



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

" ARAGON "

3
2ej

" UN ACERCAMIENTO SOBRE LA
SITUACION DE LA EDUCACION
INDIGENA EN CHIAPAS EN LA
DECADA DE LOS OCHENTAS "

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

Raúl Leopoldo Martínez

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO. 1991



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 está 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.

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION	1 - 6
CAPITULO I	
ASPECTOS TEORICOS METODOLOGICOS	7
1.1 La función Social de la Educación	8 -13
1.2 Etnia, Clase y Nación	13 -20
CAPITULO II	
LA POLITICA EDUCATIVA INDIGENISTA	21 - 22
2.1 Las Escuelas Rudimentarias	22 - 24
2.2 La Casa del Estudiante Indígena	25 - 28
2.3 El Departamento de Asuntos Indígenas	38 - 30
2.4 El Primer Congreso Indigenista <u>Intera</u> mericano de 1940	30 - 32
2.5 El Instituto Nacional Indigenista	32 - 34
2.6 La Política Indigenista en los últi - mos años	34 - 40
2.7 La Educación Indígena bilingüe Bicul - tural	
2.7.1 El Pluriculturalismo y la identidad- Nacional	40 - 43
2.7.2 Contexto Continental y nacional en - el que surge el reconocimiento del - Pluriculturalismo	43 - 46
2.7.3 Acciones de el Estado en relación al Pluriculturalismo	47 - 48
2.7.4 Fundamentos de la educación bilingüe bicultural	48 - 50

	PAGINAS
2.7.8 Bilingüismo y conflicto cultural	50
2.7.9 Efectos de la Subordinación Lin- güística	51 - 55
2.7.10 Cultura y Lenguaje	55 - 58
2.8 La Educación bilingüe bicultural desde la perspectiva indígena	58 - 62
2.9 Alcances y limitaciones de la educación Bilingüe Bicultural en los últimos años	62 - 68
CAPITULO III	
LA EDUCACION INDIGENA EN CHIAPAS	
3.1 Características Etnicas de Chiapas	69 -75
3.2 Características de la Educación Informal Indígena	75 -
3.2.1 Los inicios de la educación en el niño indígena	76 - 79
3.3 La Educación formal en Chiapas	79 - 84
3.4 La Educación Bilingüe y Bicultural en -- Chiapas	84 - 86
3.4.1 La educación preescolar	86 - 90
3.4.2 La Educación primaria Bilingüe Bicultu- ral	90 - 101
3.5 El Magisterio Bilingüe y la identidad é- nica en Chiapas	101 - 111
CONCLUSIONES	112 - 117
NOTAS	118 - 121
BIBLIOGRAFIA	122 - 125

I N T R O D U C C I O N

Chiapas es uno de los estados de México que por su ubicación geográfica -frontera con centroamérica- y por sus antecedentes históricos conserva rasgos muy propios; tiene una extensión de 74,415 Km² y una geografía muy variada que va desde las selvas tropicales a los bosques de coníferas, con alturas de unos cuantos metros sobre el nivel del mar, hasta los que rebasan los dos mil metros, con una población de 3'203,915 habitantes según los datos preliminares de XI censo general de población, de la cual casi una tercera parte es indígena, cuya población según cifras preliminares del mencionado censo llegan actualmente a más de 958,000.

Chiapas es un estado eminentemente rural, ubicándose dos terceras partes de su población económicamente activa en el sector primario, a pesar de que últimamente se le ha dado auge a la industria petrolera e hidroeléctrica lo que ha hecho que el estado aparezca según las estadísticas económicas como un estado semi-industrializado, en realidad estas empresas solo absorben el 6.3% de la PEA del estado ya que la mayoría de obreros que trabajan en estas empresas provienen de otros estados que poseen una mano de obra más calificada.

Es uno de los principales estados productores de petróleo y gas natural, ocupa el primer lugar a nivel nacional como generador de energía hidroeléctrica, es también el primer productor de café y plátano, ocupa el segundo lugar en producción de cacao,

posee el 16% de la superficie arbolada del país, tiene una elevada producción ganadera que incluso se dedica a la exportación, sin embargo a pesar de estos indicadores económicos tan halagadores, éstos no se han traducido en un desarrollo y bienestar social para su población en general, ya que en el estado aún existen fuertes problemas sociales como analfabetismo, desempleo, falta de vivienda, desnutrición, fuertes problemas agrarios por la tenencia de la tierra, etc., los que convierten al estado en uno de los más pobres y atrasados y con los más altos índices de represión a nivel nacional.

Ante este panorama socioeconómico del Estado de Chiapas -- queremos particularizar uno de sus problemas como es el educativo ya que en este aspecto Chiapas es uno de los estados más rezagados a nivel nacional, pues según el censo de 1980, el índice de analfabetismo estatal era de un 38% equiparable a la que a nivel nacional existía en 1950, ya que a pesar del gran auge y expansión del sistema educativo a nivel nacional pues según el propio programa para la Modernización educativa 1989 - 1994, la tasa de analfabetismo a nivel nacional ha disminuido a un 8%, el promedio de escolaridad es de 6^o grado, hay una matrícula escolar de 25 millones de alumnos, una cobertura de un 95% para el nivel básico. Sin embargo Chiapas no puede considerarse como beneficiario de esa expansión y auge educativo, pues si analizamos la tasa media de crecimiento anual del sistema educativo chiapaneco de 1982 a 1988, tenemos que de 741 905 alumnos en 1982 se pasó a 890 335 en 1988 lo que nos da una tasa promedio de crecimiento -

anual de 3.7 que comparándola con la tasa de crecimiento poblacional de 1980 a 1990 que fue de 4.5%, podemos afirmar que el -- problema tanto en términos relativos como absolutos haya aumentado en vez de disminuir.

Sin embargo el problema educativo en Chiapas presenta características muy particulares debido a su alto índice de población indígena, pues casi uno de cada tres chiapanecos pertenece a un determinado grupo étnico.

Se puede observar que el problema educativo se acentúa en las regiones donde se concentran los principales grupos étnicos como son los Altos y La Selva donde los índices de analfabetismo está por encima del 50% y el grado de eficiencia terminal del nivel primaria muy bajo pues, en el periodo analizado de 1980 a -- 1990 no llegó ni al 16% a diferencia de los índices de eficiencia en el sistema educativo no indígena en Chiapas que es en promedio de un 46%, y está muy por debajo de la media nacional que es de 54%.

Esta situación nos llevó a interesarnos específicamente en la educación indígena y este trabajo es precisamente un primer -- intento de análisis para conocer las causas que han motivado esta situación y además pretendemos explicar qué papel ha jugado -- la educación formal dentro de las poblaciones indígenas, la función de los maestros bilingües en este proceso educativo y hasta donde la llamada educación indígena bilingüe bicultural diseñada

y puesta en práctica por la política educativa indigenista en -- los últimos diez años realmente ha logrado su propósito.

Actualmente la SEP a través de los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP), es la responsable de impartir la -- educación formal a los diferentes grupos étnicos en el estado a través del Departamento de Educación Indígena; el Instituto Nacional Indigenista también participa, pero lo hace solamente en el sostenimiento y organización de los llamados albergues escolares y escuelas albergues; pero la SEP es la responsable de impartir la educación desde preescolar hasta primaria, además de ser la responsable de los Centros de Integración Social y los Centros de Educación y Capacitación de la mujer indígena.

Este trabajo está centrado principalmente en el análisis -- del nivel primario ya que allí se concentra la mayoría de la población escolar indígena, aunque haremos algunas referencias sobre el nivel preescolar, pues últimamente se le ha dado mucha importancia, además son los dos únicos niveles escolares que se imparten a los grupos étnicos y que están enmarcados dentro de la llamada educación indígena bilingüe - bicultural.

El período comprendido abarca los años de 1980 a 1990, -- pues en este período es donde se ha dado mucho impulso desde el punto de vista oficial a la educación indígena en Chiapas.

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el primero

intentamos precisar nuestro marco teórico metodológico a través de la explicación de la función social de la educación, de los conceptos de Clase, Etnia y Nación, para finalmente delimitar el uso de los mismos en la explicación del problema planteado.

El segundo capítulo se refiere a la política educativa indigenista y nos sirve como marco histórico para llegar a la explicación de la actual política educativa partiendo desde la creación de las llamadas escuelas rudimentarias en 1911 que fueron las primeras escuelas para indígenas creadas por el Estado mexicano, pasando por la revisión del papel del INI en materia educativa hasta llegar al surgimiento y aplicación de la educación bilingüe bicultural.

Por último, el capítulo tres se refiere concretamente a la educación indígena en Chiapas, el cual parte de un somero análisis de la educación informal en las comunidades indígenas, así como el estudio del surgimiento de la educación formal y el proceso de su desarrollo, hasta llegar al papel desempeñado en los últimos años por la educación bilingüe bicultural, así como también precisar la función que juegan los propios maestros bilingües en este proceso educativo.

Como dijimos anteriormente este trabajo no pretende ser exhaustivo, ni pretende agotar el tema, sino más bien trata de ser un punto de partida para que posteriormente se puedan profundizar algunos de los problemas planteados en el desarrollo del mismo.

Por eso pensamos que los aciertos y errores son comunes -- cuando se quiere abarcar y estudiar un tema tan amplio y complejo, pero al final de cuentas creemos que valió la pena intentarlo y asumimos nuestra responsabilidad tanto de nuestros aciertos como de nuestros errores.

C A P I T U L O I

ASPECTOS TEORICO METODOLOGICOS

La ciencia desde sus orígenes hasta la actualidad ha sido siempre una actividad colectiva y la investigación científica ha sido el medio por el cual ésta se sigue desarrollando y enriqueciendo, convirtiéndose en un elemento transformador de la propia realidad social.

Esto implica que ningún trabajo que pretenda tener un carácter científico puede ser resultado de un esfuerzo aislado e individual, esto es más claro aún cuando abordamos el estudio de un fenómeno social, ya que necesariamente partimos de un marco teórico metodológico que puede quedar implícito o explícito en el desarrollo de la propia investigación.

Nosotros partimos desde la perspectiva de que la Sociología como toda ciencia social, no es una ciencia que esté exenta de un carácter de clase sin que esto implique que se pierda la objetividad que todo trabajo científico debe tener.

Así, creemos que es necesario dejar clarificados los límites y alcances teóricos de los principales conceptos utilizados en nuestra investigación y que giran alrededor de lo que es Educación e Indigenismo.

1.1 LA FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

En esta parte vamos a describir brevemente las dos principales posturas que abordan el concepto de educación haciendo hincapié en el carácter social de la misma.

El primer enfoque es el funcionalista y como no pretendemos profundizar ni polemizar sobre esta corriente, solo tomaremos a un autor representativo de la misma como es Emilio Durkheim¹ ya que su planteamiento es bastante claro en relación a función social de la educación desde esta perspectiva.

Durkheim reconoce que no puede darse una definición única y universal del concepto educación, ya que ésta ha variado constantemente según las épocas y según los países; sin embargo propone que para definir a la educación debemos considerar los sistemas educativos que existen o han existido, compararlos, separar entre sus caracteres los que le son comunes y la reunión de dichos caracteres constituirá la definición que estamos buscando.

Así por ejemplo, nos dice que no hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente; por lo tanto la educación tiene por función suscitar en el niño; primero un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros; y, segundo, algunos estados

físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que la integran; de ese modo, son la sociedad en su conjunto y cada grupo social particular, los que determinan ese ideal que la educación realiza.

De esta manera -concluye Durkheim- la Sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad; la educación según Durkheim perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva; pero, por otro lado -agrega el mismo autor- sin cierta diversidad, toda cooperación -se colvería imposible; la educación asegura la persistencia de -esa diversidad necesaria diversificándose ella misma y especializándose.

Así, Durkheim llega a la siguiente definición:² "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre -las que no están maduras para la vida social y tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro el medio especial al que está particularmente destinado.

De esta manera Durkheim reconoce en la educación una doble función social; por un lado tiene un carácter homogenizador, pero por otro también es diversificadora; pero esta homo-

geinización quedaría limitada a aspectos socializadores de la educación, es decir, circunscrita a la educación transmitida al niño en los primeros niveles escolares, ya que posteriormente cuando in gresa a niveles superiores, ésta va adquiriendo su carácter diversificador, ya que incluso su propio acceso queda limitado a ciertos grupos o clases sociales que tienen la posibilidad de obtenerlo.

Es obvio que esta concepción de la educación como un elemento homogeinizador-diversificador se identifica con la propia ideología burguesa, ya que por un lado acepta que la educación transmite en el individuo elementos que pretenden homogeinizarlo en relación a los demás, pero esto a la vez conlleva a la aceptación de que la educación también se convierte en un agente diversificador y que esta diversificación que se da en todos los sentidos se constituye en un factor funcional y necesario dentro de la propia sociedad global.

Otro aspecto importante en la obra de Durkheim, es el que se refiere al papel que el Estado debe asumir en materia educativa.

Para Durkheim el estado debe someter a su acción y vigilancia todo lo relativo a la educación sin que llegue a monopolizarla totalmente, debe dar margen para que las iniciativas individuales también intervengan en su proceso, pero todo lo relativo a fines y contenidos incluyendo las características pedagógicas de los educadores deben estar delineadas y bajo la responsabilidad del Estado.

La otra postura que analiza este concepto, es la que han desarrollado algunos pedagogos y pensadores que se ubican con todas sus variantes dentro de la corriente marxista, entre los que destacan - Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Luis Althusser, Rossana Rosanda, Anibal Ponce, entre otros.

De estos autores tomaremos algunas ideas generales que servirán de apoyo teórico metodológico a nuestra investigación.

Anibal Ponce en su obra "Educación y Lucha de Clases", expone en forma clara y didáctica el desarrollo histórico del proceso educativo de la humanidad; ya Durkheim apuntaba que no se puede dar una definición única y universal de educación y esta situación queda clara en la obra de Ponce; pues puede observarse que los fines y contenidos de la educación cambian constantemente tanto en el contexto social como en el histórico. Así tenemos que la educación en la época primitiva tenía un carácter integral y espontáneo y cumplía realmente una función homogeneizadora, sin embargo estas características desaparecen cuando la sociedad se divide en clases y con el surgimiento del Estado ya que a partir de este momento podemos hablar de una educación clasista y los fines y contenidos de la misma estarán dados de acuerdo a los intereses de la clase dominante quien también controla el poder político a través del Estado. A partir de este momento surge la escuela como una institución encargada expresamente para tal fin y el Estado asume inmediatamente su papel de vigilante y en cargado de dictar los fines y contenidos de la educación.

Sin embargo tanto en la época antigua como en el feudalismo, la educación tiene todavía un carácter elitista ya que tanto el esclavo como el siervo nada tenían que ir a aprender en una escuela, pues saber leer y escribir y dominar algunas nociones de las incipientes ciencias solo era exclusivo de las clases dominantes.

Es hasta con el surgimiento del capitalismo cuando la educación adquiere su carácter popular y masivo, pero no como resultado de una dádiva o actitud de justicia social por parte de la clase dominante hacia las clases explotadas, sino como una necesidad del propio sistema económico en desarrollo, que requería una mano de obra calificada; así, el analfabetismo se convierte en un obstáculo para el desarrollo económico, por lo mismo también los fines y contenidos de la educación se reorientan a las propias necesidades del sistema económico, convirtiéndose la educación en un elemento más diversificador que homogeneizador; incluso algunos autores como Theodore Schultz³, proponen la tesis de que la educación es una inversión y que el producto de esa inversión es un "capital humano" y agrega que no toda inversión en educación es productiva, sino sólo aquella que desarrolla habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre susceptibles de aumentar la capacidad de trabajo; así, la educación en el capitalismo se convierte en un factor de selección social y de competencia orientada a las necesidades del capital.

Por lo tanto estas funciones de la educación manifiestas -- o latentes en sus fines y contenidos contribuyen a la reproducción

de las condiciones de una formación social determinada, tanto en el aspecto de sus fuerzas productivas, y sus relaciones sociales de producción como el sometimiento a la ideología dominante.

1.2 ETNIA, CLASE Y NACION

Otro aspecto que es importante delimitar es el que se refiere al problema étnico y precisar las relaciones con otros conceptos como clase y nación.

Sabemos que el "problema" indígena surge -en el caso de México a partir de la conquista con el encuentro de dos culturas distintas, pero donde una -la occidental- se impuso como dominante.

Se ha entendido por indigenismo todas las políticas o series de medidas desde la perspectiva del Estado que han pretendido resolver el o los problemas del indígena; desde la época colonial con la actitud paternalista hacia el indígena que lo trataban como un niño menor y desprotegido, pasando por el período de independencia donde el indígena se le da el status de ciudadano y se aplica una política incorporacionista con la pretendida intención de la eliminación de los remanentes de cultura prehispánica que aún practicaban y practican los diferentes grupos étnicos del país; hasta llegar a la época actual donde debido a la influencia de las nuevas teorías antropológicas la política indigenista se ha venido adaptando a los diferentes momentos históricos, pues el problema indígena sigue existiendo a pesar de las otras políticas aplicadas anteriormente, los grupos étnicos siguen sobreviviendo y conservan

do aunque no de manera pura sus principales características étnicas y culturales y probablemente sigan existiendo como tales por muchos años más.

Actualmente, se ha aceptado el carácter pluricultural de nuestro país y la educación indígena -que hoy tiene la modalidad bilingüe bicultural-, pretende ser un agente de cambio y -desarrollo dentro del propio grupo étnico pero sin destruir -- sus características culturales que lo hagan desintegrarse como tal, esta política acepta y propone, que podemos convivir en - una nación como la nuestra diferentes grupos culturales y mantener relaciones de respeto e "igualdad", sin menoscabo de su bagaje cultural de ninguno de dichos grupos.

Nosotros creemos que la política indigenista actual aun- y a pesar de mantener una posición más avanzada en relación a las últimas teorías antropológicas, no es congruente con la -- práctica de dicha política, ya que sus resultados así lo de -- muestran; particularmente hablando de la educación indígena, - que aunque haya adoptado la postura de bilingüe-bicultural, en su práctica, no ha llegado a los resultados esperados y esto - es más evidente en el caso específico de la educación indígena en Chiapas.

Para entender y explicar los conceptos de etnia y clase- retomamos las ideas expuestas por Héctor Díaz Polanco ya que-

creemos que aborda el problema en forma clara y sencilla, además también consultamos a Rodolfo Stavenhagen⁵ y a Ricardo Pozas⁶ con el mismo propósito.

Según Díaz Polanco la cuestión étnica y las clases sociales han sido estudiadas bajo los siguientes enfoques:

- 1º.- El que niega reconocer lo étnico como un fenómeno relevante desde el punto de vista social o político y trata de reducirlo al fenómeno de clase.
- 2º.- El que sostiene que el fenómeno étnico no solo es irreductible a la problemática clasista, sino además que el análisis de las clases es irrelevante para entender al primero; considera al fenómeno étnico independiente al de estructura de clases.

Proponen que lo étnico es anterior al de clase, por lo tanto adoptan una postura reduccionista y ahistórica, este enfoque es adoptado por los llamados "etnopoluistas" que han tenido gran influencia en la política indigenista nacional.

