, aspecto al cual las comunidades indígenas aún no estaban dispuestos a renunciar.

Con el tiempo, a estos hombres se les conocería como los verdaderos precursores del indigenismo en México, dejando al indianismo filosófico y a veces lírico sepultado; cediendo su lugar al "*indigenismo científico*"; surgiendo de esto un programa educativo para el indio.

²³ Rossana Cassigoli Salamon, "El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-601

En vísperas del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, con el respaldo de la política indigenista y con el fin de otorgar fundamento propio a la educación rural, los reformadores retomaron las costumbres y tradiciones populares, y de ese nuevo reconocimiento nació el primer bosquejo de la escuela rural, eje sobre el cual giraría todo el sistema educativo siguiente, enarbolando una serie de elementos culturales generales como lo esencialmente mexicano.

2.2 LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PERIODO PRESIDENCIAL CARDENISTA (1934-1940)

La educación indigenista durante el gobierno cardenista, con el inicio de uno de los sexenios presidenciales en que más reparto agrario se realizaría al campesinado tanto indígena como mestizo, comenzó a perfilarse hacia la transformación de los ejidatarios en pequeños propietarios, ya que el ejido era considerado como una fase de transición hacia el capitalismo de enajenación de la tierra como mercancía, convirtiéndose así en una institución permanente, eje de toda política agraria.

El plan sexenal 1934-1940, buscaba el surgimiento de una renovada conciencia social que se guiara principalmente por cuatro objetivos primordiales: el aprovechamiento máximo de la riqueza nacional, buscando entre otras cosas la explotación de los recursos naturales existentes dentro de las tierras comunales de los pueblos indígenas; mejores ingresos para obreros y campesinos, buscando elevar la calidad de vida del campesinado con base en su efectiva inserción en un proceso tecnificador del campo y la mano de obra, para la potenciación de la producción; industrialización; y economía autosuficiente para lograr el desarrollo técnico del agro y encaminar el desarrollo paralelo de las clases campesinas e indígenas, con cuyo progreso y transformación en torno a los medios de producción se procuraría de mejor manera la unidad nacional con base en la modernidad y el desarrollo.

El presidente Lázaro Cárdenas y su equipo de planificadores reconocieron que la educación podría inducir un cambio profundo y permanente en la vida campesina, por lo que formaría

parte constitutiva de un programa global del desarrollo que involucrara todos los espacios y aspectos de la vida nacional.

Encausar ese cambio hacia una alternativa mejor de vida implicaba cambios de enorme importancia, como la desarticulación de las haciendas, el reparto agrario y la construcción de infraestructura para enlazar a los poblados aislados. Los beneficios de cualquier transformación se dispararían si los beneficiarios no estaban preparados para aprovecharlos. Ésta sería la tarea del escuela rural: capacitar al pueblo y dotarlo de los instrumentos para apropiarse de las reformas de la Revolución.

Entonces la enseñanza rural se convirtió para esta administración en uno de los bastiones de la transformación económica y política, no sólo en el terreno de la capacitación técnica para guiar este desarrollo, sino en el ámbito de la movilización de la fuerza de trabajo campesina por el medio rural y la ciudad, así como en su organización política, ya que se contemplaba que esta mano de obra tuviera la posibilidad de rentarse en cualquier ámbito de los sectores de la producción, imprimiendo con ello parte del dinamismo que necesitaba la economía nacional.

Entre los años 1933-1937, fue sumamente importante el cambio que experimentaron la orientación educativa y la difusión de nuevas ideas ya que se pudo incrementar ampliamente la matrícula de educandos en todos los ámbitos de la educación. La escuela rural se convirtió en el vehículo para comunicar a las masas los lineamientos de la política oficial; por ello se intensificó la estrategia educativa iniciada por Narciso Bassols, ministro de educación bajo

las presidencias de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, desde 1931 hasta 1934, que propiciaba una mayor conexión entre el quehacer social y la actividad productiva contextualizada por la labor educativa.

Narciso Bassols y sus colaboradores resueltos a corregir las fallas detectadas en la década anterior en cuanto a educación rural, llegaron a la conclusión de que la principal función de la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesinado, con el objetivo de transformar a largo plazo los métodos de producción, modernizarlos vaya. Esto se lograría con la reorganización y consolidación de toda la estructura de la educación rural superior.

La atención se trasladó entonces de los problemas sociales y a los económicos; se puso menor énfasis en el papel de las escuelas en la integración nacional y se dio prioridad al mejoramiento de los métodos productivos.

Con base en estos nuevos lineamientos se estableció el sistema de Escuelas Regionales Campesinas con el fin de unificar a las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas en una institución nueva, cuyo objetivo era preparar maestros rurales y trabajadores campesinos con formación técnica práctica.

Sin embargo, no importaba cuan decidido estuviese el gobierno federal a emprender esta empresa de modernidad y progreso, si la transformación de las masas campesinas e indígenas no adquiriría una verdadera formación para la técnica y el trabajo; si no se le

impulsaba a este sector de la sociedad a salir de su marginación y atraso con el desarrollo de una mentalidad específica y de las capacidades necesarias para acceder a la modernidad que se perseguía a nivel de proyecto nacional; la enseñanza resultaría inútil frente a la ausencia de estos elementos conjugados. Esta idea se sumó al eje del pensamiento educativo de aquellos años de ideales progresistas.

Entonces ya no se trataba simplemente de obligar sórdidamente a los campesinos indígenas a despojarse de su identidad étnica, a olvidar sus prácticas culturales para transformarse de lleno en mano de obra para los grandes terratenientes o los industriales; se trataba de capacitarlos con una formación modernista de la producción agraria, lo cual se esperaba, iría desplazando paulatinamente a los métodos agrícolas tradicionales.

Con esta mentalidad de llevar los instrumentos del progreso a las bases sociales del país, el programa de escuelas rurales recibió su mayor respaldo, y la transformación de las culturas indígenas en grupos sociales aptos para acoger el progreso técnico y el desarrollo capitalista que demandaba el mundo moderno, se transformó en una oportunidad real para muchas comunidades de superar sus rezagos históricos, aunque a costa del sacrificio de un modo de vivir y de pensar íntimamente ligados a una relación ancestral con la tierra.

Por ello, a pesar de las superfluas bonanzas que el sexenio cardenista comenzaba a brindar a las clases populares y pueblos indígenas, la tradicionalidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas seguían representando para el gobierno un obstáculo que debía vencer, eran un rasgo social que se tenía que reemplazar en pos de los ideales de progreso social. Sólo

algunos aspectos como la lengua materna y la organización política fueron respetados para lograr fusionar los ideales nacionales con el pensamiento indígena.

La acción estatal durante el cardenismo mejoró la calidad de las escuelas indígenas, multiplicó su número y organizó un Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas para supervisarlas; y reconoció tanto las lenguas indígenas como el español, como lenguas oficiales de la escuela rural.

Como la Casa del Estudiante indígena había producido desarraigo en los jóvenes indígenas y el alto costo de su sostenimiento la había hecho impracticable como solución al problema de la educación indígena; seis años después fue transformada en una Escuela Normal Rural, en donde los alumnos al concluir sus estudios, ahora sí quieren volver a sus pueblos como maestros.

Al ser clausurada en 1933 la Casa del Estudiante Indígena, la Secretaría de Educación Pública reorganizó, bajo la dirección del Departamento de Escuelas Rurales, la escuela vacacional de agricultura para indígenas, donde existían parcelas de tierra e infraestructura para la capacitación práctica de los alumnos. En 1937 el Prof. Carlos Basauri, Jefe del Departamento de Educación Indígena de la SEP las llamó "*Centros de Educación Indígena*", institución que pretendía encausar racionalmente el progreso material, económico y psíquico para la evolución cultural de los indios.

La tarea de estos centros era tomar a los jóvenes indígenas y prepararlos como agentes de influencia que provocasen cambios en sus comunidades, de modo que al salir del plantel llevaran la cultura adquirida a sus comunidades de origen y la propagasen.

Los centros de educación indígena estaban organizados como escuelas de trabajo, de modo que abundaban en actividades de sentido económico y social, para que todo conocimiento que se impartiese elevara y dignificara la vida en algunos de sus aspectos y quedasen capacitados los alumnos para reproducir en sus pueblos todo lo aprendido y practicado en el plantel.

No obstante, pocos maestros estuvieron calificados e imbuidos del espíritu de compromiso que la tarea reclamaba, además de que los métodos directos y compulsivos empleados hicieron que los Centros de Educación Indígena no dieran los frutos esperados. Estas acciones fueron incidiendo e influyendo en la población indígena de manera progresiva e irreversible, en cuanto a la pérdida de la cultura, la lengua y de la identidad.

Por otro lado, para conocer lo que se hacía en favor de los grupos indígenas marginados de otros países del Continente e intercambiar experiencias sobre el quehacer indigenista, el Gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en el año de 1940, en Pátzcuaro, Michoacán.

En la sección de educación, la Delegación de México presentó el trabajo: *“La Política de la Educación Indígena de la Revolución Mexicana”*, en la cual se analizaron los diferentes

criterios que habían sustentado la utilidad o la inutilidad del uso de las lenguas maternas en la educación de los grupos aborígenes. El Prof. Luis Álvarez Barret, miembro de la Delegación, expuso la validez científica del uso de las lenguas vernáculas en el proceso educativo de los indígenas y algunas de sus conclusiones fueron:

- a) “El indígena usa la lengua española como se usa cualquier instrumento, esto es, en la medida que sus necesidades lo exigen.
- b) Esa medida está determinada por sus relaciones con la población no indígena, que se reduce a las transacciones indispensables para asegurar la venta de su producción agrícola o artesanal y para adquirir los artículos de primera necesidad.
- c) Fuera de éste acto mercantil, su vida entera se desarrolla en el ambiente de sus relaciones con la naturaleza y con sus hermanos de grupo; y se expresa con toda naturalidad, libertad y entusiasmo, en su lengua materna.
- d) La adquisición de la lengua materna está ligada, de la manera más estrecha, a la formación de la psiquis infantil; y por lo mismo, es el órgano por medio del cual se realizan los fenómenos del pensamiento y la emoción, o dicho de otro modo, es en ella en la que se piensa y se siente.
- e) La adquisición de una segunda lengua es sólo un proceso de superposición de conceptos. El bilingüe sigue pensando en lengua materna y al usar otra lengua procede por traducción.
- f) El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso psicológico, complicado y difícil, que requiere, para realizarse con éxito, asentarse sobre la base de un lenguaje oral,

ágilmente manejado, y que sea el medio habitual de expresión del pensamiento y de las emociones.

g) Estas condiciones sólo las reúne la lengua materna; y por eso, sólo en ella puede realizarse de una manera eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue sobre la base de estos argumentos, que nosotros empezamos a hablar del empleo de las lenguas nativas como único medio posible de iniciar el programa educativo de nuestros indígenas”²⁴.

Como conclusiones del Acta final de Resolución número XXXV se presentó que: “El primer congreso indigenista interamericano, *Considerando...*

I .- Que los indios de América tienen todas las aptitudes de los mestizos y los blancos para alcanzar las modalidades del progreso contemporáneo.

II .- Que los indios de América poseen una vigorosa personalidad, que puede definirse por sus manifestaciones culturales típicas, su hábitos positivos de organización social, y su elevado sentimiento de dignidad personal y colectiva.

III .- Que las lenguas nativas son el instrumento genuino de la mentalidad indígena y, por lo mismo, las más adecuadas para realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

IV .- Y habiendo tomado nota de la amplia exposición que hizo la Delegación de México sobre el carácter y resultados del programa de educación indígena, adopta las siguientes...

²⁴ Ramón Hernández López, “Primer congreso indigenista interamericano.- Acta Final.- Pátzcuaro, Mich. Mex.1940”, en *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-25,26,27,28

I .- Se propone a todos los países de América la reproducción de los siguientes postulados para su política educativa con los indios:

- a) Respeto a la personalidad indígena, entendiendo por ella el respeto a su dignidad, sensibilidad e intereses morales, así como sus hábitos positivos de organización social y a sus manifestaciones típicas de cultura.
- b) Reconocimiento de la importancia de las lenguas nativas como un aspecto de la responsabilidad indígena; así como de su uso en las etapas iniciales de la preparación educacional y vocacional entre los indios.
- c) Enseñanza de la lengua nacional en todas las Escuelas de indios.
- d) Uso de la lengua nacional en todo el desarrollo del programa educativo de los grupos indígenas que la tengan como lengua habitual; sin perjuicio de dar, como instrucción suplementaria, el conocimiento de las lenguas nativas.
- e) Adopción del programa de actividades escolares y extraescolares de conformidad con el estado cultural de los grupos indígenas y de una distribución del tiempo conforme al ritmo de la vida indígena.
- f) Aprovechamiento de los elementos esenciales de la vida indígena como centros alrededor de los cuales se organice el programa del trabajo escolar y extraescolar.
- g) Reconocimiento del hecho de que la continuación de la habilidad para leer la lengua nativa, depende de la formación de un cuerpo de literatura indígena adecuada para la lectura post- escolar de los adultos.

II .- Se propone a todos los países Americanos para el fomento de la educación indígena en forma adecuada, y que corresponda a las situaciones existentes dentro de su territorio, la aceptación de las siguientes medidas prácticas:

- a) Elaboración de los textos necesarios para realizar la enseñanza de la lectura y la escritura en las lenguas nativas; así como los libros elementales de divulgación científica.
- b) Producción continuada de literatura en las lenguas indígenas para la lectura post- escolar de carácter recreativo e instructivo para adultos.
- c) Empleo preferentemente de los servicios de indígenas competentes, con preparación adecuada, para los puestos educativos especialmente dentro de los grupos de su propio idioma; y preparación del personal que reúna esas condiciones donde aún no lo hay.
- d) Establecimiento, tan rápido como sea posible, de escuelas preparadas para dar a las comunidades indígenas aquellos servicios que han indicado la ponencia de México y que se consideran indispensables para todas las regiones indígenas en la que la Lengua Nacional no es la lengua habitual.
- e) Organización de Misiones Culturales e instituciones de otra especie para atender la educación de las pequeñas localidades indígenas y de los grupos móviles de diverso tipo.
- f) Preparación de investigadores que se dediquen al estudio de los valores culturales y las características propias de la vida y la mentalidad indígenas, utilizando, donde quiera que existan, las instituciones que actualmente impartan esos conocimientos, así como empleo

de tales técnicas para la promoción de las diversas modalidades del presente programa en todas las regiones indígenas”²⁵.

El principal acuerdo de esta reunión consistió en la creación del Instituto Indigenista Interamericano; de lo cual se derivó siete años más tarde, en 1948, la creación del Instituto Nacional Indigenista, ya en la administración del presidente Miguel Alemán.

La nueva política indigenista del presidente Lázaro Cárdenas buscaba superar a la fórmula de incorporación del indio a la civilización que pretendía terminar con todos sus rasgos culturales étnicos.

En torno a esto, sostenía que se debía fomentar la incorporación de la cultura universal al indio, impulsando con ello el desarrollo pleno de todas sus potencias y facultades naturales de raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y las artes universales, todo ello sobre la base de su personalidad racial.

La tarea del indigenista práctico fue entonces ayudar al indio “*mexicanizándolo*”, integrándolo a las corrientes de la vida nacional; y las medidas propuestas en el Congreso Indigenista Interamericano eran la parte inicial de este proceso de transformación.

²⁵ Ramón Hernández López, “Primer congreso indigenista interamericano.- Acta Final.- Pátzcuaro, Mich. Mex.1940”, en *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-25,26,27,28

La reestructuración de la estrategia educativa para los pueblos indígenas tenía que comenzar por reconocer al mundo indígena como una realidad innegable; y la industrialización tendría que evitar destruir directamente el agrarismo aborígen.

La función de la escuela era hacer que el mundo moderno fuera inteligible a los pueblos indígenas mediante el entrelazamiento de lo primitivo con lo moderno.

Como ya se mencionó, no se despojaría a las comunidades como antaño, de sus prácticas tradicionales, sino que se buscaría encausar una especie de *“evolución cultural”* donde los indígenas alcanzarían el progreso y al resto de la sociedad nacional, destruyéndose a la larga el comunitarismo que había posibilitado su supervivencia durante siglos.

La transformación u occidentalización sería ineludible, pero se haría al ritmo que marcaran los propios pueblos autóctonos en función de sus nuevas necesidades e interrelación más estrecha con el mundo mestizo.

Otro de los objetivos primordiales de la educación fue darle al individuo el sentido de su propio valor, justificando su mundo para borrar de la conciencia nacional el mito de la inferioridad de los indígenas frente a los mestizos y los blancos, que durante décadas se había reproducido en la idiosincrasia de toda la sociedad nacional.

Los reformadores del cardenismo planteaban conservar las condiciones de los indígenas, y a partir de allí aminorar las diferencias culturales, lingüísticas y raciales, a fin de que todos los habitantes del campo se sintieran parte integrante de la sociedad nacional.

La Doctora Rossana Cassigoli apunta que este discurso “encierra a la vista un conflicto latente entre el respeto a las culturas indígenas y la necesidad de la integración a la sociedad nacional. Esta dualidad se desarrolló cada vez más hacia una contradicción en la praxis indigenista”²⁶.

Considero esto último fundamental para entender la política y el discurso del Estado en torno a este tema, pues esta demagogia será una práctica recurrente durante las próximas décadas para convencer a los pueblos indígenas de que la inevitable corriente evolutiva de la sociedad los llevará hacia su incorporación a la cultura nacional dominante y occidentalizada, como mecanismo natural para la superación de sus históricas problemáticas.

Otro aspecto importante sobre la situación multicultural a nivel nacional fue que dentro de la multitud de comunidades y pueblos autodeterminados por su propia cultura que conformaban al país, y que habían sufrido los embates de las distintas políticas educativas de los gobiernos de la posrevolución, muchos habían perdido su sentido de filiación étnica, y aunque incorporados a la sociedad mestiza, no habían adquirido nacionalismo alguno; y ni éstos aculturados, ni los indígenas que mantenían tambaleantes sus identidades frente a la presión nacional por abandonarlas, se sentían parte de la nación mexicana, ni aspiraban a

²⁶ Rossana Cassigoli Salamon, “El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-608

serlo, pues de ésta seguían sufriendo la misma opresión que padecían desde las primeras épocas del país como nación independiente.

Con esta ya tradicional dinámica social nacional de desigualdad y recelo, transformar a los indígenas en ciudadanos requería intentar con nuevas estrategias su introducción de lleno a la dinámica capitalista nacional. Razón por la cual el sexenio representó el primero con mayor índice de alfabetización y aprendizaje de técnicas agrícolas modernas entre la población.

La propuesta bilingüe de la educación indígena surgió entonces a raíz de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas celebrada en México, donde los indígenas aprenderían primero a leer y escribir en su propia lengua, supervisados por maestros bilingües como primer etapa para posteriormente hacerlo en español. Pero desde el inicio de la educación se introduciría gradualmente el español, que sería como meta, el idioma de la escuela.

Por otro lado, en el año de 1930 había sido fundado en los Estados Unidos el Instituto Lingüístico de Verano por Richard Legster y William Cameron Townsend, dependientes de la iglesia Bautista de dicho país, y tenía por finalidad preparar misioneros cristianos y enviarlos a tribus aborígenes cuyas lenguas no habían sido hasta entonces reducidas a escrituras, para que éstas pudieran conocer las escrituras cristianas como el Nuevo Testamento en su propia lengua.

Aprovechando el trabajo de lingüística de dicho instituto y la transcripción al alfabeto occidental que hacía de las lenguas indígenas, en 1936 inició la cooperación entre esta institución de tintes religiosos y el gobierno mexicano, en donde el segundo le daba todas las facilidades y apoyos al primero para realizar su labor, de la cual el gobierno mexicano se servía para ahorrarse la labor lingüístico-antropológica. Ello favoreció a la postre al Instituto Nacional Indigenista.

Entonces la idea del progreso asociada a la idea de *asimilación* cobró fuertes bríos, y Townsend, al igual que las autoridades mexicanas del momento, pugnaba en primer término por la desaparición de las lenguas indígenas, y valerse de ellas sólo para enseñar el español.

La actividad misionera del Instituto Lingüístico de Verano registró sus casos de evangelización con mayor éxito en México; y además de las traducciones de muchas de las lenguas vernáculas nacionales, logró desintegrar las defensas que muchos pueblos indígenas habían interpuesto durante décadas ante el Estado mexicano para defenderse de la aculturación y otras arremetidas de toda índole en su contra, pues su monolingüismo y su aislamiento del mundo de cultura occidental les había dado la oportunidad de mantener y reproducir su propio pensamiento e instituciones con cierta independencia.

Finalmente, como síntesis, el Presidente Cárdenas “rehusó continuar con aquella anacrónica postura consistente en incorporar al indio a la civilización, con el costo del desarraigo de las

tradiciones, idiomas regionales y sentimientos de apego que el indio profesa a su territorio"²⁷, tenía vislumbrado para los indígenas un proceso civilizatorio menos agresivo y más armónico con sus propias dinámicas sociales.

Durante la década de los treinta creció considerablemente el porcentaje de la población alfabetizada. Entre 1930 y 1940, la población que sabía leer y escribir pasaba ya de un 33.4% del total de mayores de 6 años de edad a un 42.0%".

La expropiación petrolera de 1938 significó el surgimiento de nuevas necesidades de introspección y consolidación estatal. Asimismo ello fundamentó el impulso que durante la década se otorgó a la enseñanza técnica. Narciso Bassols sostenía que la contribución de la educación al mejoramiento de las condiciones de vida de las clases trabajadoras consistía en capacitarlas para aumentar su productividad.

El conjunto de iniciativas que el cardenismo respaldó y fortaleció, constituía la continuación y el incremento de la experiencia emprendida desde la década anterior. Pero el deseo de poner esta experiencia en los marcos de una "*educación socialista*" resultó en una suerte de deformación ideológica que confundió a los propios maestros, quienes no pudieron comprender cuál era el objetivo primordial de su labor.

También el régimen cardenista condujo a las clases trabajadoras hacia grandes conquistas en el área del mejoramiento de sus condiciones de existencia en general, sin llegar a dirigirse

²⁷ Rossana Cassigoli Salamon, "El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte) 1934-1946, en *Historia de la cuestión agraria mexicana*, XXI Editores y CEHAM, México 2001-613

realmente hacia una estructuración socialista de la sociedad, o a una verdadera emancipación o empoderamiento de estas clases explotadas.

Aunque la educación se inclinaba hacia estas tendencias, en esencia nada compartía con la supervivencia de la cosmovisión y las tradiciones más profundas de las culturas indígenas.

Un nuevo Artículo 3º Constitucional relativo a la enseñanza fue sancionado, y sus principales preceptos eran hacer de la educación Estatal una institución de carácter socialista, así como la vía para que la juventud aprendiera los conceptos de lo racional y lo exacto del universo y de la vida social.

La instauración de una educación de carácter socialista significaba la preparación del pueblo para importantes cambios de orden social y económico. Allí donde la tierra fuera distribuida con el reparto agrario, el campesino tendría que ser capacitado para el trabajo colectivo, a la vez que se fortalecía en su capacitación la conciencia nacional.

Aunque esta reforma educativa socialista tuvo vigencia sólo durante el sexenio cardenista; y a pesar de que este periodo presidencial se considera uno de los que más beneficios cosecharon para las clases populares; el ideal que persigue cada pueblo, cada cultura, es el de garantizar su propia autoreproducción y perpetuar sus valores más profundos en el seno de sus sociedades, aunque en una capa más exterior esta se transforme continuamente.

Y en este sentido, con la contradicción ya fundamentada, presente en la política indigenista, los pueblos autóctonos enfrentaron nuevas y contundentes estrategias de aculturación e incorporación, cuya principal premisa fue la de modernidad y progreso ofrecidas sin la violencia del pasado, contra la tradición y la cultura ancestrales, ligadas éstas últimas astutamente por las fuerzas dominantes, a sus problemáticas históricas; disyuntiva ante la cual el gobierno federal haría debatirse a los pueblos indígenas en toda la siguiente época.

Irónicamente para los objetivos perseguidos por el Estado, la política de incorporación que preconizaba Vasconcelos, aplicada con particular fuerza después de 1940, “fue la que causó la derrota de la castellanización de los indígenas, ya que tal política destierra el bilingüismo y pretende despojar al indio de su cultura y su lengua para hispanizarlo”²⁸; lo cual promovió nuevas estrategias de resistencia cultural entre éstos.

A pesar del anhelo con que se recuerda este sexenio ante la cada vez más precaria situación social de México, es de notar que ningún proyecto tanto del socialismo cardenista, como de la posterior castellanización, haya contemplado ni siquiera reivindicaciones legales, “como el conocimiento de las garantías individuales, la ley agraria, etcétera, que se hacen cada vez más necesarias a los campesinos para frenar en algo la escalda de despojo y violencia que otros aparatos del Estado implementan contra ellos. Esto nos demuestra que la represión armada contra los campesinos es sólo uno de tantos alófonos del indigenismo paternal”²⁹.

