

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**"REPRODUCCIÓN CULTURAL Y MOVIMIENTO  
MIGRATORIO EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA. EL  
CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA LEYES  
DE REFORMA DE LA MIXTECA ALTA DE OAXACA."**

**TESIS QUE PRESENTA EL SUSTENTANTE:**

**ADRIÁN SÁNCHEZ MERECÍAS**



**PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
INDÍGENA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**MAESTRO ANTONIO CARRILLO AVELAR**

**MÉXICO. D.F., MAYO DE 1995.**

## INDICE GENERAL

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
INTRODUCCIÓN	7
<b>CAPITULO I</b>	
<b>ANTECEDENTE HISTÓRICO</b>	
1. La etnia Mixteca en el proceso de integración	20
2. De la marginación a la política indigenista	35
3. La escuela primaria indígena en el contexto de la Mixteca Alta	37
<b>CAPITULO II</b>	
<b>EL REFORZAMIENTO DEL MOVIMIENTO MIGRATORIO EN LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA</b>	
1. La escuela y su acción pedagógica	45
2. Reproducción cultural y migración	61
a) El significado que tiene la educación escolarizada para los mixtecos	70
b) Normas y valores para migrar	86
c) El reverso de los símbolos patrios	101
<b>CAPITULO III</b>	
<b>EDUCACIÓN COMUNITARIA Y MIGRATORIA CONSCIENTE</b>	
1. Caracterización de una nueva educación indígena	115
2. Integración de la escuela primaria indígena en los sistemas comunitarios	129
a) El tiunñuu	129
b) El sa'a	135
<b>CONCLUSIONES</b>	145
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	153
<b>ANEXOS</b>	157

*"Una voz estudiantil no es tanto un reflejo del mundo como su fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder. Cada voz individual está conformada por la historia cultural particular y la experiencia anterior de su propietario. La voz, entonces, sugiere los medios que los estudiantes tienen a su disposición para hacerse 'oír' y definirse como participantes activos en el mundo..."*

(Peter McLaren, La vida en las escuelas, 1989, p.273.)

## **DEDICATORIA**

*A mis padres  
Teodoro y Sabina.*

*A Jacinta mi esposa que  
me animó a estudiar.*

*A mis hijos Adrián y María del  
Carmen que me apoyaron moralmente.*

*A mis hijas Bertha, Lilia y Emma en especial,  
por la valentía con que han cuidado nuestro  
hogar a pesar de sus escasos años de edad.*

*A los investigadores y profesores: ciudadanos y estudiantes  
que luchan por transformar la educación  
latinoamericana.*

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco al personal académico de la Licenciatura en Educación Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Unidad Ajusco, por la atención que me brindaron durante los cuatro años de mi formación pedagógica.

En especial, agradezco al maestro Antonio Carrillo Avelar, por su guía académica como asesor en la construcción de esta tesis, su atenta lectura de los borradores, sus oportunas sugerencias, su tiempo incondicional que dispuso tanto en la Universidad Pedagógica Nacional, como en otros espacios educativos de la ciudad de México para asesorarme.

De igual manera, quiero agradecer a mi compañera y esposa Jacinta Sánchez G., a mis compañeros y amigos Lorenzo Contreras S. y José López B. y a mi amigo y cuñado José Sánchez G. con quienes continuamente comentábamos la problemática educativa de los grupos étnicos indígenas del país y sobre el alto índice de migración en que vivimos los mixtecos.

Por el apoyo en la impresión y empastado de los ejemplares de la tesis, quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al Instituto Nacional Indigenista (INI), al mismo tiempo que expreso mi gratitud a la maestra Marcela Santillán y a la licenciada Andrea Huerta, quienes por sus intervenciones, se logró dicho apoyo.

## INTRODUCCIÓN

El análisis crítico de las relaciones entre la educación indígena y el movimiento migratorio en las comunidades étnicas del país, podría ser un paso cualitativo en la conformación de currículos de composición sociocultural, destinados a solventar los problemas de la vida comunitaria y de la vida migrante de los sujetos. Asimismo, significa transformar el modelo tradicional de enseñanza, a un modelo de aprendizaje significativo, reflexivo, crítico y de imaginación creadora, que permita a los sujetos indígenas, desarrollar con ello, una praxis que desafíe la situación de opresión y explotación en que viven dentro y fuera de la comunidad.

Las comunidades mixtecas en particular, a falta de una educación congruente a su realidad, durante las últimas décadas se han visto debilitadas de las estructuras de sus sistemas comunitarios, que incluyen por sí mismos, un capital cultural propio, del cual, gracias a ello, los mixtecos habían podido sobrevivir durante varios milenios y no hubo la necesidad de migrar a lugares muy lejanos como lo hacen ahora ante la imposición de la cultura occidental, implantada desde la Colonia, y reproducida actualmente a través del sistema educativo nacional.

Si bien es cierto, que la educación puede ser un medio para desarrollar las capacidades humanas, cuando los conocimientos, valores, normas y creencias que ésta crea y recrea, son aplicables para resolver las necesidades del grupo en donde se esté practicando. Sin embargo, no se puede esperar beneficios de una educación que sólo reproduce un capital cultural ajeno, y máxime cuando ésta, trae consigo finalidades que responden a intereses de una clase social poderosa económicamente, como sucede con la

educación indígena que promueve en buena medida, el movimiento migratorio. En esta tesis se hace un previo análisis a la escuela primaria indígena y su relación con el fenómeno migratorio. ¿Cómo favorece la escuela primaria indígena a fomentar el fenómeno migratorio en la Mixteca Alta? ¿Puede la escuela transformarse en un espacio de resignificación de la cultura local, que pueda abrir una amplia posibilidad de encontrar nuevas propuestas educativas que mejoren las condiciones de vida, tanto en el interior de la comunidad como en la vida migrante?

La situación de pobreza que obligan hoy en día a los mixtecos ingresar en la vida migratoria, tienen sus raíces desde la época colonial. Por una parte, es a consecuencia de la sobre explotación de los suelos durante aquellos tiempos cuando éstos eran bastante fértiles en la producción agrícola, y, por otra parte, el movimiento migratorio se ha reforzado con la implementación de políticas de integración, impuestas por el Estado Mexicano durante las últimas décadas que van de este siglo.

Estas políticas de integración son promovidas por ciertos aparatos ideológicos de Estado, entre los cuales, la escuela, al parecer es el más eficaz e idóneo en el proceso arbitrario de integración de la mano de obra barata a través de la migración hacia los mercados de producción capitalista. De esta forma "la migración se constituye... en un mecanismo que reproduce y distribuye fuerza de trabajo para el capital."(1)

Tomando en cuenta lo anterior, Existe de antemano, una intención oculta en su estado actual de la educación indígena, coadyuvar a los intereses de la clase social

---

(1) Leiva Venegas. Economía campesina y migración temporal. México, El Colegio de México, 1983, p. 11.

dominante, inculcar a los niños indígenas, un capital cultural con ideología capitalista, con el fin de propiciar una vida migratoria en busca de trabajos en las grandes ciudades o en los extensos campos agrícolas latifundistas.

El maestro indígena, por carecer de una formación reflexiva y crítica, ha venido asumiendo de manera inconsciente el papel de sujeto-cómplice de la clase social dominante, al reproducir de ésta, sus valores, normas y creencias en la escuela, como únicos contenidos válidos universalmente, al mismo tiempo que discrimina los elementos culturales de su propia etnia, al no tomarlos en cuenta dentro de su práctica docente, como contenidos esencialmente primordiales para los niños indígenas.

La educación vista desde el enfoque de la pedagogía crítica reproductivista de Pierre Bourdieu y Passeron, bajo el principio de que: "Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural."(2)

La violencia simbólica, es debido a la imposición e inculcación de una arbitrariedad cultural (programa escolar oficial) ajena a la etnia, pero, propia de la clase social dominante, y el carácter autoritario de la relación maestro-alumno que se manifiesta durante el acto de la imposición y de la inculcación de la arbitrariedad cultural dentro del salón de clases.

Bajo este principio teórico la educación indígena manifestada no tan sólo como violencia simbólica por la imposición de contenidos culturalmente occidentales, sino,

---

(2) Pierre Bourdieu y J.C. Passeron. La reproducción. 2 ed., Barcelona, Laia, 1981, p. 45.

como el mejor medio de enganchar la fuerza de trabajo que migra hacia los mercados de trabajo capitalista.

Debido a esta contribución que hace la escuela al movimiento migratorio, podemos concebirla como un centro de extensión cultural de la clase social dominante, mediante la cual, ésta última impone su capital cultural como una forma de dominación a los grupos étnicos indígenas, propiciando así, en gran medida, el movimiento migratorio.

Ello, ha permitido reconocer que el fenómeno educativo, no depende de las determinaciones locales, sino de las disposiciones macrosociales. Es decir, en el caso de la estructura microsocia l en que viven los sujetos sociales de la escuela primaria, es la reproducción misma de la estructura del sistema educativo nacional, así como sucede con los fenómenos locales, que no son más que la repercusión de los fenómenos macrosociales, cuyos efectos han sido acumulados históricamente, dada la relación de opresión que se ha mantenido latente sobre las comunidades indígenas por varios siglos.

El enfoque de la pedagogía crítica reproductivista, que pone especial énfasis en el carácter reproductor del sistema educativo con respecto a la estructura de la fuerza de trabajo, resulta útil en cuanto paradigma para el análisis de la estructura y cotidianidad de la escuela primaria indígena, dada las características específicas de la función de ésta, en las comunidades indígenas del país, en la que impone el capital cultural de la clase social dominante, el cual es estructurado cuidadosamente bajo expertos en materia de currículum escolar.

El concepto de capital cultural, dice Peter McLaren, entendido tal como fue popularizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu:

"... se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores. El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas y otros objetos materiales y en estado institucionalizado, que confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza; por ejemplo, para muchos maestros rasgos culturales exhibidos por los estudiantes -como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriiosidad, el ser apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular- parecen cualidades naturales que vienen de una 'esencia interior' del individuo..."(3)

El mismo Bourdieu, dice que la noción de capital cultural se impuso primero como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales refiriéndose al "éxito escolar". Es decir de los provechos que obtienen sobre el mercado escolar en relación a la distribución del capital cultural.