- 3º.- Este enfoque postula en relación al fenómeno etnia-clase que se tratan de fenómenos distintos, pero que al -- atravesar por procesos adecuados, uno tiende a convertirse en el otro; en este sentido lo étnico debe evolu-

cionar hacia lo clasista. Este enfoque corresponde a la vi --
sión burguesa que observa que el fenómeno étnico es una fase -
generalmente identificada como una etapa de "atraso"; que en -
el curso del desarrollo capitalista será finalmente superada -
en la integración de los grupos étnicos a través de la proleta
rización de los indígenas, asumiendo un reduccionismo restrin
gido.

49.- Este último enfoque propone que etnia y clase no son del
mismo orden y no se debe esperar, como plantea la ante -
rior, que de la condición étnica se pasará simplemente -
a la de clase, puesto que lo étnico no es sencillamente -
una etapa provisional.

Enfatiza la especificidad de lo étnico pero termina por -
mantener separados los dos aspectos en cuestión, dificultando
el establecimiento de un campo adecuado de vinculación entre -
ellos.

De esta manera los problemas a resolver sobre la cues --
tión etnia-clase son los siguientes:

- Establecer las bases generales de la especificidad del
fenómeno étnico, y definir el campo de relación que guarda --
tal fenómeno con la estructura de la sociedad, en la que la -
composición clasista es fundamental.

Para clasificar este punto retomamos a Bonfil Batalla⁷, quien propone:

"... se da por sentado que etnia y clase son fenómenos sociales del mismo orden. De alguna manera lo étnico se concibe como una etapa por superarse mediante lo clasista, tanto en términos de organización y participación como en el campo ideológico y de conciencia. Se propone un paso de la condición étnica a la de clase, como si fueran fenómenos del mismo orden. En esta reducción radica la confusión fundamental.

Los grupos étnicos son categorías sociales diferentes de las clases en tanto no se definan por la posición de sus miembros en el proceso productivo, dentro de una particular formación socioeconómica."

Más adelante Díaz-Polanco concluye que lo étnico tiene ciertas características culturales que supone sistemas de organización social, costumbres y normas comunes, pautas de conductas, lengua, tradición histórica, etc.; es decir, se enmarcan factores de carácter sociocultural.

En este sentido una vez conformados los sistemas clasistas la etnicidad debe ser considerada como una dimensión de las clases, o si se quiere, como un nivel de las mismas. De esta manera, toda clase o grupo social tiene una dimensión étnica.

nica propia, dejando de lado que un mismo grupo étnico puede -
cobijar a varias clases sociales diferentes.

Ahora bien los diversos componentes o dimensiones que -
configuran la naturaleza de las clases permiten desarrollar, -
en condiciones históricas particulares, formas de identidad y -
solidaridad en diferentes escalas. Estas formas de identidad -
social son muy variables, puesto que pueden constituirse básicamente a partir de condiciones económicas comunes, de proyectos políticos compartidos y, también, a partir de los componentes étnicos o sea, la etnicidad. Cuando esto último ocurre y --
sus condiciones de ocurrencia dependen de factores históricos-concretos, esta consideración permitiría despojar al fenómeno-étnico de su carácter ahistórico y su aparente independencia -
de la dinámica estructural.

Así pues: la etnia o el grupo étnico se caracteriza por ser un conjunto social que ha desarrollado una fuerte solidaridad e identidad social a partir de los componentes étnicos. Esta identidad étnica le permite al grupo, por otra parte, no solo definirse como tal sino además establecer su diferencia o -
contraste respecto a otros grupos.

Lo étnico, por lo tanto, no es un elemento extraño o incompatible a lo clasista; y los grupos étnicos no pierden por ser tales su carácter y raíz de clase.

Es por eso que podemos afirmar -siguiendo a Díaz Polanco-, que la etnicidad no es, realmente ajena a las clases, y por que los grupos étnicos no dejan por ello de adscribirse a la estructura social de la sociedad global, por lo tanto puede -- plantearse, desde el punto de vista metodológico que el conocimiento adecuado, histórico, del fenómeno étnico en una sociedad como la nuestra, debe adoptar como punto de partida analítico, la composición clasista de nuestra formación económica - social concreta.

Es innegable que si queremos ubicar al indígena dentro de la estructura clasista de nuestra sociedad, éste, se ubicaría en su mayoría, dentro de la clase campesina, pero a esto - hay que agregar que debido a su condición de indígena, es decir por su condición sociocultural como grupo étnico, se vuelve el grupo social más susceptible de ser explotado dentro de esta clase campesina, ya que su propia situación de indígena - no le permiten, debido a las barreras de carácter cultural - -principalmente el lenguaje-, establecer una relación económica más equitativa, en términos de intercambio tanto de su fuerza de trabajo como de sus productos, con los otros grupos sociales con los que necesariamente tiene que convivir.

Por último, queremos agregar que a lo largo del trabajo usaremos indistintamente los términos "indio", "grupos étnicos" e "indígenas" para referirnos al mismo fenómeno.

Lo mismo con los conceptos de "sociedad global" "sociedad nacional", "cultura nacional" estarán referidos a nuestra sociedad vista como una sociedad clasista e inscrita en un sistema económica capitalista y subdesarrollado.

También usaremos indistintamente como sinónimos las palabras "castellano" y "español", lo mismo que "ladino" y "mestizo".

C A P I T U L O II

LA POLITICA EDUCATIVA INDIGENISTA

Para hacer un análisis de la política educativa indigenista seguida por el Estado mexicano, es necesario iniciar su estudio a partir de la revolución mexicana, ya que antes de este periodo no existía una política educativa indigenista bien definida e incluso se delegaba esta función a otras instituciones, como puede observarse durante la época colonial, donde la educación indígena estuvo monopolizada por la iglesia a través de las diferentes órdenes religiosas y cuyo objetivo primordial era la cristianización del indígena, que a la vez sirvió como una justificación ideológica de la propia conquista; además el indígena era considerado como un ser débil e ignorante al cual se le debía proteger y rescatar de sus prácticas consideradas atrasadas y de tipo primitivo, estas consideraciones en relación a la población autóctona llevaron a una actitud paternalista del educador religioso hacia la población indígena.

A partir de la independencia y con la aparición del independiente Estado mexicano, el indígena adquiere su status de ciudadano y desde este momento los grupos étnicos tienen que enfrentar una serie de problemas propiciados por el propio desarrollo del capitalismo en nuestro país. A partir del S.XIX y principalmente en la etapa de la reforma, surgen las compañías deslindadoras, que se multiplican durante el porfiriato, las-

cuales merman en gran medida las áreas de las comunidades indígenas, que por carecer de un conocimiento claro de la estructura jurídica política del nuevo estado mexicano, poco podían hacer para defender sus territorios y muchos de ellos tuvieron que reacomodarse en otras regiones menos favorecidas geográficamente y económicamente.

Con la aparición del Estado mexicano post-independiente, la búsqueda de la identidad nacional estuvo identificada con el "mestizo", convirtiéndose el indígena en un remanente de la cultura prehispánica el cual debía de ser absorbido por la sociedad nacional.

Es obvio que con esta concepción de la mexicanidad, la escasa atención educativa hacia los grupos étnicos estuvo orientada a una política integracionista, a través de la castellanización del indígena para lograr su "rescate" y para convertirlo en un ciudadano "decente" y "civilizado".

Todavía durante el porfiriato, el propio dictador fue el autor de la célebre frase: "no hay mejor indio, que un indio muerto", la cual ejemplifica la postura del Estado ante la cuestión étnica.

2.1 LAS ESCUELAS RUDIMENTARIAS¹

Este tipo de escuelas fue el primer intento por crear una

escuela para indígenas. Se funda en 1911 durante la presidencia interina de Francisco León de la Barca y su objetivo primordial era según Alberto J. Pani²: "enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética."

Estas escuelas estaban enfocadas principalmente a la castellanización y a la enseñanza de una matemática elemental; no contaron con una orientación, ni contenido social adecuado a las características de las comunidades indígenas y por falta de apoyo estuvieron condenadas al fracaso lo que se evidencian con el mote popular con que fueron conocidas: "escuelas de peor es nada".

Sin embargo hubieron defensores de este tipo de escuelas, como lo fue el propio Gregorio Torres Quintero quien fungió como responsable de la sección de Instrucción Rudimentaria, quien sostenía que no era ningún obstáculo para la educación la diversidad étnica y cultural que presentaban los múltiples grupos étnicos del país.

Uno de los principales objetadores de estas escuelas fue Alberto J. Pani quien los calificó de irreales y peligrosas debido a que no toman en cuenta aspectos como la heterogeneidad étnico-lingüística, la insuficiencia presupuestal y los defec-

tos técnicos del programa. Algunos investigadores de la época como Francisco Pimentel estimaba la existencia de 108 lenguas indígenas y una infinidad de variaciones dialectales.

Estas consideraciones fueron calificadas como poco válidas por Torres Quintero, pues suponía que había una exageración en la estimación, además que según Torres Quintero la disminución y extinción de muchos grupos étnicos al ser absorbidos e integrados a la sociedad nacional era un proceso irreversible, propiciado no solo por la escuela, sino por mismo contacto de las comunidades con el exterior e incluso a través del servicio militar el cual también los indígenas estaban obligados legalmente a prestarlo.

A pesar de esto, estas escuelas no proliferaron en gran cantidad; para 1913 apenas existían 181, además no brindaban una educación completa, el alumno permanecía en la escuela cuando más dos años, durante los cuales se le daba alimentación y vestido; posteriormente existen intentos por volverla más eficiente ya sea con la ampliación de su duración y con la implementación de otros servicios educativos, esta nueva forma de concebir la escuela rudimentaria va a dar origen a las llamadas Misiones Culturales, las cuales no sólo estuvieron enfocadas al aspecto educativo de las zonas indígenas, sino agregaron otros servicios como el desarrollo comunitario de las zonas rurales.

2.2.- LA CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA

La Casa del Estudiante Indígena se funda en 1926 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y deliberadamente se escoge como sede de la Casa a la ciudad de México.

El objetivo de esta Casa, que funcionó como un internado, era mantener a jóvenes indígenas seleccionados de antemano, alejados de sus respectivas comunidades para mantenerlos en contacto con la vida citadina donde ingresarían a diferentes instituciones educativas para que finalmente, regresaran a sus comunidades y se convirtieran en agentes de cambio y desarrollo en las mismas.

La selección se realizó de la siguiente manera: se les pidió a los respectivos gobernadores que escogieran a un grupo selecto de jóvenes indígenas entre 14 y 18 años y que tuvieran cursados los primeros grados en escuelas rurales.

De las solicitudes presentadas se escogieron a un poco más de doscientos alumnos de las diferentes etnias del país, incluyendo aquellos que ya conocían y dominaban el castellano, además de su lengua nativa, se puede agregar que a diferencia de las otras políticas aplicadas anteriormente, en este proyecto no se pone énfasis en el abandono de la lengua autóctona, más bien se fomenta, al seleccionarse a varios alumnos de la misma etnia para que pudieran conversar y no olvidarse total-

mente de su identidad étnica.

Para que el indígena incorpore los elementos de la cultura nacional (occidental)³, se propone que los alumnos estudien, trabajen, jueguen y basen con otros alumnos no indígenas. También se les viste, calza y alimenta de acuerdo a la costumbre occidental, y al mismo tiempo se les enseña modales y reglas de urbanidad.

A unos cuantos años de fundada la mencionada Casa, la Secretaría de Educación la califica como un bueno y generoso experimento, aunque su costo económico es elevado; también a estas alturas empiezan a surgir dudas sobre su posible éxito.

Cuando MARCIANO Gasso asume la responsabilidad de la Secretaría de Educación, se hace una revisión crítica del funcionamiento y resultado de la Casa y la evaluación de muestra que el alumno indígena asimila y se incorpora rápidamente a la cultura "nacional", pero también conforme avanza esta incorporación también se manifiesta una resistencia por parte de dichos alumnos a regresar a sus respectivas comunidades como resultado de la pérdida de su identidad étnica y la asimilación de otra nueva.

Esta situación lleva a convertir esta Casa en una normal-

rural para formar únicamente a profesores normalistas rurales y de esta manera utilizar a los egresados a retornar a trabajar a sus comunidades, sin embargo, muchos alumnos de la normal -- que cursaban los últimos grados prefirieron incorporarse a diferentes carreras en otras instituciones educativas y abandonar la carrera magisterial.

Esto resulta lógico ya que era absurdo que una normal rural funcionara en la ciudad de México.

Al menos lo que se pudo demostrar con este experimento fue la de capacidad de los indígenas para adaptarse y asimilar fácilmente los patrones de otra cultura ajena a la suya, aunque muy relacionadas. Esto también se comprobó al aplicárseles un sinnúmero de pruebas mentales y tests que aprobaron fácilmente y además sus promedios de aprovechamiento se mantenían en la media aceptada como normal e incluso algunos de ellos estaban -- por encima de dicha media.

Finalmente, debido al fracaso y al alto costo de la Casa -- está desaparece en 1930 y en su lugar se crean 11 centros de -- educación indígena los cuales funcionarán en las propias comunidades indígenas.

Estos nuevos centros tienen como finalidad el llevar la -- instrucción pública a las zonas rurales y su enseñanza está enfocada también a aspectos productivos con la creación de talleres

res o pequeñas industrias. Se trataba pues, de llevarle al indígena el efecto "civilizador" de la escuela pública.

2.3. EL DEPARTAMENTO DE ASUNTOS INDÍGENAS

En enero de 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se creó el Departamento de Asuntos Indígenas.

Los objetivos fundamentales de esta nueva dependencia son: estudiar los problemas más apremiantes de los indígenas, sugerir medidas y disposiciones que se deben turnar en acuerdo con el Presidente de la República para su solución y destinar ante los gobiernos estatales las medidas necesarias que favorezcan a los grupos indígenas.

Dos aspectos que el Departamento le da mucha importancia, aparte del educativo, son por un lado, el problema de la tenencia de la tierra propiciada por la política agraria que caracterizó al Cardenismo, y por otro el problema de los indígenas encarcelados que por lo general eran por delitos menores y por desconocimiento de las leyes jurídicas, permanecían presos.

En el aspecto educativo, se siguen apoyando los Centros de educación indígenas y continúan las campañas de castellanización, pero se buscan nuevos procedimientos para la realización de estas acciones; de esta manera el Departamento patrocina

no la primera asamblea de filólogos y lingüistas en 1939, más tarde, patrocinó de igual forma la organización y realización del primer Congreso Indigenista Interamericano llevada a cabo en la ciudad de Pátzcuaro Michoacán en abril de 1940; estos dos eventos van a marcar un viraje en la política educativa indigenista a partir de su realización.

Como resultado de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de 1939, se dan las siguientes propuestas en relación a la educación indígena: propiciar el uso de materiales adecuados a las comunidades indígenas, uso de la radio, utilización de cartillas murales para alfabetización, contratación de maestros indígenas egresados de escuelas normales rurales y lo más importante es que se propone la enseñanza de la lengua materna aunque al mismo tiempo se incorpora la enseñanza del español -- como material del fin de estudios.

Aunque surge el problema de la enseñanza de las dos lenguas, para ver cual sería la más viable: si las enseñaban ambas al mismo tiempo o se le daba primacía a cualquiera de las dos.

Después de estudiar las dificultades derivadas de este problema, se acordó que primero debe enseñarse la lengua materna, de preferencia en la etapa preescolar y durante el primer grado de la primaria, además en las escuelas normales rurales--

necesariamente debe enseñarse una lengua indígena.

Es necesario aclarar que aún y a pesar de estas modificaciones, en la política educativa indigenista el propósito seguía siendo el mismo: integrar al indígena a la sociedad nacional; pues como puede observarse, la enseñanza de la lengua materna solo servía como un medio para penetrar en la comunidad y de esta manera ir introduciendo los cambios de actitudes en los niños, para que posteriormente, cuando ya ingresaran en la primaria dejaran de practicar definitivamente su lengua nativa y la enseñanza solo se diera en castellano con la consiguiente adición de los patrones culturales de la sociedad nacional.

Esto queda muy claro cuando el mismo Cárdenas afirma en una parte de su discurso sobre la exposición de motivos para la creación del Departamento.

... El interés especial que mueve al gobierno en favor de los indios, no arranca del deseo de destacarlos como grupo étnico separado, manteniendo en pie indefinidamente sus problemas específicos sino por el contrario, tiende a fundirlos y asimilarlos dentro del conjunto⁴

2.4. EL PRIMER CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO DE 1940

En abril de 1940, casi al finalizar el gobierno Cardenista-

ta, se llevó a cabo en Pánuco de Alarcón, el Primer Congreso Indigenista Interamericano.

Según Marie Chantal Barre⁵, durante el cardenismo la población indígena es considerada como un factor de progreso y - por lo tanto había que integrarla a la nación mexicana; es decir, según el propio Cárdenas, no se trataba de indianizar a México, sino de mexicanizar al indio.

El congreso fue auspiciado por el gobierno mexicano y tuvo una dimensión continental a lo largo de América Latina, su propósito era el conocimiento e intercambio de experiencias en materia indigenista; para ello acudieron representantes de 18 países americanos, pero hay que destacar que no todas las delegaciones venían integradas por representantes indios.

Sin embargo, las conclusiones de este congreso sirvieron para que se reorientara la política indigenista, pero sin perder su esencia nacionalista e integradora.

Dentro de las propuestas más importantes destacan, pedir más respeto para indígenas y sus manifestaciones culturales, el empleo de las lenguas indígenas en las etapas iniciales de su educación con el empleo de textos para la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas indígenas, producción de literatura en lenguas indígenas para la lectura postescolar, es-

establecimiento de escuelas en las comunidades indígenas, organización de misiones culturales para atender la educación de dichas comunidades.

Podemos afirmar que los resultados de este primer congreso no podían ir más lejos que la propia política indigenista -- del cardenismo, que aunque hay que destacar algunas mejoras en las condiciones de vida de los grupos étnicos propiciada principalmente por el reparto agrario además de atención médica, comunicaciones y una organización comunitaria más consciente de su situación. Sin embargo; esta nueva política no perdió su carácter aculturador e integracionista basado en el nacionalismo cardenista que fue un rasgo distintivo de este régimen.

2.5. EL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA

El INI se funda en 1948 durante el gobierno de Miguel Alemán; posterior a la desaparición del Departamento de Asuntos -- Indígenas y de la derogación del carácter socialista de la educación establecido legalmente durante el cardenismo en el Art. 3º constitucional y también como resultado del primer congreso indigenista interamericano.

En este mismo sexenio se ordena la unificación de los programas educativos del campo y la ciudad.

El propio Aquirre Beltrán⁶ asevera que la creación del -- INI llena una doble necesidad. La primera, con el compromiso -- de México como abanderado del indigenismo internacional a raíz -- del primer congreso indigenista y como sede del Instituto Indigenista Interamericano; la segunda, llevar a cabo las metas -- que el desaparecido Departamento de Asuntos Indígenas no logró -- alcanzar.

El INI surge como un organismo de investigación, consulta, ejecución e información, comprende cinco departamentos especializados: Educación, sanidad, agricultura, comunicaciones y -- asuntos jurídicos.