²⁸ Edgar Llinas Álvarez, *Revolución, educación y mexicanidad, la búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, UNAM, México 1979-26

²⁹ “Los Motivos del Ogro y la Castellanización” en *Indigenismo y lingüística, documento del foro “la política del lenguaje en México”*, UNAM, México 1980-125

Y como queda registrado en el documento del Foro: “La política del lenguaje en México”, presentado en el libro Indigenismo y lingüística: “una política que se ha ensayado y mejorado a través de varias décadas, no es equívoca. Simplemente está respondiendo, históricamente, a los intereses y necesidades de la clase que representa”³⁰.

³⁰ Ibidem 1980-173

2.3 LA ACULTURACIÓN, LA REIVINDICACIÓN Y LA CASTELLANIZACIÓN INDIRECTA (1941-1970)

Para la Presidencia de Miguel Alemán, en 1946, se decreta la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas y la creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas que dependió de la Secretaría de Educación Pública, y al igual que el departamento desaparecido, estaba encargada de atender los servicios y los problemas de índole social indígena.

De ésta forma regresaron a la SEP los Centros de Educación Indígena que en 1938 se habían separado de esta secretaria, convirtiéndose en Centros de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas; asimismo, las misiones Culturales fueron transformadas en Misiones de Mejoramiento Indígena, y se incorporó también el servicio de las Procuradurías de Asuntos Indígenas.

Entre las funciones asignadas a la Dirección General de Asuntos Indígenas se encontraron: el estudio de los problemas fundamentales de la población indígena del país para proponer al Secretario de Educación Pública los medios apropiados por los cuales el Gobierno Federal los podría solucionar; se encargaba también de la promoción y gestión en favor de los indígenas ante las autoridades federales y de los estados; y en general, de todas las medidas y disposiciones que de alguna forma contribuyeran a mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas.

Si bien resalta que se harían estudios profesionales y concretos sobre las problemáticas que aquejaban a las comunidades indígenas buscando la mejoría de sus condiciones de vida, los parámetros de mejoría y bienestar siendo plenamente occidentales, plantean algo totalmente distinto a lo que implicaría el mejoramiento dentro de la propia concepción de la vida, de los pueblos indígenas, constituyendo más bien una influencia para el deterioro de sus costumbres, de su pensamiento, de su cultura y de su sociedad en general, para “civilizarlos”.

Entre las finalidades que se proponían alcanzar los Centros de Capacitación destacaban: “preparar a los jóvenes indígenas para que sean elementos activos en la vida y progreso de las comunidades de que forman parte y promover, además, en los hablantes de la región en donde está ubicada la institución, la adquisición de conocimientos, hábitos y aptitudes que inspiran nuevas y más humanas formas de vida”³¹.

En suma, las Misiones de Mejoramiento Indígena tuvieron el propósito de impulsar la economía de los pueblos indígenas tecnificando los modos de producción agrícola; crear nuevas necesidades de orden material y cultural; elevar sus condiciones biológicas; fomentar y dar a conocer su folklore y abrirlos hacia nuevos horizontes de acuerdo con la civilización contemporánea.

A la par de éstas, también se implementaron las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que eran instituciones dedicadas a la promoción económica, social y cultural. Su finalidad

³¹ Direc. Gral. Asuntos Indígenas. Seis Años de Labor.-SEP. México,-1952-1958-26

esencial consistió en estudiar la realidad socio-económica de su región y promover actividades convenientes para que los núcleos indígenas se fueran integrando en forma progresiva y efectiva a la nacionalidad mexicana.

En el año de 1948 fue creado el Instituto Nacional Indigenista, que en su aspecto educativo planteaba como nueva reestructuración de la política hacia los pueblos indígenas la *aculturación planificada* como un proceso dirigido, planeado y funcional para transformar a la comunidad indígena en una comunidad mexicana, buscando con ello lograr su desarrollo para su pronta integración al resto de la cultura, la economía y la sociedad nacionales.

Al Instituto Nacional Indigenista le fueron señaladas tres funciones: investigar y estudiar los problemas y necesidades de la población indígena, para buscar darles solución con una línea de acción; coordinar la acción de las diferentes dependencias del Gobierno Federal que participan en la implementación de los programas de acción indigenista; y auxiliarlas en la ejecución de éstos.

Este instituto condensó las décadas anteriores de pensamiento indigenista y convirtió esta ideología en una actitud y una política, y la conjugación de ambas en acciones concretas. “El indigenismo consiste en sostener, desde el punto de vista de la justicia y de la convivencia del país, la necesidad de la protección de las comunidades indígenas para colocarlas en un plano de igualdad, con relación a las otras comunidades mestizas que forman la masa de la población de la República”³².

³² Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-33

Como política, el indigenismo consiste en una decisión gubernamental expresada por medio de convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos, y tiene por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación.

Una actitud y una política no bastan. El indigenismo encuentra su cabal expresión cuando de modo sistemático o planeado, la actitud y la política se traducen en acciones acordes a una y otra.

“Se trata entonces de una aculturación planificada por el Gobierno Mexicano para llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideran con un valor positivo para sustituir los elementos culturales que se consideran negativos en las propias comunidades indígenas”³³. Esto por supuesto incluía desechar los saberes tradicionales de las culturas que no fuesen entendidos por la visión externa de los investigadores.

Los hombres que tomaron en sus manos la tarea indigenista aceptaron el concepto relativista de la cultura y rechazaron la utilización de procedimientos compulsivos en la educación, para lograr que las comunidades indígenas adoptaran nuevas formas de vida, nuevos patrones culturales. De aquí que la técnica directriz fuese investigar las posibilidades de aceptación en las comunidades de lo que se le ofrecía y llegar a un acuerdo con ellas para promover las modificaciones que se estimaran convenientes.

³³ Idem, 2000-33

La sustitución o modificación de los patrones culturales debía conseguirse de esta manera exclusivamente, o sea, por modos persuasivos, ya que aún existían muchas comunidades que aún se sentían satisfechas con sus propias formas de vida y que lo hacían explícito expresando su deseo de que se les dejase solas. Entonces, era cuestión de tiempo y sobre todo del ejemplo que les suministraran otras comunidades para que aceptasen la acción indigenista.

En la política gubernamental, la aculturación se dirigía a transformar los elementos más visibles de una comunidad, aún cuando no fuesen los más profundos de su cultura.

Dentro de la acción indigenista, la cultura como la de los grupos indígenas, con una estrecha interrelación con sus distintos aspectos, no podía ser modificada en una dirección deseada si se actuaba solamente sobre una sola de sus facetas.

Fue así indispensable que la acción se realizase no sólo en los aspectos de la vida material, transformando la utilería, las prácticas agrícolas y ganaderas, introduciendo nuevos cultivos y técnicas, sino también cambiando sus formas de reaccionar frente al medio, modificando los conceptos y las formas de tratamiento de la enfermedad, mejorando su educación.

No se podía modificar simplemente la tecnología que correspondía a un estado cultural sin cambiar también la ideología inherente a ese mismo estado.

Ninguna comunidad admitirá el uso del arado de hierro mientras tuviese, por citar un ejemplo, la idea de que *“el hierro enfría la tierra y la hace improductiva”*. No era posible que una comunidad admitiera el cambio de la utilería que emplea tradicionalmente en una industria si tiene tabúes o prohibiciones de origen mágico, religioso o social en contra del uso de la nueva utilería que se buscaba introducir.

En otras palabras, la conceptualización abstracta o cosmogónica que las culturas aborígenes habían construido en torno a elementos ajenos a su propia cultura y adoptados o aprehendidos en función de su pensamiento, tenía que ser desvalorizada, olvidada, desfuncionalizada, para refuncionalizar esos elementos al modo, utilidad y pensamiento de la cultura occidental.

En materia de salud, no bastaba con sustituir los medicamentos de tipo empírico, o que tenían sólo valor mágico, con medicamentos que fuesen el resultado de una experimentación científica; era menester, también, cambiar el concepto mismo de la enfermedad.

La acción integral comprendía el cambio del concepto sobre el hombre y el mundo, modificando las ideas de la propia comunidad en relación con el punto de vista científico del pensamiento occidental.

No sólo se buscaba lograr el cambio a nivel del pensamiento, sino que también hacer que la comunidad indígena tuviese conciencia de que pertenecía a una sociedad más basta que es la nación mexicana.

El propósito del Instituto Nacional Indigenista no era mantener indefinidamente a las comunidades indígenas, sino darles los elementos necesarios para su transformación y su identificación con el resto del país. Tampoco pretendía el indigenismo restaurar aquellas características de la comunidad indígena que hubiesen desaparecido con el contacto espontáneo o dirigido que se ha desarrollado a través de cinco siglos de convivencia con la población no indígena.

El INI deseaba despertar en la comunidad indígena la idea de que la transformación y el mejoramiento pueden lograrse. El doctor Sol Tax. lo dijo en una frase: “deseamos despertar la esperanza, pero no deseamos que la comunidad indígena permanezca indefinidamente bajo nuestro control y dirección. Cuando esa comunidad haya aceptado, como lo demuestre su cooperación, los cambios indispensables; cuando en ella hayan surgido, como necesariamente están surgiendo individuos directores, capaces de servir de fermento al cambio cultural y de jefes en la organización de la nueva comunidad, la acción del instituto deberá irse retirando paulatinamente, hasta conseguir que la propia comunidad sea la que organice su vida y la que continúe en su lucha por el progreso”³⁴.

Nunca se pensó en separar a los indígenas de las otras comunidades, étnicamente distintas, en áreas delimitadas al modo de las reservaciones indias en Estados Unidos; solamente se planteó el tratamiento diferencial de los pueblos autóctonos en virtud de sus especiales características culturales; tratamiento diferencial que finalizaría cuando la comunidad iniciase su integración sociocultural al resto de la nación.

³⁴ Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-35,36

La acción indigenista tenía bien presente que surgirían tensiones entre los individuos que consideraba más progresistas, los cuales se identificaban con el cambio que se promovía; y entre aquéllos considerados como más reaccionarios al querer conservar las viejas formas de vida.

La aculturación era considerada un proceso educativo, y en ese sentido, el tiempo de ésta no estaba marcado por el deseo del que educa, sino por la disposición y capacidad del educando.

Por otro lado, cabe también mencionar la experiencia del proyecto denominado Centros Coordinadores, que entre los años de 1952 y 1963 fundó seis de estos centros con procedimientos bilingües-biculturales.

De éstos el más sobresaliente fue el centro Tzeltal-Tzotzil, creado por el Dr. Aguirre Beltran en el estado de Chiapas, por ser el primer organismo que puso en práctica las recomendaciones de la Primera Asamblea de Filólogos Lingüistas y las del Primer Congreso Indigenista Interamericano, al utilizar la lengua materna de los tzeltales y tzotziles en su proceso de alfabetización-castellanización, así como el empleo de promotores bilingües con la misma lengua, en la ejecución de los programas educativos.

Asimismo, los centros coordinadores llegaron a impulsar la educación Superior, Tecnológica y Normal para los indígenas creando becas, entre otras medidas.

En respuesta a las demandas de servicios educativos en las zonas indígenas del país, la VI Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de Educación realizada en la ciudad de México, en el año de 1963, recomendó a la SEP crear el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües.

Este servicio inició en el siguiente año apoyando su acción en las experiencias positivas del INI y en propuestas y resoluciones técnicas derivadas de Congresos Indigenistas que hubo en el país y en otros del Continente Americano, así como del Consejo de Lenguas Indígenas de México y la opinión de órganos especializados de la UNESCO que sostenían que: *“el uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unificación nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad analfabeta”*.

Así inició el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, y su principal característica fue que: el uso de la lengua vernácula y el empleo del promotor bilingüe del mismo origen, en la acción educativa, representó el primer paso que rompió con la estructura anacrónica de los métodos directos y compulsivos que se venían empleando en los programas de educación indígena.

Este cambio de procedimiento fue el que permitió el inicio de la revaloración de la cultura indígena a través de la lengua, y la apertura de las comunidades hacia la educación.

Originalmente su programa de acción comprendió la enseñanza del español oral a los niños indígenas monolingües que asistían por primera vez a las aulas escolares, con el propósito de capacitarlos para el inicio de la educación primaria formal.

Los promotores bilingües, en la implementación de los programas de acción indigenista, tuvieron un papel protagónico, ya que en esta época, las comunidades indígenas rechazaban la ingerencia de las instituciones gubernamentales arguyendo que no quería ninguna ayuda, pues como estaban, se sentían bien, y que la mejor forma de ayudarlas era dejándolas en paz.

La participación de los promotores fue trascendental, pero su corta edad, su apego a las formas de vida tradicional, su rudimentario conocimiento de la lengua española y su poca preparación, limitó sus posibilidades como agentes de cambio en sus comunidades.

Fue menester entonces localizar a jóvenes que presentaran mayor escolaridad, capacitarlos hasta alcanzar el nivel que se estimó adecuado y hacerles comprender su papel como agentes de cambio y su misión de servicio a la comunidad.

Procurar la continuidad en los estudios representó otro aspecto importante, ya que la irregularidad con que el niño asistía al escuela se debía en buena parte a que representaba una fuerza de trabajo indispensable dentro de la precaria economía familiar.

En su programa de desarrollo integral, la escuela tenía función variada: la de enseñar a la comunidad, educando para la salud, educando para la subsistencia, educando para defensa de sus intereses.

En este sentido la antigua escuela rural mexicana había sentado las bases de lo que, a 40 años de distancia, continuaba siendo el único medio de obtener resultados positivos para la comunidad.

Para el año de 1971, fue creada la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena por Acuerdo Presidencial, cuya competencia estaba organizada desde la SEP, pero con sus funciones correspondientes bien delimitadas como una dependencia de dicha secretaría.

Dentro de las funciones de la Dirección estaban: organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar en el medio indígena la alfabetización-castellanización por promotores bilingües; los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas; el correcto funcionamiento de las Brigadas de Mejoramiento Indígena y de las Procuradurías de Asuntos Indígenas; y la educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües en general. Asimismo, promovía la formación de promotores y maestros bilingües en los Centros de Integración Social.

Toda la acción educativa estaba fundamentada en la Ley Federal de Educación vigente, pero tres de sus artículos le brindaban las bases fundamentales:

“Artículo 2° .- La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Artículo 5°.-La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se sujetará a los principios establecidos en el Art. 3° . de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y tendrá las siguientes finalidades:

I.- Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.

II.- Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de convivencia internacional.

III.- Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.

Artículo 10°.-Los servicios de educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales"³⁵.

³⁵ Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-73 y 74

“La educación extraescolar, dice el Dr. Aguirre Beltrán, es aquella que, sin dejar de ser una educación institucionalizada, tiene como peculiaridad el estar destinada a complementar o reforzar la enseñanza escolar mediante la utilización de métodos y técnicas distintas a las magisteriales cotidianas; a suplir las deficiencias del sistema escolar; y, a veces, a sustituirlo.

Además, su universo está constituido generalmente por aquellos sectores de la población que por padecer de alguna incapacidad social asignada no tienen medio de acudir o recibir los beneficios de la educación regular llamada escolar”³⁶.

Posteriormente, en torno a la educación extraescolar, el Dr. Aguirre Beltrán concluyó que era aquella que sustituye a la educación formal por el empleo de métodos no magisteriales como la utilización de los medios masivos de comunicación, facilitándose así el proporcionar el servicio educativo a los niños entre 6 y 14 años, y a los adultos al no obligarlos a la asistencia formal al salón de clases con horarios establecidos.

Dentro de los objetivos principales de la Dirección de Educación Extraescolar se encontraban los siguientes:

- “a) estimular el cambio de estructuras mentales, que contribuyan a crear una conciencia crítica y analítica de la sociedad nacional e indígena y su participación en ella.
- b) fortalecer y desarrollar las formas de cohesión indígena.
- c) fomentar la autorrevalorización de las comunidades indígenas.

³⁶ Idem, 2000-74

- d) propiciar el pleno ejercicio de los derechos humanos, civiles y políticos de los indígenas.
- e) propiciar y estimular el ejercicio y participación de la población indígena en todos los niveles de educación.
- f) posibilitar la participación dinámica de la mujer indígena en todas las actividades de la comunidad.
- g) propiciar el aprovechamiento, por los indígenas, de los beneficios que otorga la tecnología, la ciencia, y en general, la vida moderna, evitando formas compulsivas que las convierte en instrumentos de dominio.
- h) propiciar el aprovechamiento, por los indígenas, de los medios técnicos y crediticios en la transformación, distribución y comercialización de sus recursos naturales.
- i) propiciar la participación de las comunidades indígenas en la planeación, programación y aplicación de todos los servicios que las afectan.
- j) propiciar el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los indígenas, respecto a las leyes y ordenamientos de tipo regional y nacional, sobre la derogación de aquellas que las afecten y promoción de medidas que protejan sus intereses.
- k) lograr la afirmación, tecnificación y renovación de la base económica indígena, consolidar sus formas comunales y solidarias de producción, y garantizar que sus relaciones con la estructura económica nacional se finquen en bases de igualdad, respeto y justicia³⁷.

Los Centros de Integración Social fueron creados tomando en cuenta los factores socioeconómicos y la dispersa población como limitantes del avance educativo en las regiones de refugio, por lo cual se consideró conveniente darles el carácter de instituciones

³⁷ Ibidem 2000-74 y 75

de tipo asistencial.

Así, se buscaría en los educandos la adquisición de una tecnología que les permitiera vivir decorosamente, explotando los recursos naturales de su región e integrándose a la vida productiva de su comunidad a la que debían brindarle sus conocimientos promoviendo su desarrollo.

Entre los mecanismos más importantes puestos en práctica para lograr los objetivos estaba la reestructuración de los programas de estudio y métodos del trabajo, adecuándolos a los objetivos de la Reforma Educativa; así como la institución de la primaria acelerada, primero, y de la educación por niveles, después; que posibilitasen el aprendizaje de acuerdo con el interés y capacidad del educando, contando con la guía orientadora del maestro.

El 2 de marzo de 1973 la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal y la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Preescolar acordaron separar la educación indígena del sistema de Primaria, lo cual permitió a los niños indígenas recibir una educación bilingüe y bicultural en todos los grados de la Primaria.

En ese mismo año, el Secretario de Educación Pública acordó, por conducto de la Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, la organización y estructuración del Plan Nacional de Castellанизación para atender a la población indígena monolingüe, considerando las siguientes líneas de acción:

“Justificación.

- Existe en el país un sector importante de población que por barreras lingüísticas permanece al margen de la vida nacional. Este sector, según el Censo Nacional de Población de 1970, está constituido por 3.156.616 indígenas, de los cuales 873.545 no hablan español y 2.283.071 son bilingües.
- En la población de las áreas mestizas interculturales se emplea el castellano en forma deficiente, hecho que dificulta el desarrollo cultural y social de este sector de la población.
- La lengua nacional es un medio de integración social y por lo mismo de incorporación a la nacionalidad.
- La lengua nacional es una de las infraestructuras condicionantes del desarrollo económico y social del país.
- Es una necesidad imperiosa para el progreso del país que todos los mexicanos podamos utilizar el castellano como medio de comunicación, por ser éste el idioma nacional.
- Existen posibilidades técnicas y recursos materiales y humanos para realizar con éxito trabajos intensos de castellanización.

Finalidades

- Enseñar la lengua nacional a 200 mil niños monolingües de edad preescolar y escolar. Este número constituye el 25% de la población de cinco años y más que no habla el castellano.
- Incrementar y mejorar el uso del castellano entre la población indígena adulta.
- Mejorar el uso del castellano entre niños indígenas y los niños mestizos de las áreas

interculturales que utilizan la lengua nacional en forma deficiente³⁸.

En 1978 se creó el Programa Nacional de Educación para Todos, que aunado a la puesta en marcha del Subprograma de Castellанизación cuyo objetivo principal era lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano, en los indígenas monolingües de 5 a 7 años de edad, sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas, y tenía como tarea prioritaria dar educación Primaria e iniciar la castellанизación de los niños monolingües.

Posteriormente se desarrolló el modelo de Castellанизación Indirecta que usaba la lengua indígena como fuente para la castellанизación; este modelo educativo bilingüe se cataloga como bilingüismo de transición.

De esto se planteó la educación *bilingüe*, cuyo método para el aprendizaje del español consistía en utilizar como vía para este aprendizaje la lengua materna, dejando atrás la imposición del español en el aula, la castellанизación directa.

El bilingüismo oral y escrito que se procuraría que los niños desarrollasen se definiría escolarmente en función de hábitos, habilidades, competencias y valores tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, que permitan al alumno continuar con éxito su educación posprimaria.

³⁸ Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-101

Ello significa que la educación básica bilingüe debía desarrollar sobre todo las funciones lingüísticas más importantes: la oralidad y la lectoescritura, lo que no implica que ser bilingüe sólo supone saber hablar, leer y escribir.

No es posible afirmar que el propósito de la educación sea lograr un bilingüismo coordinado en los niños que egresan de la primaria, dado que esto dependerá de las condiciones ambientales que rodean al niño como los intercambios con el medio hispanohablante, niveles de bilingüismo de la comunidad y acceso a los medios de comunicación como la radio y la televisión.

Un propósito de ésta propuesta consistía en expandir y diversificar las habilidades y competencias de uso de las lenguas no sólo en el niño, sino en un grupo escolar y en su comunidad, así como desplegar y diversificar las necesidades lingüísticas de los alumnos para que puedan desarrollar y consolidar sus niveles de bilingüismo en nuevos contextos; así como incorporar los usos de la lengua escrita como elemento innovador en su cultura tradicionalmente gráfica, acercándolos así a la cultura universal.

Otro de sus propósitos fue recuperar la tradición y las funciones que en el medio indígena se le confieren al uso de la lengua, para diversificarla y enriquecerla con la adquisición de una segunda lengua, lo cual implicaba adquirir habilidades y competencias para ejercer funciones lingüísticas nuevas, como leer y escribir, y que no están ligadas de manera tradicional a las lenguas indígenas.

Una de las instituciones federales que tomó en sus manos la ejecución de la educación bilingüe o castellanización indirecta fue el Consejo Nacional de Fomento Educativo, donde fueron concebidos los llamados contextos multinivel, surgidos a partir del principio de simultaneidad en el uso y desarrollo de las lenguas. Dentro de las aulas resultaba indispensable no bloquear ni fijar espacios específicos al español o a la lengua materna, de ahí la importancia de dichos contextos.

Las recomendaciones pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de la segunda lengua parten del principio de reconocer a las lenguas maternas como infraestructura sustantiva sobre la que se construyen todos los aprendizajes lingüísticos posteriores; y así poder diferenciar desde una perspectiva cultural los entornos de uso de una lengua y de otra.

Así, crear condiciones para enriquecer los ambientes orales en español dentro de las comunidades es otro de los principales objetivos que se buscó cumplir a la par que se enriquecían los ambientes lectoescritos en las lenguas vernáculas de los niños.

El esfuerzo del niño indígena consistiría en realizar los procesos de contratación correspondientes (asociaciones, comparaciones, diferenciaciones) del español respecto a su lengua, lo que permitirá construir estructuras lingüísticas y de pensamiento para ser usuario de dos lenguas.

Esto es, entender el aprendizaje de las lenguas en su sentido integral reconociendo la necesidad de incorporar o conformar los contextos culturales que den vida y sentido a las funciones lingüísticas que se intenta desarrollar en los niños.

La problematización del conocimiento escolar en el eje estructurante del trabajo docente, constituyó un eje de trabajo en el aula, a partir del cual se pretendía superar la confrontación entre los saberes universales y los saberes indígenas. “Se trata de que los niños y el docente ensayen las formas de clasificación del saber escolar al poner los campos y las posibles clasificaciones; que diseñen los mapas conceptuales que definen un saber o conocimiento; que los confronten con los libros y con la opinión de los que saben más en la comunidad; que decidan su grado de validez o de objetividad; pero, sobre todo, que valoren su importancia en función de la educación para la vida”³⁹.

El propósito de la educación básica en relación con el contenido era apoyar al niño para que construyera una explicación satisfactoria, en lo emocional, y útil para la vida sobre su realidad cercana y lejana, su ambiente natural y social; que lo impulse a conocer cada vez más a ser usuario crítico y productivo del saber.

³⁹ *Propuesta Educativa Conafe*, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, Subdirección de Educación Indígena, México 2000-44

2.4 LA EDUCACIÓN BICULTURAL-BILINGÜE 1971

Ante los fracasos de las políticas educativas anteriores, tales como los altos índices de deserción escolar, rechazo a la castellanización, o a su aceptación como primera etapa de la de desvinculación con la comunidad; en el año de 1977, tras una Convención Internacional de Maestros en la ciudad de México, se exhortó al gobierno a instrumentar el método bilingüe en la educación de todos los pueblos indígenas, haciendo de esta modalidad la política educativa general.

Su importancia para este trabajo radica en que es un modelo educativo que se sigue empleando en la actualidad y que es el precursor inmediato del proyecto de educación intercultural bilingüe.

Seis años antes, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), con base en el párrafo final del artículo 15 de la Ley Federal de Educación que en resumen señalaba que en el sistema educativo nacional: *“la educación especial o la de cualquier otro tipo o modalidad que se impartiese debía ser de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran”*.

De acuerdo con los criterios que normaban la acción indigenista, se estructuró el sistema de educación bilingüe y bicultural que procuraba la integración de los indígenas a la vida nacional. Entonces la DGEEMI se convirtió en la Dirección General de Educación Indígena

(DGEI), cuyo objetivo era impartir educación preescolar y educación primaria para la castellanización de las comunidades indígenas.