"De allí que, la transmisión del capital cultural es sin duda la forma más disimulada de transmisión hereditaria de capital y por lo mismo su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción, es mayor en la medida que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas. ... por la mediación del tiempo necesario para la adquisición, se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural."(4)

En el estado institucionalizado del capital cultural, se producen los títulos de estudios como reconocimiento de la inversión del capital económico durante los años que dura la escolaridad de un estudiante y establece el valor en dinero, con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo.

---

(3) Peter McLaren. La vida en las escuelas. México, Siglo XXI, 1989, pp. 232 y 233

(4) Pierre Bourdieu. "Los 3 estados del capital cultural" en Actes de la recherche en sciences sociales. Francia, 1979. (Meconografiado).

"... Con el título escolar este diploma de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizada desde el punto de vista de la cultura... Al conferirle al capital cultural poseído por un determinado agente, un reconocimiento institucional, el título escolar permite además comparar y aún intercambiar sus titulares... permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural..."(5)

El proceso de transformación de la escuela primaria indígena, no es tarea fácil, pero tampoco imposible de llevarla a cabo. Sin embargo, ello requiere siempre como parte fundamental metodológica, el análisis crítico previo a las propuestas con aportes transformativos.

Históricamente, la crítica ha jugado un papel sumamente importante en los grandes adelantos de la humanidad. Las teorías surgen precisamente como crítica a las que ya existen y las nuevas propuestas que se producen en torno a ellas, sólo alcanzan aceptación si existen de por medio argumentos que las justifican.

Así también, los paradigmas, generalmente aparecen ante nuevas necesidades, principalmente tratándose de los países capitalistas avanzados, como los europeos. La evolución de estos paradigmas en dichos países, están estrechamente vinculados a sus problemas reales que la sociedad enfrenta desde el punto de vista educativo y son desplazados por otros, conforme a sus requerimientos.

Por eso, en las comunidades indígenas y muy particularmente, en las escuelas que se encuentran funcionando en ellas, se ajustan fácilmente aquellos

---

(5) Ibidem, pp. 9 y 10.

modelos de investigación educativa, que de alguna manera, en los países europeos están siendo superados.

El enfoque de la pedagogía crítica, derivado del enfoque crítico reproductivista, encuentra en este sector de poblaciones marginadas, plena vigencia, ya que por la situación de sometimiento y de explotación en que estas comunidades viven, están pasando una etapa contextual, como la que ya vivieron en ciertos momentos, aquellos países desarrollados, aunque de carácter histórico diferente.

En casi toda América Latina, los paradigmas de investigación educativa, no siempre son cumplidas sus metas proyectadas cuando son reemplazados. Dichos paradigmas han evolucionado con un nivel muy alto de desvinculación con respecto a la realidad social, como lo apunta Tedesco:

"... en América Latina, es preciso recordar, ... el paradigma liberal surgió en el marco del proceso de formación de los Estados nacionales, pero fue superado cuando todavía no se habían cumplido las metas elementales de su proyecto, tanto en lo educativo como en lo político... En el mismo sentido, el paradigma economicista surgió asociado al proceso de modernización y de industrialización sustantiva... perdió buena parte de su significado original, ya que los requerimientos de recursos humanos calificados están sujetos a la introducción abrupta de innovaciones tecnológicas exógenas... Por último, a pesar del mantenimiento del orden social capitalista, las últimas décadas fueron en América Latina un período de notable expansión cuantitativa de la educación y transformaciones estructurales no menos significativas: organización y marginalidad crecientes, terciarización de la economía, crisis políticas recurrentes por imposibilidad de estabilizar un nuevo orden hegemónico, etc. En este contexto, el paradigma reproductivista -surgió para responder a interrogantes derivados de situaciones de fuerte estabilidad estructural e ideológica-."(6)

---

(6) Juan Carlos Tedesco. El desafío educativo. Calidad y democracia. Buenos Aires, GEL, 1987, p. 20.

En otras palabras, la evolución de los paradigmas teóricos en América Latina ha seguido un desarrollo propiamente "teórico", sin vinculación con los problemas reales que afectan principalmente a las comunidades indígenas, en los que debían ser aplicados con fines de encontrar ciertas soluciones, a corto y mediano plazo.

El sustento teórico de esta tesis se basa principalmente de investigadores que se han dedicado a estudios socio-educativas, algunos más y otros menos radicales; algunos europeos y otros latinoamericanos; algunos como representantes de la corriente crítica y otros considerados como seguidores. Sin embargo, todos ellos se ubican dentro del enfoque crítico.

Actualmente, hacer sociología de la educación en el campo de la educación indígena, casi podría afirmarse que es elemental hacer referencia de los trabajos de Bourdieu y Passeron. Jesús Palacios hace un análisis de algunos de los trabajos de éstos críticos y los agrupa conforme a los espacios (contexto europeo y latinoamericano) en que se desarrollaron cada uno de dichos trabajos:

"Históricamente, La Reproducción, de Bourdieu y Passeron, fue el primero de los libros de esta 'escuela': se publicó en Francia en 1970. Los trabajos de Bourdieu, Passeron y otros sociólogos influenciaron, sin duda, a L. Althusser, que, en un artículo de 1970, abundaba en algunas ideas de la reproducción, aunque dándoles un tratamiento diferente..."(7)

Louis Althusser concibe a la escuela como "Aparato Ideológico de Estado."(8) Dada que la función del Estado es ideologizar a las clases oprimidas para asegurar la perpetuación de las relaciones capitalistas de

---

(7) Jesús Palacios. La cuestión escolar. 2 ed., Barcelona, Laia, 1989, p. 429.

(8) Ibidem, p. 434.

explotación y la perpetuación del sistema social establecido.

Por otro lado, en América Latina, surge y se desarrolla la teoría de la dependencia, aunque ésta ha sido menos significativa en el plano educativo y cultural que en el plano socioeconómico, sin embargo, fue influenciada por las hipótesis del paradigma reproductivista crítico proveniente de Europa, especialmente en lo relativo al autoritarismo del vínculo pedagógico, el carácter ideológico de los contenidos escolares, entre otras.

La teoría de la dependencia que insistía en el problema de los vínculos de dominación, fue coincidente con la difusión del pensamiento freiriano en América Latina y las propuestas de Bourdieu y Passeron en Francia, como lo menciona Juan Carlos Tedesco:

"Al respecto, es importante recordar que la vigencia de la teoría de la dependencia fue concomitante con la difusión del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y las propuestas reproductivistas francesas, a través de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Esdttablet, etc. ... Esta apelación tiene cierta lógica especialmente si se tiene en cuenta que la teoría de la dependencia insistía en el problema de los vínculos de dominación. Este énfasis (señalado al nivel de las relaciones económicas internacionales) podía ser fácilmente trasladado a las relaciones sociales y educativas. La imposición cultural, la violencia simbólica y los conceptos con los cuales los reproductivistas caracterizaban las acciones pedagógicas que constituían un equivalente teórico a los conceptos con los cuales la teoría de la dependencia caracterizaba las relaciones económicas internacionales."(9)

Uno de los representantes más claros de la teoría de la dependencia en Latinoamérica es Vasconi, quien explica la relación de los vínculos de los niveles macro-sociales y las prácticas pedagógicas escolares. ... "Se conjugaron elementos de la teoría de la dependencia, el marxismo

---

(9) Juan Carlos Tedesco. *Op. cit.* p. 21.

althusseriano y las propuestas reproductivistas de autores como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, etc."(10)

En el espacio latinoamericano, se han destacado los teóricos como: Paulo Freire, Ivan Illich, Tomás Vasconi, Martín Carnoy, Henry Giroux, Peter McLaren, entre otros, en materia educativa. El hecho de haber desarrollado sus actividades en el marco latinoamericano (Freire en Brasil y Chile, Illich en México), la preocupación fundamental de estos países es la de buscar cómo mejorar el nivel de educación que todavía está centrado alrededor de los problemas del alfabetismo generalizado y la educación primaria, que aún sigue siendo un reclamo de las comunidades indígenas marginadas. Jesús Palacios habla al respecto:

"... Freire e Illich aparecen aquí uno junto a otro. En realidad, es difícil encontrar en sus planteamientos puntos en común, tanto a nivel de análisis como de alternativas. ... -Sin embargo- ... Nuestra colonización -escribe Freire- fue, sobre todo, una empresa comercial. Nuestros colonizadores no tuvieron -y difícilmente podrían haberla tenido- intención de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización. Les interesaba la explotación comercial de la tierra (...). Les faltó integración con la colonia, con la nueva tierra. Su intención preponderante, era realmente la de explotar, la de permanecer 'sobre' ella, no la de permanecer, en ella y con ella, integrados."(11)

Otro de los teóricos radicales de la pedagogía crítica es Henry Giroux, quien en la actualidad sigue nutriéndose de los trabajos de la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica. Giroux, se ha impuesto la tarea de desvelar cómo se produce la dominación y la opresión dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza escolar. Su principal tarea ideológica y política consiste en desenmarañar la madeja referente al modo en que las escuelas reproducen la

---

(10) *Ibidem*, p. 23.

(11) Jesús Palacios. *Op. cit.*, p. 520.

lógica del capital a través de las formas ideológicas y materiales de privilegios y dominación que estructuran las vidas de estudiantes y de diversas agrupaciones basadas en la clase social, el sexo y la etnia.

Giroux, parte de la dinámica de la reproducción cultural y la reproducción social, buscando empeñadamente la transformación educativa, a través de impulsar la teoría de la resistencia en un estado consciente, entre los sujetos interactuantes dentro de la acción pedagógica.

Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren en los últimos años, han intercambiado y revolucionado sus pensamientos en la pedagogía crítica. Puede ser una muestra muy clara de ello, en la obra "Pedagogía de la esperanza" de Paulo Freire, en la que hace referencia a Giroux como estimulador y partidario de la corriente pedagógica freiriana, y viceversa, Freire escribe en las obras de Giroux. En "Los profesores como intelectuales" escribe la introducción y en la de "Teoría y resistencia en educación" escribe el prólogo. Por su parte Peter McLaren escribe el prefacio de la obra "Los profesores como intelectuales" de Giroux.