Para lograr una mayor eficacia el INI dispone de centros-coordinadores situados en zonas con alta población indígena; el primero de estos centros se fundó en 1951 en San Cristóbal de -- Las Casas, Chiapas.

En las escuelas que funda el INI se pretende que los alumnos aprendan a leer y escribir primero en sus lenguas nativas -- y después en castellano con maestros bilingües, pero en realidad, -- como afirma Varesse⁷ los maestros bilingües juegan el papel de castellanizadores, ya que solo utilizaban la lengua nativa al principio y solo para explicar lo que no se entendía en español, además no existía un sistema simplificado y unificado para el aprendizaje de ambas lenguas cayendo incluso en etnocentrismo.

Otro aspecto de la política educativa dentro del INI fue la creación de los albergues indígenas en diferentes zonas donde existían alumnos indígenas que vivían lejos de sus comunidades y no podían viajar a diario. La función de los albergues, consistía en brindar alimentación y hospedaje a dichos alumnos; aunque al principio fue poca la población atendida por estos albergues, actualmente han aumentado en número, pero padecen una serie de problemas económicos y administrativos.

Cabe destacar que el INI ha sobrevivido como una institución oficial durante los últimos sexenios, en los cuales ha tenido altibajos en relación a la política indigenista de los diferentes gobiernos; en algunos, ha sufrido incluso recortes presupuestales, como sucedió durante el sexenio de Díaz Ordaz, pero en otros como en los sexenios de Luis Echeverría y López Portillo incluyendo los dos últimos, el INI ha tenido más apoyo económico para llevar a cabo sus objetivos delineados por la política indigenista oficial.

2.6. LA POLÍTICA INDIGENISTA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

En esta parte de la exposición trataremos de hacer un resumen de las orientaciones políticas e ideológicas aplicadas en la política indigenista en los últimos años, para llegar

hasta el surgimiento y adopción del enfoque bilingüe-bicultural de la educación indígena que es la actual orientación de este tipo de educación.

Es a partir de 1940, después del primer congreso indigenista interamericano que se adopta la tesis del relativismo cultural retomada por el propio Gonzalo Aguirre Beltrán que fue uno de los principales impulsores y ejecutor de la política indigenista oficial.

A diferencia de la anterior política asimilacionista que proponía la incorporación del indígena a través de su desaculturación y la consecuente asimilación de la cultura nacional, el indigenismo posterior a 1940 va a proponer la integración del indígena a la sociedad nacional respetando y conservando sus patrones culturales; es decir, se postula la integración del indígena con todo y su bagaje cultural.

Se concibe el problema indígena como una relación colonial que debe de desaparecer.

"Lo que desea el indigenismo -según Aguirre Beltrán- es provocar una integración del indio en condiciones distintas que borre estas relaciones coloniales y hagan desaparecer los obstáculos que implican las situaciones de castas para la plena incorporación del indígena a la sociedad nacional en cali -

dad de plenos ciudadanos, con los mismos derechos que los de -
más miembros de la nacionalidad dominante."

Este misma postura va a predominar dentro del propio INI, sin embargo poco a poco se va notando una contradicción entre lo planteado dentro de la tesis del relativismo cultural y la propia política integracionista de la política indigenista, ya que en la práctica resulta imposible integrar sin destruir las características y singularidades culturales de los grupos étnicos.

Esta situación provoca que el indigenismo rompa con el relativismo cultural y se retorne a un nuevo evolucionismo; es decir, -como afirma Díaz Polanco-,⁹ a un etnocentrismo disfrazado.

El propio Aquirre Beltrán¹⁰ afirma posteriormente:

... "El relativismo cultural pone en tela de juicio las ideas de progreso y evolución dogmáticamente considerados; sostiene la necesidad de evaluar cada cultura en su propio contexto y no desde el marco de la civilización occidental, etnocéntrica y supuestamente superior. Conforme a tal enfoque, las culturas indígenas no son consideradas como formas atrasadas -sino, simplemente, como respuestas distintas a problemas existenciales y para ellas se erigen respeto y comprensión(...)

Sin embargo, la tesis plural esteriliza la acción indigenista ya que le resta los cimientos mismos en que funda su intervención, como movimiento que se propone modificar una situación - indeseable. En efecto, si las culturas indias no representan supervivencias en la secuencia evolutiva, sino productos acabados de líneas evolutivas diferentes, no hay para que procurar su modernización, puesto que son culturas modernas aunque distintas de la moderna occidental".

De aquí, Aquirre Beltrán, se pasará a la crítica directa, reprochando a los relativistas su pretensión de conservar los grupos indígenas como objetos de museos y acusando a la tesis del relativismo cultural de ser una variante moderna y sutil - de la teoría del "Buen Salvaje".

De esta manera y tratando de buscar una solución a la contradicción de la política indigenista, se sostendrá que éste no es ni asimilacionista ni culturalista pero es ambas cosas a la vez.

Esto lleva a hablar de respeto a las culturas indígenas que se traduce al mantenimiento de alguno de sus aspectos que no entren en contradicción con la cultura nacional, lo que ha permitido a los indigenistas oficiales a afirmar que la integración del indígena no implica fatalmente su extinción, sino más bien su supervivencia, gracias a la incorporación dentro -

de dichos grupos étnicos de algunos elementos positivos de la cultura nacional (occidental).

Aquí podemos afirmar que pese a las ambigüedades de la política indigenista a final de cuentas en la práctica mantienen los mismos objetivos planteados anteriormente y que consiste en la asimilación e integración del indígena a la cultura nacional, con su consecuente desaculturación como premisa necesaria para que se lleve a cabo dicha integración.

Se puede decir que una de las limitaciones de la política indigenista surge a raíz de la evasión deliberada del análisis del problema desde el punto de vista clasista, es decir, el partir de la ubicación de los grupos étnicos dentro de la estructura social y analizar el tipo de relaciones sociales establecidas durante siglos entre los grupos étnicos y las otras clases sociales. Por eso, aunque se apliquen un sinnúmero de políticas e incluso se hable del respeto y preservación como culturas con derecho a existir, dichas políticas no podrán detener la destrucción pasiva y modificación de sus rasgos culturales producto de ese intercambio desigual con las otras clases y que poco a poco va cambiando dentro del propio desarrollo histórico de nuestro país.

Pero lo que sí es evidente, es que la política indigenista siempre se está poniendo al día en cuanto a su orientación teó-

rica aunque no pierda nunca su esencia que lo ha caracterizado durante décadas.

De esta manera puede observarse que a fines de la década de los 70 es derrotada definitivamente la tesis integracionista-defendida por Aquirre Beltrán todavía a principios de dicha década.

El integracionismo es sustituido por la corriente conocida como "etnopolitismo" o "etnicismo" la cual acepta el carácter pluricultural de la nación y como consecuencia de esta postura se adopta el enfoque bilingüe bicultural en la educación y se propone un indigenismo participativo.

El etnicismo critica la política integracionista anterior-argumentando que esta propiciaba la disolución de las comunidades indígenas y su absorción por el sistema capitalista, destacan en cambio los aspectos positivos de las comunidades indígenas y plantean por lo mismo que la solución no consiste en que las comunidades indígenas se integren al sistema capitalista, si no que estas conserven su identidad, su sistema de organización-interna sus costumbres y todos los demás elementos de su cultura.

Sin embargo, esta nueva postura tampoco hace referencia del carácter clasista de las relaciones sociales dentro de la sociedad global, más bien retoman un poco la postura del relativismo cultural. Llegando incluso a ubicar a las culturas indígenas como modelos armónicos, solidarios dentro de un dualismo cultura indígena-cultura occidental (capitalista)

Como se señaló anteriormente, es dentro de esta nueva postura que se va a implementar a fines de la década de los 70 en la política educativa indigenista, la llamada educación indígena bilingüe bicultural de la cual hablaremos en el siguiente apartado.

2.7. LA EDUCACION INDIGENA BILINGUE BICULTURAL

2.7.1 EL PLURICULTURALISMO Y LA IDENTIDAD NACIONAL

Como vimos anteriormente, la búsqueda de una homogeneidad cultural nacional había sido una meta de la política indigenista que predominó hasta en los años 70 -aunque con ligeras variantes- cuando por primera vez se cuestiona esta política y se hace un reconocimiento tanto legal como político del carácter pluricultural de nuestro país y se admite que no es necesaria la desaparición de esta situación para llevar a cabo una política indigenista que preserve la unidad nacional sin menoscabo de los diferentes grupos étnicos del país en cuanto a sus rasgos culturales.

Esta nueva postura ante el problema étnico se clarifica -- con las siguientes citas.

Mensaje a la nación (Luis Echeverría, diciembre 1970)¹¹

"Por la independencia conquistamos al mismo tiempo, la soberanía de la nación y la igualdad social entre los mexicanos. En nuestro país no hay prejuicios raciales. Somos un pueblo mes

tizo y mestiza es también nuestra cultura. Estamos orgullosos - de las dos grandes fuentes de nuestra nacionalidad. Todo mexicano, cualquiera que sea su origen es nuestro hermano. . ."

"El atraso y marginación de algunos grupos indígenas son - fenómeno del subdesarrollo. Mientras no los "incorporemos" al - avance de la comunidad, serán extraños en su propia tierra".

Ley Federal de Educación; Capítulo I, art. 5º. Fracc. III, 1973.

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

Mensaje del Secretario de Educación Fernando Solana al Director del INI en su 30 aniversario, 1978.

"Hablamos de una educación que reconoce la diversidad de - culturas y lenguas que fortalezca la unión nacional a través del respeto de la pluralidad cultural".

Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1988, p. 233

"Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe bicultural de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos, a fin de que puedan "integrarse" al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional".

Programa Nacional de Educación Cultural y Deporte: 1984

"La educación bilingüe bicultural es lo ideal en un país como el nuestro, donde existen numerosos grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción y sustitución cultural"

Con estos ejemplos podemos observar un reconocimiento oficial y de manera explícita de que México es un país pluricultural, sin embargo, también sigue manteniéndose una política integracionista, con la modalidad de que ahora se propone que la -- identidad nacional tendrá como base la propia diversidad cultural.

El sustento teórico de esta nueva postura de la política -- indigenista, se basa en la reorientación de la antropología a -- partir de 1968 cuando se cuestiona el papel que esta ha jugado -- en el reforzamiento de la condición de explotación y dominación -- en que permanecen las comunidades indígenas: se elaboran nuevos -- planteamientos que darán las bases para una nueva política pluri -- cultural.

Según esta nueva postura de la antropología, el análisis -- de la situación indígena, partirá de dos condiciones: una étnica -- y otra de clase, además de dos tipos de reivindicaciones, una -- económica y otra cultural.

En la medida de que las comunidades indígenas se liberan --

del despojo de que son víctimas, tanto en sus recursos naturales como en su trabajo; estarán en posibilidad de desarrollar su potencialidad cultural y como consecuencia, su capacidad productiva para contribuir al desarrollo de la sociedad nacional en su conjunto; es decir, el reforzamiento de la identidad cultural de los diferentes grupos étnicos permitirá unir esfuerzos para lograr el desarrollo nacional.

2.7.2 CONTEXTO CONTINENTAL Y NACIONAL EN EL QUE SURGE EL RECONOCIMIENTO DEL PLURICULTURALISMO

A partir de la década de los 70 se empieza a notar un ascenso en la organización del movimiento indígena tanto a nivel nacional como americano; como bien lo señala Julio Cervantes Garduño ¹².

"El surgimiento de tantas organizaciones nuevas al despuntar la década de los 70 debe ser interpretada como una reacción indígena al incremento de la violencia del capitalismo, lo que no es más que un resultado de su crisis estructural. Nuestra voz se dejó oír poco a poco articulando -al principio con balbuceos y luego con fluidez y claridad- un discurso político propio. El silencio de siglos fue rompiéndose en todos los países, lo que molestó por cierto a los políticos, misioneros y antropólogos acostumbrados a hablar del indio como un ausente o un niño sujeto a su tutela legal o tácita. Se trataba de una voz honda, desgarrada por una larga historia de dolor y humillaciones, que le daba un sentido de la realidad del que carece por lo general-

el discurso del paternalismo."

Sería largo e innecesario para este trabajo enumerar las organizaciones y movimientos indios que surgen en este periodo. La intención es resaltar como este movimiento indígena influye en gran medida el cambio de las políticas indigenistas de los países latinoamericanos y en particular el nuestro.

Es a partir del VII Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Brasilia en 1972 que se marca un cambio cualitativo en la política educativa indigenista al plantearse por primera vez en estos congresos la necesidad de divulgar en las sociedades nacionales la comprensión de las diferencias y pluralidad culturales y se propone que la educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio, que los planes y programas de estudio no deben violentar la autodeterminación de la comunidad indígena, sino ampliar el respeto a sus valores culturales fundamentales, asegurando y preservando la cohesión e identidad cultural, política, económica y social de los grupos indígenas, operando sobre bases bilíngües biculturales.

Un año más tarde en 1973, el gobierno de Bachevalier, siguiendo las recomendaciones del VII congreso establece los fundamentos jurídicos del pluriculturalismo en la Ley Federal de Educación.

Los señalamientos del VII congreso, que plantean la participación indígena, la pluralidad cultural y la autogestión se re

forzaron en el VIII Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Mérida, Yucatán en 1960, con la presencia de representantes indígenas de los demás países, latinoamericanos quienes hicieron una crítica al integracionismo comprometido con los intereses del grupo en el poder.

Además de la influencia que estos congresos tienen en la política indigenista oficial; también es necesario señalar que las condiciones internas contribuyeron a la reformulación de dicha política.

México como país capitalista dependiente, también se vio afectado por la crisis económica mundial, pero en particular es en los últimos años de la década de los 60 cuando afloran los resultados de un modelo de desarrollo agotado, un sistema político desgastado y desacreditado como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968. Las manifestaciones de esta situación se hacen evidentes en los desequilibrios entre el campo y la ciudad, las desigualdades regionales, la subocupación y el desempleo creciente; la concentración poblacional en las grandes ciudades que sustentan de la población campesina; entre ella, la indígena que abandonan sus comunidades en busca de mejores condiciones de vida; por ello, el gobierno de Echeverría tiene que iniciar una liberación del ambiente político, modificando dentro de los límites que el sistema permite, la reorientación de los procesos económicos, políticos y sociales. En este último aspecto propone:¹³

... "El mejoramiento de las clases populares, la amplia-

ción de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional".

La política indigenista durante el sexenio de Luis Echeverría se caracterizó por el diálogo entre el gobierno y los representantes de los grupos indígenas, pero bajo las pautas del integracionismo con algunas modificaciones pero limitado al propio sistema socioeconómico.

Durante esta etapa, el indigenismo mexicano cobra nuevo impulso, entre otros factores por la presencia organizativa indígena que se manifestó al efectuarse un congreso indigenista en San Cristóbal Las Casas, Chis. en 1974, sin el auspicio ni ingerencia de el Estado; esto sirvió para demostrar que la fuerza social de los indígenas empezaba a cobrar impulso y había que controlarlos oficialmente.

La respuesta oficial no se hizo esperar y se organiza a instancias de la CNC en 1975, el primer Congreso de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, el cual es presidido por el propio Luis Echeverría; de este congreso surgiría el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI).

De esta manera el Estado retoma el control político sobre el movimiento indígena, pero es evidente que ya se han abierto espacios que los propios grupos étnicos están propiciando y que les servirán para plantear sus problemas y buscarles solución.

2.7.3 ACCIONES DE EL ESTADO EN RELACION AL PLURICULTURALISMO

Es durante el régimen de López Portillo cuando la propuesta teórica y las recomendaciones del VII y VIII Congresos Indigenistas Interamericanos se plasman en acciones cuyos objetivos -- primordiales desde la perspectiva oficial -- serán promover la participación indígena, la autogestión y el fortalecimiento de la identidad étnica y las instancias encargadas de llevar a cabo tales objetivos serán el INI y la Dirección General de Educación Indígena, creada ésta última en 1978.

El documento que requerí al INI será la llamada: "Bases para la acción"¹⁴ donde las acciones se agrupan en cuatro grandes rubros:

- Las actividades económicas
- Las mínimas de bienestar
- La capacidad de autodefensa de los grupos étnicos
- El fortalecimiento de las culturas étnicas y su inserción en términos de igualdad y dignidad en la nacionalidad mexicana.

En el rubro cuatro, la propuesta según el INI, es: preservar el patrimonio cultural de las diferentes etnias, enriquecer, consecuentemente la cultura nacional mediante su difusión e incorporación.

En la instrumentación de las acciones participan todas las dependencias y entidades de la administración pública federal, -

en especial, se crea en ese entonces la Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, mejor conocida como COPLAMAR.

En el terreno específico de la educación, se establecen -- los lineamientos y las bases para la creación de la Dirección General de Educación Indígena que operará dentro del sistema de -- Educación Bilingüe y Bicultural la cual será de aquí en adelante la política que orientará a la educación indígena.

Por su importancia, en relación a nuestro tema de investigación sobre la situación de la educación indígena en Chiapas; - haremos un breve análisis de los fundamentos, fines y contenidos de la educación indígena bilingüe bicultural y revisaremos algunos planteamientos hechos desde la perspectiva indígena en relación a dicho tipo de educación.

2.7.4 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL

Como hemos visto anteriormente, los fundamentos de la educación indígena bilingüe bicultural surgen a partir de los congresos indigenistas de 1973 en Brasilia y se reafirma en 1980 -- con el congreso celebrado en Mérida Yucatán en México.

Aunque esta política educativa del bilingüismo biculturalismo se empieza a aplicar en forma más clara y definida a partir -- de 1980; es importante resaltar dos hechos que también repercutieron en la adopción de esta política; el primero fue el surgi-

miento del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) en 1975- que aunque nació a instancias de la CNC y por lo mismo dentro del propio control estatal, esta organización ha sido a partir de entonces, un espacio político donde se ha manifestado una serie de propuestas y de_nuncias de los diferentes grupos étnicos y que rebasan el propio control oficial de esta organización; el segundo hecho que también influyó en la política educativa indigenista fue la creación de la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1977 como consecuencia del primer encuentro de profesionales indígenas celebrado en Vicam - Sonora un año antes; esta asociación estará integrada principalmente por maestros bilingües y otros profesionistas indígenas y por lo mismo sus propuestas estarán enfocadas al aspecto educativo y al respeto a las culturas indígenas; estas dos organizaciones vienen celebrando con regularidad una serie de encuentros y congresos que han servido de foro para los diferentes grupos étnicos para hacerse oír y hacer notar su presencia a nivel nacional.

Es pues, a partir de estos acontecimientos que el Estado mexicano retoma los planteamientos surgidos de estas organizaciones y la influencia de la teoría antropológica para reorientar el enfoque de los fines y contenidos de la educación indígena, sentando las bases que definirán en forma más clara y precisa lo que el Estado definirá como educación indígena bilingüe bicultural.

Los principales obstáculos que enfrentará esta nueva polí-

tica será en relación al problema lingüístico y cultural, ya que el carácter bilingüe bicultural plantea el problema de definir - cuál de las dos lenguas y culturas en contacto en el proceso educativo tendrá o se le dará más importancia y sobre este aspecto se han hecho una serie de metas y objetivos que siempre giran en relación al respeto y preservación de las culturas étnicas pero que en la práctica de la educación indígena están muy lejos de alcanzarse.

