

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

***LA RESISTENCIA CULTURAL EN LA
EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS BILINGÜE
BICULTURAL***

**TESIS
QUE PRESENTA:
FELIPE BONILLA CASTILLO**

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE: MAESTRO
EN PEDAGOGÍA**

ASESORA DE TESIS: SANDRA CANTORAL URÍZA

México, 2005.

**EN MEMORIA DE MI PRIMERA MAESTRA, MI MADRE
QUE ME MOSTRÓ SIEMPRE FUERZA Y VALOR.**

**A LOS LOCOS COMO YO QUE ESTÁN CERCA DE MI
BLANCA, ARY, GIBRAN, LUCERO, GIOVANNI, XIMENA
Y FERNANDA, QUE HEMOS TENIDO LA CORDURA
PARA COINCIDIR EN LAS BATALLAS DE LA VIDA.**

**A MIS AMIGOS QUE HA PESAR DEL TIEMPO SIEMPRE
ESTÁN PRESENTES JUAN BELLO, CARLOS FUENTES.**

**A MI TÍO FERNANDO EL INCANSABLE SEÑOR
DEL TIEMPO, A MI TÍA GUDELIA Y PRIMOS.**

**A MI ASESORA SANDRA CANTORAL POR SU
PACIENCIA Y ATINADA ORIENTACIÓN
PARA LOGRAR ESTE TRABAJO.**

**A TODOS AQUELLOS QUE CON SU MOTIVACIÓN
Y APOYO HICIERON QUE LOGRARA
ESTE TRABAJO.**

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-------------|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| | |
| I. RESISTENCIA CULTURAL Y GRUPOS ÉTNICOS EN MÉXICO | 16 |
| 1.1 Resistencia cultural | 16 |
| 1.2 Cultura y grupos indígenas | 20 |
| 1.2.1 Dos visiones de la cultura indígena | 21 |
| | |
| II. EL INDÍGENA: <i>SUJETO MARGINADO</i> DEL SIGLO XIX | 29 |
| 2.1 Situación política, jurídica y social de los grupos indígenas | 29 |
| 2.2 La educación en el periodo de anarquía e inestabilidad política | 39 |
| 2.3 La etapa de estabilidad política y social | 42 |
| | |
| III. LAS POLÍTICAS INTEGRACIONISTAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL SIGLO XIX | 46 |
| 3.1 Los indígenas a finales del porfiriato | 46 |
| 3.2 El movimiento revolucionario y la educación rural | 49 |
| 3.3. La escuela rural mexicana | 52 |
| 3.4 La educación durante el cardenismo | 57 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.5 | Las políticas integracionistas de la población indígena | 60 |
| 3.6 | Los albores de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural | 68 |
| IV. | LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE BICULTURAL | 83 |
| 4.1 | El uso de la lengua materna en la enseñanza | 85 |
| 4.2 | La importancia de enseñar el español como segunda lengua | 91 |
| 4.3 | Los libros de texto en lengua indígena | 99 |
| 4.4 | El Plan y los Programas de Estudio para la Educación Indígena | 103 |
| 4.5 | La formación profesional del maestro indígena | 112 |
| 4.5.1 | La formación inicial del promotor cultural bilingüe para Incorporarse al sistema de educación indígena | 112 |
| 4.5.2 | La formación durante la prestación del servicio docente | 116 |
| 4.5.3 | La formación profesional y la práctica docente | 125 |
| | CONCLUSIÓN FINAL | 129 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 131 |

PRESENTACIÓN

El contenido del trabajo está dividido en cuatro apartados, el primero se refiere al manejo conceptual y procedimental de la resistencia y la cultura de grupos indígenas del país en el campo de la educación y que no sólo se delimitan conceptualmente en esta primera parte, sino que son fundamentales para el análisis a lo largo del trabajo.

El segundo apartado es un esbozo histórico del indígena en el siglo XIX, como sujeto marginado y "*cosificado*" –desde la visión de los gobernantes-, sujeto de observación y crítica, reconocido sólo porque era importante y necesario para los gobiernos incorporarlo a la legalidad y a la norma, sin considerarlo como un sujeto que cuenta con matices sociales y culturales diferentes.

El capítulo siguiente presenta una descripción de los distintos modos de reconocer la resistencia de los grupos indígenas y de la necesidad de integrarlos a la denominada "cultura nacional", por medio de distintas políticas indigenistas que van desde la castellanización "directa", la traducción de las lenguas indígenas al español, hasta lo que se refiere a la alfabetización inicial en lengua materna en los primeros años de la educación primaria y posteriormente pasar a la enseñanza del español como segunda lengua. Pero fundamentalmente reconocer los momentos de resistencia en los procesos históricos de asimilación e integración.

El último apartado cuenta con la recuperación de diferentes estudios realizados por investigadores y los propios maestros bilingües, en relación con el origen y desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, así como de los resultados que se observan recientemente, a partir de lo que es la alfabetización en lengua materna, el uso de los libros en lengua indígena, los planes y programas de estudio y la formación de docentes bilingües.

Con este trabajo se espera que esto sólo sea un pre-texto (texto previo) para poder desencadenar en otros temas de estudio, que se puedan abordar con mayor particularidad y que puedan ser un insumo para

construir una educación autónoma en cada localidad o región indígena, que desplace la educación generalizada actual de carácter "nacional".

El interés por realizar este trabajo surge de algunos estudios realizados anteriormente sobre las causas que ocasionan la deserción y reprobación escolar en las escuelas primarias indígenas bilingües que existen en el país y que tienen como consecuencia un índice bajo de eficiencia terminal. Estos estudios encuentran entre sus resultados que los factores que ocasionan la deserción y la reprobación en las escuelas mencionadas son de carácter interno, así como de orden exógeno, cultural, económico y social. A partir de ello, surgió la pregunta de por qué la educación para los grupos indígenas no ha tenido los resultados esperados, considerando quiénes son los interesados en llevar educación a las comunidades indígenas, qué tipo de educación y cuál es su propósito desde una visión de poder y de la intención de integrar a los grupos indígenas a una cultura nacional.

Por estas razones el propósito del presente estudio es analizar cuáles son las razones que han impedido que la educación para indígenas no haya cumplido con su cometido a lo largo de la historia y, en particular durante las últimas décadas del siglo xx. Y cómo esta educación ha observado una constante resistencia por parte de los grupos étnicos que es manifiesta en diversos contextos.

En ese sentido el supuesto que guía el estudio es apostar a que las diversas políticas educativas instrumentadas por los diversos gobiernos han tenido resultados muy cuestionados, en términos de calidad, debido entre otras razones a la imposición de una educación, que parte de la premisa de que es la que los grupos indígenas requieren, pero sin que éstos –los indígenas- participen en su diseño y desarrollo. Es decir, una educación en la que *"se cree que eso que se enseña es lo que demandan los alumnos a quienes está dirigida"*. Y es por estas razones, entre otras de orden social y económica, que los índices de deserción, reprobación y eficiencia terminal, son realmente preocupantes, pues están muy lejos de los que se aprecian en la media nacional.

Esto da muestra de las grandes limitaciones de las políticas educativas instrumentadas por el Estado, tanto, desde el punto de vista de sus propios

objetivos como de la eficacia y eficiencia social con que se debieron alcanzar.

El periodo que abarca el trabajo es del siglo XIX con un panorama general de la situación de los pueblos indígenas de México hasta llegar a mediados de los noventa del siglo XX, aproximadamente cuando se da el cambio de educación bilingüe bicultural por la educación intercultural bilingüe. Se inicia con un esbozo histórico del siglo XIX como un contexto importante para poder explicar las políticas educativas para los grupos indígenas que se instrumentan a lo largo del siglo XX.

El recorrido por los procesos históricos en los ámbitos legales, sociales y culturales de los grupos indígenas durante el siglo XIX, así como el análisis de las políticas instrumentadas "a su favor" en el siglo XX ha tratado de confirmar el supuesto de investigación, en donde la resistencia cultural ha sido un factor manifiesto en el rechazo a las diversas políticas educativas de incorporación de los grupos indígenas a la cultura nacional.

Los modelos educativos no han tenido los resultados esperados, precisamente por ser modelos impuestos –lo que se ha argumentado a lo largo del estudio- en los que no han participado en su diseño y elaboración los grupos indígenas, es decir, se han elaborado los planes y programas de estudio, los recursos y materiales de apoyo didáctico, los cursos de formación y capacitación, sin considerar si realmente son apropiados para los niños y niñas indígenas, sino más bien con una sola visión, la de los políticos, intelectuales y pedagogos que dirigen la educación que deciden lo que necesitan estos grupos.

El presente trabajo busca que los diseñadores de los planes y programas consideren las necesidades e intereses de los grupos indígenas, la participación de padres de familia y la incorporación de profesionales indígenas en todo el proceso de construcción curricular, desde la consulta, el diseño, la instrumentación y la evaluación. Ello con el fin de mejorar la calidad de la educación indígena, es decir, es posible que con ellos, con el conocimiento de sus necesidades e intereses se vislumbren cambios en el aprendizaje, en el dominio de los enfoques educativos, en el manejo de los libros de texto y materiales educativos, en su relación con la comunidad y otros grupos sociales. Por supuesto, ello demanda también un proceso de formación y actualización docente para escuelas indígenas.

En el ámbito social, significa pensar en un escenario plural de respeto a las diferencias, sobre todo de participación con equidad que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social y en la equidad educativa para todos.

INTRODUCCIÓN

El problema de los grupos indígenas, no es exclusivo de México, éste se extiende a otros países, de acuerdo con información de la UNESCO, se estima que a fines de los años setentas, existían alrededor de 30 millones de indígenas, subdivididos en más de 400 grupos etnolingüísticos en América Latina. Actualmente el número debe rebasar los 50 millones, si tomamos en cuenta que tan sólo en México teníamos cerca de 7 millones, según el Censo de Población de 1990 y que en 1995 seguramente rebasan los ocho millones, que representan cerca del 10 por ciento de la población nacional. De ahí su importancia no sólo por su diversidad cultural y lingüística sino también numérica.

El indigenismo cultural ha sido un proceso que también ha sufrido cambios y renovaciones por el influjo de las políticas indigenistas nacionales y, por el desarrollo y la elevación de la conciencia étnica de los indígenas americanos quienes de manera constante y creciente manifiestan, de forma decidida, su voluntad de participar en la construcción de su propio destino, en el marco de sociedades que se reconozcan como pluriculturales y multilingües.

Durante la época colonial, la evangelización representó una modalidad de educación formal para las poblaciones indígenas del país y del continente, al mismo tiempo que se formulaban nuevas políticas para lo que se le llamaba el Nuevo Mundo, y era el destierro de las lenguas vernáculas, para utilizar el español como lengua dominante y de la misma manera penetrar en las conciencias indígenas. Por fortuna la resistencia cultural que representaban las lenguas indígenas como síntesis de su cultura, impidieron desde entonces la abolición sistemática de su cultura.

En las siguientes etapas de la historia de México, particularmente en el momento de la instauración de los gobiernos, tanto liberales como conservadoras, o centrales y federales, como lo abordo en el apartado referido al siglo XIX, se pensaba que la educación consistía únicamente en la alfabetización castellanizante de las poblaciones indígenas, exclusiva manera de acabar con el "atraso" de los pueblos indígenas, además de reconocer su existencia en las normas legales del momento, más no por su condición social, económica y cultural.

Ya en el siglo xx, ante los reclamos de la “necesidad” de integración nacional, se cree que la castellanización directa y forzada es el mejor vehículo para lograr dicha integración. Cada país debe ser culturalmente homogéneo para poder ser un perfecto calco de una sociedad occidental u occidentalizada. Lo cual implica una lucha férrea y sin tregua en contra de la diversidad cultural representada por los grupos étnicos. Como veremos en la parte que corresponde en el presente estudio la práctica fracasó, como muchas políticas basadas en concepciones decimonónicas del evolucionismo social.

Frente a la postura anterior surge la demanda de realizar la educación de los grupos indígenas en sus respectivas lenguas maternas y, en pasos sucesivos, enseñar la segunda lengua -que a veces, es la lengua indígena-, dentro de un contexto educativo en el cual los contenidos sean interculturales, partiendo de aquellos que determina la cultura del propio grupo étnico, enriquecidos con los aportes nacionales y universales.

Esta segunda corriente se ha ido abriendo paso, poco a poco, en los últimos años y puede representar genuinamente una búsqueda, para una educación *de y para* indígenas y no sólo *para* indígenas.

El desafío que representa la educación indígena tiene una antigua historia. El peso de ella estuvo volcado en tareas de evangelización, asimilación, incorporación, es decir, de etnocidio de las distintas poblaciones indígenas del país. Las concepciones homogeneizantes se expresan en políticas lingüísticas, culturales y educativas establecidas sobre y desde fuera de los grupos étnicos objeto de dichas políticas, ya sea económicas, sociales y culturales, negando la participación de los mismos en sus diseños y gestión, sin tomar en cuenta las relaciones contextuales específicas en que cada grupo ha desarrollado y desarrolla su vida social.

Por otra parte, habrá que reconocer que en los últimos años del siglo xx se han multiplicado los esfuerzos nacionales para otorgar servicios educativos a las regiones indígenas, aún cuando tal crecimiento no siempre ha estado acompañado de articulaciones reales con las necesidades particulares, locales y regionales de las comunidades indígenas.

Igualmente el contacto cada vez más intenso de los grupos étnicos con la sociedad nacional, ha instalado el idioma castellano frente a las puertas de entrada de gran parte de las comunidades indígenas, y ha permitido ocupar en muchos casos espacios comunales que sustentan la reproducción social de la lengua. Así las lenguas indígenas ven reducidas sus capacidades socio- comunicativas, abriendo progresivamente ámbitos culturales propios a la penetración del español. Esta situación conlleva a un empobrecimiento de la capacidad reproductora de la cultura y de las posibilidades comunicativas del idioma, al ser desprovisto de sus ámbitos más amplios de circulación. Pero sobre todo un empobrecimiento de su capacidad social, al haber tenido que renunciar a la cobertura regional y a las funciones vitales del intercambio étnico y lingüístico. Ante esta situación, la comunidad indígena constituye, en la mayoría de los casos, el único espacio social para la circulación de la lengua indígena y, en consecuencia, la única posibilidad para legitimar su presencia y funcionalidad.

Fuera de ese lugar la lengua permanece excluida; y aun cuando sus posibilidades lingüísticas lo permitieran, el desprestigio social provocado por las relaciones de subordinación y marginación ejercidas por la cultura nacional, invalidan desde el principio cualquier intento por extender su presencia.

Por ello, el espacio que les es abierto a los grupos indígenas, es el camino hacia el bilingüismo, con ello reconocemos que las lenguas indígenas no quieren desaparecer. Lo prueba su adaptación social. Haber pasado del monolingüismo al bilingüismo no significa perder la lengua propia. Ceder al bilingüismo es ceder a las presiones de la lengua dominante para no perder la lengua materna. En efecto el bilingüismo actúa todavía como una pantalla protectora entre el monolingüismo en lengua indígena y el monolingüismo en lengua nacional. Pasar de un monolingüismo a otro es exterminar la lengua indígena, y es peor que transitar por el bilingüismo, no porque el bilingüismo no represente una forma de progresión hacia este nuevo monolingüismo, sino porque es todavía posible salvar la lengua materna indígena desde el seno de este bilingüismo.

Debo apuntar, que en este sentido el bilingüismo viene a ser utilizado como un instrumento de resistencia para la conservación de las lenguas indígenas, de otra manera las lenguas por sí solas, quizás, en estos momentos les obligaría a enfrentarse de manera frontal con una

castellanización sin obstáculos, y por supuesto con un esfuerzo significativo para continuar siendo parte de la historia actual. El bilingüismo les ha permitido el uso y conservación de su lengua materna, al mismo tiempo que puede hablar también en español.

Después de escribir esta breve reseña de la educación indígena bilingüe, es posible darse cuenta lo polémico que resulta hablar de los grupos indígenas del país, además de la complejidad que representa poder comprenderlos y lograr interpretarlos. Pero es realmente apasionante y controvertido lograr en cierta escala conocer sus formas de ver la vida, de conservar sus valores por encima de la represión permanente de otra cultura ajena; de seguir existiendo bajo nuevas condiciones, que en algún momento llegan a ser emancipatorias, todo ello como parte de la resistencia cultural que han instrumentado en diferentes formas, una de ellas como lo señalaba antes, es lo relacionado con el bilingüismo. Esta resistencia cultural ha sido el factor que desde mi punto de vista ha sido el elemento principal de manifestación y de existencia en la vida actual.

El concepto de resistencia cultural ha permitido conocer como a lo largo de la historia, para el caso del presente estudio a partir del siglo XIX, los grupos indígenas han logrado mantenerse como un grupo cohesionado a pesar, de existir diferencias entre ellos de carácter cultural, social y religiosa, entre otras, pero cuyos elementos de identidad son sus preceptos históricos y marginales que los han unido en este trance histórico, hasta convertirlos en una fuerza de resistencia que los mantiene en una transformación permanente, que ha impedido su incorporación a los que algunos autores han llegado a llamar de civilización y desarrollo.¹

¹ Citare algunos autores y su posición:

El Dr José María Luís Mora decía: ... "El indio carece por lo común de imaginación aun cuando ha llegado a adquirir cierto grado de cultura: ... su estilo desaliñado, inculto y concentrado en las arideces de un raciocinio pujado, es por lo general poco agradable." (sic)

El mismo Dr. Mora recomienda en 1848 traer colonos europeos, como medio para civilizar al indígena, a través de la mezcla de razas.

En 1856 Juárez, junto con un grupo de liberales decretan las Leyes de Reforma, en donde su propósito principal era la desamortización de los bienes (incluyendo las comunidades indígenas)...

Molina Enríquez: "...los mestizos gracias a sus poderosas energías, son los dueños del poder;... el indígena por sí sólo es débil, y el mestizo es quien tiene la fuerza al estar en constante movimiento y cruzamiento con el elemento indígena, al cual va absorbiendo aumentado sin cesar su propio número.

Ignacio Manuel Altamirano, "... el indio jamás aprendía a leer, y eso explica su estado actual de barbarie y abatimiento"

A lo largo de la descripción del presente trabajo he tratado de presentar el papel que han jugado los grupos indígenas durante el siglo XIX y parte del XX, pero también como se ha hecho uso de su participación para beneficio de otros grupos que han asumido el poder hegemónico dentro de la lógica del capitalismo.

Lo anterior se puede observar en los dos grandes movimientos revolucionarios que se han dado en el país: El movimiento de independencia y la Revolución de 1910, en ambos los principales protagonistas han sido la población rural e indígena, pero lamentablemente también han sido los menos beneficiados, por el contrario, sus condiciones de vida se han visto más afectadas. Podemos decir que han sido *"cruelmente engañados"*. Me refiero con esto a que son llamados a incorporarse a las fuerzas armadas con ofrecimientos de mejores tierras y condiciones de vida, que finalmente, no les son cumplidos, y muy por el contrario cuando los han reclamado éstos han sido reprimidos.

Este proceso de utilización de los grupos étnicos, históricamente se puede ver con claridad en los momentos citados, sin embargo no son los únicos, aún en la actualidad, con otras condiciones de participación y de concientización, se siguen presentando con otras formas más *"sutiles"* pero no menos efectivas, como lo es la manipulación que ejercen sobre ellos los partidos políticos.

Lo cierto es que siempre les han dado menos de lo que realmente necesitan a pesar de ser un grupo representativo numérica y culturalmente significativo.

Al respecto de la oferta que se les hace a los grupos indígenas, me parece importante mencionar lo que en el mes de febrero de 1997, el Presidente en turno, informó sobre el gasto de la Federación que sería de 277 mil 420 millones de pesos. Para los pueblos indígenas serán destinados 5 mil 950 millones de pesos, lo que representa sólo el 2.14% del gasto de la Federación. Lo que no tomó en cuenta es que los indígenas representan

Rafael Ramírez: declaraba que los indios "vivían como animales" y que había que hacerlos "gentes" o bien pasarlos a la categoría de hombres.

cerca del 10% de la población nacional, entonces por qué no se les destina el 10% del gasto social.

¿No es esta diferencia de porcentajes una exclusión relativa de los indios del presupuesto para el gasto social de la Federación? ¿A qué se refiere el Presidente cuando dice que las comunidades indígenas no quieren ser regresadas a un pasado de exclusión (cuando siempre han sido excluidas), si las asignaciones presupuestarias para ellos no son proporcionales a su número y, por lo mismo, son equivalentes a una discriminación económica que tiene mucho de racial?.²

Por lo anterior es indispensable comprender que la diferencia de clase es excluyente aún en este momento, por lo cual la diferencia, quiere decir reconocer las carencias que padecen las comunidades indígenas, no como resultado de su cultura, sino de la relación de dominación a la que han estado sujetos en la sociedad nacional durante más de quinientos años, como lo dice Bonfil Batalla "... Esto hay que enfatizarlo porque todavía muchas personas piensan que si las comunidades indígenas viven en la pobreza, en la miseria se debe a que viven apegadas a su cultura y por tanto, *satanizan* las culturas indígenas".³ Lo que si sabemos es que son las relaciones de dominación, explotación, represión y de imposición, las que han colocado a los pueblos indígenas en las condiciones en que ahora se encuentran.

Lo cual muestra como el Estado, mantiene una línea que parte de ignorar la diversidad, situación que se expresa en las restricciones gubernamentales, sobre los derechos lingüísticos y culturales de las minorías. Generalmente expresa su incapacidad para permitir la diversidad étnica, en especial, cuando identifica el nacionalismo y el proyecto de construcción nacional con un único modelo cultural y lingüístico; cualquier otra identidad cultural, amenazaría su unidad nacional.

Se hace indispensable, un escenario que pueda generar el intercambio cultural, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la

²Rodríguez Araujo, Octavio. "Más demagogia" en *la Jornada*. p. 6

³Batalla Bonfil, Guillermo y otros. *Conciencia Étnica y Modernidad. Etnias de Oriente y Occidente*. p. 308

interculturalidad, sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades y de una convivencia multicultural.

I. RESISTENCIA CULTURAL Y GRUPOS ÉTNICOS EN MÉXICO

1.1 Resistencia cultural

Para efectos del presente trabajo el concepto de resistencia se explica a partir de su parte antagónica que es el ejercicio de poder, visto desde la dominación que practica un grupo gobernante ante diferentes grupos sociales, en particular para este caso, hacia los grupos indígenas del país.

Se considera a la resistencia como una consecuencia del ejercicio de poder hacia los grupos indígenas al trastocar su lengua, sus costumbres, tradiciones, su cosmovisión, sus afectos, su espacio, su religión, su historia, su educación y sus actividades cotidianas. La resistencia está siempre presente en la relación de poder, ejercicio de poder y resistencia se encuentran indisolublemente unidos, no existe una sin la otra y existen en una permanente provocación.

“La resistencia puede tomar las más variadas formas, puede jugar conforme la situación estratégica de cada momento de la lucha, el papel del adversario, de blanco de ataque, de apoyo o bien de paradigma. Es Móvil, cambiante, aparece en distintos puntos del entramado social, pueden... podrán ser espontáneas o bien organizadas; salvajes o concertadas; gregarias o solitarias; violentas o timoratas; frontales y nobles o bien oscuras y rastreras; activas o pasivas... pero siempre hacen su aparición como el otro término necesario de la relación de poder...”⁴

La resistencia es una manera de buscar y persistir en la búsqueda de la emancipación, ya sea por una persona o grupos sociales y culturalmente coincidentes. La resistencia es la capacidad de todo sujeto o grupo social de manifestar una fuerza en sentido contrario a la acción que ejercen sobre él, ya sea de una manera sutil o mediante un ejercicio coercitivo.

En la resistencia persiste una lucha constante contra una forma de poder que los convierte en sujetos cosificados. “Hoy los sujetos refutan las formas en que ha sido modelado su subjetividad, refutan las técnicas aplicadas sobre sí, el trabajo impuesto por la cultura para hacer de ellos sujetos en el doble sentido de la palabra: sujetado a otro, y sujetado a sí mismo”.⁵

⁴ García Canal, Ma. Inés. *Foucault y el discurso del poder. La resistencia y el arte de existir*.

⁵ *Idem*.

En el caso de los grupos indígenas de México, a lo largo del tiempo como producto de lucha y resistencia a la imposición de políticas educativas, ajenas a sus intereses han propiciado el rescate, la valoración y fortalecimiento del uso de su cultura y de sus lenguas propias, como un mecanismo de resistencia a la homogeneización cultural y social. Ello significa una actitud emancipadora ante la imposición y ejercicio de poder.

Es justamente en el ámbito cultural, donde se establecen códigos específicos que permiten la reproducción de la identidad colectiva de un pueblo y donde se formulan constantemente las percepciones de la realidad. Los esfuerzos por subordinar y hasta eliminar las lenguas de las comunidades en sociedades multiétnicas, mediante políticas de Estado, son quizás la prueba más clara de que la cultura, se considere un terreno no fácilmente "controlable" y con potencialidades para la resistencia.

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se desprendieron de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios nacionales e internacionales. Los movimientos estructurados en los últimos años, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y étnica provocaron respuestas en el ámbito internacional y nacional, los gobiernos, las instituciones y la sociedad en general, se vieron obligados a ampliar los espacios para el desarrollo, formación y consolidación de la diversidad, como característica prioritaria en la región de América Latina. Una de las expresiones más claras de estos procesos de profundización, materialización y objetivación de la diversidad, son los cambios que en materia de tradición constitucional y legal, promovieron el surgimiento, desarrollo y consolidación de los movimientos indígenas.

Esto significa que "...la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía... Marcuse llamó *el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad*".⁶

⁶ Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. p. 145.

Ello significa que la resistencia debe tener una función clara que sea un constructo crítico de la dominación y ofrezca las herramientas conceptuales y procedimentales para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación del grupo social, en este caso de los pueblos indígenas. Como menciona Giroux debe llegar a ser un *constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses, esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica.*

Las manifestaciones de resistencia tienen que ver con la imposición de un universo cultural único (cultura nacional) al que necesariamente deben integrarse los alumnos, no dejando los espacios suficientes para la incorporación de culturas específicas. Es decir, prevalece el dominio de una cultura nacional, que subestima y niega la existencia de otras culturas, como es el caso de las culturas indígenas. Esto es manifiesto en las escuelas para indígenas.

En las escuelas indígenas en los resultados de aprovechamiento y deserción escolar se denota una vinculación directa entre los resultados alcanzados y la ubicación social de los examinados. Se ha mostrado que la escuela lejos de servir como instrumento de compensación y equilibrio acentúa las diferencias. La escuela parte de un mensaje único (currículo nacional) frente al cual determinados sectores o extractos sociales no se identifican, como es el caso de los grupos indígenas. Uno de los mecanismos de resistencia consiste en un rechazo de los contenidos, formas de enseñanza y de los valores culturales que ahí se manifiestan. El fracaso educativo de los alumnos de las escuelas indígenas es el resultado de esta situación.⁷

Así, la resistencia de las comunidades termina siendo contra el poder estatal en su integridad, esto es, contra su modelo económico, su proyecto social, sus instituciones políticas, y en particular contra el sistema educativo para indígenas, por lo que en el fondo lo que se está propiciando desde tal resistencia es la construcción de una contracultura hegemónica y un reconocimiento real de las culturas étnicas.⁸

⁷ En línea <http://www.monografias.com/trabajos12/foucuno/foucuno.shtml>. *Aproximación a claves de su pensamiento.*

⁸ Guerrero, Eugenio. *A propósito de la Resistencia. Pensando en voz alta.* p. 11.

Así las cosas, las comunidades más que una resistencia en el sentido lato del término (pasividad), ofrecen una posibilidad real para el cambio, muestran el camino para la inclusión y la justicia, por lo que desde las raíces de su nacionalidad sientan las bases para la construcción de un Estado incluyente, tolerante y genuinamente democrático.

La permanencia de los pueblos indios, tiene que ver con un proceso permanente de resistencia, que involucra su cultura y su identidad, y que les ha permitido mantenerse aún al *margen del progreso*, al crear y recrear su cultura, haciendo de la resistencia una forma de vida.

En este sentido el concepto de resistencia cultural se entiende como un elemento de defensa que les ha permitido a los grupos indígenas manifestar su inconformidad (de manera violenta o pacífica) en todos los sentidos, por buscar el reconocimiento y su derecho a la igualdad y acabar con la opresión ideológica. Sus manifestaciones de resistencia se observan particularmente en la educación *para* indígenas, llamada "*educación indígena bilingüe-bicultural*", y la búsqueda constante y persistente de una educación *de* y *para* indígenas. La gran diferencia entre estos tipos de educación, radica en la no imposición, en el uso de la tolerancia entendida como factor de respeto y de reconocimiento a la diferencia de un sujeto que no se le puede tratar como un universal, sino que es el reconocerlo y de que se reconozca como un particular que existe físicamente y culturalmente como elemento importante y diferente que no se puede continuar descrito en el discurso político de los gobernantes, sino que debe trascender al ámbito de la acción particular.

Cuando desde el Estado se han empezado a operar las transformaciones que demanda la modernización de las sociedades, esta contestación se vuelve aún mayor, y los pueblos, comunidades y grupos étnicos culturalmente diferenciados activan su lucha en la modificación de los principales elementos de organización lo que se ve reflejado en las manifestaciones de resistencia cultural.

1.2 Cultura y grupos indígenas

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas, porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

La cultura en su sentido amplio, constituye un conjunto de elementos distintivos de las etnias: sistemas de valores, símbolos, significados, normas y costumbres, que distinguen a los de *adentro* de los de *afuera*. En el terreno de la comunicación, se ha transformado la circulación de lenguajes, mensajes y productos. El sistema comunicativo por definición es diverso, disperso y fragmentado y tiene como misión la reorganización de la vida cotidiana y los saberes, e impactar la información, el trabajo y el intercambio de bienes y mensajes.

Hablar de grupos indígenas generalmente ha llevado a relacionarlo con el aspecto cultural, aunque hay que advertir que ha sido de una manera reduccionista y, que no en pocas ocasiones se ha visto a la cultura indígena como un adorno prehispánico y de admiración, al que sólo hay que *"contemplar, reconocer y mantener estático"*, es decir, sólo como parte de un momento de la historia de México, por ende este sentido reduccionista de ver la cultura de estos grupos de alguna manera ha facilitado la dominación y discriminación por parte de los grupos en el poder y de algunos segmentos de la sociedad, sin reconocer que son grupos que existen y participan en la conformación social, económica y cultural del país.

La intención de este trabajo es reconocer la cultura de los grupos étnicos como un proceso que ha constituido su conciencia y que les proporciona una cosmovisión del entorno, que lejos de integrarlos *-completamente-* a la cultura occidental, han resistido embates que reflejan su existencia y la mejor prueba de ello, es que participan actualmente en el contexto político, económico y social del país.

En este sentido para efectos de enmarcar el presente trabajo se han retomado las definiciones conceptuales de cultura de Stavenhagen, quien lo define como el *amplio espectro de actividades, símbolos, valores y utensilios humanos que identifican a un grupo humano y los distinguen de otro*. La de Foucault como *las formas, métodos y técnicas de interpretación de los hechos cotidianos de la vida*⁹ y, la de Gramsci, quien *"... alude a la cultura en la actividad práctica y en la voluntad que se manifiesta en el arte, en el derecho, en la actividad económica y en todas las manifestaciones de vida individuales y colectivas"*.¹⁰

Esto significa que por encima de todos los elementos participantes, la conciencia del individuo es el producto de la cultura por la cual actúa el sujeto y la forma como le son interiorizados los valores culturales más arraigados. "el sujeto identificado con su cultura denota su integración social en toda la amplitud del proceso educativo que lo constituye; lo que da cuenta de estos aspectos cualitativos son precisamente las cualidades diferenciadas del sujeto en cada momento de su despliegue por medio de la aplicación del conocimiento histórico-filosófico en la resolución de problemas concretos en una mutación constante de formación de valores o principios de acción de manera particular y específica".¹¹

1.2.1 Dos visiones de la cultura indígena

Es importante identificar dos visiones de cultura de los grupos indígenas, la primera referida al uso de la cultura como un instrumento de dominación, y la otra que se encuentra en la constitución de la conciencia étnica con base en la cultura materna. La primera ha sido una práctica de dominación y sujeción permanente a un estado de lucha por la integración a un "desarrollo" nacional y que sin embargo no se ha logrado su incorporación. Un ejemplo puede observarse con la consumación de los movimientos de independencia en 1810 y de la revolución de 1910, en donde los ilustrados y hombres de "razón" -en el caso del siglo XIX y los "vencedores" en el movimiento revolucionario consideraban a los grupos indígenas como un lastre social que impedía el desarrollo y progreso del país, y por consiguiente sus propuestas eran idénticas, y estaban fundadas en el

⁹Pedagogía 5(16) : pp.3 y 4.

¹⁰Yurén Camarena, Ma. Teresa. "La cultura en la obra de Gramsci". en *Pedagogía* 6(19): p. 90.

¹¹ Cantoral, Sandra. *La identidad cultural en la educación básica. Un estudio de la constitución de la conciencia*. p. 16.

proceso de incorporarlos a partir de la educación y por ende de la destrucción de su cultura.

De manera más reciente se ha tratado de adecuar la conciencia y manera de pensar de los individuos al interés de la clase dominante, en el caso particular de los indios -ese papel- lo ha desempeñado la política nacional indigenista y, dentro de ella un elemento central es el del tipo de educación que ha permitido mantener y reproducir la explotación y opresión de estos grupos.