Hasta aquí se ha hablado brevemente del enfoque de la pedagogía crítica, de la evolución que éste mismo ha sufrido durante los últimos años, sin dejar de mencionar que todos los autores críticos de cuyos trabajos teóricos se retoman en la fundamentación de la presente tesis, tienen en común el ser marxistas y el aplicar la metodología y las categorías marxistas de análisis al sistema escolar, y lo más importante es que cada uno de ellos persiguen los mismos objetivos, como bien lo señala Peter McLaren:

"... La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. El movimiento constituye sólo una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas."(12)

La característica metodológica del presente trabajo de tesis, es el resultado de la combinación de la etnografía analítica, con la investigación bibliográfica y documental, tomando en cuenta que:

"... la etnografía analítica prioriza la dimensión histórica de los procesos sociales, rescata las condiciones materiales y políticas en las que se desarrollan y vincula lo local con formas de estructuración del sistema educativo y social."(13)

En la actualidad, no se puede hablar de las comunidades indígenas de forma aislada del contexto nacional e internacional, puesto que todo lo que ocurre en el nivel macrosocial, repercute irremediabilmente en ellas. Ignorar a la clase social dominante de donde se originan las políticas educativas que son impuestas a los grupos étnicos indígenas, es no ver las causas que afectan a las poblaciones indígena como espacios microsociales.

Los registros de clases, las entrevistas con maestros, con autoridades del lugar, con alumnos, con personas de vida migrante, así como las historias de vida, las pláticas informales, las visitas a las familias y algunas encuestas a los maestros que trabajan en la escuela donde se hizo el estudio de caso, fueron en un primer momento la materia prima para iniciar con este trabajo. En un segundo momento fueron sistematizados e interpretados y en un tercer

---

(12) Peter McLaren. *Op. cit.* pp. 195 y 196.

(13) Beatriz Calvo. "Etnografía de la educación" en Revista de ciencias sociales, Nueva Antropología, n. 42, México, julio 1992.

momento se hicieron los análisis, buscando la relación existente entre el impacto del fenómeno migratorio en el contexto comunitario. Así como la estructura del sistema educativo y el papel de reproductor que desempeña la escuela primaria indígena en las comunidades étnicas.

## **CAPITULO I ANTECEDENTE HISTÓRICO**

### **1. La etnia Mixteca en el proceso de integración**

Resulta inevitable ocultar la opresión y la explotación, bajo las cuales han resistido los grupos étnicos indígenas de este país y de Latinoamérica, a partir del descubrimiento del continente Americano en 1492 por los europeos. Son 500 años de resistencia que han sostenido las culturas indígenas ante los embates de la cultura occidental.

Particularmente la etnia Mixteca inicia a partir de la conquista española en 1521, una vida histórica de sometimiento bajo el nuevo régimen colonial y posteriormente de una política de Estado que busca sin descanso la desaparición de esta cultura a través de la implementación de diferentes políticas de integración cuyas características se explica más adelante, incluyendo a la educación como parte de esas políticas.

Es evidente que la situación de pobreza económica y de atraso tecnológico en que vive esta etnia nativa, ha sido propiciada en gran medida por el mismo Estado Mexicano con la aplicación de políticas de integración inadecuadas que debilitan las estructuras básicas que coexisten y dan vida a las comunidades mixtecas.

En este capítulo se hace un breve análisis histórico de cómo se ha venido buscando la integración de las etnias indígenas, en el que en vez de propiciar una convivencia más humana y civilizada, como suele justificarse la clase

social dominante en todos los momentos de la historia, los indígenas son objetos sometidos bajo un proceso arbitrario de integración de su mano de obra barata a través de la migración hacia los mercados de producción capitalista.

Se hace énfasis de la política indigenista y el impulso que ésta ha dado a la creación y la multiplicación de los números de escuelas indígenas y de maestros que trabajan reproduciendo en forma acelerada un capital cultural ajeno (cultura occidental), impuesto arbitrariamente por el sistema educativo nacional (SEN) y legitimados por la escuela primaria indígena.

Se destaca además, las malas consecuencias económicas, a las que han sido acreedoras las etnias indígenas como el caso de la Mixteca Alta, por el deterioro de los suelos, herencia que dejó la época colonial por el mal uso; la deforestación incontrolable de los bosques en lo que va de este siglo. Ello ha influido en la disminución pluvial y la falta de productividad agropecuaria y artesanal, ha orillado a los habitantes a la vida migrante, teniendo como aliada a la reproducción cultural y social de la clase social dominante practicada por la escuela primaria indígena bajo la política de integración.

A partir de la colonia se inicia un proceso arbitrario de integración de las etnias indígenas, pretendida no tanto a la coparticipación en la vida "civilizada" de los españoles, sino a la servidumbre al régimen colonial. Se buscaban diferentes medios de dominios desde aquellos tiempos para no exterminar al indio físicamente, sino despojarlo de su cultura para convertirlo en un ser social dócil, sumiso, respetuoso, obediente y por lo tanto dependiente. Para eso se les impuso aparte del régimen colonial, la religión católica que glorifica

pero, también condena. En donde respetar y obedecer es alcanzar la gloria y el no hacerlo significa muerte e infierno. Todo contrariamente a la visión que tienen los indígenas.

Este tipo de relación de convivencia entre opresor y oprimido herencia de la Colonia, siguió siendo un mal en la vida comunitaria durante las demás etapas históricas posteriores. No era tan fácil reconstruir o recontinuar el proceso de descubrimiento y acumulación de conocimientos que los pueblos mesoamericanos venían desarrollando antes de la conquista. Conocimientos que fueron truncados y minimizados ante aquella cultura llena de prejuicios, de maldad y de ambición.

De esta suerte, lo mismo sufrieron los mexicas de Tenochtitlan, que sufrieron las comunidades mixtecas, lo que antes estuvo estructurado en señoríos, durante la Colonia fue dominada en sus puntos estratégicos por más de 20 encomiendas españolas, a pesar de que varios señores mixtecos decidieron someterse voluntariamente como lo señala Rodolfo Pastor:

"Ante la caída de Tenochtitlan, varios señores mixtecos decidieron someterse voluntariamente a los españoles y enviaron a Cortés mensajeros con esa disposición, en la confiada creencia de que tendrían, como en tiempos del dominio tenochca, su autonomía cultural y política."(14)

Las encomiendas en tiempo de la Colonia, fueron las secciones territoriales que se ponían a cargo de un comisionado (encomendero) desde España o por el Virrey de la Nueva España, quien tenía bajo su dominio, el sometimiento de cierto número de indios, para el trabajo de producción agropecuaria.

---

(14) Rodolfo Pastor. Comesinos y reformas: La Mixteca, 1700 - 1856. México, El Colegio de México, 1987, p. 68.

Los mixtecos fueron sometidos a estas nuevas dinámicas, estableciendo así la racionalidad económica. Es decir, dividieron racionalmente el trabajo, pues los productos del trabajo colonial debían repartirse entre indios y españoles, por eso se le obligaba a los indios comunes, mediante la política tributaria y cédulas especiales a producir otros bienes de la tierra "... Se exigió un tributo de trigo y se ordenó que los alcaldes mayores de la Mixteca obligaran a los indios a criar gallinas."(15)

Así, en la colonia se inicia obligatoriamente la integración de la mano de obra de los indios bajo la explotación del sistema colonial.

La perspectiva española chocó contradictoriamente con la mayor parte de lo que antes era valioso para el indio. El español percibe valor, no se conforma con la grana y el oro, sino ve ampliamente cómo explotar la fuerza disponible para la exportación a Europa, productos que podrían obtenerse de las regiones como: preciosos medicamentos, la morera que sirve para la cría de gusanos de seda, cría de ganado lanar, caprino, equino, maíz y trigo.

Después de ensayar y reproducir las semillas europeas, exigen a que se les pague tributos con seda. Ponen la semilla, enseñan, pero también así exigen los tributos.

En la Mixteca, con los nuevos cultivos se introducen nuevas técnicas y una fauna extraña, que se reproduce asombrosamente porque no tiene depredadores se establece con ello una relación de sometimiento en la explotación de la fuerza de trabajo. Tanto el ganado como el gusano de seda se multiplicaron en forma rápida.

---

(15) *Ibidem.* p. 130.

Rodolfo Pastor menciona al respecto a Motolinía y Herrera en su comentario:

"...Hay muchos morales porque se ha comenzado a criar seda (mejor que la granada... a decir de los maestros españoles) que milagrosamente se cria todo el año... Había visto gusano en todo los estadios de desarrollo, larvados, sin incubación artificial (como se los criaba en España) y apunta que 'hay hoja verde todo el año' con que alimentar a los gusanos, a los que favorece y vigoriza el clima templado. La introducción del trigo y el ganado implica en sí todo un cambio ecológico; su cultivo y su crianza afectan el uso del territorio y de la vegetación y transforman el paisaje. Desde 1535, Teposcolula y otro par de pueblos tributan trigo."(16)

El gran deterioro de los suelos y los bosques de la región Mixteca, se debió a la sobre explotación de la gran cantidad de ganado caprino, lanar y equinos, así como el mal uso que se le dio a los suelos en la época colonial, como lo afirma Cook y Simpson:

"Los ganados que habían introducido los encomenderos y los religiosos y que los indios criaban con entusiasmo, impedían la regeneración natural de los bosques intensivamente talados (con los metales recién introducidos) para construir los centros administrativos españoles, los conventos, las casas reales y los nuevos palacios para caciques y principales. Reducidos los indios a una sombra de su antiguo número, los fértiles valles serranos sobraban para acomodar a los agricultores sobre vivientes, que a fines del siglo empezaron a abandonar muchas estancias montañosas y sus terrazas, muy exigentes de trabajo. Gran parte de la sierra se quedó yerma. Los canales de riego abandonados quedaron a merced de las lluvias y los vientos, que fueron lavando "camellones" terraceados y sus vallas de contención. Todo un sistema agrícola se desmoronaba."(17)

Este grave daño ecológico iniciado a partir de la Colonia, trajo más tarde pobreza y disminución de la precipitación pluvial y como consecuencia de ello, se ha

---

(16) *Ididem*, p. 132.

(17) Sherburne Cook y Lesley Simpson, *Soil Erosion and population in México*. Citado por Rodolfo Pastor, *Ididem*, p. 137.

provocado en la actualidad, el índice más alto del movimiento migratorio en la región Mixteca.