2.7.8 BILINGUISMO Y CONFLICTO CULTURAL

Existen actualmente reconocidas 56 lenguas indígenas habladas por igual cantidad de grupos étnicos que reconocen su condición de sociedades culturalmente diferentes y dominadas. Junto a ellas, por no decir por encima; se levanta la sociedad mestiza que posee una sola forma de expresión lingüística que es el español. Pero esta diversidad de lenguas y culturas, como condición natural del carácter plural de la sociedad mexicana desde hace siglos y que continúa enriqueciendo cada uno de los grupos en contacto, aún no ha logrado concluir en una relación de horizontalidad e intercambio cultural recíproco. Las lenguas indígenas permanecen todavía restringidas a espacios específicos y limitados, desempeñando funciones sociales y comunicativas muy por debajo de sus capacidades potenciales. El castellano les ha arrebatado posibilidades de circulación y expresión oral; de ahí que hasta la fecha las lenguas indígenas hayan tenido que circunscribir su uso a espacios mínimos, sin poder contribuir totalmente al conocimiento y la conciencia nacional.

2.7.9 EFECTOS DE LA SUBORDINACION LINGUISTICA

A lo largo del intenso proceso de interacción cultura y lingüística dentro de un marco de confrontación y asimetría característico de las relaciones entre los grupos étnicos y la sociedad nacional, se han venido estableciendo algunos criterios que es necesario destacar.

- a).- El limitado espacio de circulación del que gozaban las lenguas indígenas las convertía en instrumentos de escaso valor social frente al castellano, que por el contrario se instaló a lo largo y a lo ancho del territorio nacional convirtiéndose en el vehículo más propicio para la relación intercultural. Por esta razón los grupos étnicos creyeron necesarios y natural llevar sus lenguas no más allá de su geografía cultural. Esta situación concebida como una amplitud geográfica de carácter natural y una restricción insuperable, es la que facilitó calificar a las lenguas indígenas como intrínseca y naturalmente inferiores; es decir, el valor social de las lenguas se asignaba en función del campo de interacción que éstas lograban cubrir.
- b).- Desde otra perspectiva, pero estrechamente vinculada con la anterior, el proyecto nacional había sido considerado como una alternativa inviable, debido precisamente a la fragmentación lingüística del país y a una concepción dualista de la sociedad: visión actualizada del pensamiento colonial. - La población mexicana se consideraba desplegada en dos polos,

el sector indígena - campesino y obsoleto y el grupo mestizo - urbano y modernizante. En este marco la población indígena era considerada y se asumía así misma como un conjunto inconexo y fuertemente atomizado. Desde esta perspectiva la sociedad indígena poseía una multiplicidad de rasgos culturales y lingüísticos que difícilmente podían compartir y asumir como un eslabón que los cohesionara en su conjunto. Así, la diversidad lingüística del país, y por lo tanto un argumento suficiente para juzgar la "anormalidad" lingüístico de la población indígena, no encontraba otra razón de ser que una fragmentación social incapaz de coincidir en un proyecto común. Requería por lo tanto de un sustituto para poder lograr su aceptabilidad.

c).- Otro factor decisivo y esclarecedor del conflicto sociocultural -y que concentra buena parte de la valoración negativa de la diferencia lingüística- se halla en una contradicción fundamental manifiesta por el fenómeno de la escritura. La diferencia social atribuida a la naturaleza de las distintas lenguas de México se desplaza hacia la existencia y la difusión de la escritura, al mismo tiempo que su ausencia para los grupos étnicos es interpretada como una incapacidad social e interna de las lenguas ágrafas. Esta situación ha permitido consciente o inconscientemente, excluir y jerarquizar a las culturas. La utilización de la escritura fue considerada como la frontera valorativa de las sociedades indígenas, y ha definido las categorías asignadas a la condición social de cada lengua. Este hecho impidió ver el

fenómeno de la escritura como una fase histórica del idioma de planeación e implementación política y educativa.

Esta situación en relación a las lenguas indígenas es un -- elemento muy discutible para llevar a cabo una política del lenguaje acorde a la realidad etnolingüística del país.

d).- Finalmente el conflicto sociocultural provocado por el contacto entre las lenguas indígenas y el castellano se manifiesta como una consecuencia y a través de una oposición entre la expresión formal no formal de la circulación lingüística. Las lenguas no solo reconocen diferentes espacios de existencia, sino también formas distintas de expresión. El castellano llega a la población indígena -además de la forma directa- por la vía formal, no solamente por operar de una representación gráfica, sino particularmente debido a sus canales de acercamiento y adquisición por parte de los grupos étnicos. La escuela constituye en este aspecto la instancia -portadora del idioma nacional y su responsabilidad como tal - queda perfectamente aislada y reconocida. La lengua oficial es asumida como un elemento formal de la sociedad nacional -cuya adquisición se logra precisamente a través de la internalización consciente y conflictiva de reglas explícitas, y en un espacio expresamente destinado para este propósito.- - La institución escolar representa en este contexto una de -- las formas materializadas que definen el contacto lingüístico en términos de ciclosta. Es decir hegemonía y legitimidad -

dad de la lengua dominante, el castellano, con relación a la lengua indígena subordinada. en contraste, las lenguas indígenas - se adquieren y recrean fundamentalmente en los espacios y momentos más informales, la interacción verbal espontánea de la comunicación constituyen los lugares por excelencia de la adquisición y circulación de las lenguas indígenas y es por esta razón que cada lengua inmersa en el conflicto se desenvuelve dentro de límites - diferentes, cuya distinción es asimilada a formas de expresión -- también contrastadas.

A lo largo de los cuatro incisos anteriores se ha descrito en forma general la naturaleza del conflicto lingüístico, así como -- también los aspectos particulares que lo generan.

Resulta evidente que el carácter bilingüe de las comunidades indígenas no constituye el de una relación simétrica e igualitaria --, como tampoco representa --tal como se presenta en la actualidad-- una posibilidad de continuidad para los grupos étnicos del -- país. La relación interétnica se caracteriza por una tensión sociocultural en la cual las minorías culturales se desenvuelven en un contexto de subordinación.

En esta situación las lenguas indígenas, en tanto referentes históricos de la producción cultural de las etnias se ven amenazadas tanto en su naturaleza lingüística como en su dimensión -- constitutiva de la relación y reproducción de la cultura.

El carácter conflictivo del contacto lingüístico, tiene su -- origen en la secular desvaloración de las lenguas indígenas; pero

tal situación no obedece a una insuficiencia de las lenguas indígenas, sino que es resultado de la marginación y explotación de - que han sido objeto los grupos étnicos, precisamente por su ubicación dentro de la estructura social de la sociedad nacional, y -- por sus características culturales que lo vuelven aún más susceptibles de ser explotados y marginados, aquí no es necesario dar - testimonios de estos hechos, que serían innumerables y que constituyen una constante dentro de las relaciones sociales entre los - grupos indígena y la sociedad global. Pero es indispensable tenerlos en cuenta para comprender como la imposición del castellano ha obstaculizado el uso de las lenguas indígenas en los ambientes comunicativos e instancias sociales que rebasan la vida campesina tradicional y, en esta medida, ha impedido la adecuación de dichas lenguas a las exigencias de las relaciones sociales modernas; es decir, ha impedido su desarrollo lingüístico.

2.7.10 CULTURA Y LENGUAJE

Existe una relación intrínseca entre cultura y lenguaje ya - que ambas forman parte de un sistema sociocultural y que por lo tanto, las distinciones semánticas de las lenguas no responden solamente a exigencias del sistema lingüístico sino a la del sistema sociocultural como un todo.

Esto nos lleva a concluir que todo bilingüismo implica necesariamente un biculturismo y podemos agregar que para que se de - un bilingüismo estable este debe basarse necesariamente en un contexto social donde los diferentes grupos culturales en contacto -

mantengan relaciones sociales y económicas equilibradas y justas.

En el caso de la política educativa indigenista en México, - ésta pretende un bilingüismo - biculturalismo equilibrado e incluso se propone enseñar el español como segunda lengua a los indige -- nas, argumentando que el desarrollo social del niño tiene que par -- tir de las bases de su propia cultura. Sin embargo, como afirma -- mos anteriormente, esta relación bilingüe bicultural no puede rea -- lizarse en una sociedad como la nuestra basada en una estructura -- social desigual y en donde incluso el grupo social al que se pre -- tende ubicar en un plano sociocultural más equilibrado se encuen -- tra precisamente en el peor lugar de esa estructura social desi -- qual.

El lenguaje es un elemento activo de toda cultura y es el -- principal vehículo por medio del cual se transmiten todos los de -- más elementos de la cultura como los valores, creencias, tradicio -- nes, etc. es decir, que toda lengua está circunscrita y es prácti -- cada por una cultura concreta y determinada. Esto no quiere de -- cir que toda cultura esté determinada en relación a la lengua si -- no que ésta es un medio fundamental de socialización y de asimila -- ción de las pautas culturales de una sociedad determinada.

Se puede diferenciar entre el aprendizaje del castellano en -- un indígena adulto y en un niño; el primero generalmente lo hace -- como resultado de una relación directa con los otros grupos no in -- dígenas (mestizos) y tiene por lo general una causa económica; es -- decir, habla el castellano solo cuando se relaciona necesariamen --

te con dichos grupos; pero esto no quiere decir que pierda su --
identidad cultural, aunque su uso frecuente puede lograr que poco
a poco pierda su identidad y la sustituya con los patrones cultu-
rales del otro grupo. En el caso del niño indígena, el aprendiza-
je del castellano se lleva a cabo a través de la escuela en los -
primeros años cuando ingresa a ésta entre los 4 o 5 años de edad-
si entra a preescolar, o de 6 años o más cuando entra directamen-
te a la primaria, es obvio que a esta edad apenas se inicia en él
el proceso de asimilación y socialización de sus propios valores-
y patrones culturales característicos de su grupo étnico; el con-
tacto con una lengua desconocida y ajena a su incipiente sociali-
zación no le llega en un plano de igualdad lingüística, cultural-
y social que le permita solamente asimilarla como un elemento que
le permita establecer una relación interétnica equilibrada.

Existen muchos testimonios¹⁵ que nos hablan de este conflic-
to originado en el niño indígena cuando entra en contacto con el
castellano; y conforme el niño va aprendiendo el castellano en -
los grados escolares superiores también va asimilando los patro-
nes culturales inherentes a esta lengua y como consecuencia se em-
pieza a presentar la pérdida paulatina de su propia identidad étni-
ca.

— Pero esto no quiere decir que los grupos étnicos permanezcan
pasivos ante esta situación, aunque si bien es cierto que la poli-
tica educativa indigenista ha sido siempre instrumentada por el -
Estado, en la actualidad las diferentes organizaciones indígenas-
- CNPI y ANPIBAC principalmente- están planteando una educación -

indígena formulada y aplicada por los propios pueblos indígenas.

Aunque es obvio que los planteamientos más radicales que hacen estas organizaciones difícilmente serán retomadas por el Estado ya que entrarían en contradicción con los fines y contenidos de la política educativa en general la cual está formulada de acuerdo a los intereses y necesidades del sistema económico imperante.

2.8 LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA INDIGENA

En esta parte del trabajo revisaremos algunas propuestas desde la perspectiva indígena en relación a la educación bilingüe-bicultural.¹⁶

En el primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural celebrado por la ANPIBAC durante el 13 al 16 de Junio de 1979, en Oaxtepec, Morelos, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- 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 el mundo; es decir, asegurar la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y la manipulación política de

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 en que vivimos.
- 3.- Para instrumentar esta educación, es necesario acudir a la familia y a la comunidad indígena, como fuentes de conocimiento, ya que son las instituciones sociales que han mantenido viva la llama de la educación indígena. Con ellos y en ella necesitamos buscar y definir la filosofía indígena de la Educación, los objetivos que perseguimos, los contenidos que deben tener los programas, la metodología apropiada a nuestras propias especificidades culturales, lingüísticas sociales y económicas, y a nuestra forma propia de evaluación.
- 4.- Que la educación será bilingüe y bicultural, esto es que primero se enseñará a hablar, leer y escribir la estructura lingüística y gramatical de cada lengua 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 término se enseñarán los objetivos programáticos de la cultura indígena y después los de la cultura occidental. Esto significa que primero debemos conocer y -

estudiar todo lo que nos rodea, en nuestra propia lengua y en castellano, después intentar apropiarnos del conocimiento de lo que existe fuera de nuestro mundo físico y cultural; que la metodología debe hacer 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 y leyendas, etc., y que sean enseñados -- por los ancianos y adultos de la comunidad junto con el maestro; estudiar primero la matemática indígena y después la occidental, etc.

- 5.- Es necesario elaborar libros y cuadernos de texto en lengua indígena, bilingüe y de contenido bicultural, así como -- los planes y programas de estudio correspondientes.
- 6.- Es necesario sistematizar una pedagogía del indígena para hacer de la educación un elemento importante en el avance de la lucha por nuestra liberación.
- 7.- Hay que organizar los consejos técnicos nacional y regionales para que se aboquen inmediatamente a estas tareas.
- 8.- Vigilar para que el profesional indígena bilingüe se le den -- facilidades para una capacitación adecuada y de esta manera -- pueda desempeñar mejor su trabajo y servir a la comunidad, -- así como participar en la instrumentación de los planes de estudio para que los contenidos respondan a las necesidades de los contenidos indígenas.

9.- Buscar nexos y apoyos con organismos similares a la ANPIBAC, así como establecer una unidad de lucha con el CNFI para asegurar la realización de esta nueva forma de educación.

Más adelante, en el mismo documento¹⁷ se hace alusión a los problemas que se tienen que enfrentar para llevar a cabo esta tarea:

"Alcanzar los objetivos planteados, requiere de una verdadera unidad entre el pueblo indígena y sus muestras. Esta unidad encuentra su esencia en la historia y en la tradición de cada comunidad en lo particular, pero el conquistador, al englobarnos y someternos a una misma situación, nos ha hecho uno solo, pese a que somos grupos diferentes en cultura y lengua. Nuestro rasgo común es que hemos sido colonizados, explotados, discriminados y manipulados, este hecho nacional e internacional nos ha hecho uno solo.

En la "Declaración de Oaxtepec", leída ante el Secretario de Educación Fernando Solana, se dijo en una parte del discurso.

"Es claro para nosotros que el objeto último de la educación que necesitamos instrumentar o que estamos instrumentando se encuentra en preparar al hombre para la vida, enseñarle a respetar la naturaleza, respetar al hombre mismo, ser sencillo, trabajador, honrado, responsable con los intereses de la comunidad indígena y nacional. La educación indígena en la escuela será un instrumento de lucha en contra de la miseria, de la explotación, del despojo.

En nuestro afán de liberación desafiaremos todos los intentos

de exterminio y trataremos de vencer todos los obstáculos que nos impiden ser nosotros mismos.

En otros documentos y testimonios¹⁸ los grupos étnicos siguen planteando la necesidad de participar en la instrumentación de los fines y contenidos de su propia educación y hacer de esta un medio de liberación de su situación de explotados, oprimidos y discriminados, pero además se hace el reconocimiento de su propia situación de clase y por lo mismo reconocen que la educación formal que se les ha dado hasta hoy sólo ha propiciado la pérdida de su identidad étnica y es a partir de estas reflexiones que se insiste de que sean ellos mismos los gestores y promotores de su propia educación.

2.9 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL EN LOS ULTIMOS AÑOS

Para el desarrollo de esta parte del trabajo nos basaremos -- principalmente en la consulta del documento donde se expone el Programa para la modernización indígena 1990-1994, documento surgido de los lineamientos generales formulados en el programa para la Modernización Educativa 1989 -1994.

La Dirección General de Educación Indígena se creó en 1978 como la dependencia responsable de dar viabilidad al proyecto educativo nacional destinado a los indígenas. Esta dirección norma, supervisa y evalúa los servicios escolarizados de preescolar y primaria, así como los de extensión educativa.

En el nivel preescolar se reconoce que ha habido un avance notable en el diseño curricular y a la fecha se cuenta con un plan y un programa de estudios propios, así como con materiales curriculares que apoyan la labor docente, sin embargo, se acepta que estos avances no se han implementado a nivel nacional.

En el nivel primaria que constituye el componente educativo de mayor importancia en la estructura del subsistema, se dice, que a pesar de los esfuerzos que en distintos momentos se han dedicado al diseño y elaboración del plan y programas propios del nivel, aún no se cuenta con un currículo congruente con los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas, ni articulado al nivel preescolar, como es el propósito de la educación básica indígena.

Las propuestas curriculares hasta ahora elaboradas sólo han alcanzado una implantación de carácter experimental.

Por último -se agrega en el mismo documento- los manuales para el fortalecimiento de la educación primaria bilingüe bicultural y el manual para la captación de Contenidos Étnicos, se diseñaron para apoyar la labor del maestro indígena en el uso, complementación y adecuación de los programas nacionales. A causa de deficiencias en su distribución y aplicación, los manuales fueron objeto de un proceso de implantación irregular que impidió desarrollar un proceso de seguimiento y evaluación sistemático que permitiera modificar, complementar o sustituir dichos materiales.

Se dice que en todos los casos se ha enfrentado el problema -

que implica la diversidad de factores geográficos, económicos, sociales, lingüísticos y culturales que caracterizan a la población indígena, situación que impide una atención educativa bajo la misma modalidad.

En este sentido, no se ha logrado aún la construcción de un modelo curricular único y flexible que integre las metodologías, con contenidos y enfoques lingüísticos que permitan la atención diferenciada de las etnias indígenas.

En el campo lingüístico se enumeran los siguientes problemas:

- Existen dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas, debido entre otros factores, a la deficiente formación de los docentes y al desconocimiento de objetivos que se persiguen en esta área.
- En algunos casos, los maestros no están alfabetizados en su propia lengua, o no hablan la lengua de la comunidad que atienden; entre otros, la atención también resulta deficiente por la integración de los grupos con niños de diferentes etnias.
- La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores.

No obstante estas dificultades arriba mencionadas se agrega -- que se han publicado 80 títulos para el alumno y los respectivos -

manuales del maestro para la enseñanza de la lecto escritura en 36 lenguas consideradas mayoritarias.

La producción de prototipos didácticos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, ha sido mínima. Se ha carecido de instrumentos que orienten al maestro para elaborar materiales -- con criterios de aprovechamientos de los recursos de la comunidad.

En relación a la atención a la demanda se afirma que actualmente se atienden 46 de los 56 grupos étnicos del país, en 23 estados de la República.

En el nivel primaria se atienden actualmente a 567 958 niños entre 6 y 14 años, en 6 411 escuelas con 22 923 docentes.

Se considera una población de 1 431 377 como demandante potencial, de ahí que la demanda atendida se sitúe en un 39% del total.

El índice de eficiencia terminal es apenas de un 22%, el de reprobación de un 17% con una tendencia a incrementarse en los últimos años, ya que en el ciclo escolar 1987-88 el índice de reprobación fue de un 24%.