Este Proyecto Nacional Indigenista descansa en la concepción positivista que se tiene sobre la sociedad y su evolución, la cual requiere de un orden social para dirigirse hacia el progreso; este progreso se realizará en la medida en que los individuos estén integrados en su sociedad. El vehículo para lograr esta cohesión es la educación, que permitirá unificar y uniformar las mentes para salir de la barbarie y arribar a la civilización, entendiéndose como modelos de civilización y progreso de los países europeos.¹²

Si la utilización de la cultura ha sido un recurso de sometimiento, esto ha llevado a ver una cultura minimizada, destruida, sometida, vertida en un mundo de *contemplación* que lo que ha logrado es justificar el dominio social, económico y cultural para la explotación. "Para justificar la explotación impune se intenta destruir su sistema cultural, imponiendo nuevas formas, valores, ritmos, jerarquías y religión, y se refuncionalizan los sistemas impositivos indígenas para favorecer la dominación y la explotación".¹³

Para Aguilar Camín el indigenismo es una simulación de los antropólogos. Dice: "*que sería horrible vivir en una aldea india*"¹⁴. A lo cual Fernando Benítez le contesta, que "*lo cual es cierto en parte, pero lo que no dice es que somos nosotros los que hemos envilecido y alcoholizado a los indios durante 500 años*".¹⁵

Cuando se habla de *contemplación* se refiere a la falta de reconocimiento de las formas bajo las cuales los grupos indígenas manifiestan sus valores,

¹²Jorda Hernández, Jani. "Pluralismo e identidad cultural en el México Posrevolucionario: un acercamiento diacrónico", en *Pedagogía* 5(16): p.20.

¹³Cisneros, Erasmo. "¿Existe hoy una cultura indígena en México", en *Pedagogía* 5(16): p.6.

¹⁴Benítez, Fernando, *loc.cit.*

¹⁵*Ídem.*

tradiciones, costumbres y la esencia cultural que ha constituido su conciencia social y cultural y que finalmente ha sido su mejor arma para defenderse. En este sentido la *contemplación* se limita sólo a observar: su pobreza, su alimentación, su vestido, sus sitios arqueológicos, sus formas de organización social, pero no va más allá de las razones que lo han llevado a la pobreza extrema y a las condiciones que han dado origen a su integración como grupo cultural de resistencia, que no está dado por la forma, ni por su expresión simbólica, ni por el patrimonio cultural de sus antepasados, sino por una lucha permanente, en busca del reconocimiento social, político y cultural.

Históricamente los grupos étnicos han sido controlados por medio de políticas que promueven su aislamiento en las comunidades, con lo que su sistema de vida y la producción de cultura quedó reducida, en gran medida, a la propia comunidad, que al mismo tiempo sirvió como unidad de resistencia elemental, donde lograron mantener un núcleo cultural como estrategia para enfrentar, y al mismo tiempo *aceptar*, la explotación y su condición de subordinados en la estructura social, una prueba de ello fueron los fundamentos de las Leyes de Reforma del siglo XIX, en donde se dio la posibilidad de expropiarles sus tierras o bien comprárselas a costos bajísimos.

Los grupos indígenas de México muestran una continuidad cultural e histórica marcada por la explotación y el sometimiento, mantenidos básicamente en los núcleos de resistencia cultural que conforman las comunidades indias, desde donde, con altas y bajas no sólo han logrado sobrevivir, sino que ahora están proyectando su cultura y ganando espacios económicos y políticos dentro de la sociedad nacional. Ahora se sientan a negociar con los representantes del gobierno, como en el caso de Chiapas, pero no antes de haber pasado por concepciones como lo interroga e ilustra Carlos Fuentes de la manera siguiente:

*"...¿Por qué se tilda de delincuentes a los insurgentes zapatistas y se trata como doncellas púdicas a los finqueros, los ganaderos, los rapamontes, los terratenientes que explotan a Chiapas con la impunidad y la alevosía que le dan sus guardias blancas? ¿Por qué siempre, tanta violencia contra los débiles en nombre del derecho y tanta justicia hacia los poderosos en nombre de la impunidad?"*¹⁶

¹⁶Fuentes, Carlos. "La cuestión chiapaneca" en *La jornada*, p. 43, 14 de febrero de 1995.

La cultura indígena es una cultura subordinada, y por tanto no es posible, en consecuencia, aproximarse al estudio de lo étnico, dejando a un lado la condición de subordinado en su amplio sentido. Como lo diría Granados Chapa es: "Una nación atribulada por la miseria y la inequidad".¹⁷

De acuerdo a la posición Gramsciana: "...mostrar que el patrimonio cultural de una sociedad, entendido en su acepción más amplia y comprensiva, se distribuye de manera desigual entre los diferentes sectores, grupos y clases que conforman el todo social. Las subculturas de los grupos subordinados y subalternos, son entonces manifestaciones epigonales, degradadas e incompletas de una cultura que sólo se expresa coherentemente y en toda su plenitud en los grupos dominantes, que son los que la crean, la disfrutan y la acaparan".¹⁸

La cultura dominante no es asimilada de manera homogénea por las clases subalternas, ya que muchos factores median esta asimilación. "Uno de ellos es el lenguaje que -en términos de Gramsci- es al mismo tiempo una cosa viviente y un museo de fósiles de la vida y de la civilización. El lenguaje constituye, quiérase o no, una resistencia. Desde este punto de vista hay que reconocer que aún cuando llegara a modificarse sustancialmente alguna situación histórica, el lenguaje se mantendría de manera relativa, puesto que, para cambiar de manera abrupta, se requeriría que se muriesen simultáneamente todos sus hablantes y que se eliminasen todos sus documentos escritos".¹⁹

Para mantener la hegemonía, las clases dominantes organizan la cultura, es decir, desarrollan una serie de actividades tendientes a la formación de instituciones -de control- y de crear el material y los medios para mantener, desarrollar el frente ideológico de la dominación cultural.

En este sentido existe una dualidad de orden estructural entre cultura hegemónica/cultura subalterna, que supone una influencia mutua, donde la cultura del bloque hegemónico es la imperante pero no se conforma como toda la cultura de la sociedad -muchos elementos están presentes-, las

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Bonfil Batalla, Guillermo. "Los conceptos de diferencia y subordinación en el estudio de las culturas populares", en *Pedagogía* 5(16): p. 11.

¹⁹ Yurén, Ma. Teresa. *loc cit.* p.93

distintas culturas de las clases subalternas tienen una procedencia sociocultural específica, así como una capacidad de resistencia, adaptación y modificación de las relaciones que mantienen con la cultura hegemónica.²⁰

Una segunda visión de la cultura indígena parte de un sentido común, que dentro de una estructura social se define en especies culturales - para el caso indígena- correspondientes a las distintas clases; en este sentido, cada grupo tiene su propia concepción del mundo, por lo que cada uno actúa según la propia cultura, que es la cultura en la que se está inmerso e interactúa todos los días, es decir, se da una concepción del mundo, que se manifiesta en cada individuo, según su pertenencia a un determinado grupo, con el que coincide y convive bajo una manera similar de pensar y de actuar. En consecuencia, los pueblos indígenas no son una colectividad homogénea de cultura, sino que existen numerosas estratificaciones culturales en mezclas combinadas.²¹

"Para el marxismo los sistemas étnicos, sus conformaciones sociales sometidas al proceso histórico, cuyas bases socioculturales, condiciones de reproducción y formas de vinculación política sufren constantes modificaciones".²²

Por ello, la cultura es un proceso dialéctico que se desarrolla en concordancia con el grado de avance del sistema social, económico y, más concretamente, producto de las relaciones de producción existentes en una formación económica social concreta. Bajo la consideración de este principio es necesario mencionar la base de que no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia.²³

Por siempre sabemos que la práctica humana promueve la generación y reconstrucción de la cultura, por consiguiente la práctica como ente constante de cambio y transformación es lo que pudiéramos denominar de manera más completa como la praxis humana, y quiérase o no los grupos indígenas no son ajenos a este principio.

²⁰Peña Sánchez, Jaime y Duran, Lucila. *La cultura de las clases subalternas*, p. 49.

²¹*Idem.*

²²Jorda Hernández, Jani. *op cit.* p. 27

²³Marx, Karl. Prólogo de *El Capital*, citado en Sánchez, Antonio. *Cultura y Revolución. Un ensayo sobre Lenin.*, p. 91

La cultura propia, es a la que tenemos acceso sólo nosotros, es aquélla que la historia ha definido, de quiénes somos, de cuándo se es y cuándo no se es, o se deja de ser, parte de ese ente social que hereda, deposita y usufructúa legítimamente una cultura propia, o sea, nuestra cultura. Cada pueblo establece los límites y las normas: hay formas de ingresar, de ser aceptado, pero hay igualmente maneras de perder la pertenencia. Esto es precisamente lo que se manifiesta a través, de la identidad, cuando se sabe y se asume como un integrante de un grupo social, y que se es reconocido por propios y extraños, significa formar parte de una sociedad que tiene por patrimonio una cultura propia y exclusiva, de la cual se obtienen beneficios y sobre la cual se tiene derecho a decidir, de acuerdo con las normas, derechos y privilegios que la propia cultura establece y que históricamente no se mantienen estáticos.

A partir de lo anterior, "Podemos entender mejor el significado de pertenencia a un grupo étnico, sin olvidar que todos pertenecemos necesariamente a una sociedad definida, que puede ser pequeña o muy grande, pero que siempre tiene límites precisos, normas de pertenencia y un acervo cultural que se considera propio y exclusivo".²⁴ En otras palabras los grupos indígenas cuentan con una cultura particular, que los hace diferentes.

Hemos visto a lo largo del texto los puntos opuestos de la cultura dominante y de las culturas subalternas, entre ellas, la cultura indígena, la cual refleja por su génesis la heterogeneidad cultural, ello nos habla de formas diferentes incluso radicales de manifestar sus costumbres, tradiciones, comportamientos, expresiones artísticas, incluso sus manifestaciones éticas²⁵, aun en los reducidos espacios que le deja la cultura dominante.

Cierto es que la vida de las comunidades no transcurre exclusivamente, en ningún caso, en el ámbito de su propia cultura, "aunque esto varía dependiendo del nivel de invasión de la cultura impuesta. Unos pueblos han

²⁴Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*, p.48

²⁵Citaré sólo dos muestras de manifestaciones éticas entre los grupos indígenas: La Mayordomía entre los Tlapanecos por ejemplo, es un trabajo de ayuda mutua conocido como *naguma xtaja*, en que todos los socios se ayudan sin remuneración económica. En él se ven reflejados los valores de igualdad y solidaridad principalmente. El Tequio es otra forma de organización social de los grupos indígenas y se refiere al *apoyo mutuo*.

sufrido la dominación de manera más intensa y permanente que otros y su ámbito de cultura propia se ha restringido a los espacios de la vida doméstica, algunas actividades productivas, ciertas ocasiones de convivencia comunal y poco más: todo el resto de su vida se desarrolla en espacios ocupados por la cultura impuesta".²⁶

A pesar de que la constitución de la cultura se presenta de manera similar, en los diversos grupos sociales, su forma de participación es diferente, pues, como antes se había señalado, existe una cultura dominante y otras dominadas. Lo cual no implica eliminar completamente la conciencia cultural interiorizada de los grupos indígenas, por el contrario en muchas ocasiones la fortalecen, a pesar de que sea sólo por medio de la "contemplación" de las formas creadas por la cultura dominante.

Hablar de diferencia cultural, significa que la cultura hegemónica, reconozca la diferencia de la cultura de los grupos indígenas, pero no subvalorándola, menospreciándola, y utilizándola como un objeto de contemplación y explotación histórica, sino por el reconocimiento a su constitución, al arraigo, a sus valores. Esto implica el uso razonado de la tolerancia, la tolerancia no como el "tener que soportar", sino como el respeto a sus formas de ver y vivir la vida. En otras palabras es el reconocimiento de sí mismo y del otro, es descentrarse.

Me parece que existen dos ámbitos generales de resistencia para la incorporación de los indígenas a la "cultura nacional", una de ellas es la que se ha venido precisando y, que se sustenta en la constitución de la conciencia cultural propia y otra que está basada en los mecanismos de control de las instituciones ideológicas -principalmente- que impiden el acceso de los indígenas -no a todos- al desarrollo nacional, que implica una contradicción con relación al discurso político de incorporación.

Bonfil Batalla se acerca a lo expuesto antes cuando señala: "... la cultura propia se enfrenta día a día con una manera diferente de entender y querer al mundo. La comunidad se divide gracias a la acción de misioneros, protestantes, maestros "progresistas", fracciones políticas que se enfrentan por intereses ajenos. Algunas causas ganan mayor partido entre la gente joven y provocan fricciones entre las generaciones. A veces, los mismos

²⁶ *Ibidem.* p. 201.

padres alientan la deserción de la cultura propia: que sus hijos no hablen "el dialecto", que sus hijos no vistan la ropa tradicional, que no parezcan indios".²⁷ Pero considero que cambiar la conciencia histórica, no sólo es modificar los hábitos de vida, implica necesariamente el vaciamiento y negación de la existencia del sujeto y por lo tanto un sujeto que no puede existir sin cargar sus componentes culturales de origen. Lo cual significa una negación de la conciencia y de su historia, pero también puede darse el caso contrario en donde inicie un principio de la realidad y que sea el camino para la *ladinización*.

El reto es cómo los pueblos indios pueden vincularse al contexto nacional y al proceso modernizador sin perder su identidad cultural. La globalización económica y la internalización de la cultura, lejos de conducir a la liquidación de los particularismos locales y culturales, contribuirá a su reafirmación, producto de la resistencia cultural.

²⁷Bonfil Batalla, Guillermo. *op. cit.* p. 203.

II. EL INDÍGENA: *SUJETO MARGINADO DEL SIGLO XIX*

2.1 Situación política, jurídica y social de los grupos indígenas

El propósito del capítulo es describir algunos aspectos políticos, jurídicos y sociales importantes que tengan relación con los grupos indígenas del siglo XIX y en particular los de carácter educativo.

Todo parecía suponer que la situación de vida de los grupos indígenas tendría que cambiar al término del movimiento de independencia que inició en 1810, sin embargo sucedió todo lo contrario, las formas de opresión, de explotación, de falta de tierras, se mantuvo, aunque ahora con una forma diferente de ejercicio, incluso mucho más crítica, como lo podemos observar más adelante.

Tomemos en cuenta que si bien las cédulas reales no prohibían a los indígenas la compra de tierras en forma privada y éstos las adquirieron (una pequeña parte de la población), mientras que la mayoría de la población era pobre y tenía en usufructo pequeñas parcelas que eran en realidad propiedad de la comunidad. Pero el proceso de modernización de la agricultura era imponente que obligó a la violación de las leyes vigentes que protegían a los indios, por lo tanto "... muchas de las tierras comunales fueron invadidas, expropiadas, vendidas o rentadas y la población fue objeto de la extorsión, explotación y vejación".²⁸

Lo anterior nos demuestra la gran contradicción existente entre las normas legales, con la práctica del ejercicio del poder, que violenta, trastoca y destruye el mundo indígena. Florescano dice que "... esta legislación en lugar de protegerlas certificó, institucionalizó y grabó en su conciencia y en la de sus dominadores su condición de *pobres indios menores* y así fueron objeto de una explotación sin paralelo por su impunidad y persistencia, y de una evidencia tan generalizada que abarcó todas las órdenes del mundo indígena: tierras, pueblos, trabajo, hijos, mujeres, religión, cultura, costumbres, fiestas ... Nada quedó a salvo, todo fue violentado, alterado y sometido a un proceso de desintegración y desvalorización implacable".²⁹

²⁸ Reyna, Leticia. "Ser indio o ser ciudadano", en *Eslabones*. p. 28.

²⁹ Florescano, Enrique. *Las Reformas Borbónicas*. p. 25.

Los liberales pensaban que la miseria y la ignorancia de los indígenas no estaba en la explotación que los hacendados, clérigos y autoridades ejercían en ellos, sino que achacaban el problema al hecho de que era la propia comunidad quien había convertido a su población en gente *apática, inerte e indiferente para el futuro*. Por esta razón proponían la división de la tierra comunal, en forma individual, entre los miembros de los pueblos. Ésta fue la pauta que originó la idea de descorporativizar a las comunidades, para que los indios se integraran a la civilización. Por supuesto, esta noción apoyó las bases del pensamiento liberal del siglo XIX, además de ser el sustento ideológico de las Leyes de Reforma.

Las Cortes de Cádiz expidieron muchas leyes para resolver las demandas sociales de la Nueva España, una de ellas es la del 26 de mayo de 1810, con un decreto en donde se liberaba a los indios de los tributos y cargas, y se ordenaba el reparto de tierras y aguas a los pueblos que lo requirieran, con el compromiso de cultivarlas. Esto era una verdadera reforma social y agraria, que se adelantó a los planteamientos de los insurgentes, quienes dieron a conocer el decreto hasta septiembre y octubre, lo que les dio la adhesión de mayor gente del pueblo a la causa de la independencia.³⁰

La idea liberal de descorporativizar se fraguó y la propiedad privada se convirtió, desde entonces, en sinónimo de progreso. De esta manera el 4 de enero de 1813, se ordena mediante un decreto de división de todas las tierras comunales, con la excepción de los ejidos necesarios para los pueblos. Esta práctica se siguió incluso, al consumarse la Independencia.

Para 1882, Altamirano acreditaba la culpa del despojo de tierra a los criollos cuando señalaba que "... eran ellos, más que el gobierno español, los que habían despojado al indigenato de sus tierras; eran ellos los que habían mantenido las encomiendas, los tributos, los repartimientos, eran ellos los que habían tenido interés en aportar a la raza indígena de los goces de la civilización, eran ellos los que oprimían a las clases pobres... y en 1821 eran ellos justamente los que iniciaban la independencia iniciada con el objeto de echarlas abajo".³¹

³⁰ Reina, Leticia, *op. cit.* 30.

³¹ Altamirano, Ignacio Manuel. *Obras históricas II*. SEP, p. 20.

Para 1824, antes del reconocimiento de la independencia por parte de España, se decreta la Constitución, entre los propósitos de ésta, se encontraba la necesidad de anular las diferencias raciales, buscando entonces borrar legalmente la desigualdad entre las castas y los indígenas, buscando darle a este último el status de ciudadano, al igual que al resto de los habitantes del país. Aunque esto sólo fue una "ilusión de igualdad", porque en el fondo las diferencias raciales, sociales y culturales no sufrieron alteración alguna, por lo tanto los indígenas siguieron siendo los pobres y por ende el concepto de indígena se fortalece con el sinónimo de pobre, incivilizado, ignorante y rebelde.

Al respecto de lo anterior, Ignacio Manuel Altamirano decía que "México contaba con una población numerosa, en parte civilizada, y era la de procedencia europea; en parte inculta y era la indígena, pero en cambio dócil, sedentaria, iniciada de antiguo en las ventajas de la vida social, sumisa porque había sido educada doblemente bajo el imperio sultánico de los monarcas aztecas y bajo el yugo de la dominación conquistadora".³²

Lo cierto era que para 1821, existe una inestabilidad política y económica en el país, motivada por un desconocimiento del ejercicio de gobierno y sin experiencia en la vida política, por ello, se inauguraron congresos, se crean constituciones, se instauran imperios efímeros y repúblicas sacudidas, por luchas intestinas, es así como la nueva república no conoce ni la estabilidad ni la paz.

La palabra callada, por miedo, de los hombres de la Colonia, en esos momentos brota como en un esplendor de locura, es decir, la palabra ahora es libre, ya no es negada como a los hombres de la Colonia. Lo lamentable es que esta palabra con libertad no pertenece a todos y menos a los indígenas, que sin lugar a dudas en los inicios de independencia fueron los que menos hablaron pero sí, los que con más vehemencia actuaron.

Florescano retoma declaraciones de los comerciantes de esa época, cuando decían que "el desdichado indio... era el juguete de tantas y tan brutales instituciones, esclavo del gobierno, siervo de los señores, víctima de la cuchilla sacerdotal, y blanco de los excesos militares, sin propiedad de sus bienes ni de su familia, sin mantenimiento ni ropa, ni abrigo, sin fuerza

³² *ibidem*. p. 21.

física ni moral, sin esperanzas ni deseo, sin amor ni afectos paternos, sin compasión ni ternura para el prójimo, ni apego a la vida, destituido de los sentimientos de la naturaleza; y semejante, en fin, a un animal inhumano... La historia antigua, ni la tradición, han transmitido a nuestra edad el recuerdo de un pueblo tan degenerado, indigente e infeliz".³³

Pero también es claro el temor que existía, incluso, hasta los años 70´s por parte de liberales y conservadores, de que los más de cinco millones de indígenas existentes a principios del siglo fueran calificados como los enemigos de la patria, esto se debía precisamente al recuerdo de su participación en el movimiento armado del 16 de septiembre, por lo cual el temor era realmente justificado.³⁴

Es necesario resaltar que tanto conservadores como liberales, no sólo excluyen al indígena como actor de la historia, sino incluso lo hacen aparecer como figura miserable, degradada y condenada en el mejor de los casos, como le llama Florescano, a ser la "masa auxiliar" en el discurso histórico que construyen sus dominadores.

Los liberales de la joven república retomaron la idea de que los privilegios concedidos a los indígenas, en la legislación colonial, habían contribuido a su atraso y de inmediato comenzaron a expresarse, José Ma. Luís Mora, prominente liberal de la época, creía que tales privilegios estaban basados en la aceptación de la inferioridad de los indígenas.

"...El indio carece por lo común de imaginación aun cuando ha llegado a adquirir cierto grado de cultura: ... su estilo desaliñado, inculto y concentrado en las arideces de un raciocinio pujado, es por lo general poco agradable." (sic)³⁵

Posteriormente en 1831, Lorenzo de Zavala y en 1836, José Ma. Luís Mora, señalan que el futuro de la nueva nación estaba en la minoría blanca que había heredado lo mejor del virreinato y pensaban que el fardo que impedía levantarse al país de su postración estática era la masa indígena ignorante.

³³Florescano, Enrique. *El poder y la lucha por el poder en la historiografía mexicana*. p. 36.

³⁴*ibid.* pp. 31-50.

³⁵Mora, José María. *México y sus revoluciones, Tomo I*. p. 70.

Siendo buenos liberales, estos autores rechazan tanto la tradición prehispánica como la colonial por considerarla como sustento de la vida actual y aspiran a edificar una nueva nación, semejante al modelo anglosajón, por lo tanto, negaban la historia pasada en la que se sustentaba el México de ese momento y pensaban solamente en el presente y futuro. Con ello se mostraba claramente la doctrina liberal importada de Europa, es decir negaban la historia de la colonia y dudaban el reconocimiento a la época prehispánica y preferían poner sus ojos en países europeos, como fue el caso de Francia.

Los intelectuales orgánicos de la época como los llamaría Gramsci³⁶ (principalmente liberales para este caso), no quieren reconocer las raíces en España y entonces buscan el reconocimiento en la cultura francesa, que poco o nada tenía con relación a la cultura heredada de la Colonia. Pero no sólo era el desconocimiento de la herencia cultural de la colonia, sino también se negaba el reconocimiento a la cultura prehispánica por considerarla contraria a sus fines futuros de progreso y libertad.³⁷

A lo largo de la primera mitad del S. XIX, se observan dos posturas antagónicas, la de los conservadores, representados por Lucas Alamán, quienes abogaban por la protección del indio (como en la época colonial) y la no desamortización de los bienes de las corporaciones; y la otra, la de los liberales, en donde había diferentes posturas, que iban desde los que planteaban solamente privatizar ciertas áreas de la tierra comunal hasta las más radicales que proponían desaparecer por completo la comunidad indígena, su organización, forma de gobierno y hasta la prohibición de las lenguas indígenas.

Para 1848, José María Luís Mora representante del grupo liberal, recomienda traer colonos europeos, como medio para civilizar al indígena, a través de la mezcla de razas.³⁸

³⁶ Sacristan, Manuel. *Antonio Gramsci, Antología*. Pp. 388, 389. "Puede observarse que los intelectuales `orgánicos` producidos por cada nueva clase al constituirse ella misma en su progresivo desarrollo son en su mayor parte `especializaciones` de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo sacado a la luz por la nueva clase".

³⁷ *Obras de Ignacio Ramírez Tomo I*. pp. 178-186.

³⁸ Halc, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853*. p. 229.

Posteriormente se dieron declaraciones tan incongruentes, como la anterior, como fue el caso de Lucas Alamán que rectifica su posición inicial de protección al indio, con su propuesta de que había que extinguir la propiedad colectiva para evitar la segregación del indígena. Todo esto, indica que para la época de Reforma y cuando se promulga la Ley Lerdo en 1856, el gobierno tenía la aceptación general de los representantes en el Congreso.

Bajo la justificante de encontrar modernidad y de que sólo el dueño (individuo) de la tierra la podía hacer producir y que las tierras de comunidad eran las peor trabajadas y que bajo la forma de gobierno de los indígenas, sólo se fortalecía el atraso y aislamiento del indio, se dio paso a la Ley Lerdo.

A pesar de los acontecimientos previos, en los que nuevamente se hace uso de los indígenas, como es el caso de la Revolución de Ayutla, en donde hicieron posible el triunfo de los liberales y la toma del poder en 1855, siguieron siendo la clase más oprimida.

El 25 de junio de 1856, Juárez, junto con el grupo de liberales decretan las Leyes de Reforma, en donde su propósito principal era la desamortización de los bienes de las corporaciones civiles (incluye las comunidades indígenas) y eclesiásticas. Y en 1857, el despojo y enajenación de las tierras de las comunidades indígenas alcanza su sustento constitucional. La intención era que mediante la desamortización se podrían crear pequeñas propiedades y con ello, la modernización del campo mexicano.³⁹

No obstante que los indígenas fueron un grupo importante y necesario en el triunfo de la Revolución de Ayutla, fueron los más perjudicados, en ese intento de los liberales por convertir a México en una nación moderna. Esto trae consigo un nuevo proceso de resistencia ante la marginación de que son objeto, por parte de los dirigentes de este movimiento armado.

Se ha hablado antes, del temor que liberales y conservadores le tenían a los indígenas y campesinos. lo cual permite comprender en esencia que el problema de conformar la propiedad privada, no estaba precisamente en el interés de asimilar al indígena a la modernidad, como el de destruir sus

³⁹ Reina, Leticia, *op. cit.* p. 33.

formas de gobierno indígena. Se trataba de hacer del indio un mexicano, pero sobre todo de eliminar los elementos de resistencia cultural y social, que impidieran la organización comunitaria y la lucha armada. Pero la idiosincrasia cultural, la identidad y la solidaridad del grupo indio lo hacen resistente ante estos embates, a pesar de la constante represión sufrida.

Sí bien es cierto la Ley Lerdo, favoreció la concentración de la tierra en pocas manos, debido a la confusión de sus artículos. Principalmente en el "Artículo 8º, se exceptuaban las propiedades pertenecientes a los ayuntamientos, tales como edificios (el palacio municipal) y terrenos destinados exclusivamente al servicio público de las poblaciones a que pertenezcan; también quedaba exceptuado el ejido".⁴⁰ Se interpretó de diferentes maneras, que incluso, permitieron la continuidad de las comunidades, aún aquellas a las que les enajenaron todas sus tierras, se mantuvieron con su forma de organización social y política tradicional.

Para 1865, con el Imperio de Maximiliano, se restituye la personalidad jurídica a las comunidades indígenas y se reconoce el derecho a la posesión de las tierras comunales. Maximiliano estaba de acuerdo en la desamortización de las propiedades de la iglesia pero no con respecto a la de los indios. Hecho que contradecía, incluso, la postura de los liberales.

En 1866, Maximiliano dicta la Ley sobre terrenos y repartimiento, para cederlos en propiedad a los naturales y vecinos de los pueblos, entonces se "estableció que los terrenos de repartimiento se adjudicarían en absoluta propiedad a sus poseedores, y los terrenos de comunidad se dividieran y distribuyeran entre los vecinos de los pueblos, prefiriéndose los pobres a los ricos, los casados a los solteros y los que tenían familia de los que no la tenían. Sí los terrenos de comunidad fueran muy cuantiosos respecto de los pueblos a que pertenecían, después de hacer la división se daría hasta media caballería de tierras a cada familia, sí todavía sobraban tierras se venderían a los vecinos..."⁴¹

La tercera Ley data del 16 de septiembre de 1866, en donde se "...estableció que las poblaciones de más de 40 habitantes y escuelas de

⁴⁰ Bastida, Luis G. *Colección de leyes, decretos, reglamentos, circulares, órdenes y acuerdos relativos a la desamortización de los bienes de corporaciones civiles y religiosas y a la nacionalización de los que administraban las últimas*. México, 1893, p. 3.

⁴¹Reina Leticia. *Loc Cit.*

primeras letras tendrán un terreno útil y productivo igual al fondo legal determinado por la ley, las de más de 200 además del fondo legal, tendrán un espacio de terreno bastante y productivo para ejido y tierras de labor, que se señalaría de acuerdo con las necesidades de cada caso...".⁴² Esta Ley en poco o más bien en nada favoreció a las comunidades indígenas, puesto que eran las que en su mayoría carecían de escuelas.

Maximiliano buscó la manera de evitar la corrupción, que perjudicara a los indígenas y campesinos, para ello promulgó la Ley tanto en español como en náhuatl, para el conocimiento de todos los involucrados. Sin embargo, esto no respondía a la realidad, para empezar no todos los pueblos eran náhuatls y por otra parte, a pesar de que muchos de los pueblos indígenas y campesinos siguieron el camino legal para mostrar sus títulos primordiales, las autoridades locales cometieron muchos abusos y hasta llegaron a declarar las propiedades comunales como terrenos baldíos para venderlos a particulares ajenos a la comunidad.

La mala aplicación y su falta de prevención de consecuencias de las Leyes de Reforma, lo único que lograron fue la concentración de tierras en pocas manos, el incremento de peonaje alquilado, crisis por el sobrante de mano de obra (al ser despojados de sus tierras), y un incremento mayor de miseria en los pueblos y principalmente de indígenas. Ahora habían sido despojados de sus tierras, razón por la cual se vieron obligados a emigrar a zonas más alejadas e inhóspitas, "zonas de refugio" como las llamó Aguirre Beltrán.

Lo anterior refleja una experiencia histórica de resistencia a otro embate de represión y marginación.

Hasta ahora se puede denotar que el problema del indígena no se resolvía por el decreto de leyes y más leyes, es decir, se resumía la situación problemática a un asunto jurídico, cuando el problema era realmente de desigualdad social, cultural y económica. Además, a base de tanto luchar y defenderse las comunidades indígenas lejos de debilitarse se reforzaron sus lazos culturales y sus formas de identidad se fortalecieron. Puesto que ha pesar de haber sido despojados de sus tierras y tener que alejarse a lugares

⁴² Reina, Leticia. *op. cit.* p. 35.

inhóspitos e insalubres, mantuvieron unidad y fortalecieron sus valores de igualdad, solidaridad y respeto a sus formas de organización.

Para 1893, Ives Limantour, expresaba que los únicos capaces de conducir al gobierno eran los especialistas y técnicos como él, y los hombres de ciencia. Por lo tanto para él los indios eran por naturaleza física y socialmente inferiores, esta forma natural los marginaba de la modernidad, por su incapacidad de desarrollo.

Como podemos observar, la manera negativa precedente de caracterizar al indígena, durante el porfiriato no se elimina, sino por el contrario se refuerza, así tenemos que historiadores como Vigil, en 1877, se dice que en el "...sistema colonial halla él, los gérmenes de nuestras costumbres y hábitos; de aquí la necesidad de estudiarlo para comprender los problemas presentes. Otro tanto ocurre en los rezagos prehispánicos, sí bien son para él de signo contrario, por consiguiente debemos estudiar asimismo esa barbarie, puesto que vive aún y persiste entre nosotros...".⁴³

Por su parte Molina Enríquez, decía que "los mestizos gracias a sus poderosas energías, son los dueños del poder; en ellos emana el impulso volativo en todos los asuntos públicos; ellos llevan al terreno de la ejecución todos los propósitos: ellos son los fuertes: ellos son los que mandan. Pero están a merced de los criollos. En este sentido el indígena por sí sólo es débil, y el mestizo es quien tiene la fuerza al estar en constante movimiento y cruzamiento con el elemento indígena, al cual va absorbiendo aumentando sin cesar su propio número".⁴⁴

El mismo Enríquez, agrega que los mestizos se identifican con los indígenas y unos y otros constituyen la población verdaderamente nacional. Además los mestizos ligándose a las indígenas, pueden avanzar, como lo han venido haciendo, de manera que se confunden en uno mismo. De esta forma, pensaba que el indígena tendría que desaparecer, conforme se fuera incrementando el mestizaje. Esta idea tenía coincidencia con la de años atrás, de José Ma. Luís Mora, en donde el mestizaje representaba "*progreso*".

⁴³ Ortega y Medina, Juan A. *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. p. 263.

⁴⁴ Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales*. p. 358.

Tiempo después Manuel Gamio plantea una visión diferente, con relación a los pueblos indios del país, asegurando que "...es claro que las familias indígenas, separadas del concierto nacional, ignoradas por la Constitución, por las leyes federales y por las provinciales y sólo tenidas en cuenta cuando se trataba de imponerles contribuciones arbitrarias, arrancarles contingentes de sangre y servidumbre y engañarlas en las transacciones comerciales sólo hallaron en su desesperación un dilema: rebelarse o morir... y unas, como puede observarse en la Mesa Central, han estado pereciendo por degeneración; otras -yaquis y mayas- vegetaron siempre en su secular rebelión y casi todas han colaborado en la actual Revolución en busca de libertades, en espera del sitio y de la jerarquía que por derecho legítimo les corresponde en el hogar nacional".⁴⁵ Coincido con esta postura, en donde se refleja con toda claridad la resistencia que han tenido que utilizar los indígenas ante el uso y represión de que han sido objeto históricamente.

Es necesario resaltar que conservadores y liberales, no sólo excluyen al indígena como actor de la historia, sino incluso, lo hacen aparecer como figura miserable, degradada y condenada en el mejor de los casos, como lo llama Florescano, a ser 'masa auxiliar' en el histórico que construyen los dominadores y sino lo construyen ellos, sí lo interpretan y utilizan para su propio beneficio.