Funcionaría con una filosofía basada en un sentido indígena bilingüe-bicultural, y tenía como objetivos centrales la alfabetización y la castellanización, enfatizando que ésta sería bilingüe, con un contenido bicultural, y en cuyo planteamiento pedagógico el proceso de enseñanza aprendizaje se realizaría en las lenguas maternas de cada pueblo.

Dentro de las técnicas y métodos del trabajo para este tipo de labor escolar destacó lo bilingüe, que consistió en la alfabetización en lengua indígena simultáneamente al proceso de alfabetización y aprendizaje del castellano, utilizando personal bilingüe de extracción indígena. Esta es la táctica de la castellanización indirecta.

La educación bilingüe significó el aprovechamiento al máximo de las lenguas materna y nacional como medios de enseñanza en el nivel elemental; por otra parte, con la enseñanza del español como segunda lengua, se esperó su perfeccionamiento en la medida que este segundo idioma se fuera dominando hasta lograr un bilingüismo funcional.

Por medio de la educación bilingüe se logró mayor eficacia en la enseñanza elemental, ya que entre los 5 y 7 años de edad, se acelera en el niño el uso del lenguaje, y la palabra se convierte en el medio para aprender y resolver problemas. Además de que el empleo de la lengua materna del alumno en la enseñanza, creó un ambiente de mayor confianza y comunicación.

Se planteó entonces que en la medida en que el alumno utilizara su lengua materna y el español podría desarrollar los dos idiomas, lo que le permitiría tener mayores habilidades para aprender y manejar conceptos.

Dentro de los valores culturales que se fomentarían con este proyecto educativo, se planteaban posibilidades y se vislumbraban horizontes de aprovechamiento educativo tales como: “que la población indígena adquiriera la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores culturales constituidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros muchos aspectos más, y que es necesario que los conozca más ampliamente. Además de que es igualmente importante y necesario que conozca la cultura, la organización y funcionamiento de la sociedad nacional de la que, también forma parte”⁴⁰.

Asimismo, la educación bilingüe y bicultural procuró propiciar en la población indígena el pleno ejercicio de sus derechos humanos, civiles y políticos, así como su participación en todos los niveles de educación.

De esta forma, como ya se planteó, la educación indígena debería respetar y rescatar los valores culturales de las poblaciones étnicas, así como fortalecer y desarrollar las formas de cohesión indígena y fomentar su auto revalorización; y así, los educandos podrían “lograr el

⁴⁰ Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-77,78

cambio de estructuras mentales que contribuyen a crear una conciencia crítica y analítica de la sociedad nacional e indígena y su participación en ella”⁴¹.

Las técnicas y métodos de trabajo se sustentaron en: “el respeto a la personalidad, cultura y tradiciones de la población indígena; la revaloración de la cultura indígena; la aculturación como proceso para lograr integración económica, social, cultural y política de la población indígena; el desarrollo integral comunal y regional con la participación consciente, activa y organizada de la población indígena; la identificación plena del personal bilingüe con la comunidad indígena y sus problemas, a fin de que aunando esfuerzos, bien dirigidos y encauzados, pudieran lograr la superación constante de sus condiciones de vida, personal, comunal y regional”⁴²; tomando con ello en cuenta los rasgos culturales de cada uno de los diferentes grupos y regiones socioculturales del país.

Con el objetivo de realizar el proceso de enseñanza aprendizaje, la DGEI tenía como propósito brindar un tipo de educación que se estructuró y definió para propiciar “el pleno ejercicio de los derechos humanos, civiles y políticos de los indígenas; la participación de la población indígena en todos los niveles de educación; posibilitar la participación de la mujer indígena en todas las actividades de la comunidad; propiciar el aprovechamiento por los indígenas, de los medios técnicos y crediticios en la transformación, distribución y comercialización de sus recursos naturales; propiciar el ejercicio de los derechos y responsabilidades de los indígenas, respecto a las leyes y ordenamientos de tipo regional y

⁴¹ Beatriz Calvo Pontón y Laura Donnadiou Aguado, *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, CIESAS, México 1992-39

⁴² Ramón Hernández López, *La educación para los pueblos indígenas de México*, SEP-DGEI, México 2000-78

nacional; lograr la afirmación, tecnificación y renovación de la base económica indígena, consolidar sus formas comunales y solidarias de producción; garantizar que sus relaciones con la estructura económica nacional, se finquen en bases de igualdad, respeto y justicia”⁴³.

En la educación bicultural bilingüe el maestro indígena tendría la misión de servir como agente de socialización, agente de cambio, transmisor de conocimientos y valores, buscando lograr la movilidad social ascendente de los estratos más bajos de la sociedad.

Entonces se planteó que los maestros preservasen y fomentasen las costumbres, tradiciones y todo lo relativo a la cultura indígena; transmitiendo además los conocimientos básicos de la cultura universal.

En este sentido, lo bicultural implicaba que se tomarían en cuenta los elementos de la cultura materna de los educandos en la planeación educativa, contenidos y métodos pedagógicos para lograr que la población indígena adquiriera la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores constituidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros aspectos más; y que a su vez, pertenecen a una sociedad nacional con elementos culturales que deben estar presentes en su conocimiento.

Sin embargo, el tipo de capacitación que se impartió desde la DGEI, fue agente de socialización, caracterizado por la tendencia hacia la vida urbana y occidental, lo cual era transmitido por los maestros hacia los educandos indígenas a través del proceso educativo.

⁴³ Beatriz Calvo Pontón y Laura Donnadiu Aguado, *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, CIESAS, México 1992-39

Este modelo educativo provocaba en la mayoría de los casos el incumplimiento de los objetivos y obligaciones por parte de los docentes, debido a la sobrecarga de responsabilidades que implicaba la impartición de dos tipos de educación: la nacional y la indígena, lo cual estaba establecido como obligatoriedad por la DGEI, así como el cumplimiento de dos tipos de funciones: trabajo en el aula y trabajo extraescolar, consistente en actividades no escolares en la comunidad.

En suma, la educación bicultural bilingüe planteó en su instrumentación la enseñanza de valores y elementos culturales propios de los pueblos indígenas, pero en realidad, en la mayoría de los casos se impartían únicamente los contenidos de la educación nacional; se trataba de una educación con contenidos determinados como su nombre la definía, pero al contrario de esta especificación, el docente indígena contribuyó a continuar con el proceso de occidentalización.

Ello aunado a la deficiencia del mismo proyecto educativo que en la práctica realmente no diferenciaba las particularidades culturales de cada pueblo indígena más que en la lengua, y lo que he mencionado con respecto al papel que jugó el docente, “la cercanía a las ciudades, la constante emigración de la población indígena a las mismas y en general, el continuo contacto con la cultura urbana y occidental son factores que han servido como modificadores de la cultura tradicional indígena”⁴⁴.

⁴⁴ Beatriz Calvo Pontón y Laura Donnadiu Aguado, en *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*, CIESAS, México 1992-39 y 40

Además, la institución educativa que ejecutó este modelo bicultural colaboró a apresurar la transformación de las comunidades, pues su educación tiende a reforzar la lengua castellana y la cultura occidental.

En un estudio más específico realizado en el Estado de México entre 1980 y 1981, en torno a la capacitación de los maestros indígenas para la educación bicultural-bilingüe, publicado en: *“Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?”*; se señala que el plan de estudios de la carrera normal para la capacitación de los maestros contemplaba cuatro materias diferenciales con el objeto de instrumentar los contenidos biculturales y bilingües.

En estas materias, tales como lingüística y antropología, y desarrollo de la comunidad, se observó que “ni los temas, ni el material didáctico de apoyo utilizados se relacionaban con el objeto de la materia: ofrecer a la población magisterial indígena conocimientos sobre su cultura, sus tradiciones, sus costumbres”⁴⁵, “estos contenidos se aplicaban sin sufrir ningún ajuste o adecuación a la realidad indígena, pues no se consideraba necesario ni conveniente hacerlo”⁴⁶.

Esta situación contradictoria con los objetivos de revalorización de la cultura indígena, evidencia del proyecto educativo bicultural bilingüe la carencia de fundamentos sólidos y de conocimientos reales respecto al mundo indígena, necesarios para definir, estructurar, organizar e instrumentar la capacitación que otorgará a los maestros los conocimientos necesarios para atender a los grupos sociales con culturas diferentes, que hablan lenguas

⁴⁵ Idem México 1992-39 y 40

⁴⁶ Ibidem 1992-132

diferentes, por lo tanto no se puede contemplar lo diferencial, dando como resultado una inadecuada capacitación normal bilingüe y bicultural.

Algunos maestros de la educación bicultural-bilingüe, entrevistados para efectos de respaldar las deficiencias antes mencionadas con sus testimonios, cuyos nombres omitiré, coinciden en que la labor educativa se puede sintetizar en que la mayoría de los maestros se concretan en cumplir con el objetivo de los contenidos nacionales, y a partir de allí se desentienden de sus obligaciones con los contenidos que atañen a la cultura indígena, pues ya no forman parte de las exigencias del programa que tienen que cumplir ni de la correspondiente evaluación que reflejará el cumplimiento cabal de esta cuota de conocimiento ante la SEP.

En suma, considero que la educación bicultural-bilingüe no contribuyó a reforzar la identidad de los niños indígenas, pues los materiales educativos no contemplan las especificidades culturales que contribuyan al afianzamiento profundo de las identidades de cada uno de los pueblos indígenas, de sus modos de pensar y de sus modos de comprender la vida. De igual forma, como ya argumenté antes, los docentes tampoco están en posición de encausar este objetivo.

Se pretendía que en la educación bicultural-bilingüe los indígenas articularan sus valores sociales con los de la sociedad nacional. Sin embargo, en la práctica existió una clara transformación del sistema de valores en las comunidades, que se apreció fundamentalmente en la pérdida del uso de la lengua vernácula, de las costumbres y de las tradiciones.

No obstante, aun con el reconocimiento de la importancia que tenía la revalorización de aspectos culturales de los pueblos indígenas, tales como el afianzamiento de la lengua materna; la educación, en su actividad docente, tenía un impacto general en las comunidades y pueblos indígenas que se traducía en un “proceso de transformación cultural, en el que resaltaba la pérdida de esquemas y valores propios de los grupos étnicos. La prueba más clara se aprecia en la pérdida de la lengua vernácula, y junto con ello, la pérdida de las costumbres y tradiciones, a cambio de la adquisición de nuevos valores de la sociedad urbana y occidental. En este sentido, el maestro indígena no solamente fue conciente de este profundo cambio sino que él mismo ha sido agente de transformación de las comunidades”⁴⁷.

No es mi intención profundizar más en el análisis sobre esta experiencia educativa, pero creo que es importante establecer que según algunos de los párrafos que he presentado, sacados de textos oficiales y de otros estudios, existe una dialéctica de conceptos y objetivos centrales que caracterizan la contradicción del mismo discurso oficial, ya que por un lado se plantea la importancia de revalorizar y reforzar los aspectos culturales y tradicionales, rescatar, fortalecer y desarrollar los valores de cada pueblo indígena; pero por otro lado, se presenta el objetivo de aculturar a las comunidades, cambiar sus estructuras de pensamiento, procurar la aculturación como proceso para lograr integración económica, social, cultural y política de la población indígena, y en sí, incorporar o integrar mediante la transformación social a las comunidades indígenas al grueso de la población nacional occidentalizada, “*los mestizos*”.

⁴⁷ Idem 1992-132

Hoy en día, la educación bicultural-bilingüe sigue siendo desarrollada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, en cuyos objetivos generales, sacados del libro “*Propuesta Educativa CONAFE*” editado por la Subdirección de Educación Indígena de la Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, se busca: “trascender con la escuela todos los ámbitos de la vida del niño, con el fin de conformar actitudes, modos de actuar, formas de enfrentar los retos y las necesidades que su existencia y su quehacer cotidiano le presentan para que el pequeño tenga capacidad de definir con claridad rutas de acción en el espacio intelectual y en el afectivo, en el social y en el productivo”⁴⁸.

Los propósitos de la educación de calidad como la que pretende brindar el Consejo Nacional de Fomento Educativo, no se limitan a que el niño desarrolle habilidades, destrezas y capacidades, sino que buscan se vuelva un usuario eficiente y asiduo de las mismas. Así pues, el gusto, el hábito y la necesidad de la lectura y la escritura en los contextos comunitarios tienen que desarrollarse desde una perspectiva sociocultural.

“Lograr un ambiente alfabetizador implica incorporar a todos los niños escolarizados en la gran tarea de enseñar a los adultos, y supone el aprendizaje de aquello que no es propio de su cultura ancestral, pero sí un valioso bien cultural universal, como la lectura, la escritura alfabética, el español o los primeros números”⁴⁹.

⁴⁸ *Propuesta Educativa Conafe*, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, Subdirección de Educación Indígena, México 1999-5

⁴⁹ *Ibidem* 1999-9

Partir de los saberes comunitarios y de los saberes del niño para producir nuevos saberes y definir necesidades de aprendizaje, es uno de los principios pedagógicos del CONAFE en todos sus programas educativos.

Los contenidos educativos se abordan desde una visión problematizadora, que constituye uno de los ejes estructurantes de la propuesta pedagógica. A partir de dicho eje se hace participar al niño del quehacer filosófico que problematiza el conocimiento desde puntos de vista éticos, estéticos y epistemológicos.

Así pues, se pretende que el niño no sólo desarrolle procesos de conocimiento sino, que participe desde su perspectiva infantil y cultural en los procesos de problematización del conocimiento.

Los contenidos instrumentales que se refieren a la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias que se convierten en las herramientas para apoyar o resolver los problemas por medio del cálculo y de operaciones matemáticas fundamentales, se consideran básicos para el logro de otros propósitos educativos de carácter trascendental. Estos contenidos tienen que ver con el desarrollo de las competencias lingüísticas, ya sea orales o escritas.

Con base a la propuesta del COANAFE, los propósitos generales de aprendizaje pretenden favorecer el desarrollo y la estructuración de formas de actuar y de pensar que permitan a los niños abordar y apropiarse de su realidad para adaptarse constructiva y productivamente a ella, y transformarla cuando sea necesario.

Dichas formas de actuar y de pensar constituyen habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y competencias que serán útiles para la vida actual y futura de los niños.

Otro propósito general del aprendizaje es que los niños aprendan a investigar, lo cual tiene como objetivo impulsar estrategias de selección, búsqueda y sistematización de la información, ejercitando sus capacidad para expresarse y comprender los lenguajes que conforman su cultura y la cultura universal.

Dentro de las necesidades básicas de aprendizaje existen: las necesidades sociales, que surgen de las expectativas de los padres y de la comunidad. Así, según las experiencias docentes registradas por el CONAFE, en las comunidades indígenas, los padres esperan que los niños hablen español, que lean y escriban, que hagan cuentas; éstas son las necesidades que los niños sienten por exigencia social.

Existen otras necesidades consideradas como necesidades máximas, y se refieren al aprendizaje de las nuevas tecnologías y del progreso en general “que exigirán a los alumnos la capacidad de responder y adaptarse a ellas, aunque no surjan de su contexto cultural inmediato. Generar este tipo de necesidades y responder a ellas es una función de la escuela”⁵⁰.

⁵⁰ *Propuesta Educativa Conafe*, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, Subdirección de Educación Indígena México 1999-24

El bilingüismo oral y escrito que se procura que los niños desarrollen se define escolarmente en función de hábitos, habilidades, competencias y valores tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

Ello significa que la educación básica bilingüe debe desarrollar sobre todo las funciones lingüísticas más importantes: la oralidad y la lectoescritura, lo que no implica que ser bilingüe sólo supone saber hablar, leer y escribir.

La acción educativa del CONAFE no pretende lograr un bilingüismo coordinado en los niños que egresan de la primaria, dado que esto depende de las condiciones ambientales que les rodean, como intercambios con el medio hispanohablante, niveles de bilingüismo de la comunidad y acceso a los medios de comunicación como la radio y la televisión.

Un propósito de la propuesta de esta institución consiste en expandir y diversificar las habilidades y competencias de uso de las lenguas no sólo en el niño, sino en un grupo escolar y en su comunidad, así como desplegar y diversificar las necesidades lingüísticas de los alumnos para que puedan desarrollar y consolidar sus niveles de bilingüismo en nuevos contextos; así como incorporar los usos de la lengua escrita como elemento innovador en su cultura, lo que al mismo tiempo acerca a los niños a la cultura universal.

“Recuperar la tradición y las funciones que en el medio indígena se le confieren al uso de la lengua, para diversificarla y enriquecerla con la adquisición de una segunda lengua, implica

adquirir habilidades y competencias para ejercer funciones lingüísticas nuevas, como leer y escribir, y que no están ligadas de manera tradicional a las lenguas indígenas”⁵¹.

En el CONAFE los contextos multinivel hacen partir del principio de simultaneidad en el uso y desarrollo de las lenguas. Dentro de las aulas, resulta indispensable no bloquear ni fijar espacios específicos al español o a la lengua materna.

Las recomendaciones pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de la segunda lengua parten del principio de reconocer a las lenguas maternas como infraestructura sustantiva sobre la que se construyen todos los aprendizajes lingüísticos posteriores, y así poder diferenciar desde una perspectiva cultural los entornos de uso de una lengua y de otra.

Aunque los niños aprendan a leer y escribir en su lengua materna, tal aprendizaje refuerza y estructura la adquisición de la segunda lengua, pues lo que existe para leer y documentarse se produce principalmente en español.

Por ello, crear condiciones para enriquecer los ambientes orales en español dentro de las comunidades, es otro de los objetivos que se busca cumplir a la par que se enriquecen los ambientes lectoescritos en las lenguas de los niños.

⁵¹ Ibidem 1999-26

Esto es entender el aprendizaje de las lenguas en su sentido integral reconociendo la necesidad de incorporar o conformar los contextos culturales que den vida y sentido a las funciones lingüísticas que se intenta desarrollar en los niños.

La problematización del conocimiento escolar en el eje estructurante del trabajo docente constituye un eje de trabajo en el aula, a partir del cual se pretende superar la confrontación entre los saberes universales y los saberes indígenas. “Se trata de que los niños y el docente ensayen las formas de clasificación del saber escolar al poner los campos y las posibles clasificaciones; que diseñen los mapas conceptuales que definen un saber o conocimiento; que los confronten con los libros y con la opinión de los que saben más en la comunidad; que decidan su grado de validez o de objetividad; pero, sobre todo, que valoren su importancia en función de la educación para la vida”⁵².

El propósito de la educación básica en relación con el contenido es apoyar al niño para que construya una explicación satisfactoria, en lo emocional, y útil para la vida, sobre su realidad cercana y lejana; su ambiente natural y social; que lo impulse a conocer cada vez más, a ser usuario crítico y productivo del saber.

⁵² *Propuesta Educativa Conafe*, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, Subdirección de Educación Indígena, México 1999-44

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

3.1 REVISIÓN CRÍTICA DE LOS LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN MÉXICO (1995-2005)

En este apartado, que es el objetivo central de la investigación, se analizarán los “*Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*”, sacados del libro de mismo título, editado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Dirección General de Educación Indígena, y que es la columna vertebral del proyecto educativo intercultural que el Estado mexicano ha implementado desde 1995 para hacer de la interculturalidad uno de los principales parámetros de referencia en las relaciones sociales del país.

Se ubicarán los aspectos, ideas y características más sustanciales que representen los objetivos, tendencias y estrategias incorporativistas, de absorción sociocultural, de homogeneización cultural, de subordinación, deterioro y agresión hacia las culturas autóctonas.

Los 42 puntos que a continuación se presentan constituyen la base central de los lineamientos generales de la educación intercultural:

1. La educación que se ofrece a las niñas y los niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.

2. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.

3...considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

4...la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe.

5. Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.

7. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la

generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que este está inmerso.

8...procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria secundaria y, consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.

9...impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente.

10...promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y el español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación.

11...impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización, y de nivelación académica y superación profesional.

12...impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las

condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.

13...promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zonas y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela para que atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.

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

15...promoverá la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general con mecanismos de control social de la oferta educativa.

16...impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente que permitan asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional.

17...impulsará el desarrollo de procesos y mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de planeación y administración de las instancias educativas estatales.

18...la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales

esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.

19...la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.

20...la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades educativas, considerando sus características, necesidades e intereses particulares, así como los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.

21...para contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, la acción educativa favorecerá el logro de competencias básicas y la aportación de contenidos escolares pertinentes a éstas.

22...se considerará al contenido escolar como el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores.

23...se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura

comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales nacionales y mundiales.

24...se promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores que favorezcan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan acceder de manera efectiva a los logros educativos.

25...se promoverá que desde enfoques didácticos globalizadores, se privilegie la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que resulten útiles a la vida presente y que se constituyan en la base de futuros aprendizajes.

26...se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas.

27...se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que presenta el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígenas, nacional y mundial.

28...se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien en el uso y la enseñanza en la lengua materna-sea indígena o español-para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua.

29...se procurará que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.

30...se procurará que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros.

31...se impulsará la elaboración de materiales educativos por los alumnos y el maestro, como parte misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

32...se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga preferentemente, sólo en lengua indígena.

33...se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

34...se promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa, continúa y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas.

35...se impulsará el desarrollo de procesos de evaluación interna de y en cada centro educativo, como parte del trabajo habitual y como uno de los elementos que contribuya a mejorar progresivamente el servicio que éstos ofrecen.

36...se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.

37...se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.

38...se impulsará el reconocimiento de los centros de trabajo y de los consejos técnicos, como los espacios privilegiados para la formación de docentes, directivos y personal técnico.

39...se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan éstos en su práctica cotidiana.

40...se favorecerá la integración de las niñas y los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.

41...los Albergues Escolares y Centros de Integración Social tenderán a fortalecerse o

reorientarse para que las niñas y los niños indígenas reciban los apoyos educativos y asistenciales que posibiliten, de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo.

42...se impulsará el desarrollo de proyectos y programas-preventivos, remediales o compensatorios-que contribuya a mejorar el servicio que éstos ofrecen.

De estos lineamientos, la mayoría no se cumplen, o no son congruentes con la práctica, y otros ni siquiera se cumplen cabalmente, lo cual se verá más adelante.

En cuanto al punto 32, los materiales efectivamente están hechos en lengua indígena, pero no reproducen el pensamiento y la cosmovisión de ninguna de las culturas indígenas.

Con respecto al punto 33, en los medios de comunicación no se reflejan las lenguas ni la cultura de los pueblos indígenas, y no obstante, tienen un gran impacto sociocultural en éstos; así que a los únicos procesos de aprendizaje a los que reforzaría serían a los del desarrollo de la cultura occidental.

En los lineamientos generales se señala que la educación se desarrolla con un enfoque intercultural, el cual, basado en los contenidos del Artículo 3o. y 4o. Constitucionales, da sentido a la Ley General de Educación y al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; el cual responde a la necesidad de promover en los mexicanos actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferencias culturales:

- "al armonizar y equilibrar las dimensiones étnica, nacional y mundial,
- al plantear una visión e interrelación igualitaria y dinámica entre las culturas de nuestro país y del mundo,
- al garantizar la vigencia de las lenguas maternas en todos los órdenes de la vida de sus hablantes, y
- al afirmar los propios estilos de vida"⁵³.

Fuera de los cuarenta y dos puntos anteriores, en el desarrollo ideológico de los lineamientos generales se establece que "la atención educativa a la diversidad es menos fácil de resolver de lo que parece; sin embargo, una opción para hacerlo es adoptar el enfoque intercultural que se define como la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos"⁵⁴.

Los lineamientos generales marcan que el enfoque intercultural es planteado como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertenencia; con un especial enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lengua y otras expresiones culturales como recursos para

⁵³ Dirección General de Educación Indígena, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, Subsecretaría de Educación Básica Y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México 1999-25

⁵⁴ Idem 1999-25

transformar la práctica docente. Se trata de una educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo.

Se marca también que la educación intercultural es una educación que “promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración”⁵⁵.

Esta condición de la interculturalidad que plantea una relación horizontal entre culturas, que busca un ciclo bilateral donde la información circula en ambos sentidos, vaya, como a la letra dice: *promueve un diálogo entre tradiciones culturales*; es la característica más ausente en esta política educativa, pues a los educandos indígenas sí se les enseñan los valores, las costumbres y hasta se les fomenta la construcción de una estructura mental con base en la cultura occidentalizada de la sociedad no indígena nacional.

En contra parte, a los educandos no indígenas dependientes del sistema educativo nacional no se les enseñan ni fomentan estos mismos aspectos de las culturas indígenas de sus regiones.

Esta es la condición más esencial de la interculturalidad y no está presente en la acción educativa nacional. Entonces, la idea de igualdad que se sigue manejando tiene más que ver con el concepto de homogeneidad del pasado que con la equidad o la paridad social en la diferencia o diversidad.

⁵⁵ Idem 1999-25 y 26

“El enfoque de educación intercultural trasciende el sistema escolar y el ámbito educativo, sin poder reducirse a él, lo cual permite comprender que la educación intercultural, como ya ha empezado a plantearse, no debe ser únicamente para la población indígena, sino que ha de involucrarse a toda la sociedad, para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos, es decir, una educación intercultural para todos”⁵⁶.