En relación a las características académicas del personal docente se reconoce que de los aproximadamente 32 000 maestros en servicio tanto en el nivel preescolar como primaria; 590 sólo cuentan con estudios de primaria, 6 885 con secundaria y 6 578 -

con bachillerato, el resto, que es aproximadamente un 50% tienen estudios normalistas o alguno otra carrera profesional.

En cuanto a la profesionalización de los maestros bilingües, hasta la fecha no ha sido posible consolidar alternativas viables para su logro; el Bachillerato pedagógico de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, no ha respondido a las necesidades de formación de los maestros indígenas.

La UPH creó la carrera de Licenciatura en Educación Indígena, pero la población atendida es mínima.

En el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) se impartió las Licenciaturas en Etnolingüística y Ciencias Sociales pero solo se atendió a un número reducido de alumnos y actualmente se dejaron de impartir.

Por lo que se refiere a los albergues escolares éstos prestan servicios asistenciales y su funcionamiento se da en coordinación entre la SEP y el INI.

Actualmente existen 1 250 albergues escolares, donde se atienden a 63 900 niños, pero en ellos se observan problemas administrativos, de adscripción de personal y falta de racionalidad en su ubicación.

Como puede apreciarse, la educación indígena a nivel nacional tiene más limitaciones que logros y aunque se use elegante -

mente el término bilingüe - bicultural para caracterizar al tipo de educación indígena que la SEP a través de la DGEI se supone - que está impartiendo a los diferentes grupos étnicos, es lógico- que con todas estas limitaciones en la práctica educativa indige- nista estas dos palabras quedan vacías y en muchos de los casos- sólo sirven para disfrazar a los verdaderos fines implícitos en- el tipo de educación impartida a los diferentes grupos étnicos.

De ahí que algunas organizaciones indígenas y en muchos ca- sos los mismos grupos étnicos, estén planteando la necesidad de- manejar y controlar ellos mismos su proceso educativo formal pa- ra adecuar los fines y contenidos a sus especificidades cultura- les.

Pero esta situación difícilmente se podrá dar en una socie- dad como la nuestra en donde los fines y contenidos de la educa- ción están claramente orientados a los intereses y necesidades - del sistema económico dominante.

Aunque esto no quiere decir que los planteamientos que for- mulan los grupos y organizaciones indígenas se queden en el va - ció, ya que es precisamente esa insistencia la que está logrando que se abran más espacios para convertirlos de objetos a sujetos de su propio cambio y desarrollo lo cual permitirá atenuar la re- lación tan desigual que existe y ha existido entre los grupos é- tnicos y los otros grupos sociales que conforman la sociedad glo- bal.

Solamente cuando se vaya logrando disolviendo esta relación tan desigual manifiesta en la explotación, discriminación y manipulación hacia los grupos indígenas, es que se podrán sentar las bases de una verdadera educación indígena producto de las propias necesidades e intereses de dichos grupos, es cuando se podrá hablar de una educación bilingüe bicultural que relacione dos lenguas y dos culturas en un plano socioeconómico con relaciones sociales más justas y equilibradas.

C A P Í T U L O I I I

LA EDUCACION INDIGENA EN CHIAPAS

3.1 CARACTERISTICAS ETNICAS DE CHIAPAS

Chiapas es uno de los estados con más alto porcentaje de población indígena a nivel nacional, ubicándose en el 3er. lugar después de Oaxaca y Veracruz. ¹

Según el X Censo General de Población y Vivienda de 1980, México contaba con una población indígena de 5 161 038, lo que representaba el 8% de la población total del país, aunque el INI² registró en 1984 un total de 7 368 084 habitantes identificados como población indígena; es probable que esta gran diferencia en las cifras en tan pocos años se deba a que los criterios del INI sean más objetivos que los utilizados por el X Censo de población.

Por otra lado tenemos que la dinámica demográfica de la población indígena en Chiapas ha sido en los últimos 10 años muy alta, pues según el Censo de Población de 1980, de los 2 084 717 habitantes de Chiapas 492 700 eran indígenas, lo que representaba aproximadamente un 25% de la población total; sin embargo para 1990 según las cifras preliminares del XI censo de población, Chiapas cuenta con 3 202 915 habitantes de los cuales 958 936 se ubican como población indígena, lo cual significa que mientras la población total del estado creció en ese período más de un 50% en números absolutos a una tasa de crecimiento poblacional de --

4.5% anual, en tanto la población indígena casi se duplicó en -- ese mismo lapso pasando a conformar casi un 30% de la población -- total del Estado.

Actualmente las zonas indígenas de Chiapas se ubican prefe- rentemente en la mitad septentrional del Estado y a lo largo de -- la franja fronteriza. Se trata generalmente de territorios de -- topografía sumamente irregular, que han favorecido y favorecen -- la incomunicación y la consecuente marginación. El relieve ac -- cidentado y los terrenos impropios para la agricultura por la -- pobreza de sus suelos son algunos factores presentes en todas -- las áreas con población indígena.

Por su importancia numérica podemos mencionar a seis prin -- cipales grupos étnicos que en su conjunto concentran más del 95% de la población total indígena del estado; estos son los Tzeltales, Tzotziles, Choles, Zoques, Tjololabales y Mames.

Los Tzeltales son el grupo indígena más numeroso (represe -- nta el 43% de la población de lengua indígena). Este grupo de -- origen maya se asienta principalmente en el altiplano central de Chiapas y en las estribaciones adyacentes de las Montañas del -- Norte y del Oriente. El medio natural en el que se ubican se ca -- racteriza por un relieve muy accidentado que dificulta la comuni -- cación y las actividades agrícolas. Los ríos que atraviesan el -- territorio tzetzal son poco caudalosos y el clima presenta bajas temperaturas por la altitud, la frecuente neblina y las abundan --

tes lluvias. Los principales municipios tzeltales son: Altamirano, Amatenango del Valle, Chanal, Chilón, Huixtla, Las Rosas, - Ocosingo, Oxchuc, Sitalá, Tenejapa y Yajalón; en su conjunto los municipios tzeltales abarcan más de 10 000 km² y que en algunos - municipios como Chilón, Huixtlán, Las Rosas, Oxchuc, Tenejapa, - Tecobisca y Yajalón la densidad de población es muy alta con cifras superiores a los 50 hab. por km².

La lengua tzeltal pertenece al grupo maya-totonacc y, aunque presenta variaciones dialectales la comunicación es fácil entre miembros de distintas comunidades. A pesar de las dificultades que presenta el medio, la agricultura es la principal actividad económica; sin embargo, es rudimentaria e insuficiente y caracterizada por el minifundismo, esta situación obliga a los indígenas a emigrar en busca de trabajo temporal o de nuevas tierras. - Los principales cultivos en las zonas altas son el maíz, el frijol y algunas hortalizas, mientras que en la parte septentrional, es el café, el principal producto agrícola, la ganadería se restringe a la cría de ganado ovino para el aprovechamiento de la lana.

Los tzotziles, que representan el 27% de la población indígena, habitan también en un medio sumamente abrupto en el poniente del altiplano, en las montañas del Norte y en los escalones - que descienden a la depresión central. La zona tzotzil también - presenta un clima templado y húmedo, pocos ríos y condiciones naturales difíciles para el desarrollo de la agricultura. Son municipios tzotziles: Bochil, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, El Bosque, Ixtapa, Jitotol, Larráizar, Mitontic, Panteón, Pueblo -

Nuevo Solistahuacán, San Lucas, Simojovel, Soyaló, Venustiano Carranza y Zinacantan. El área Tzotzil abarca aproximadamente - - 5 000 km² y está densamente poblada; nueve de los municipios antes mencionados tienen densidades de población superiores a los 50 hab/km². El grado de dispersión también es muy elevado; más del 90% de las localidades tienen menos de 500 habitantes. Al igual que el Tzeltal, el Tzotzil es una lengua del grupo Maya - - totonaco. En lo que se refiere a las actividades económicas, también hay similitud con la zona tzeltal; agricultura de subsistencia y minifundismo.

El tercer grupo más numeroso es el Chol, que representa el 16% de la población de lengua indígena. Habita en el noreste de la entidad, en los municipios de Palenque, Salto de Agua, Tumbalá, Tila y Sabánilla, que forman un área aproximada de 4 000 km² ubicada en las Montañas del Norte y pequeños valles y es en su mayor parte de clima cálido húmedo, aunque en las partes más altas son templadas. Las abundantes lluvias alimentan a ríos caudalosos como el Tulijá y propician una vegetación selvática tropical frecuentemente amenazada por la tala inmoderada de sus árboles de maderas comerciales. Al igual que las lenguas de los grupos anteriores, el Chol pertenece al grupo maya-totonaco y la base de su economía es también la agricultura; se cultiva maíz, frijol y café en las partes altas y frutales; caña de azúcar y ajonjolí en los valles.

Por su parte, los Zoques representan el 5% de la población indígena. Su área de ocupación que llegó a abarcar todo el occi

dente del Estado se ve cada día más restringida, abarcando actualmente una área de 3 000 km² conformada por los siguientes municipios: Amatlán, Coapilla, Copainalé, Chapultenango, Francisco-León, Ixmiquatán Ocotepéc, Ostuacán, Pantepec, Rayón, Solesuchia - pa, Tapalapa, Tapiulula y Tecpatán. La población zoque de Chicoasén, Osumacinta, Tuxtla Gutiérrez, San Fernando y Ocozocoautla - se encuentra muy mermada y sólo algunas fiestas y costumbres mantienen parte de la identidad étnica, pues la lengua en estos últimos municipios ha desaparecido casi por completo. El reducido territorio zoque ocupa la parte occidental de las Montañas del norte, incluyendo el área volcánica del Chichón, y la transición entre éstas y las llanuras del golfo. Es una zona muy accidentada de clima cálido y cuantiosas precipitaciones, recorrida por el río Grijalba y algunos de sus afluentes. La configuración orográfica dificulta la comunicación; tiene una densidad demográfica muy variada que va de los 15 habitantes por km² hasta cerca de los 150 hab. por km², como es el caso de Pantepec. La lengua zoque también pertenece al grupo maya-totonaco y tiene importantes variaciones dialectales, distinguiéndose hasta cinco dialectos zocques. En lo referente a las actividades económicas encontramos aquí las mismas constantes que en otras zonas: agricultura de subsistencia, escasez de tierra cultivable, suelos pobres; el maíz y el frijol, el chile, la calabaza, el café y el cacao son los principales cultivos; la ganadería, muy extendida en el área, es una actividad propia de los ladinos.

Los Tojolabales cuya mayor parte habita dentro de los límites del municipio de las Margaritas, constituyen el 4.5% de la-

población de lengua indígena, también existe la presencia en menor número de población tojolabal en los municipios de la Independencia, Comitán y Altamirano. La zona tojolabal se extiende unos 6 000 km², ocupando el este del Altiplano y las estribaciones de las Montañas de Oriente; esto significa una diferencia de relieve entre las tierras altas de lomeríos clima templado y reducida vegetación y las tierras bajas de montañas y valles, clima cálido y húmedo vegetación selvática y ríos caudalosos. La región tojolabal también se encuentra bastante incomunicada y presenta una densidad de población apenas superior a los 10 hab. por km². La lengua Tojolabal derivada también del Mayatotonaco, está emparentada directamente con el chuj guatemalteco y no presenta variaciones dialectales de importancia. Los Tojolabales mantienen con los chujes intensas relaciones amistosas y comerciales. La agricultura constituye la actividad económica fundamental; la orografía y el clima permiten cierta variedad, de tal manera que junto con los cultivos tradicionales (maíz, frijol y calabaza) se encuentran algunos de importancia comercial como café, plátano y frutales.

Los Mames, que habitan en la región de la Sierra Madre de Chiapas, principalmente en los municipios de El Porvenir, Mazapa, Amatenango de la Frontera, Bejucal de Ocampo, La Grandeza, Bella Vista, Siltepec y Motozintla, constituyen el 1% de la población de lengua indígena. La mayor parte de la población Mame radica en Guatemala. La región consta de tres zonas: la primera es el macizo montañoso de clima templado con temperaturas muy bajas, lluvias abundantes y una orografía accidentada; otra corres-

donde a los valles localizados a lo largo de los ríos Motozintla y Cuilco, de clima cálido, lluvias escasas y vegetación pobre; - la última la constituyen las faldas del volcán Tacaná en la región del Soconusco, de clima variado según la altitud y extremadamente lluvioso; en conjunto, el área mame chiapaneca abarca unos 1 500 km², con población dispersa e incomunicada que se dedica principalmente al cultivo de la papa en las zonas altas y a los cultivos tradicionales en las zonas bajas.

Hay otros grupos étnicos en Chiapas, mucho menos numerosos y que se localizan en varios municipios situado a lo largo de la frontera con Guatemala; los Lacandones viven en pequeñas aldeas llamadas caribales dispersas en la selva a la que le dan nombre; los Chules, se han establecido en varios poblados a lo largo de la línea fronteriza en el municipio de la Trinitaria; los Jacaltecos, habitan en algunas localidades del municipio de Frontera-Comalapa; por su parte los Mochós se localizan principalmente en Motozintla y Tuzantán.

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACION INFORMAL INDIGENA

Para explicar las características de la educación indígena retomaremos principalmente a Nancy Modiano³ complementándola con algunas observaciones directas a algunas comunidades indígenas y la experiencia personal de vivir en un estado donde el contacto y la relación con los grupos étnicos es algo tan común y rutinario.

3.2.1 LOS INICIOS DE LA EDUCACION EN EL NIÑO INDIGENA

Los bebés indígenas desde los primeros meses hasta casi -- los primeros años son llevados amarrados en la espalda de la madre, con la cabecita sobre el hombro de ella de tal manera que -- con solo volver la madre su cabeza hacia atrás, aun durante su -- trabajo, sus ojos le quedan al mismo nivel del niño y puede enta -- bilar conversación con él como si fueran adultos.

Los niños van aprendiendo un tanto por imitación y otro -- tanto a través del lenguaje hablado, las tareas que tendrán de -- adultos, aunque es hasta los seis o siete años cuando ya tienen -- la obligación de realizarlas, aunque en forma limitada por su -- propia condición infantil.

A los niños se les enseña a cargar, acompañan al padre a -- traer leña, maíz, etc., y se les da una pequeña porción que car -- dan con una banda o mecapal; las mujeres se les enseña desde pe -- queñas a traer agua en pequeños cántaros apropiados a su edad.

Los juegos en los niños indígenas tienen una gran importan -- cia para su propio desarrollo psicomotriz, éstos están orienta -- dos por lo general a la imitación de las actividades que reali -- zan los adultos, los niños pequeños juegan con los objetos que -- hay en la casa, las niñas imitan a sus madres en el trabajo. Los -- padres dan libertad a sus hijos para que realicen y organicen -- sus juegos y pocas veces participan en ellos, pero se mantienen -- a la expectativa, vigilando que no destruyan los objetos útiles -- o que no se peleen.

Los juegos de los niños mayores también son altamente imitativos y requieren de un grado mayor de organización. Se imitan la mayoría de las ceremonias importantes lo cual exige una actividad cooperativa de varios niños; también se imita la vida familiar, y a veces se construyen casitas en miniatura. Las niñas juegan a hacer las labores domésticas de sus madres, en especial la cocina y el tejido; hacen tortillas de lodo, improvisan telares y con manojitos de lana juegan a tejer su propia tela. Los niños juegan a cultivar la tierra o a cuidar las ovejas.

Cuando platicamos con algunos indígenas para que nos narraran sus experiencias infantiles en relación a sus juegos, pudimos apreciar la enorme riqueza, creatividad e imaginación para adaptarse de acuerdo a las condiciones y limitaciones de su medio un sin número de juegos propios de los niños indígenas.

Pero hay que aclarar que los juegos están permitidos por lo general solamente a los niños menores de 6 o 7 años, ya que a partir de esta edad el niño indígena tiene que integrarse a la vida productiva ayudando a sus padres en las actividades que éstos realizan.

Tan pronto como los niños demuestran ser capaces de cumplir órdenes simples, hacia los tres años de edad aproximadamente se les manda a realizar tareas sencillas, como traer leña para el fogón o darle maíz a las aves domésticas, etc; pero a esta edad no se les exige demasiado y se les permite que jueguen o se distraigan. Sólo después de los seis o siete años de edad es que comien-

zan a regañarlos cuando prefieren jugar que realizar la tarea - - asignada.

Los niños varones acompañan a trabajar a sus padres, aunque al principio se espera muy poco de ellos en cuanto a su esfuerzo o capacidad de atención. Se acostumbra que el padre le enseñe al hijo los nombres de las plantas y para qué sirven y que le enseñe las técnicas agrícolas y el niño debe escuchar con atención e imitar al padre lo mejor que pueda; cuando el niño realiza adecuadamente su trabajo recibe la aprobación y a veces el elogio del padre o en caso contrario puede ser regañado y a veces hasta golpeado.

Las niñas empiezan a trabajar con sus madres a la edad de seis años, aunque tampoco se les exige que hagan las cosas como los adultos. Al principio se le asigna una serie de pequeños quehaceres, y las madres están dispuestas a volver a hacer lo que sus hijas no hicieron bien; pero esta disposición a hacer las cosas dos veces va desapareciendo poco a poco conforme la niña va creciendo se le va exigiendo más y se le regaña cuando no hace bien las cosas.

En la época en que las labores agrícolas son más pesadas toda la familia acompaña al padre para ayudarlo en su trabajo, aunque se acostumbra dejar a la niña mayor encargada de sus hermanos menores, ya que no se acostumbra dejar a un niño sólo en la casa.

Por lo general es hasta los once o doce años que los niños-

ya se les considera capaces de realizar cualquier tarea o actividad exclusiva de los adultos; excepto el tejer en las mujeres que inician su aprendizaje a partir de esa edad y lo perfeccionan entre los 15 y 16 años; en el caso de los niños el tocar un instrumento musical -que tiene gran importancia religiosa y de prestigio social- lo hará también después de los 12 años y su aprendizaje - en muchos casos será en forma autodidacta a través de la observación de otros músicos.

Podemos decir que la educación informal al interior de la comunidad cumple un papel homogeneizador y reafirma la identidad étnica a través de una serie de mecanismos, costumbres, valores, e instituciones que empiezan a ser asimilados desde los primeros -- años de vida y que van consolidándose y reafirmando en cada uno de sus miembros hasta lograr impregnar los elementos necesarios - para su desenvolvimiento como grupos culturales diferenciados.

3.3. LA EDUCACION FORMAL EN CHIAPAS

La educación formal ha estado presente en las comunidades - indígenas en Chiapas con más regularidad a partir del cardenismo, esto no quiere decir que antes los indígenas no recibieran este - tipo de educación que por lo general tenía un carácter obligatorio, como bien señala Nancy Modiano.⁴

"La educación escolar formal, para los indígenas de Chiapas, tuvo su primer impulso serio durante el gobierno de Cárdenas, a - fines del decenio 1930-40. Anteriormente eran pocos los indige -

nas que acudían a las escuelas existentes en algunos de sus centros tribales. En general, se obligaba a los niños a asistir, y en ellas se convertían prácticamente en sirvientes de los maestros. Se les castigaba severamente si no aprendían bien la lección, o si de alguna otra manera violaban las reglas, como por ejemplo la prohibición del uso de su lengua, aún antes de haber aprendido el español. En ocasiones se les hacía arrodillarse sobre piedras o huesos de fruta durante largo tiempo, para que la lección les penetrara en el cerebro; muchos maestros reforzaban sus enseñanzas con una correa o una vara espínosa. Como la mayoría de los escolares que asistían a las escuelas de los pueblos era ladinos, los indígenas eran objeto de fuertes abusos tanto por parte de sus compañeros como de los maestros.