La idea del Estado de integrar a las comunidades indígenas ha sido constante. Durante el periodo independiente, con la creación del federalismo fue cada vez sometiendo a los indígenas mixtecos bajo la práctica de leyes oficiales.

La reforma que más afectó a los indios fue la municipalización que introdujo la política liberal en la vida política de los pueblos, que representaban una especie de constitucionalización de sus gobiernos.

Esta política de homogeneización de formas de gobierno y de modernización y centralización administrativas practicada desde España por los borbones a fines de la Colonia. Los nuevos municipios dependían del gobierno estatal.

Los reacomodos de las divisiones políticas de los pueblos mixtecos por la nueva política liberal de la municipalización trajo consigo más riñas y divisiones. Algunos pueblos se quejaban de la dificultad de administrar justicia sobre otros pueblos agregados, porque ella se basaba antes, conforme a las costumbres locales de cada comunidad.

Durante el siglo XIX el conflicto principal era ya contra los mestizos por las tierras, porque el nuevo orden institucional beneficiaba especialmente a los mestizos, labradores y rancheros, antes arrendatarios huéspedes de los indios, convertidos ahora en sus patrones y amparados por los jueces estatales y los municipios.

Rodolfo Pastor agrega que:

"Las repúblicas no podían ya exigir -como antes- la expulsión de los malportados por su sola calidad o casta. A cambio de esa inmunidad, los mestizos caerían en adelante bajo la jurisdicción de los nuevos

ayuntamientos y, en la medida que lograran conservar el control municipal, los indios tendrían supuestamente atribuciones para gobernarlos."(18)

El nuevo estado federal centralista quitaba al municipio las prerrogativas que siempre había tenido, le imponía una nueva subordinación y le daba nuevas funciones, con nuevas metas y nuevas prioridades, como su agente ante la población local.

Los gobiernos estatales han reaccionado siempre negativamente ante los reclamos a la resistencia de los indígenas en aceptar todas las imposiciones injustas como: las formas de organización, administración de justicia, educación, etc.

Es por eso, que el Estado día con día se ha dado la tarea de ir modernizando sus métodos en la aplicación de la política, para evitar por mucho tiempo, levantamientos de inconformidades indígenas. La escuela muy bien ha servido para este fin, como se verá más adelante.

El positivismo, antes de morir Juárez, se incrusta en el campo educativo mexicano, como una reforma educativa de Barreda. Si bien antes, el positivismo era una doctrina que perseguía la libertad que buscaban tanto los liberales como los conservadores durante la lucha, y que más tarde se convertiría en doctrina del orden social impuesta ya por la burguesía triunfante. Ello representaba someterse a intereses ajenos, en donde el individuo era libre de obedecer, pero si no lo hacía, la sociedad podía reprimirlo.

El positivismo fue asentando sus bases para que en el porfiriato, se convirtiera en la plataforma política de la dictadura más larga en la historia de México. Así.

---

(18) *Ibidem*, p. 446.

después de ser la doctrina de la libertad pasó a otro término ideológico como lo señala Solana:

"El culto de la libertad, que profesaban los liberales antes de su contaminación positivista, fue sustituido por la fe en el orden social; pero, ¿Quién era el mandatario del orden social? El Estado. ¿Y del Estado? El Gobierno. ¿Y del gobierno? El dictador."(19)

El porfiriato fue un régimen que vino a perjudicar todavía más a los indígenas por crear y fortalecer a los hacendados. ésto es, dice Solana:

"... de señores de la tierra, de explotadores de una población campesina, sujeta a servidumbres feudal. Quizá convenga advertir que no hablamos de un feudalismo típico, o sea, de una versión apegada al modelo medieval, pero tampoco se trata de algo enteramente distinto, porque lo fundamental del feudalismo señorío y servidumbre, estaba dramáticamente presente."(20)

Durante la época porfirista, se asentaron las bases del capitalismo mexicano gracias al positivismo traído de Europa y con ello se pensaría en mejorar y extender la educación primaria.

Con la aparición de la pequeña burguesía en el porfiriato, empezaría para las zonas indígenas una nueva forma de sometimiento y explotación. Como se trataba de que México estaba en la era de la "ciencia" entonces se hacía necesario valerse de la educación para alcanzar los anhelos de la nación.

México en esa época estaba con un grupo considerados "científicos" pedagogos como: Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero, Ezequiel A. Chavez, Alberto Correa, entre otros.

---

(19) Fernando Solana, et al: Historia de la educación pública en México. México, FCE/SEP, 1982, p. 103.

(20) Ibidem. pp. 108 y 109.

A partir del porfiriato se inicia lo que se podrá llamar el proceso "científico" de la integración de las etnias indígenas a la dominación y explotación de la burguesía, porque es en esta época, cuando el Estado y la burguesía empezaron a ocultar la verdad objetiva en sus discursos. Es decir, disimular a través de una generosidad la opresión de los débiles. La educación sería el mejor medio para ocultar la opresión y para ello se impulsa la instrucción pública para la reproducción de las relaciones de producción capitalista que requiere "buenos ciudadanos", como lo marcaría J. Baranda en su memoria que entregó al congreso para crear la Escuela Normal de México:

"La instrucción pública está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. El primero de esos deberes es educar al pueblo, y por ésto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos, pero comprendiendo que ésta propaganda civilizadora no podría dar los resultados con que se envanecen las naciones cultas, sin formar previamente al maestro, inspirándole la idea levantada de su misión, el Ejecutivo ha realizado al fin el pensamiento de establecer la Escuela Normal para profesores."(21)

Ignacio Ramírez había fungido como ministro de justicia e Instrucción Pública en los años de Juárez, y fue asignado nuevamente para este cargo por el General Díaz, su preocupación principal fue atender la completa cuestión educativa del país entre otras, la instrucción de los indígenas, como también lo señala Solana:

"No olvidó la situación de cinco millones de indígenas y pugnó siempre por incorporarlos a la vida activa de la nación, con base en el respeto a sus derechos (ya durante su estancia en el Instituto Científico y Literato de Toluca, puso en práctica una iniciativa para que el alumno indígena de cada

---

(21) Ibidem, p. 57.

municipio del Estado de México fuese pensionado en ese centro educativo."(22)

La situación de México al inicio del siglo XX, se vió víctima de profundas desigualdades sociales, económicas y políticas y además sujeto al imperialismo norteamericano.

La concentración de la propiedad territorial y el despojo de las comunidades campesinas e indígenas de sus tierras dejó sin propiedad a mucha gente, migrando de por vida a regalar su fuerza de trabajo en las haciendas.

La minería, la metalurgia, la extracción de petróleo, los ferrocarriles y la explotación de las zonas forestales se encontraban acaparados por poderosos monopolios estadounidenses e ingleses.

Mientras a las masas campesinas les eran arrendadas sus tierras, surgió un proletariado industrial nacional, débil en número, pero con una creciente conciencia que muchas veces puso en jaque el Sisistema porfirista. De 1877 a 1920, ocurrieron en las diferentes entidades de la República más de 20 insurrecciones obreras y campesinas, así la sociedad mexicana llega a la revolución de 1910, Iniciada por Francisco I. Madero con el lema "Sufragio Efectivo. No Reelección".

Por el sur de la República, el ejército Zapatista peleaba más claramente por la recuperación de las tierras para el campesinado, incluyendo a los indígenas, con el lema "Tierra y libertad". Muchas comunidades de la Mixteca Alta de Oaxaca se unieron a pelear al lado del ejército Zapatista. Al respecto platica el señor Teodoro Sánchez Cruz:

---

( 22) Ibidem. p. 47.

"Mi padre me platicaba mucho de la Revolución Mexicana... que la mayoría de los pueblos de esta parte de la Mixteca eran zapatistas. Don Rafael Ramírez a quien sí conocí porque fue nativo de este pueblo de San Miguel el grande, tuvo el grado de general de los revolucionarios de la Mixteca... luego pasaban por aquí los carrancistas con muy buenas armas de alto poder, persiguiendo a los zapatistas que portaban más escopetas que otras armas y vestían de sombreros grandes, calzones y camisas de manta, pero eso sí, eran muy decididos para la guerra; estaban dispuestos a ganar, ellos sí, lucharon en verdad por los derechos de los campesinos."(23)

Al concluirse la Revolución Mexicana con la formulación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, se pone énfasis en el apartado educativo, lo que posteriormente daría lugar para la creación de la Secretaría de Educación Pública trayendo consigo la Escuela Rural Mexicana que fueron instalándose al inicio, en los lugares más accesibles de la República Mexicana.

El pensamiento nacionalista de la época postrevolucionaria, con el afán de proyectar y fortalecer una nación homogénea con ideas modernizadoras para desarrollar el capitalismo en el país, procura extender la educación a los grandes sectores populares.

El proyecto político de los primeros gobiernos post-revolucionarios trató de abanderar el rescate de las culturas indígenas y popular como contrapuesta a la desigualdad y la desintegración económica, étnica y cultural que predominaba en el país.

La Escuela Rural Mexicana, en la postrevolución, haría el favor de difundir en las etnias indígenas los valores y

---

(23) Teodoro Sánchez Cruz de 83 años de edad. Historia de vida, originario y vecino de la comunidad de donde se hizo la investigación, mayo de 1994.

los símbolos nacionales, la formal difusión de la existencia de un territorio nacional llamado México, que obligaría la incorporación de los indígenas en los medios de producción para el desarrollo de un país que tiempo atrás era desconocido como lo señala Jiménez Alarcón:

"Al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos tenía el convencimiento pleno de que los intelectuales debían dirigir y orientar a las masas trabajadoras e inició un programa de educación con el deseo vehemente de llevar los más altos valores de las culturas clásica e hispánica a los campesinos... se intentaba integrar a las comunidades rurales a la economía de mercado para que a la vez que sus habitantes mejoraran en lo individual, contribuyeran al desarrollo económico de la nación."(24)

La política integracionista que siempre ha arrastrado la mano de obra migratoria de las comunidades indígenas al desarrollo del capitalismo en México, ha sido tarea constante de la burguesía y del Estado en las diferentes etapas históricas del país.