Sin embargo, a más de diez años de su implementación como acción educativa para los pueblos indígenas, la interculturalidad para la sociedad nacional en su conjunto se ha remitido a una escueta campaña publicitaria que promueve el respeto y la tolerancia a la diversidad, a las diferencias culturales, como lo estipula la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 antes mencionado.

La interculturalidad implica conocimiento de lo “*otro*”, pues tolerancia, no es conocer lo ajeno, sino simplemente saber que existen más cosas que lo conocido y soportar su existencia.

Avanzar hacia la construcción de una oferta educativa intercultural, requiere tener claro que “la educación se constituye por un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo social asegura que sus miembros adquieran la experiencia social e históricamente acumulada y que las actividades educativas adopten diferentes modos de organización según el conocimiento cultural existente en cada sociedad. Por ello la educación de cada miembro de una sociedad es producto de las acciones y dinámica del grupo en que se encuentre inmerso, donde se pueden reconocer distintos ámbitos en los que se aprende,

⁵⁶ Idem 1999-26

reproduce y reconstruyen los elementos de la cultura: la familia, las organizaciones sociales y políticas, en los medios de comunicación masiva y la escuela son algunos de ellos"⁵⁷.

Es en la reconstrucción de los elementos de cada cultura, en la transmisión de la experiencia social históricamente acumulada, entendida ésta como las costumbres, los valores, la cosmovisión, el pensamiento y modo de aprehender el mundo que cada cultura ha desarrollado a lo largo de su existencia, en donde la educación intercultural bilingüe que el Estado mexicano ofrece a los pueblos indígenas tiene su principal carencia, pues ni en ésta, ni en la educación bicultural bilingüe se han respetado nunca las especificidades culturales de cada pueblo indígena como lo veremos en el análisis de los cuadernos de trabajo para la educación básica intercultural.

Los materiales didácticos nunca han reflejado el pensamiento de cada pueblo, ni han fomentado el cultivo y el desarrollo de las costumbres y la cosmovisión propias de cada uno de ellos, sino más, bien han procurado la transformación o sustitución de esquemas, de valores, de sistemas culturales vaya.

Sin embargo, el discurso oficial plasmado en los lineamientos generales insiste en que la educación intercultural se caracteriza por "considerar la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación. Las diferentes visiones del mundo, las diferentes tecnologías, los diferentes valores, y las diferentes actitudes, multiplica los

⁵⁷ Idem 1999-26

recursos para la comprensión del mundo”⁵⁸.

Esto es ofrecer la oportunidad de aprender mediante la identificación, definición y complementariedad entre saberes locales, estatales, nacionales y mundiales; o en otras palabras, articular y complementar los conocimientos de origen indígena con los conocimientos de origen nacional-occidental.

Ello significa incluir los contenidos escolares que permitan el desenvolvimiento social de los alumnos en los ámbitos del sistema sociocultural occidentalizado del resto de la nación, creándoles a la vez una identidad regional y nacional; y pretende promover que la interacción social y la comunicación de los alumnos se realicen en igualdad de condiciones y con una clara comprensión de sus características y condiciones culturales.

Todo lo cual es simplemente confrontar en cada alumno su cultura étnica con la cultura occidental que adquiere en la educación, y en la medida de dicha confrontación se irá dando cuenta de qué sistema sociocultural le es más útil para adaptarse y sobrevivir en un contexto nacional donde lo étnico no tiene más valor que un simple folclorismo ligado al turismo para mantener una función social, pues ha perdido gran parte de su significancia y función simbólica para la sociedad que lo creó.

Los lineamientos marcan que "una verdadera educación intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque en el que los participantes son

⁵⁸ Ibidem 1999-27

positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia, siendo esto una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque”⁵⁹.

Sin embargo, así como durante décadas, el sacar a las sociedades indígenas del aislamiento en que viven, ha sido argumento de legitimación a la intromisión del Estado en los asuntos al interior de éstas; la misma política intercultural está aislando a la población no indígena al no reconocer su interdependencia con aquellas, pues no sólo su origen se deriva de la aculturación e incorporación que han sufrido las poblaciones indígenas, sino que su desarrollo económico está muy ligado a éstas.

Desde el enfoque intercultural “se propone para la educación bilingüe un tratamiento que promueva el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, por lo que éstas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación. Es decir, una educación bilingüe que privilegie el uso y enseñanza tanto de las lenguas indígenas como del español, para que las niñas y los niños indígenas se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente o por escrito en lengua indígena y en español de manera efectiva, con distintos propósitos y en indiferentes ámbitos”⁶⁰.

Los lineamientos plantean que se debe promover el respeto a las diferencias culturales, pero la relación *entre las culturas implicadas* no es nivelada ni equitativa, ya que en el proceso sólo se cultivan elementos culturales de la sociedad nacional occidentalizada.

⁵⁹ Idem 1999-27 y 28

⁶⁰ Ibidem 1999-30

No se puede fomentar realmente este respeto, ya no digamos de los mismos indígenas hacia sus propias culturas, sino de la población no indígena hacia estas, lo cual ha sido durante siglos, y continúa siendo presión para obligar a un indígena a abandonar su cultura, o no transmitirla a sus hijos, para dejar de ser víctima de la *discriminación de la sociedad no indígena*; siendo que la unidad de una sociedad pluricultural y multiétnica se finca a través no sólo del respeto, sino del conocimiento y entendimiento de lo extraño, lo ajeno, lo diverso.

De la misma forma, se establece que la acción educativa contribuirá a satisfacer las necesidades educativas de la población, considerando necesidades e intereses particulares; pero éstas últimas giran en función de la desigual relación existente entre los indígenas en pobreza, marginación y discriminación, y la sociedad nacional que es causante directa, junto con las políticas públicas del gobierno federal, de estas circunstancias, que obligan a que se vuelva necesidad para una comunidad indígena, como ya se mencionó antes, el abandonar su cultura, no considerarla útil para el desarrollo social, y en este sentido, aspirar a formar parte de la cultura dominante para superar esas circunstancias.

Con base en lo anterior, se menciona que esta acción educativa está enfocada a favorecer el logro de competencias básicas y la aportación de contenidos escolares, los cuales significan estrategias para la contundente incorporación de los educandos indígenas a la sociedad nacional, que será su ámbito y contexto de uso lingüístico y cultural para el trabajo y muy probablemente para el resto de su vida, ya que representarán una oportunidad para la superación de sus rezagos.

Por otra parte, se habla de considerar ciertos elementos culturales, conocimientos y hábitos como actitudes y valores seleccionados intencionalmente para ser incluidos como contenidos educativos y ser transmitidos, pero los criterios con que se hace esta selección parten de un principio transformador de la cultura con fines incorporativistas y aculturantes.

Y dado a las diferentes visiones que cada cultura tiene del mundo, no es lógico que elementos de una cultura como los ya citados sean valorados negativa o positivamente por otra cultura o visión externa, sin considerar la existencia del sentido pragmático que cada aspecto de la cultura tiene para la sociedad que lo creó y le dio un significado.

Se estipula en los lineamientos generales que la educación intercultural se adaptará a las necesidades, demandas y condiciones de cultura de las comunidades indígenas, cuando éstas, por su estado de pobreza, marginación y denigración, pueden inclinarse a ceder ante la presión económico-social externa, y entrar al proceso de occidentalización, creyendo que con ello superarán estos rezagos en un país que oprime a las culturas distintas a la nacional; por ende, las demandas y necesidades que se pueden esperar en la mayoría de los casos apuntan hacia este callejón sin salida, o se aculturán, occidentalizan e incorporan, o se condenan a seguir sufriendo en las condiciones en que hasta ahora se encuentran.

En esta dinámica de transformación sociocultural de los educandos indígenas se habla de privilegiar la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que les resulten útiles y significativos para la vida fuera de la comunidad, fuera de sus sistemas culturales, pero con base en parámetros de funcionalidad de una visión del mundo y de la vida occidentalizados.

Entonces, lo que se vuelve funcional para la vida es lo que proporciona la oportunidad de adaptación a los contextos del mundo occidentalizado nacional (trabajo, escuela superior, etc.), lo que brinda una oportunidad de realización personal en el ámbito nacional, oportunidad que no se encuentra en el ámbito comunitario.

En cuanto a lo referente al enfoque intercultural, se habla de armonizar y equilibrar las dimensiones étnica y nacional, plantear una visión e interrelación igualitaria y dinámica entre las culturas de nuestro país y del mundo, y afirmar los propios estilos de vida; pero en la realidad, subordina a las culturas indígenas frente a la cultura nacional con los aspectos mencionados en el párrafo anterior.

Asimismo, habla de igualdad y dinamismo, cuando los aportes culturales de esta interrelación van en un sólo sentido, de lo occidental hacia las culturas indígenas, pero no en viceversa, en lo que respecta a la educación que el Estado mexicano imparte a la infancia no indígena; y siendo que uno de los principales objetivos de la acción educativa es realizar juicios valorativos sobre hábitos y costumbres de las culturas indígenas, y propiciar su eliminación de la práctica social cuando se considere necesario, no se están respetando las formas de vida distintas a la concepción occidental.

De igual forma, en lo referente al significado que cada cultura le atribuye a conceptos que rigen la vida social de la comunidad, en la acción educativa se pretende fomentar la búsqueda de libertad y justicia para cada uno de los educandos, pero éstos términos, contruidos a partir del sistema sociocultural occidental, rompen con el significado que les

atribuye cada cultura a partir de la base de su propio pensamiento y en función de sus propias referencias conceptuales.

Esto último es sumamente importante, pues aunado a lo que en estas bases se reconoce sobre la educación como acción constituida por un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo social asegura que sus miembros adquieran la experiencia social e históricamente acumulada; también se suma la construcción psicológica, ideológica y de pensamiento abstracto de cada individuo, atendiendo a un patrón cultural históricamente desarrollado.

Por lo cual es importante respetar los patrones culturales que cada grupo social tiene que transmitir a la siguiente generación para asegurar el mantenimiento, la subsistencia y continuidad del sistema sociocultural construido históricamente a través de la experiencia de la vida.

Ahora, cabe cuestionarse, si la educación intercultural se caracteriza por considerar a la diversidad cultural como un recurso para el enriquecimiento y potenciación de la educación con base en las diferentes visiones del mundo, las diferentes tecnologías, los diferentes valores, y las diferentes actitudes, como se establece en los lineamientos generales, ¿por qué no forma parte de la currícula de materias del sistema educativo nacional?; ¿por qué se pretende, con la estrategia educativa, someter a juicios de valor a las características, manifestaciones, ideas, costumbres, prácticas, usos y especificidades culturas de los pueblos indígenas?; ¿por qué uno de sus principales objetivos es eliminar muchas de esas

costumbres y prácticas, y cambiar los valores de los niños hacia un perfil más occidental en cuanto a la concepción de significaciones, como las ideas de libertad o de justicia, de desarrollo, de progreso o de modernidad, y de lo que es la vida en general?

Esto se refleja en la acción de incluir contenidos escolares que permitan el desenvolvimiento social de los alumnos en los ámbitos local, estatal, nacional y mundial; desenvolvimiento a imagen y semejanza de las prácticas y conductas cotidianas cuya referencia son los sistemas socioculturales de la sociedad nacional occidentalizada; parámetros que se busca inculcar en los educandos indígenas para lograr su inserción de manera uniforme a una sociedad homogénea.

Aunque el programa educativo contemple en su discurso el fortalecer la identidad étnica de los alumnos mediante el cultivo de su lengua materna; la apropiación de elementos culturales de la sociedad nacional para arraigar su identidad estatal, nacional y mundial, termina avasallando lo étnico, lo subordina, pero sobretodo, demuestra directa o indirectamente la utilidad que lo propio y lo ajeno representan para el desarrollo individual en un contexto local, estatal y nacional de intolerancia a la diversidad cultural, incapaz de ser plural en la diversidad.

Aunque en esta educación se privilegie el uso y enseñanza tanto de las lenguas indígenas como del español, para que los educandos se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente o por escrito en cualquiera de las dos de manera efectiva, con distintos propósitos y en indiferentes

ámbitos; es en la lengua española y en los elementos de cultura occidental en los que se centra la tarea educativa; haciendo del cultivo de la lengua materna un mero instrumento para la alfabetización y castellanización, al igual que la educación bicultural bilingüe.

En este contexto, es la lengua materna la que tiene menores posibilidades de desarrollo en cualquier ámbito extra escolar o extra comunitario, lo cual delimita los diferentes ámbitos de uso de las dos lenguas, limitando cualquier posibilidad de progreso de la lengua materna en otros ámbitos que no sean el familiar y el comunitario; y a su vez, exige a los educandos que en otros ámbitos que no sean los propios, no se conduzca como el individuo de identidad étnica que es, sino como un miembro mimetizado que esconde lo propio y se disfraza con lo ajeno.

Tal es el caso de la literatura contemporánea indígena, que aunque se escribe en lengua vernácula, es en la que menos se lee y tiene que contar con su traducción al español para considerar verdaderamente a un público lector significativo; o el caso de las artesanías que pierden su sentido práctico, religioso o significativo, para pasar a ser simples objetos de ornamento o consumo despojados de su significancia cultural.

Esta es la realidad de la interculturalidad práctica en la acción educativa del gobierno federal, que deja a la sociedad nacional exenta de hacer algún esfuerzo por entender a las culturas indígenas y mucho menos por acoplarse en alguna medida a éstas, no siendo recíproca con el esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y entender lo ajeno para una convivencia equitativa y plural.

En cuanto a los Fines y Propósitos que persigue la Educación Intercultural Bilingüe, presentaré una pesquisa de lo que consideré los aspectos más relevantes para caracterizar el impacto negativo hacia las culturas indígenas, y la influencia de la globalización cultural impulsada por la política Neoliberal inmersa en ésta educación.

Una de las funciones más importantes que marca la educación para los indígenas consiste en lograr que los individuos puedan dirigir cabalmente su propio desarrollo; es decir, permitir que cada persona se responsabilice de sí mismo a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive.

Asimismo, contribuye al desarrollo humano en sus aspectos individuales y sociales, facilitando desde temprana edad los saberes básicos que les permitan comprenderse mejor y entender a los demás y al mundo.

Busca fomentar la responsabilidad de los sujetos para respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística, promover la educación de los demás, defender la causa de la justicia social, aprovechar racionalmente y proteger el medio ambiente, y ser tolerante ante los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios.

Estas son las bases para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual seguir construyendo sistemáticamente nuevos tipos de educación y capacitación.

La educación básica se entiende como el segmento de la educación intencionada e

institucionalizada para que los niños adquieran los conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

La Dirección General de Educación Indígena ha definido ocho líneas de formación que conforman la expresión de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación que atienden a los ideales expresados en el marco filosófico nacional, como fortalecer la conciencia de nacionalidad, y la promoción de un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de la protección, promoción y desarrollo de las lenguas indígenas.

Dichas líneas posibilitan la definición de los propósitos y objetivos de aprendizaje de la educación intercultural bilingüe, así como los contenidos escolares específicos para cada nivel educativo y grado escolar de dicha educación.

La “*Línea de formación para la identidad*” promueve que los niños logren asumirse y ser reconocidos como miembros de la sociedad nacional, de la sociedad regional y de la sociedad local; comprometerse como mexicanos con la preservación y desarrollo de la cultura étnica y nacional, de manera que lo étnico se reconozca en lo nacional y éste a su vez se reconozca en la diversidad cultural.

Busca acercar también el conocimiento de la historia, la geografía y los problemas

nacionales, regionales y locales, así como la apreciación de los valores que ha creado la sociedad mexicana durante su proceso histórico, en particular sus leyes. A partir de la adquisición y el desarrollo de las lenguas indígenas y el español como lengua común a todos los mexicanos y principales vehículos de comunicación.

La “*Línea de formación para la democracia*” promueve que se logre la socialización en la solución de los problemas colectivos; y la capacidad para participar en forma creativa, solidaria, crítica y responsable en los procesos sociales, a partir del conocimiento de las instituciones, políticas, normas y valores, y del desarrollo de actitudes de ayuda mutua, convivencia pacífica y de respeto y aceptación de sí mismos y de los demás.

La “*Línea de formación para la solidaridad internacional*” promueve que se logre el desarrollo de actitudes de respeto y compromiso hacia otros países y pueblos. A partir del reconocimiento del derecho a la autodeterminación y la soberanía que tienen tanto la nación mexicana como los otros países y pueblos; con base en la comprensión de sus problemas económicos, políticos y sociales más relevantes, y el conocimiento de los principales aspectos de su cultura, historia y geografía.

La “*Línea de formación para la salud*” promueve la salud física y emocional, y el desarrollo de una sexualidad sana. A partir del conocimiento del cuerpo humano y sus funciones, de la adquisición de hábitos, actitudes y prácticas que favorezcan su salud, y de la identificación de los factores individuales, sociales, culturales y ambientales que afectan y que interfieren con la realización adecuada de las actividades humanas.

La “*Línea de formación ecológica*” promueve el desarrollo de una conciencia para aprovechar racionalmente los recursos naturales, y el compromiso de mantener el equilibrio ecológico. A partir del conocimiento de los elementos y relaciones que integran el medio ambiente y el papel que los individuos, los asentamientos humanos y la dinámica poblacional juegan en la preservación de los ecosistemas.

La “*Línea de formación estética*” promueve el desarrollo de la sensibilidad y las actitudes necesarias para disfrutar, apreciar y preservar las manifestaciones del arte y la naturaleza, y la capacidad para expresarse en diferentes lenguajes artísticos. A partir del conocimiento de las obras del hombre y de la naturaleza, y de los procedimientos de la producción artística, y del desarrollo de la creatividad.

La “*Línea de formación científica*” promueve el desarrollo de la capacidad para construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales, y tener una visión científica del mundo. A partir del desarrollo de la creatividad y de estructuras lógicas del pensamiento, y de la apropiación de conceptos, métodos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas.

La “*Línea de formación tecnológica*” promueve la capacidad para encontrar soluciones a problemas prácticos de distinto orden. A partir del desarrollo de la creatividad en el uso de los recursos disponibles y de la comprensión de las principales características de la tecnología y de su relación con los avances científicos, los procesos productivos y las necesidades locales, regionales y nacionales.

Dentro de la Educación Intercultural existen las llamadas “*necesidades básicas de aprendizaje*”, que son aquellas que responden a los requerimientos sociales, requerimientos establecidos desde la cultura nacional, la cual establece los aprendizajes que son socialmente significativos. A esto atienden las líneas de formación.

Las necesidades básicas de aprendizaje se definen como todas aquellas que los miembros de una sociedad determinada requieren aprender para: sobrevivir en el medio natural, en el medio social a nivel micro y a nivel macro dentro de un país, para desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de la sociedad, para vivir y trabajar con dignidad, para ser partícipes del desarrollo social y mejorar su calidad de vida.

Estas necesidades se han definido históricamente, y su amplitud y la manera de satisfacerlas varían según cada cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.

Esto representa la inflexibilidad del proyecto nacional en cuanto a la determinación de que todos los pueblos indígenas se acoplen a las exigencias que les impone la cultura oficial para interactuar con el resto de la sociedad y poder aspirar al desarrollo.

De la misma forma, plantea cómo los valores y otros aspectos de las culturas indígenas en un tiempo fueron socialmente significativas para lo que la sociedad les exigía; pero ahora, con la globalización cultural u occidentalización impulsada por la política Neoliberal que permea a la sociedad hasta sus bases, ciertos conocimientos dejan de ser socialmente

significativos para dar paso a otros que lo son en la medida que de ellos depende la única vía de interacción promovida con el resto de la sociedad, así como de supervivencia económica.

Para contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, se pretende que los educandos logren gradualmente las competencias básicas definidas, a partir de la apropiación de determinados contenidos escolares: conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores.

Entendiendo por competencia “lo que una persona es capaz de hacer para llevar a cabo determinadas actividades en diferentes ámbitos, y que ésta se deriva de la posesión de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que se utilizan en diversas combinaciones para actuar según las exigencias del contexto social”⁶¹.

De las necesidades básicas de aprendizaje que se establecen, sobresalen las siguientes por su relación directa con la obligación que el Estado mexicano ha impuesto, y éstas son:

De comunicarse.-

- a) Comunicarse oralmente en lengua indígena y en español de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.
- b) Comunicarse por escrito en lengua indígena y en español (incluyendo lectura y escritura), de manera efectiva, con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.

⁶¹ Dirección General de Educación Indígena, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, Subsecretaría de Educación Básica Y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México 1999-38

De interactuar con el mundo social.-

- a) Interactuar con el mundo social reconociendo, valorando y respetando la unidad y diversidad culturales.
- b) Interactuar con el mundo social a partir de reconocerse y lograr ser reconocido como miembro de un grupo social.
- c) Interactuar con el mundo social reconociendo el sentido histórico de los fenómenos y los procesos sociales locales, regionales, nacionales y mundiales.

En la educación que el Estado mexicano imparte a los pueblos indígenas se han construido ideas de progreso, modernidad y bienestar en torno a concepciones occidentales de vivir la vida, de entenderla y de aprehenderla, lo cual desvaloriza a las formas de vida tradicionales y las transforma en algo que hay que superar para tener acceso a la modernidad y a la justicia social.

De esta manera las *necesidades básicas de aprendizaje* cobran un sentido de obligatoriedad y a la vez práctico que responde a los requerimientos sociales de transformación cultural impuestos a los pueblos indígenas por el proyecto de nación y por la sociedad no indígena.

Las *necesidades básicas de aprendizaje* se tornan socialmente significativas como requerimientos para sobrevivir en el medio social dentro de un país que ya ha establecido arbitrariamente los cánones de convivencia a una sociedad nacional multicultural, restringiendo a lo étnico en el ámbito meramente familiar y comunitario; y haciendo de estos

cánones la única vía para ya no vivir en conflicto con la sociedad considerada no indígena, vivir con dignidad vaya, para ser partícipes del desarrollo social y mejorar la calidad de vida.

De esta manera, las *necesidades básicas de aprendizaje* se definen históricamente por el proyecto de nación homogénea que se ha perseguido a través de la imposición a las diversas culturas autóctonas, y socialmente por la necesidad que se ha vuelto el renunciar a la cultura étnica para que los individuos y las colectividades puedan aspirar al desarrollo socioeconómico y al bienestar social que el Estado ha restringido al sector de la sociedad occidentalizado.

Supuestamente, en la educación inicial y básica, se plantea buscar el consenso social del grupo hacia el que va dirigida, consenso implícito o explícito para seleccionar los elementos culturales que deben ser transmitidos, así como las formas a través de las cuales se transmitirán dichos elementos.

A partir de ahí se definen los contenidos escolares, que se someterán a juicios de valor y selección para ser transmitidos a través de la educación intercultural bilingüe; conformando el conjunto de nociones y procedimientos que diferentes sectores sociales construyen para interpretar los fenómenos naturales y humanos, es decir, la producción social de conocimientos para la acción educativa.

“La educación intercultural bilingüe buscará, con base en el marco normativo nacional, seleccionar los elementos culturales en general, así como algunos componentes de la

producción social de conocimientos en particular, que conciba como dignos de ser preservados y, con éstos elementos, conformar los contenidos escolares básicos de esta educación”⁶².

Los contenidos escolares son entonces los hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura indígena para que los alumnos los aprendan y apliquen para la vida, así como las actitudes y valores que pretende que interioricen y rijan su vida, lo cual significa alcanzar los propósitos educativos de transformación sustancial del seno social y psicológico de las culturas indígenas.

Por otro lado, esta educación concibe por *competencia* como “lo que una persona es capaz de hacer para llevar a cabo determinadas actividades en diferentes ámbitos, y que se derivan de la posesión de una serie de saberes que se utilizan en diversas combinaciones para actuar”⁶³.

Estos saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores, al ser seleccionados como contenidos para transmitirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituyen en un aspecto sustancial de la formación de los educandos.

Como bien dicen estos lineamientos generales, los elementos culturales son el conjunto de nociones y procedimientos que diferentes sectores sociales construyen para interpretar los

⁶² Dirección General de Educación Indígena, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, Subsecretaría de Educación Básica Y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México 1999-41

⁶³ Ibidem, 1999-43

fenómenos naturales y humanos; y son precisamente elementos del pensamiento de los pueblos indígenas los que se someterán a juicios de valor y selección en el salón de clases para determinar con base en parámetros subjetivos y a la información del maestro, cuáles deben ser transmitidos a través de la educación.

Si bien la función del maestro en una sociedad es la de ser promotor de la cultura y transformador de ésta, la transformación que el maestro intercultural-bilingüe propiciará con estas medidas para la educación indígena en una determinada cultura, no está apuntalando a la conservación, acrecentamiento y desarrollo de la cultura indígena, sino que con base en los objetivos del proyecto oficial, está transformando la esencia de ésta; está cambiando las diferencias sustanciales de las culturas por una uniformidad de valores, expresiones y formas de pensar que parten de la cultura occidental.

En esta educación se concibe como *competencia para la vida* lo que una persona es capaz de hacer con base en ciertos saberes para llevar a cabo determinadas actividades en diferentes ámbitos, lo cual advierte la vida de los educandos indígenas fuera del núcleo cultural étnico, en contextos o ámbitos académicos, laborales o meramente sociales de corte occidentalizado; en otras palabras, formando parte de una sociedad nacional donde hay poca o nula cabida para el desarrollo integral de una cultura autóctona dado a su incompatibilidad con las formas de pensamiento y de vivir la vida oficiales.