Los escritores durante la época del porfiriato estaban obsesionados por crear una conciencia histórica nacional, que integrará el pasado, unificará los grupos y clases sociales en leyes y fines políticos comunes y que reconociera en las tradiciones, valores y prácticas de la población, las esencias del sentimiento nacional. Por estas razones, consideraban a los periodos anteriores como ingenuos, tantaleantes y erráticos, que han sido superados por el advenimiento de la paz, la estabilidad económica y las "luces del progreso".⁴⁶

Justo Sierra, defensor de la ideología porfirista, comentaba que el libro de "México y su evolución social" se escribió "para demostrarlo así y queda demostrado"; lo que representaba una apología de la estabilidad política y del crecimiento económico, escrita bajo el signo del positivismo científicista

⁴⁵ Citado por Reina, Leticia. *op. cit.* p. 38.

⁴⁶ González Navarro, Moisés. "El porfiriato. La vida social", en Daniel Cosío Villegas (coord.). *Historia moderna de México Vol. IV.* p. 531.

de la época y destinada, por su contenido y lujosa presentación, a convencer a la clase dirigente y sus aliados de la necesidad de continuar caminando unidos por la misma ruta.⁴⁷

Hasta ahora se ha descrito lo relacionado con la situación política, jurídica y social de los grupos indígenas, y se ha presentado de esta manera para contar con un contexto más amplio y con mayores elementos de análisis, en donde se pueda insertar la parte relacionada con la educación indígena en un breve esbozo del siglo XIX. De acuerdo con ello, en las próximas páginas encontraremos algunos apuntes importantes del proceso educativo que se vivió durante ese siglo.

Para hacer más explícita la situación por la que atravesaba el país durante esta época es importante distinguir dos grandes fases: la primera entre 1821 y 1876 como el periodo de anarquía e inestabilidad política, en donde se fueron afianzando las instituciones políticas y jurídicas del México 'moderno' y; la otra fase posterior a 1876, la etapa de estabilidad, y de paz o bien como la llamó Porfirio Díaz, de "Libertad Orden y Progreso".

2.2 La educación en el periodo de anarquía e inestabilidad política

Al inicio de la lucha por la Independencia, sólo 30 mil mexicanos sabían leer,⁴⁸ "lo que dificultaba cualquier programa educativo en general que pretendiera llevarse a cabo. En particular, alguno con miras a la deliberada expansión del castellano encontraría al indígena con marcas aún frescas del yugo colonial, y brotaría la oposición".⁴⁹

Aunque no hubo necesidad en ese momento de que surgiera conflicto alguno porque "en cuanto a la necesidad de castellanizar, ni menciones hubo, por que podemos inferir que si la alfabetización llegó hasta los indígenas no fue -por supuesto- bajo un programa preparado especialmente para ellos".⁵⁰ Esto nos indica lo abandonada que estuvo la educación

⁴⁷ Florescano, Enrique. *op. cit.* p. 57.

⁴⁸ Reyes Heróles, Jesús. "El liberalismo mexicano", Vol. I, p. XII, citado por Bravo Ahuja, Gloria. *La enseñanza del Español a los indígenas de México.* p. 56

⁴⁹ *idem.*

⁵⁰ *idem.*

indígena durante el periodo de anarquía, pues la única manera de progresar, era que la escuela hubiera ido hasta ellos, pero los medios de comunicación eran extremadamente difíciles y los lugares muy lejanos, razón por la cual no enfocaron su atención a este problema, como tampoco contaban con los recursos para afrontarlo.⁵¹

Durante las primeras décadas del gobierno independiente se consideraba que los "contenidos básicos del sistema educativo tenían que enfocarse al aprendizaje de la lectura, la escritura y las formas de raciocinio impuestas por la lógica formal. Todas ellas eran actividades que desarrollaban los estudiantes de manera independiente, aislados unos de otros, aún dentro del grupo".⁵²

En las escuelas de primeras letras pusieron especial atención en tres procesos de los contenidos curriculares de la enseñanza básica, ellos son: i) alfabetización, ii) adoctrinamiento político y religioso y iii) adquisición de los rudimentos de la cultura general. En realidad por ese tiempo, este tipo de educación estaba considerada para los indígenas sólo de manera limitada.

Algunos autores como Ignacio Manuel Altamirano consideraban, que una población se consideraba muy feliz con tener una escuela miserable; y que los pueblos indígenas, que son los más numerosos en la República, carecían las más veces de ella; por consiguiente el indio jamás aprendía a leer, y eso explica su estado actual de barbarie y abatimiento".⁵³

En aquellas comunidades en las que solía haber escuela, se enseñaba sólo la doctrina cristiana, para lo cual hacían recitar rezos de memoria a los niños. "Estos rezos eran *el Bendito, el Padre Nuestro, ...*"⁵⁴ y otros. El problema es que no se les enseñaba a los niños al mismo tiempo el castellano, por lo que esta actividad resultaba inútil, puesto que no la comprendían.

⁵¹ Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la Educación en México*. p. 255.

⁵² Arredondo, Ma. Adelina. "Contenidos y métodos educativos en las primeras décadas del gobierno independiente en Chihuahua", en Martínez, Lucia (coord.). 1994 *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México Nuevo (1821-1943)*. pp. 8-9.

⁵³ Altamirano, Ignacio. "BOSQUEJOS, La escuela del campo" en Bermúdez, Teresa. *Bosquejos de Educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. p. 101.

⁵⁴ *idem*.

En la primera mitad del siglo XIX los hombres públicos pensaban que la educación pudiera ser una regeneradora de razas que ocasionaría que los indígenas lograran una mejor posición en los ámbitos social, económico y político. En la educación enfocada para los grupos sociales-culturales, lo indio era concebido como algo tan diferente y diverso a lo existente en la sociedad nacional, por lo que se vio envuelta en una polémica sobre lo que implicaba la tradición y la modernidad.⁵⁵

Los mismos hombres políticos tomaban con cierta distancia a la "plebe" de las ciudades y al campesinado, tanto indígena como mestizo. Estos grupos sociales eran considerados como un obstáculo para el desarrollo nacional, como grupos hundidos en la "ignorancia", una población en espera de la solución a través de la educación que debería ser diseñada y controlada por los sectores "pudientes" de la sociedad.⁵⁶

Por la razón anterior un editor del periódico "El Ilustrador Nacional", periódico científico, literario y político, en julio de 1823, propuso que se considerara la organización del colegio de San Gregorio, para que se admitieran gratuitamente todos los indígenas que el colegio pudiera sostener, con base en la propuesta anterior el 11 de octubre de 1824 el gobierno mexicano decretó que los bienes y rentas que tenía el Hospital de Naturales pasaran al Colegio de San Gregorio, para que en él se educasen los indios, asistiendo a los más jóvenes indios de cada estado, territorio o población que había sido contribuyente del Hospital.

Posteriormente entre 1828 y 1834, maestros y alumnos indígenas forman varias representaciones para solicitar que San Gregorio fuera considerado como colegio para indios, sin que entraran no indígenas a estudiar en él.

Los representantes no tuvieron ningún éxito, comenzaron a entrar no indígenas a partir de 1834, en donde el colegio se convirtió en el principal centro literario y científico de la ciudad de México, y en 1850 el ministro de Relaciones e Instrucción Pública José María Lacunza informa a los estados de la creación de la carrera de agricultura para indios y no indios.

⁵⁵Escobar Ohmtade, Antonio. *El Colegio de San Gregorio: Una institución para la Educación de indígenas en la primera mitad del siglo XIX (1821-1857)*. p. 1

⁵⁶*ibidem*. p. 3.

Por 1870 México intentaba los primeros pasos para un modelo democrático, una vez que Benito Juárez había restaurado el sistema republicano en 1867 y surgía una conciencia de nacionalidad producto de los últimos años y hechos. La educación era el punto medular que resolvería el cúmulo de conflictos pendientes en todos los ámbitos, prueba de ello son los testimonios de los pensadores de la época que manifestaban la necesidad de mejoramiento de la instrucción y la educación. La propia Legislación Liberal expedida por el gobierno juarista en 1867, buscaba el debilitamiento del poder eclesiástico y proponía la enseñanza laica, había iniciado los cambios y comenzaba con ello un proceso complicado, si tomamos en cuenta que las leyes se contraponían a la realidad y a la tradición del pueblo mexicano.

2.3 La etapa de estabilidad política y social

Por aquellos años en que no se hacían censos, la población se calculaba en 8 millones de habitantes; de los cuales 6 millones eran indígenas; el brusco choque sufrido con la conquista seguía vigente, y los indígenas vivían inmersos en una sociedad a la que servían pero que no entendían. Fue en la década de los sesenta cuando esta realidad comenzó a aflorar; las corrientes del pensamiento liberal mostraron interés por las culturas autóctonas y cooperaron a esta toma de conciencia, junto con pensadores de raigambre indígena que habían logrado integrarse a la nación mexicana en formación.⁵⁷

En los años ochentas se llevaron a cabo cuatro congresos relacionados con la Educación Pública, el principal móvil de estos congresos era la unidad de los sistemas educativos. Se enfatizó "... también la necesidad de llevar la escuela al campo y a las tribus indígenas rezagadas de la civilización".⁵⁸ Entre los precursores de la educación indígena se encuentra Ignacio Ramírez quien condensó en sus estudios la situación problemática del momento, y logró que el Instituto Literario de Toluca proporcionara "Becas de Gracia" para alumnos indígenas, otro personaje importante de la época fue Ignacio Manuel Altamirano que al igual que Ramírez, se interesó en la estructuración de la enseñanza la implantación del laicismo y la asimilación

⁵⁷Bermudez de Brauns, Ma. Teresa. *Bosquejos de Educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, pp. 10-11.

⁵⁸Luz Elena Galván. "En la Construcción de una historia, educación y educadores durante el porfiriato" en Martínez, Lucia (coord.) *op. cit.*

del indio, elementos que ambos consideraban necesarios para lograr el progreso de México, progreso que debía fundamentarse en la educación del pueblo.⁵⁹

En abril de 1887, la sesión de la comisión permanente del Congreso de la Unión, reporta las comunicaciones recibidas de diferentes legislaturas estatales desaprobando la iniciativa de Chiapas para el establecimiento en toda la República de escuelas para la raza indígena.⁶⁰ La polémica al respecto continuó hasta finales del '89 en donde el dictamen de la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria en el que se rebaten las objeciones al establecimiento de un sistema nacional de educación y una de las cuales es que el bajo nivel intelectual de la raza indígena impide que sea uniforme en toda la nación la enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria.⁶¹

Pero en 1889, ya en el porfirismo y concretamente en el Congreso de Instrucción Pública, convocado por Baranda, se continúa la polémica y se confiesa abiertamente el olvido en que se tenía a las minorías étnicas, y se cuestionan eventos trascendentales alrededor suyo. Baranda pugna por una *Educación popular en vez de enseñanza elemental*. Afirma que la "tesis de la desigualdad intelectual de los indígenas es una gran falsedad... Esta raza en conjunto ha hecho en nuestro tiempo poco en el campo cultural, porque poco es también lo que se ha hecho por elevar su nivel educativo... esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria, y pronto se verá, por los hechos, que no existe la inferioridad de la raza indígena".⁶²

Con este antecedente, en la fracción 5a. del Artículo 68^a de la Ley de Instrucción Pública, propuesta por Baranda en 1896, se procura "con el mayor empeño, que la enseñanza primaria se difunda entre la raza indígena". Estaba entonces el primer paso: se había despertado la conciencia. Ahora el problema consistía en pasar de la teoría a la práctica.⁶³

⁵⁹Ma. Teresa Bermudez de Brauns. *loc cit.* p. 11

⁶⁰Escobar, Antonio y Teresa Rojas (coord). 1992. *La presencia del Indígena en la Prensa Capitalina del Siglo XIX. Catalogo de Noticias I. Serie Índices*, p. 554.

⁶¹*ibidem.* p. 558.

⁶²Bravo Ahuja, Gloria. *op. cit.* p. 58.

⁶³*idem.*

Al final del siglo XIX surge un enfrentamiento militar entre las fuerzas nacionales y los indios yaquis sublevados en Sonora, en donde los derrotados por supuesto son estos últimos. Posteriormente en un informe del presidente de la república ante el Congreso de la Unión, se menciona que la obra de pacificación de los indios yaquis ha dado buenos resultados, pues en los pueblos del río yaqui quedaron establecidos más de tres mil indígenas y otros mil setecientos colonos, en Torin se establecieron, además dos escuelas una para niños y otra para niñas.⁶⁴

Se puede considerar que el intento de integrar lo indígena a la sociedad nacional mexicana por medio de la educación fue una preocupación permanente de los pensadores de la época. Integración que se intentó en el nivel educativo, siguiendo las pautas que se habían dado con la evangelización colonial, es decir por medio de la castellanización, de seguir ejemplos de las clases pudientes y de reintegrar a los miembros aculturados en la ciudad a las comunidades o pueblos, para que ellos fueran los agentes culturales del cambio y por ende de la ideal sociedad homogénea.

Cuando parecía descartada la idea de una educación nacional, surge en 1905, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el proyecto de educación nacional a cargo de Justo Sierra y que regía para el Distrito Federal y los Territorios. En septiembre de 1910 precisamente Justo Sierra realiza un congreso de educación que duró dos semanas, en el que se destacó la necesidad de "dignificar la labor del maestro de escuelas buscando unificaciones pero no uniformidades". Igualmente se empezó a hablar de la necesidad de llevar la educación a los indígenas.⁶⁵

A pesar de los esfuerzos de Justo Sierra como Secretario de Educación Pública, la educación rural fue casi inexistente durante el porfiriato. En 1895, el 86% de la población era analfabeta y para 1910 sólo el 20% de la población apenas podía leer y escribir. En las zonas urbanas, la situación no era mucho mejor, sólo el 10% de los habitantes del Distrito Federal sabían leer y escribir.⁶⁶

Sí bien se ha dicho que el problema de los indígenas era y es de orden social, cultural y económico más que de orden jurídico como se le ha

⁶⁴ Escobar, Antonio. *op. cit.* 572.

⁶⁵ Engracia Loyo. *Instituciones de Educación Indígena (1910-1940)*. mimeo.

⁶⁶ González Navarro, Moisés. *loc. cit.*

querido ver. Fueron factores que de alguna manera fortalecieron y lograron resistir con sus propias formas de organización social o comunal; que conservaron en el mayor de los casos, como son: sus lenguas indígenas, su vestido, su cosmovisión entre otros. Fueron éstos precisamente los factores de 'resistencia' que los hicieron sobrevivir y evitaron su abolición o incorporación a un sistema de vida diferente e impuesto.

Durante el siglo XIX una de las principales causas de su debilidad cultural se debió a la tradicional mentalidad colonial y a la mentalidad liberal (importada de países europeos). Estas formas de pensar resultaron completamente negativas, debido principalmente a que impedían el reconocimiento pleno de la pluralidad cultural del país y mantenían la idea de una cultura nacional (que no existía), sino más bien lo que prevaleció fue un grupo de dirigentes (liberal o conservador) con una cultura dominante que redujo e incluso quiso desaparecer a las otras culturas existentes (como el caso de la indígena). Precisamente el que no se haya reconocido la existencia de las culturas de los grupos indígenas y de minimizarlas hasta considerarlas de barbarie y de obstáculo para el progreso, permitieron su existencia, con base en los elementos de resistencia que ya se han mencionado y que son su lengua, sus tradiciones y costumbres.

III. LAS POLÍTICAS INTEGRACIONISTAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL SIGLO XX

3.1 Los indígenas a finales del porfiriato

La situación colonial en que se encontraban los indígenas en nada se mejoró con el movimiento de independencia, por el contrario, empeoró pues durante la época independiente se dictaron Leyes, como las de Reforma que en vez de favorecerlos les desampararon, ante la voracidad de los grandes caciques que se apropiaron de sus tierras. Entre otros, éste fue el motivo que a los indígenas obligó a alejarse a otros lugares con mayores dificultades de comunicación, que aún en la actualidad en muchos de los casos, resultan inaccesibles y es más crítico aún en ciertas épocas del año. Se vieron los grupos étnicos obligados a tomar esta decisión como una medida para buscar seguridad y como un recurso de resistencia, ante los frecuentes embates de represión de los diferentes gobiernos.

Para 1910, ante un panorama de miseria y de inconformidad por parte del pueblo, motivado por la extracción de grandes cantidades de materias primas del país, para beneficio del desarrollo industrial de otros países, como Estados Unidos y Gran Bretaña, que en nada mejoraba las condiciones de vida de los mexicanos. Muy por el contrario las utilidades y beneficios siempre eran para favorecer al exterior, a los países extranjeros; además aumentaba la explotación de mano de obra barata y aseguraba una futura escasez de materias primas, minerales y artículos energéticos que eran indispensables para el desarrollo del país.

Lo anterior, además de otras situaciones políticas y sociales, motiva el principio de la Revolución que "... ante el panorama de grandes contrastes y humillaciones, el pueblo urgido se lanza a saciar su hambre de tierra, de pan, de libertad, de vida: a buscar el camino de su respeto propio y en fin, a realizar su sueño de justicia y de soberanía política..."⁶⁷

Sin querer considerarlo como una repetición de la historia, es necesario resaltar que nuevamente los que le dan vida al movimiento revolucionario son los habitantes de las regiones rurales, incluyendo en ellas las comunidades indígenas.

⁶⁷ Zamora, Fernando. *México*.

Para 1910 se había llegado a un poder absoluto, a un gobierno que llegaba a los límites máximos de represión de cualquier inquietud y exigencia de carácter político o social. Testimonio de esta situación es la conocida frase "mátalos en caliente" del sistema porfirista, para el silenciamiento de las protestas; las represiones continuas a los movimientos estudiantiles; las rebeldías, sojuzgadas con mano de hierro, de yaquis y mayas; los asesinatos de luchadores obreros y campesinos y las deportaciones de grandes conglomerados humanos hacia Yucatán, Quintan Roo y las Islas Marías.

Podemos afirmar que el porfiriato fue un régimen de hacendados, esto es, de señores de la tierra, de explotadores de una población campesina, sujeta a ser servidumbre feudal, lo llamo así no por el feudalismo medieval, sino por la marcada relación de señorío servidumbre. En las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, Porfirio Díaz era un señor de señores, que gobernaba para ellos y se apoyaba en ellos, pesando todo el poder sobre las débiles espaldas del campesino indígena y mestizo.⁶⁸ Lo que significa que la aparente estabilidad estaba sostenida por una pirámide de miseria y disgusto de la población más olvidada del país, me refiero a la rural e indígena.

Como una herencia de Juárez, Porfirio Díaz considera la ideología política de Barreda, retomada de Comte, con la idea que *amor, orden y progreso* constituyen la divisa clásica del positivismo. Barreda le hace una enmienda liberal: ***libertad, orden y progreso.***

Libertad y progreso perseguían los liberales desde la época de Mora, pero no habían pensado en el orden (respeto y observancia a normas y leyes), que era elemento indispensable, desde el punto de vista de los positivistas, para conquistar el progreso y la libertad. No tardaron los viejos liberales en descubrir que entre la libertad y el orden hay un gran antagonismo y por lo menos cierta recíproca incompatibilidad y necesidad de transacción.

Para Barreda la libertad "lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste, en que todos los fenómenos, tanto orgánicos como inorgánicos, se

⁶⁸ Alvarez Barret, Luis. "Justo Sierra y la Obra educativa del Porfiriato, 1901-1911", en *Historia de la Educación en México*. p. 86.

someten con entera plenitud a las leyes que los determinan. Lo cual significa que para Barreda, representa lo mismo el ambiente social y el ambiente natural.⁶⁹

Esta visión, ya no es la voz del liberalismo clásico sino la de la burguesía triunfante y para convencernos considero importante presentar algo más: "Por lo que se refiere al hombre, por encima de la libertad como individuo está el orden social; por ello, el Estado debe intervenir para controlar la libertad del individuo, cuando ésta amenaza el orden social de que forma parte. En otras palabras, el individuo debe pensar libremente pero debe obrar conforme al interés de la sociedad."⁷⁰

Lo cierto es que el positivismo no era la doctrina de la libertad sino del orden y esto representaba someterse a intereses ajenos. El individuo era libre de obedecer y de cumplir con las normas y leyes impuestas por el Estado, pero si no los hacía, la sociedad podía reprimirlo.

El positivismo llegó a contar con el rechazo de liberales y conservadores. Si al principio fue considerado como la doctrina política del partido liberal, pronto dejó de serlo para convertirse en plataforma política de la dictadura. El orden social quien finalmente lo ejercía era el dictador, escudado en el estado y en las formas de gobierno. Podemos concluir que "... el positivismo se introdujo en México, no sólo como filosofía, sino también como sistema educativo"⁷¹ y, le agregaría, también como sistema político y social.

En lo correspondiente a la educación, las realizaciones durante este régimen son evidentes, en primer lugar diversos intentos para la construcción de una teoría educativa, en los cuatro congresos pedagógicos nacionales: 1882, 1889-1890, 1890-1891 y el de 1910. A lo largo de los mismos se pasó por el diseño de una educación popular, de la educación integral, de la educación liberal, de la educación nacional, de la educación para el progreso. En la práctica el desarrollo de la educación primaria, que era a la que mayor importancia se le daba, sólo alcanza la capital de la República, las capitales de los Estados, las ciudades y villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos. Lo realizado en favor de la

⁶⁹ *Ibidem.* P. 102

⁷⁰ *Ibidem.* P. 103

⁷¹ Galván de Terrazas, Luz Elena. "En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el Porfiriato. *En Indios, peones, hacendados y maestros.* Tomo I, p.177.

población campesina e indígena es escaso en cantidad y mediocre en calidad.

Un ejemplo, lo podemos ver con la Ley de Educación Primaria de 1908, que agrega la educación estética y el concepto de educación nacional, entendida ésta como la introducción al estudio de la historia patria, de la geografía elemental de México y del civismo constitucional mexicano; se llama lengua nacional al español de México. Por supuesto con esta última declaración los grupos indígenas y sus lenguas quedan marginadas y con mayor razón se descarta la posibilidad de la enseñanza en lenguas indígenas y sí se fortalece el proceso de castellanización.

3.2 El movimiento revolucionario y la educación rural

La verdadera acción del gobierno se ejercía exclusivamente en los grandes centros urbanos. De ahí que en aquella época, desde la visión del grupo en el poder *considera que la ignorancia del pueblo, su incultura, fanatismo y prejuicios*, fueran enormes y requirieran para su solución una obra tan vasta en materia de transformación social técnica y económica, que implicaba un ritmo de realizaciones audaces que pusieran fin, en veinte o treinta años, al atraso de cuatro siglos que le dejaron la Colonia, la Reforma y el Porfiriato.

“Hubo que esperar a que la Revolución Mexicana hiciera algo por la masa rural, a la que se tenía en el más completo abandono en materia de servicios públicos. Un poco más de las dos terceras partes de la población estaba completamente desintegrada. Esta cifra significaba en aquella época diez u once millones de habitantes, quienes trabajaban de sol a sol y día tras día, como bestias de labor, para ganarse apenas un sustento miserable; la situación era lamentable. Durante el porfiriato hubo un 78.5% de analfabetos, según lo registra el censo de 1910, en el que nos indica que, de 15 166, 369 habitantes, 11 343, 268 no sabían leer ni escribir; de ellos 7 065, 456 eran mayores de 12 años, 2 168, 980 eran niños en edad escolar, de 6 a 12 años, y 2 608, 832 eran pequeños entre 1 y 5 años.”⁷²

Lo cierto es que más que un problema escolar, el país se encontraba ante un problema social y económico, principalmente en el medio rural e indígena. A pesar de que los gobernantes en ese momento se daban cuenta

⁷² Gómez Navas, Leonardo. “La revolución mexicana y la educación popular” en *Historia de la Educación Pública en México*. p. 136.

de esta situación problemática, no les interesaba darle respuesta. Una prueba de lo anterior es que minimizaron en tal magnitud el problema, que buscaron darle respuesta sólo por el ámbito educativo y, es precisamente, cuando se plantea la creación de las escuelas llamadas rudimentarias o también conocidas como escuelas de *peor es nada*.

Como parte de las demandas de los Congresos Pedagógicos y principalmente el de 1910 en donde se consideró la necesidad de proporcionar educación a los indígenas, el 30 de mayo de 1911, el Congreso Federal expidió el siguiente decreto promulgado por el presidente de la República, el 1º de junio del mismo año:

-Artículo 1º Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden.

-Artículo 2º Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.

-Artículo 3º La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.

-Artículo 4º Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo.

-Artículo 5º Se le autoriza igualmente a fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias.

-Artículo 6º La enseñanza que se imparte conforme a la presente ley, no será obligatoria; y se dará a cuantos analfabetos concurren a las escuelas, sin distinción de sexos ni edades.

-Artículo 7º El ejecutivo deberá estimular la asistencia a las escuelas, distribuyendo en las mismas alimentos y vestidos a los educandos, según las circunstancias.

-Artículo 8º Esta ley no afecta la observancia de las que en materia de instrucción obligatoria estén vigentes o rijan en lo sucesivo en los Estados, en el Distrito Federal o en los Territorios.

-Artículo 9º Para iniciar la creación de esta enseñanza, el Ejecutivo dispondrá de la cantidad de trescientos mil pesos durante el próximo año fiscal.

-Artículo 10º El Ejecutivo reglamentará esta ley dentro de sus facultades constitucionales.

-Artículo 11º En cada periodo de sesiones, El Ejecutivo de la Unión deberá rendir informe a la Cámara de Diputados, acerca de la aplicación y progreso de esta ley, así como también acerca de la inversión de los fondos que se destinen para su objeto.

Este tipo de decretos fueron sólo intentos loables de educación popular que no lograron trascender a todo el territorio. La voluntad política y de legalidad no eran suficientes, puesto que llevar la escuela a todos los rincones de la República era un verdadero reto por las condiciones *sui generis* del país: por un lado, la existencia de una población heterogénea integrada por grupos étnicos diversos, con diferentes costumbres y creencias, que no compartían ni siquiera una misma lengua y sí además la suma de un número considerable de variantes lingüísticas; por otro, una conformación geográfica que mantenía a numerosas comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y de las zonas urbanas.

Existen múltiples ejemplos de la situación que prevalecía en el país, años antes de instrumentar la educación rural en los distintos estados de la república. Por ahora expondré el caso de Yucatán en 1915, en donde el indio aún tenía la calidad propiamente de "esclavo". "Castigados a la menor falta con los azotes y el cepo; sin libertad para abandonar la hacienda, ni de casarse con la mujer de su elección; con salarios irrisorios e insuficientes para su manutención, obligados a hacer sus milpas en los terrenos de la hacienda para obtener el grano indispensable a su alimento; obligados a realizar trabajos gratuitos en favor del amo, obligados también a adquirir sus pobres mercancías en la tienda de raya, etc".⁷³

Bajo estas condiciones, los hacendados no necesitaban una escuela, ni menos una escuela popular que estuviera al servicio de los campesinos, no se justificaba, decían los hacendados, que los "*aborígenes* poseyeran siquiera una educación mínima. Puesto que "...los procedimientos del henequén, en el cual basaba su vida económica la sociedad feudal henequenera, eran sumamente rudimentarios; ninguno de los explotadores sentía la necesidad de que los campesinos, para lograr mayor rendimiento, supieran leer o escribir, o realizar algunas operaciones aritméticas..."⁷⁴

Lo inculto de los hacendados les hacía tener una visión limitada de los pueblos indígenas, ignoraban sus valores comunales y que trabajar el henequén era parte de su cultura, aún en las condiciones de explotación de que eran objeto.

⁷³ *Idem*

⁷⁴ *Ibidem*. p. 137

3.3 La escuela rural mexicana

Es importante tener en cuenta que el *desarrollo* de las comunidades rurales en el país, es un proceso exógeno y fruto de la subordinación de la agricultura al modo de producción capitalista. De esta manera, al llevarse a efecto el proceso educativo en este medio, tiene una función *rectificadora* ante una función de *resistencia*, en la medida en que prepara a estas poblaciones para enfrentar en forma más adecuada el proceso de subordinación al modo de producción capitalista. En este proceso la acción educativa no cambia la realidad, sino que busca consolidarla y justificarla. Pero se encuentra con la resistencia cultural que puede observar dos procesos: de resistencia como tránsito y que finalmente se asimila y se acepta parte de la educación impuesta y; otro en donde la resistencia es radical y absoluta que tiene como consecuencia el rechazo a la educación impuesta. Ambos son aspectos que se pueden observar en las comunidades indígenas del país. Ambas formas de resistencia son consecuencia de la falta de reconocimiento de la clase dominante de las expresiones culturales indígenas.

Bajo este principio de educación destinada para indígenas, de un modo general se puede decir que la escuela rural sigue siendo rutinaria e impuesta, que no está acomodada a las necesidades de los alumnos, que está alejada de la realidad, del medio en que se desempeña y que por consiguiente resulta alienante.⁷⁵

La escuela rural mexicana, no obstante los grandes esfuerzos que observó, respondió al modelo de subordinar la escuela al modo de producción capitalista, en expansión de esa época.

A pesar de la crítica anterior, también habrá que reconocer que la escuela rural fue de los primeros proyectos serios que pasaron del discurso político, al terreno de los hechos, proyecto en que si bien le era impuesto a las comunidades rurales e indígenas un esbozo de modelo educativo, diseñado desde el centro y bajo la perspectiva de la educación que realizó la iglesia después de la conquista, también es cierto que ésta logró que la comunidad aceptara la escuela y que no sólo la aceptara, sino que la hiciera suya,

⁷⁵ Alaix, Ramón. "Educación Básica Rural en América Latina", en *la Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. p. 99.

como fue el caso de las denominadas "Casas del Pueblo", en donde la comunidad era para la escuela y la escuela para la comunidad.

La escuela rural mexicana fue producto del movimiento revolucionario, en donde se reconoce, por las condiciones críticas de los altos niveles de analfabetismo, que era urgente y necesario llevar educación a las comunidades más olvidadas y más explotadas del agro mexicano.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos al frente, por este tiempo se establece también el Departamento de Educación y Cultura Indígena en 1923, cuyo principal objetivo era atender la educación de las zonas rurales e indígenas. A las escuelas de esta época se les llamó como señalaba antes "Casas del Pueblo", cuya característica principal es que éstas eran sostenidas por los pueblos. Más tarde, las Casas del Pueblo se convirtieron en Escuelas Rurales, en donde el gobierno federal asume el pago de los maestros rurales.

La idea de la "Casa del Pueblo" era en principio remover los aspectos retardados de la cultura, para aclarar el desarrollo de la comunidad y de la nación en pos de la homogeneidad cultural, es decir, para que todos los sujetos se encuentren integrados dentro de la vida nacional.⁷⁶

Para septiembre de 1923, se atendían 34 000 alumnos en las "Casas del Pueblo"; al finalizar el primer semestre de 1924, funcionaban 1 023 planteles con 50 000 alumnos indígenas en su mayoría y para finales del mismo año se incrementó a 1 089 establecimientos, con una concurrencia escolar de sesenta y cinco mil alumnos, atendidos por 1 146 maestros e impulsados por 102 misioneros.⁷⁷ Con ello, podemos observar que en los primeros años se refleja un crecimiento significativo de estas escuelas.

El proceso de cambio a Escuelas Rurales, alejó la participación activa de la comunidad en la escuela, rompiendo con la idea señalada anteriormente de que la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela.

El 17 de octubre de 1923 por acuerdo de Álvaro Obregón, se crearon las Misiones Culturales, con el propósito de promover la capacitación y el

⁷⁶ Fuentes, Benjamín. *Enrique Corona Morfín y la Educación rural*. p. 44.

⁷⁷ *ibidem*. p. 42.

mejoramiento de los maestros que prestaban sus servicios en las zonas rurales y en las comunidades apartadas o marginadas,⁷⁸ además su objetivo al igual que las escuelas rurales y las Casas del Pueblo fue castellanizar al indígena de manera directa, sin tomar en cuenta su lengua materna.

Al respecto de las Misiones Culturales Rafael Ramírez decía: “ La vida me ha enseñado muchas cosas y si ahora yo volviera a vestir la túnica misionera, haría de lado muchas de las cosas que hice la primera vez que la vestí; con esto quiero decir que ahora tal vez desempeñaría mejor mi papel de misionero, es decir, papel de educador de comunidades. Comenzaría por conocer ampliamente, en todos sus detalles, la vida comunal, estudiándola naturalmente, en la dirección de la salud, la del hogar y vida doméstica, la del trabajo o de las ocupaciones con las cuales el vecindario obtiene los recursos para vivir, la de la vida social y recreativa y la del aspecto educacional; en suma, la vida de la comunidad se está desarrollando, y me revelaría también las fallas o deficiencias que impiden que la vida de la comunidad sea más satisfactoria. Esas fallas o deficiencias son los problemas de la comunidad. Los cuales deben ser resueltos si se quiere que la comunidad progrese.”⁷⁹

Bajo esta idea paternal de resolver los problemas de las comunidades rurales, Rafael Ramírez mantiene una postura de subestimación y desprecio por las comunidades -principalmente indígenas- cuando hace declaraciones similares a las que se hicieron en el siglo pasado, como son la idea de que los indios “*vivían como animales*” y que había que hacerlos “*gentes*” o bien pasarlos a la categoría de hombres, esto lo podemos observar en las declaraciones siguientes:

“Tres millones setecientos cuarenta mil habitantes, el 15% de los que hay en el país llevan una vida completamente primitiva; es decir, están viviendo ahora en pleno siglo xx, en la misma forma que vivían las gentes pobres en el México de hace más de cuatrocientos años; nada absolutamente nada han progresado a pesar de tan largo tiempo transcurrido; su atraso cultural (n/sbr) es más de cuatro siglos. Naturalmente, esos tres millones setecientos cincuenta mil habitantes son de raza indígena, pero esto quiere sólo decir, que esos indios necesitan redención para pasar de la categoría”

⁷⁸Pérez, Septimio. “Las misiones Culturales”, en *Educación*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. p. 101.