En uno de sus discursos de presidente en funciones Lázaro Cárdenas, da el siguiente mensaje:

"Nuestro problema indígena no es conservar indio al indio, ni indigenizar a México, sino mexicanizar al indio, respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que fortalecieron el espíritu patrio afirmando nuestra personalidad."(25)

Con la reforma al artículo tercero constitucional durante el régimen de Cárdenas, que estableció la educación socialista, buscando mejorar la vida campesina e indígena que orientaba la educación hacia los valores del campo teniendo así un sentido científico-técnico,

---

(24) Concepción Jiménez Alarcón. Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana. México, El Caballito, 1986, p. 10. (Antología).

(25) Roberto Blanco Moheno. Tata Lázaro: Vida, obra y muerte de Cárdenas. México, Diana, 1972, pp. 387 y 388.

nacional-popular y antiimperialista-antifascista que beneficiaba a campesinos, obreros e indígenas.

En esta época, Cárdenas pretendió mediante la integración de los indígenas, no sólo beneficiar los intereses de la burguesía, sino establecer una lucha política en defender cada parte sus intereses, previendo así un desarrollo más amplio en el país y evitar la concentración de la riqueza en unas cuantas manos.

Sin embargo, la lucha por el poder entre los cardenistas y la burguesía reaccionaria, pronto cambiaría este panorama, al subir a la presidencia Ávila Camacho en diciembre de 1940, éste nuevo régimen reanudó la reconciliación con la burguesía y pone al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a Torres Bodet y con ello se reforma el artículo tercero, despojándolo de su esencia revolucionaria para restablecer la superioridad de la burguesía en todos los aspectos de la vida nacional:

"En la educación mexicana echaron raíces todos los valores capitalistas y comenzaron a florecer el ecleticismo, el pragmatismo, las modernas doctrinas metafísicas y el neopositivismo en todas sus variantes, principalmente las originadas en los EUA y las demás metrópolis imperiales a tono con el neoliberalismo, neo-revolucionario, (y con el neocoloniaje neoporfiriano del neocapitalismo neomexicano'), investido ahora de 'economía mixta' y con los objetivos del desarrollo con estabilidad y con - justicia-social."(26)

El impulso a la industrialización del país de parte de Ávila Camacho y Miguel Alemán a partir de la década de los años cuarentas, provocó una ola de migraciones indígenas hacia los campos agrícolas y la ciudad.

---

<sup>i</sup>  
(26) Salvador Guardado y Marcos A. Villatoro. La formación de docentes de enseñanza primaria en México. México, UPN, 1988, p. 173.

Por falta de medios masivos de comunicación (radio, televisión, periódicos, etc.), en esos tiempos, los hacendados de Veracruz principalmente, se introducían en la Mixteca Alta con camiones de carga el los días de tianquis de Tlaxiaco a contratar gente para los trabajos agrícolas, más tarde lo harían en los días de tianquis de Chalcatongo, prefiriendo contratar a los jóvenes, de ahí que muchos alumnos de primaria se iban clandestinamente de sus padres y sin importar su deserción de la escuela primaria. En primer lugar eran preferidos porque sabían leer y escribir, en segundo lugar se les consideraba disciplinados y en tercer lugar el empleo del castellano en la comunicación era de vital importancia.

Durante el mandato de Ávila Camacho se firma con Estados Unidos de Norteamérica el convenio sobre el programa "braceros" que consistió en aportar cierta cantidad de peones para los campos del país vecino. El gobierno de Oaxaca promovió el bracerismo reclutando a trabajadores indígenas. En este apartado la mano de obra mixteca fue determinante, como lo comenta de nuevo el señor Teodoro Sánchez en su historia de vida:

"En 1944, el gobierno de Oaxaca convocó a los mixtecos de la parte alta y baja para que se enlistaran los que querían irse a trabajar de bracero, varios de aquí del pueblo nos fuimos a la capital del Estado... Se puso muy difícil porque ya no éramos nada más los mixtecos, sino que llegaron gentes de toda partes del Estado. Habían miles que solicitaban su inscripción. Habían mestizos castellanizados, altos, güeros y barbones; mientras que nosotros éramos bajos, morenos y con un castellano muy pobre. Llevábamos tres días y el gobierno decía que ya no iba atender, porque la gente hacía mucha bulla y exigían que los atendieran, empezaban ya la desesperación. Los soldados se metieron a controlar, pero no hizo caso la gente, llegó un momento en que los de la orilla fueron a juntar piedras y con ello comenzaron a tirarles a los que estaban posesionados en la puerta de las oficinas... finalmente no me tocó la suerte de irme con los siete mil trabajadores que se fueron de braceros."<sup>(27)</sup>

---

(27) Historia de vida. Grabada en mayo de 1994.

Los mixtecos generalmente, empezaron a migrar a partir de los programas de alfabetización de adultos hacia los años cuarentas. La mayoría de los que migraban temporalmente, lo hacían a diferentes partes del estado de Veracruz y eran precisamente los alfabetizados.

El trabajo en Veracruz era demasiado duro y mal pagado, muchos mixtecos jóvenes no podían regresar pronto a la región por deudas con la comida y con la tienda de raya, allá no había tiempo ni dinero para enfermarse y se trabajaba parte de la noche para ganarse unos centavos más. De esto nos platica el señor Antonio Sánchez Cuevas de 54 años de edad, nativo del lugar de la investigación:

"Yo he andado no mucho, pero sí en algunos lugares. Me tocó ir primeramente a Veracruz en el corte de café y en el corte de caña. Durante mi adolescencia. En el café más o menos, si no podía yo ahorrar mucho, pero sí alcanzaba con lo que yo ganaba de mi trabajo aunque sea para mi comida. Sin embargo, cuando me fui a la zafra (corte de caña), ahí fue muy triste la cosa, porque ni para la comida sacaba yo durante la semana. El trabajo era muy pesado y muy barato. Aquel entonces pagaban \$7.00 la tonelada, para eso tenía uno que madrugar y prolongar nuestro trabajo parte de la noche, con la luz del candil o de la luna, pero, aún así no alcanzaba yo hacer un buen tanto como para mantenerme. Quedaba yo a veces a deber la comida..."(28)

El proceso político de integración en el desarrollo del capitalismo, se ha valido de diferentes instrumentos para lograr dicho propósito, sin embargo, de cualquier forma que adopte esta política integracionista, siempre culmina sobre un mismo objetivo, el de oprimir y explotar la fuerza de trabajo, en el que no escapan las comunidades indígenas.

---

(28) Entrevista, Realizada en abril de 1994.

## **2. De la marginación a la política indigenista**

El máximo intento que realizó la Escuela Rural por integrar a las comunidades étnicas indígenas en la vida nacional, no pudo alcanzar el éxito que se esperaba. El apostolismo de los maestros con la misión de integrar a las comunidades, sucedió todo lo contrario, fueron los maestros quienes se integraron a la vida comunitaria. Hacía falta algún instrumento más efectivo para este proceso de integración. Es decir, se necesitaban acciones más concretas que incentivaran a los indígenas para romper con su estabilidad. La generosidad del Estado (paternalismo) se convertiría más tarde en un instrumento decisivo para el proceso de integración, construyendo caminos, llevando medicamentos contra las enfermedades contagiosas y la construcción de edificios escolares que pareciera ser todavía más importante que la misma educación.

Hacia 1940, con la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro Michoacán, se establecen las bases de la política integracionista a través del movimiento indigenista latinoamericano y con ello la creación del INI (Instituto Nacional Indigenista), para definir y justificar las políticas estatales en los sectores de la población reconocidos como indígenas. El indigenismo como cuerpo doctrinario reconoce la existencia del pluralismo étnico y con ello la necesidad de la aplicación de políticas especiales a favor de los pueblos indígenas.

En el acta final del Congreso se destacan tres principios fundamentales que permiten definir globalmente las metas del indigenismo:

"Estas políticas deben ser protectoras, porque se entiende al indio como un individuo, económica y socialmente débil; deben tender hacia la incorporación integral de los indígenas en la vida nacional de cada país; y deben simultáneamente, garantizar la permanencia y estimular el desarrollo de los aspectos de las culturas indias que sean positivas."(29)

La política indigenista de los gobiernos latinoamericanos, a pesar de particularidades de cada país, el objetivo final que persiguen es común, la integración de los indios. Esta política integradora, responde evidentemente a las necesidades del capitalismo consolidando y ampliando el mercado interno con la adquisición de mano de obra barata migratoria, pretendiendo así los indigenistas de convertir a los indígenas en una clase obrera:

"...la transformación de las artesanías y gremios coloniales en sindicatos y fábricas modernos, que abaraten la producción y den origen a la clase obrera, que será el factor que rompa el sistema de castas imperante."(30)

Las acciones del INI (Instituto Nacional Indigenista) llegaron a concretarse a partir de septiembre de 1950. Con la función del primer CCI (Centro Coordinador Indigenista) en San Cristóbal las Casas con un Programa Integral atendiendo a cuatro aspectos fundamentales que son: 1) comunicaciones, 2) salubridad, 3) educación y 4) agricultura, ganadería y bosques.

Con la introducción de caminos, medicamentos, alfabetización, variedad de vegetales para climas apropiados, al igual que ganados y aves de corral, etc..

---

(29) Guillermo Bonfil Batalla. Utopía y revolución. 2 ed., México, Nueva Imagen, 1988, p. 14.  
(30) Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas. La política indigenista en México. 3 ed., Tomo II, México, SEP/INI, 1981, p. 240.

significó nuevas etapas de aculturación más práctica y efectiva para hacer un país homogéneo, como lo señala Aguirre Beltrán y Pozas:

"... un vasto plan que permita, en un futuro próximo, la superación del estándar de vida de la población indígena, la elevación armónica de sus niveles de aculturación y la estructuración de una interdependencia económica en la que los factores que concurren deriven mutuos beneficios sin crear situaciones de grave tensión interétnica..."(31)

La política de integración ha buscado durante toda la historia que va de la colonia hasta nuestros días, la conformación de una nación homogénea para que las variaciones regionales no estorben la marcha general, rumbo a la modernización económica y el desarrollo desde luego de las industrias que de alguna manera la revolución mexicana fijó como meta para México.