De esta manera, los modos de pensar, la peculiar forma de vida, de aprehender el mundo, de concebir las relaciones humanas y con el medio ambiente, el pensamiento abstracto, mágico

y religioso, los valores y las formas distintivas de comportarse en sociedad, el vestido tradicional, en suma, la esencia cultural de un pueblo, queda desvalorizada y a la postre, con la transformación cultural, quedará descontextualizada.

La educación escolar es un proceso en el que los alumnos desarrollan su potencial intelectual y afectivo para construir una comprensión personal de las situaciones en que desarrollan su vida y del mundo que les rodea, y que la actividad educativa consiste en la elaboración de un proyecto dirigido a facilitar dicha comprensión.

Los lineamientos generales establecen que la práctica docente promueve el desarrollo de los procesos que posibiliten el acceso a los conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores, desarrollados localmente, pero sobretodo regional, nacional y mundialmente; y es en estos dos últimos en los que se recarga toda la prioridad epistemológica a través de la cual los educandos construyen sus estructuras de pensamiento.

Estos son los “*Enfoques didácticos globalizadores*” a partir de los cuales se hará la construcción social de la realidad de los educandos, que el Estado mexicano y su proyecto de nación están buscando.

Los enfoques didácticos globalizadores se caracterizan por atender a ciertos principios tales como:

Estimular a los niños para que los conocimientos que ya tienen sean reestructurados y se enriquezcan, en un proceso caracterizado por el establecimiento de múltiples relaciones entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo, dando lugar a los aprendizajes significativos, a considerar las relaciones entre lo conocido y lo desconocido, y proceder de lo más inicial o más complejo.

Esto se constituye en uno de los principios para enterrar el pensamiento de los distintos pueblos indígena ante las ciencias occidentales, que muestran la nueva verdad universal y el modo de entender y explicar la vida a través de la ciencia, que se presenta como único conocimiento verdadero descalificando a otros conocimientos.

Desde este punto se organizan actividades a partir de lo que sucede en la realidad de los educandos, así como de sus intereses y necesidades; de lo que se desprende que lo aprendido pueda ser aplicado constantemente porque en la vida se les exige, por lo cual, se hace necesario un cambio en las estructuras mentales.

Ello implica que una de las exigencias de la vida será la utilización del castellano para acceder a otros ámbitos que representan las oportunidades para superar las condiciones de rezago, pues por lógica, el principal interés que hay en los educandos es el de superar las condiciones que sufren sus padres y que los marginaron.

En el aspecto bilingüe, aunque se habla de establecer la equidad entre las lenguas vernáculas y el español, y aunque se busque el cultivo de las primeras, esto no es más que

un discurso demagógico, pues para el desarrollo de la literatura popular, de los posteriores niveles de educación, o para la aplicación en alguna ciencia no se utiliza ninguna de éstas.

Aún con el reciente desarrollo de los géneros literarios en lenguas indígenas, sus ediciones siempre van acompañadas de su traducción al español, propiciando que se prefiera su lectura en esta última, como dan fe algunos escritores en lenguas indígenas de cuyo testimonio me apoyé para dar cuenta de esta situación y que no es menester exponer sus identidades.

Las cátedras de educación desde el nivel básico hasta el superior que se imparten en este país se realizan primordialmente en español, ya que hasta las mismas escuelas de educación bilingüe han dado prioridad a la enseñanza de esta lengua nacional por ser la parte más importante del programa oficial que tienen que cubrir los maestros.

Sin embargo, los lineamientos generales señalan que la DGEI establece que la educación es intercultural bilingüe porque favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

En este sentido, dichos lineamientos señalan que “se promueve que en los servicios de educación indígena se impulsen equitativamente el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan y demanden de cada lengua, y procurando que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la

enseñanza en la lengua materna -sea indígena o español- para acceder, posteriormente, a una segunda lengua”⁶⁴.

De esta forma, apuntan que el proceso de consolidación del desarrollo de la lengua materna a través de la escritura y al mismo tiempo el acercamiento oral y el aprendizaje de la segunda lengua, “se convierte en una ventaja formativa que le permite al sujeto ser un individuo bilingüe, capacitado para interactuar en dos ámbitos cultural e históricamente diferentes pero estrictamente relacionados; situación que la educación indígena tiende a favorecer a partir del desarrollo de actitudes y valores que permitan tanto a las niñas como a los niños un desarrollo integral y un sentido de pertenencia a una cultura local, regional y nacional”⁶⁵.

Es importante recalcar la relevancia que para esta educación tiene que los niños aprendan de manera dosificada, sistemática y organizada, las palabras de la segunda lengua por su significado y con relación a la cultura que les da vida y referencia.

La enseñanza bilingüe plantea “el propiciar el aprendizaje de conocimientos socioculturales propios de la segunda lengua; de donde se desprende que, el aprendizaje de una segunda lengua no se puede separar de una serie de conocimientos socioculturales que se expresan en ella”⁶⁶.

⁶⁴ Dirección General de Educación Indígena, *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, Subsecretaría de Educación Básica Y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México 1999-61

⁶⁵ Ibidem 1999-63

⁶⁶ Ibidem, México 1999-67

Cabe apuntar que la afirmación de que los dos ámbitos, pueblos indígenas y sociedad mestiza, han sido cultural e históricamente diferentes, expresada en los lineamientos generales no es puntual, pues es de un largo y doloroso proceso de desarraigo cultural e identitario que se deriva la segunda de los primeros.

Asimismo, la cultura denominada “*mestiza*” siempre ha conservado muchas características culturales de su origen de los pueblos indígenas, en el lenguaje, la alimentación, la religiosidad y hasta en sus relaciones familiares, sin olvidar las costumbres como la nacional festividad del día de los muertos.

Es necesario conocer los elementos de otras culturas en un proceso educativo, pero una desventaja para las culturas autóctonas es que en el aprendizaje de estos nuevos elementos occidentales no se hará asimilándolos y refuncionalizándolos dentro del pensamiento de éstas, dando origen a nuevas estructuras simbólicas de pensamiento y abstracciones.

Como es el caso de que algunos pueblos de habla náhuatl se apropien del concepto de la computadora personal, el avión, el reloj de pulsera, el tren o la radio, por citar algunos ejemplos, y sean concebidos como: *tepochnahpiltlacuiloloni*, *tepochtototl*, *tepochyehualtonaltatamachihualoni*, *tepochocuillin* y *tepochehecatlanonotzaloni* respectivamente, conceptos aglutinantes utilizados por nahuas de la sierra norte del Estado de Puebla.

En cambio, en el sistema educativo, elementos como éstos y otros de mayor trascendencia

en el desarrollo del pensamiento como los valores y los conceptos abstractos, se aprehenden desde el ámbito cultural del que se están extrayendo, construyendo otra estructura de pensamiento sin antes haber afianzado la étnica, no dando oportunidad a que sean asimilados y pasen a formar parte de las culturas indígenas, de que se subordinen a éstas.

Esto es la priorización de la segunda cultura y no el reforzamiento de la cultura materna ante la aprehensión de nuevos elementos como debería ser, pues está señalado como uno de los principales objetivos a lograr en los lineamientos generales.

En lo referente a las líneas de formación, de las que ya se habló y que sintetizan los propósitos y objetivos de aprendizaje de la educación intercultural bilingüe, demuestran que dichos propósitos y objetivos, más que dirigidos al cultivo y preservación de la verdadera esencia de las culturas indígenas, apuntan hacia una aculturación y transformación sociocultural para lograr su incorporación a la sociedad occidentalizada como sujetos avasallados culturalmente por una fuerza coercitiva dirigida a través de la política educativa estatal.

Esto queda sustentado de diversas maneras, como cuando en los lineamientos generales se habla de lograr en los educandos la apreciación de los valores que ha creado la sociedad mexicana durante su proceso histórico y en particular sus leyes, que en la mayoría de los casos son incompatibles con las concepciones homólogas creadas en el seno filosófico de las culturas indígenas.

Tal como en lo anterior, se propicia el detrimento de las culturas indígenas cuando se busca en la formación para la salud que los niños logren el desarrollo de una sexualidad sana a partir de la adquisición de hábitos, actitudes y prácticas surgidas de un contexto cultural occidental.

Con este tipo de concepciones que subestiman los conocimientos étnicos tradicionales, sólo se ha conllevado a la pérdida de valores y conocimientos de medicina tradicional totalmente más aptos y prácticos que los que pueda aportar la medicina occidental para lograr el bienestar de la población.

Asimismo, cuando se habla de la identificación de los factores individuales, sociales y culturales que afectan y que interfieren con la realización adecuada de las actividades humanas; éstos son identificados con los patrones ancestrales de vivir y de pensar, con base en lo aportado en el aula de clases y reforzado por los medios de comunicación masiva; entonces se crea en los educandos la idea de que, con la adopción de nuevos valores y hábitos surgidos desde la cultura occidental se logrará vivir adecuadamente.

Paralelamente a los aspectos que tienen que ver con la concepción cultural de la vida, se pretende infundir en los niños de las sociedades indígenas una conciencia para aprovechar racionalmente los recursos naturales, y el compromiso de mantener el equilibrio ecológico a partir del conocimiento de los elementos y relaciones que integran el medio ambiente y el papel que los individuos, los asentamientos humanos y la dinámica poblacional juegan en la preservación de los ecosistemas.

No obstante, la conservación de dichos recursos y de unas relaciones más armónicas entre el hombre y la naturaleza han sido un hecho gracias al particular pensamiento de los pueblos indígenas y no a los aportes que les haya hecho la cultura occidental.

Claro que con esto no pretendo negar que existan comunidades indígenas que estén causando también un impacto negativo sobre algún ecosistema, pero si esto es una realidad, no es más que la expresión de una medida extrema que algunos individuos o colectividades tienen que adoptar para lograr su supervivencia en un medio social nacional adverso.

Finalmente, en la línea de formación científica se promueve que los niños logren la capacidad de construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales, y tener una visión científica del mundo a partir del desarrollo de la creatividad y de estructuras lógicas del pensamiento, y de la apropiación de conceptos, métodos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas.

Lo cual se constituye en una franca agresión, subestimación, discriminación y trastorno de la construcción social de la realidad y del pensamiento de los individuos con una determinada cultura, como ya quedó señalado antes, y un agravio al pensamiento étnico tradicional y a los conocimientos ancestrales pues, aún muchas culturas indígenas conservan sus propias tradiciones acerca de la explicación de los fenómenos naturales y del mundo en general, que son tan valiosas como cualquier otra surgida de las distintas tradiciones del pensamiento humano.

Lo mismo se deriva de la línea de formación tecnológica que promueve la comprensión de la concepción occidental de lo que es la producción en el campo y la relación de una sociedad con los medios de producción, la tierra y los recursos naturales, pretendiendo dejar al modo de producción agrícola de los pueblos indígenas como una práctica primitiva.

3.2 REVISIÓN CRÍTICA DE LOS CONTENIDOS DE LOS CUADERNOS DE TRABAJO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE

Cuadernos de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena, es el título de una serie de materiales didácticos editados en las lenguas indígenas reconocidas oficialmente en el país, y a su vez, en español. Son publicados por la Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, y producidos como material de apoyo para la educación intercultural bilingüe.

Es en estos materiales didácticos en donde la acción educativa ofrece las actividades con las que los alumnos se puedan apropiar de los conocimientos, las habilidades y las destrezas, los hábitos, las actitudes y los valores fundamentales mencionados en los lineamientos generales de la educación intercultural.

En sus objetivos se pretende que los valores de las culturas autóctonas y de la cultura nacional conformen la fuente de la que emanen todos los conocimientos y las actitudes contempladas para la formación individual de los educandos.

Su introducción presenta como uno de los objetivos centrales de la acción educativa la valoración y la apreciación de la riqueza de las lenguas indígenas y de sus culturas étnicas en paralelo a la apreciación de los mismos valores de la cultura nacional.

Finalmente, marcan que los educandos aprenderán a cuidar su salud y el medio ambiente; y en suma, contarán con una educación que contribuirá a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas y de todos los mexicanos e general.

Los cuadernos de trabajo están divididos en tres tipos: los que van dirigidos al primer y segundo grados de primaria; los que están desarrollados para tercer y cuarto año; y los destinados para los niños que cursan el quinto y sexto año, todos de educación básica.

A su vez, están subdivididos en ocho temáticas: *“Somos (pueblo indígena al que esté dirigido) y mexicanos”*; *“Expresemos lo que queremos, pensamos y sentimos”*; *“La democracia es compromiso de todos”*; *“La solidaridad entre los pueblos y las naciones”*; *“Cuidemos nuestra salud”*; *“Cuidemos el medio ambiente”*; *“Hagamos ciencia”*; y *“Resolvamos problemas”*; la última temática cambia a *“Hagamos tecnología”* en los dos cuadernos de grados más avanzados.

Dichas temáticas sólo varían su nivel de complejidad con respecto a los años de primaria a los que esté destinada la presentación, pero en esencia desarrollan la misma temática con ejercicios muy similares.

Los ejercicios, los contenidos, las conceptualizaciones, las ilustraciones, las concepciones y en general las ideas que se manejan en la totalidad de los tres tipos de cuadernos, no se diferencian entre sí más que en la traducción a la lengua nacional del pueblo indígena al que están destinados.

En la revisión crítica de los contenidos de las unidades temáticas, principalmente de los cuadernos de trabajo de quinto y sexto, que son los más complejos y sintetizan los contenidos de los cuadernos anteriores, se encontraron los siguientes resultados.

En la unidad temática: “Somos (etnia indígena que corresponda) y mexicanos”, se enfatizan la nacionalidad, la identidad y los elementos culturales y sociales que los pobladores del país comparten; y se habla de un pasado en común, pero nunca se establece de manera objetiva ¿por qué los pueblos indígenas, ahora forman parte de ésta nación?, o ¿cuál ha sido el papel que éstos han jugado en el proceso histórico de su conformación?, o ¿por qué ahora tienen que aprender español?

En la lengua que corresponda a la presentación, se le pregunta al educando ¿por qué pertenece a un pueblo indígena determinado?, y se habla de que existen algunos elementos que en la cultura dan esa identidad, pero nunca especifica cuales son esos elementos de la cultura indígena a la que está dirigido el cuaderno en turno.

Esto quedó establecido a raíz de que conozco la lengua náhuatl y traduje lo referente a ello; e infiriendo que para las demás traducciones sería lo mismo, con base en que la estructura del material didáctico, los textos en español, los ejercicios y hasta las ilustraciones son las mismas en todas las ediciones, de todos los grados escolares.

En lo formal, profundizan los aspectos que son requisitos para la ciudadanía como los documentos de identidad personal y la obediencia a una Carta Magna, de la cual no se presenta su contenido.

En el cuaderno para primero y segundo grados, éste apartado enfatiza los elementos de la nacionalidad y explica a los alumnos que hay muchos niños y niñas tanto indígenas como no indígenas, y que todos son mexicanos, porque nacieron en México.

Cabe mencionar que en el juego que se presenta en ésta unidad, “Un paseo por México”, aparece en un mapa erróneo que presenta a la península de Yucatán como un solo estado aunque sí hayan dibujado su división política; aunado a que se pretende que los educandos paseen y conozcan México con solo ver un mapa monocromo que sólo enumera treinta estados.

En el cuaderno para tercero y cuarto grados, como en el anterior, se desarrolla el tema haciendo que los educandos identifiquen las diferencias físicas existentes entre las personas que les rodean; y continúa profundizando sobre los símbolos patrios, procurando que queden bien identificados.

Finaliza la unidad en este último cuaderno con la identificación de los máximos héroes de la historia “oficial” mexicana, los cuales nada tienen que ver directamente con la historia de cada pueblo indígena; pues ni el último Huey Tlahtoani, Cuauhtémoc, tiene que ver con las

comunidades náhuatl del interior del país, ya que eran entidades políticas independientes con sus propios símbolos y elementos de unidad.

De igual forma, el cura Miguel Hidalgo y su lucha de criollos liberales, no representan la historia de tzeltales, choles, yaquis o pimas, por citar algunos ejemplos, y sólo tiene influencia sobre éstos al haber iniciado el cambio de explotadores y el inicio de la pauperización de sus comunidades. Lo cual representan todas y cada una de las figuras históricas presentadas en los libros.

En la unidad temática: “Expresemos lo que queremos, pensamos y sentimos”, se habla de los sentidos y de cómo se percibe la naturaleza a través de ellos.

Los ejercicios de reflexión que se presentan, sobretodo para el libro más avanzado (quinto y sexto), son sumamente burdos y sin ningún aporte, implican ejecuciones mentales sumamente simples; por ejemplo las que dicen: ¿Has visto la puesta de sol?, y en seguida se pregunta: ¿Qué sientes?; posteriormente aparece la pregunta: ¿Has escuchado el canto de los pájaros?, y se vuelve a preguntar ¿Qué sientes?; en seguida aparece otra pregunta: ¿Has gozado el sabor de las frutas?, y se vuelve a preguntar ¿Qué sientes?; y así se suceden un par de preguntas más que en esencia no pueden aportar nada a los requerimientos cognitivos de un niño que se encuentra en el grado escolar más avanzado de la educación básica.

Continuando con los ejercicios de la unidad, se habla del baile y la música, y se pide a los alumnos que mencionen algunos cantos con los que estén familiarizados, como los que sus respectivos pueblos ejecutan cuando se realizan las festividades populares; sin dejar de lado la mención de los cantos patrios.

Después, se pide al educando la elaboración de una canción de propia inspiración, acompañado de un ejercicio sugerido para cantar y producir percusiones con implementos de la vida cotidiana.

Finalmente, la unidad habla de las artesanías y las describe a partir de ideas muy simples, desarrolladas a partir de los datos del cuaderno y de la concepción subjetiva que los alumnos puedan aportar. Se ilustran los ejercicios con fotos de artesanías tomadas indiscriminadamente de otras tradiciones culturales y se describe románticamente la labor del artesano.

El último ejercicio de la unidad consta de elaborar una artesanía; pero en todo el apartado nunca se profundiza ni se maneja el verdadero sentido cosmogónico o la función mágico religiosa que éstas producciones culturales tienen para la sociedad que las crea.

En los cuadernos de trabajo para el primer y segundo años, y para el tercer y cuarto años, se desarrolla básicamente la misma temática sobre la importancia de cantar y bailar para expresar *“la alegría de vivir en un país tan bello como México”*; así como lo referente a la producción de artesanías con burdos ejercicios caseros.

En la unidad: *“La democracia es compromiso de todos”*, se inicia hablando de lo que son las necesidades básicas para la supervivencia de los seres humanos, y en función de estas se empieza a desarrollar el concepto de la democracia como una participación en la colectividad para alcanzar el bien común.

En seguida se tratan los aspectos referentes a los derechos y obligaciones de todas las personas en el marco de la Constitución Política, definidos como las normas y principios del comportamiento.

Se hace mención de valores como la paz, la libertad, la justicia, la equidad, la democracia, el respeto, la seguridad, la honradez y la solidaridad; aspectos fundamentales en la configuración de una estructura mental abstracta que tendrían que girar en torno al pensamiento y la cosmovisión de la cultura que le brinda al educando el sistema a partir del cual reconocerá sus referentes de acción.

Sin embargo, la presentación de dichos conceptos está preparada y contextualizada para ser desarrollados desde su concepción occidental, pues se está partiendo desde el marco y los intereses nacionales.

Posteriormente, hay una breve descripción de los derechos fundamentales como el de la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad jurídica, la educación, la salud y el trabajo; de lo cual no existe mayor análisis y profundización del trabajo en clase, pues para muchas de las

comunidades indígenas ninguno de éstos es familiar por la ausencia del estado de derecho en que viven.

Al final de la unidad se implementan un par de ejercicios donde se busca describir lo que es la democracia en la toma de decisiones con la organización de los educandos en dinámicas preparadas para ello; y a continuación aparece el texto: *“Los mexicanos somos afortunados, porque México es un país donde se promueve la democracia como forma de vida”*; seguido del texto: *“Una de las expresiones más representativas de la democracia en México, es el tipo de gobierno que tenemos, ¡tenemos un gobierno democrático!”*⁶⁷.

Se cierra el apartado con la mención de la edad en que se adquiere la ciudadanía, y la pregunta *¿Sabes a quienes se elige mediante el voto popular?*, seguido de un listado con todos los puestos públicos elegibles de ésta manera.

No obstante, en todo momento quedó de lado, minimizado, o simplemente ignorado cualquier aspecto referente a la organización social con que cada pueblo indígena cuenta, y que ha desarrollado con base en sus propios parámetros de conducta y regulación de las relaciones sociales.

Se crea además una falsa idea de lo que es realmente la democracia, tergiversando su función y significado de representatividad de la voluntad popular e intervención del pueblo en el gobierno, por la de una toma de decisiones colectiva buscando el beneficio general en

⁶⁷ Los fragmentos fueron tomados de: *La educación intercultural bilingüe, Cuadernos de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena*, Víctor Mora Sandoval Coord., DGEI, SEP, México 2000-83

torno a problemas de la vida cotidiana; remitiendo la función de la democracia a una forma de organización, un derecho a la participación en los aspectos mundanos que se presentan en la vida cotidiana, una forma de convivencia pacífica.

La voluntad popular queda de este modo restringida a la toma de decisiones colectivas a nivel comunitario y no en lo que debería ser su verdadera dimensión, en el congreso bicameral y en las ejecuciones del presidente de la República, pues enfatizan el carácter democrático del Estado mexicano.

En el cuaderno para tercero y cuarto años, presentan un burdo juego para identificar a las distintas personas por las que pasan los objetos de uso de la vida cotidiana, desde su manufactura hasta su adquisición como artículo de consumo, ello, para entender el concepto de la participación y el beneficio de muchas personas.

La unidad finaliza hablando de lo que son los derechos y las obligaciones de todos, enfatizando la participación respetuosa y pacífica en los asuntos de la comunidad y la familia; y presenta como características de la democracia: organización, participación, derechos y obligaciones.

En el cuaderno de primero y segundo años, se desarrollan los mismos ejercicios pero de manera más simple y ligados principalmente al entorno familiar; pero la idea central que se desarrolla es la de los derechos y las obligaciones de todos los mexicanos.

En la unidad: *“La solidaridad entre los pueblos y las naciones”*, se describe que México es un país con buenas costumbres y tradiciones, “lo cual es motivo de orgullo para sentirnos mexicanos”.

Asimismo existen otros países con características semejantes a México, y se presenta en el cuaderno de trabajo para quinto y sexto un juego de mesa en el que el objetivo es conocer someramente la existencia de otras nacionalidades y algunas de sus características básicas, como el idioma que hablan, el nombre de sus capitales o el continente en el que están ubicadas.

Finalmente se ejemplifica el concepto de solidaridad como una actitud de ayuda para sentirse bien a nivel personal, y una manera de vivir en convivencia con los demás miembros de la sociedad; la solidaridad es tratada como un valor personal.

Sin embargo, en el funcionamiento y concepción colectivista de la sociedad dentro del sistema de acción e interacción de los individuos en las culturas indígenas, la solidaridad o participación en las actividades colectivas para el bienestar general cuenta con una profundidad y un sentido de la vida abstracto, ligado a un pensamiento ancestral que ni siquiera es sugerido en ninguno de los tres tipos de cuadernos de trabajo.

En cuanto al apartado de los países del mundo, para construir un verdadero conocimiento al respecto es necesario hablar de las colectividades con identidad propia al interior de éstos; y

también, de la historia de la conformación de las naciones modernas, y el por qué de la existencia de éstas, cosa que no es algo que se cumpla en éstos materiales didácticos.

En el cuaderno de primer y segundo grados se habla de las diferencias físicas entre las personas, y sus diferentes actividades; luego aparece un juego que cómo preámbulo dice: “En todo México también hay otros pueblos que tienen lugares bonitos donde viven personas que también son indígenas. ¿Te gustaría saber más acerca de esos pueblos? Entonces vamos a jugar al viajero”⁶⁸.

El juego sólo invita a los educandos a recorrer su propia comunidad y conocer a la gente que en ésta vive, pero nunca más vuelve a tocar el tema sobre la existencia de otros pueblos indígenas.

La unidad termina hablando sobre el tema de la solidaridad como modo de vida y el beneficio que representa para una comunidad.

En el cuaderno de trabajo para tercero y cuarto años, se trabaja la misma temática con ejercicios idénticos.

⁶⁸ Fragmento sacado de: *La educación intercultural bilingüe, Cuadernos de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena*, Primero y Segundo Grados, Víctor Mora Sandoval Coord., DGEI, SEP, México 2000-96

En la unidad “*Cuidemos nuestra salud*”, se desarrolla el concepto de la salud a partir lo estipulado por la Organización Mundial de la Salud; así como las medidas de higiene a seguir para conservar esta condición.

Se dan algunos consejos para manejar la comida y los desperdicios, pero jamás se involucra la relación ancestral que las distintas culturas indígenas han desarrollado con la tierra, lo cual implicaría un modo distinto de concebir la obtención de los alimentos, y de concebir el retorno a la naturaleza de lo que no fue consumido por el hombre.