Esta situación que prevalecía en la educación indígena antes de 1940 y que se prolongó incluso después de esa década la podemos corroborar con la narración de algunos maestros indígenas bilingües que padecieron esos tratos cuando ellos ingresaron a las escuelas oficiales para recibir su instrucción formal. También los mismos maestros ladinos y algunos hijos de éstos que hoy se dedican a la docencia recuerdan el trato que daban a los niños indígenas lo cual resultaba para ellos tan normal que incluso consideraban como una obligación de los alumnos indígenas el servirles incluso como mozos, pues consideraban esta actitud como una forma de pago al "favor" de volverlos "civilizados" y "decentes".

Se cuenta que los padres de los niños indígenas tenían que disfrazar a sus hijos de mujeres para evadir a las autoridades y

evitar que los niños fueran a escuela, ya que las niñas no estaban obligadas a asistir a clases.

Fue durante el gobierno de Cárdenas cuando se fundaron los primeros internados indígenas federales en San Cristóbal de las Casas, Amatenango y Zinacantán y entre sus antiguos alumnos se formaron los que serían los primeros maestros indígenas, muchos de los cuales todavía están en servicio. Posteriormente aparecieron varias escuelas, diurnas en las zonas indígenas financiadas por el gobierno federal y estatal y aunque supuestamente querían funcionar con el modelo de las escuelas rurales, más bien en la práctica se semejaban más a las escuelas que habían funcionado anteriormente.

Posteriormente y como resultado de la creación del INI en 1948, se creó el Primer Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal Las Casas en 1951 y se fundaron las primeras escuelas indígenas bajo sus auspicios, aunque también se crearon más escuelas tanto federales como estatales.

Aun cuando ya en estas fechas se impulsa la educación bilingüe; es decir, se implementa el uso de la lengua nativa para inducir al alumno al proceso de enseñanza formal y su consecuente castellanización, el INI manifestaba explícitamente que la finalidad primordial de la educación indígena era la integración de los grupos étnicos a la vida nacional.

Nancy Modiano⁵ deja claro este punto cuando agrega:

"En la época de la proclamación de Torres Bodet en 1958, en los Altos de Chiapas, los funcionarios de educación de los tres sistemas, federal, estatal y del INI, velan en la escuela el punto focal del desarrollo comunitario. Sin embargo, de los tres, el del INI el que más énfasis ponía en estos aspectos, porque su preocupación primordial ha sido siempre la integración del indígena en la vida nacional".

La misma autora señala que por los años 60 los niños indígenas que acudían a las escuelas tenían un promedio de edad muy alto y que incluso rebasaba los 14 años y por lo general solo asistían de uno a dos años, es decir, cuando apenas sabían leer y escribir y manejar algunas operaciones aritméticas. Los que lograban terminar la primaria se convertían la mayoría de las veces en maestros bilingües ya que por esos años el grado mínimo de estudios para entrar al servicio docente era la primaria e incluso -- aunque fuera inconclusa. Todavía por esos años se permitía el acceso al servicio magisterial indígena a maestros mestizos e incluso algunos inspectores, esta situación y además se ubicaban a los maestros indígenas en los grados inferiores y a los no indígenas en los superiores.

En relación al uso de la lengua nativa los mismos inspectores -- que no eran indígenas -- obligaban a los maestros y éstos a -- sus alumnos a no usarla después del primer año que era cuando se suponía que el niño dominaba aunque fuera rudimentariamente el -- idioma español.

Ya a partir de esos años se permitía el acceso de las niñas indígenas a las escuelas aunque su proporción era menor en relación a los varones.

La barrera lingüística también representaba un grave problema para la ejecución de los objetivos de la educación indígena; - al respecto Modiano⁶ señala:

"Algunos maestros parecían tener excelentes relaciones con sus alumnos, dar sus clases con claridad de método y de objetivo, e interesarse en el proceso académico de cada uno de los escolares. Esto era aplicable tanto a maestros indígenas como mestizos, en los tres sistemas educativos, federal, estatal y del INI. Sin embargo en la mayoría de las aulas dominaba una atmósfera de confusión. En la mayor parte de las escuelas estatales y federales la barrera lingüística u otros obstáculos para la comunicación entre maestros y alumnos parecía ser la explicación de esto. Los recién graduados de las escuelas normales, que eran los únicos maestros que habían recibido alguna capacitación sobre los métodos educativos más modernos eran al mismo tiempo, entre el personal docente, los que más ignoraban el lenguaje y la cultura local".

Como consecuencia de esto, la educación tenía un carácter memorista y si el niño aprendía frases o poesías cívicas, éstas no tenían para él el más mínimo sentido.

Todavía en la década de los 70 se consideraba como un éxito escolar el lograr que un niño indígena al terminar la primaria no

hablara para nada su lengua nativa y prefiriera adoptar los patrones de la cultura occidental, ya que si abandonaba la escuela en los primeros grados por lo general regresaba a su comunidad para seguir viviendo y practicando sus patrones culturales característicos de su grupo étnico aunque para el niño indígena el hablar -- aunque sea precariamente el español y manejar algunas operaciones simples de aritmética significara cierta ventaja para establecer una relación más favorable con la sociedad global, en especial -- con los ladinos.

Es evidente que este rechazo por parte del niño indígena -- manifiesto en la negativa de continuar estudiando hasta los últimos grados, no solo se debe a causas de carácter económico, como muchos lo explican, sino que también se debe a una forma de resistencia cultural que impide la imposición a través de la educación formal de otros patrones culturales ajenos a su propia entidad étnica.

3.4 LA EDUCACION BILINGUE BICULTURAL EN CHIAPAS

Como vimos en el capítulo II, la educación bilingüe bicultural es actualmente la orientación que se le ha dado a la educación indígena como resultado del reconocimiento del carácter pluricultural y plurilingüe de la sociedad mexicana, reconocimiento que se deriva a la vez de los propios marcos internacionales y nacionales del movimiento indígena, principalmente a raíz de los Congresos Indigenistas Interamericanos, el VII de Brasilia en 1973 y el VIII de Mérida Yucatán en 1980 y de la formación de la CNPI y la ANPIBAC.

En esta parte del trabajo queremos demostrar que la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural en el caso concreto de Chiapas, no ha logrado en los últimos años, sus objetivos propuestos y que la Educación que se les imparte a los diferentes grupos étnicos sigue cumpliendo en esencia los mismos objetivos que tenía en décadas anteriores; es decir, que sigue siendo un elemento aculturador en relación a la llamada cultura nacional y por lo mismo es uno de los principales elementos que sirven para propiciar la pérdida de la identidad étnica de los grupos indígenas.

Para demostrar esta hipótesis nos apoyamos en el análisis estadístico, la observación directa, estudios de casos y entrevistas con personas que consideramos claves para darnos la información requerida.

Centramos nuestro análisis principalmente en el nivel primaria que es donde se encuentra la mayoría de los alumnos del subsistema, aunque también hicimos algunas referencias en relación al nivel preescolar ya que en los últimos años ha demostrado una tendencia creciente.

Actualmente los servicios educativos en las zonas indígenas y la demanda que se atiende son los siguientes (ver cuadro 1)⁷

TIPO DE SERVICIO	CUADRO 1* no. DE CENTROS	PERSONAL	POBLACION ATENDIDA
EDUCACION PREESCOLAR	633	1 047	22 377
EDUCACION PRIMARIA	1 436	4 004	113 813
ESCUELAS ALBERGUES	110	1 077	21 659
TOTAL	<u>2 179</u>	<u>6 128</u>	<u>157 849</u>

3 FUENTE: Departamento de Educación Indígena de los Servicios Coordinados de Educación Pública, Chiapas

Las escuelas albergues además de brindar el servicio educativo en el nivel primaria también dan servicios asistenciales como hospedaje y alimentación a niños que viven lejos de los centros escolares.

También existen los llamados albergues escolares, pero éstas a diferencia de las escuelas albergues, sólo brindan los servicios asistenciales y se ubican en zonas donde existen escuelas bilingües para atender a la población infantil que lo requiera; aunque por su número y cobertura estos albergues escolares tienen poca importancia en Chiapas, pues solamente existen 57 y atienden a 2 850 niños.

Los servicios educativos y asistenciales están controlados administrativamente por los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP) a través del Departamento de Educación Indígena. - - existen 13 jefaturas de Zonas de supervisión y 94 zonas escolares.

Como podemos observar la población total atendida en el nivel primaria asciende a más de 125 000 alumnos, sumando a los alumnos que reciben este servicio en las escuelas albergues, en cambio el nivel preescolar sólo atiende a un poco más de 22 000 alumnos.

3.4.1 LA EDUCACION PREESCOLAR

La educación preescolar dentro del sistema educativo nacional tiene como objeto primordial favorecer el desarrollo psicom-

triz del niño entre los 3 y 6 años de edad para prepararlo a su ingreso en el siguiente nivel educativo, es decir, la primaria.

En el caso particular de la educación preescolar indígena - en Chiapas, en los últimos años solamente se han atendido a niños con un promedio de edad de 5 años y únicamente se da un año de este servicio educativo y según la versión de los mismos docentes - no ha funcionado de acuerdo a los objetivos que debe cumplir este tipo de educación; por lo general se ha utilizado este nivel para iniciar la castellanización del niño indígena y prepararlo para su ingreso a la primaria.

Esto lo pudimos corroborar al analizar las estadísticas⁸ -- acerca del crecimiento de este nivel en los últimos 10 años, en -- donde el servicio está catalogado explícitamente como "castellanización" y no como educación preescolar aunque oficialmente reciba este nombre.

Este servicio se proporciona en el turno matutino con un horario de 9 a 12 hrs, y está controlado por los directores y supervisores de educación primaria bilingüe bicultural y depende administrativamente del sistema federal a través de la DGEI y los SCEP, y específicamente por el Departamento de Educación Indígena para su planeación, organización, presupuestación y operación.

El servicio ha crecido en los últimos 10 años, de la siguiente manera: (ver cuadro 2)

CUADRO 2
CRECIMIENTO DEL NIVEL PREESCOLAR DE 1980 A 1990

PERIODO ESCOLAR	TIPO DE SERVICIOS: CASTELLANIZACION	
	TOTAL DE ALUMNOS	PERSONAL DOCENTE
1980 - 81	10 231	450
1981 - 82	10 559	469
1982 - 83	11 614	464
1983 - 84	13 291	656
1984 - 85	13 995	575
1985 - 86	14 926	640
1986 - 87	16 784	694
1987 - 88	18 141	750
1988 - 89	20 658	838
1989 - 90	22 377	1 047

FUENTE: Dpto. de Estadísticas de los Servicios Coordinados de Educación Pública en Chiapas.

Como puede apreciarse en el cuadro anterior el nivel "preescolar" creció en la década de los 80 en más de un 100% pasando de 10 231 alumnos en 1980 a 22 377 en 1990, lo mismo que el personal docente que pasó de 450 a 1047 en el mismo período.

Sin embargo el mismo Departamento de Educación Indígena reconoce que existen diferentes factores que han impedido u obstaculizado el logro de los objetivos de este nivel educativo, cuya meta principal según la propia política educativa indígenista⁹ se refiere:

"favorecer el desarrollo integral del niño de 4 a 5 años de edad, dentro del contexto comunitario en que se encuentra, propi-

ciar el acercamiento entre escuela, familia y comunidad, mediante la articulación de contenidos programáticos al grado superior inmediato".

Los factores que menciona el Departamento como obstaculizadores del logro de los objetivos de la educación preescolar, son entre otros:

La escasez de planes y programas de estudio; materiales y recursos didácticos. Por ejemplo en el ciclo escolar pasado 89 - 90, solo fueron distribuidos 680 planes y 750 manuales entre 1047 docentes.

Se menciona también el hecho de que la educación preescolar no es obligatoria; la emigración familiar, las enfermedades, los problemas socioeconómicos y además se hace referencia al problema del uso de la lengua ajena (español) en la instrucción.

Otro aspecto que también se destaca como un problema que impide la realización de los objetivos, es lo que se refiere a la escasez de equipamiento en cuanto a muebles y construcción de espacios físicos adecuados, los alumnos reciben clases en aulas rústicas construidas la mayoría de ellas por las propias comunidades.

Además se agrega que la mayoría de los docentes no cuentan con un perfil adecuado, ya que de los 1047 docentes que prestan sus servicios en este nivel: el 63% tienen apenas estudios de primaria, o secundaria incompleta.

Podemos afirmar de acuerdo a la información obtenida que el nivel preescolar en las zonas indígenas está muy lejos de lograr sus objetivos propuestos y mucho menos está propiciando en el niño indígena un desarrollo integral y un acercamiento entre la escuela, la familia y la comunidad; más bien podemos decir que de acuerdo a las condiciones que opera; es decir, por el límite de tiempo, de casi solo un año y por las características académicas del personal que lleva a cabo esta tarea; el nivel preescolar, indígena únicamente funciona como un curso introductorio para el acceso a la primaria y por lo mismo su objetivo real es la castellanización, aun cuando en los últimos años y principalmente en zonas más urbanizadas se está prestando este servicio con personal más capacitado y los materiales más adecuados, además del uso de la lengua materna, ampliando incluso su duración, de igual forma podemos advertir que el uso de la lengua indígena no es más que un medio de acercamiento al niño indígena para que posteriormente aprenda el español como su "segunda" lengua.

3.4.2 LA EDUCACION PRIMARIA BILINGUE - BICULTURAL

La primaria indígena bilingüe bicultural atiende actualmente a más de 130 000 alumnos.

El servicio está distribuido en 13 regiones y se atienden a 9 grupos étnicos.¹⁰

La primaria indígena tiene tres formas de organización: Unitaria, Incompleta y Completa.

En las escuelas unitarias solamente existe un docente que es a la vez el director y el profesor, atendiendo al mismo tiempo a alumnos de diferentes grados.

Las escuelas incompletas son aquellas que tienen varios grados y varios docentes pero son menos de seis y por lo mismo alumno de ellos tiene que atender más de un grupo.

Las escuelas completas son aquellas que cuentan con más de 6 maestros y un director encargado y consecuentemente brindan el servicio completo desde el primero al sexto grado con sus respectivos maestros.

Más del 50% son de organización incompleta, un 35% son unitarias y las de organización completa no rebasan el 15%.

De acuerdo a los lineamientos establecidos por la SEP y la DGEI sólo se atienden niños de 6 a 14 años de edad.

El crecimiento del nivel de 1980 a 1990 se dió de la siguiente manera (Ver cuadro)

CUADRO 3

CRECIMIENTO DE LA PRIMARIA BILINGUE BICULTURAL: 1980 - 90

CICLO ESCOLAR	TOTAL ALUMNOS	No. GRUPOS	DOCENTES	ESCUELAS
1980-81	61 126	2 467	2 467	867
1981-82	72 784	3 282	2 780	1 018
1982-83	85 299	3 715	3 161	1 126
1983-84	92 840	4 047	3 480	1 227
1984-85	98 013	4 415	3 575	1 254
1985-86	101 081	4 670	3 805	1 295
1986-87	110 243	5 184	4 208	1 381
1987-88	116 787	5 266	4 348	1 415
1988-89	126 346	5 633	4 653	1 487
1989-90	135 472	6 061	5 081	1 546

FUENTE: Departamento de Estadística SCEP, Chiapas.

Se puede observar que en ese periodo la población atendida creció en más de un 100% mientras que el número de docentes apenas se duplicó; este crecimiento del nivel es semejante aunque se dio también en el nivel preescolar.

Un análisis superficial nos haría pensar que la educación indígena en Chiapas ha crecido en términos relativos a un ritmo muy acelerado y que actualmente hay una población indígena atendida que hace diez años, sin embargo no hay que olvidar que el Sec. demográfico de la población indígena en ese mismo periodo también casi se duplicó, pasando de 492 700 en 1980 a 958 396 en 1990, lo que significa que en términos relativos se sigue atendiendo la misma proporción de alumnos en la actualidad que hace diez años.

Otro aspecto que es muy importante observar es el que se re

fiere al índice de eficiencia terminal en el nivel; es decir, - - cuántos niños que ingresan a primer grado tienen la posibilidad - de terminar el 6º grado.

Según el Programa para la Modernización Educativa 1989-94, - el índice de eficiencia terminal a nivel nacional es de 54% en el nivel primaria general, mientras que este mismo índice en la primaria bilingüe bicultural apenas llega a un 22%.

Para analizar el índice de eficiencia terminal en el período estudiado de la primaria bilingüe bicultural en Chiapas, hicimos el seguimiento de dos generaciones desde al 1º al 6º grado en los periodos 1980-86 y 1983-89, en los tres tipos de servicio que atienden el nivel primaria en el Estado: Federal (sin primaria bilingüe bicultural), Estatal y Primaria Bilingüe bicultural con el fin de poder compararlos y sacar nuestras conclusiones.

CUADRO 4

SEGUIMIENTOS DE LAS GENERACIONES 1980-86 Y 1983-89 DEL NIVEL PRIMARIA EN LOS SISTEMAS FEDERAL, ESTATAL Y BILINGÜE BICULTURAL. 11

4.1 PRIMARIA FEDERAL (SIN BILINGÜE BICULTURAL) GENERACION 1980-86

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1980 - 81	Entran a 1er. grado	113, 140
1981 - 82	pasan a 2º grado	72 530
1982 - 83	pasan a 3er. grado	59 523
1983 - 84	pasan a 4º grado	57 619
1984 - 85	pasan a 5º grado	45 209
1985 - 86	pasan a 6º grado	35 312

Índice de eficiencia terminal generación 1980 - 86: 31.2%

FUENTE: Departamento de Estadística SCEP, Chiapas.

PRIMARIA FEDERAL
 GENERACION 1983 - 89

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1983 - 84	Entran a 1er. grado	122 018
1984 - 85	pasan a 2º grado	78 457
1985 - 86	pasan a 3er. grado	65 088
1986 - 87	pasan a 4º grado	55 615
1987 - 88	pasan a 5º grado	45 450
1988 - 89	pasan a 6º grado	36 212

Eficiencia terminal generación 1983-89: 29.6%

4.2 PRIMARIA ESTATAL GENERACION 1980 - 86

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1980 - 81	Entran a 1er. grado	24 746
1981 - 82	pasan a 2º grado	16 960
1982 - 83	pasan a 3er. grado	14 609
1983 - 84	pasan a 4º grado	13 688
1984 - 85	pasan a 5º grado	12 467
1985 - 86	pasan a 6º grado	11 136

Eficiencia terminal generación 1980-86: 45.0%

FUENTE: Departamento de Estadística, SCEP, Chiapas.