Bajo esta perspectiva anheladora, las etnias indígenas, han quedado entrampadas y utilizadas como carne de cañón para la explotación de su fuerza de trabajo como históricamente se les ha venido utilizando en forma arbitraria y violenta.

### 3. La escuela primaria indígena en el contexto de la Mixteca Alta

La escuela primaria indígena aparece en 1952, primeramente en las regiones Tzotzil y Tzeltal de Chiapas y la Tarahumara, hoy Rarámuri de Chihuahua, bajo la política del Instituto Nacional Indigenista (INI).

---

(31) Ibidem, pp. 240 y 241.

precisamente cuando Miguel Alemán todavía era presidente de México en el sexenio 1946 - 1952, quien impulsó intensamente más que todos sus antecesores la industrialización, la agricultura y las obras de infraestructuras más necesitadas para el capitalismo. Con ello fue urgente instrumentar medios que pudieran expulsar de sus lugares de origen la mano de obra barata. En este apartado la mano de obra indígena favorecería en gran escala en las fábricas, en los campos agrícolas, en las construcciones de obras de infraestructuras, etc.

Ante las exigencias de aquel entonces un capitalismo incipiente, se crean las primeras escuelas primarias indígenas, propiciando en las comunidades un primer momento del fenómeno migratorio.

En la Mixteca Alta de Oaxaca las primeras escuelas primarias indígenas se fundan a partir de 1954, con la creación del Centro Coordinador Indigenista en la Mixteca Alta con sede en el Distrito Judicial de Tlaxiaco.

En los primeros años, el INI contrató generalmente a los jóvenes indígenas que de alguna manera ejercían liderazgo comunitario en el lugar que procedían, como lo platica el profesor Isaías Sánchez López:

"...Yo ingresé al servicio en 1955, en cambio el Centro Coordinador Indigenista con sede aquí en la ciudad de Tlaxiaco, se fundó aquí en la Mixteca Alta en mayo de 1954. Fue este centro el que puso en marcha la educación indígena en la región. Al principio fue muy grande, su área de acción abarcó en aquel entonces los distritos judiciales de Teposcolula, Juxtlahuaca, Sola de Vega, Nochixtlán, Coixtlahuaca, parte de Etla, parte de Putla y todo Tlaxiaco. Esta dependencia empezó contratando a 50 promotores entre hombres y mujeres, quienes debían pasar bajo la anuencia de las autoridades de sus lugares de origen con los siguientes requisitos. No antecedentes penales y respetados por su comunidad, interés por el progreso de su localidad, ser bilingüe principalmente, acta de

nacimiento y créditos de estudios de cuarto o sexto grado de instrucción primaria (no era necesaria la cartilla del servicio militar)."(32)

Entre 1958 a 1963, las escuelas funcionaron mediante una radiodifusora, por la que recibieron el nombre de escuelas radiofónicas. Entre 1964 a 1970, la escuela indígena seguía funcionando con presupuestos económicos del INI. Sin embargo, la dirección técnica y administrativa de los promotores culturales era bajo la Dirección General de Asuntos Indígenas. De 1971 a 1976, esta dependencia cambia de denominación una vez más y se llamó Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. En 1978 pasó a denominarse Dirección General de Educación a Grupos Marginados y a partir del 18 de diciembre del mismo año se decretó a través del Diario Oficial la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), quedando insertada en la Subsecretaría de Educación Básica, bajo la cual, hasta ahora, la escuela primaria indígena es administrada.

Desde su aparición, la escuela primaria indígena, ha demostrado en su práctica docente la aplicación del modelo transicional que se caracteriza "por el empleo de la lengua vernácula y la utilización de maestros indígenas preparados para el efecto como instrumentos facilitadores del proceso de integración de la población a la sociedad dominante."(33) Aunque habría que señalar que en la práctica, la lengua vernácula, sólo se ha venido utilizando como recurso didáctico para la enseñanza de los contenidos del programa escritos en castellano.

---

(32) Entrevista. El profesor Isaias Sánchez López de 58 años de edad, originario de Santiago Yosondúa, fue guía locutor de la radiodifusora en la época de la Escuela Radiofónica. Actualmente es supervisor de la educación indígena.

(33) Consuelo Yáñez. "Estado del arte de la educación indígena en el área andina" en Revista Interamericana de Educación. Año XXXI, tercer trimestre, OEA, 1989.

Junto a este modelo aparece más tarde el modelo de la educación bilingüe bicultural por impulso de algunas organizaciones indígenas. Hoy en día, se presume en documentos oficiales de la DGEI, la normatividad de la aplicación de este último modelo educativo en las comunidades indígenas. Sin embargo, en la práctica se observa una contrariedad en el sentido de que esta instrumentación no ha llegado en el campo práctico como lo demuestra Alba Guzmán en su estudio de evaluación realizado precisamente en el Estado de Oaxaca.

"Del análisis y discusión del reporte que hicieron los funcionarios, resultó el reconocimiento sustantivo de que la EBB no está cumpliendo sus objetivos como era de esperarse, debido no únicamente a los 'elementos negativos' que la obstaculizan, sino a pesar de la buena voluntad y de los esfuerzos de mucha gente."(34)

En los últimos años, el tema de la educación indígena ha despertado interés en las discusiones educativas del país. La complejidad que guarda este campo educativo y las particularidades de cada una de las 56 etnias indígenas reconocidas en México, ha hecho difícil distinguir la justificación del por qué a más de cuarenta años de mantener este servicio educativo en las regiones indígenas, no se ha puesto atención en mejorar las características específicas que debería tener. En cambio, en lo que respecta en cuantificación, las cifras en expansión de números de escuelas y maestros, han impresionado en los últimos años.

Hasta 1990, la Dirección General de Educación Indígena, reportó que existían 9 251 maestros de educación preescolar atendiendo a 214 895 niños en 6 194 escuelas, y 22 923 docentes atendiendo a otros 567 988 niños de entre 6

---

(34) Alba Guzmán, Voces indígenas, México, INI, 1991, pp. 61 y 62.

y 14 años de edad, en 6 411 escuelas primarias indígenas de 23 entidades federativas del país.(35)

El Estado de Oaxaca, para ese mismo año, reportó que se contaba con un total de 7 774 de trabajadores adscritos al Departamento de educación indígena y distribuidos en ocho subproyectos l servicio de las 16 etnias indígenas de culturas diferentes.(36)

En lo que se refiere a la situación pedagógica, la lengua materna indígena ha servido como un medio de instrucción pero, los objetivos programados siguen siendo los mismos de carácter nacional, pues, actualmente las escuelas primarias indígenas se basan del curriculum de carácter nacional proporcionado por el Sistema Educativo Nacional para el trabajo de enseñanza. Es decir no existen programas con contenidos propios, sino, todo ha dependido de imposiciones del Estado.

Respecto a lo anterior, ya han existido propuestas de parte de las organizaciones políticas indígenas del país, con la exigencia de orientar la educación hacia las perspectivas reales de las comunidades indígenas. Sólo para citar una de las propuestas tenemos el proyecto educativo étnico indígena, propuesto en 1979 por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC) junto con el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), quienes proyectaron la educación indígena bilingüe - bicultural en un plano de compartición de los valores y saberes tanto local como nacional, dando mayor importancia a los de la etnia indígena, sobre todo en el nivel de la educación básica.

---

(35) SEP/DGEI. Programa para la modernización de la educación indígena. México, 1990, p. 15.

(36) SEP/DGEI. Programa para al modernización de la educación indígena. Oaxaca. México, 1990, p. 12.

Dicho proyecto señala entre otras cosas lo siguiente:

"La educación que buscamos es aquella que nos permita volver a nuestros pueblos, a desarrollar nuestra cultura y nuestra ciencia, así como conocer los valores culturales y científicos de otros pueblos no indígenas, que nos permita resolver nuestras necesidades vitales y que nos sirva como instrumento de lucha en el proceso de liberación de la situación que nos oprime y nos hace fácil presa de la explotación económica, del dominio cultural y de la manipulación política..."(37)

Hace énfasis que la educación indígena bilingüe y bicultural es aquella que instrumentada por los propios indígenas, sirva para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad dentro de su sistema cultural propio, con base en sus conceptos que tiene del mundo y de la vida, sirviendo ello, 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 tenga como principio, primero los intereses del grupo y después 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 se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena. Y agrega que la educación indígena:

"... Será bilingüe por el hecho de que durante el proceso educativo se enseñará en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular y después... se enseñará hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical 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..."(38)

---

((37) Franco Gabriel Hernández. "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación bilingüe bicultural" en López Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México, El Caballito, 1985, pp. 138 y 139.

(38) Idem, p. 139.

Sin embargo, el Estado con el afán de prolongar el proceso de homogeneización e integración, ha hecho caso omiso a dichos planteamientos, buscando así, mantener su hegemonía y su política de "lograr la unidad nacional a través de la lengua."(39)

Con esta actitud, el Estado no deja de propugnar por una educación homogénea, inyectando en la mentalidad de niños y padres de familia las normas, valores y saberes de la burguesía, mismos que son legitimados por la escuela por un largo periodo de inculcación, para prepararlos a su servicio y así mantener el orden establecido, como lo señala Anibal Ponce:

"El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clase nos ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia. Pedirle al Estado que se desprenda de la Escuela es como pedirle que se desprenda del Ejército, la Policía o la Justicia... La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas."(40)

Se puede deducir entonces que la idea de una unidad nacional que tanto se pregona en este país es falsa, porque no puede haber unidad absoluta en una sociedad donde existe la división de clases y una gran diversidad de etnias indígenas que la imposibilitan como en el caso de México.

---

(39) Salomón Nahamad Sittón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en Revista INI, México Indígena, 30 años después, México, 1976, p. 228.  
(40) Anibal Ponce. Educación y lucha de clases, República Dominicana, Alfa y Omega, 1982, pp. 181 y 182.

Sin embargo, la insistencia por lograr la unidad nacional a través de la educación, resulta ser tan sólo un medio de enganchamiento para extraer de las etnias indígenas mano de obra barata y hacerlos llegar al mercado de trabajo capitalista por medio de la migración. Resulta entonces que, hablar de la unidad nacional, es hablar de integración, sometimiento y explotación. La unidad nacional es un valor creado por la burguesía y el Estado en el que esconden disimuladamente el ejercicio de su dominación sobre los indígenas.