⁷⁹Ramírez, Rafael. “Algunas reflexiones en torno de la obra de muestras Misiones Culturales”, en *Educación*. Discurso de 1951. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. p. 70.

de indios a la de hombres (n/sbr). Las Misiones Culturales tienen en este grupo la más hermosa de sus tareas... De la población rural de más de once millones... el 45% de los que pueblan el país, no viven una vida tan primitiva pero sí atrasada, es decir, han avanzado un poco, no mucho, pero se han elevado; son podríamos decir, más `gentes´, porque ser gente es haber dejado de vivir como animales...⁸⁰

Lo anterior es una muestra muy clara de uno de los más importantes y preocupados intelectuales del presente siglo por la mejoría de las comunidades indígenas, con una posición de falta de aceptación del indio, como un sujeto diferente y de negación de una forma de vida social y cultural distinta a la concebida en ese momento como civilizadora. Con ello negaban la importancia de la cultura de los grupos étnico, pues no la consideraban como algo diferente, que no es de menor ni mayor importancia que la cultura que se quiere imponer. Puede pensarse que no se daba cuenta de que si existían los indígenas, era precisamente por su cultura, que con ella, habían extendido sus recursos de resistencia más allá de todos los intentos de integración que se habían intentado históricamente.

En 1938, Cárdenas suspende las Misiones Culturales y se ubica al personal en las normales rurales. Pero para 1942, por acuerdo de Ávila Camacho, se restituyen las Misiones Culturales, quedando en pie la tarea de preparar maestros "... y las misiones tuvieron como objetivos principales: la economía, la familia campesina, elevación de la salud, la educación, cultura y recreación, apertura de bibliotecas y salas de lectura."⁸¹

"Bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles se inicia una reestructuración en la SEP y en especial en el ámbito indígena, que reciente a su creación, el Departamento de Educación y Cultura Indígena se reducía a una mesa de trabajo de Cultura Indígena y que ahora pasaba a ser parte del Departamento de Escuelas Rurales Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Es importante señalar, que la creación de este nuevo Departamento no alcanzó todos sus objetivos y se quedó sólo en la atención a campesinos mestizos, por razones que a ellos solamente se les tenía que enseñar a leer y a escribir y no también el español como a los indígenas, que implicaba más tiempo y dinero".⁸²

⁸⁰Ramírez, Rafael. "El misionero debe tener la pasión del apóstol y el anhelo del místico" en *ibidem*, pp. 83-84.

⁸¹Pérez, Septimio. *Loc. Cit.* p.101.

⁸²Bello, Juan. *La modernización de la Educación Indígena Bilingüe- Bicultural en México.* p. 8.

Para 1926, bajo el gobierno de Calles, se crea la Casa del Estudiante que tenía entre sus propósitos el reforzamiento de la escuela rural. En la Casa del Estudiante se reclutaron en la Ciudad de México, jóvenes varones de 26 grupos indígenas diferentes, que fueron sometidos a una educación totalmente urbana y occidental. Lo anterior motivó que el objetivo de que los jóvenes regresaran a sus comunidades, no se diera, lo cual resultó un serio fracaso porque no regresaron a sus pueblos como se esperaba.

Se puede agregar al tipo de formación que se les dio, la subestimación de su propia cultura y por la búsqueda de condiciones diferentes de vida. Poco tiempo después desaparece la Casa del Estudiante, motivado por los resultados obtenidos.

Los intentos de educación contextualizados hasta este momento hacia los grupos indígenas, en el afán de legitimar el proyecto educativo del Estado, buscando suprimir su historia, su identidad y sus valores socio-culturales en pro de la integración fundada en el desarrollo de las relaciones de producción capitalista, había resultado un verdadero fracaso. Lo cierto es que la enseñanza de las bases del español en las primeras escuelas en el medio indígena tenía el propósito de romper con el obstáculo de la lengua prehispánica, para que al encontrarse ante una nueva forma de explotación no se dificultara la venta de su fuerza de trabajo.

En 1932, se instalan once internados de educación indígena después de la experiencia de la Casa del Estudiante en la ciudad de México. Ahora se trata de llevar la educación a la propia región indígena, para evitar el desarraigo comunitario de los estudiantes indígenas. En ese mismo año se instrumenta con intelectuales mexicanos y extranjeros la Estación Experimental de Incorporación Indígena, en Carapán, Michoacán para desarrollar investigaciones en antropología social.

Por esta época se desarrolla una corriente indigenista que se caracteriza por oponerse a la dominación cultural y política de los grupos indígenas, y a la vez con la propuesta de una nueva identidad nacional, que considere el reconocimiento de la población indígena con sus valores culturales prehispánicos.

Igualmente por este tiempo, surgieron formas más sutiles y complejas de discriminación racial de corte paternalista, que sirvieron y han servido hasta la fecha para mantener el control de los grupos étnicos. Me refiero a la denominada *política indigenista* que pretendió integrar la cultura indígena a la sociedad nacional, lo que hace suponer que el indigenismo, no fue una propuesta hecha por los propios indios, sino <<como en otros momentos históricos>> fue hecha por los grupos nacionalistas en el poder que consideraban que los propios grupos étnicos no podían por sí mismos generar un modelo propio de desarrollo.⁸³

3.4 La educación durante el cardenismo

Se funda a principios de los años treinta, con Lázaro Cárdenas el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, a quien se le encomienda la función de atender a la población étnica en los aspectos socio-económicos, fundamentalmente los que se refieren a la tenencia de la tierra y a las áreas sociales como salud y educación, y en 1938 se incorporan a este Departamento las Misiones Culturales, con el nombre de Misiones de Mejoramiento Indígena. Estas reformas administrativas prácticamente heredaban viejos objetivos, como el de castellanizar a las comunidades indias.

En 1937, se crean las Brigadas de Penetración Cultural Revolucionaria Indígena y se empiezan a tratar los problemas derivados de la marginación socio-económica de que era objeto este grupo de población, y se trata de darles solución, abarcando un contexto más amplio que sólo el educativo. Las actividades son desarrolladas por promotores que al mismo tiempo que enseñaban a leer y a escribir a los niños en edad escolar, se encargaban de alfabetizar a los adultos y contribuían al bienestar económico de la población con actividades tales como la ayuda en la construcción de viviendas y proporcionando asesoría técnica para la agricultura.

Con base en los antecedentes expuestos, posteriormente se conforma el Instituto Nacional de Antropología e Historia que realizaría investigaciones sobre la pertinencia de utilizar las lenguas indígenas, para superar el alto porcentaje de analfabetismo que reportaba el Censo de 1930.⁸⁴

⁸³ *Ibidem*. p.12

⁸⁴ Nahamad, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *INI 30 años después*. p. 227.

Lázaro Cárdenas apoya el ingreso para que los primeros miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se establecieran en México en 1935, sin que mediara todavía convenio alguno, El ILV estaba integrado por lingüistas norteamericanos.

La entrada del ILV era vista por el gobierno como un apoyo técnico para el estudio de las lenguas indígenas, para la castellanización de los indígenas, y como un frente del protestantismo abierto y avanzado contra el catolicismo oscurantista de ese momento que se oponía a la Reforma Agraria. El método estaba basado en la elaboración de cartillas bilingües. Fue una política inteligente y habilidosa que buscaba debilitar el poder clerical que existía sobre las masas de campesinos e indígenas. Poder clerical que estaba ligado a la burguesía rural que se oponía a la Reforma Agraria, por que se afectaban sus intereses.⁸⁵

Es importante señalar que el ILV, además, de cumplir con su compromiso se convirtió en una agencia de espionaje y de factor de división entre familias de las comunidades y entre comunidades.⁸⁶

El Departamento de Asuntos Indígenas convoca a la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en 1939, cuya conclusión fundamental fue el uso de las lenguas indígenas en la alfabetización y los primeros años de enseñanza de los niños indígenas, así como el empleo de personas de extracción india.

Estos fueron los primeros pasos hacia una educación en donde se consideraba el uso de las lenguas indígenas. Que basados en las recomendaciones de la Asamblea se inicia con carácter experimental el bilingüismo educativo en la región tarahumara de Chihuahua y en la región purépecha de Michoacán.

Un año después se desarrolla en Patzcuaro, Mich. el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en donde se establecen los criterios y objetivos de la educación para indígenas. Las conclusiones más importantes a las que llegan, fueron una réplica de las que surgieron un año antes en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas: manifiesto latinoamericano de defensa de los

⁸⁵Bello, Juan, *Op Cit.*, p. 13.

⁸⁶Organización Nacional de Etnolingüistas Indios. *Plan General para la Educación y el Desarrollo Integral de los Pueblos Indios en México.* p. 34

grupos étnicos, así como el respeto a su cultura, que debían de apoyarse con materiales y métodos educativos basados en los procesos de la lingüística.

Con base en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas se acuerda la realización del Proyecto Tarasco en el Estado de Michoacán, así como la integración del Consejo de Lenguas Indígenas, que dirigió el Dr. M. Swadesh. Este proyecto contribuyó como la primera experiencia más seria en el área de la Educación Bilingüe, al elaborarse cartillas en la lengua purépecha, destinadas a alfabetizar a los hablantes de este idioma.⁸⁷

De este mismo Congreso nació el Instituto Indigenista Interamericano, que quedó formalmente constituido en 1942. De acuerdo con Gamio sus actividades estaban encaminadas "a que satisfagan las necesidades y aspiraciones legítimas de la población indígena americana colaborando para ello con los Gobiernos del Continente, con las instituciones oficiales y particulares y con los individuos que agreguen propósitos análogos."⁸⁸

Lázaro Cárdenas dio forma y contenido a los chispazos indigenistas de los primeros 30 años del siglo xx. No obstante, "que en su equipo había personas que entendían la situación del indio de muy diversas maneras, lo que dio lugar a la dispersión de acciones y proyectos indigenistas, con sus respectivos promotores, en lugar de coordinarse y desarrollar un solo proyecto; por eso los primeros tres años de la administración fueron de indefinición y dubitación. Se dieron pasos en el aspecto lingüístico, como apoyo educativo. El Profr. Moisés Sáenz inicia en Carápan, Michoacán, un proyecto para estudiar la incorporación del indio; se realiza la Reunión Nacional de Filólogos y Lingüistas; el Proyecto Tarasco a cargo del Dr. Guillermo C. Twonsend y su grupo de lingüistas evangélicos; se funda el Departamento de Asuntos Indígenas con el Profr. Graciano Sánchez como titular...; se funda la Confederación Nacional Campesina con la idea de impulsar el indigenismo; "...El momento cumbre de esta administración es el del Primer Congreso Indigenista Interamericano, que en su agenda incluyó el tema de la educación de la población indígena, en el que se presentaron conferencias con temas variados, en el que destacó la del Profr. Luís Álvarez Barret, aprobada por aclamación en asamblea plenaria, que recomendaba una educación indígena integral, la tenencia de la tierra,

⁸⁷ *Idem.*

⁸⁸ Gamio, Manuel. *Antología*. pp. 27-28.

justicia y libertad, conciencia ciudadana y nacionalista como contenido básico; tomar en cuenta y respetar los valores étnicos, las lenguas indígenas, los bienes patrimoniales y los derechos jurídicos de la población indígena.”⁸⁹

3.5 Las políticas integracionistas de la población indígena

Al principio de los cuarentas se intensifican dos posturas para la asimilación de los grupos indígenas a la llamada "cultura occidental", cuyo puente es nuevamente la educación. La primera postura considera la necesidad de asimilar a los grupos indígenas por métodos coercitivos y directos para que al desaparecer estos grupos, la sociedad logre uniformidad y homogeneización. Esta postura me hace recordar la forma similar de pensamiento de José María Luís Mora de ideas liberales durante el siglo XIX que decía que para incorporar a los pueblos indios al "progreso y desarrollo" del país, se debía llevar a los indios al amestizamiento <<si fuera necesario, trayendo incluso población europea para que surgiera el mestizo>>, y el uso exclusivo del español y evitando hasta donde fuera posible sus costumbres y sus formas de organización social. Por fortuna, este proceso no se llevó a cabo <<que además no hubiera sido posible por los factores de resistencia de las culturas étnicas>>, porque no era tan simple el proceso de transformación de indígenas por mestizos, pues no era sólo romper con sus lenguas, sino con todo el proceso de conformación de conciencia, que hasta la fecha los mantiene en lucha por la reivindicación en su forma de pensar, de decidir y de actuar y que ello está permeado por la resistencia cultural, que ha impedido que sean totalmente sucumbidos por una cultura ajena. Que aunque cultura dominante, (que no podemos negarlo, aunque no por ello superior) no ha logrado el dominio y el rompimiento de la autonomía de la cultura étnica. Esto tiene mucho que ver con la lucha por conservar su dignidad y su historicidad cultural, lingüística y social.

En otras palabras, la presente postura es enseñar directamente el español desde los inicios de la instrucción, lo que implica la generalización del español y la exclusión de las lenguas indígenas en la enseñanza.

⁸⁹Rios, Onesimo. Ponencia presentada en el XV Aniversario de la Dirección General de Educación Indígena.

Por su parte, no podemos negar que las comunidades indígenas han asimilado, de manera diferenciada, con métodos coercitivos o por consenso, valores y costumbres que les eran ajenos a su forma de vida, como son, entre otras: la forma de vestir, la religión, las formas de organización social, las maneras de comercialización y la educación formal.

Pero dicen los indígenas "... Ciertamente es que muchos de nosotros hemos aceptado y hecho propio el proyecto educativo del conquistador, el de la sociedad dominante; que hemos aceptado sus conceptos de cultura y desarrollo, pero también es cierto que dentro de nosotros aún sobrevive, aún existe la dignidad y la herencia cultural que en un tiempo nos permitió ser grandes y fuertes, ser sabios y prudentes, que nos permitió ser hombres; esta esencia, expresada en la lucha por la defensa de la personalidad cultural y de nuestras tierras, es todavía una realidad."⁹⁰

Pudiera pensarse que lo occidental absorbe a lo indígena y lo indígena va desapareciendo, sin embargo vemos que la cultura denominada nacional, está permeada tanto de valores occidentales como de valores indígenas: "lo autóctono ha matizado en tal forma lo occidental; ambos elementos se encuentran tan penetrados uno en el otro dentro de lo mexicano; componen una sola sustancia y dan nacimiento a una sensibilidad característica y particular, pero universal al mismo tiempo que tal comunión es la mejor prueba de las excelencias de lo indígena y lo español"⁹¹

La segunda postura propone utilizar en la educación la alfabetización en lenguas indígenas, con el fin de incorporar posteriormente el aprendizaje del español como la lengua nacional, propuesta que cobra mayor fuerza y seriedad a finales de los años setentas, y que se conserva actualmente como la más recomendable en el proceso educativo. Lo cual significa enseñar a leer y escribir en las lenguas nativas de los diversos grupos étnicos, incorporando el español como segunda lengua dentro de una equilibrada educación bilingüe y bicultural.

Pero no sabemos si cualquiera de estas posturas sean o no la solución real para el indígena, pero si resulta evidente que dichas posturas de solución no están inspiradas en el punto de vista del propio indígena. Esto es un

⁹⁰ Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, *en Educación. Loc.cit.* p. 111.

⁹¹ Pérez Martínez, citado por Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México.* p.236.

muestra más de que nuevamente se habla por el indígena, pues al indio se le mantiene callado, con la idea de que el no es quien debe hablar, dudando de su capacidad para decidir lo que más le convenga a sus intereses. Hecho que sin duda, violenta su conformación cultural y su cosmovisión, como lo menciona Villoro "Con lo que no interrogamos por lo que el indio sea en sí mismo, sino por lo que en el indio revelan aquellos que de él se ocupan"⁹²

*"Incorporar al indígena quiere decir aquí hacerle abandonar cualquier ideal exclusivo de su raza o de su clase para que -convertido al "mestizo"- acepte la dirección y dominación de éste". (sic.)*⁹³

Por este periodo y muy probablemente en la actualidad, encuentro coincidencia con Luís Villoro cuando dice que "Al mirar al indio, se reconoce al mestizo como impulso hacia la unidad. Es, pues, el indígena quien, indirectamente, revelará al mestizo su propia misión. El mestizo, al volver sobre él su atención, ve reflejado en los ojos del indio su propio proyecto. Sólo porque el indígena está ahí, separado, en su radical aislamiento y diversidad, se le hace consciente al mestizo su propio ideal. Al buscar la salvación del indígena, el mestizo se encuentra a sí mismo. El indio es el ejemplo viviente, la confirmación expresa de la teoría mestiza que postula la unidad. Y el mestizo puede ya ser "indigenista" porque se lo equivale a laborar por su propio ideal (que no es necesariamente el del indígena). Su indigenismo será el impulso y el cuidado por mantener viva la fuente que le revela su proyecto. El indígena deberá ser un aliado insustituible. Su papel consistirá en mantener constante su tensión hacia la convergencia y la unidad. El mestizo se identifica con ésta y se convierte así en meta ideal del indígena. Por eso necesita volverse hacia éste: porque sólo el indígena lo afirma en su propia misión y porque sólo él lo pone como fin. Y veamos ya cuál es el destino que asignará el mestizo al indio dentro de la visión que a través del mismo indígena se le ha revelado."⁹⁴

De alguna manera lo he señalado antes, en la idea que no sabemos si alguna de las dos propuestas sea la más viable para dar solución real a la educación de los indígenas, pues históricamente hemos visto cuando menos, en la primera postura que no tuvo éxito y la segunda es algo que aún se encuentra vigente y que empieza a ser cuestionada, debido a que

⁹² *Ibidem.* P. 13.

⁹³ *Ibidem.* P. 222.

⁹⁴ *Ibidem.* P. 219.

una cosa es el discurso político y otra son las prácticas docentes que se observan en las comunidades indígenas que están muy lejos de lograr lo que se encuentra en el discurso educativo. Lo cierto es que las demandas de educación deben ser planteadas por los propios indígenas, siendo ellos los que señalen qué tipo de educación requieren, de acuerdo con sus características culturales y de organización social, y tomando en cuenta el propio desarrollo económico y social del país. Evitando principalmente que otros hablen por el propio indígena.

Las posturas indigenistas se caracterizan, también por considerar a los pueblos indios incapaces de dirigir su propio destino para salir de la injusta situación a la que han sido sometidos. Pues los antropólogos indigenistas han propuesto la incorporación del indio a la sociedad nacional como la única solución a la situación de opresión en que viven.⁹⁵

Entre 1940 y 1960 disminuye la población monolingüe y como consecuencia se incrementa la población bilingüe, esto nos indica que la primera postura fue instrumentada, con la aplicación de un método de castellanización directa (que no era necesario el paso por la traducción de las lenguas indígenas), que violentaba las formas de aprendizaje de los educandos, haciendo énfasis en la frase de que "la letra con sangre entra". Este método de castellanización perduró hasta finales de los '70.

Dada la pobreza de resultados que se obtenían mediante la enseñanza directa del español, se propuso la idea de usar la lengua materna durante los años iniciales de la educación primaria para facilitar el paso a la alfabetización en la lengua nacional oficial. Esto dio motivo para volver la vista hacia la incorporación de maestros indígenas que tuvieran conocimientos de su lengua materna y del español (bilingües).

Pero el uso de la lengua aún se seguía viendo sólo con un carácter instrumental, es decir, como un puente para la enseñanza del español, más que como un reconocimiento y revaloración de la esencia de la cultura indígena. Su empleo sería útil durante algún tiempo, después ya no importaba su uso ni la utilidad que este representaba en las relaciones intercomunitarias. Por suerte la historia no se equivoca y hoy podemos ver con beneplácito que la lengua indígena es uno de los factores de mayor

⁹⁵Organización Nacional de Etnolingüistas indios, *Op. cit.*, p. 17.

resistencia que no sólo se ha conservado, sino que se renueva constantemente para evitar su desaparición. Prueba de ello, es que actualmente existen más de 56 grupos étnicos, distribuidos a lo largo del país y que representan cerca del 10% de la población total.

Los resultados de la acción educativa de esta escuela y este maestro cuya metodología es compulsiva, "la letra con sangre entra" ahuyenta al educando, y, el padre de familia subestima la capacidad de aprendizaje de su hijo y prefiere retirarlo de la escuela para que vaya a ayudarlo en el trabajo del campo. Las autoridades municipales celosas del cumplimiento de sus obligaciones señaladas en el Artículo 3º Constitucional obligan al padre, bajo castigo o multa a que regrese el niño a la escuela, aunque no aprenda. La verdad es que con denuesos y maltrato, ese niño se ausenta y no va a aprender y menos cuando no hay comunicación entre maestro y alumno, porque ambos hablan lenguas diferentes; de aquí la memorización, por el método repetitivo, sin comprender el significado de lo que se aprende. Dramática fue nuestra infancia -dice el profesor. Onesimo Ríos- y sigue siéndolo para los niños que asisten a las escuelas en donde los docentes no hablan su lengua, o, el colmo de las paradojas en las escuelas del sistema bilingüe en donde los docentes siendo bilingües, no utilizan su lengua vernácula porque les da vergüenza y se sienten menospreciados.⁹⁶

Pero a pesar de estas condiciones de explotación y opresión que aún prevalecen: de ser ignorados jurídicamente, de ser vistos con desprecio como mero folklore por los anti-indios; de ser tachados como obstáculos para el desarrollo de la nación mexicana; a pesar de todo esto, dicen los indígenas "existimos como pueblos con culturas propias, y como tales, tenemos derecho a luchar por la revaloración cultural y la reivindicación de nuestros pueblos, hasta superar la categoría social de indios en que vivimos actualmente."⁹⁷

En 1963, se aprueba la utilización de personal bilingüe para la enseñanza a la población indígena, dando origen al Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública.⁹⁸ A partir de 1964, después de la Sexta Asamblea Nacional de

⁹⁶Ríos, Onesimo. *Loc. Cit.*

⁹⁷Organización Nacional de Etnolingüistas Indio. *Op. cit.* p. 22.

⁹⁸Nahamad, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *América Indígena*.

Educación se aprobó como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües. Este es un momento importante, puesto que la Secretaría de Educación Pública modifica paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indios, que recordemos, que no obstante los diversos intentos de modificar la metodología de enseñanza, hasta esos momentos predominaba la castellanización *directa* a los estudiantes. Con esta iniciativa de cambio en la enseñanza, surge una propuesta más concreta, que plantea que en los dos primeros grados la enseñanza fuera en la lengua materna del niño y que a partir del tercer grado se empezara la enseñanza del español como segunda lengua.⁹⁹

Lo anterior, nos demuestra un desplazamiento de importancia y de ceder la dominación del español, al priorizar la lengua indígena, antes que el uso del español, además de comprobar que los métodos antes utilizados no habían dado resultado.

Los recursos humanos con que se inició el servicio fueron 600 plazas, por compensación, de las cuales 437 se entregaron al INI, para estimular a igual número de promotores sobresalientes, 163 plazas se asignaron a la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) para que iniciara el servicio en los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz, comisionado este personal a las escuelas rurales para atender, de principio, la castellanización de los grados preparatorios y seguidamente los primeros grados de la primaria, utilizando como auxiliar en la enseñanza su lengua materna. De 1964 a 1970 el servicio se incrementó hasta llegar a 3 412 promotores y 1 000 maestros bilingües, atendiendo a un total de 102, 360 educandos de 20 regiones interétnicas, de las cuales 11 controlaba el INI y 9 la DGAI.

Con base en la propuesta descrita para 1968, operaban en 25 regiones indígenas 2 150 promotores; para 1970, ya eran 3 815 y atendían 1 601 escuelas con ciento veinticinco niños en promedio. Para ese mismo año funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los Internados de Primera Enseñanza y juntos atendían a una población escolar de 5 835 alumnos, además, operaban como apoyo a los servicios educativos 24 Brigadas de Mejoramiento Indígena y 30 Procuradurías de Asuntos Indígenas. Por su parte el Instituto Nacional Indigenista, atendía escuelas

⁹⁹Bello, Juan. *Op. Cit.* p. 19.

albergue con 100 becas cada uno; las escuelas secundarias agropecuarias con internado, recibían anualmente el 33% de becas para inscribir a niños indígenas que habían terminado su instrucción primaria.¹⁰⁰

El método bilingüe-bicultural que debería de emplearse a lo largo de la educación primaria no ha pasado de ser un mero planteamiento teórico al que se aspira. Pues en el campo de la práctica no se ha hecho realidad. En primer lugar por la falta de una formación profesional adecuada del personal docente y, en segundo término, por la carencia de los textos y materiales didácticos idóneos.

Al parecer estos métodos se apoyan en la Recomendación No. 44, formulada por la UNESCO en 1951, que sostiene que *‘el uso del idioma vernáculo constituye un puente para el logro de la unificación nacional’*. Si es así, indica que la idea de acabar con las lenguas y culturas indígenas por medio de la educación sigue vigente, aunque casi nunca se declara abiertamente que este es el objetivo. Prueba de ello es que en 1963, se expide la Ley Federal de Educación en donde establece que la educación debe ser *‘alcanzada mediante... la lengua nacional, idioma común para todos’*... Esta disposición legal, entre otras, confirma lo dicho anteriormente.¹⁰¹

Durante el gobierno de Luís Echeverría son cuatro los postulados, que sustentan la acción indigenista de su régimen:

- a) La investigación, la planeación y la acción integrales
- b) La regionalización operativa
- c) La coordinación funcional
- d) La movilización ideológica

Se inicia un ambicioso programa de acción indigenista que encomienda a un equipo dirigido por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, que para coordinarlo es designado Subsecretario de Cultura Popular y Educación Extraescolar y a la vez Director General del Instituto Nacional Indigenista.

¹⁰⁰Ruiz, Enrique y Bonilla Felipe. *Op. Cit.* p. 15.

¹⁰¹Organización Nacional de Etnolingüistas. *Op. Cit.* pp. 36-37.

La Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se crea por Acuerdo Presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 24 de agosto de 1971 y se le señala como función principal "organizar, dirigir, desarrollar y vigilar en el medio indígena" la educación que se imparte a su población. La nueva Dependencia para poder cumplir con su cometido rescata el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües; los internados indígenas, a los que cambia de nombre por Centros de Integración Social; las Brigadas y las Procuradurías de Asuntos Indígenas.

A ritmo vertiginoso se crean Centros Coordinadores Indigenistas, como organismos de desarrollo integral regional, se multiplican los servicios educativos al mismo ritmo, se aperturan las escuelas albergues y los albergues escolares y; al concluir el sexenio el balance de la matrícula indigenista es el siguiente: 69 Centros Coordinadores y una cobertura educativa de 336,720 escolares, atendidos por 8 001 promotores y 6 029 maestros bilingües, abarcan 69 regiones indígenas de 21 estados de la República, además de los 5 300 educandos de los Centros de Integración Social que Imparten primaria y capacitación para el trabajo y el apoyo asistencial a 32 400 escolares de primaria en 627 escuelas albergue y albergues escolares. Se dio un nuevo impulso a las Brigadas de Mejoramiento Indígena y a las Procuradurías de Asuntos Indígenas. En este mismo sexenio se estableció el Plan Huichol para la atención de coras y huicholes y un gran impulso al Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital para atender a la población otomí o hñahñu.

Ante la necesidad de formar cuadros técnicos con indios, para instrumentar los planes y programas de desarrollo educativo y cultural de los grupos étnicos, las organizaciones indias del país han propuesto en los Congresos, Encuentros y Seminarios, la creación de carreras de nivel superior. En respuesta a estos planteamientos se crea, en julio de 1979, El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas; en 1980, la Licenciatura en Ciencias Sociales y, la creación de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

3.6 Los albores de la educación indígena bilingüe bicultural

Desde 1959 nuestro país había ratificado formalmente el Convenio sobre Poblaciones Indígenas Tribales, (entra en vigor el 2 de junio de 1959) y aunque la Ley Federal de Educación de 1973¹⁰² y la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal del 29 de diciembre de 1976¹⁰³, ratificaban el respeto por las lenguas y culturas indígenas, ahora se permitía la organización de políticas educativas, concretas, con las características especiales que la historia del servicio y la realidad pluricultural de las zonas indígenas demandaban.¹⁰⁴

Uno de los grandes aportes conceptuales a la educación de los grupos étnicos, lo dio la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), cuando señala que la educación escolarizada para indígenas proporcionada por el Estado se le llama ahora *educación bilingüe bicultural*, y la educación que ellos proponen para buscar el desarrollo, la identificación étnica, la revaloración cultural y la participación política, se llama *educación indígena bilingüe bicultural*.

Lo definen por su parte de la manera siguiente: "... es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro de su sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida sirviendo siempre en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual. Será bilingüe por el hecho de que durante el proceso educativo

¹⁰²El Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de ese año, en que se promulgó esta Ley, en su Art. 50, en las fracciones III y IV deja como finalidades de la educación las siguientes:

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

"IV. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación, hacerlos accesibles a la colectividad".

¹⁰³El Artículo 30 fija la competencia de la SEP y, en su fracción xxv, determina que a la SEP le corresponde: "Estudiar los problemas de las razas aborígenes, y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse para lograr que la acción coordinada del poder público redunde en provecho de los mexicanos que conserven su idioma y costumbres originales."

¹⁰⁴Hernández, Jorge y Guzmán, Alba. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México" en *Educación.. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*. N°. 39, Enero- Marzo 1982, Vol.III, 4a. época, México, D.F. pp. 75-79.

se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñará a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística del español, como segunda lengua. Será bicultural por el hecho de que primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena en particular y después los valores universales de otras culturas; esto es, que en primer término debe enseñarse la filosofía de los indígenas, después otros valores filosóficos; que los objetivos de la educación deben ser determinados por los propios indígenas; que los contenidos de planes y programas, serán en primer término de la cultura indígena y después de otras culturas, seleccionadas para apoyar el desarrollo de la cultura propia; que la metodología ha de surgir de la revisión de la experiencia de como hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos lo que permite mejorar nuestra educación, sin atentar en contra de nuestra identidad étnica y cultural".¹⁰⁵

Podemos decir, que por primera vez se escucha la voz de los indígenas, representados en este caso, por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, en donde se observa una tendencia conceptual muy bien discutida y planteada, que representa un avance sustantivo, para la atención de las demandas educativas de las comunidades indígenas. Pero fundamentalmente porque por primera vez, a reserva de equivocarme, los indígenas hablan por ellos mismos.

Esta forma de concebir la educación tenía el propósito de cambiar la educación escolarizada para indígenas instrumentada por los diversos gobiernos y que ha tenido sus objetivos siempre basados en el desarrollo económico y social del país y; hacia la incorporación de nuevas leyes para su reconocimiento como ciudadanos.

En las primeras décadas, posteriores al movimiento revolucionario, se habló de incorporación o asimilación a la cultura nacional. Después con la creación del Instituto Nacional Indigenista, se empezó a hablar de la integración social; en ambos casos, el camino para alcanzar el objetivo era: por un lado

¹⁰⁵Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. "Los Proyectos Educativos de los grupos étnicos mexicanos" en *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*. pp. 102-103.

la castellanización directa y por otro lado, la alfabetización o la enseñanza de la lectura y la escritura.

Como demanda de los Encuentros Nacionales de la ANPIBAC y los Congresos Nacionales del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas surge el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Al cual se refieren de la siguiente manera los maestros bilingües: "... hemos elaborado nuestro proyecto propio: el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, que tenemos que realizar en el marco jurídico constitucional que señala el desarrollo pleno del hombre, ya que estamos convencidos de que el colonizado, el conquistado, el indígena, es el único responsable y capaz de crear las condiciones para su liberación... Ciertamente es que muchos de nosotros hemos aceptado y hecho propio el proyecto educativo del conquistador, el de la sociedad dominante; que hemos aceptado sus conceptos de cultura y desarrollo, pero también es cierto que dentro de nosotros aún sobrevive, aún existe la dignidad y la herencia cultural que en un tiempo nos permitió ser grandes y fuertes, ser sabios y prudentes, que nos permitió ser hombres; esta esencia, expresada en la lucha por la defensa de la personalidad cultural y de nuestras tierras, es todavía una realidad."¹⁰⁶ Cuyos objetivos son los siguientes:

- "Planear e instrumentar la educación indígena bilingüe bicultural que apoya nuestro desarrollo, la revalorización cultural, la identidad étnica y los mecanismos que permitan su realización en todas las comunidades indígenas.
- Estructurar y aplicar una pedagogía diferente, acorde a la situación histórica de cada etnia, basándola en la propia visión del mundo, y de la vida y en sus representaciones, y a partir del concepto de una educación indígena bilingüe-bicultural.
- Aportar nuestras experiencias al país para definir su personalidad en el marco de una pluralidad étnica y cultural y participar en la cruzada educativa nacional convocada por el Gobierno de la República."¹⁰⁷

¹⁰⁶ *Ibid.* pp. 110-111.

¹⁰⁷ *Ibid.* p. 112.

Estos últimos acontecimientos fueron determinantes para la puesta en marcha de una educación, diferente a la que se venía aplicando en las comunidades indígenas. Se daban los primeros pasos para la educación que ellos demandaban: indígena bilingüe bicultural.

Hábilmente el gobierno de López Portillo recupera la demanda de esta educación, retoma sus postulados y los asume como una bandera política para mejorar la educación de los grupos étnicos, originando la creación de la Dirección General de Educación Indígena. Un detalle significativo es que la coordinación de los trabajos no estuvieron a cargo de maestros indígenas, se dejó en manos de antropólogos y especialistas en educación la conducción, invitando solamente a algunos maestros bilingües (seleccionados por las autoridades educativas) a dar sus aportaciones, al trabajo que previamente se había planeado o bien cuando el documento estaba concluido, pero que requería de su aval para legitimarlo.