El tema de la sexualidad se aborda hablando de las características físicas del cuerpo humano y de su desarrollo, seguidos de conceptos como la “*pubertad*” y la “*adolescencia*”; y aparece posteriormente el texto: “Al conjunto de órganos que conforman al aparato reproductor se les conoce como caracteres sexuales primarios, ya que son los que definen el sexo de una persona”⁶⁹.

Otra mención como ésta aparece para definir los caracteres sexuales secundarios, y se pide a los educandos investigar más características al respecto, a la vez que se sugiere acudir a personas mayores de la comunidad para desarrollar los conceptos tratados en clase.

Ante esto no hay que olvidar que cada cultura concibe el desarrollo de la sexualidad de maneras muy distintas a la forma en que lo hace la cultura occidental; y presentar dicha temática en la forma en que lo hacen los cuadernos de trabajo, puede causar conflicto a los

⁶⁹ Ibidem 2000-130

educandos en las concepciones construidas previamente con base en el pensamiento heredado ancestralmente, y afecta las prácticas simbólicas tradicionales que se desarrollen en torno a ello.

Tanto el cuaderno para primer y segundo año, como el de tercero y cuarto, se inicia la unidad con esquemas del cuerpo humano donde se presenta el dimorfismo sexual, los huesos y los músculos, sin ahondar en el tema, ni describir los nombres y funciones de las distintas partes de la fisonomía que se presenta; sólo se establece una diferenciación visual.

Posteriormente los dos cuadernos de trabajo hablan someramente sobre la salud y la higiene; y finalizan con el tema *“Una sexualidad sana”*, que se limita a establecer las diferencias físicas entre hombres y mujeres.

Es importante señalar que en el libro para tercero y cuarto años aparece un ejercicio donde se establece que los niños son machos y las niñas son hembras al igual que los animales que aparecen junto a ellos, acentuando el dimorfismo sexual de todas las ilustraciones para establecer lo anterior.

No obstante que en lenguas como el náhuatl, la asignación del sexo tanto para niños como para animales se establezca con el concepto prefijo: *“ocuich”* o *“cihua”*, según corresponda; por ejemplo *“ocuichpipil-niño”*, *“ciuapipil-niña”*, *“ocuichtchitchi-perro macho”*, *“cihuatchitchi-perra o perro hembra”*, etc., más no en un hombre adulto o una mujer adulta, cuya

denominación es “*tlacatl y cihuatl*” respectivamente; no se establecen dichas peculiaridades morfosintácticas de las lenguas en el ejercicio en cuestión.

Asimismo, a pesar de que entre algunas culturas, los animales tiene la misma importancia que los hombres como seres entrelazados por una relación de interdependencia dentro de un ecosistema determinado, el ejercicio no está presentado dentro del pensamiento filosófico de dichos pueblos; y en el aspecto pedagógico relacionado con el conocimiento del mundo occidental, esta falta de diferenciación entre hombres y animales sólo puede representar una aberración conceptual.

En la unidad “*Cuidemos el ambiente*”, se explican los fenómenos de la naturaleza de una manera científica, sin respetar que en torno a éstos y en cada cultura indígena, giran una serie de concepciones y un pensamiento simbólico que los explica de manera muy particular.

Esto es el principio de la desvalorización del pensamiento cosmogónico, de la aprehensión y comprensión de la naturaleza y del entorno, que cada cultura ha desarrollado a lo largo de su historia.

El deterioro del medio ambiente es también abordado de manera general y en relación con el desarrollo de la modernidad y la industria, acompañado de un burdo ejercicio sobre una maqueta en la cual se aplicarán simulaciones de fenómenos naturales desastrosos, todo lo cual acompañado de cuestionamientos sobre lo que le va sucediendo a dicha maqueta con el castigo de dichas simulaciones.

En los cuadernos de trabajo para primero y segundo y para tercero y cuarto años, se explican los fenómenos naturales de manera escueta y meramente descriptiva, pero científica, desligándolos por completo de cualquier interpretación cosmogónica que les pueda dar cualquiera de las culturas indígenas.

En la unidad *“Hagamos ciencia”*, la forma de explicarse el entorno y de buscar explicaciones a distintos cuestionamiento de tipo prácticos en la vida cotidiana, se hace a partir de la enseñanza del método científico y de lo que es el pensamiento científico.

Esta unidad, como las anteriores, atropella nuevamente la cosmovisión del mundo de las culturas indígenas, y esta vez, descalifica directamente los conocimientos o las concepciones explicativas del mundo que no se ajusten a dicho método del pensamiento occidental.

Además de aportar algunos conceptos científicos para la aproximación de los educandos a distintos saberes nacionales, cabe mencionar que dicha unidad es una de las que menos textos en lengua indígena tiene.

La última unidad en los cuadernos para quinto y sexto año es *“Resolvamos problemas”*, y habla de la manera en que hay que organizarse para observar las necesidades de determinada comunidad y valorar las posibilidades para satisfacerlas con base en los elementos con que para ello se cuentan.

En seguida, se habla de la tecnología como la aplicación de conocimientos para satisfacer las necesidades de la vida diaria; pero en general, la manera de abordar el conocimiento de los distintos aspectos de la tecnología, es uno de los ejercicios del conocimiento más burdos por su falta de información y su manera de encausar los procesos del pensamiento, lo cual no implica mayor esfuerzo mental que la operación aritmética más simple.

Simplificando, los aportes de la unidad son sólo una somera mención de que la tecnología es una capacidad que desarrolló el hombre para mejorar su vida, y se ignora la existencia de otras tecnologías distintas a las desarrolladas con base en las necesidades de una sociedad de factura capitalista.

En los cuadernos de trabajo para primer y segundo, y tercero y cuarto año, las últimas dos unidades son "*Hagamos ciencia*" y "*Hagamos tecnología*"; y describen someramente estos conceptos, apoyándose con ejercicios sumamente básicos como los tres estados del agua o las sensaciones de calor y frío.

En la última unidad se desarrollan algunos ejercicios donde la imaginación que se requiere para resolverlos no implica mayores procesos mentales que la lógica para conducirse en la vida cotidiana, para elegir una acción bastante simple, dentro de otras aún más simples.

Asimismo, se habla de la existencia de algunos objetos desarrollados por la tecnología moderna como el teléfono, la televisión, la plancha y la computadora personal. Pero no se les

presenta con neologismos para ser aprehendidos desde el pensamiento de las distintas culturas a las que están dirigidos los cuadernos.

Ello representa una desventaja para refuncionalizarlos conceptualmente desde el pensamiento y el entendimiento de los sistemas culturales que representan cada una de las lenguas indígenas.

Así, en los tres tipos de cuadernos de trabajo, las concepciones de ciencia, salud, enfermedad, valores y normas, son idénticas en esencia para cada pueblo indígena porque parten del pensamiento occidental, y, como se mencionó antes, sólo incrementan su grado de complejidad al ser descritas o desarrolladas como temas en cada tipo de cuaderno por el grado escolar.

Esto representa la primer gran contradicción en cuanto al respeto de las particularidades culturales de cada pueblo indígena, pues cada cuaderno de trabajo es una mera traducción a cada lengua autóctona de los conceptos, valores y demás nociones occidentales para interpretar el mundo y las relaciones humanas.

Esta desvalorización o desfuncionalización del pensamiento de las culturas indígenas queda reflejado cuando se abordan conceptos como la democracia, la ciencia, la sexualidad, la salud y la enfermedad, la solidaridad y la cultura entre los más sobresalientes; que son abordados e interiorizados en los educandos desde un contexto totalmente occidental para

ser entendidos como conceptualizaciones ajenas a sus culturas, para la vida en un mundo de pensamiento y entendimiento de tipo occidental de la vida.

Aunado a que dichos conceptos son traducidos en las respectivas lenguas en que están editados los cuadernos, la representación abstracta de estos conceptos es meramente ajena a la que podría tener o asemejarse dentro del pensamiento de las culturas indígenas; y con base en ello, su estrategia cognitiva gira en función de la cultura occidental.

Así, concepciones como la solidaridad y el trabajo en comunidad, que son practicados ancestralmente por la organización social de los pueblos autóctonos, cobran distinto significado con la conformación de una nueva y ajena visión del mundo, que concibe al trabajo colectivo, a la solidaridad entre vecinos y congéneres, y otras tantas conceptualizaciones de la vida y las relaciones sociales, de manera muy distinta y totalmente tergiversada, con una búsqueda del bienestar individual, más en términos de lo material y menos en términos de lo colectivo, lo comunitario.

En lo referente a la historia de los pueblos indígenas, presentan otra de sus grandes carencias, pues generalizan el pasado prehispánico en la forma lineal e indiferenciada de las particularidades de cada cultura, tal y como se enseña en la educación básica no indígena.

Hablan de un pasado prehispánico que inicia desde una cultura madre, los “*olmecas*”, y un proceso de conquista europea y su consecuente conformación del mestizaje sanguíneo y cultural, sin determinar que cada pueblo indígena cuenta con su propio pasado remoto, en

muchos casos ni siquiera ligado con las culturas arqueológicas del área denominada Mesoamérica, como en el caso de los pueblos de familia lingüística Yutoazteca, excepto por supuesto a los náhuatl.

En los procesos de conquista y colonización europea de las distintas culturas indígenas, tampoco se diferencian dichas particularidades y se presenta a la conquista de México-Tenochtitlán en el año de 1521 como el fin del primero; impidiendo deliberadamente el conocimiento de la historia que cada pueblo autóctono escribió en su memoria colectiva sobre su propia experiencia de defensa y resistencia ante la conquista y la colonización.

De igual forma, en ninguno de los tres tipos de cuadernos se hace mención puntual de los demás pueblos indígenas existentes en el territorio mexicano. No se forma una verdadera noción del carácter multicultural del país.

Como hemos visto, los valores de las culturas autóctonas no conforman la fuente del conocimiento, ni de la que emanan todas las actitudes contempladas para la formación individual de los educandos como se pretende al principio de los cuadernos de trabajo.

Cabe mencionar que en éste análisis no quedan al descubierto todas las carencias de los contenidos de estos materiales didácticos, ni están realizadas todas las críticas a que dan pauta; y en éste sentido, el principal aporte de esta revisión se centra en que no existe un respeto ni por las particularidades culturales de los pueblos indígenas, ni por su pensamiento

y modo de comprender el mundo; y más bien, constituye un factor de desvalorización de dichos aspectos socioculturales.

Los cuadernos de trabajo están estructurados completamente de acuerdo con una visión occidental del mundo, y sus apartados en lenguas indígenas son una mera traducción de esta visión.

CONCLUSIONES

Este trabajo no expone en su totalidad los aspectos que de la educación intercultural bilingüe que se practica en México perjudican a las culturas indígenas; aspectos que los distintos enfoques científicos como el pedagógico o el antropológico, por mencionar algunos, podrían darle, con lo cual se identificarían otros elementos tal vez más sutiles y profundos que he dejado pasar; los cuales, harían referencia a otro tipo de impactos en menoscabo hacia la sociedad y el individuo de cultura indígena.

Por otra parte, en un sentido más objetivo para el concepto, se establece por "*progreso*" no a la noción occidental de tecnificación de la vida en general y la adquisición compulsiva de bienes de consumo; ni a la versión oficial de homogeneidad sociocultural para la cohesión nacional y de uniformidad en la estructura del pensamiento que persigue el proyecto de nación; sino a la conservación y desarrollo de las culturas autóctonas a partir de si mismas, integrando y refuncionalizando nuevos elementos culturales, como ya se ha planteado con anterioridad, pero manteniendo sus estructuras.

En este sentido, el aporte de este trabajo consta en la presentación de los aspectos más sobresalientes del proceso de aculturación que se desarrolla con la acción educativa para los pueblos indígenas a través de la educación Intercultural Bilingüe; así como el menoscabo y desprecio que en todas las etapas de la acción educativa se hace de sus experiencias históricas y socioculturales.

Con base en el análisis de los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe, queda como conclusión que esta acción educativa en México, ejecutada durante el periodo 1995-2005, y sus contenidos, son desfavorables para la conservación y el progreso de las culturas indígenas, representa una nueva agresión hacia estos, va en detrimento la cultura, del sentido de colectividad, y sigue subordinándolas ante la cultura occidental por las siguientes causas:

1. La educación intercultural bilingüe que se ejecuta en México no propicia una relación intercultural equitativa entre los pueblos indígenas y la sociedad no indígena nacional de cultura occidentalizada, pues solamente son los primeros los que aprenden e interiorizan los elementos culturales de la segunda.
2. Este nuevo proyecto educativo continúa propiciando la subordinación de las culturas indígenas ante la cultura occidental, pues, en la acción educativa, el eje conceptual de valores y conocimientos parte de la cultura occidental.
3. La enseñanza de la cultura occidental va ligada con la idea del progreso y con la oportunidad de acceder a los ámbitos laborales, educativos y de desarrollo social que en las comunidades indígenas no existen ante el subdesarrollo a que han sido sometidas por diversas políticas del Estado mexicano, lo cual se ve reflejado principalmente en las llamadas competencias para la vida.

4. Los sistemas socioculturales de los pueblos indígenas (valores, pensamiento, cosmovisión, tradiciones, usos y costumbres), se ven socavados, olvidados, relegados y suprimidos ante el desarrollo de las bases culturales occidentales a nivel de la construcción mental en la acción educativa.
5. En la educación intercultural que se ejecuta en México, el objetivo principal es el desarrollo de la cultura nacional occidentalizada, con todos sus valores, y alimentar el sentimiento de la nacionalidad mexicana, en menoscabo de la identidad étnica. Ello queda reflejado tanto en los lineamientos generales como en los objetivos y los contenidos de los materiales didácticos.
6. Para encubrir esta disparidad entre el cultivo de lo étnico y el cultivo de lo nacional y occidental, los lineamientos generales manejan un contradictorio discurso sobre la revalorización y el cultivo de las culturas indígenas como principal tarea de esta educación.
7. En esta educación intercultural no se respetan ni desarrollan realmente las especificidades culturales de cada pueblo indígena; pues, por un lado, los materiales didácticos para cada cultura no se diferencian entre si en sus contenidos, no dan oportunidad al desarrollo del pensamiento tradicional de cada pueblo, y no existe en su estructura, margen alguno para un conocimiento verdadero y profundo de la cosmovisión de cada uno de estos pueblos.

8. Como ejemplo de lo anterior, los materiales didácticos no presentan ni respetan los procesos históricos y la experiencia social acumulada a lo largo del tiempo con que cada pueblo indígena cuenta como comunidad autodeterminada por su propio desarrollo y sus propias expectativas.
9. La educación intercultural que se ejecuta en el país, no deja que las culturas indígenas se fortalezcan apropiándose desde su propio pensamiento y ámbito cultural de los elementos de la cultura occidental que se les enseña, lo cual daría pauta al enriquecimiento de la lengua con la conformación de nuevos conceptos en la estructura lingüística de cada cultura como lo son los neologismos.
10. En este sentido, el desarrollo de las lenguas indígenas, su práctica y su valor utilitario, quedan reducidos al ámbito familiar y comunitario, al ser relegadas de los ámbitos nacionales de empleo, educación, y en la interacción con la sociedad no hablante de lengua indígena, pues a ésta no se le enseña en su formación educativa ningún aspecto de las lenguas indígenas que les permita llegar a comprenderlas.
11. Esta educación intercultural dice procurar articular los saberes y el pensamiento tradicional indígena con los saberes científicos nacionales y mundiales; pero el primero queda relegado ante la prioridad de construir la estructura de pensamiento a partir de la cultura occidental, que será el contexto referencial para cultivar la segunda lengua, que es el principal objetivo de cualquier acción educativa del Estado hacia los pueblos indígenas.

12. La preparación oficial de los maestros bilingües no contempla abordar y estudiar objetiva y pragmáticamente los saberes autóctonos o comunitarios para reproducirlos en el aula, o para que el educador se convierta en promotor de dicho pensamiento tradicional.

13. El pensamiento, la mitología y la cosmovisión particulares de cada cultura autóctona, en la mayoría de los casos, van en contraposición con los valores nacionales-occidentales que se busca impartir en las escuelas; por lo tanto, dichos valores comunitarios quedan desfuncionalizados, desvalorizados, para no afectar el interés principal de esta educación: la constitución de los sistemas socioculturales occidentales (lengua española, valores, etc.), en los educandos indígenas; transformación cultural a que éstos quedan obligados para su integración al desarrollo general nacional sin los históricos conflictos y disparidades que han caracterizado las relaciones interculturales en México.

En los lineamientos generales de la educación intercultural en México se habló enfáticamente del respeto a los saberes comunitarios autóctonos, y que de ellos partirían los conocimientos que impartiría esta educación; sin embargo, al estar la educación basada en el pensamiento occidental, y ser uno de sus principales objetivos el explicar el mundo de manera científica, estos saberes se ven confrontados y quedan descalificados ó subordinados.

Todos esos saberes cuentan con un sentido pragmático aplicable a su contexto social, cultural y natural muy particular; como en el citado caso de: “*el hierro del arado enfría la tierra*”, conocimiento tradicional bastante generalizado en las tradiciones culturales indígenas, del cual, abordándolo con un sentido crítico, objetivo y pragmático, se entiende como una

metáfora que busca impedir el desgaste de las tierras de cultivo por la implementación de técnicas e instrumentos de siembra que provocan el agotamiento de la vida productiva del suelo cultivable.

Pensamientos y saberes tradicionales como éste, socializados metafóricamente, son comúnmente objeto de desvalorización y descalificación para la visión occidentalizadora de la educación oficial en México, suprimiéndolos con nociones occidentales de la vida y de sus fenómenos naturales.

No obstante, aunque se vayan reformulando las bases teóricas y objetivos que fundamentan las acciones educativas dirigidas hacia los pueblos indígenas, ello no representa más que un engañoso discurso que busca convencer a la sociedad de que la ideología de la incorporación ha quedado superada por el Estado mexicano, que su política hacia los pueblos indígenas busca el respeto y la convivencia igualitaria y pacífica entre éstos y el resto de la sociedad no indígena.

El aparente cambio en la política estatal, de una condena irrevocable para la desaparición de los pueblos indígenas hasta el tercer cuarto del siglo XX, al respeto y revalorización de sus culturas, es una mera estrategia para mitigar la resistencia de los autóctonos a abandonar sus culturas y salir de sus territorios, pues la relación entre estos dos aspectos representa la muralla de contención a la invasión del capitalismo neoliberal y su sistemático despojo.

Ahora, la presión del cambio cultural ha quedado en gran parte determinada por las

corrientes sociopolíticas y económico-culturales tendientes a la occidentalización compulsiva de la sociedad y de su modo de vida en que la política estatal ha sumergido al país.

Estas corrientes representan la nueva fuerza coercitiva que asiste desde otros ámbitos a la labor educativa, por lo cual, ésta, tanto en su modalidad bicultural bilingüe como en la intercultural bilingüe, ha podido relajar los mecanismos para propiciar el cambio cultural de los educandos.

El impacto negativo que esta educación intercultural mexicana provoca a los distintos aspectos que conforman a una cultura como sistema de referencia para la acción de los individuos, que les da sentido de pertenencia y diferenciación frente a otros, y que representa el legado histórico que un grupo social puede transmitir a sus integrantes, se caracteriza de manera muy puntual en tres grandes referentes: lengua, pensamiento y cultura.

En lo referente a la lengua, porque, aunque las concepciones acerca de la inferioridad de las lenguas de los pueblos ágrafos que se manejó en torno a las teorías del evolucionismo social del siglo pasado, mismas que se proyectaron hasta nuestros días, asignando el calificativo de “*dialectos*” a los idiomas nativos, quedaron superadas oficialmente; sobre todo ante su reconocimiento como idiomas nacionales; las secuelas de su anterior categorización como dialectos, manejada paralelamente con todas las teorías racistas sobre la inferioridad biológica y mental de los pueblos indígenas, siguen presentes de manera implícita en la acción educativa.

Las lenguas indígenas han visto reducido sus ámbitos de utilización casi al contexto familiar exclusivamente, pues el desplazamiento que han enfrentado a causa de la imposición de una lengua general tiene implicaciones de sobrevivencia social y económica; lo cual ha llegado a alimentar con el tiempo en la idiosincrasia de gran parte de las sociedades indígenas la idea de que sus lenguas y sus culturas en general son la causa de su estado de pobreza y marginación social, lo cual los ha llevado a apresurar el aprendizaje de la lengua española y la cultura occidentalizada del México moderno como recurso para para emigrar hacia otros lugares en busca de trabajo con la idea de lograr mejorar sus condiciones de vida.

Bajo esta perspectiva quedan pocas motivaciones para continuar hablando las lenguas ancestrales, al no encontrarles un uso práctico según los nuevos parámetros que orientan al individuo en las sociedades en que deba fincar su desarrollo socioeconómico.

Aunado a ello, existen otros aspectos que acechan el porvenir de las lenguas autóctonas e impiden el poder comenzar realmente a contemplar su desarrollo; lo cual, tampoco es atendido cabalmente en la educación intercultural.

Ejemplo de ello es la fragmentación de las lenguas, algunas tan pronunciadas que ya se empiezan a considerar por instituciones especializadas como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), como idiomas distintos lenguas que habían sido una sola hace varias décadas. También está presente la falta de prestigio de estas lenguas por carecer de tradición escrita, lo cual dificulta el aprendizaje de su lecto- escritura y da pauta a los

docentes para que la dejen de lado y se concreten a cumplir con los requerimientos nacionales de educación.

Las lenguas indígenas no son fomentadas como el español, aunque en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en el 2003, en su artículo 4º dice: “Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen”.

Sin embargo, el español ha dominado hasta ahora en la inequitativa relación socio-lingüística; ejemplo de ello es que al presentar conceptos abstractos o elementos tecnológicos que han entrado a formar parte de la vida de los pueblos indígenas, se aprehenden con su denominación occidental y desde el ámbito referencial de la vida no indígena, como ya se mencionó con anterioridad.

En lo referente al pensamiento, en relación con la cultura y su aspecto sistémico, sistema de valores, cosmovisión y estructuras de pensamiento que cada pueblo ha desarrollado a lo largo de su experiencia socio-histórica; la educación intercultural en México es desarrollada con nuevos esquemas donde la desintegración de los sistemas antes citados se hace presente al propiciarse la modificación de hábitos, actitudes, valores, formas de pensar y maneras de aprehender el mundo, buscando su sustitución implícita por valores y parámetros de la cultura occidental, para lograr el desarrollo social e individual que necesita un proyecto de nación neoliberal como el que se ha impuesto para México, pues estos

valores y parámetros son los que más se fomentan y con base en los cuales se orquesta la acción educativa.

Pero el daño causado a la ideología de muchas de las sociedades indígenas es ya una profunda llaga que debilita la resistencia para la preservación de sus culturas; y hasta ha provocado que inclusive individuos letrados hayan llegado a expresarse peyorativamente de sus propios idiomas y culturas en condición colonizada y enajenada, calificando a los grupos de donde proceden como inferiores; ello constituye la interiorización del desprecio por su lengua y su cultura maternas, fantasma que aún a estas fechas persigue al conjunto de la sociedad nacional.

La estructura del pensamiento y los patrones de conducta son determinados directamente por la cultura y todas sus facetas constituidas como estructura, en donde los agentes humanos son los encargados de mantener y reproducir dicha estructura con base en sus propios patrones.

No obstante, cuando los agentes cuentan con una educación que ya no les conmina directamente a salir de sus comunidades, pero que les impulsa a incidir en su estructura para transformarla radicalmente, cambio cultural que ha buscado durante toda su historia la educación indígena en México; hace peligrar la reproducción de la estructura en los actores sociales que la asumen y a su vez son gobernados por ésta.

Es por ello imprescindible garantizar la reproducción del pensamiento de cada cultura en las

nuevas generaciones, pues son éstas las que darán continuidad al modo de vivir que sus ancestros desarrollaron a través de generaciones; modo de vivir y de pensar equilibrado, ajustado para satisfacer sus necesidades.

Cuando estos modos de vida tradicionales se ven enfrentados a las exigencias socioeconómicas de una política Neoliberal, parecen insuficientes para brindar el bienestar social que todas las colectividades persiguen, y ni siquiera ya para alcanzar la supervivencia como grupo.

Sin embargo, esto no debe engañar al análisis objetivo, puesto que la sociedad de estructura económica capitalista descalifica todos los modos de vida ajenos a ella por su carácter impositivo; más no por que éstos sean en realidad obsoletos ó insuficientes para ser satisfactorios para el hombre en sociedad.

Como dice la teoría de la estructuración de Giddens: “son las actividades de los agentes humanos lo que asegura la existencia de la estructura”, por lo que dichos agentes deben ser conscientes de que contribuyen al fortalecimiento o destrucción de la estructura que los vio nacer y les transmitió su identidad.

Sin embargo, esta conciencia no es parte de la formación de los educandos partícipes de la educación intercultural que se practica en México, puesto que sus culturas quedan desvalorizadas implícitamente en los contenidos curriculares, y se va creando en ellos la necesidad de transformar sus sistemas socioculturales hacia lo que se presenta como la

opción para satisfacer sus necesidades insatisfechas.

Entonces las conductas de los educandos indígenas buscarán inevitablemente modificar sus sistemas sociales y transformar sus estructuras, suplantándolas por referentes occidentales para alcanzar sus objetivos: empleo, educación superior, desarrollo, etc.