La escuela primaria indígena en este apartado juega un papel muy importante a favor de la clase social dominante, ya que, reproduce los valores y normas que el Estado impone a las comunidades, mediante su acción pedagógica.

Actualmente, a pesar de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el 18 de mayo de 1992, en el que se confirmó la federalización de la educación, descentralizándola hacia los estados bajo el mando de los gobiernos estatales, con la finalidad de ver más de cerca los problemas educativos, hasta ahora, esta educación que imparte la primaria indígena sigue siendo cuestionada por no contar con la especificidad que debe caracterizarla.

## **CAPITULO II**

# **EL REFORZAMIENTO DEL MOVIMIENTO MIGRATORIO EN LA ESCUELA PRIMARIA INDIGENA**

### **1. La escuela y su acción pedagógica**

En este capítulo, se hace un breve análisis crítico a la escuela primaria indígena, en relación a su acción pedagógica con el movimiento migratorio, siendo este último un fenómeno con muy alto índice de migrantes indígenas, como el caso de los mixtecos.

Por un lado la migración, reproduce valores y normas de la cultura occidental en los niños que migran a muy temprana edad, que al regresar a su comunidad natal después de varios años, por lo general no se readaptan, por lo que tienden a integrarse a la vida migratoria durante su vida adulta. Por otro lado, con la inculcación del capital cultural ajeno que hace la escuela, contribuye a que los niños mixtecos adquieran la idea de migrar, y no de buscar las soluciones a sus necesidades con los recursos propios de la región.

Las perspectivas y fines de la educación indígena, son hasta ahora, fijados desde la visión e intereses del Estado y de la clase dominante a través de sus representantes y fieles especialistas, que diseñan la educación que impone el Sistema Educativo Nacional a las comunidades indígenas.

Tomando en cuenta lo anterior, no es exagerado denominar a la escuela primaria indígena como centro de extensión cultural de la clase social dominante, o como bien definiría Luis Althusser a la escuela en general como

"Aparato Ideológico de Estado."(41) Por eso mismo, Bourdieu y Passeron señalan que toda acción pedagógica (educación) es "objetivamente una violencia simbólica."(42) Con ello, establecen su teoría, la cual sostiene que:

"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerzas."(43)

Estas características son muy visibles en la acción pedagógica que ejerce la escuela primaria indígena, al imponer una arbitrariedad cultural. Es decir, se encarga de reproducir la cultura y las relaciones de fuerza en las comunidades étnicas, que refuerzan el movimiento migratorio.

En los últimos años, el creciente índice de migrantes indígenas que se registra de los grupos étnicos nativos de México, se ha vuelto recientemente un fenómeno social que en buena parte está destruyendo las estructuras básicas que sostienen la vida comunitaria de los grupos. Por otro lado, el flujo de migrantes en los lugares preferenciales de concentración, sobre todo en ciudades o campos agrícolas en donde existen mercados de trabajo, ya sea de forma permanente o de forma temporal. El caso es que se incrementan nuevos problemas y nuevas necesidades de los migrantes indígenas en esos lugares, como son: viviendas, agua, luz, atención médica, transportes, etc.

---

(41) Luis Althusser. "Educación, reproducción y cambio social" en Guevara Gilberto y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. México, Trillas, 1990. p. 75.

(42) Pierre Bourdieu y J.C.Passeron. Op. cit. p. 48.

(43) Ibidem. p. 44.

Ello mismo ha provocado que en los últimos años se haya incrementado el desempleo y el abaratamiento todavía más de la fuerza de trabajo de los indígenas.

Los efectos de la migración son de alto grado. Ha causado desequilibrios en la cultura, en lo social, en lo político y en la base de la economía tradicional indígena.

La migración temporal que se caracteriza en que una parte de la familia ingresa al movimiento migratorio como una aventura en busca de fuentes de trabajo por un periodo menos de un año, como lo define Leiva Venegas:

"Migración temporal, son aquellos movimientos de población por periodos breves (menores de un año) y fluctuantes, que no implican el abandono definitivo del lugar de residencia habitual, generalmente ligados a la estacionalidad de las actividades agrícolas."(44)

En la región Mixteca, es la migración temporal la que más daño ha causado a las familias indígenas. Muchos migrantes temporales pierden la vida en el trabajo que llegan a desempeñar. Tan sólo el municipio de San Miguel el Grande, recibe un promedio de dos migrantes fallecidos por año, que son trasladados en avión o en carrozas por las compañías constructoras de infraestructuras desde diferentes lugares. Ello se ha agudizado a partir de la década de los setentas. Las obras de infraestructuras son las que más muertes accidentales han causado a los indígenas. Entre ellas se encuentran las siguientes obras que han realizado: la construcción de carreteras y autopistas, presas hidroeléctricas (Malpaso, Temascal, Chicoasen, etc.), túneles de las aguas negras de la ciudad de México, túneles del servicio metro también en la ciudad de México, etc.

Por otro lado, los grandes campos agrícolas existentes en el interior del país y en los Estados Unidos de

---

(44) Leiva Venegas. *Op. cit.* p. 8

Norteamérica, son los que más enfermedades han propiciado a los migrantes indígenas. Enfermedades infecciosas y contagiosas por el estado de insalubridad que guardan los galpones que son proporcionados a los trabajadores migrantes, como en el caso de San Quintín, Baja California del cual describe Rello:

"Los campamentos de los trabajadores mixtecos son de una miseria y opresión indescriptibles. Viven en galpones de láminas mal ventilados, bajo un calor, hacinados en pequeños espacios de un sólo cuarto, casi sin asistencia médica. En uno de los campamentos, propiedad de los Canelos, conocida familia de tomateros sinalcoenses de origen Griego, hacía dos días que no tenían agua, que se surte a través de pipas. Los campamentos están rodeados por cercas de alambres y está prohibida la entrada a extraños. Guaruras y capataces vigilan los campamentos en modernas camionetas equipadas con radio. Estos mismos guaruras cerraron la puerta para impedir la salida de un grupo de periodistas que hacía una visita. La denominación de campos de concentración no es exagerada."(45)

En estos campos agrícolas, el trabajo es duro y muy pesado a cambio de un salario de hambre. Los trabajadores constantemente se enferman. No cuentan con ningún seguro médico, por eso muchos migrantes indígenas al enfermarse tienen que endeudarse a veces con algunos paisanos pidiendo prestado dinero para regresar a su lugar de origen. En muchos casos el migrante al regresar se cura y sana, pero también en muchos casos sólo regresa a morir en su tierra y en su seno familiar como parte de su cultura.

De esta manera se puede notar la difícil vida social de explotación que pasan los migrantes indígenas al ingresar al movimiento migratorio. En donde la justicia social, aún se encuentra lejos al alcance de los indígenas. La escuela primaria indígena al igual, sólo difunde imponiendo el capital cultural propio del capitalismo y con ello, desplaza

---

(45) Fernando Rello. El campo en la encrucijada nacional. México, CONAFE / SEP, 1986, p. 151.

a la cultura indígena. en vez de revelar ante los escolares esta relación de discriminación, sometimiento y explotación, a que se enfrentan los migrantes al hacer contacto con la realidad migratoria. Las normas, creencias y valores que la escuela interioriza a los escolares, los conlleva futuramente a la docilidad, dependencia, sumisión, pasividad, obediencia, competitividad, individualidad, ambición, etc., que muy bien favorecen a los opresores (patrones y empresarios) para dominar y explotar con más facilidad sin recurrir a la violencia física.

La migración se ha vuelto un factor que introduce valores extraños (diferentes modas) que riñen con los valores culturales del grupo étnico indígena en que pertenecen los migrantes temporales. En los eventos comunitarios y religiosos, los jóvenes sobre todo, algunos se rehusan a participar, al igual que en el desempeño de los cargos para autoridades, comités de educación, comités gestores, etc.

En lo económico, el dinero de la migración, en las familias mixtecas, se convierte en un fruto mágico que se esfuma durante la primera quincena de su regreso del migrante. El dinero migrante se convierte rápidamente en mercancías industrializadas que lo hace retornar inmediatamente en poder del capitalismo.

En ese vaivén del dinero, construye un círculo vicioso en el que el migrante no termina de migrar temporalmente en busca del dinero y, el dinero nunca deja de ser un fruto mágico de la migración. En esta trama, el mixteco se va adaptando cada vez más a la vida migrante, al mismo tiempo que va desligándose de la base económica tradicional étnica (labores agropecuarias propias) a que pertenece.

En lo que respecta a la organización familiar, los efectos de la migración han sido desastrosos como los casos de abandono, viudez, adulterios, divorcios, alcoholismo, pereza, irresponsabilidad, orfandad, etc. Todo ello, causa inestabilidad tanto a la familia, como a la comunidad.

Ante esta situación, los grupos étnicos indígenas viven bajo los efectos de la migración. Por eso mismo resulta preocupante conocer qué está haciendo la escuela primaria indígena en relación a este fenómeno migratorio.

Los siguientes interrogantes servirán de guía para el análisis a que se propone hacerse en este trabajo:

¿Qué relación guarda entre lo que la escuela primaria indígena enseña y el movimiento migratorio? ¿Cómo influyen en la migración, la reproducción de normas, valores, creencias y saberes que la escuela impone a través de su acción pedagógica? ¿Qué papel histórico juega el maestro indígena en el contexto migratorio? ¿Se puede considerar a la escuela primaria indígena como un centro de extensión de la cultura dominante? ¿Cuál serían las posibilidades de una transformación radical de la escuela primaria indígena?

Las respuestas a estos interrogantes no son sencillas de contestar, requieren de una explicación reflexiva y crítica, que surja de un previo análisis de la realidad social en que viven los grupos étnicos indígenas del país, en relación con la clase social dominante y con el Estado Mexicano. Sería muy remoto explicar por sí mismo, el fenómeno educativo y el migratorio como microsociales, sin tomar en cuenta las relaciones macrosociales. Es decir, en la actualidad, las comunidades indígenas no se puede hablar de ellas en forma aislada y olvidar el contexto nacional e internacional, puesto que, lo que ocurre en el nivel macro, repercute irremediamente en ellas. Ignorar a la clase social dominante, de donde se originan las políticas

educativas que son impuesta a los grupos étnicos, es no ver las causas que originan los males que afectan a las poblaciones indígenas.