PRIMARIA ESTATAL GENERACION 1983 - 89

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1983 - 84	Entran a 1er grado	26 233
1984 - 85	pasan a 2º grado	19 228
1985 - 86	pasan a 3º grado	17 184
1986 - 87	pasan a 4º grado	15 515
1987 - 88	pasan a 5º grado	14 021
1988 - 89	pasan a 6º grado	11 220

Eficiencia terminal generaci3n 1983-89: 39.7%

4.3 PRIMARIA INDIGENA BILINGUE BICULTURAL GENERACION 1980 - 86

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1980 81	Entran a 1er. grado	26 317
1981 - 82	pasan a 2º grado	18 393
1982 - 83	pasan a 3º grado	12 808
1983 - 84	pasan a 4º grado	8 260
1984 - 85	pasan a 5º grado	5 726
1985 - 86	pasan a 6º grado	4 493

Eficiencia terminal generaci3n 1980-86: 17.0%

FUENTE: Departamento de Estadística SCEP, Chiapas.

PRIMARIA INDIGENA BILINGUE BICULTURAL GENERACION 1983 - 89

CICLO ESCOLAR	GRADO CURSADO	TOTAL DE ALUMNOS
1983 - 84	Entran a 1er grado	38 490
1984 - 85	pasan a 2º grado	24 130
1985 - 86	pasan a 3º grado	15 867
1986 - 87	pasan a 4º grado	11 190
1987 - 88	pasan a 5º grado	7 430
1988 - 89	pasan a 6º grado	5 415

Eficiencia terminal generación 1983-89: 14.0%

Puede apreciarse en los cuadros anteriores que el promedio de eficiencia terminal en la primaria federal en los dos periodos estudiados es de un 30% y en el caso de la primaria estatal dicho promedio se sitúa ligeramente arriba del 42%. ambos promedios están muy por debajo de la media nacional que es de 54%. esto puede explicarse debido a que en Chiapas más del 60% de su población¹² se sitúa en zonas rurales y es precisamente en estas zonas donde el índice de deserción y reprobación son más altos.

Sin embargo cuando comparamos las tasas de eficiencia terminal en los mismos periodos estudiados de la primaria indígena bilingüe bicultural, podemos observar que el porcentaje promedio de ambos periodos apenas llega a un 15.5% con más de 6 puntos porcentuales abajo del índice promedio de la primaria indígena a nivel nacional y no llega ni a la mitad del promedio (36%) de los dos sistemas federal y estatal que también brindan el servicio de primaria en el estado a la población escolar no indígena.

Otro fenómeno que también se puede observar es la disminución del número de alumnos que se da en forma acelerada en los primeros grados de la primaria indígena; ya que puede advertirse que del 1º al 2º grado la población escolar disminuye en casi un 30% y en el 3er. grado esta disminución rebasa el 50% para que finalmente en el 6º grado sólo alcancen a llegar entre 15 y 16 alumnos de cada 100 que ingresaron a primero.

Pudiera pensarse que esta disminución tan rápida de la matrícula escolar se debe al alto índice de reprobación, sin embargo este apenas llega a un 17% en promedio y disminuye en el 6º grado hasta el 6%, además el índice de retención; es decir, el porcentaje de alumnos que permanece constante en un grado durante un ciclo escolar es también muy alto situándose por encima del 95%¹³. Por lo tanto la razón principal desde el punto de vista estadístico por la cual se da esta fuerte disminución se debe a que una buena parte de alumnos que terminan un grado ya no ingresan al siguiente y se regresan a sus comunidades aunque hayan aprobado el curso, en el caso de los reprobados es probable que la mayoría de estos ya no ingresen al siguiente ciclo escolar; pero una buena de ellos se quedan a repetir el grado reprobado.

También es necesario aclarar que desde el punto de vista de las cifras oficiales el índice de deserción es muy bajo y no llega ni al 5%, si tomamos en cuenta este índice de deserción y lo relacionamos con el porcentaje de aprobados que es superior al 80% llegaríamos a la conclusión de que la eficiencia terminal estaría por encima del 50% e incluso sería superior al promedio na-

cional; sin embargo encontramos que existe un error de cálculo - en el índice de deserción que provoca esta falsa apreciación ya- que para calcularlo sólo toman en cuenta a los niños que deser- tan durante el ciclo escolar, dejando fuera de este dato a los - niños que ya no ingresan al siguiente grado escolar después de - haber aprobado el grado inmediato inferior.

En cuanto a las limitaciones para la realización de la la- bor educativa en las zonas indígenas el propio Departamento de - Educación Indígena reconoce los siguientes:

- La falta de formación profesional específica. El perso- nal docente y administrativo en servicio no cuenta con una forma- ción específica de educación indígena, por lo tanto no se tiene- una visión clara sobre el marco conceptual, el marco referencial ni la ideologización requerida y, consecuentemente, no existe la firme convicción de aplicar una educación indígena dentro de su- especialidad con los referentes culturales étnicos y su vincula- ción con la sociedad nacional.

- Falta de capacitación al personal en servicio. No se han instrumentado cursos de capacitación que sean acordes a las nece- sidades concretas de los pueblos indígenas por falta de cuadros- técnicos que se dedican a la investigación y a la elaboración, - de propuestas de capacitación y profesionalización del personal- en servicio.

- Falta de materiales de apoyo que incluye los libros de -- texto y material didáctico; en relación a los libros de texto, es

tos llegan fuera de tiempo o incompletos. Los materiales didácticos elaborados por la DGEI, son muy limitados y de los pocos que llegan no son utilizados por la falta de capacitación para el conocimiento de los objetivos, los contenidos, la aplicación metodológica y la evaluación correspondiente.

En relación a los materiales de apoyo para la educación indígena bilingüe bicultural elaborados por la DGEI, el Departamento de Educación Indígena en Chiapas solamente recibió para el ciclo escolar 1989-90, 418 ejemplares que se repartieron entre 3803 docentes lo cual implica un "uso" colectivo de los mismos.

Esto quiere decir que prácticamente no existen materiales didácticos que apoyen y contribuyan a la enseñanza bilingüe bicultural en este nivel educativo, pues incluso los pocos que existen no son utilizados por el desconocimiento de su manejo y sus contenidos.

- Falta de recursos financieros. No se cuenta con apoyos financieros para realizar cursos de capacitación, visitas de supervisión y otras actividades inherentes al proceso educativo, -- los materiales de oficina son muy limitados en el Departamento como en las jefaturas de Zonas de Supervisión y cabeceras de zonas escolares.

- Limitación de espacios físicos; el mismo Departamento de Educación Indígena está funcionado en un espacio físico muy reducido; esto hace que también se limite la incorporación de más -

personal técnico para apoyar el trabajo.

En los centros de trabajo hay escasez de aulas adecuadas -- tanto para el nivel preescolar como el de primaria.

- En el subsistema de educación indígena en Chiapas, no se otorga servicio de educación física, artística ni tecnológica a diferencia de las otras escuelas no indígenas que sí cuentan con este servicio.

- En relación a los alberques escolares -algunos maestros - le llaman "centros de miseria"-, estos servicios asistenciales no brindan la atención adecuada, pues las raquíticas raciones alimenticias provoca que los alumnos prefieran los alimentos cotidianos en sus hogares y dejar de hacerlos en los alberques.

Existen actualmente 166 alberques, en la entidad, ubicados en las 13 regiones controladas por el Departamento de Educación Indígena. La mayoría de estos alberques enfrentan una serie de problemas económicos y administrativos.

El presupuesto para cada niño es de \$ 1950.00 diarios, suma totalmente irrisoria, la cual resulta insuficiente para brindar una alimentación nutritiva y balanceada a un niño entre los 6 y 14 años de edad.

Se observa también una mala organización y atención en la administración al interior de los propios alberques escolares.

- También se reconoce que un número considerable de docen -

tes desconocen la lengua indígena de la comunidad donde prestan sus servicios, además no manejan la lento-escritura de la lengua indígena que hablan.

3.5 EL MAGISTERIO BILINGÜE Y LA IDENTIDAD ÉTNICA EN CHIAPAS

En esta parte del trabajo abordaremos el problema de la educación indígena en Chiapas, en relación de las características -- tanto académicas como culturales de los maestros bilingües en servicio.

Desde el punto de la política educativa indigenista, el -- maestro bilingüe es el principal medio para lograr los objetivos de la educación indígena bilingüe bicultural, por eso creemos que es importante hacer un análisis tomando en cuenta las características y composición del magisterio indígena chiapaneco.

Según datos proporcionados por el propio Departamento de -- Educación Indígena; desde 1953, con la creación de los promotores bilingües dedicados principalmente a actividades extraescolares -- en las comunidades indígenas, se contrató personal con 1º y 2º -- grado de primaria como estudios mínimos; a partir de 1976 a 1990-- se incorporaron al servicio jóvenes con estudios de 3º de secundaria y a partir de abril de 1990 el grado mínimo de estudios para ingresar al servicio docente es de Bachillerato; además de llevar un curso preparatorio de 4 a 6 meses.

En el caso de los docentes en servicio que actualmente llegan a 6 529 incluyendo niveles prescolar y primaria, presentan --

una preparación académica muy variada, desde aquellos que solo tienen primaria hasta algunos con estudios de licenciaturas y -- posgrados (muy pocos), predominando los que únicamente tienen estudios de secundaria y bachillerato.¹⁴

CUADRO 5

COMPOSICION ACADEMICA DEL MAGISTERIO INDIGENA EN SERVICIO

NIVEL DE ESTUDIOS	NUMERO DE MAESTROS
PRIMARIA	267
SECUNDARIA	2 085
BACHILLERATO	2 085
NORMAL BASICA	1 668
NORMAL SUPERIOR	356
OTROS *	68
T O T A L	<u>6 529</u>

* Incluye otras licenciaturas y posgrados

FUENTE: Departamento de Educación Indígena, SCEP, Chiapas.

Si lo comparamos con la composición académica del magisterio indígena a nivel nacional, donde aproximadamente el 50% tiene estudios de normal; es decir, una carrera orientada a la docencia en el caso del magisterio indígena chiapaneco esta proporción disminuye a un porcentaje inferior al 30%, pues la mayoría, un 60% - aproximadamente tiene estudios de secundaria o bachillerato.

Aunque existe la posibilidad de continuar los estudios hasta lograr la licenciatura en educación indígena; esta posibilidad es está muy limitada por la escasez de centros educativos que brinden este servicio en la entidad, sólo la Universidad Pedagógica Nacio

nal empezó a impartir esta carrera a partir de 1990, pero únicamente atiende a un número muy reducido de alumnos que no rebasan los 100; anteriormente el Departamento de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio había dado este servicio a maestros en servicios con secundaria para la carrera de Profesor de Primaria orientada a la educación bilingüe bicultural pero desapareció al alargarse esta carrera al grado de licenciatura y por otras razones que mencionaremos más adelante.

También a partir de 1990 se inició el bachillerato pedagógico con modalidad semiescolarizada para maestros en servicio.

En relación a este Bachillerato pudimos realizar una investigación de campo para observar y comprobar su funcionamiento. Después de entrevistar a alumnos maestros y administrativos obtuvimos la siguiente información:

El Bachillerato pedagógico que imparte a maestros indígenas en Chiapas, consiste en un bachillerato de 3 años de duración que se realizan en 6 cursos, 3 en las vacaciones de verano Julio y Agosto y 3 en vacaciones de Abril y Diciembre.

El curso no es obligatorio, pero sí tiene un valor escalafonario y sólo lo pueden recibir los maestros en servicio y de base. La validación del estudio está a cargo de la Dirección General de Educación Media de la SEP.

Este curso se imparte en 4 ciudades del Estado: Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal Las Casas, Comitán y Palenque y atiende a -

1 001 alumnos inscritos lo que representa casi el 50% de docentes en servicios con estudios de secundaria.

Los contenidos de las materias están orientadas conforme al plan de estudios del Colegio de Bachilleres (COBACH) y por lo mismo no están orientadas al aspecto pedagógico -aunque reciba este nombre- ni se relaciona con las expectativas culturales de los maestros bilingües.

En relación a las características culturales y la preservación de la identidad étnica en los maestros - alumnos de este curso pudimos observar los siguientes aspectos:

De tres centros visitados; Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal y Comitán; en ninguno encontramos a algún alumno vestido con su ropa tradicional de su grupo étnico respectivo, lo que es común en otros indígenas aún cuando están fuera de su comunidad ya sea por razones laborales o comerciales.

Todas sus conversaciones coloquiales a la hora del descanso eran en español, aún cuando se reunían varios alumnos de la misma etnia.

Para poder obtener más información fuimos poco a poco creando un ambiente de confianza para posteriormente realizar algunas entrevistas informales tanto a maestros del curso como a alumnos, ya que creímos más conveniente utilizar este recurso para una información más objetiva ya que la mayoría de ellos se muestran indispuestos a contestar cuestionarios escritos ya que con frecuen-

cia son encuestados por antropólogos o instituciones oficiales y suelen responder en forma rápida y sin darle mucha importancia a las preguntas.

Cuando les preguntamos la reacción que causaría en ellos el hecho de que alguno de sus compañeros llegara al curso con su ropa tradicional o hablara en su lengua nativa, la mayoría nos respondió que sería objeto de "burla" ya que vestirse así o hablar la lengua nativa siendo maestros era una señal de "retraso" o "retroceso".

También pudimos corroborar algunas situaciones que prevalecen en el servicio docente indígena y que el mismo Departamento de Educación Indígena nos había informado anteriormente.

Muchos de ellos reconocieron estar trabajando en comunidades distintas a las suyas a veces por razones personales, pero también -y en muchos casos por problemas administrativos provocados por el propio Departamento.

En relación del uso de textos y manuales apropiados para la educación indígena bilingüe bicultural, la mayoría dijo desconocerlo y si alguna vez les llegaba a sus escuelas no sabían cómo utilizarlos. Agregaron que los textos utilizados en la primaria bilingüe-bicultural son los mismos que se utilizan en las otras escuelas no indígenas; es decir, los libros de texto elaborados por la SEP para la primaria en general.

En lo que se refiere al uso de la lengua indígena en el pro

ceso de enseñanza-aprendizaje dijeron que solo la utilizaban en los primeros grados cuando aún los niños no dominan bien el español y posteriormente solo se utiliza esta lengua.

En el caso de aquellos maestros indígenas que trabajan en comunidades donde ellos desconocen la lengua nativa por pertenecer a otro grupo étnico, tienen que necesariamente iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en español y los niños tienen que iniciar un proceso de castellanización forzosa que es una condición necesaria para iniciar posteriormente la comprensión de los contenidos escolares.

Otra información que creemos es necesario destacar en este trabajo es la que se refiere a una reacción que manifestaron los primeros egresados del Departamento de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de la SCEP en Chiapas en la carrera de "Profesor de Primaria Bilingüe Bicultural" impartido a maestros en servicio con estudios de secundaria.

Dicha reacción se dio en relación a las palabras "Bilingüe-Bicultural" que aparecía en el certificado de estudios.

La razón principal de esta reacción, según argumentos de los propios egresados, se debía a que estas palabras limitaban su salida laboral del subsistema de educación indígena e impedían su acceso al servicio de la primaria no indígena, es decir que los condenaba de por vida a trabajar solo como maestros bilingües. Algunos incluso argumentaron que estas dos palabras tenían un carácter despectivo.

Finalmente se logró suprimir estas palabras del certificado de estudios a través de un curso complementario. Posteriormente a mediados de 1984 se dejó de impartir esta carrera.

Existe otro fenómeno que es muy importante resaltar en este trabajo y es el que se refiere al papel que ha jugado el maestro bilingüe en relación al acaparamiento del poder político dentro de sus propias comunidades indígenas.

En un trabajo de investigación realizado por Luz Olivia Pineda¹⁵ en 1984, demuestra como a partir de la década de los 70 y principalmente al iniciarse la década de los 80; el poder político que tradicionalmente lo detentaban los ancianos empezó a ser acaparado por los maestros bilingües.

Pero el problema no es que únicamente se esté dando un traslado del poder político de una generación vieja a una joven dentro de la propia comunidad indígena, sino por el contrario, este cambio implica una ruptura entre las formas tradicionales que se establecía en las relaciones de poder dentro de la comunidad a -- una nueva forma ajena a la idiosincrasia de los grupos étnicos ya que los maestros bilingües ocuparan cargos políticos y administrativos de acuerdo a la estructura jurídico política del Estado mexicano.

Otro ejemplo sobre el mismo fenómeno nos lo describe Alicia Castellanos¹⁶ en relación al caso de la lucha por el poder político en Chenalhó.

"Los conflictos por el poder se agudizan en los períodos de las elecciones. La SUBSAI (Subsecretaría de Asuntos Indígenas)--suele fungir como intermediaria a través de algunos representantes y, junto con el movimiento organizado por el magisterio, logra el control de la presidencia en medio de amenazas. Cada vez que se piensa en nombrar a un campesino como presidente, afirma un anciano, los maestros se reúnen con los agentes para deslegitimar a los ancianos".

Un sacerdote mestizo entrevistado por la misma autora, decía lo siguiente en relación a los profesores bilingües que han sido presidentes municipales de Chenalhó.

"Les da vergüenza ser indígenas, a veces tienen mujeres indígenas en Chenalhó y mestiza en San Cristóbal. Prefieren hablar en español y no en tzotzil. El presidente municipal es un maestro bilingüe y casi nunca se identifica como indígena, excepto en los discursos oficiales en los que expresa su pertenencia al grupo".

En relación a lo expuesto anteriormente podemos abordar el problema de la identidad étnica en los profesores bilingües.

Por un lado vimos que ya de por sí existen una serie de limitaciones de carácter institucional y administrativo, como son la escasez de material apropiado para la educación indígena, la falta de preparación académica de los docentes indígenas, la desubicación laboral en sus respectivas comunidades, el mal estado ma

terial de los centros educativos, la escasez de presupuesto, etc.

Pero por otro lado tenemos el problema en relación a la --
identidad étnica de los maestros bilingües y que es un aspecto --
que casi no se toma en cuenta para explicar las causas que impi --
den el logro de una verdadera educación indígena.

Nosotros creemos que existe una pérdida de identidad étnica
en los maestros bilingües, que se inicia desde el momento en que
se ingresa a la escuela, ya que los contenidos de la educación --
formal que reciben no está acorde a los patrones culturales del -
grupo étnico al que pertenecían.

Este proceso se acentúa más cuando ingresan a la secundaria
y niveles superiores, ya que en estos niveles no hay educación pa
ra indígenas y tienen que convivir con otros alumnos no indígenas
(mestizos) y asimilar forzosamente los patrones culturales de és
tos con la consecuente pérdida de su identidad étnica.

Esto quiere decir que cuando se contrata a un indígena como
maestro, el único rasgo que lo identifica como tal es el hecho de
que habla una lengua indígena -aunque no la practique cotidiana -
mente-, pues por lo general ha vivido en los últimos años, para -
estudiar la secundaria o el Bachillerato, fuera de su comunidad.
Los otros elementos de su cultura como el vestido, sus costumbres
etc., ya no tienen para él ninguna importancia pues han sido sus
tituidos por los de la cultura occidental.