Cuando los códigos culturales como los conceptos abstractos son suplantados por sus similares del pensamiento occidental, hay una incidencia negativa en la estructura, lo cual, necesariamente afecta la acción de los individuos, pues dichos conceptos occidentales son interiorizados con respecto a la estructura cultural que los generó, tornando incompatible la estructura existente con el modo de pensar adquirido.

De acuerdo con la teoría "*Morfogenética*" de Margaret Archer, el condicionamiento cultural influye sobre la interacción sociocultural, es decir las relaciones sociales entre los agentes culturales; dicho condicionamiento representa las pautas de interacción social que guían a los miembros de determinada sociedad en sus conductas de la vida cotidiana.

Ello quiere decir que la influencia del condicionamiento cultural sobre los individuos es determinante porque, a su vez, el mismo individuo influye en el sistema que determina dicho condicionamiento. Es por ello que se torna tan peligrosa para la reproducción de una estructura determinada, la desvalorización de sus componentes, la ignorancia de su riqueza y extensión y el no cultivo de sus sistemas de valores.

Al avanzar la educación por este rumbo, se ha vuelto un instrumento mucho más poderoso que la añeja tarea genocida de los regímenes coloniales y después nacionales de México y América Latina para terminar con la existencia de las culturas indígenas. Ahora, la educación se ha transformado en una de las armas más sofisticadas de las que se están posicionando en esta dirección.

De ahí que esté ligada la tendencia de “*aculturación y sometimiento de la acción educativa*” a la política Neoliberal del país, que con las características que ya hemos visto, busca educar a la población indígena para que cumpla los roles que le ha asignado dentro su sistema socioeconómico.

Esto por que en los países de América Latina encausados en el proceso de globalización económico-cultural, ni los gobiernos nacionales, ni la iniciativa privada consideran que una educación para los pueblos indígenas orientada hacia su desarrollo cultural sea una inversión redituable. Es más productiva la inversión que induzca a los pueblos al consumismo irracional y al clientelismo político, entre muchas otras tantas cosas. Es por ello que en los llamados “*programas de desarrollo*” (nacionales e internacionales), los fracasos aparentes constituyen el logro pleno de sus objetivos de fondo, subdesarrollo, miseria y dependencia.

Ello queda patente desde los mismos ideales de la acción indigenista, cuyo objetivo era incorporar a los pueblos indígenas al proyecto nacional y estimaban que a partir de la creación del INI a treinta años de labor ya no habría indígenas en el país.

Esta ininterrumpida y multifacéticamente enmascarada actitud del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas se manifiesta en ideales como: *“llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideran con un valor positivo para sustituir los elementos culturales que se consideran negativos en las propias comunidades indígenas”*; donde el Estado legitima su intervención para la transformación de los sistemas socioculturales indígenas.

Por lo que, en el México del siglo XXI, es un hecho innegable la intención del Estado de desarraigar culturalmente a los individuos de las comunidades indígenas, de propiciar su desvinculación espacial y social con la cultura étnica, buscando la compatibilidad de los individuos con un contexto sociocultural nacional occidentalizado, determinado por una política económica neoliberal.

Esta es la compleja estrategia que el Estado Mexicano ha implementado con la ayuda de una educación perfilada a intereses muy particulares, y de otros instrumentos de impacto psicológico y cultural como los penetrantes mensajes de los medios de comunicación masiva, para encausar a la sociedad mexicana en general hacia las condiciones idóneas para transformarla de facto hacia una occidentalización completa.

Aunque se planteó en los lineamientos generales de la educación intercultural que: “el indigenismo no es privativo de un grupo que imponga al otro condiciones para vivir una vida distinta. Bien conocido es que por excelentes que nos parezcan nuestras propias condiciones de vida, no pueden parecerlo del mismo modo a quienes tienen una cultura diferente a la

nuestra, cada sociedad desarrolla sus propias formas de vida con base en una serie de elementos que son irrepetibles para otro grupo social”, se ha visto a lo largo de este trabajo que no es algo pretenda cumplir la acción educativa.

Asimismo, hoy día, en los discursos oficiales, se reconoce el valor de la cultura de los pueblos indígenas, gracias a lo cual han sobrevivido como pueblos autodeterminados; pero invariablemente, aseguran que es necesario combatir sus rezagos, condiciones de pobreza e ignorancia con los programas que el gobierno les ofrece (educación, desarrollo social, tecnificación del campo, proyectos productivos, etc.), que van destinados a transformar de raíz sus culturas, como si éstas fueran la causa de sus condiciones de desigualdad social.

La política gubernamental hacia los pueblos autóctonos les exige su transformación a cambio de su dignificación ante el sistema y la sociedad no indígena nacional; pues realmente se les están imponiendo estas condiciones de transformación para alcanzar la dignidad humana que han buscado se les reconozca en todas sus luchas sociales y políticas.

En caso contrario, cuando el indígena elige mantener y reproducir su propia cultura, el Estado lo condena a no superar la marginación social, ni alcanzar la dignidad humana, manteniéndolo en el estado de marginación a que ha condenado desde antaño a los proyectos sociales ajenos al privilegio de la burguesía, la oligarquía nacional y la clase política.

Como ya se mencionó antes, la política oficial del Estado y los teóricos que la han

sustentado, han planteando que el atraso y rezago social que sufren muchas de las comunidades indígenas se debe al tipo de cultura que practican, ignorando concientemente que estas condiciones realmente se deben al sistema de explotación que sobre ellos han ejercido los distintos regímenes de la República Mexicana. No sólo les han coartado las posibilidades de desarrollo sociocultural, sino que han construido una serie de mecanismos jurídicos y políticos en torno a estas culturas para sumergirlas en la marginación social, la explotación capitalista, la miseria y el subdesarrollo.

La colonización mental que han heredado las poblaciones tanto indígenas como no indígenas en el país, ha logrado que los sentimientos de inferioridad se interioricen generación tras generación para encontrar en éstos la explicación a ciertas condiciones sociales. La colonización mental que han heredado las poblaciones tanto indígenas como no indígenas en el país, ha logrado que los sentimientos de inferioridad se interioricen generación tras generación para encontrar en éstos la explicación a ciertas condiciones sociales.

Sin embargo, ahora, han sido los mismos indígenas los que han puesto todos los elementos en el análisis y juicio de su propia existencia; tan sólo un ejemplo de ello quedó establecido a través de su propia voz en la *“Carta de las Comunidades indígenas, emanada del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas”*, celebrado en el Estado de Michoacán en el año de 1975.

En esta carta, una de las principales demandas radicó en establecer la demanda a la sociedad nacional de respeto a la autodeterminación de las comunidades indígenas, pues los postulados de igualdad de garantías plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, están lejos de ser cumplidos, a causa principalmente de las diferencias culturales que caracterizan a una sociedad multicultural como la mexicana.

De igual forma queda sentado el desconocimiento a la tendencia hacia una incorporación que comprende el individualismo, la propiedad privada, y una cultura correspondiente a una estructura cultural impositora, que deviene en la desintegración de las comunidades, pues los valores que sustentan son diferentes.

Declaraciones como ésta han representado en gran medida la liberación mental en muchos indígenas de la arraigada idea de que sus limitaciones eran congénitas; así como el desarrollo de la conciencia de que la aculturación de sus comunidades debía ser en provecho de ellas mismas y no en provecho de quienes pretenden esa aculturación.

Ahora, para muchos de ellos, se trata de mejorar sus condiciones de vida, pero no para que fuesen más aptos y más eficientes en la producción para el provecho de quienes tienen en sus manos la industria, las tierras o el comercio, los medios de producción vaya, sino para mejorar realmente la economía indígena con base en su capacitación, y con el aprendizaje de nuevas técnicas según sus propias necesidades.

Los pueblos indígenas han afianzado nuevamente la conciencia para preservar sus propias

culturas como la mejor manera de asegurar realmente su supervivencia y bienestar; tienen bien presente qué aspectos de las culturas, como la propiedad comunal de la tierra, son más útiles para el indígena y está mejor protegida que la propiedad individual, y tienen la disposición para no permitir la descalificación de éstos ante un proyecto socioeconómico ajeno.

No obstante el desarrollo de esta conciencia más, el panorama prevaleciente a nivel nacional sigue amenazando la supervivencia de las culturas autóctonas como hemos visto; pues el gobierno federal nunca estará dispuesto a dar su brazo a torcer para transformar el proyecto de nación y liberarlas de su yugo.

No hay indicios de que la política educativa nacional pretenda reformular la educación indígena, o hacer de la educación intercultural bilingüe realmente el instrumento para alcanzar la igualdad social; al contrario, esta igualdad se quiere alcanzar con la homogeneización cultural. Por otra parte, el sistema educativo sigue siendo de muy baja calidad; y en cuanto al grupo de los maestros destinados a esta tarea, la preparación con que cuentan también es deficiente, como ya se ha señalado en este trabajo.

Con una educación deficiente, desde el nivel primario, hasta la capacitación docente profesional, se vienen arrastrando serias deficiencias en la preparación y bajo estas circunstancias los mismos docentes vuelven a su comunidad de origen, en calidad de maestros, a ofrecer a la población indígena infantil una deficiente educación, igual a la que recibieron.

Pero estas no son condiciones que el Estado mexicano tenga que estar revisando constantemente para superar sus rezagos, sino que son parte de proyectos político-económicos en que el sistema educativo busca preparar a los indios para hablar el idioma impuesto como nacional, para poder, de esta manera, comunicarse y ser explotados dentro de la estructura capitalista prevaleciente. No se espera que el sistema educativo produzca, en la propia población indígena, la conciencia de exigir sus derechos que, como humanos, tienen y, como miembros de las sociedades nacionales, demandan.

Entonces, ¿cómo se puede esperar que las políticas educativas y culturales del Estado mexicano puedan realmente favorecer el desarrollo de las culturas indígenas, o llegar a creer que se busca la preservación y revitalización de éstas?

Desgraciadamente, las culturas indígenas han venido de más a menos a lo largo de las décadas en que ha tenido vida la Nación mexicana, y sobretodo, a partir del segundo cuarto del siglo XX, en que sus poblaciones se han venido mermando sensiblemente ante el debilitamiento cultural provocado por los proyectos educativos y demás políticas sociales que el Estado ha implementado.

Es justo en estas condiciones en que la globalización, con su economía de apertura de mercados sin barreras arancelarias, dentro de lo cual está implícita la apertura a nuevos modos de pensar y la introducción de nuevas costumbres de consumo que implican la adopción de nuevos parámetros culturales que sirven de detonante para crear esas nuevas necesidades de consumo en una población que antes no las tenía por aspectos

precisamente culturales; encuentra en el Neoliberalismo mexicano la estrategia idónea para sembrarse en el país, alcanzar la aculturación de los pueblos autóctonos y hacerse de los recursos naturales y la explotación de los aculturados.

El objetivo de mantener en la sumisión a los pueblos indígenas, que históricamente ha determinado las funciones de la educación indígena, se ha conservado para no ser susceptible a desviar sus objetivos centrales, y solamente verse matizada, reorientada o adecuada a las circunstancias históricas, manteniendo siempre vigentes sus objetivos reales de aniquilación de las lenguas y culturas indígenas, el llamado etnocidio.

Es imprescindible mencionar el papel que los medios de comunicación masiva han jugado en la tarea de consolidar un modelo de nación con características culturales occidentales, pues se han enarbolado como uno de los instrumentos del Supremo Gobierno para, en respaldo al proceso ya iniciado por la educación oficial indígena, continuar con la tarea de socavar las bases culturales de la población autóctona del país; pues reafirman una idea donde el ser indígena es sinónimo de ignorancia, miseria y toda clase de ignominias.

Esto explica que las temáticas sobre los pueblos indígenas sean abordadas en estos medios de comunicación de manera superficial y tendenciosa, propiciando la ausencia de una conciencia nacional real en torno a las problemáticas de sus pueblos originarios. De esta forma, como instrumento al servicio del Estado, los medios de información masiva han tenido la tarea de persuadir al auditorio televidente o radio escucha de uniformar un estilo de vida occidental sobre un panorama social multicultural. Los medios de información masiva sujetos

a la ley de la oferta y la demanda, difunden una cultura homogénea, y con ello destruyen las características culturales propias de cada grupo étnico, pero sobretodo contribuyen al afianzamiento de los estereotipos.

Asimismo, existe una ausencia casi completa de información acerca de la existencia misma de los pueblos indígenas y sus problemáticas específicas. Así, estos medios han contribuido, si bien no a crear, sí a reforzar los estereotipos existentes sobre estos pueblos.

De esta forma, en la compleja tarea de desvalorizar a las culturas indígenas para seguir propiciando su desintegración, en estos instrumentos de influencia psicológica, se le ha atribuido históricamente a la personalidad del indígena un papel subordinado al mestizo, leal hacia los patrones, cuyos valores son superiores. El estereotipo del indígena siempre es el de ignorante, retrasado, con pocas o nulas posibilidades de movilidad social. Esta movilidad sólo es posible con la adopción de las costumbres y modos de vida propios de la cultura occidental en el marco ideológico del gran proyecto de integración nacional.

Desgraciadamente, estos estereotipos y el mensaje de perfilarse a lo ad'oc, tiene una alta legitimidad en los sectores marginados de la población, dado al alto grado de influencia e importancia que le atribuyen a la televisión, lo cual propicia la desvalorización social.

La unidad nacional fincada en un mestizaje que se dice creador de una nueva raza, no es más que un imaginario colectivo sobre el cual hecha profundas raíces el divisionismo popular para favorecer a la explotación, a la represión y a la consolidación de un viejo proyecto de

destrucción cultural de los pueblos autóctonos, pues la población que deja de ser indígena al abandonar su cultura para integrarse a la cultura nacional, abre una brecha de desigualdad con los que de una u otra forma no han entrado a formar parte de este proceso de aculturación.

El concepto de occidentalizado, que invariablemente se ha utilizado a lo largo de este trabajo para caracterizar a la población no indígena frente a la que si se asume como tal, describe a los “*mestizos*”, que representan la población mayoritaria del país y el rostro nacional oficial; pero en realidad son el producto del despojo de la identidad y del desarraigo cultural a que se han visto sometidos los pueblos originarios en los distintos procesos de colonización a que se han visto sometidos desde el siglo XVI.

De esta forma, no es extremoso decir que en la estrategia educativa federal, la educación indígena se ha convertido en el opio de los autóctonos.

Con la integración de un discurso respaldado por la explicación científica de un proceso sociocultural global inevitable y un prometedor argumento que garantiza la movilidad social y el desarrollo fincados en el cause de una transformación invariable, el discurso oficial del Estado mexicano busca hacer creer a las sociedades indígenas que la subordinación y aún la extinción de sus culturas son el precio por la superación de sus históricos rezagos.

La inserción de los individuos de manera aculturada y pasiva en la sociedad nacional, los transforma en una masa de población enajenada y sin mayores expectativas que la cotidiana supervivencia de su monótona vida dentro de un sistema social enajenado.

El velar por la preservación de las culturas indígenas significa mantener y defender la cultura negada por siglos de aculturación y construcción de una identidad en el imaginario colectivo de las masas huérfanas de identidad.

Los ahora denominados "*indígenas*", son los sobrevivientes a estos procesos de aculturación y absorción sociocultural, que han conservado es cierta medida sus rasgos esenciales y se han negado a perderlos hasta la fecha como estrategia de resistencia y supervivencia, a pesar de la presión social que la política oficial del Estado mexicano ha implementado para obligarlos a ceder ante dichos procesos.

Con todo esto quiero establecer que los proyectos de sociedad, cultura y nación mexicana se han iniciado a partir de la desintegración de las culturas autóctonas para reorganizarlas en un nuevo orden de tipo occidental, para construir al ciudadano mexicano, y al Estado burgués neoliberal que será la estructura donde este vivirá.

Es por ello que el Estado siempre ha afirmado que los indígenas han vivido al margen de México, y que son renuentes al progreso del país, porque sus proyectos de vida donde viven para sus comunidades son contrarios a este proyecto donde vivirán para satisfacer las demandas de las clases dominantes.

Pero a los pueblos indígenas no sólo se les puede ver como un sector activamente inmerso en la dinámica social, política y económica del país, sino que fueron, han sido y serán el motor primordial de las estructuras económicas y sociales que hoy configuran a la nación.

Gracias a su trabajo se construyó y se cimentó el poder colonial de la Nueva España en todas sus facetas; gracias a su trabajo esclavizado se impulsó la acumulación originaria de capital sin lo cual no se puede concebir el desarrollo del capitalismo occidental y el desarrollo industrial en general; gracias a su explotado trabajo agrícola, a su creación cultural y a su incansable espíritu de progreso y apertura a distintos proyectos de sociedad, se pudo construir el México independiente, con su riqueza multiétnica; y el auge económico que se experimentó durante la época de los hacendados en el *“Porfiriato”*, y en general, el rostro real de lo que es México como nación pluricultural, no se puede concebir objetivamente desde una perspectiva que ignore el contundente origen indígena del motor que ha moldeado el universo de lo que hoy es este país.

Luego entonces, los indígenas y sus comunidades no son grupos aislados de lo que significa el desarrollo de una región y de un país; no son sociedades que han querido permanecer herméticas al desarrollo del resto de la sociedad mexicana como se ha pretendido hacer creer por parte de la cúpula política dominante del país, sino que, a través de la construcción de su proyecto de nación capitalista y occidentalizada, la presencia de las culturas indígenas ha chocado con los intereses de estos grupos o cúpulas de dominación, por lo que ha sido preciso desprestigiarlos y marginarlos.

Por ello, han buscado hacer de su existencia una contradicción, un lastre, un obstáculo a lo que se entiende por desarrollo, y a lo que es la estructura en general, estructura que han concebido para la construcción de una sociedad dominada.

Esta mentada dominación, ha buscado transformar radical e irreversiblemente a una población multicultural para consolidar sus mecanismos de explotación sobre grupos sociales desarraigados, aculturados, a los cuales no les sea un impedimento la enajenación de la tierra como mercancía, ni tengan más elementos de cohesión e identidad que las mismas estructuras e instituciones que les han impuesto sus dominadores.

Ahora, el nuevo mecanismo para el sometimiento de los autóctonos y no frenar su transformación cultural, se ha apropiado del discurso de que plantea la reivindicación de los derechos y de las culturas de los pueblos indígenas, motor ideológico de sus nuevas luchas.

Sin embargo, aunque desde el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en que se viene planteando la importancia de respetar las particularidades culturales de cada pueblo y tomarlas en cuenta para el proceso educativo, esto es algo que ha sido ignorado en la práctica.

El establecimiento de una dinámica intercultural en la educación básica nacional suponía la promoción de un auténtico diálogo entre quienes deberían formar parte de ella, sin distinción del grupo social o de la cultura de la cual se provenga.

La interculturalidad exige conocimiento mutuo y convivencia, y la capacidad de asumir la riqueza, tensiones y conflictos inherentes a esta dinámica social; por lo tanto, esta dinámica escolar tendría que estar presente en todas las acciones educativas del Estado mexicano, tanto para población indígena como no indígena.

No obstante, el Estado mexicano, a pesar de contemplarlo en su discurso oficial como ya hemos visto, no está dispuesto a fomentar la subsistencia de culturas con un modo de vida ajeno a sus intereses.

De esta forma, si en el pasado, cuando estaban más fuertes las culturas indígenas, demográficamente hablando, el Estado mexicano no las respetó y las atacó de diversas maneras para lograr su incorporación a la cultura nacional, no hay razón para pensar que hoy día, el mismo Estado, regido por el mismo proyecto de nación, pero más feroz, cambie de actitud hacia éstas cuando se encuentran más vulnerables que nunca y en peligro de desaparición.

Todas estas son las razones por las cuales la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas en México no respeta realmente las particularidades culturales de éstos, incide en la modificación de sus valores y estructuras del pensamiento, y termina subordinándolas a la cultura occidental.

No obstante, para proteger la riqueza multicultural de los pueblos de la humanidad es determinante la conservación de la autodeterminación de cada pueblo, una continuidad

pragmática de características y prácticas que les han sido y les son de por sí vitales para su supervivencia y autoreproducción como grupo social; les son útiles tal y como están en el sentido más pragmático de la palabra, y no existe la necesidad real de transformarlas, porque les son funcionales, y a la vez, les dan sentido de originalidad e identidad frente a la diversidad de la comunidad mundial de los grupos sociales.

Existe la imperiosa necesidad de reconfigurar los contenidos de la educación indígena para alcanzar el verdadero fortalecimiento de las culturas autóctonas.

Desde la realización de la VI Asamblea Nacional de Educación en noviembre de 1963, en que se planteó por primera vez la necesidad de conformar un sistema educativo que englobe el desarrollo y la utilización de dos lenguas, y un contenido en los planes de estudio que contemple junto con los contenidos nacionales, los ideales y valores culturales y filosóficos específicos de los pueblos indígenas en el proceso didáctico; hasta el día de hoy, la Secretaría de Educación Pública ha venido manejando como uno de los principales objetivos de la educación indígena el cumplimiento de dichas necesidades.

Sin embargo, realmente nunca se han incluido las especificidades de cada cultura en los contenidos educativos, no se han incorporado realmente aspectos ni de su pensamiento, ni de su modo particular de ver el mundo, de interpretar y entender conceptos como la justicia, lo bueno y lo malo, la vida, la salud, la enfermedad, la relación de las colectividades humanas con la tierra, etc., como lo hemos visto a lo largo de este trabajo.

Mucho menos están presentes en la educación las simbologías gráficas representativas que las culturas han desarrollado para transmitir su pensamiento, como el caso de los wirrárika y sus “*Nerika*”, o mejor conocidos como “*Tablas huicholas*”, simbolismos cuya función es plasmar y representar sus historias, ideas, pensamiento y concepciones de la vida, por citar un ejemplo.

Dentro de los contenidos educativos de la educación intercultural bilingüe que se implementa en México, lo único relacionado con la cultura de los pueblos indígenas que se toca, como un elemento de pensamiento realmente de origen autóctono, es la leyenda generada en torno a la fundación de México-Tenochtitlán, así como los símbolos indígenas por excelencia del águila parada sobre el nopal que devora a una serpiente, lo cual deliberadamente establecen como pasado común para todos los pueblos autóctonos.

Mientras tanto, las culturas de los pueblos indígenas se deterioran con los factores que hemos visto, y la escuela continúa siendo uno de los principales, justificando su acción con el objetivo de brindar a los educandos las herramientas y competencias para posibilitar su inserción en distintos ámbitos de la sociedad nacional occidentalizada.

Para que un individuo llegue a su pleno desenvolvimiento social en cualquier contexto cultural, debe estar consciente de su identidad, aceptarse como unidad dentro de una colectividad, pero siempre alineado en el eje rector de la estructura a la que pertenece, que determina sus actos, y a la que debe su forma de ver al mundo y de actuar en él.

En este sentido, uno de los primeros objetivos a contemplar para una educación indígena tendrá que luchar por modificar las relaciones interétnicas, tendrá que ser una educación para la liberación de las formas caducas de colonialismo interno, y deberán buscar el fracturar todas estas relaciones, hasta lograr una relación justa y equilibrada entre todos los miembros de una sociedad nacional multicultural.

Ello significa aplicar una educación que impulse a los educandos a reclamar y exigir espacios políticos y de organización para su participación en la vida nacional desde todos los niveles; de lo contrario, la educación seguirá siendo un instrumento para mantener el sistema y no dejar que se den los procesos de cambio que requieren las sociedades oprimidas.

En las comunidades indígenas de México, la resistencia y oposición a formas consolidadas de diferenciación económico - social es una propuesta cultural intencional definida en mayor o menor grado por los miembros de la colectividad; y la organización comunitaria para la exigencia de sus demandas se ha vuelto una constante, pero requiere su fomento desde el aula de clases.

Otro mecanismo de resistencia para preservar sus culturas ha sido con base en el desarrollo de un fuerte orgullo étnico en los últimos tiempos que enfrenta a todo lo que hemos visto a lo largo del trabajo. Por lo cual, la estrategia educativa federal tuvo que ser transformada y adaptarse a esta resistencia para anularla; estrategia desarrollada en torno a un discurso demagógico que plantea la revalorización de las culturas indígenas, principal acción paliativa ante dicha resistencia.

Por otra parte, los conceptos que conforman el aparato teórico de esta educación intercultural confrontan a los escolares con el pensamiento derivado de sus culturas, y construyen apreciaciones de la realidad nacional tergiversadas, en donde no existe explotación de los dueños del poder económico y político hacia los grupos sociales más desafortunados de la justicia y la equidad social; todo ello a pesar de que los lineamientos generales de la educación plantean como uno de los objetivos la creación de una conciencia objetiva en los niños indígenas de su realidad sociocultural.

Quizás con base en esto, los contenidos educativos de los cuadernos de trabajo hablen de la península de Yucatán como un solo estado, para que los niños mayas ni siquiera se imaginen que está dividida entre estados, todos con población maya, a raíz de la llamada “Guerra de Castas” iniciada en 1849.

Tampoco se plantea a los niños nahuas el por qué de la existencia de diversas comunidades nahuatlacas en gran parte de la República mexicana, para que no lleguen siquiera a imaginar la importancia que la cultura de sus comunidades tuvo durante varios siglos, aún después de la invasión española.