Pero como lo plantean los maestros indígenas; "...¿con qué derecho o con cuál derecho, una persona siendo indígena, puede decidir lo que un pueblo tiene que aprender? Y he aquí, donde nosotros pensamos que deber ser los pueblos; que deben ser los grupos étnicos quienes deben decidir la filosofía, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y las formas de evaluación que les permitan conocer el castellano, a la par que logren desarrollar su lengua y cultura propia, que es el objetivo más cercano de la educación indígena bilingüe bicultural."¹⁰⁸

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en septiembre de 1978¹⁰⁹ los nuevos puntos de partida y los desafíos obligaron a revisar el tratamiento que hasta ahora ha dado el Estado a la Educación Indígena: se tenía que admitir que el niño indígena, al igual que los demás niños del país, tenía derecho a la educación preescolar, a un acceso fácil a la educación primaria cuando menos. "*El Programa Nacional de Educación para Todos* fue la circunstancia en que esta revisión podía darse. Establecido antes de la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en marzo de 1978, se proponía un Subprograma de Castellанизación que usando los marcos teóricos de las tesis corporativistas permitiría la expansión del sistema de albergues escolares para niños indígenas -donde reciben alimentación y hospedaje de lunes a viernes- para

¹⁰⁸ *Idem.* p. 107

¹⁰⁹ *Reglamento Interior de la SEP, Diario Oficial, 11 de septiembre de 1978.*

dar la oportunidad de acceso a un mayor número de niños al sistema escolarizado en nuestro país; además, y de manera muy principal, se proponía hacer la castellanización de los niños indígenas.”¹¹⁰

La propuesta del *Programa Nacional de Educación para Todos*, de castellanizar a los niños indígenas, por fortuna no tuvo éxito, al igual que el intento de castellanización directa experimentada en periodos anteriores, por los intelectuales amantes de la incorporación.

La educación indígena bilingüe bicultural, como se le define hasta fines del siglo xx, nace como un proyecto bien intencionado y lo más importante, por primera vez, bajo propuesta de los propios indígenas. Aunque hay que considerar que los conceptos básicos sobre los que se construía, también, han servido de bandera a los diferentes grupos políticos en el poder, pero se tiene que reconocer que de no haberse recuperado los nuevos principios de la educación indígena, como instrumento de la política educativa no hubieran tenido los apoyos económicos necesarios, ni la infraestructura institucional idónea para su operación. En lo particular me refiero al interés mostrado por incorporar los programas educativos para indígenas en lo que se denominó *Educación para Todos* y a la creación específica de la Dirección General de Educación Indígena.

El gran problema que surgía con este nuevo enfoque educativo para indígenas, era cómo instrumentarlo, tomando en cuenta que los indígenas eran los que presentaban la propuesta de innovación de la educación indígena, pero que eran los indigenistas los que serían los encargados de coordinar y operar esta educación por indicaciones del Ejecutivo Federal.

Con lo anterior, nuevamente los “interesados” en los indígenas “rescatan” la palabra y demandas de los indígenas y *empiezan hablar por ellos*, por supuesto lo que ellos consideran que deben hablar, pero en esa interpretación es muy probable que se pierda la palabra original del indio. En otras palabras se habla lo que se quiere hablar del indio, pero sin la seguridad de que se hable de lo que los indios quieren expresar, de sus necesidades, de sus expectativas de vida, de su respeto, de su dignidad y

¹¹⁰Hernández Moreno, Jorge. “La elaboración de los materiales didácticos” en *Educación. Op. Cit.* pp. 172-173.

de su reconocimiento a la diferencia. Nuevamente surge la imposición que da margen a la resistencia por parte de los indígenas.

Bajo estas condiciones da origen el desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, en donde, no podemos negar el crecimiento cuantitativo que se observó en los primeros años de su instrumentación. Durante el sexenio de López Portillo, la matrícula se incrementó en más del 50%, es decir, de 255 208 alumnos en 1976, pasó a 391 275 en 1982, lo mismo sucede con el número de escuelas y maestros bilingües que pasa de 3 577 y 8 912 a 5 019 y 15 309 respectivamente.¹¹¹

Posteriormente, entre 1984-1985 y 1994-1995, la matrícula observó un incremento más lento en comparación con el periodo señalado anteriormente. En el ciclo escolar 1984-85 la matrícula fue de 470 319 alumnos en la educación primaria bilingüe bicultural, y para 1994-95, la matrícula se incrementó a 669 009, lo que significa un incremento del 42% en una década. Esta disminución en la matrícula fue motivado entre otras cosas por la falta de suficientes candidatos que tuvieran el perfil para ingresar como promotores bilingües, que es la categoría más baja que existe para ingresar al servicio docente en las comunidades indígenas; otra razón, fueron la falta de recursos que se empezaron a limitar a partir de la crisis económica del país en 1982.

Un aspecto importante que da cuenta de lo que ha sido la educación indígena bilingüe bicultural desde sus inicios es lo que he denominado como movimiento-aprovechamiento, en donde se consideran los indicadores de deserción, retención, reprobación, aprobación y eficiencia terminal.

Para darle un poco de orden a esta parte, describiré lo correspondiente a los alumnos que desertan, retienen, aprueban y reprueban durante el ciclo escolar y posteriormente encontramos aquellos que se alejan del sistema educativo indígena durante el periodo de receso escolar en los meses de julio y agosto, al final se presenta una breve interpretación de ambos aspectos.

En la educación para indígenas bilingüe bicultural se observa una característica particular en los indicadores de deserción y reprobación que

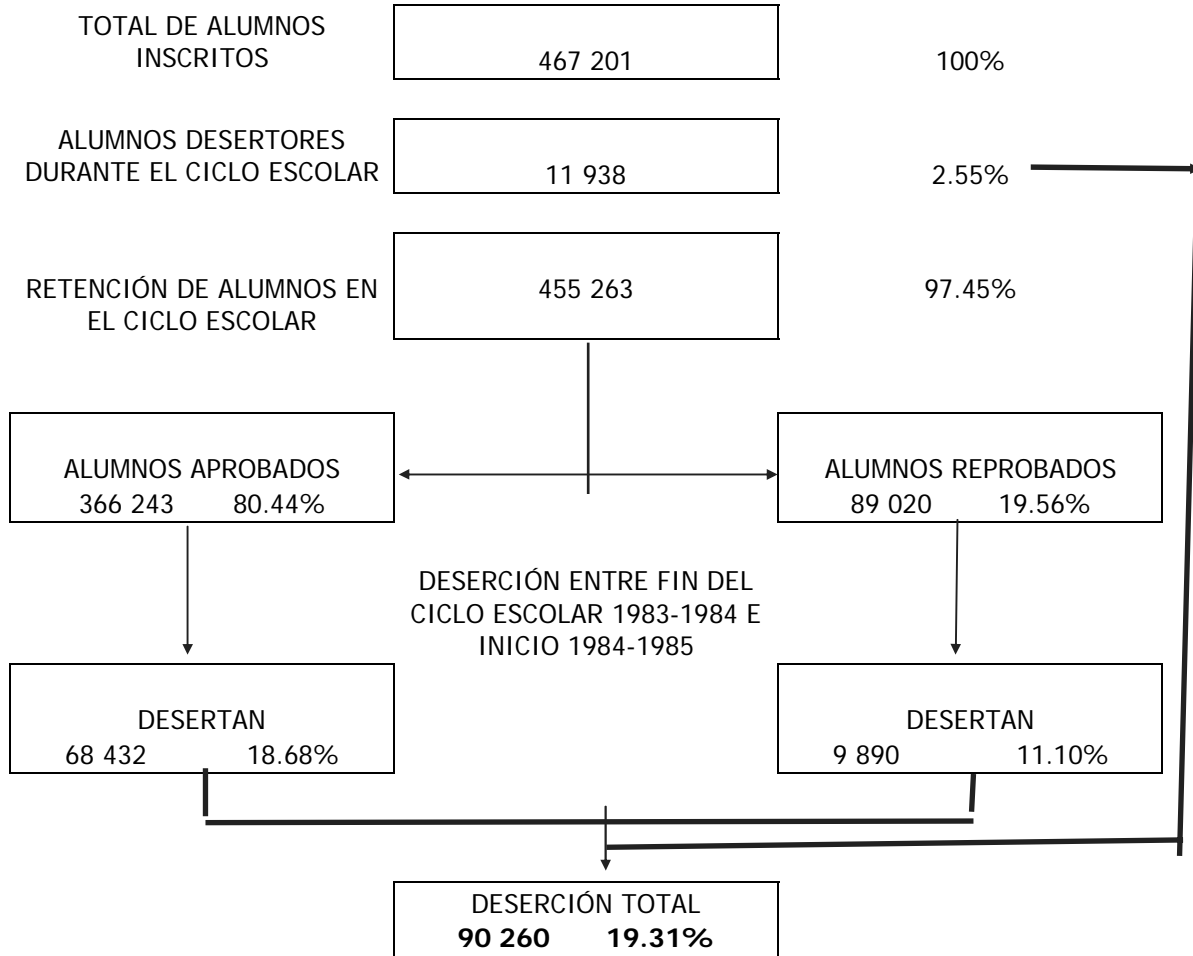
¹¹¹ Ruiz, Enrique, Bonilla, Felipe. *Estadística Educativa Indígena*. p. 26.

he venido identificando a lo largo de un estudio relacionado con la deserción escolar y los resultados encontrados en los inicios del sexenio de Miguel de la Madrid, son los siguientes: la deserción durante el ciclo escolar 1983-1984, de una inscripción de 467 201 alumnos, alcanza el 3% (11 938), que resulta ser un porcentaje bajo de deserción; por su parte, la retención al final del curso es del 97% (455 263). De esta población escolar reprueba algún grado escolar el 19.55% (89 020) y aprueban 366 243 alumnos 80.44%. Como podemos observar si bien el grado de deserción hasta este momento del ciclo no es preocupante, si lo es el porcentaje de reprobación, esto se presenta con mayor frecuencia en los dos primeros grados.

Hasta ahora se ha señalado lo correspondiente al ciclo escolar, por lo que resulta también conveniente presentar lo que sucede en el intermedio del fin del ciclo escolar y el inicio de otro, en este caso es el fin del ciclo escolar 1983-1984 y el inicio del ciclo escolar 1984-1985. En este lapso de tiempo la deserción se presenta tanto en alumnos que fueron aprobados como en alumnos no aprobados, en el caso de los alumnos aprobados recordemos que estos se encontraban por el orden de 366 243, de los cuales no se inscriben al siguiente grado escolar el 18.68% (68 432); por su parte de los reprobados, 89 020, desertan 9 890 que representan el 11.10%. (Ver cuadro 1)

Tenemos entonces que los alumnos aprobados y no aprobados que desertan en este tiempos son 78 322, que sumados con los desertores del periodo regular dan un total de 90 260 alumnos desertores que representan el 19.31%, en relación con el total de alumnos inscritos al inicio del periodo escolar 1983-1984. (Ver cuadro 1)

**CUADRO 1
ANALITICO DE LOS INDICADORES DE MOVIMIENTO
APROVECHAMIENTO 1983-1984 Y 1984-1985.**



Fuente: Dirección General de Educación Indígena-SEP 1985.

CUADRO 2
MOVIMIENTO APROVECHAMIENTO EN EL CICLO ESCOLAR
1983-1984

| GRADOS | ALUMNOS INSCRITOS | RETENCIÓN | | DESERCIÓN | | APROBACIÓN | | REPROBACIÓN | |
|--------|-------------------|-----------|----|-----------|---|------------|----|-------------|----|
| | | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % |
| 1° | 160 650 | 156 275 | 97 | 4 375 | 3 | 119 327 | 76 | 36 398 | 24 |
| 2° | 107 179 | 105 073 | 98 | 2 106 | 2 | 83 506 | 81 | 21 567 | 19 |
| 3° | 77 663 | 75 953 | 98 | 1 710 | 2 | 61 797 | 81 | 14 156 | 19 |
| 4° | 54 862 | 53 645 | 98 | 1 217 | 2 | 44 490 | 83 | 9 155 | 17 |
| 5° | 38 524 | 37 461 | 97 | 1 063 | 3 | 32 072 | 86 | 5 389 | 14 |
| 6° | 28 623 | 26 856 | 95 | 1 467 | 5 | 25 051 | 93 | 1 805 | 7 |
| total | 467 201 | 455 263 | 97 | 11 938 | 3 | 366 243 | 80 | 89 020 | 20 |

Fuente: Dirección General de Educación Indígena-SEP. 1985.

En esta parte el propósito es presentar algunos indicadores de movimiento-aprovechamiento que resultan en los ciclos escolares 1993-1994 y 1994-1995 y que con ellos buscaremos confrontarlos con los ciclos escolares presentados antes (1983-84 y 1984-85).

Al inicio del ciclo escolar 1993-1994 se registro una inscripción de 669 020 alumnos en los seis grados de educación primaria, de ellos, al finalizar el ciclo desertaron casi el 5%, que en números absolutos representa más de 30 000 estudiantes. De los alumnos que concluyeron el ciclo escolar aprobaron 526 320, que representa el 82.60%, lo cual indica que de cada mil alumnos inscritos reprobaron más de 170. Si el análisis se hace más específico encontramos que el mayor índice de reprobación se encuentra en los dos primeros grados: en primero y segundo reprueban 22% de los alumnos que no desertaron en el ciclo escolar; por su parte el sexto grado es en donde se localiza la menor reprobación con 3%, dato que resulta significativo por ser el grado terminal de la educación primaria.

Hasta ahora he expuesto brevemente lo concerniente a la deserción y reprobación en el ciclo escolar regular, por lo cual a continuación expondré la parte complementaria de deserción que se presenta entre los dos periodos escolares.

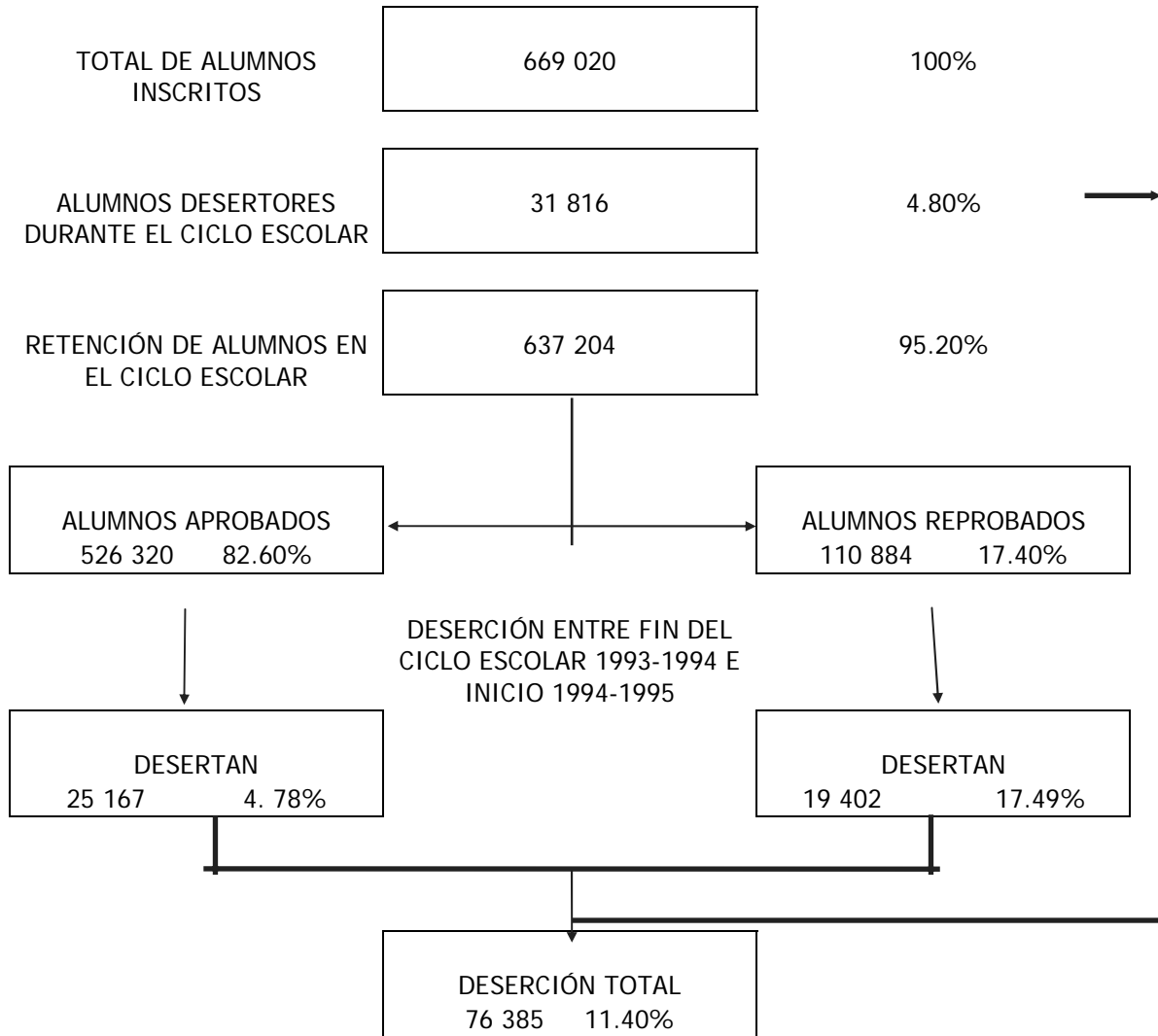
La deserción de alumnos reprobados y aprobados que se observa entre el fin del ciclo escolar 1993-1994 y el inicio del ciclo escolar 1994-1995, se observa cuantitativamente de la siguiente manera: de primero a quinto grado en ciclo escolar 1993-1994 aprobaron 470 050 alumnos, de ellos se inscribieron al grado inmediato superior en el ciclo escolar 1994-95, 448 873, por consiguiente se observa una deserción de 25 167 estudiantes, que representan el 5.35% del total de alumnos aprobados. Es importante señalar que los alumnos que desertan en mayor cantidad son los que pasan de 4° a 5° y de 5° a 6°, ambos con 6.8% y 6.2% de deserción respectivamente. (Ver cuadro 3)

Por su parte, los alumnos que reprueban del 1° a 6° grado en el ciclo escolar 93-94 hacen una sumatoria de 110 884 alumnos, de estos estudiantes se reinscriben al ciclo escolar siguiente 94-95, 91 482 alumnos, los que relativamente representa el 17.5%, lo cual quiere decir que cerca 20 alumnos de cada cien que reprobaron un grado escolar ya no regresan, cuando menos a las escuelas de educación indígena. Los alumnos que en mayor proporción ya no se reinscriben al mismo grado son los alumnos de 4°, 5° y 6° grados con los porcentajes siguientes: en 4° el 24.99%; en 5° el 31.09% y en 6° el 32.23%, en total ya no se reinscriben 19 402 alumnos de los 100 884 no aprobados.

Ahora bien, si realizamos la sumatoria de ambos, de los que no se inscriben al grado superior correspondiente (alumnos aprobados) y los que no se reinscriben al mismo grado escolar (alumnos no aprobados) tenemos una cantidad de 44 569 alumnos desertores del sistema de educación indígena en este proceso intermedio. Este dato si lo comparamos con los alumnos inscritos al inicio del ciclo escolar 669 020, representa el 6.6% de deserción.

Hasta ahora hemos señalado los índices de deserción del ciclo escolar y el que se da entre el fin e inicio de ciclos escolares, de manera separada, por ello es necesario integrarlos para tener el contexto global de la deserción escolar. Hemos dicho, que durante el ciclo escolar 1993-1994 desertaron 31 816 alumnos que representan el 4.8% y durante el ciclo escolar desertaron 44 569 estudiantes que proporcionalmente son el 6.6%, en resumen la deserción escolar detectada en este estudio es del orden de 76 385 niños de educación primaria, que hacen un total de 11.40% de alumnos desertores. (Ver cuadro 3)

**CUADRO 3.
ANALÍTICO DE LOS INDICADORES DE MOVIMIENTO
APROVECHAMIENTO 1993-1994 Y 1994-1995.**



Fuente: Dirección General de Educación Indígena-SEP 1995.

CUADRO 4
DE MOVIMIENTO APROVECHAMIENTO EN EL CICLO ESCOLAR
1993-1994

| GRADOS | ALUMNOS INSCRITOS | RETENCIÓN | | DESERCIÓN | | APROBACIÓN | | REPROBACIÓN | |
|--------|-------------------|-----------|-------|-----------|-----|------------|------|-------------|------|
| | | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % | ABSOLUTOS | % |
| 1° | 163 818 | 153 123 | 93.5 | 10 691 | 6.5 | 119 487 | 78.0 | 33 640 | 22.0 |
| 2° | 157 287 | 149 267 | 95.4 | 7 320 | 4.6 | 116 575 | 77.7 | 33 392 | 22.3 |
| 3° | 121 759 | 116 659 | 95.8 | 5 100 | 4.2 | 95 782 | 82.1 | 20 877 | 17.9 |
| 4° | 96 207 | 92 349 | 96.3 | 3 858 | 4.0 | 78 831 | 85.3 | 13 518 | 14.7 |
| 5° | 74 115 | 71 343 | 96.3 | 2 772 | 3.7 | 63 375 | 88.8 | 7 968 | 11.2 |
| 6° | 55 834 | 53 759 | 96.3 | 2 075 | 4.8 | 52 270 | 97.2 | 1 489 | 2.8 |
| total | 669 020 | 637 204 | 95.20 | 31 816 | 4.8 | 526 320 | 82.6 | 110 884 | 17.4 |

Fuente: Dirección General de Educación Indígena-SEP 1995.

Se ha presentado esta parte de información cuantitativa principalmente, para demostrar que no obstante que existen diez años de diferencia entre las dos informaciones, los problemas de calidad de la educación siguen siendo similares, señalaré principalmente dos que son los altos índices de reprobación y la deserción escolar que se observa en el periodo regular y entre periodos escolares.

El primer periodo analizado se desarrolla en un momento en donde el apoyo económico y político fue significativo y el último en donde las condiciones son distintas, si tomamos en cuenta la crisis económica que sufrió el país a finales de 1994. No obstante la diferencia de las condiciones, los problemas de aprovechamiento y deserción, como mencionaba antes, son muy parecidos. Estos son motivados por cuestiones de índole endógena y exógena en la escuela, pero ambos guardan una relación muy estrecha.

Los aspectos culturales externos son decisivos en la resistencia que se observa dentro del aula, uno de los más visibles es que se refiere al uso de la lengua indígena, principalmente en los primeros grados de la educación primaria, aspecto que abordaré con mayor profundidad en el próximo capítulo.

Los bajos niveles de aprovechamiento y los altos porcentajes de deserción son producto, entre otras cosas de que los alumnos se enfrentan a un proceso de adquisición del español de manera muy “violenta” que no favorece en nada la comprensión de los contenidos de los programas educativos, además de que no se toma en cuenta el contexto social en que se desenvuelve el alumno, como son las relaciones familiares, con sus amigos y pobladores de su comunidad, en donde la lengua dominante es la lengua indígena, como es el caso de algunas comunidades, en donde encontramos que “... la gente se comunica entre sí por medio de la lengua vernácula. Son muy pocas las personas capaces de mantener una conversación en castellano. Las muchachas, aunque algunas saben hablarlo un poco y lo usan en la casa como lengua familiar, necesitan hablar tarasco para comunicarse con la mayoría de sus amigos y jóvenes que nunca han salido del pueblo y sólo saben hablar tarasco. Los maestros, que normalmente hablan en castellano, tanto entre ellos, como en la escuela, usan el tarasco para platicar con las muchachas, la lengua vernácula de la comunidad es la que predomina también en bailes, las fiestas y los paseos.”¹¹²

Lo anterior, es un ejemplo claro de la falta de relación comunidad-escuela, en donde en la escuela se impone el uso del español -a pesar de lo que se diga en el discurso político- y en menor medida la lengua materna, lo cual genera un ámbito de resistencia por la ambigüedad y complejidad de transmitir los contenidos educativos y lo que tiene como resultado son manifestaciones de resistencia que se ven reflejados en los altos índices de reprobación y deserción escolar y por supuesto baja eficiencia terminal que observa la educación primaria indígena.

Al parecer los indígenas manifiestan su resistencia de una manera por lo general sutil, porque no confrontan abiertamente el *currículo* regular, pero es bien claro que no lo aceptan del todo, tampoco podemos afirmar que es rechazado completamente, pues la intención no es colocarse en una postura radical que impida analizar con objetividad el concepto de resistencia, que como lo he señalado antes, se le concibe como un proceso en el que en cualquier momento se puede aceptar la transición de contenidos ajenos a la cultura de los grupos étnicos, esto bien puede darse con o sin su consentimiento, pero que finalmente es aceptado como parte de su entorno

¹¹²Ros Romero, Ma. Del Consuelo. *Bilingüismo y Educación*. p. 38.

social, un ejemplo puede ser el vestido que ha sufrido en algunos grupos modificaciones pero en otros se ha transformado totalmente o un bilingüismo con un español mal hablado.

Lo cierto es que tanto maestros como alumnos intervienen, transformando, incluso rechazando algunos aspectos del *currículo*, que no les son útiles en el contexto en que se desarrolla la educación indígena. "... es en el terreno de las formas dominantes de los *currícula* en donde surgen el control, la resistencia y el conflicto. Y es en el mismo terreno donde se hace visible la crisis estructural, y las preguntan sobre el *currículum oculto*, la intervención del Estado y el control del proceso productivo, en el que se integra el nivel de la práctica escolar."¹¹³

La resistencia es velada, es sutil no es abierta y antagónica, llega a ser tan cotidiana que no se nota su presencia. La resistencia no puede resistir sino hay imposición, por tanto la resistencia es producto de lo impuesto con represión o sin represión (con métodos sutiles o métodos violentos).

Los indígenas reproducen esquemas diferentes de resistencia para sobrevivir, incluso con mayor arraigo a sus costumbres, tradiciones lenguas y valores, sino veámoslo con la existencia de más de cincuenta grupos indígenas.

Una de las mayores debilidades conceptuales y políticas de muchas teorías de la reproducción (Althusser por ejemplo) es que "<<parece haber poco lugar para esa capacidad de resistencia de niños y profesores en la escuela>>". Por lo tanto, aunque hay que entender que las escuelas ayudan a reproducir las relaciones de sexo y las relaciones sociales de producción, <<también reproducen históricamente formas concretas de resistencia>>. Estos aspectos no se limitan obviamente, a nuestras discusiones de las escuelas, sino al centro de trabajo, la familia, comunidad, etcétera."¹¹⁴

"... Las necesidades propias del Estado en su intento de apoyar el proceso de acumulación de capital y de legitimar el proceso y de legitimarse, he denunciado aquí que la escuela es un lugar de producción y reproducción. Pero no solamente de producción y reproducción de agentes,

¹¹³ Apple, Michael. *Educación y poder*. De. Paidós, Barcelona, España, 1987. P. 48

¹¹⁴ *Ibidem*. P. 178.

conocimientos e ideologías, sino de tendencias contradictorias, cada una de las cuales puede tener un significativo impacto sobre la otra."¹¹⁵

Una de ellas puede ser la propia reproducción de las formas de resistencia, que han tenido que cambiar a lo largo de la historia, para lograr el reconocimiento de los grupos indígenas como miembros importantes de la Nación.

A pesar de los diversos "esfuerzos" que ha hecho el Estado para integrar a los grupos indígenas éstos han fracasado, me refiero a las dos posturas integracionistas: La primera en el afán de integrar a los indígenas a partir de la castellanización directa, resultó contradictoria a lo esperado lejos de que fuera aceptado el método fue completamente rechazado, por lo incomprensible que resultaba en un salón de clases, y la segunda postura, que aún se encuentra vigente y que tiene como finalidad, primero la enseñanza de la lengua indígena y posteriormente del español en los primeros grados de la educación primaria. Esta última es cuestionada, por los índices estadísticos existentes, a saber: el 17.4% de reprobación, 5% de deserción y alrededor del 30% de eficiencia terminal, siendo éstos deficientes, en comparación con los que se presentan a nivel nacional, por ejemplo la eficiencia terminal en la educación primaria a nivel nacional se encuentran por encima del 55%. Las razones obedecen, entre otras cosas a la falta de formación del personal docente, a la necesidad de realizar materiales y apoyos didácticos acordes con las características de la población indígena, y a la carencia de un Plan y un Programa de Estudio en el que participen los propios docentes, técnicos indígenas y especialistas en educación indígena, en donde cada comunidad decida que tipo de educación requiere y bajo que características específicas, respetando la pluralidad comunitaria y étnica.

¹¹⁵ *Idem.*

IV. LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE BICULTURAL

En el apartado anterior he tratado de describir las políticas educativas instrumentadas por los distintos gobiernos hacia los grupos indígenas, con propósitos similares, aunque con formas y enfoques conceptuales diferentes, la búsqueda casi obsesiva de la incorporación de estos grupos a la denominada cultura nacional.

A partir del movimiento revolucionario renace una necesidad impostergable de proporcionar atención a las regiones rurales e indígenas. En este ir y venir de búsquedas incansables para incorporar a los indígenas, se elige principalmente, el espacio de la educación. Dejando toda responsabilidad de integración al ámbito educativo; un peso que hasta la fecha la escuela no ha podido asumir y que al parecer no será posible, sino se toma en cuenta que existen otras condiciones sociales, económicas y políticas que intervienen también en el proceso.

Uno de los primeros proyectos destinados a las comunidades rurales e indígenas es la Escuela Rural Mexicana, que a pesar de las críticas que pueda tener, es el proyecto más serio instrumentado por los "ganadores" de la revolución, en donde se pretende entre otros propósitos de desarrollo agrícola y comunitario, la alfabetización y castellanización de la población rural e indígena.

Lo que se puede criticar a esta política asimilacionista es el proceso de castellanización de esta época, que se le ha denominado "castellanización directa", que en breves palabras, significa la enseñanza del español, sin tomar en cuenta la lengua indígena como recurso intermedio y omitiendo su significado y su importancia social y cultural, es decir, es enseñar el español sin tomar en cuenta la existencia de las lenguas indígenas.

Posteriormente surge una modificación conceptual de suma importancia, en donde la lengua indígena se le califica como el vehículo fundamental para la castellanización, es decir, como método se hace primero la traducción de la lengua indígena al español. Con ello, se pretende lograr mayor comprensión con la traducción al español. Aunque en la práctica esta nueva forma de concebir la castellanización, tiene serias dificultades para su aplicación por

la formación del maestro indígena y la falta de materiales de apoyo didáctico. Se puede decir que en la actualidad esto aún no se ha superado y se mantienen de manera similar los mismos problemas.

En la década de los setentas surge la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, en donde la concepción de alfabetización y castellanización sufre conceptualmente modificaciones que son sustanciales para concebir al indígena como un sujeto particular, que es reconocido como diferente y que por tanto los proyectos educativos deben encaminarse hacia la tolerancia, que significa la aceptación de un sujeto diferente, que debe ser respetado y aceptado en su forma integral de concebir la vida. La alfabetización, en este caso se concibe que debe desarrollarse en los primeros años de vida escolar, en el nivel de preescolar y en el primero y segundo grados de la educación primaria. Esta alfabetización primero será en lengua indígena y posteriormente en español para que el niño logre mayor comprensión cultural y lingüística.

Recientemente, aún cuando en el discurso oficial se habla de bilingüismo y biculturalidad, en otros países latinoamericanos ya se ha superado esta idea mediante el concepto de interculturalidad, consistente en que el niño conozca el idioma y cultura dominante a partir del fortalecimiento y reconocimiento de su propia lengua y cultura indígena. Concepción que se asemeja a la que le precede, con la diferencia del fortalecimiento de su propia lengua y cultura.

A pesar de la preocupación del gobierno por llevar educación a los grupos indígenas, ésta ha tenido un papel más político que pedagógico, se ha planteado más en la necesidad de una política integracionista, para incorporarles una visión cultural distinta a la propia, pero acorde con el "desarrollo" del país, que está lejos de conocer sus verdaderas necesidades económicas, sociales y culturales de los pueblos indios. Esta forma de integración "violenta" y de resistencia es lo que ha provocado una educación de baja calidad y de poco sentido para el desarrollo de los grupos indígenas, por el divorcio abismal que existe entre lo que les ofrecen como educación y lo que ellos requieren.

Bajo los esquemas descritos que anteceden es como se ha buscado la integración de estos grupos a la "civilización", en donde se han topado con una fuerte resistencia que los hace persistir a la fecha y que lejos de ser

más débiles éstos se han fortalecido conforme pasa el tiempo, prueba de ello, es que por encima de los métodos de composición cultural, tienen presentes sus valores culturales.

Enseguida haré una breve descripción de lo que ha sido la Educación Indígena Bilingüe Bicultural en las últimas décadas del siglo XX, para ello, me he de referir al uso de la lengua materna, a los libros de texto en lengua indígena, a los planes y programas de estudio, y a la repercusión que tiene la formación del maestro en el proceso educativo indígena.

4.1 El uso de la lengua materna en la enseñanza

Teniendo como referencia que la población indígena en México de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda de 1990, asciende a seis millones 411 972 de personas, incluyendo al rango de 0-4 años. Con relación al total nacional representa el ocho por ciento. (VER CUADRO 1)

Cerca de 15 mil comunidades contaban con una población, en donde más del 70% era hablante de alguna lengua indígena; y a nivel nacional en todas las comunidades indígenas se encuentra una población monolingüe indígena del 24.80%.¹¹⁶

Las lenguas principales por número de hablantes son el náhuatl con 1 457 161, que significa el 22.7% de los hablantes de lengua indígena y cuyos asentamientos más importantes se encuentran en los estados de Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guerrero y San Luis Potosí; el maya, con 860 897 hablantes que representa el 13.5% y se ubican en la península de Yucatán; seguidos por el mixteco, zapoteco, y otomí cuya importancia numérica disminuye notablemente respecto de los dos primeros grupos mencionados, ya que representan el 7.2%, 7.0% y 5.4% del total de hablantes de lengua indígena respectivamente.