Esta pérdida de identidad étnica no se da en forma repenti-

na y violenta; aunque en los primeros años cuando el niño indígena apenas ingresa a la escuela, se presenta un problema emocional y de confusión Al no tener debido a su edad la capacidad de decidir voluntariamente la adopción de otra cultura ajena a su incipiente socialización de acuerdo a los patrones culturales de su propio grupo étnico. Sin embargo, posteriormente este proceso es gradual y progresivo de acuerdo al grado de escolaridad alcanzado; es decir, que la pérdida de su identidad étnica aumenta proporcionalmente al nivel de escolaridad.

Ha quedado demostrado desde el experimento de la Casa del Estudiante Indígena en 1926, que el niño indígena tiene una gran capacidad para asimilar y adaptarse -cuando se crean las condiciones necesarias- a los valores y costumbres de la cultura occidental.

De ahí que como consecuencia de este fenómeno, no resulte extraña la actitud de los maestros bilingües, cuando rechazan a sus compañeros cuando hablan su lengua nativa o se visten con su ropa tradicional o cuando luchan por obtener y controlar el poder político en sus comunidades oponiéndose a las formas tradicionales de convivencia en su comunidad, o incluso cuando se oponen a que un certificado de estudios aparezcan las palabras "bilingüe-bicultural" porque supone la imposibilidad de dejar de ser maestros indígenas. También esta actitud se manifiesta cuando prefieren casarse con una mujer mestiza que con una indígena, o cuando piden voluntariamente trabajar en una comunidad distinta a la suya e incluso cuando algunos ingresan al Bachillerato Pedagógico -

porque esto representa una posibilidad de salirse del servicio docente y continuar una carrera distinta; aunque esta opción tiene pocas probabilidades de ser exitosa, ya que hasta hoy, el magisterio ha sido la principal fuente de empleo para los indígenas con grados de estudios medios, pues el mercado de trabajo fuera de esta opción está muy limitado y competido.

CONCLUSIONES

Al llegar al final de este modesto trabajo, queremos precisar que apenas estamos haciendo un primer intento por abordar un problema que consideramos importante debido a que en nuestro estado la población indígena representa casi una tercera parte de su población total.

Sin embargo, después de haber hecho una revisión teórica -- que en ningún momento fue exhaustiva- pero al menos la consideramos suficiente, y después de realizar la investigación empírica - partiendo desde el análisis de las estadísticas oficiales hasta - llegar a la investigación de campo que consistió principalmente - en observaciones y entrevistas con las propias personas objeto de nuestra investigación; hemos llegado a las siguientes conclusiones:

En relación a la revisión teórica de la función social de la educación, consideramos que la educación tanto formal como informal, tiene como función principal la reproducción de las condiciones tanto materiales como sociales de una sociedad determinada y por lo tanto también reproduce los propios patrones culturales-característicos de esa sociedad, de ahí que, en el caso de sociedades pluriculturales -como la nuestra- es imposible que se pueda dar una educación bilingüe-bicultural ya que en este caso estamos hablando de una sociedad clasista en donde los fines y contenidos de la educación están orientados de acuerdo a los intereses del sistema económico imperante; es decir, el Capitalismo. Por lo --

tanto este tipo de educación se contraponen a la propia idiosincrasia de los grupos étnicos y si llega a penetrar en ellos -aun con el disfraz de bilingüe-bicultural- se convierte en la mayoría de los casos en un elemento etnocida.

Otro aspecto que queremos destacar es que con el estudio de las diferentes corrientes teóricas que abordan el problema indígena, nosotros consideramos adecuado abordar el problema indígena a partir de su ubicación en la estructura clasista de nuestra sociedad, sin olvidar sus rasgos culturales que los convierte en grupos diferenciados pero no por eso ajenos a una relación social de intercambio desigual entre las otras clases sociales de la sociedad global y que precisamente por esta particularidad cultural lo vuelve más susceptible para acentuar aún más la desigualdad en este intercambio.

El otro problema que se abordó fue el que se refiere a la política educativa indigenista y como vimos en el desarrollo de esta unidad, el indigenismo debe entenderse como una política desde la perspectiva del Estado mexicano que a pesar de todas sus variantes propiciadas por los diferentes momentos históricos y la influencia tanto del propio desarrollo de la teoría antropológica así como las presiones ejercidas por el mismo movimiento indígena; ha tenido como objetivo principal la incorporación e integración del indígena a la sociedad capitalista a costa de su propia desintegración cultural.

Una de las principales herramientas de la política indigenista

ta ha sido la educación formal, que como vimos, tenía en un principio el objetivo explícito el lograr la integración del indígena a la sociedad nacional a través de un proceso de desaculturación - propiciado por la educación a través de las primeras escuelas - - creadas expresamente para los grupos indígenas y que fueron conocidas como escuelas rudimentarias surgidas en 1911 en pleno inicio de la revolución mexicana.

Posteriormente la propia política educativa indigenista reorientó su política y en 1926 con el experimento de la Casa del Estudiante indígena se demostró con su fracaso que los niños indígenas podían adaptarse fácilmente en otro medio cultural y por lo mismo perder su propia identidad étnica.

A partir del Ier. Congreso Indigenista Interamericano de -- 1940, el Estado mexicano empieza a darle más importancia al problema indígena y como resultado del mismo se crea en 1946 el INI - quien a partir de entonces es la institución encargada de llevar a cabo la política indigenista, incluyendo una labor educativa -- que posteriormente asume la SEP a través de la DGEI en 1978.

Es hasta la década de los 70 cuando a partir del movimiento indígena más organizado tanto a nivel nacional como internacional y particularmente con los resultados de los Congresos Indigenistas Interamericanos de 1973 de Brasilia y el de 1980 de Mérida -- Yucatán, que el Estado mexicano retoma el concepto de educación - bilingüe bicultural, apoyándose también desde el punto de vista - teórico de la corriente antropológica del relativismo cultural; ex

presado en el etnicismo o etnopopulismo.

Esta nueva política educativa indigenista basada en el bilingüismo biculturalismo y que pretende ya no integrar al indígena a través de propia desaculturación como había sucedido anteriormente sino con todo y su bagaje cultural, no ha sido según los propios resultados de la práctica educativa indigenista la solución total al problema ya que actualmente el propio Estado mexicano reconoce más fracasos que éxitos en esta nueva política.

Nosotros creemos, como resultado de nuestra propia investigación que la educación indígena bilingüe bicultural esta condenada al fracaso en relación en lo que teóricamente plantea como sus principales objetivos, los cuales incluso han retomado algunos planteamientos hechos por organizaciones indígenas como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C., las cuales insisten en una participación y autogestión más intensa de los propios indígenas en política educativa indigenista.

Este fracaso, antes mencionado, de la educación bilingüe bicultural surge a partir del propio contexto social en que opera, pues en primer lugar el bilingüismo no enfrenta a dos lenguas en una competencia equilibrada, sino más bien se da el fenómeno conocido como diglosia; es decir, la relación entre una lengua dominante y una lengua subordinada. La educación bilingüe bicultural va más allá en sus pretensiones, pues propone que el español sea adoptada por el niño indígena como segunda lengua y que conserve su lengua nativa como la principal.

Sobre este aspecto hay que precisar que esta relación lingüística diglósica sólo es la expresión de una relación desigual entre los grupos étnicos y la sociedad global.

Por último, en relación a la situación de la educación indígena en Chiapas en los últimos diez años, podemos afirmar que sigue cumpliendo el mismo papel que hace muchos años; es decir, que sigue siendo el principal vehículo para la desintegración de las culturas indígenas a pesar de su nuevo enfoque bilingüe bicultural que como vimos a lo largo de la exposición del último capítulo, solo son dos palabras vacías y sin significado en la práctica educativa indigenista en Chiapas.

Por otro lado, queremos destacar un fenómeno que debe ser objeto de estudios posteriores, y es el que se refiere a la posible resistencia cultural por parte de los niños indígenas a entrar y permanecer en la escuela aun cuando estén cerca de sus comunidades; este fenómeno lo inferimos por el bajísimo índice de eficiencia terminal que no llega ni a un 16%, provocado principalmente por la deserción y reprobación que se manifiesta con más fuerza en los primeros tres grados de la educación primaria.

Desde luego no queremos afirmar que este fenómeno -la resistencia cultural- sea la causa principal de esta situación; pero al menos nos atrevemos a proponerlo como una nueva explicación del problema.

Finalmente queremos concluir haciendo notar que la educación bilingüe bicultural en Chiapas, no ha logrado sus objetivos pro-

puestos, debido también a que los mismos maestros bilingües han perdido su propia identidad étnica a partir de su ingreso al sistema educativo formal, lo cual se manifiesta en su propia práctica docente e incluso política.

Sin embargo no queremos terminar con un panorama pesimista en relación a la educación indígena en Chiapas, pues creemos que a partir de los últimos años y debido a otros problemas sociales, como la tenencia de la tierra, el problema religioso el deterioro ecológico; éstos, han servido como factores para reafirmar y consolidar la identidad étnica de los diferentes grupos étnicos del Estado para enfrentar estos problemas e incluso han traspasado --sin excluir-- su identidad étnica para formar alianzas con -- otros campesinos no indígenas que enfrentan problemas similares. Aquí es donde pensamos que los maestros bilingües --y algunos lo están haciendo-- pueden cumplir con una misión histórica que es a la vez una responsabilidad y que consiste en ayudar a sus comunidades a propiciar relaciones sociales y económicas más justas y equilibradas con la sociedad global.

NOTAS :

CAPITULO I

- 1.- Durkheim, Emilio. Educación y Sociología; Cap. 1.
Colofón. 1980
- 2.- Op. Cit. p. 70
- 3.- Schultz, Theodore. Valor Económico de la Educación, UTEHA, 1968
Citado por Ibarrola, María de, en "Las Dimensiones Sociales -
de la Educación" SEP - CABALLITO. pp. 69 - 76
- 4.- Díaz - Polanco, Héctor. La Cuestión étnico nacional
Fontamara, 1988. Cap. 1 pp. 13 - 31
- 5.- Stavenhagen, Rodolfo. Problemas étnicos y campesinos.
INI, 1980 Cap. 1 pp. 11 - 16
- 6.- Pozas, Ricardo. El indio en las clases sociales de México.
S. XXI, 1982
- 7.- Bonfil Batalla, Guillermo. "Sobre la liberación del indio"
en Nueva Antropología, Núm. 8, México 1977, pp. 96 - 97

CAPITULO II

- 1.- Para el desarrollo de esta parte del trabajo fue consultada
principalmente la obra de: Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría
y Práctica de la educación indígena. SEP-SETENTAS. México,
1973. Cap. IV. pp. 109 - 134
- 2.- Citado por el mismo autor. op. cit. p.74
- 3.- El concepto de "cultura occidental" la utilizaremos durante
todo el trabajo para referirnos a los patrones culturales --

asimilados por la cultura nacional a partir de la conquista.

- 4.- Citado por Aguirre Beltrán op. cit. p. 141
- 5.- Chantal Barre, Marie. Ideología Indigenistas y Movimientos indios. Siglo XXI, México 1983, Cap. 1. p. 61
- 6.- Aguirre Beltrán, Gonzalo. op. cit. p. 173
- 7.- Varesse, Stefano. Procesos educativos y diversidad étnica: El caso de Oaxaca. UNESCO, México; 1980 p. 18
- 8.- Aguirre Beltrán. op. cit. p.41
- 9.- Díez Polanco, Héctor, La Cuestión étnico nacional. Fontamara, 1986. P. 42
- 10.- Aguirre Beltrán, Gonzalo. Etnocidio en México: una denuncia irresponsable, en Obra polémica. SEP-INAH. México 1975 pp. 226 - 227
- 11.- Jordá Hernández. Tres décadas de políticas educativas internacionales y su influencia en la Política educativa indigenista de México. Revista Pedagogía, Vol. 4 No. 10 1987 UPN-México. pp. 11 - 18
- 12.- Garduño Cervantes, Julio. El final del silencio: documentos indígenas de México. Premiá, México, 1985. p. 10
- 13.- Latapi, Pablo: Análisis de un sexenio de educación: 1970 -76 Nueva Imagen, México: 1984, p. 58
- 14.- México indígena: INI, 30 años después: Revisión Crítica. México 1978, p. 14
- 15.- Véase a López, Gerardo y Velasco Sergio en Aportaciones indias a la educación. SEP-CABALLITO México, 1985, Cap. 1.

- 16.- Garduño Cervantes, Julio op. cit. pp. 63 - 68
- 17.- Ibidem. p. 70
- 18.- Véase Aportaciones Indias a la educ. op. cit. Cap. I

CAPITULO III

- 1.- México Indígena. INI, No. 23, año IV, 1988. p. 73
- 2.- Ibidem. p. 73
- 3.- Modiano, Nancy. La Educación indígena en los Altos de Chiapas, INI, México, 1974.
- 4.- Modiano, Nancy, op. cit. p.163
- 5.- Modiano, Nancy. op. cit. p.166
- 6.- Modiano, Nancy. op. cit. p.189
- 7.- Departamento de Educación Indígena, Servicios Coordinados de Educación Pública: Chiapas
- 8.- Departamento de estadísticas. SCEP, Chiapas.
- 9.- Programa para la modernización de la educación indígena: -- 1990-94. p. 38
- 10.- Jefatura de Proyectos y Planeación: Departamento de Educa -- ción Indígena. SCEP, Chiapas.
- 11.- Departamento de estadísticas. SCEP, Chiapas.
- 12.- Anuario estadístico de Chiapas. SPP, Chiapas 1989.
- 13.- Jefatura de Proyectos y Planeación del Departamento de Educa -- ción Indígena. SCEP, Chiapas.
- 14.- Jefatura de Proyectos y Planeación: Departamento de Educa -- ción Indígena. SCEP, Chiapas.

15.- Pineda, Luz Olivia. Maestros, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. Revista UNACH No. 2, octubre 1985. -- p. 17 - 28

16.- Castellanos, Alicia. Notas sobre la identidad étnica en la región Tzeltal - Tzotzil de los Altos de Chiapas, UAM, México 1988. p. 56 - 57

B I B L I O G R A F I A

- 1.- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educación indígena SEP - 70². México, 1973
- 2.- AGUIRRE BELTRAN. Obra polémica. SEP - INAH, México, 1975
- 3.- AMERICA INDIGENA, Instituto Indigenista Interamericano No. 1 Vol. XLIII México 1982
- 4.- BEAUCAGE, Pierre. La Condición indígena en México. Revista mexicana de Sociología. Año 1 No. 1, UNAM 1988
- 5.- BROCCOLI, Angelo. Ideología y Educación. Editorial Nueva Imagen, México 1984.
- 6.- CASTELLANOS, Alicia. Notas sobre la identidad étnica en la Región Tzeltal-tzotzil de los Altos de Chiapas. UAM
- 7.- CHANTAL BARRE, Marie. Ideología indigenista y movimientos indios. Siglo XXI, México 1983
- 8.- DIAZ POLANCO, Héctor. Indigenismo, Modernización y marginalidad: una revisión crítica. Edit. Juan Pablo
- 9.- DIAZ POLANCO, Héctor. La Cuestión étnico-nacional. Fontamara, México, 1988
- 10.- DURKHEIM, Emílio. Educación y Sociología. Edit. Colofón. México, 1980.
- 11.- EDUCACION Y CULTURA. Cuadernos de Renovación Moral, F.C.E. SEP, México 1988
- 12.- ESTUDIO SOCIODEMOGRAFICO DE CHIAPAS. CONAPO, 1985
- 13.- ETHIAS. Epoca 1, No. 4 Agosto 1986/

- 14.- FABRIGAS PUIG, Andrés. Indigenismo: Cambio estructural en Chiapas. Avances y perspectivas. UNACH, México 1988
- 15.- FUENTE, Julio de la. Educación Antropología y Desarrollo de la Comunidad. INI, México 1989
- 16.- FUENTES MOLINAR, Olic. Educación y Política en México. - - Edit. Nueva Imagen. Méx. 1984
- 17.- GARDUÑO CERVANTES, Julio. El final del silencio: Documentos indígenas de México. Premiá, México 1985
- 18.- GARCIA DE LEON, Antonio. Resistencia y Utopía, Tomo 2, Edit. Era. México 1985
- 19.- GUERRERO, Francisco Javier. El anticapitalismo Reaccionario en la Antropología. Nva. Antropología, Vol. V, No. 20 - - México, 1983
- 20.- GRAMSCI, Antonio. La alternativa Pedagógica. Edit. Fontaram
- 21.- LA BELLE, Thomas. Educación no formal y cambio social en -- América Latina. Edit. Nva. Imagen, México 1988
- 22.- LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación: 1970-76 Nueva Imagen. México 1984
- 23.- LEONARDO, Patricia de. La Nueva Sociología de la Educación. Antología, Editorial Caballito - SEP. México, 1986
- 24.- LOPEZ, Gerardo y VELASCO, Sergio. Aportaciones indias a la educación. Antología. Edit. Caballito-SEP. México, 1986
- 25.- MEDINA HERNANDEZ, Andrés. Los grupos étnicos y los sistemas tradicionales de poder en México. Nva. Antropología, Vol V No. 20. México 1983.

- 26.- MEXICO INDIGENA. INI, Número extraordinario. México. 1988
- 27.- MODIANO, Nancy. La Educación indígena en los Altos de Chiapas. INI-SEP, México 1974
- 28.- MONTEMAYOR, Carlos, Apuntes sobre indigenismo, Revista -- UNACH No. 2 Octubre 1985.
- 29.- PEDAGOGIA: Educación Indígena. UPN, Vol. 4, No. 10, Abril-Junio 1987
- 30.- PEDAGOGIA: Cultura Indígena. Revista UPN, Vol. 5 No. 16 - Octubre - Diciembre 1988
- 31.- PINEDA, Luz Olivia. Maestros Bilingües: Burocracia y poder políticos en los Altos de Chiapas. Revista UNACH, No. 2 -- Octubre 1985
- 32.- PONCE, Anibal. Educación y lucha de Clases. Quinto Sol, - México 1980
- 33.- POZAS, Ricardo. Los indios en las clases Sociales de México Siglo XXI, México. 1962.
- 34.- PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA, 1989-94, SEP
- 35.- PROGRAMA PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION INDIGENA 1990 1994, SEP - DGEI
- 36.- PUIGROS, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina. Edit. Nueva Imagen, México 1985
- 37.- RODRIGUEZ, Nemesio y VARESE, Stéfano. Experiencias Organizativas indígenas en América Latina. SEP.
- 38.- STAVENHAGEN, Rodolfo. Problemas étnicos y Campesino. INI, - México 1989

- 39.- STAVENHAGEN, Rodolfo y otros. La cultura Popular. Edit -
Premiá Editora. México 1967
- 40.- VARELA, Hilda. Cultura y resistencia cultural, una lectu
ra crítica. Antología. SEP - Caballito
- 41.- VARESSE, Stéfano. Indígenas y Educación en México - SEP.
México, 1983
- 42.- VARESSE, Stéfano. Procesos educativos y diversidad étni-
ca. UNESCO, México 1980
- 43.- VILLORO, Luis. Los Grandes Momentos del indigenismo en -
México. CIESAS. SEP
- 44.- WASSERSTROM, Robert. Clase y Sociedad en el centro de -
Chiapas. F.C.E. México 1989