O a los niños kikapu el porqué de su presencia en el país cuando su origen se ubica en los grandes lagos de Norteamérica.

El hecho es que a la dominación política, económica y cultural del país no le conviene tratar asuntos de esta índole con la población que domina y administra; ya que lo que desea es

formar individuos incapaces de ser verdaderos sujetos cognoscentes, sin capacidad crítica ni memoria histórica, propios para un mercado de trabajo explotado y oprimido, óptimo para el Neoliberalismo.

Con todo ello, se pretende, además, favorecer el desarrollo y la estructuración de formas de actuar y pensar de tipo occidentales, que cuando el niño comience a abordar y apropiarse de su realidad social, la valore de forma distinta, extraña al pensamiento real de su propia estructura, que hasta entonces le había explicado el mundo y el modo en que debería actuar en él.

Entonces se da la pauta para transformar dicha estructura cuando el actor social convertido en agente lo crea necesario, entendiendo como necesario las exigencias de adaptación a un concepto occidental de modernidad y progreso, motores de la transformación cultural.

El maestro vuelve a ser agente de cambio, transmisor de conocimientos y valores, que por su condición de occidentalizado, debe transmitir estas propiedades a los educandos y lograr su movilidad social, entendiendo por movilidad social el dejar atrás los rezagos sociales, la marginación y la pobreza, nociones construidas implícitamente en la educación como inherentes o causadas por el tipo de cultura, condenando a los valores culturales y conocimientos ancestrales indígenas a ser sinónimos de todos los problemas sociales mencionados.

En los contenidos de los cuadernos de trabajo se presenta una sola estructura cultural, la occidental, para la sociedad mexicana en su conjunto, que no tolera la existencia de otras estructuras distintas, y todas sus versiones para la educación de los distintos pueblos indígenas son una mera traducción de un diseño occidental.

También se promueve en dichos contenidos la comprensión y el fortalecimiento de las culturas local, estatal, nacional y mundial, pero la historia y la vida actual del país no son tratados con objetividad, y más bien, son impartidos como información manipulada, limitada o simplemente tergiversada.

Como ejemplo basta con citar los párrafos de los Cuadernos de Trabajo que establecen que *“México es un país democrático”*; o cualquiera de los pasajes de la historia nacional, que no tienen mayor trascendencia en su análisis que el simple hecho de ser enseñados, sin ningún otro objetivo para su comprensión.

Así se conducen las buenas intenciones que se estipulan de manera oficial en los lineamientos generales, de promover la comprensión de la realidad social y cultural de los pueblos indígenas y de la nación en general, maquillando la realidad de marginación, explotación y desigualdad social que siempre han caracterizado las relaciones interétnicas en nuestro país.

Estas acciones educativas negativas para las culturas autóctonas se legitiman con la participación de funcionarios de origen indígena en las instituciones educativas, quienes son meramente títeres de los intereses ajenos a las culturas indígenas.

De este modo se consolida como uno de los agentes de la ofensiva del Estado, menos visto y aparentemente más inocente, es el sistema educativo, pues ha influido de tal manera que ya la mayoría de los jóvenes sólo piensan en su éxito personal, sin importarles la vida de la comunidad; perdiendo el respeto por el anciano, las autoridades, y hasta por los padres. La educación ha reforzado el hecho de tener vergüenza de la propia cultura, de la lengua, tradiciones y formas de vivir.

Todos estos factores se han evidenciado desde hace décadas por los pueblos indígenas y por los mismos docentes de la educación indígena, como fue en la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural en el año de 1979, de cuyas conclusiones resaltan:

1. Que la educación que se les ha dado a los indígenas desde la colonia a la fecha, ha sido una educación para mantener y reproducir la situación colonial en los diversos periodos históricos del país, según las modalidades creadas por el desarrollo del capitalismo dentro de la Nación y en el mundo; es decir, asegurar la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y la manipulación política de los grupos étnicos, según los intereses dominantes del momento histórico.

2. Que es tiempo de que el indígena instrumente su propia educación, una educación para el desarrollo, para la identificación étnica, para la revaloración cultural y la participación política. Una educación que permita la transformación de la situación de explotación y opresión.

3. Para instrumentar esta educación, es necesario acudir a la familia y a la comunidad indígenas, como fuentes del conocimiento, ya que son las instituciones sociales las que han mantenido viva la llama de la educación indígena. Con ellas y en ellas es necesario buscar y definir la filosofía indígena de la educación, los objetivos, los contenidos que deben tener los planes y programas, la metodología apropiada a las especificidades culturales, lingüísticas, sociales y económicas, y una forma propia de evaluación.

4. Que la educación será bilingüe y bicultural; esto es, que primero se enseñará a hablar, leer, escribir la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular, de la misma manera que el castellano; que se enseñará primero la filosofía y los objetivos del indígena como grupo étnico y como clase social explotada y oprimida, después los valores filosóficos de otras culturas; en primer termino se señalarán los contenidos programáticos de la cultura indígena, después los de la cultura occidental; que la metodología debe aprovechar el uso de las dos lenguas en todas las materias curriculares. Lo anterior implica conformar el sistema fonémico de cada lengua indígena así como su estructura lingüística y gramatical; dar valor y reconocer la calidad de los cuentos, cantos, leyendas, etcétera y que sean enseñados por los ancianos adultos de la comunidad, junto con el maestro; estudiar primero la matemática indígena y después la occidental, etcétera.

Con ello queda claro que los planteamientos de la llamada “Educación Intercultural bilingüe”, ya eran demandas bien definidas de los autóctonos concientes de los peligros a que se enfrentaba la supervivencia de sus culturas.

Por todo esto, hoy más que nunca existe la imperiosa necesidad de que la acción educativa dirigida hacia los pueblos indígenas sea un instrumento para el rescate de la extensa y antigua experiencia histórica de que cada uno es protagonista, y que cultive realmente el pensamiento y la cosmovisión de cada uno de ellos en particular.

Cada pueblo indígena cuenta con su propia estructura, sus propias tradiciones, símbolos y mitos sobre su origen y formación como pueblos, así como de sus transformaciones socioculturales a lo largo de su historia.

Como culturas milenarias tienen toda la legitimidad de mirar hacia su pasado más remoto, para conocerlo a profundidad hasta el presente, pues en ello radicará uno de los principales motores de su reivindicación psicológica y de la cimentación de su orgullo étnico.

En este sentido, el mejor remedio para una sociedad oprimida, humillada y menospreciada, puede centrarse en el rescate de la experiencia histórica y el orgullo de todas las luchas sociales del pasado, de las cuales poca o nula memoria se guarda en la tradición oral.

El mejor mecanismo de reivindicación para un pueblo será el reconocer que en un tiempo tuvo la energía para luchar contra sus opresores por su liberación, en lo cual radica la

conformación de una conciencia crítica que reconozca el paulatino deterioro a que se ha visto sometido por causa del colonialismo contemporáneo y su invasión política y cultural.

De esta forma, la propuesta central radica en concentrar la capacidad crítica de una conciencia de clase en el impulso a la reivindicación por medio de la enseñanza, el retrato, la reconstrucción histórica, y el rescate en la memoria de todas las luchas étnicas del pasado, que por sí mismas se glorificarán al presentar a un indígena crítico de su situación, emprendedor y decidido a tomar en sus manos su propia liberación, y capaz de organizarse y hacerse dueño de su propio destino; pero sobretodo capaz de vencer a su opresor para recuperar sus derechos y su dignidad.

Con todo ello, no planteo en si una educación para la revolución social, sino para la reivindicación, liberación del *“colonialismo psicológico”* y revitalización mental a nivel individual y colectivo de pueblos en gran parte deprimidos que han llegado a conformarse con su situación.

La revolución social llegará de una u otra forma, y esta educación contribuirá sólo como un grano de arena en este proceso que se gesta indudablemente; pues en gran medida, a nivel de la psique individual radica el conflicto por aferrarse y defender a una cultura propia o sucumbir ante las presiones de otras que buscan coptar al individuo para su enajenación dentro de un sistema opresor.

Por otra parte, los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe tienen presente que las culturas indígenas y la cultura occidental han estado en permanente contacto, interactuando, y que por lo tanto, la educación intercultural debe trascender, no debe ser únicamente para la población indígena, sino que ha de involucrar a toda la sociedad, para fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos, para volver equitativas las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas. Ambientar pactos entre culturas, ambientar un pluralismo efectivo y no simplemente la tolerancia.

Hasta que no se enseñe realmente en las aulas de educación no indígena lo que son las culturas indígenas de manera puntual, veraz, profunda, con todas sus características y sin juicios de valor; lo anterior seguirá sólo en las buenas intenciones y no habrá equidad entre estos sectores de la sociedad nacional como hasta ahora ha sido.

Además, ello constituiría la educación más enriquecedora que pudiera brindar un país multicultural a su población en conjunto.

Una educación encaminada en este sentido contribuiría enormemente a lograr la equidad en las relaciones sociales en el país, transformando la tolerancia que hasta ahora se ha tenido, por conocimiento, comprensión e integración; y propiciaría la cohesión de la población a nivel nacional, unida en torno a problemáticas comunes, pues los pueblos indígenas forman ya parte del creciente movimiento de la sociedad civil a nivel global que está articulando respuestas “*desde abajo*” a la globalización impuesta desde arriba.

Se debe estudiar y comprender a cada cultura en particular para elaborar un sistema educativo acorde a las necesidades reales de cada una de éstas, elaborar libros de texto y materiales didácticos específicos para cada cultura que se basen real y únicamente en su pensamiento, su visión del mundo y sus conceptos, si es que realmente se trata de lograr la conservación, la reproducción y el desarrollo de las culturas indígenas como objetivo prioritario.

Esto, pensando en que cada pueblo indígena tiene el derecho primordial de asegurar y desarrollar su propia cultura como prioridad, entendiendo que existe la igualdad entre todos los mexicanos por el simple hecho de ser seres humanos nacidos iguales, no importando sus creencias religiosas o su cultura.

No basta con que un estado se reconozca multicultural, debe existir la garantía concreta de una equidad real, con mecanismos concretos para alcanzarla, y no un engañoso proceso educativo cuyo discurso demagógico trate de encubrir sus características o sus verdaderos objetivos; ya que un Estado multiétnico que no se asume como tal en términos reales y equilibrados, no es más que un Estado represor.

El que el Estado mexicano en particular y los estados Latinoamericanos en general sean multiculturales, pero no pluriculturales, lo cual implica la participación política y económica de todos los pueblos, no es el resultado de una simple omisión, sino de un deliberado proyecto de las clases dirigentes, que veían en sus modelos hegemónicos no sólo la fuente de su poder, sino el ámbito de referencia para toda realización existencial posible.

Ello ha causado que todos estos países sean inconscientes de su verdadera imagen sociocultural, reemplazada por una caricaturesca versión impuesta por la burguesía.

Con respecto a las demandas de los pueblos autóctonos el Estado mexicano ha fingido atenderlas complejizando su discurso, adornando y aderezando su retórica, y pretendiendo hacer creer que ha reflejado dichas demandas en los libros de texto gratuitos de la educación básica para los pueblos indígenas.

Cada pueblo tiene el derecho fundamental de garantizar la permanencia y el desarrollo de las estructuras mentales del pensamiento que les son propias, entendidas como los modos de pensar, ver y aprehender al mundo, y la manera de realizar la construcción social de la realidad.

Este pensamiento particular es en el que cada cultura desarrolla y concibe también un *capital simbólico*, el cual juega un papel esencial en la reproducción de las identidades culturales específicas. Este capital simbólico es expresado a través de la lengua, en las representaciones culturales, las festividades y ceremonias, las formas peculiares de socialización y educación, y entre otras muchas otras manifestaciones culturales; y en este sentido, este capital simbólico tiene que ser la materia fundamental de que se construya la educación.

El lenguaje, como medio de expresión de gran parte de la identidad étnica, es imprescindible que se convierta en el vehículo primordial para aprehender los conceptos de la cultura

nacional y universal, y en este sentido, conceptos abstractos e ideas que se han perdido en las culturas indígenas y se han retomado con su representación y significado dentro de la concepción occidental, es preciso adaptarlos, traducirlos o bien construirlos dentro del pensamiento étnico y la estructura de la lengua con neologismos, pues cada lengua está diseñada para expresar una cultura.

Es necesario, tanto rescatar concepciones como construir conceptos de reciente incorporación resultados del contacto con la cultura occidental, en función del pensamiento y la significación que les atribuyan las mismas culturas, pues conceptos como la *justicia* no son entendidos de la misma manera entre los nahuas, como entre los tzeltales, o como por la cultura nacional occidentalizada.

De igual forma, no se pueden desarrollar las estructuras mentales y del pensamiento propias de cada cultura indígena, si no se cultivan sus especificidades culturales, dejando a los mismos pueblos indígenas, ya en plena recuperación y total revalorización de su propia cultura, la tarea de determinar que aspectos de su cultura deben ser desmantelados y erradicados, y que aspectos de la cultura nacional occidentalizada pueden ser incorporados.

Esto es otorgar una educación verdaderamente específica y diferenciada para cada una de las culturas indígenas, y en función y a partir de cada una de éstas, pero sobretodo dar autonomía a la labor educativa dentro del marco de la autodeterminación de las comunidades indígenas.

Son los mismos pueblos indígenas quienes acotan su identidad como pueblos, y toca al Estado el cambiar el sentido de sus propias instituciones, para ampliarlo y dar lugar a una integración de las culturas existentes en el territorio nacional.

Los pueblos indígenas aún subsisten, a pesar de todos los esfuerzos intencionales del Estado para desintegrarlos e incorporarlos a eso que se llama "*cultura nacional*", ya que, para cada pueblo, sus propios rasgos culturales resultan más eficientes y adecuados para asegurarles la supervivencia y para darle un sentido a su existencia.

Entonces, la principal tarea de una educación indígena en nuestro tiempo es, de manera general, la de infundir en el alumnado una ideología de reivindicación psicológica y cultural frente al otro, al mexicano no indígena; ideología para la liberación de la opresión que puede encontrar en las luchas étnicas sociales y políticas del pasado, el motor revolucionario que el espíritu de todo hombre sojuzgado requiere para despertar de su letargo de dominado.

El ideal de una educación para la liberación psicológica e ideológica de los pueblos indígenas, no rechaza la apertura para la apropiación de elementos culturales del mundo occidental; sino por el contrario, está abierta positivamente al intercambio cultural, a la adopción de nuevas ideas, pero tomando siempre como base de filtración un pensamiento propio y fortalecido, bien arraigado y siempre velando por los intereses de las mismas culturas.

La educación indígena debe ser extensiva a la sociedad no indígena local, y estatal para que el proceso de reconocimiento de la diversidad sea para toda la sociedad en su conjunto, y haya una verdadera interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Albarracín, Jesús, Anisi, David y Esteve Mora, Fernando, “La larga noche neoliberal, políticas económicas de los 80”, ICARIA/Instituto Nacional de Estudios, Barcelona 1993.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Lenguas vernáculas, su uso y enseñanza : El caso de México*, CIESAS, México 1983.

Aguirre Beltrán, Gonzalo y Pozas Arciniega, Ricardo, *La política indigenista en México*, INI-CONACULTA, México 1991.

Bayardo, Rubens, “Cultura y antropología: una revisión crítica”, en *Cuadernos de Antropología Social*, nº 11, ICA, FFyL, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires 2000.

Bonfil Batalla, Guillermo, *México Profundo, una civilización negada*, CIESAS-SEP, México 1987.

Bonfil Batalla, Guillermo et. al., *Culturas populares y política cultural*, CONACULTA, México 1995.

Brothers, Dwight S. y Solís, Leopoldo comp., “México en busca de una nueva estrategia de desarrollo”, Fondo Económico de Cultura, primera edición en español México 1992.

Calvo Pontón, Beatriz y Donnadiou Aguado, Laura, Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?, CIESAS, México 1992.

Cassirer, Ernst, Filosofía de las formas simbólicas I, el lenguaje, Fondo de Cultura Económica, México 1971.

Cassigoli Salamon, Rosana, “El Cardenismo: un parteaguas histórico en el proceso agrario (segunda parte)”, 1934-1946, en Historia de la cuestión agraria mexicana , XXI Editores y CEHAM, México 2001.

Crystal, David, La muerte de las lenguas, Cambridge University Press, Madrid 2001.

Fresán Jiménez, Mariana, Nerika, una ventana al mundo de los antepasados, CONACULTA, México 2002.

Fuentes Molinar, Olac, Educación y Política en México, Editorial Nueva Imagen, México 1983.

Gamio, Manuel, Forjando patria, Editorial Porrúa, México 1992.

Heath, Shirley B., La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación, Instituto Nacional Indigenista, México 1972.

Hernández López, Ramón, La educación para los pueblos indígenas de México, SEP-DGEI, México 2000.

Jordá, Jani, Ser maestro bilingüe en Sujaa'. Lengua e identidad, Universidad Pedagógica Nacional – Miguel Ángel Porrúa, México 2003.

Lenkersdorf, Carlos, Indios somos con orgullo, poesía maya-tojolabal, UNAM, México 1999.

Lezama Morfín, Juan, México pluricultural: De la castellanización a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, Joaquín Porrúa – Dirección General de Educación Indígena, México 1982.

López Bárcenas, Francisco, Autonomía y derechos indígenas en México, Serie: Derechos indígenas 4, CONACULTA-Centro de Orientación y Asesoría a los Pueblos Indígenas, México 2002.

Monroy Huitrón, Guadalupe, Política educativa de la Revolución 1910-1940, SEP, Primera edición en Cien de México 1975.

Oría Razo, Vicente, Política educativa nacional, camino a la modernidad, Imagen Editores, México 1989.

Patricia Scanlon, Arlene y Lezama Morfín, Juan, Hacia un México pluricultural, Joaquín Porrúa, México 1982.

Paulin de Siade, Georgina, Los indígenas bilingües frente a la castellanización, Inst. de Investigaciones Sociales, México 1974.

Pérez Rocha, Manuel, Educación y desarrollo, la ideología del estado mexicano, Universidad Autónoma de Guerrero, Editorial Línea, México 1983.

Pérez Montfort, Ricardo, “Una región inventada desde el centro. La consolidación del cuadro estereotípico nacional 1921-1937. pag. 113-138”, “El nacionalismo cultural y el estereotipo revolucionario. pag. 139-160” y “El estereotipo del indio en la expresión popular urbana (1920-1940) pag. 161-178”, en Estampas de Nacionalismo Mexicano, Ensayos sobre cultura popular y nacionalismo. CIESAS – Colegio Miguel Othón de Mendizábal- SEP, México 1994

Prieto Figueroa, Luis B., El Estado y la Educación en América Latina, Monte Ávila Editores, Caracas 1977.

Prieto, Luis, “Lengua y connotación”, en Lenguaje y comunicación social, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1984.

Rendón Monzón, Juan, La comunalidad, modo de vida de los pueblos indios, Tomo I, CONACULTA, México 2003.

Ríos Hernández, Onésimo, Hacia un nuevo enfoque en la integración de los pueblos indios a la sociedad nacional, México 2001.

Ritzer, George, "Principales ejemplos de integración acción estructura", en Teoría Sociológica Moderna, Mc Graw Hill, quinta edición, Madrid 2002.

Robinson, W. P., Lenguaje y conducta social, Editorial Trillas, México 1978.

Rojas Cortés, Angélica, Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes, CIESAS Occidente, México 1999. (Tesis de maestría)

Sipan Campaño, Antonio Coord., Educar para la diversidad en el siglo XXI, edición Sipan Campaño, Zaragoza; Mira, 2001.

Solana, Fernando, Cardiel, Raul y Bolanos Raul Coord., Historia de la educación pública en México, SEP, México 1982.

Stavenhagen, Rodolfo, y Margarita Nolasco, eds., Política cultural para un país multiétnico, SEP – El Colegio de México – Universidad de las Naciones Unidas, México 1988.

Tello Díaz, Martha, El mismo diablo nos robó el papel, dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras, CONACULTA, México 1994.

Valenzuela Arce, José Manuel, Renacerá la palabra, entidades y diálogo intercultural, El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana B.C., 2003.

Varese, Stefano, y Elba Gigante, Bases generales de la educación indígena, DGEI – SEP, México 1986.

Veltmeyer, Henry y O'Malley, Anthony, Coords., "En contra del neoliberalismo, el desarrollo basado en la comunidad en América Latina", Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa, México 2001.

Villagrasa, Jesús, "Globalización, ¿un mundo mejor?", Trillas, México 2003.

Villorio, Luis, Estado plural, pluralidad de culturas, UNAM, Fac. de Filosofía y Letras y Paidós, México 1998.

Antología sobre cultura popular e indígena I, Lecturas del seminario Diálogos en Acción primera etapa , CONACULTA, DGCPI, México 2004.

Antología sobre cultura popular e indígena II, Lecturas del seminario Diálogos en Acción segunda etapa, CONACULTA, DGCPI, México 2005.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Una nueva relación: Compromiso con los pueblos indígenas. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Fondo de Cultura Económica, México 2005.

Indigenismo y lingüística, (Documento del foro “la política del lenguaje en México”), Inst. de Invest. Antrop., UNAM, México 1980.

Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, Subsecretaría de Educación Básica Y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México 1999.

“Los Motivos Del Ogro y la Castellанизación”, en Indigenismo y lingüística (Documento del foro “la política del lenguaje en México”), UNAM, México 1980.

Propuesta Educativa Conafe, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, Subdirección de Educación Indígena, México 1982.

“Pueblos indígenas y medios de comunicación”, en Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, Primer Informe 1996-1997, Tomo I, INI, México 2000.

Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe, Dirección General de Educación Indígena – SEP, México 1999.

HEMEROGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo, "Teoría y practica de la educación indígena", en Revista Mexicana de Sociología, México, vol. XVI, no. 2, may-ago, 1954.

Bartolomé, Miguel Alberto, "Bonfil Batalla, Guillermo (com.), Utopía y Revolución: el pensamiento político de los indios en América Latina" en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 103, año XXVII, México, enero-marzo 1970.

Bartolomé, Miguel A., "Las nacionalidades Indígenas Emergentes en México", en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, año 25, Nueva época, no. 97, jul-sep, 1979.

Caetano, Gerardo, "Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos", en Pensar Iberoamérica, Revista de cultura N° 4, junio – septiembre 2003.

Ceballos, Miguel A., "Superan noción de lengua única", en El Universal, página 32, México, 21 de febrero 2006.

Díaz-Polaco, Héctor, "Étnia, clase, y cuestión nacional" en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 103, año XXVII, México, enero-marzo 1970.

Durán, Leonel, “el etno-desarrollo y la promoción cultural en México (segunda parte), en México Indígena, Números 57-58, INI, México, enero-febrero de 1982.

Hernández Hernández, Severo, “Albergues productivos. Una alternativa de educación en el medio indígena”, en México Indígena, Número 37, INI, México, abril de 1980.

Hernández Hernández, Severo, “Teoría y práctica de la educación indígena: revisión crítica”, en México Indígena, Números 57-58, INI, México, julio de 1979.

Hernández, Natalio, “Educación y realidad social indígena”, en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 103, año XXVII, México, enero-marzo 1970.

Florescano, Enrique, “El indígena en la Historia de México”, en Historia y Sociedad, México, 2da. época, no. 15, 1977.

Ipiña Melgar, Enrique, “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en Revista Iberoamericana de Educación, no. 13, 1997.

Labastida, Horacio, “Los factores sociales y la industrialización en México”, en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 61, año XVI, México, julio-septiembre 1970.

Matos Moctezuma, Eduardo, “Manuel Gamio”, en México Indígena, Número 17, INI, México, octubre de 1979.

Mora Sandoval, Víctor, "Equidad con calidad en la Educación Intercultural Bilingüe", en Educación 2001, Número 14, México, enero, 2004.

Orozco, José Luis, "Las razones del pragmatismo", en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 104-105, año XXVII, México, abril-septiembre 1981.

Pozas Arciniega, Ricardo, "La proletarización de los indios en la formación económica y social de México", en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 88, año XXIII, México, abril-junio 1977.

Romano Delgado, Agustín, "Base de operaciones de un centro coordinador indigenista", en México Indígena, Número 48, INI, México, marzo de 1981.

Toledo, Víctor M., "Ecología e identidad: dos frentes de resistencia al desarrollo capitalista en México", en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 103, año XXVII, México, enero-marzo 1970.

Varese, Stefano, "Una dialéctica negada: notas sobre la multiétnicidad mexicana", en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 88, año XXIII, México, abril-junio 1977.

Zimmermann, Klaus, "Monográfico: Educación intercultural bilingüe, Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en Revista Iberoamericana de Educación. N° 13, 1997.

“Fuerte impulso a la educación indígena en 1980”, en México Indígena, INI, número 39, México, septiembre de 1980.

Instituto Indigenista Interamericano, “Legislación indigenista en México”, en Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, Número 20, año VI, México, abril-junio 1960.

"NUNI, Granos de Maíz", año V, numero 13, Espacio para la expresión de las lenguas y cultura indígena de México, México, Abril del 2002.

Proyecto de la OEI, “Políticas gubernamentales educativas para los pueblos indígenas”, en Revista Iberoamericana de Educación, no. 13, 1997.