La población indígena está distribuida en todas las entidades federativas, incluyendo el Distrito Federal. Entre ellas, las de mayor población son: Oaxaca con 1 208 821 hablantes de lengua indígena que son el 18.85% del

¹¹⁶ Instituto Nacional Indigenista. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*.

total, le siguen Chiapas 13.81%, Veracruz 10.99%, Yucatán 9.80% y, Puebla 9.53%. El resto de los Estados cubren el 37.02%

De la población de 5 años y más hablante de lengua indígena, el 80.22%, habla además de la lengua indígena el español, a la cual se le denomina "bilingüe". Por su parte la población monolingüe indígena representa el 19.78%. A esto habrá que incorporar la población de 0-4 años (1 129 625) que no identifica el censo como población bilingüe o monolingüe.

De la población señalada el 46.10% de las personas mayores de 15 años son analfabetas, porcentaje altísimo sí se considera que el promedio nacional es del 12.4%. Por otra parte, el 75.90% de las personas de 15 años y más no terminan la primaria, en tanto el porcentaje nacional es de 29.31%.¹¹⁷ Otro dato importante es que la eficiencia terminal en la Primaria Bilingüe Bicultural apenas llega al 31.7%, debido a los altos índices de reprobación y deserción, este último principalmente se observa en la transición de grado a grado, debido entre otras causas, al elevado número de escuelas de organización incompleta (60%) y a los ciclos de siembra y cosecha en el campo.¹¹⁸

Lo expuesto en los párrafos anteriores da cuenta de la importancia cuantitativa y cualitativa de los pueblos indígenas en el contexto nacional y son razones por demás significativas para la recuperación de la lengua indígena en la enseñanza.

Existen algunos antecedentes en la década de los cincuentas, en donde se recomienda el uso de la lengua materna en la enseñanza, específicamente a partir de una reunión de especialistas en educación, llevada a cabo en París en 1951. Dice, que con base en la psicología, la lengua es un sistema de signos que funciona automáticamente en la mente de las personas, y que le permite expresarse y entender lo que sucede a su alrededor. A través de la adquisición de la lengua materna, el niño es capaz de formar sus primeros conceptos y, posteriormente, de asimilar e integrarse a la realidad que le rodea. Cuando un niño, e incluso un adulto, entra en contacto con una lengua que no es la propia y que ni siquiera conoce, no sólo tendrá

¹¹⁷ Censo General de Población y Vivienda, INEGI, 1990 e Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, INI, 1990.

¹¹⁸ Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto. *Serie histórica 1976-1977 a 1994-1995*. SEP.

problemas en lo que se refiere a la formación de nuevos conceptos, sino también de aprenderlos, entenderlos y traducirlos a su lengua materna, y por ende a su entorno.¹¹⁹

La lengua materna no sólo representa la expresión de una cultura propia, sino también una manera particular de interpretar la realidad: el pensamiento inicial del idioma aprendido en la infancia; si se obliga a un niño a que aprenda un idioma y un modo de pensar impropios de su lugar, de su problemática, lo dejamos en parte indefenso para comprender la vida y mantendrá resistencia a cualquier nuevo aprendizaje.

En lo que se refiere a la educación oficial, el niño está en condiciones de aprender más y mejor cuando se le enseña en su lengua materna, y no cuando se le educa en una lengua distinta. Es bien claro que un niño que desconoce una segunda lengua no puede entender la información que se le transmite, tanto en lo que respecta al contenido de los programas como a las mismas indicaciones que da el maestro.

Además, la entrada a la escuela, sobre todo en situación bicultural, significa para él un choque psíquico serio, ya que en la escuela el niño deberá aprender nuevas formas de comportamiento que por lo regular, no le son impuestas en la vida familiar: permanecer sentado durante largos períodos de tiempo; aprender cosas de manera diferente a como lo hace en la casa; no se le permite conversar ni jugar con los amigos; debe permanecer en silencio, o repetir y contestar siempre que se lo pida el maestro.¹²⁰

Si a lo anterior se añaden las enseñanzas propias de la escuela que el niño debe de asimilar, como lecciones de geografía, de matemáticas, de historia, resulta que casi todo lo que él debe hacer y aprender en la escuela es diferente a lo que se le ha enseñado a través de la educación informal en su hogar y en su propia comunidad.

Si la lengua que se utiliza para comunicarle todas las cosas que debe aprender también es diferente de su lengua materna, el esfuerzo que haga para comprender la nueva realidad siempre será insuficiente. Esperar de él que se sirva de las nociones e ideas nuevas que se le presentan en una

¹¹⁹Ros Romero, Ma. Del Consuelo. *Op. Cit.* p. 26.

¹²⁰Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la Educación Indígena*. p. 14.

lengua que no es la familiar sería imponerle un doble esfuerzo y retardaría su progreso.¹²¹

Al usar la lengua materna en la escuela se hace posible, entre otras cosas, mantener mejores relaciones entre la escuela y la familia. El niño al comprender lo que se le enseña, será capaz de comentarlo en su casa, y en el mejor de los casos, aplicarlo. Los padres, por su parte se interesarán más por los fines y objetivos de la educación y de esta manera será posible una mayor colaboración entre la escuela y la comunidad y participación más activa y efectiva de los padres de familia.

Utilizar una lengua diferente a la materna como medio de instrucción no sólo acarrea problemas de orden psicológico, cultural o educativo, sino también a nivel lingüístico, porque es una fuente de interferencias, a nivel intelectual, porque es posible un estancamiento intelectual en el desarrollo del niño.

No obstante que la educación en lengua materna constituye la situación ideal para proporcionar educación, existe una serie de limitaciones que no siempre permiten que ésta se lleve a feliz término, sobre todo cuando se trata de lenguas vernáculas. Entre los factores que impiden la instrucción en lengua vernácula, algunos sociales y políticos, son muy difíciles de superar, mientras que otros de tipo práctico, como la falta de materiales de escritura y de materiales escolares, no constituyen un impedimento real. Ni unos ni otros justifican el abandono del uso de la lengua materna desde los inicios de la enseñanza.

La existencia de factores políticos que obstaculizan el desarrollo de la lengua vernácula en la enseñanza se observa principalmente en naciones multilingües, como es el caso de nuestro país, en las que se pretende la asimilación o incorporación de grupos minoritarios a la cultura nacional. Esta asimilación se inicia con la imposición de una lengua oficial a través de los programas educativos. Desde el punto de vista económico, el rechazo de la lengua indígena como medio de instrucción se justifica por el ahorro de dinero y esfuerzos mediante la unificación de programas, métodos y materiales educativos.

¹²¹UNESCO. *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. P. 51.

Entre las dificultades prácticas que se presentan en el empleo de la lengua indígena en la enseñanza están: vocabulario insuficiente; falta de materiales escolares; existencia de un gran número de lenguas en el país; falta de materiales de lectura; falta de materiales debidamente preparados por parte de los técnicos no bilingües y rechazo por parte de la comunidad o de algunos padres de familia a utilizar su lengua en la educación, o bien la resistencia por parte de los maestros para alfabetizar en lengua indígena, pues les representa un doble esfuerzo, que no todos están dispuestos a asumir. Probablemente tengan razón, si consideramos que las demandas de directores y supervisores escolares están en función de los objetivos que marca los programas de estudios de carácter nacional-

Lo anterior, no implica que la educación debe realizarse necesariamente, primero en lengua materna, sobre todo en el caso de nuestro país, con su carácter multilingüe, en las que una sola posición de enseñanza en lengua materna, además de utópica, resulta ilógica, si se toma en cuenta que existen razones de carácter económico, cultural, político, educativo y social que justifican el hecho de que, durante el proceso educativo se utilice simultáneamente con la lengua oficial. En última instancia ésta debe ser una decisión particular de cada comunidad y no un proceso de imposición generalizado.

ANEXO 1
POBLACIÓN INDÍGENA POR ENTIDAD FEDERATIVA
(1990)

| POBLACIÓN | 5 AÑOS Y MAS | 0-4 AÑOS | TOTAL |
|------------------|---------------------|------------------|------------------|
| AGUASCALIENTES | 599 | 172 | 771 |
| BAJA CALIFORNIA | 18,177 | 4,250 | 22,427 |
| B. C. SUR | 2,749 | 623 | 3,372 |
| CAMPECHE | 86,676 | 19,318 | 105,994 |
| COAHUILA | 3,821 | 692 | 4,513 |
| COLIMA | 1,481 | 345 | 1,826 |
| CHIAPAS | 716,012 | 169,593 | 885,605 |
| CHIHUAHUA | 61,504 | 13,212 | 74,716 |
| DISTRITO FEDERAL | 111,552 | 22,568 | 134,120 |
| DURANGO | 18,125 | 3,776 | 21,901 |
| GUANAJUATO | 8,966 | 1,873 | 10,839 |
| GUERRERO | 298,532 | 61,842 | 360,374 |
| HIDALGO | 317,838 | 65,827 | 383,665 |
| JALISCO | 24,914 | 5,096 | 30,010 |
| MÉXICO | 312,595 | 84,741 | 397,336 |
| MICHOACÁN | 105,578 | 21,178 | 126,756 |
| MORELOS | 19,940 | 4,960 | 24,900 |
| NAYARIT | 24,157 | 5,229 | 29,386 |
| NUEVO LEÓN | 4,852 | 931 | 5,783 |
| OAXACA | 1 018,106 | 190,715 | 1 208,821 |
| PUEBLA | 503,277 | 108,111 | 611,388 |
| QUERÉTARO | 20,392 | 4,492 | 24,884 |
| QUINTANA ROO | 133,081 | 31,838 | 164,919 |
| SAN LUIS POTOSÍ | 204,328 | 44,665 | 248,993 |
| SINALOA | 31,390 | 5,900 | 37,290 |
| SONORA | 47,913 | 9,634 | 57,547 |
| TABASCO | 47,967 | 12,026 | 59,993 |
| TAMAULIPAS | 8,509 | 1,980 | 10,489 |
| TLAXCALA | 22,783 | 5,654 | 28,437 |
| VERACRUZ | 580,386 | 124,505 | 704,891 |
| YUCATÁN | 525,264 | 103,681 | 628,945 |
| ZACATECAS | 883 | 198 | 1081 |
| TOTAL | 5 282,347 | 1 129,625 | 6 411,972 |

FUENTE: Censo General de Población y Vivienda 1990. Secretaría de Gobernación.

4.2 La importancia de enseñar el español como segunda lengua

Es necesario que grupos indígenas aprendan una segunda lengua que les permita tanto comunicarse con otros grupos como participar en la vida nacional. Esto no quiere decir que reconocer la importancia del aprendizaje de una lengua justifique el descuido de la enseñanza en la lengua propia, y menos aún pasarla a un segundo plano. Esto no significa "ignorar a la lengua y a la cultura propias del grupo, dejando de lado una porción importante de la realidad".¹²² Lo que se pretende en situaciones de este tipo es usar la lengua como un medio para alfabetizar al educando haciendo uso de su lengua materna, y a través de ella enseñarle la segunda lengua.

Un programa de educación bilingüe es aquel en el que se plantea el uso de dos lenguas como medio para la instrucción. Una lengua, es la materna del niño y que se encuentra asociada a la cultura del grupo al cual pertenece, y la otra es la segunda lengua, la oficial, utilizada como medio de comunicación entre los grupos de la región o del país.

La aceptación o rechazo de un programa bilingüe, así como su funcionamiento depende, en última instancia, del sentimiento y utilidad del grupo hacia la lengua indígena, y de todos aquellos aspectos que involucren su vida social.

En cuanto al momento más oportuno para introducir la segunda lengua en la enseñanza bilingüe, se han dado diversas opiniones, entre ellas, se propone que la enseñanza de una segunda lengua se inicie una vez que el niño ha adquirido los conocimientos necesarios para leer y escribir en su propia lengua. El problema es que esto implica, en ocasiones, mucho tiempo para los fines que se persiguen, por lo que no siempre es posible. La solución está dada en la introducción de la segunda lengua en el momento en el que el niño está por iniciarse en la lectura y en la escritura de su lengua materna, lo cual permite empezar a conocer una segunda lengua en el primero o segundo grados de la educación primaria.¹²³

¹²² Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Op. Cit.* pp.13-14.

¹²³ Ros Romero, María del Consuelo, *Op. Cit.* p. 31

También algunos investigadores proponen que la segunda lengua se introduzca en una etapa preescolar, con el fin de que el niño empiece a familiarizarse con ella antes de su alfabetización en la educación primaria.

Cuando los niños aprenden una segunda lengua, deben elucidar los conocimientos recientemente adquiridos en términos de su pensamiento ya conformado por la lengua materna. También se ven en la necesidad de expresar sus ideas ya conformadas siguiendo los patrones de la segunda lengua aprendida. Un niño que es presionado a realizar este proceso, en una edad en la que todavía no ha desarrollado lo suficiente su capacidad de autoexpresión, quizá nunca logre expresarse de manera adecuada.¹²⁴

En un programa de educación bilingüe la lengua materna se utiliza como un medio para enseñar la segunda lengua; la transición de una lengua a otra debe ser gradual, ya que en el aprendizaje de segundas lenguas, los niños se enfrentan con problemas de dominio de nuevo vocabulario y de la gramática. Estos problemas son aun más graves cuando la lengua que aprende el individuo pertenece a un grupo cuya cultura es distinta a la propia, lo cual implica no sólo el manejo de dos lenguas, sino también la discriminación o identificación con dos culturas.

Con base en lo anterior, cualquier programa de educación bilingüe debe tomar en cuenta además de la lengua del grupo, la experiencia cultural que da origen a la socialización del niño.¹²⁵ Esta es una manera de lograr que el niño continúe en la escuela con el aprendizaje que inició en su casa, y que la educación formal no le proporcione sólo un cúmulo de conocimientos -y muchas veces normas de comportamiento- que no concuerdan con lo ya aprendido mediante la educación informal. Esto evitará un terrible divorcio entre la realidad familiar y la realidad escolar.

En la implementación de programas educativos bilingües y biculturales la preparación de maestros, materiales y métodos de enseñanza son fundamentales para la obtención de los mejores resultados. Los maestros juegan un papel de singular importancia en el desarrollo de cualquier programa de educación, por lo que su preparación profesional debe estar destinada a instituciones especializadas. El maestro debe estar preparado,

¹²⁴UNESCO, *Op. Cit* p. 50.

¹²⁵Aguirre Beltrán, *loc. cit.*

tanto para transmitir sus conocimientos en su lengua materna, como para hacerlo en otra lengua, que ni es su lengua materna ni la del grupo en cuestión, razón por la cual probablemente le sería de utilidad el conocer métodos especiales de enseñanza de lenguas extranjeras.

Los problemas de enseñanza en una lengua que no es la propia se agravan cuando ésta está dirigida a grupos marginados que tienen patrones de comportamiento distintos a los del grupo dominante. La escuela no sólo conlleva la asimilación, a través de la lengua oficial, sino que "...involucra la imposición de una innovación cultural... en la que no se toman en cuenta las experiencias culturales que originan la socialización del niño y se ignora a la lengua y a la cultura propias del grupo."¹²⁶

A pesar de que las propuestas de uso de la lengua indígena en la educación han partido de las concepciones señaladas anteriormente, el panorama de la práctica nos muestra la cara adversa de estos postulados. Hechos que podemos constatar con el número de indígenas hablantes en México y toda América Latina que ha disminuido más por la fuerza absorbente de la cultura occidental dominante, que como resultado de una auténtica integración que preserve y revalore los importantes aspectos culturales que tales grupos han sido creadores y depositarios.¹²⁷

En la visión actual de ver la lengua indígena como recurso para la castellanización, es muy cuestionada por la labor que lleva la escuela como agente castellanizador. Dista mucho de ser efectiva, sobre todo por la manera como el maestro indígena lleva a cabo sus clases, principalmente en los primeros grados de la educación primaria.

En el aula el español en muchas de las comunidades indígenas es usado casi única y exclusivamente por el maestro; desde el primer día de clases el profesor habla en español y durante toda su formación el niño, quien lo habla muy poco o nada, *`tiene que pescar lo que puede´*, porque en ningún momento se entablan ni siquiera, correspondencias léxicas entre una lengua y otra. El niño muy rara vez recurre al español, a pesar de que viva en una casa donde sus padres le hablan en esta lengua. El resultado es que al terminar la primaria, los niños que hablan español en su casa logran

¹²⁶ *Idem.*

¹²⁷ *Idem.*

acrecentar algo de sus conocimientos, pero el niño que vive entre individuos monolingües, aunque aprende un poco, pronto lo olvida, porque en su caso no tiene oportunidad de hablarlo, y posiblemente tampoco en la comunidad.

El desarrollo del bilingüismo en el niño es diferente cuando ocurre en un contexto fusionado de adquisición. Este tiene su origen en una situación familiar en la que tanto el padre como la madre usan indistintamente las dos lenguas, a diferencia del contexto separado. En estos casos los niños también adquieren un bilingüismo, pero en contexto fusionado. "Los padres usan las dos lenguas intercambiadamente en el hogar, "así nomás, pa´ que los chiquíos ya hablen castía"; "pos así nomás, pa´ hablarle ya a los chiquíos, así nomás pues, a veces tarasco también"; "porque sabemos hablar castía y también semos tarascos y namás por eso". (sic)¹²⁸

Pero la resistencia se presenta cuando no se exige al niño usar siempre el castellano, lo que propicia todavía más el dominio de la lengua indígena, lengua que utilizan la mayoría para entablar relaciones con cualquier persona. Por una parte, los padres promueven el desarrollo del niño como individuo bilingüe, con el fin de que aprenda la lengua oficial del país, "porque es más importante y por eso nomás"¹²⁹. Por otra parte, limitan este aprendizaje al seguir usando la lengua indígena no sólo en el hogar, sino también en cualquier otra situación.

Aunque esta postura no descarta la posibilidad de que en otras escuelas sí se enseñe primero, a leer y a escribir al niño en su lengua materna. En este sentido y de acuerdo con la experiencia observada en los maestros indígenas se identifican en las comunidades indígenas dos tipos de escuelas: "las escuelas a donde se enseña a niños indígenas a leer y escribir una lengua extraña: ésta es enajenante, nula, silenciosa, migrante sin significado y sin sentido".. y "la escuela donde enseñan a leer y escribir a niños indígenas en su propia lengua: es constructivista, es valorativa, es significativa porque se desarrolla conforme a la cosmovisión del niño, además permite la identidad étnica y propicia el acceso a una segunda lengua con más facilidad."¹³⁰

¹²⁸Ros Romero, María del Consuelo, *Op. Cit.* pp. 81-82.

¹²⁹ *Idem.*

¹³⁰Feria Diego. *Asesoría estratégica en la lecto-escritura del idioma Nuu Savi en el primer grado, Mixteca Alta, Oaxaca.* p. 56.

Se ha encontrado que aún cuando en algunas comunidades se usa la lengua indígena para el proceso de alfabetización tiene un carácter más instrumental que de revaloración cultural. En un estudio realizado por Alba Guzmán, en una región indígena del estado de Oaxaca, encontró que más del 90% de los maestros que encuestó utilizan la lengua indígena como recurso didáctico para enseñar el español, es decir, la lengua materna es el material y herramienta de que se vale el maestro para que los niños aprendan el español.

Esta discrepancia se ahonda con la profusión de material impreso que responde a una concepción "...ideologizada de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) que desconoce y/o niega las contradicciones de su práctica. Los datos del estudio reiteran, desde diferentes puntos de vista, que quienes apoyan la EBB, pueden expresar en qué consiste y pueden proporcionar argumentos que la sostienen, pero no pueden mostrar resultados de su instrumentación con sus alumnos. Esto pudo apreciarse revisando los cuadernos de los niños de aquellos grupos a cargo de maestros, que en principio, estaban de acuerdo con la EBB. Los cuadernos invariablemente mostraron ejercicios del proceso de adquisición de la lectoescritura en español."¹³¹

A una pregunta que hace Alba Guzmán a un maestro, de ¿cómo trabaja la educación bilingüe bicultural con sus alumnos?. La respuesta del maestro: "Es muy difícil; los niños vienen de diferentes partes del área mixe y ellos hablan diferentes variantes de la lengua mixe. Lo que hago en el primer grado es usar la lengua mixe, que yo hablo como material didáctico para enseñarles cómo hablar el español. Todo esto es muy difícil porque no tenemos un programa específico que proporcione los lineamientos para los seis grados de la escuela primaria y aun cuando pienso que nuestra lengua mixe es muy importante para preservar nuestra identidad, me doy cuenta de que estos alumnos tienen que estar integrados a la sociedad mexicana y ellos tendrán que hablar con fluidez el español. Sin embargo, aun los que están en 5º y 6º grados hablan un español muy pobre y esto es un gran problema."¹³²

Como hemos visto, los maestros de todos modos están utilizando la lengua indígena como recurso didáctico para enseñar el español y no como lengua

¹³¹Guzmán, Alba. *Voces Indígenas*. p. 65.

¹³² *Ibidem*. p.33.

de instrucción, quizá valdría la pena poner el énfasis en los significados culturales, en los valores étnicos y nacionales que han de estar reflejados en esos contenidos. Podría resultar entonces, que al asumirse institucionalmente que el español es la lengua franca entre las etnias, se generarían mecanismos locales para la conservación y desarrollo de la lengua indígena, los cuales bien podrían ser paralelos al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en español.

De cualquier manera desde el punto de vista de la política educativa del lenguaje, sabemos que la línea dominante ha sido la asimilación de los indígenas, y esa sigue siendo la tónica principal de la sociedad. Los indígenas son considerados un problema, gentes que sufren de barreras de comunicación y desarrollo.

Con todo y que hoy en día hay una política oficial de respeto a los grupos indígenas al desarrollo y fortalecimiento de sus lenguas, pero en la práctica esa estrategia no se ha concretado, la realidad es muy distinta al discurso político.

Un ejemplo claro de lo anterior, es lo que ocurre en algunas regiones indígenas y que son obstáculos para aplicar una educación bilingüe "... en Chiapas se ha encontrado que 90 por ciento de los maestros de educación indígena no escriben ni leen la lengua de las comunidades donde laboran, debido a la filosofía integracionista con que fueron formados y por la falta de una práctica pedagógica que considere la idiosincrasia de las etnias ... En este rubro, queda trunco el trabajo de traducción de los libros de texto a las principales lenguas indígenas, porque se ha detectado reticencia por parte de los docentes en utilizar los textos traducidos o ejercer su trabajo en el marco del respeto a la lengua de los nativos".¹³³

En el terreno de la realidad práctica "...existen maestros indígenas que rechazan la educación bilingüe, entre ellos están algunos Jefes de Zonas de Supervisión, Supervisores escolares, pero para que no se les culpe a ellos, argumentan, y dicen que quienes se oponen a esta educación bilingüe son los padres de familia. Un caso especial se observó en la comunidad del Corralito, municipio de Oxchuc, Chiapas, comenta un maestro ...<<me lo

¹³³ Mariscal, Ángeles. "Ignoran maestros indígenas la lengua de su zona laboral", *en la Jornada*. p 6.

dijeron personalmente los maestros porque no querían aplicar el material en lengua tselal, y tenían el temor de ser corridos por la comunidad. Entonces me vi obligado a trasladarme a la comunidad para platicar con la autoridades. La respuesta fue que los maestros jamás les habían explicado su importancia y sus beneficios. Así que el aparente rechazo de la comunidad había sido promovido por los propios maestros, no por convicción de los habitantes de la comunidad>>".¹³⁴

Ahora bien, es irrefutable que el modelo de "transición" -como lo menciona Alba Guzmán- cobró arraigo en las escuelas bilingües. No obstante, se asume que su finalidad es la liquidación de la lengua indígena. Esta aseveración que coloca este enfoque en su dimensión de política educativa, nos lleva a otro tipo de reflexiones. La instrumentación de una política, como ya se ha visto, no quiere decir que su práctica responda cabalmente a ella. Sabemos que los grados de bilingüismo varían no sólo de una etnia a otra, sino dentro de una misma etnia, de una comunidad a otra y dentro de una comunidad, de una escuela a otra; pero cuando decimos bilingüismo en estos casos, no sabemos qué tanto de ese bilingüismo corresponde a la lengua indígena y qué tanto al español. Tampoco podemos asegurar que la pérdida de la lengua sea una consecuencia directa de la castellanización que propicia la escuela.

El proceso de pérdida de una lengua es demasiado complejo como para asumir que la escuela, por sí sola, pueda frenarlo. Lo que la escuela sí puede hacer, es fortalecer el estatus de la lengua indígena en la comunidad, usándola paralelamente al español en las ceremonias cívicas y en los actos sociales, en las juntas con los padres de familia, en las campañas de salud, de mejoramiento del ambiente, etcétera.

La diferencia de intereses, de condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades indígenas, conlleva a descentralizar, no sólo administrativamente (Acuerdo para la Modernización Educativa) sino, académicamente la educación indígena, que de respuestas a las necesidades educativas y de desarrollo social y económico de las comunidades, a partir de sus características culturales comunitarias y regionales.

¹³⁴Martínez, Carmelino. *Una experiencia docente en la capacitación del educador comunitario indígena*. p.25.

El aprendizaje del español tiene graves problemas por la dificultad que representa su enseñanza, y por la falta de dominio de una metodología apropiada por parte de los maestros bilingües. En muchos lugares los indígenas aprenden un español estigmatizado, que los distingue como indígenas, debido a que no ha habido en la escuela un programa de educación que les dé las herramientas para que lo aprendan bien.

Para colmo, los pocos materiales bilingües que existen están orientados a la castellanización, no hay ninguna atención al desarrollo y apoyo de las lenguas indígenas locales.

Por si lo que se ha descrito hasta ahora fuera poco, nos encontramos que al momento de hacer la evaluación de los niños indígenas para poderlos promover al grado siguiente, la normatividad de la Secretaría de Educación Pública nos dice lo siguiente.

“Los criterios de promoción son:

c) Segundo a sexto de Educación Indígena:

PROMOVIDO: Si el alumno obtiene Calificación Final aprobatoria en Lengua Indígena, Español y Matemáticas y sí, además, su Promedio General Anual es mayor o igual a 6.0.

El alumno es promovido si obtiene calificaciones finales menores de 6.0 en alguna de las asignaturas que no sean Lengua Indígena, Español ni Matemáticas, siempre y cuando el Promedio General Anual sea de 6.0 o más.

NO PROMOVIDO; El alumno no es promovido si reprueba Lengua Indígena, Español o Matemáticas; o si aprueba esas tres asignaturas pero su Promedio General Anual es menor de 6.0.”¹³⁵

¹³⁵Secretaría de Educación Pública. *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Periodo escolar 1996-1997.* p. 18.

El alumno de las escuelas primarias indígenas, tienen una asignatura más, que deben aprobar para pasar de un grado a otro, con relación a las escuelas rurales y urbanas, y que es la Lengua Indígena.

Si el maestro de la escuela primaria indígena aplicara estos criterios de manera tan estricta como lo marca la normatividad, me parece que muchos de los maestros de este nivel, serían los primeros reprobados, antes que los propios alumnos. En fin al parecer el que siempre tiene en contra al profesor, a los padres, a los planes y programas de estudio, a los libros de texto gratuitos y a las normas, fuera de su contexto y necesidades son los estudiantes de este medio.

Resulta contradictorio por otro lado, exigir la enseñanza de la Lengua Indígena, cuando la mayoría de los grupos étnicos no cuentan con libros de texto para la enseñanza de la lengua indígena y esto lo constataremos en el próximo apartado en donde se presenta un cuadro con los libros en lengua indígena que hasta la fecha se han publicado y los que se encuentran en proceso de publicación.

4.3 Los libros de texto en lengua indígena

De acuerdo con la información oficial, ha sido posible adecuar a cada lengua indígena los libros integrados de primer grado. Actualmente se han realizado libros para 32 lenguas indígenas y 56 variantes dialectales, de los 23 estados de la República en donde se ofrece la primaria indígena.¹³⁶

Los cuales aún son insuficientes para la demanda de lenguas indígenas y variantes dialectales, que se atienden en la primaria indígena. Por consiguiente la normatividad de la Secretaría de Educación Pública, sobre la evaluación de la lengua indígena, antes citada, resulta un absurdo, debido sobre todo a la falta de materiales para la enseñanza de la lengua indígena.

¹³⁶Hernández, Isaura. "Educación Indígena" en *Revista Educación* 2001. p. 7.

LIBROS DE TEXTO EDITADOS EN LENGUA INDÍGENA

| PRIMARIA | ciclo 1 | PRIMARIA | ciclo 1 | PRIMARIA | ciclo 1 |
|--|---------|---|---------|---|---------|
| AMUZGO DE GUERRERO | * | MAZATECO DE HUATLA, OAXACA | * | TENEK DE SAN LUIS POTOSÍ | * |
| CHATINO DE ZENZONTEPEC, OAXACA | * | MAZATECO DE SAN JOSÉ INDEP., OAXACA | * | TEPEHUA DE VERACRUZ | * |
| CHINATECO DE LA SIERRA, OAXACA | * | MAZATECO DE SOYALTEPEC, OAXACA | * | TEPEHUANO DE DURANGO, CHIHUAHUA Y NAYARIT | * |
| CHINANTECO DE OJITLÁN, OAXACA | * | MIXE DE GUICHICOVI, OAXACA | * | TLAPANECO DE GUERRERO | * |
| CHINANTECO DE USILA, OAXACA | * | MIXE DE LA ZONA MEDIA, OAXACA | * | TOJOLABAL DE CHIAPAS | * |
| CHOL DE CHIAPAS Y TABASCO | * | MIXTECO DE LA MONTAÑA, GUERRERO | * | TOTONACO DE HUAHUCHINANGO, PUEBLA | * |
| CHONTAL DE TABASCO | * | MIXTECO DE LA REGIÓN ALTA, OAXACA | * | TOTONACO DE VERACRUZ | * |
| CORA DE NAYARIT | * | MIXTECO DE JAMILTEPEC, OAXACA | * | TRIQUI DE CHICAHUASTLA, OAXACA | * |
| HÑAHÑU DE HIDALGO | * | NAHUATL DE LA REGIÓN HUASTECA DE HIDALGO, S.L.P. Y VERACRUZ | * | TSELTAL DE CHIAPAS | * |
| HÑAHÑU DE QUERÉTARO | * | NAHUATL DEL NORTE DE PUEBLA | * | TSOTSIL DE CHIAPAS | * |
| HUICHOL DE DURANGO, JALISCO Y NAYARIT | * | NAHUATL DE GUERRERO | * | YAQUI DE SONORA | * |
| MAYA DE YUCATÁN, CAMPECHE Y QUINTANA ROO | * | PAME DE SAN LUIS POTOSÍ | * | ZAPOTECO DE MIAHUATLÁN, OAXACA | * |
| MAYO DE SINALOA Y SONORA | * | POPOLUCA DE VERACRUZ | * | ZAPOTECO DE VILLA ALTA, OAXACA | * |
| MAZAHUA DEL ESTADO DE MÉXICO | * | PUREPECHA DE MICHOACÁN | * | ZOQUE DE CHIMALAPA, OAXACA | * |
| MAZATECO DE IXCATLÁN, OAXACA | * | RARAMURI DE CHIHUAHUA | * | ZOQUE DE COPANAILA, CHIAPAS | * |
| TENEK DE VERACRUZ | * | SERI DE SONORA | * | ZOQUE DE OCOTEPEC, OAXACA | * |

| | | |
|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| TOTONACO DE HUEHUTLAN PUEBLA * | TOTONACO DE TEHACAN PUEBLA * | HÑAHÑU DE MEXICO * |
| NAHUATL DE TEHUACAN PUEBLA * | NAHUATL DEL CENTRO DE VERACRUZ * | ZAPOTECO DEL ITSMO, OAXACA * |
| ZAPOTECO DE YAUTLA, OAXACA * | ZOQUE DE CHIMALAPA, OAXACA * | |

Fuente: Principales datos estadísticos de Educación Indígena 1994-1995. Dirección General de Educación Indígena, 1995.

Los libros de texto en lengua indígena son semejantes a los nacionales pero no son traducciones, sino que están acorde a las necesidades de cada lengua y sus contenidos culturales varían de región en región. Consideramos que es necesario que los niños indígenas aprendan y desarrollen las mismas habilidades básicas y fundamentales que el resto de la población infantil mexicana; reconociendo que hablan una lengua diferente y que su entorno cultural es distinto.¹³⁷

Un problema general es la ausencia de un ambiente alfabetizador en lengua indígena en donde el niño o la población en general encuentre o identifique la funcionalidad de la escritura en su idioma, o bien cuando un libro de texto es elaborado por un grupo de maestros ajenos a las comunidades en donde se aplican los libros "...se presenta confusión en el educando por su diferente pronunciación", a decir del profesor bilingüe totonaco Juan Tobón. Y por supuesto este libro no es utilizado.

Hay lenguas como el maya, el náhuatl o el zapoteco que se han escrito desde el siglo XVI, con base en el alfabeto latino se hizo corresponder un sonido con una grafía. Pero hay otros idiomas que no lo han hecho y todavía se discute qué alfabeto usar. Esta es una de las razones por las cuales no existen aún libros en lengua indígena, principalmente de aquellos grupos que son minoritarios.

Un problema importante se presenta en algunas regiones, principalmente del sureste del país, en donde "... entre 50 y 60 por ciento de las comunidades indígenas de la región de los altos de Chiapas, carecen de libros de texto bilingües, reveló José Luís Hernández de León, de la sección 7 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ... Reiteró

¹³⁷ *Ibidem* . p 12

que en la mayoría de los casos, los estudiantes de educación básica sólo tienen acceso a los textos en español...”¹³⁸

Los argumentos de los maestros indígenas para no utilizar los libros, son además de los factores de resistencia cultural, de carácter técnico pedagógico, pues desconocen la manera apropiada para su aplicación y utilización de los alumnos en el aula.

Muchos libros de texto gratuitos en lengua indígena editados, sólo han llegado a las cabeceras de zonas escolares, en donde permanecen resguardados, ya que los docentes argumentan la carencia de elementos teórico prácticos para su aplicación en las aulas, manifestando que para ellos es más carga de trabajo, propicia doble planeación y ocupa el doble de tiempo, motivo por el cual prefieren no utilizarlos.

La situación económica de las comunidades influye en los indicadores de aprovechamiento escolar, puesto que la escuela no es tan importante como el trabajo de los alumnos en sus familias, como se puede apreciar en la descripción siguiente, “al señor no le gusta que los chamacos vayan a la escuela porque ni aprenden nada y porque él necesita que mejor le ayuden en el trabajo”.¹³⁹ En algunas comunidades, según algunos padres de familia, las autoridades del pueblo tienen órdenes de cobrar multa a los papás por cada hijo en edad escolar que no inscriben; por eso, “mi señor nama´s manda a los chamacos los primeros días, porque cobran 5 pesos, pero luego los saca porque ni aprenden nada” (sic), dice una madre de familia.¹⁴⁰

Regularmente se presentan problemas de orden lingüístico en la producción de materiales de apoyo para la enseñanza de la lengua indígena, como sucedió en el caso siguiente, “... para 1993-1994, con el esfuerzo de algunos etnolingüistas se lograron elaborar unos libros de texto de 1º y 2º grados en lengua mixe, con una variante dialectal, misma que se pretende poner en práctica en la mayoría de las escuelas indígenas; sin embargo,

¹³⁸ “Carecen de libros de Texto bilingües indígenas de los Altos de Chiapas” en *la Jornada*.. 1º de agosto de 1996, Año 12, N°. 4276 México D. F. p. 37

¹³⁹ Ros Romero, María del Consuelo, *loc. cit.*

¹⁴⁰ *Idem.*

ésta no corresponde a la variante dialectal de otras comunidades, razón por la que los docentes y educandos no hacen uso de ellos.”¹⁴¹

No podemos negar que existen avances en la producción de libros de texto para los grupos indígenas, aún cuando como hemos visto no han logrado cubrir la demanda a nivel nacional. Por su parte, en los libros que se han publicado se encuentra que “... adolecen de varios problemas en su mayoría: algunos no pueden ser aplicados en todas las escuelas que corresponden a la etnia indígena para los que fueron elaborados, ya que dentro de cada etnia existen variantes dialectales en la lengua materna; también es de reconocerse que dichos libros, en su mayoría, no fueron elaborados por gente capacitada someramente (sic) o, en su caso, no hubo un proceso de investigación profunda que los antecediera, en la mayoría de los casos los libros fueron elaborados de manera unitaria sin la participación de maestros de base, de los padres de familia y de las comunidades para las que son destinados.”¹⁴²

Lo cierto es que los libros de texto en lengua indígena no son utilizados por los alumnos y alumnas en las escuelas primarias, debido entre otras razones a que no responden a los rasgos culturales de las comunidades, ni a los intereses y necesidades de los pueblos indígenas.

4.4 El Plan y los programas de Estudio para la educación indígena

El *currículum* es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo sin movimiento, sino a través de las condiciones en que se realiza y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura y recuperarla para hacerla parte del *currículum* en un proceso dinámico de construcción y reconstrucción permanente.

El *currículum* es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo de alguna manera, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan etcétera. Es un contexto integral en donde interactúan los diferentes actores, medios; en donde la

¹⁴¹Cruz, Silvia y Martínez, Francisco. *Práctica docente indígena mixe (ayuuk) de la zona alta, en la escuela primaria bilingüe “Vicente Guerrero” de la comunidad de Cerro Guadalupe, Tamazulapan Mixe, Oaxaca.* p. 60

¹⁴²Hernández, Arnulfo. *¿Articulación, valores culturales étnicos- Contenidos escolares? Un estudio de caso en la comunidad de San Pedro Buenavista, Nativitas, Oaxaca.* p. 30.

cultura es un factor determinante para la interacción y desarrollo del *currículum* en el aula y representa el eje mediante el cual se gira y se da sentido a la enseñanza y apropiación de aprendizajes. La cultura del grupo social a quien se dirige la educación y bajo la cual se construye el *currículum* es el espacio de coincidencia que devala e incorpora el conocimiento no sólo al educando, sino también al profesor en su ámbito escolar.

Gimeno Sacristán dice que "... las funciones que cumple el *currículum* como expresión del proyecto de la cultura y socialización, las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: contenidos (culturales e intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas".¹⁴³

Las escuelas en general "... adoptan una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta precisamente, en el *currículum* que transmite... el *currículum* suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversos factores de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc."¹⁴⁴

Los contenidos del *currículum* se entienden como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber más elaborado y formalizado. Para el caso de la educación básica y específicamente de la educación indígena el *currículo* debe considerar aspectos sobre organización social, económica y de elementos culturales locales, regionales, estatales y nacionales.

Una aproximación a los componentes de los nuevos *currícula* para la enseñanza obligatoria se ha realizado desde una perspectiva antropológica, tratando de sintetizar en los saberes escolares los elementos básicos para entender la cultura en la que se vive y en que tendrá que ubicarse el alumno. El currículo viene a ser, desde esta perspectiva como un mapa representativo de la cultura.¹⁴⁵

¹⁴³ Sacristán, Gimeno. *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. p. 17.

¹⁴⁴ *Idem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*. p. 69

Según Whitty (citado por Gimeno Sacristán), "sería un error concebir el *currículo* común para todos como la vía por excelencia para la conquista de la justicia social, pues ésta exige discriminaciones positivas a favor de los que menos oportunidades tendrán ante dicho *currículo*, incorporando al contenido común para todo lo que es la genuina cultura de los menos favorecidos...".¹⁴⁶

El *currículo* común para todos no es suficiente sino se consideran la desigualdad de oportunidades ante el mismo y las adaptaciones metodológicas y de contenido que deberán producirse para favorecer la igualdad, siempre bajo el principio de que la escuela por sí sola no puede superar las diferencias sociales.

Para el caso de la educación primaria para indígenas, estamos hablando de un *currículo* común, que lejos de favorecer la igualdad de oportunidades, se logra precisamente lo contrario. Una prueba de ello, es la baja calidad de los servicios educativos que ofrece y que se ve reflejado en los altos índices de reprobación y deserción -como lo señalo en el capítulo anterior- y la baja eficiencia terminal que no llega ni al 30%, eso significa que más de setenta alumnos no concluyen la educación primaria indígena.

El Plan y Programas de estudio para la educación primaria indígena, es el mismo que se utiliza a nivel nacional en todas las escuelas de este nivel, además algunos maestros cuentan con el Programa para la Modernización de la Educación Indígena y el Modelo de Educación Indígena, entre otros documentos. Estos últimos con contenidos muy generalizados que no son aplicables a los problemas específicos a los que se enfrenta el maestro en el aula.

El problema no sólo se limita al Plan y Programas de estudio sino que también se presenta en los libros de texto gratuitos, que al igual que los programas de estudio, éstos son de carácter nacional. A pesar de ello, los maestros indígenas prefieren utilizar los programas de estudio y libros de texto gratuitos de nivel nacional; entre otras razones porque son los materiales que tienen a su alcance y porque con base en ellos, deben presentar resultados del aprovechamiento de los alumnos a directivos y

¹⁴⁶ *Ibidem.* p. 73

supervisores que coordinan y controlan la educación indígena, bajo los criterios de evaluación y supervisión de orden nacional.

Como un referente importante en el desarrollo de las comunidades indígenas y particularmente en el ámbito educativo, tenemos el Artículo 4º Constitucional que dice: "La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado..."¹⁴⁷. Sin embargo tales planteamientos están muy lejos de concretarse en la realidad.

La institución escolar es transmisora y reproductora de algunos rasgos de la cultura dominante y por lo mismo de significaciones. Esta función la realiza a través de distintos mecanismos, explícitos e implícitos, y su acción repercute en los niveles consciente y no conscientes del sujeto. De esta manera el sujeto en el proceso educativo va adquiriendo y asumiendo conocimientos, actitudes y valores que le son impuestos; de manera sutil en el mejor de los casos o bien de manera "violenta", cuando es obligado a asumir una nueva y desarrollada concepción de la vida, con base en la cultura occidental.

Giroux propone "... una teoría de la resistencia que a un tiempo cuestione sus propios presupuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la enseñanza que son presentados y analizados adecuadamente con el modelo de la reproducción" (sin una postura absolutista y radical)¹⁴⁸. Con este nuevo enfoque lo que en último término se trata de llegar es a una posición constructivista de la educación escolarizada. Por lo cual, es este tipo de educación escolarizada no sólo se le daría mayor prioridad a los lineamientos, normas, conocimientos y valores de la cultura nacional o dominante, también entrarían en juego los conocimientos, valores y aspiraciones del núcleo social en donde se sitúe o ubique la escuela.

Si nos referimos al aprendizaje significativo debemos de considerar que es el que tiene sentido en la vida de una persona; es la asimilación de

¹⁴⁷ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*

¹⁴⁸ Giroux, Henry. *Cuadernos Políticos*. P. 39.

elementos captados como algo relacionado en forma personal con el sujeto que aprende, es decir, el conocimiento debe estar relacionado con la experiencia antecedente del niño¹⁴⁹. De acuerdo con los resultados del aprovechamiento escolar del niño indígena se puede inferir que muchos de los conocimientos que le son transmitidos en el proceso educativo escolarizado no son significativos para ellos, pues no se relacionan con su entorno cultural donde se desarrollan, ni mucho menos se relacionan con su vida personal, esto hace que lleguen a considerar el mundo de la escuela como algo completamente separado de su propio mundo personal.

En un estudio realizado en la comunidad de San Pedro Buenavista, Oaxaca, "... Los padres se manifiestan ya que consideran que en la escuela se deben enseñar "cosas" que puedan serle útiles a los niños y jóvenes "para que ya no vayan a la ciudad en cuanto salen de la escuela". Por lo que el aprendizaje significativo debe ser una meta en los docentes indígenas".¹⁵⁰

La falta de dominio de contenidos y metodología para promover aprendizajes significativos y duraderos, se debe entre otras razones, a la poca vinculación de la escuela y en particular del profesor con la familia de los educandos y con la comunidad, y al desconocimiento de la cultura de la comunidad, lo cual limita las posibilidades de los maestros no sólo para hacer una planeación adecuada del trabajo docente, sino también para desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aprovechando y respetando las costumbres propias de la comunidad.

Con respecto al conocimiento escolar, la crítica más generalizada es que la escuela enseña cosas poco útiles para la vida y que el conocimiento cotidiano de los estudiantes, y la cultura a la que pertenecen, no se considera o casi no se toma en cuenta en el aula. En la escuela se comunica al alumno una diferenciación clara entre lo que conoce y lo que ahí se sanciona como válido. Se enseña a confirmar o a negar el conocimiento propio confrontándolo, no con la experiencia, sino con la autoridad que la escuela otorga al docente. Esto, independientemente de quien tenga la versión "correcta". Se establece un proceso de transmisión del conocimiento que es contradictorio con la experiencia individual de aprendizaje y con el proceso de generación del conocimiento. Con esto, la distancia entre la escuela y su entorno se ensancha. El conocimiento científico pierde sentido

¹⁴⁹Sacristán, Gimeno. *Loc. Cit.*

¹⁵⁰Hernández, Arnulfo. *Op. Cit.* p. 30.

y significado y, en consecuencia, la oferta escolar resulta poco atractiva para ciertos sectores de la población.¹⁵¹

El carácter nacional del plan y programas de estudio de la educación primaria indígena, obligan al maestro a su aplicación y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. A pesar de esto "...los maestros indígenas seleccionan los temas y los objetivos más acordes y comprensibles tanto para los alumnos como para ellos mismos".¹⁵²

Lo más grave de esta situación es que el Plan y Programas de estudios y los libros de texto gratuitos, se siguen elaborando sin la participación de maestros bilingües, que en la escuela indígena son los que se enfrentan con la enseñanza en el aula. Al encontrar contenidos difíciles de trabajar en el aula se ven en la necesidad de excluirlos o bien en el mejor de los casos, de improvisarlos y sustituirlos por otros acordes con su entorno social y cultural.

La estructura de los programas está elaborada de acuerdo a los contextos, e intereses de la comunidad urbana, dejando por un lado los elementos reales del contexto social, cultural, político, económico e ideológico de las comunidades indígenas, por lo mismo, "dichos programas no están adecuados a este medio, y muy a pesar de que el docente indígena los utiliza, lo hace porque se encuentra condicionado... por lo demás, el docente maneja involuntariamente los programas nacionales en su quehacer educativo, dadas las exigencias de las autoridades competentes, es este caso del supervisor, que a veces entra al salón de clases a observar y preguntar el avance programático y el uso de los libros de texto."¹⁵³

El maestro y el alumno establecen diferentes relaciones en el salón de clases, predomina la de poder y subordinación; ante esta situación los alumnos se encuentran bajo el dominio del educador, logrando con ello una situación de lucha en donde quien ejerce el poder lo extiende y adquiere fuerza en la medida en que se resisten o no sus alumnos. El maestro enseña y manda, y el alumno obedece y aprende; de tal manera, que el alumno pasa a ocupar un segundo plano y los contenidos o conocimientos que debe transmitir son su principal preocupación y no sí es apropiada

¹⁵¹Noriega, Margarita. *Indagando los secretos del Paisaje*. p. 20.

¹⁵²Cruz, Silvia y Martínez, Francisco. *Op. Cit.* p. 106.

¹⁵³*Ibidem*. P. 108.

didácticamente su enseñanza para una mínima comprensión y aprendizaje de sus alumnos.

Producto de lo anterior y como una forma de manifestación de desacuerdo y resistencia el niño se niega a leer, a escribir y a participar en el salón de clases por que no ha logrado comprender los contenidos educativos que el maestro le "transmitió". Esto obedece a que no se da el tránsito gradual de ir de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, sino que el niño pierde seguridad de los conocimientos previos, al ingresar a la escuela, en donde entre otros conocimientos se le obliga a aprender una lengua que no es la suya, valores y símbolos que desvalorizan sus conocimientos y su cultura.

El maestro indígena Arnulfo Hernández dice "... En México, la mayoría de los problemas que se presentan en la educación escolarizada, en especial de las zonas indígenas, es que muchas de las veces los conocimientos que en la escuela se transmiten no tienen nada que ver con la situación y el contexto real donde se desenvuelven los educandos, por lo que los conocimientos que se desarrollan de manera escolarizada se vuelven insignificantes, ya que no existe relación entre los conocimientos adquiridos por los niños dentro de su contexto familiar, social, cultural y geográfico y los conocimientos que le son transmitidos en la escuela, Esta problemática se acentúa más en las comunidades indígenas y rurales, ya que los planes y programas educativos nacionales establecen una homogeneidad en los contenidos de enseñanza escolar, manejándose más los conocimientos producidos por las poblaciones urbanas, independientemente de observarse otros factores que inciden de manera negativa en un mejor aprovechamiento de la infraestructura y de la organización de los recursos materiales y humanos y de otros tantos elementos con que cuenta el sistema educativo nacional escolarizado, en sí."¹⁵⁴

En la actualidad el proceso de aculturación a que son sujetos los educandos en la escuela sigue vigente, ya que en la institución escolar se enaltecen más los conocimientos y valores de la cultura dominante. Aún cuando con el paso del tiempo las situaciones han ido cambiando, así como los contenidos escolares y los métodos y formas de enseñanza, existen componentes y formas particulares que en la práctica aún predominan. "Un ejemplo de ello:

¹⁵⁴Hernández, Arnulfo. *Op. Cit.* p. 2.

aunque el castigo físico ya no se da con mucha frecuencia, aún subsiste junto con otras formas y modos actuales, más sublimes, que repercuten en el aspecto psicológico del niño.”¹⁵⁵

Es común que el alumno que rechaza la escuela por la carencia de recursos escolares, producto de su situación económica y aunado a otros problemas culturales y lingüísticos, se ausenten con frecuencia y finalmente acaben abandonando sus estudios, prefiriendo incorporarse a la vida productiva de la comunidad o bien emigrando a otro sitio a trabajar. Lo anterior es generado por una manifestación de resistencia hacia la escuela, que no le cubre sus expectativas de formación y que sin embargo sí lo invitan a la deserción e ingreso a la estadística del analfabetismo funcional.

En la actualidad los propios profesores que laboran en el subsistema de educación indígena han menospreciado los valores y expresiones culturales de las comunidades indígenas al no tener claro y preciso el objetivo de su trabajo y al no poder ni querer encontrar fórmulas pedagógicas y metodológicas adecuadas al sistema escolarizado al que están adscritos. Se puede argumentar que estas actitudes hacen del profesor indígena un reproductor de la cultura dominante occidentalizada; sin embargo, por otra parte, en este mismo proceso de reproducción también están inmersos actitudes y situaciones de resistencia ante los modelos establecidos y ante la transmisión de conocimientos diferentes al de la cultura de pertenencia, lo cual, provoca confusión y dualismo, y esto frena el desarrollo de la educación escolarizada.

Lo anterior se puede ejemplificar con lo siguiente “... Por una parte, la cultura nacional se les empieza a transmitir y a ser impuesta a través de la escuela por medio de los planes y programas educativos escolares y por otra parte, en sus familiares y comunidad reciben los elementos culturales de la etnia chocholteca a la que pertenecen....en las escuelas se siguen transmitiendo los mismos contenidos, se siguen las mismas técnicas y prácticas educativas en el aula, en una palabra, no se ha concretizado la modalidad educativa indígena bilingüe bicultural plasmada en varios documentos correspondientes a dicho subsistema educativo”.¹⁵⁶

¹⁵⁵ *Ibidem*. P. 17.

¹⁵⁶ *Ibidem*. P. 21.

En las “delimitaciones del campo problemático en educación indígena” se dice que “... en términos cualitativos, los sistemas de educación indígena no han logrado hasta la fecha diferenciarse realmente de los sistemas nacionales de educación; la especificidad de sus planteamientos y metodologías han sido más bien un propósito nominal y teórico que una realidad, pese a que, por definición, se trata de un servicio especializado”¹⁵⁷.

La población que aún persiste en la comunidad ha bajado su rendimiento productivo de auto subsistencia, así mismo ha adoptado nuevos patrones culturales, ajenos a las suyos, que los hacen estar inseguros de lograr un desarrollo a partir de su propia concepción y conservando sus valores culturales étnicos, lo cual conlleva a que estos valores culturales sean relegados por ellos mismos a segundo término, con esto dejan latente su capacidad de autodesarrollo y preservación de sus valores culturales. Actualmente se ha disminuido la comunicación recíproca y constante que se establecía entre padres, hijos y familiares. Se van perdiendo valores culturales como la práctica de la lengua indígena, el intercambio de trabajo que se establecía entre familiares, la siembra del maíz que se realiza con instrumentos de labranza manuales, como la coa y en forma grulla, el respeto y reverencia hacia los ancianos y hacia las personas de mayor edad, el conocimiento de los nombres de los lugares y parajes más característicos de la comunidad, los conocimientos del tiempo, las formas y modos de conservar y mejorar la capacidad de producción de las tierras y otros conocimientos y valores más.¹⁵⁸

¹⁵⁷Varese Stefano. *Una guía para la Educación Bilingüe*. p. 18.

¹⁵⁸Hernández, Arnulfo. *Loc cit.*

4.5 La formación profesional del maestro indígena

4.5.1 La formación inicial de promotor cultural bilingüe para incorporarse al sistema de educación indígena.

Actualmente se sigue con el método de los multiplicadores. Se les concentra durante un mes para capacitarlos, en algún lugar de la República. La capacitación la dan normalmente los diseñadores de la Dirección General de Educación Indígena. Posteriormente, en cada estado se establecen sedes para concentrar a los aspirantes a ingresar al magisterio indígena. Estos cursos se llevan a cabo durante tres meses. Una vez que han concluido con estos requisitos de formación inicial, están listos para incorporarse a las filas del magisterio del medio indígena.

Los contenidos son básicamente pedagógico-didácticos, antropológicos, lingüísticos y el manejo de planes y programas de educación primaria y preescolar, entre otras cosas. Cabe mencionar que este lapso de capacitación no es suficiente para preparar a docentes de educación indígena con calidad, por lo que es urgente establecer una institución formadora de docentes para el medio indígena y no seguir con estos cursillos que finalmente no logran sus objetivos y que si generan un gran conflicto en el maestro cuando se enfrenta a la enseñanza en el aula escolar.

“Otro de los aspectos que perjudican la educación, es la falta de capacidad de los maestros que imparten (reciben) sólo efímeros cursos de dos meses de duración y acorde con una preparación que únicamente alcanza la preparatoria. (sic)”¹⁵⁹

A propósito de lo anterior el maestro Nemesio Cruz considera que “...todo curso de inducción a la docencia en el medio indígena, en sí, constituye no sólo una experiencia pedagógica, académica y didáctica, sino que va más allá, en cuanto que es un espacio y una oportunidad de lucha histórica y étnica para definir proyectos educativos y por ende civilizatorios.”¹⁶⁰

¹⁵⁹ *La Jornada*. 1º de agosto, *Op.Cit.* p. 37.

¹⁶⁰ Cruz Nemesio. *Recuperación de la experiencia profesional referida a cursos de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena*. p. 44.

Además, agrega en una crítica a los capacitadores indígenas y no indígenas, que tampoco es procedente habilitar e improvisar como capacitadores a gentes con muy buena fe, tal vez, pero carentes de formación académica y profesional; y con un conocimiento limitado del medio. Ha sido hasta ahora práctica común recurrir a este tipo de personal, para el caso de los capacitadores indígenas, por ejemplo, con el argumento de que son representantes de su etnia y de su región.¹⁶¹

También se conoce que los promotores son formados en cursos rápidos y con pocos recursos. Se supone que el aspirante a promotor tiene que hablar una lengua indígena, pero en muchos casos parece ser que esto es bastante dudoso; en general el maestro fue escogido porque contaba con secundaria -ahora podemos hablar de bachillerato- y da clases en español. Se han hecho investigaciones comparando la escuela estándar con la bilingüe y resulta que en ambas el maestro toma como base el libro de texto gratuito y enseña en español.¹⁶²

Si los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena constituyen la antesala para formar parte de la docencia bilingüe, es necesario entonces revisar su enfoque, su planeación curricular y sus condiciones de realización, así como sus cuadros académicos y directivos. El propósito es dotar de las herramientas necesarias al promotor de nuevo ingreso, con el fin de que cuando se enfrente a sus alumnos por primera vez en el aula tenga pleno conocimiento del papel tan importante que tiene que desempeñar.

En el tiempo que lleva la educación indígena desde su creación, el tema que ha estado a discusión es la formación de profesores indígenas bilingües. Por esta razón se han formado cuadros técnicos para su instrumentación, operación, evaluación y formación de docentes. En todos los estados se cuenta con profesionales egresados, por ejemplo del Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CISINAH); sociólogos egresados del Centro de Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESA); etnolingüistas egresados del CREFAL y; licenciados egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. Estas generaciones de profesionales indican que hay recursos humanos para superar el aspecto técnico-pedagógico que requiere el subsistema de educación indígena.

¹⁶¹ *Ibidem.* p. 45

¹⁶² Bertely Busquets, Maria. *Revista Educación* 2001. p. 13.

La Dirección General de Educación Indígena, sin embargo no ha podido o no ha querido aprovechar estos recursos humanos <<cuando menos no a todos>>, para ubicarlos en una función específica, con el fin de que puedan ejercer la profesión para la que fueron formados. Por esta razón en muchos casos, la educación indígena ha servido de puente para que dichos profesionales se cambien de subsistema educativo con mejores perspectivas.

Esta situación requiere de una atención especial, porque en caso contrario las instituciones estarán formando personal que no será aprovechado por la Dirección General de Educación Indígena y que muy probablemente elijan emigrar a otro nivel educativo.

El curso de inducción a la docencia para aspirantes enfrenta numerosos problemas, entre los que podemos señalar la falta de un programa de capacitación definido, que articule los contenidos de manera congruente con la práctica educativa que desarrollarán los maestros indígenas. Esta situación no se ha solucionado por las características curriculares, de organización y operación de estos cursos. Sin embargo, en la realización de esta capacitación, recientemente se ha ido conformando un *currículo* implícito, que incluye las metodologías para la enseñanza de la lectura y escritura y para la incorporación de contenidos étnicos en los programas vigentes, a través del manejo de los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y el de Captación de Contenidos Étnicos; aunque la falta de un proceso de evaluación y seguimiento ha repercutido en el desconocimiento del perfil real del aspirante, conforme al cual se pudiese planear de mejor manera la capacitación.¹⁶³

Otros problemas se derivan de la "... falta de investigación acerca de las metodologías específicas para trabajar los contenidos étnicos en la educación primaria, que debieran proporcionarse a los maestros en la capacitación y otros aspectos referidos a la vinculación de la escuela y la comunidad, sobre la cual se pretende que el maestro realice una labor de promoción social. Esta problemática lleva a replantear las características del curso para que en un periodo mínimo de un año, los aspirantes puedan

¹⁶³Bello, Juan. *Op. Cit.* p. 150-151.

laborar con mejor preparación y atender a cualquier grado de la educación primaria”.¹⁶⁴

La capacitación y la actualización del personal en este servicio se han desarrollado de manera limitada a ciertas áreas del conocimiento, con pocas pretensiones y con muchos obstáculos en relación a las implicaciones teórico metodológicas, de la práctica docente en la educación primaria indígena bilingüe bicultural, tales, como el manejo de la lectura y escritura en lengua indígena y su gramática; la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua, la captación de contenidos étnicos y su tratamiento pedagógico; la conceptualización misma de la práctica docente en el medio indígena (con sus implicaciones de compromiso moral y profesional). Tomando en cuenta, además que no existen materiales (como libros de texto y manuales) que en su aplicación generarían experiencias para el desarrollo de este modelo educativo. Por otra parte se dejan de lado las restantes asignaturas que tienen la misma importancia que la enseñanza de la lectura y la escritura, si tomamos en cuenta que la educación básica tiene como uno de sus propósitos la formación integral del educando, de acuerdo a como lo señala el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.¹⁶⁵

“...El desafío de la educación básica continúa siendo la cobertura, pero unida a la calidad. Los esfuerzos para llevar la educación básica a todos ha cobrado pleno sentido cuando esa educación es realmente de calidad, es decir, cuando ha alentado el desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía, y cuando ha fomentado los valores personales y sociales que constituyen la base de la democracia, la convivencia armónica y la soberanía nacional.”¹⁶⁶

Me parece de suma importancia señalar las razones que tienen algunos maestros para ingresar al medio indígena como maestros: “...mucho de los maestros ingresamos al magisterio, porque decimos que no se requiere de mucha preparación y que es una de las carreras más cortas, por lo tanto, una de las formas como se puede cubrir necesidades económicas y obtener mayor superación profesional; entre ellos nos incluimos, pues somos uno de ellos, que optamos por ser Promotores Bilingües, sin importarnos si

¹⁶⁴Tovar, Carolina, Fuentes, Carlos y otros. *Diagnóstico de la Educación Indígena*. Mecanograma, 1989-1990.

¹⁶⁵Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. p. 30

¹⁶⁶*Idem*.

seríamos capaces de realizar efectivamente esa labor, es decir que : ...ingrese al Subsistema de Educación Indígena, con la finalidad de superarme profesionalmente ya en servicio; debido a que no tuve recursos para realizar estudios de manera escolarizada y en otra carrera." (sic).¹⁶⁷

Una vez que el promotor egresa de los cursos de inducción a la docencia se encuentra con grandes problemas para desarrollar su práctica docente, como es el caso siguiente:

*"... al arribar al centro de trabajo el director nos entregó los planes y programas, o sea, los materiales que se utilizarían para emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El haber sido así nos trajo grandes consecuencias al pararnos frente al grupo; puesto que no sabíamos ni que enseñar ni como iniciar, y para lograrlo nos es lo poco que recordábamos de nuestros maestros de la primaria; es decir, tratamos de imitar la didáctica que ellos utilizaban" (sic).*¹⁶⁸

Los maestros que he citado son egresados de la Licenciatura en Educación Indígena del sistema escolarizado de la Unidad Ajusco, y como podemos observar la escritura del español, no es siempre clara, seguramente esto es producto de la forma en que se les enseñó el español, con un método directo, del cual hemos hablado en páginas anteriores. Por otra parte se observa, también, que al igual que estos maestros indígenas, la formación que se obtiene en la práctica es por ensayo y error, en donde el maestro va aprendiendo a partir de los problemas a que se enfrenta en el aula escolar.

4.5.2 La formación durante la prestación del servicio docente

Al concluir los cursos de capacitación o de actualización, el maestro nuevamente se enfrenta a las condiciones institucionales de la vida escolar, distantes de la información que acaba de recibir. Por tal razón es comprensible que un maestro que vive un proceso diferente de formación, al regresar a su ambiente normal de trabajo se sienta aplastado, incomprendido y a veces hasta hostigado por las autoridades y compañeros, de manera que el impulso renovador se convierten permanente frustración. En cambio si las propuestas y los proyectos producto de la formación son colectivos y dan respuesta a los problemas a los que se enfrenta el maestro

¹⁶⁷ Cruz, Silvia y Martínez, Francisco. *Op. Cit.* pp. 45-46.

¹⁶⁸ *Ibidem.* p. 54.

en el aula, el clima institucional que se produce ayuda a un mayor éxito. La empresa colectiva estimula el proceso, compromete incluso, y genera cierta presión sobre aquellos que se resisten.

En muchos casos encontramos que *"... el maestro rural vive el `vaciamiento del trabajo docente`".* El trabajo de estos maestros-burócratas se encuentra cruzado por la *`contradicción permanente entre lo que dijeron que era ser maestro, lo que se creyó y se propuso y lo que hace y observa que otros hacen`*. Tal contradicción es una fuente permanente de frustraciones y conflictos que los maestros habrán de procesar como puedan. Unos instalados en la indiferencia o el cinismo, otros en el descontento pasivo, otros más en la búsqueda de espacios grupales de cambio o en el esfuerzo individual de hacer del trabajo en el aula un espacio gratificante".¹⁶⁹

Entre los maestros se comentan nociones, operaciones y conocimientos sobre aspectos diversos. En las opiniones más difundidas, está que el <<fracaso>> de los niños suele deberse a la falta de colaboración de los padres, a la desnutrición y a la pobreza del medio, o bien se remiten a lo inadecuado de los programas de estudio y de los libros, sin reconocer, que además de estos aspectos se encuentra la incidencia de su propia práctica profesional.

El docente que presta sus servicios en el medio indígena se ha formado en la experiencia cotidiana más que en las instituciones formadoras de maestros, consecuentemente la solución de los problemas que se enfrenta en su práctica docente, dependen de su interés, intuición y creatividad.

Existe una gran resistencia por parte de los maestros hacia la capacitación, debido entre otras cosas a que la formación que se les dio cuando iniciaron su labor como docentes no fue la más apropiada, además cuando asisten a algún curso de actualización los contenidos que les aportan poco les sirven para resolver problemas de su práctica docente.

Hasta ahora los maestros, principalmente los indígenas han sido espectadores, operadores de los programas, y poco o nada han contribuido y participado en las definiciones educativas, e inclusive las reformas

¹⁶⁹ Noriega, Margarita. *Op. Cit.* p. 45.

curriculares y la manera de introducirlas - ajustadas más a tiempos políticos que respetando procesos educativos- no sólo han generado actitudes de rechazo y de desconfianza sino que también han contribuido a vaciar de significado los contenidos escolares. En esas circunstancias, el desconcierto, la desinformación y la pobre formación pedagógica de los maestros, son también productos parciales de esas medidas. En nada o en casi nada han contribuido a formar a los maestros en ambientes de discusión propicios para la crítica, la fundamentación y la elaboración de nuevas propuestas. En el caso de los maestros bilingües, éstos han sido utilizados para legitimar lo que hacen los cuerpos técnicos, de las autoridades educativas.¹⁷⁰

Respecto al nivel académico de los docentes en servicio, en los primeros años de los ochentas se sabe que el 50% de los docentes cuentan con estudios de normal básica y de éstos cerca del 90% no la han concluido. El resto de la planta docente se encuentra con niveles educativos de educación secundaria 37% y un porcentaje mínimo con educación primaria, 1%. Como se puede apreciar el nivel académico de los maestros bilingües es sumamente limitado, teniendo como consecuencias bajos niveles de calidad educativa, en donde el índice de eficiencia terminal no llega ni siquiera al 23%, lo que además arroja altos índices de deserción y reprobación (ver cuadros 1 y 2)

CUADRO 1
NIVEL DE ESCOLARIDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN SERVICIO
DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN 1980

| ESCOLARIDAD | COMPLETA | | INCOMPLETA | | TOTAL | |
|-----------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | absolutos | relativos | absolutos | relativos | absolutos | relativos |
| PRIMARIA | 1049 | 7.57 | | | 1049 | 0.56 |
| SECUNDARIA | 3666 | 22 | 2086 | 15 | 5752 | 37 |
| BACHILLERATO | 44 | 0.31 | 79 | 0.56 | 123 | 0.87 |
| NORMAL BÁSICA | 745 | 5.3 | 5764 | 41.5 | 6509 | 46.8 |
| NORMAL SUPERIOR | 7 | 0.05 | 424 | 3.04 | 431 | 3.09 |
| TOTAL | 5511 | 35.22 | 8353 | 60.10 | 13864 | 95.32 |

Fuente: Bonilla, Felipe y Enrique Ruiz. Estadística Educativa Indígena. DGEI-SEP, México, 1983.

¹⁷⁰ *Ibidem.* p. 53.

CUADRO 2 EFICIENCIA TERMINAL

| | | |
|----------------------|-----------------------|--------|
| Eficiencia Terminal: | Generación 1976- 1982 | 20.70% |
| | Generación 1978- 1984 | 19.75% |
| | Generación 1979- 1985 | 20.10% |
| | Generación 1980-1986 | 20.10% |
| | Generación 1981- 1987 | 22.10% |

Fuente: Prontuarios de estadística educativa indígena 1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988. Dirección General de Educación Indígena, SEP.

Para 1990, el nivel académico del personal docente se ha incrementado y encontramos que cerca del 50% de los maestros cuentan con bachillerato y la normal básica completa, entre ellos el 5.7% cuenta con normal superior, mientras el 26% se encuentran en el rango de primaria y secundaria. Por otra parte el 20% no ha concluido el bachillerato, la normal básica y la normal superior, igualmente encontramos que más del 2% no ha concluido la primaria y la secundaria (ver cuadro 3).

CUADRO 3. NIVEL ACADÉMICO DEL PERSONAL DOCENTE EN SERVICIO DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN 1990

| ESCOLARIDAD | COMPLETA | | INCOMPLETA | | TOTAL | |
|-----------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | absolutos | relativos | absolutos | relativos | absolutos | relativos |
| PRIMARIA | 465 | 1.53 | 143 | 0.47 | 608 | 2.0 |
| SECUNDARIA | 7455 | 24.63 | 574 | 1.89 | 8029 | 26.53 |
| BACHILLERATO | 2393 | 7.9 | 3938 | 13.01 | 6331 | 20.92 |
| NORMAL BÁSICA | 11379 | 37.6 | 1354 | 4.47 | 12731 | 42.07 |
| NORMAL SUPERIOR | 1726 | 5.7 | 835 | 2.75 | 2561 | 8.46 |
| TOTAL | 23418 | 77.38 | 6844 | 22.61 | 30262 | 99.99 |

Fuente: Dirección General de Educación Indígena- SEP. 1990.

Si tomamos en cuenta los datos de 1980 y los de 1990, podemos concluir que más del 50% de maestros bilingües carece de formación normalista.

Con un porcentaje tan alto de personal sin los estudios necesarios para afrontar la gran responsabilidad de educar a cientos de niños indígenas.

**CUADRO 4.
NIVEL ACADÉMICO DEL PERSONAL DOCENTE EN SERVICIO DE
EDUCACIÓN INDÍGENA EN 1994-1995**

| ESCOLARIDAD | COMPLETA | | INCOMPLETA | | TOTAL | |
|-----------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | absolutos | relativos | absolutos | relativos | absolutos | relativos |
| PRIMARIA | 650 | 0.24 | 5 | 0.02 | 70 | 0.26 |
| SECUNDARIA | 2051 | 7.54 | 60 | 0.22 | 2111 | 7.76 |
| BACHILLERATO | 8167 | 30.03 | 2083 | 7.66 | 10250 | 37.69 |
| NORMAL BÁSICA | 6543 | 24.06 | 966 | 3.55 | 7509 | 27.61 |
| NORMAL SUPERIOR | 955 | 3.51 | 980 | 3.60 | 1935 | 7.11 |
| UPN | 215 | 0.79 | 4809 | 17.68 | 5024 | 18.47 |
| LICENCIATURA | 87 | 0.32 | 204 | 0.75 | 291 | 1.07 |
| POSGRADO | -- | -- | 5 | 0.02 | 5 | 0.02 |
| TOTAL | -- | -- | -- | -- | 27195 | 100.0 |

Fuente: Dirección General de Educación Indígena- SEP. 1995.

Con datos de ciclo escolar 1994-1995, cinco años después del dato anterior, encontramos que los datos reportados por la Dirección General de Educación Indígena son poco confiables para este periodo, por las variaciones porcentuales que se observan en algunos grados de escolaridad, como es el caso de los que tienen la normal básica; ejemplo: cuando en 1990 el 37% de maestros la habían concluido, ahora resulta que cinco años después éstos han disminuido al 24% (la razón puede obedecer al ingreso de una parte significativa de ellos a la UPN, sin embargo, esto no se aclara); por su parte la UPN, reporta para el mismo periodo 11 001 alumnos inscritos, mientras que la DGEI, registra sólo 5024.¹⁷¹

¹⁷¹ Universidad Pedagógica Nacional. *Matrícula por Licenciatura de las Unidades UPN*. México, Octubre de 1994.

Aún con la dificultad que implica analizar y conocer con certeza cuál es el nivel de preparación de los maestros que atienden la educación primaria indígena, se puede inferir que el número de maestros con nivel de bachillerato y niveles superiores, es superior al 80%, y en forma específica los maestros que cuentan con normal básica y superior, está por encima del 50%.

Lo anterior es un indicador de que la parte correspondiente a la formación del docente se ha estado incrementando paulatinamente, pero sin embargo, aún no se ve reflejado significativamente en los índices de aprovechamiento, retención y de eficiencia terminal. Prueba de esto es que la eficiencia terminal a nivel nacional es de 63.8%,¹⁷² en tanto que en las escuelas primarias indígenas se encuentra en el 31.75%, habiendo estados como Chiapas y Chihuahua, por ejemplo, en donde es del 14.16% y 16.55% respectivamente.

CUADRO 5
EFICIENCIA TERMINAL: PERIODO 1989- 1995.
EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

| ESTADOS CON MENOR EFICIENCIA TERMINAL | | ESTADOS CON MAYOR EFICIENCIA TERMINAL | |
|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|
| CHIAPAS | 14.16% | SAN LUÍS POTOSÍ | 74.64% |
| CHIHUAHUA | 16.55% | MORELOS | 61.61% |
| GUERRERO | 21.60 | TABASCO | 69.10% |
| JALISCO | 22.45% | TLAXCALA | 64.49% |
| NAYARIT | 18.12% | HIDALGO | 57.47% |
| GUERRERO | 21.60% | | |
| DURANGO | 25.66% | | |

Fuente: Estadística Básica de Educación Indígena 1989-1995. Dirección General de Educación Indígena-SEP. 1996.

La formación de promotores bilingües siempre se consideró como alternativa a corto plazo, para solventar las necesidades inmediatas para el servicio de preescolar y de primaria; reclutando en la década de los ochentas egresados del nivel secundaria con dominio oral de su lengua materna, además del español. Esta medida sería modificada en 1990

¹⁷² Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto-SEP. *Indicadores educativos, serie histórica 1976-1977 a 1994-1995.*

exigiendo un nivel académico de bachillerato sin importar -inclusive- el dominio de la lengua materna, como consta en las convocatorias para reclutar candidatos para promotores indígenas en un servicio bilingüe y bicultural, mostrando con esto, "el interés por elevar la eficiencia terminal del 22% del subsistema de educación indígena.

La mayoría de los cursos de capacitación tienen la limitante de estar dirigidos a interlocutores ideales (como imaginamos que son los maestros indígenas), más que a interlocutores reales (los maestros nativos con las contradicciones que viven, por ser miembros de culturas subalternas y asumiendo roles extraños a la estructura social tradicional) los maestros bilingües han sido formados a través de los "canales de formación profesional" que ofrecen las Escuelas del Sistema cuyos programas han respondido siempre a las exigencias del sistema educativo nacional" que reproduce las estructuras hegemónicas del Estado, y no a las necesidades de conformar elementos para la defensa del patrimonio cultural del grupo étnico.

De acuerdo con la experiencia de los cursos se dice que "...Para la actualización de los docentes en servicio, no se cuenta con un programa específico para tal fin y los cursos que se ofrecen, sólo en una pequeña proporción son impartidos por personal con experiencia y con programas técnicos adecuados. Por lo que en la mayoría de los cursos se observa improvisación, tanto en la organización como en los aspectos técnicos."¹⁷³

Por su parte en el terreno de la profesionalización a nivel superior, a fines de los años ´70 surge la primera experiencia; en 1979 cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística "... Para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios..."¹⁷⁴. La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS) "... Que había sido fundado en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar el subsistema..."¹⁷⁵. Fueron dos

¹⁷³Dirección General de Educación Indígena. *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*. p. 18.

¹⁷⁴ Cabrera, Ma. de los Ángeles. *Propuesta Curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (modalidad semiescolarizada) preescolar y primaria*. P. 50.

¹⁷⁵ *Ídem*.

experiencias que hasta la fecha se encuentran suspendidas y se desconocen las razones. Los egresados de éstas se encuentran en distintas instituciones, y no precisamente en el medio indígena.

Posteriormente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), participa en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y en 1982, incorpora la Licenciatura en Educación Indígena en la Unidad Ajusco. "...si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos. Se ofrece únicamente en la modalidad escolarizada, ingresa un número muy restringido de estudiantes y quienes son aceptados deben dejar necesariamente su comunidad por cuatro años para cursar los estudios. Por el número total de alumnos atendidos en esta Licenciatura y por los objetivos a lograr, este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente".¹⁷⁶

Para 1990, se abre la Licenciatura para Docentes de Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, LEPEPMI '90 en las Unidades UPN, con la modalidad semiescolarizada. Esta tiene un propósito distinto a la Licenciatura que se ofrece en la Unidad Ajusco, y busca incidir directamente en lo que es la práctica docente.

Sin embargo la misma propuesta reconoce sus propias limitantes, si bien es cierto hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el *currículo* en torno al conocimiento de la práctica docente.

Aún cuando la propuesta considera elementos suficientes y específicos para el medio indígena habría que considerar que esta Licenciatura asume la misma estrategia metodológica de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígena implementada por la UPN desde 1985, con la modalidad semiescolarizada que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media para cada una de las cuatro asignaturas en el semestre. Resulta paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio

¹⁷⁶ Universidad pedagógica Nacional. *Taller debate sobre evaluación del aprendizaje*. p. 14.

de las Licenciaturas del Plan '85, operados en las 74 Unidades UPN en el país, se considera para esta Licenciatura la misma estrategia metodológica, que se caracteriza por conjugar en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador (que no se llegaron a consolidar en el Plan '85). Las tres situaciones planteadas constituyen, de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente.¹⁷⁷

Algunos problemas que enfrenta esta Licenciatura son una reproducción de los que tenía la de Educación Preescolar y Primaria, Plan '85, a saber: ¹⁷⁸

- La heterogeneidad en la formación de los asesores incide en la falta de formación pedagógica y en la evaluación; resultando afectados el estudiante, el mismo asesor, el proceso y la institución.
- La forma de evaluación repercute en la deserción. Algunas de las causas son: a) instrumentos de evaluación sumamente extensos, b) la mayoría de los estudiantes desconocen los criterios de calificación que se le aplican o no se les exponen con claridad, además se enfrentan a tantos criterios como asesores tienen.
- Para algunos asesores, el proceso de evaluación se ha restringido a una práctica de medición y acreditación en donde se ha dejado de lado la comprensión y explicación del proceso evaluativo como una totalidad.
- Se carece de estudios de seguimiento acerca del impacto que la Licenciatura tiene en la formación profesional de los estudiantes, en su práctica docente.
- Los alumnos no tienen experiencia en sistemas abiertos o semiescolarizados.
- Las antologías y las asesorías como únicos medios para aprender limitan la posibilidad de acceso, tanto cualitativo como cuantitativo, hacia una formación más completa.
- Falta una normatividad académica clara para la instrumentación del Taller Integrador y de la Propuesta Pedagógica.

¹⁷⁷ Bello, Juan. *Op. Cit.* p. 158.

¹⁷⁸ Universidad Pedagógica Nacional. *Op. Cit.* pp. 5-15.

- Falta de vinculación y deficiencias metodológicas entre los tres momentos de aprendizaje: estudio individual, trabajo grupal y taller integrador.

Actualmente a lo anterior se ha sumado el alto costo de las Antologías y Guías de estudio, que resultan inaccesibles para los maestros indígenas.

4.5.3 La formación profesional y la práctica docente

Una forma de poder valorar la formación profesional es por medio de la práctica docente, en donde se reflejan la calidad de la enseñanza y los niveles de aprovechamiento escolar, al respecto se dice que "... Algunos educadores carecen de una metodología para el trabajo comunitario, es decir, no se refleja la creatividad e iniciativas que debe aportar en la organización y desarrollo de la comunidad, sabiendo que existen localidades que exigen actividades que trascienden en sus habitantes, como la alfabetización, organización de cooperativas y talleres de artesanía con los recursos de la región..."¹⁷⁹

Un factor que ha obstaculizado el desarrollo del proyecto de educación bilingüe, ha sido la falta de preparación profesional de los docentes, que se ven limitados para proponer y crear sugerencias para el adecuado desarrollo, tanto en el aspecto metodológico de la enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas, como a sus contribuciones al enriquecimiento de los contenidos.

"... Otra carencia que he observado en los educadores, es que no tienen las herramientas técnicas para la atención de grupos multigrado, aunque existen propuestas pedagógicas de la Dirección General de Educación Indígena y del Programa para Abatir el Rezago Educativo, son más teóricas que prácticas y están dirigidas para maestros de carrera, incorpora muchas lecturas y tecnicismos. Esto he observado en los cursos de capacitación cuando hago que analicen y expongan los educadores, estas propuestas consisten en la técnica de correlación y guiones didácticos, quizá por la complejidad de éstos los educadores no tienen bien apropiado estos elementos básicos para la atención de grupos multigrado y por el corto tiempo de capacitación."¹⁸⁰

¹⁷⁹ Martínez, Carmelino. *Op. Cit.* p. 37

¹⁸⁰ *Ibidem.* p. 39.

Las causas de reprobación, pueden atribuirse a varios problemas, los que corresponden al docente, caso de aquellos en que trabajan en escuelas unitarias donde se atienden grupos multigrado y existen horarios forzados para el docente, y la falta de arraigo de los mismos en las comunidades, así como de una formación profesional limitada.¹⁸¹

Por su parte el maestro puede sentirse constante y doblemente juzgado por las autoridades educativas y por su misma gente, ya sea en calidad de maestro o en calidad de miembro del grupo, lo cual puede provocarle inseguridad en el desempeño del trabajo. Como docente, tiene obligaciones y funciones que el exigen las autoridades educativas, y como miembro de un grupo étnico participa de algunos modelos socio-culturales que tiene que respetar, si bien ejercen prácticas activas en tanto ejecutores de una política, no escapan dentro del esquema prefijado a ser objetos y no sujetos de su propia actividad.

Debemos tomar en cuenta que la formación tiene como propósito una revisión y un cambio sobre lo que venimos haciendo. Es romper con cuestiones ya estatuidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya muy consolidados.¹⁸² Entonces incorporarse al proceso de formación es abrirse a nuevas experiencias, mirar el propio hacer, con la intención de cambio.

Al respecto de lo anterior Giroux dice: "Si pensamos sólo en aquellos pensamientos con los cuales ya tenemos palabras para expresarlos, entonces nuestra presencia en la historia permanece estática."¹⁸³

La formación del profesor no se reduce a momentos específicos fuera de la cotidianidad del salón de clases, aunque es preciso reconocer que también los cursos, seminarios y talleres forman parte del proceso de formación. La formación docente es entendida como una forma de conocer, de reconstruir, y ver la realidad, de enfrentarse al conocimiento escolar, para

¹⁸¹ Trujillo, Daniel. *Una experiencia en el Programa para Abatir el Rezago Educativo. en relación a los procesos de capacitación y actualización docente de educación primaria indígena en el estado de Chiapas 1992-1995.* p. 52.

¹⁸² Rodríguez Ousset, Azucena. "Problemas, desafíos y mitos en la Formación Docente" en *Perfiles Educativos.* N°. 63. p. 5.

¹⁸³ *Idem.*

asumir una postura crítica frente a él; de reconceptualizar al docente, a la docencia y a la institución escolar.

Sin embargo, en algunas ocasiones sucede lo contrario a lo anterior, expresan los maestros indígenas Silvia Cruz y Francisco Martínez: " Cuando nos hablan de cursos de actualización nos emocionamos pensando que nos van a dar algo nuevo que nos ayude en la conducción de enseñanza-aprendizaje como en el manejo de los planes y programas, libros de texto, y de los que nos hablan, es sobre la lecto-escritura, pero tampoco queda definido, es por eso que no se ha puesto en práctica la lecto-escritura, todo esto ha sido discursivo, el maestro tiene cierta resistencia hacia el cambio de pasar de un modelo a otro, es decir, dejar la práctica acostumbrada y tomar la educación crítica, esto se debe a que no queremos enfrentarnos a los problemas con que nos encontraríamos al poner ese tipo de educación por lo mismo de que el docente no está acostumbrado a ser creativo" (sic).¹⁸⁴

"El maestro desarrolla su práctica de manera consciente e inconsciente: Decimos consciente cuando el maestro está claro de su quehacer educativo; es decir, busca y encuentra los métodos y técnicas de enseñanza, y asimismo, sabe lo que enseña, a quién, para qué y qué tipo de hombre pretende formar. En el inconsciente, es aquel que recibe y utiliza lo que se le da, y que no se preocupa por preguntarse, si los planes y programas son adecuados, a quién se dirigen, ni tampoco, busca nuevas formas de cómo adecuar y mejorar su práctica; por ello, consideramos que es producto de su formación y experiencia, ya que ambas se nutren y se complementan para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje."¹⁸⁵

Ricardo Pozas, evalúa la acción de los promotores concluyendo en la afirmación de que "han sido los mejores agentes de cambio, como ejemplo vivo que han sido de la labor indigenista; enseña a leer y a escribir la lengua indígena, ya que el uso del castellano es un privilegio suyo que les da prestigio y aumenta la posibilidad de acrecentar sus ingresos. Se han convertido con conductores de todos los programas oficiales elaborados para el desarrollo de la comunidad indígena, en los cuales buscan la forma de sacar ventajas personales extorsionando a sus compañeros de etnia. Se presentan como arquetipos de la ladinización. Muchos promotores se han

¹⁸⁴ Cruz, Silvia y Martínez, Francisco. *Op. Cit.* p. 55.

¹⁸⁵ *Ídem.*

convertido en caciques de sus pueblos y actúan dentro de la política local buscando mantener sus privilegios.¹⁸⁶

El aspecto económico también juega un papel importante y repercute sin lugar a dudas en el nivel de vida del maestro indígena. De acuerdo con la sección 7 del SNTE de Chiapas se dice que "... Otro problema que resiente principalmente en las comunidades indígenas, es el relacionado con las remuneraciones económicas, dado que los raquíuticos sueldos no alcanzan para cubrir las necesidades elementales de los maestros comunitarios..."¹⁸⁷

Los párrafos anteriores nos muestran claramente dos situaciones: la primera que es la oferta de cursos que recibe el maestro y que en poco o en nada le ayudan a resolver la problemática que enfrenta en el ámbito escolar; y por lo tanto se ve obligado a buscar soluciones por cuenta propia, aunque éstas no sean las más apropiadas. Y la segunda situación es la falta de interés por parte del maestro para asistir a los eventos de formación y actualización que le son ofrecidos.

¹⁸⁶Citado por Bello, Juan. *Op. Cit.* P. 147.

¹⁸⁷ *La Jornada. Loc. Cit.*

CONCLUSIÓN FINAL

A lo largo del trabajo se presentan una serie de conclusiones que se recuperan en cada apartado, sin embargo es importante hacer un aporte final sobre el supuesto que guió este trabajo de investigación.

Los resultados del presente estudio han confirmado el supuesto con el que inicie el trabajo en donde el ejercicio de poder es manifiesto en el terreno de lo sociocultural, en particular en el ámbito de la educación, pues en el discurso por mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas se esconde una intención que es la de integrarlos a la vida nacional, sin considerar el arraigo de la cultura propio, sin reconocer que ésta es igual o más importante que la que se impone en la escuela. Este ejercicio de poder tiene su contraparte que es la resistencia por conservar en los pueblos indígenas su identidad, su lengua, su cosmovisión, sus valores éticos y su lucha. Puedo concluir que la acción de resistencia puede matizarse al menos en el campo de la educación, cuando los políticos educativos dejen hablar a los propios indígenas, cuando ellos digan lo que necesitan y quieren en su educación, cuando ellos decidan quiénes, cómo y cuándo deben de participar en su educación, cuando dejen de ser espectadores y pasen a ser los protagonistas de su propio destino.

También, cuando se abandone la idea desde el centro que sólo los que diseñan los *currícula* saben lo que necesitan los pueblos indígenas, en una postura egocéntrica, que los ve como entes cosificados, a los que hay que ayudar a "pensar". Una política educativa requiere descentrarse dejar que participen los propios destinatarios de la educación, maestros, padres de familia, alumnos, comunidad, para que sean ellos mismos los que construyan su modelo educativo acorde con su visión de futuro, en un contexto político, social, económico, cultural nacional y mundial.

Los contenidos de los programas de estudio tienen que romper con su carácter nacional que es obligatorio cumplir a lo largo del ciclo escolar, para dejar espacios curriculares a los contenidos específicos.

Para ello también, es importante centrar la atención en la formación y actualización del docente para una práctica que demanda cierto grado de especialización, como es el dominio de contenidos culturales específicos, de la lengua indígena de la comunidad, el diseño de estrategias didácticas y

actividades de aprendizaje, entre otras, acordes con el contexto social de los alumnos.

En este sentido recupero la postura de Sandra Cantoral sobre la educación como una "relación filosófica que propicie la creación de condiciones de identidad para guiar la integración y la vitalidad cultural, desde la autoconciencia de las condiciones materiales de vida en la familia, y para darles sentido de cualidad axiológica desde la *currícula* escolar, en donde la y el maestro reconozcan su realidad histórico-social, y los padres de familia se ubiquen en las necesidades sociales del contexto escolar de forma colectiva, de manera que las y los niños se sepan hacedores de su proceso de conocimiento en una dimensión de historicidad, ya que el conocimiento y la autoconciencia del sujeto se desarrollan conjuntamente".¹⁸⁸

Igualmente, es importante reconocer el cambio que se observa entre los procesos de asimilación e integración que fueron manifiestos a lo largo de los siglos XIX y XX, a la construcción de un proyecto educativo diferente para los pueblos indígenas en las últimas décadas del siglo XX, como lo es la educación indígena bilingüe bicultural que reconoce en su fundamentación el valor de los derechos humanos, la importancia de incorporar contenidos étnicos, la recuperación de sus costumbres y su lengua materna. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la educación indígena aun tiene un gran camino por recorrer para alcanzar una educación propia y autónoma.

Lo anterior, significa que autoridades educativas, padres de familia, comunidad, profesionales indígenas, maestros, intelectuales y especialistas en educación, al conjuntar esfuerzos pueden y deben desarrollar una educación que fortalezca la identidad, que recupere los valores culturales y que eleve los niveles de calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas.

¹⁸⁸ Cantoral, Sandra. *Op. Cit.* pp- 20-21

BIBLIOGRAFÍA.

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la Educación Indígena*. Sep- Setentas N°. 64, México, 1973.
- Alaix, Ramón. "Educación Básica Rural en América Latina", en *Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. N°. 97, año 29, primer cuatrimestre, México, 1985.
- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, en *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, SEP, México, 1982.
- Apple, Michael. *Educación y poder*. Paidós, Barcelona, España, 1987.
- Altamirano, Ignacio Manuel. "Bosquejos, la escuela del campo" en Bermúdez, Teresa. *Bosquejos de Educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. Ediciones el Caballito, México, 1985.
- Altamirano, Ignacio Manuel. *Obras históricas II*. SEP, México, 1986.
- Álvarez Barret, Luis. "Justo Sierra y la Obra Educativa del Porfiriato, 1901-1911 en *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Anderson, Perry. *Las antinomias de Antonio Gramsci*. Editorial Fontamara, Barcelona, España 1981.
- Arredondo, Ma. Adelina. "Contenidos y métodos educativos en las primeras décadas del gobierno independiente en Chihuahua" en Martínez, Lucia (coord.). *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México Nuevo (1821-1943)*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.
- Bastida, Luís G. *Colección de leyes, decretos, reglamentos, circulares, órdenes y acuerdos relativos a la desamortización de los bienes de corporaciones civiles y religiosas y a la nacionalización de los que administraban las últimas*. México, 1893.
- Bellato, Liliana. "La exclusión indígena hoy", en *Economía Informa*, No. 222. Facultad de Economía de la UNAM, México, Octubre de 1993.
- Bello Domínguez, Juan. *La Modernización de la Educación Indígena en México*, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1995.
- Benítez, Fernando. "La simulación de los antropólogos", en *La Jornada*, México, Junio 27 de 1995.

- Bermudez de Brauns, Ma. Teresa. *Bosquejos de Educación par el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. SEP-CULTURA, Ediciones el Caballito, México, 1985.
- Bertely Busquets, María. *Revista Educación 2001*. N°. 7 diciembre de 1995, México, 1995.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "Los conceptos de diferencia y subordinación en el estudio de las culturas populares" en *Pedagogía* 5(16). Universidad Pedagógica Nacional, Octubre- diciembre, México, 1978.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*. Editorial Grijalbo, Colección los noventa. México 1990.
- Bonfil Batalla, Guillermo y otros. *Conciencia étnica y modernidad. Etnias de oriente y occidente*, Instituto Nacional Indigenista. México, 1991.
- Bonilla, Felipe y Ruíz Enrique. *Estadística Educativa Indígena*. Dirección General de Educación Indígena, SEP. México, 1983.
- Borabas, Alicia y Bartolomé, Miguel. *Etnicidad y Pluralismo Cultural: La dinámica étnica en Oaxaca*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1990.
- Cabrera, Ma. de los Ángeles. *Propuesta curricular para Licenciatura en Educación Básica Indígena (modalidad semiescolarizada) preescolar y primaria*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992.
- Cantón, Valentina. *1+1+1 no es igual a 3*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Cantoral, Sandra. *La identidad cultural en la educación básica. Un estudio de la constitución de la conciencia*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2000.
- Censo General de Población y Vivienda 1990. Secretaría de Gobernación.
- Cisneros, Erasmo. "¿Existe hoy una cultura indígena en México?, en *Pedagogía* 5(16). Universidad Pedagógica Nacional, Octubre- diciembre México, 1978.
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Edición comentada para estudiantes*. Fernández Editores, México, 1995.
- Cruz, Nemesio. *Recuperación de la experiencia profesional referida a cursos de inducción a la docencia en el Medio Indígena*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Cruz, Silvia y Martínez, Francisco. *Practica docente indígena mixe (ayuuk) de la zona alta, en la escuela primaria bilingüe "Vicente*

Guerrero”, de la comunidad de Cerro Guadalupe, Tamazulapan, Mixe, Oaxaca. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.

- Dirección General de Educación Indígena. *Programa para la Modernización de la Educación Indígena.* DGEI-SEP, México, 1990.
- Escobar, Antonio y Teresa Rojas (coord.). *La presencia del Indígena en la Prensa Capitalina del Siglo XIX. Catalogo de Noticias I.* Serie Índices, Catálogos, INI-CIESAS, México, 1992.
- Escobar Ohmtade, Antonio. *El colegio de San Gregorio: Una institución para la Educación de Indígenas en la primera mitad del siglo XIX (1821-1857).* en Martínez, Lucía (coord.). *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México Nuevo (1821-1943).* Universidad Pedagógica Nacional, México, 1994.
- Feria, Diego. *Asesoría estratégica en la lecto-escritura del idioma Ñuu Savi en el primer grado, Mixteca Alta, Oaxaca.* Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Fuentes, Benjamín. *Enrique Corona Morfín y la Educación Rural.* Editorial SEP Caballito, México, 1986.
- Florescano, Enrique. *Las reformas Borbónicas.* DIH-INAH, México, 1974.
- Florescano, Enrique. *El poder y la lucha por el poder en la historiografía mexicana.* INAH, México, 1978.
- Fuentes, Carlos. "La cuestión chiapaneca" en *La Jornada*, México, 14 de febrero de 1995.
- Gamio, Manuel. *Antología.* Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1985.
- Galván de Terrazas, Luz Elena. "En la construcción de una historia, Educación y educadores durante el Porfiriato". en *Indios Peones, Hacendados y maestros.* Tomo I, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995.
- Giroux, Henry. *En Cuadernos Políticos.* N° 44, julio-diciembre de 1985, editorial Era, México, 1985.
- Gómez Navas, Leonardo. "La revolución mexicana y la educación popular", en *Historia de la Educación Pública en México.* Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- González Navarro, Moisés. "El porfiriato. La vida social" en Cosío Villegas, Daniel (coord) *Historia moderna de México Vol. IV.* Edit. Hermes, México, 1957.

- Guzmán, Alba. *Voces indígenas*. Instituto Nacional Indigenista- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1991.
- Halc, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853*. Siglo XXI editores. México, 1972.
- Hernández, Arnulfo. *¿Articulación, Valores Culturales Étnicos-Contenidos Escolares? Un estudio de caso en la comunidad de San Pedro Buenavista, Nativitas, Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Hernández, Isaura. "Educación Indígena" en *Revista Educación* 2001. N°. 7, Diciembre de 1995.
- Jorda Hernández, Jani. "Pluralismo e identidad cultural en el México Posrevolucionario: un acercamiento diacrónico", en *Pedagogía* 5(16), Universidad Pedagógica Nacional, Octubre-diciembre, México, 1978.
- Hernández, Jorge y Alba Guzmán. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe bicultural en México" en *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*. N°. 39, enero-marzo, Vol. III, 4ª época, México, 1982.
- *La Jornada*. México, 23 de mayo de 1995.
- *La Jornada*. N°. 4276, México, 1º de agosto de 1996.
- Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la Educación en México*. México.
- Loyo, Engracia. *Instituciones de Educación Indígena (1910-1940)*. Colegio de México. Mimeo.
- Mariscal, Ángeles. "Ignoran maestros indígenas la lengua de su zona laboral" en *la Jornada*. Año doce, N° 4281, 6 de agosto de 1996.
- Martínez, Carmelino. *Una experiencia docente en la capacitación del educador comunitario indígena*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales*. México, 1991.
- Mora, José María Luis. *México y sus revoluciones, Tomo I*. París, 1836.
- Nahamad, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *INI 30 años después*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1978.
- Nahamad, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en *América Indígena*. Vol. XLII, N°. 2, Abril -junio, México, 1982.

- Noriega, Margarita. *Indagando los secretos del Paisaje*. Col. Educación N°. 5, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- *Obras de Ignacio Ramírez Tomo I*. Editorial Nacional, México, 1960.
- Olive, León. *Ética y diversidad Cultural*. Fondo de Cultura Económica-UNAM, México, 1993.
- Organización Nacional de Etnolingüísticas Indios. *Plan General para la Educación y el Desarrollo Integral de los Pueblos Indios de México*. SEP-DGEI-ONEIAC. México, 1982.
- Ortega y Medina, Juan A. *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. UNAM, México, 1980.
- Pérez, Martínez. citado por Luis Villoro. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. 3ª ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- Pérez, Septimio. "Las misiones Culturales", en *Educación*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1982.
- Peña Sánchez; Jaime y Durán, Lucila. *La cultura de las clases subalternas*, , Unidad UPN de Tlaxcala, Universidad Pedagógica Nacional, México 1994.
- Poder Ejecutivo Federal. *Diario Oficial de la Federación*. 29 de noviembre, México, 1973.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaria de Educación Pública, México, 1996.
- Portanteiro, Juan Carlos. *Los usos de Gramsci*. Folios Ediciones S.A., México, 1981.
- Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo veintiuno editores, 9a ed, México, 1982.
- Ramírez, Rafael. "Algunas reflexiones en torno de la obra de muestras Misiones Culturales" Discurso de 1951, en *Educación*. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Octubre-diciembre, México, 1993.
- Rafael, Ramírez. "El misionero debe tener la pasión del apóstol y el anhelo de místico" en *Educación...*, México, 1993.
- Reina, Leticia. "Ser indio o ser ciudadano", en *Eslabones*. Revista semestral de Elites Regionales, No. 6, julio-diciembre, México, 1993.
- Reyes Heróles, Jesús. "El liberalismo mexicano", Vol. I, p. XII, citado por Bravo Ahuja, Gloria. *La enseñanza del español a los indígenas de México*. El colegio de México, México, 1977.

- Ríos, Onesimo. *Remembranzas*. Ponencia presentada en el Encuentro celebrado con motivo de los quince años de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, Dirección General de Educación Indígena, Mecnograma, México, 1993.
- Rodríguez Ousset, Azucena. "Problemas, desafíos y mitos en la Formación Docente" en *Perfiles Educativos*. N°. 63, enero- marzo de 1994, CISE-UNAM, México, 1994.
- Ros Romero, Ma. del Consuelo. *Bilingüismo y educación*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1981.
- Sacristán, Gimeno. *El currículum. Una reflexión sobre la practica*. 3ª de, Ediciones Morata, España, 1991.
- Sacristán, Manuel. *Antonio Gramsci, Antología*. Siglo XXI editores, México, 1980.
- Sánchez, Antonio. *Cultura y Revolución Un ensayo sobre Lenin*. Ediciones Era, México, 1976.
- Secretaria de Educación Pública. *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Periodo escolar 1996-1997*. México, agosto de 1996.
- Tovar, Carolina, Fuente, Carlos y otros. *Diagnóstico de la Educación Indígena*. Dirección General de Educación Indígena-SEP, Meconograma, México, 1990.
- Trujillo, Daniel. *Una experiencia en el Programa para Abatir el Rezago Educativo, en relación a los procesos de capacitación y actualización docente de educación primaria indígena en el estado de Chiapas 1992-1995*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1996.
- UNESCO. *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. UNESCO, París, 1954.
- UNESCO, Editores Rodríguez, Nemesio, Masferrer, Elio y Vargas, Raúl. *Educación, etnias y descolonización en America Latina*. Vol. I y II, México, 1983.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Taller debate sobre evaluación del aprendizaje*. UPN-SEP, Mecnograma, México, 1992.
- Varese, Stefano. *Una Guía para la Educación Bilingüe*. UNESCO, México, 1983.
- Villoro, Luís. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica. México 1959.

- Villoro, Luís. *El concepto de ideología*. Fondo de Cultura Económica, México 1985.
- Yurén Camarena, Ma. Teresa. "La cultura en la obra de Gramsci" en *Pedagogía*. 6(19). Universidad Pedagógica Nacional, Julio- septiembre, México, 1989.
- Zamora, Fernando. *México*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1964.
- Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México. México, 1996.