Resultaría incompleto el hecho de analizar la práctica cotidiana de la escuela de forma aislada, sin tomar seriamente en cuenta, aquellos elementos culturales, sociales y políticas que les dan forma. En efecto, el sistema de enseñanza tradicional debe a su autonomía relativa, el poder y la contribución específica a la reproducción de la estructura de las relaciones de clase como un imperativo externo, que define su función de legitimadora del orden establecido. Es decir, realiza en este caso, la escuela de manera simultánea su función social de reproducción de las relaciones de clase con la transmisión del capital cultural dominante y su función ideológica de enmascaramiento de esta función, mostrando así su autonomía absoluta.

El docente como parte del proceso educativo, juega un papel sumamente importante en el funcionamiento de la escuela. El maestro de la educación indígena con el simple hecho de pertenecer a la etnia, le otorga cierta autonomía a la escuela primaria indígena. El maestro al ser un agente del sistema educativo nacional, su autoridad se manifiesta en el poder que tiene sobre los alumnos y padres de familia, al exigir la compra de materiales industrializados, la compra de uniformes, trabajos extras, etc. Sin embargo, nadie se atreve a rechazarlas, porque se piensa que el maestro es perfecto y que todo lo que hace sabe por qué lo hace.

De esta forma, se oculta la reproducción de las relaciones de clases desde el interior de la escuela, para seguir conservando intocable el orden establecido fuera del aparato escolar, cuando se tenga edad ciudadana.

Respecto a la autoridad del maestro, en relación al concepto de escuela, Bourdieu y Passeron señalan lo siguiente:

"... La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela de la que son agentes. La escuela, por lo tanto, es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender. un idéntico disimulo impone como legítima la cultura de las clases dominantes... rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales."(46)

La acción pedagógica, es exactamente una violencia simbólica que impone significaciones y las impone como legítimas. Esta legitimación implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción. Sin tal disimulo las funciones específicamente sociales que reproduce la escuela serían evidentes y ello traería consecuencia a la escuela de ya no poder ocultar la reproducción cultural y social de la clase social dominante, mismas que han venido siendo los objetivos ocultos de toda escuela pública.

La escuela primaria indígena, legitima fielmente la arbitrariedad cultural (Programa oficial) impuesto por el Estado y conformado desde la visión e intereses de la clase social dominante. De esta manera, la escuela se apropia de la cultura dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura única y válida universalmente rechazando al mismo tiempo las culturas de los 56 grupos étnicos indígenas existentes, en el caso de México.

El caso de la escuela primaria indígena, que legitima e impone el currículum abierto y el oculto a los niños indígenas, favorece en gran medida a los intereses de la

---

(46) Pierre Bourdieu y J.C: Passeron. Op. cit. p. 20.

burguesía, ya que, con el currículum oculto cargado de un capital cultural de la escuela occidental, enajena a la niñez indígena de su cultura propia, para orillarlos a caer en el movimiento migratorio que los conducirá a los mercados de trabajo capitalista a exponer su fuerza de trabajo a cambio de un salario completamente raquítico.

Acerca del currículum oculto, Giroux lo conceptúa:

"... como aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones en la escuela y en la vida en las aulas."(47)

El currículum oculto que acompaña de forma implícita al currículum abierto, es finalmente al que más importancia se le otorga en la escuela primaria indígena. Si el niño asimila el contenido del currículum oculto y se va acomodando cada vez más a esos contenidos, entonces se dice en la escuela que ese niño, si se está educando. Se ha observado que si el alumno se identifica claramente con el currículum oculto, es aprobado sin problemas al grado siguiente, aunque no sepa leer y escribir o que vaya deficientemente en el aprendizaje del contenido del currículum abierto (programa oficial). Eso no importa tanto, pues, la única forma en que se distingue la escuela primaria indígena es, producir adolescentes que sepan bailar la música occidental, que sean ordenados, obedientes, respetuosos, que prefieran el castellano y no su lengua étnica y que prefieran las modas del exterior y no de la región.

En una entrevista con el director de una escuela primaria indígena de donde se hizo la investigación, respondió ante la siguiente pregunta: ¿ En que actividades

---

(47) Henry Giroux. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI, 1992. p.72.

o trabajos propiamente familiar. los alumnos aplican lo que aprenden en la escuela?

"El aspecto que más aplican los alumnos y lo reflejan en la familia y en la comunidad, es el aspecto social. Por Ejemplo: aquí se les enseña un bailable, los alumnos lo demuestran en la sociedad lo que aquí aprenden. Hablando de educación física, se les enseña cómo deben jugar los alumnos, eso también lo reflejan en la comunidad o en otro medio donde vayan. Ya en conocimientos, pues, sería muy poco, porque tratándose por ejemplo: en matemáticas, pues, sí aplican sus conocimientos cuando van al mercado o a la tienda, pero, más que nada, los niños aplican más en lo que se refiere a cuestiones sociales."(48)

Cuando el director de la escuela, habla del aspecto social se refiere a la conducta de los alumnos en la comunidad y cuando habla de los bailables y de la educación física se refiere a las actuaciones de los alumnos en los programas socio-culturales que la escuela realiza. Ello, nos da a entender que sólo los aprendizajes que los alumnos adquieren de modo práctico, son más fáciles de llevarlos a cabo, en la vida fuera del aula.

Así, podemos observar en las palabras del director de la escuela, en cuanto a la contrariedad que existe entre lo que la escuela primaria indígena enseña y la inaplicabilidad de estas enseñanzas en la vida real de los escolares.

Sin embargo, el Estado argumenta que la presencia de las escuelas en las regiones étnicas del país, es con la finalidad de sacar del atraso a las poblaciones ahí marginadas. Bajo estos argumentos se ha creado el subsistema de educación indígena como un instrumento meramente de carácter político porque de fondo aplica los contenidos de una estructura curricular standard que responde a imperativos de las grandes industrias y de los extensos

---

(48) Entrevista al director de la escuela en donde se hizo el registro de clases. Enero de 1994.

campos agrícolas del país y del extranjero, mas no está enfocada a desarrollar la cultura y demás saberes empiricos que aún guardan celosamente los indígenas.

Este curriculum standard, se convierte en arbitrariedad cultural por su imposición como legítima a la niñez indígena de los 56 grupos étnicos del país. La base principal del curriculum standard es el curriculum oculto, ya que éste juega el papel quizá el más importante en la educación de las comunidades indígenas, para integrar su fuerza de trabajo al capitalismo nacional e internacional. En definitiva, es el curriculum oculto, el que se encarga de formar a los alumnos en normas, valores y creencias que provee la cultura occidental, para promover la migración indígena hacia los mercados de trabajo.

Pensar o seguir creyendo que las escuelas son lugares que crean destrezas vocacionales es ingenuo, como dice Martín Carnoy:

"... es una ingenuidad suponer que las escuelas son tan sólo lugares para crear destrezas vocacionales. No es ésta la única, ni siquiera la principal función de las escuelas. Las escuelas transmiten cultura y valores y pueden canalizar a los niños hacia diversos papeles sociales. Contribuyen a mantener el orden social... En general, la escuela premia a quienes son más deseables en las sociedades capitalistas desde el punto de vista de las instituciones económicas, sociales y políticas capitalistas."(49)

Las escuelas hacen uso del curriculum oculto para asegurar cuanto sea posible y al parecer con cierto éxito, que quienes tienen las peores posiciones económicas no se rebelen contra el sistema que los oprime y por eso identifica y clasifica a los estudiantes con capacidades y que estén dispuestos a trabajar dentro del marco de acción

---

(49) Martín Carnoy, La educación como imperialismo cultural, 8 ed., México, Siglo XXI, 1990, p. 22.

establecido por la clase social dominante en el poder, para evitar ciertos desórdenes sociales.

El currículum oculto, específicamente en la escuela primaria indígena, actúa como un proceso de anganchamiento para integrar la fuerza de trabajo a largo plazo. En este proceso se pone en práctica la imposición del capital cultural de la clase social dominante.

El desarrollo del currículum oculto lo podemos distinguir dentro de la práctica rutinaria de los docentes indígenas, por ejemplo: el empleo del silbatazo o el chicharrazo o la campanada que se acostumbra usar para reunir a los alumnos; la formación general de los alumnos en los patios escolares, por grupos, por sexos y por estaturas; las voces de mando como: paso redoblado, paso corto, flanco derecho, flanco izquierdo; los ritos o ceremonias en los lunes; fechas patrióticas cuando se iza la bandera a las seis de la mañana y se arrea a las seis de la tarde; fechas conmemorativas acompañados de actos cívicos, desfiles, bailables, rifas, etc. Así como el ejercicio de una rígida disciplina en el salón de clases como: ¡Cállate! ¡Silencio! ¡Siéntate bien! ¡Párate derecho! ¡Apúrate! ¡No corras! ¡No molestes! ¡No toques aquello! ¡No salgas! ¡No juegues! etc.

Lo anterior sirve de gancho para crear ciertos valores, normas y creencias en la mentalidad de los alumnos, creando así ilusiones individuales, como aquello de que dicen los maestros, "obedece a estudiar porque serás un magnífico abogado, o médico, o ingeniero". Una idea falsa que los conduce a imaginarse de un mundo inalcanzable, mientras que algunos padres de familia dicen, que estudie mi hijo o hija para que encuentre un trabajo de maestro aunque sea, o cuanto menos que sepa defenderse en la vida.

Lo que pasa entre una y otra forma de pensar acerca de la educación de los escolares es que, la escuela hace creer que alcanzar los estudios de nivel superior son en verdad

de oportunidades iguales. Sin embargo, Baudelot y Establet dicen que:

"... la ideología de la escuela tiene una respuesta preparada: invierte el razonamiento precedente; dice que todos van a la escuela porque la escuela es unificadora, en consecuencia, porque realiza un ideal de progreso humano y social, porque todos aspiran al progreso y terminan por imponerlo, etc..."(50)

Con el arraigo de esta práctica rutinaria en las escuelas, los imperativos señalados, se producen dentro del salón de clases con toda normalidad sin cuestionamiento alguno. Para el maestro no es más que parte de la vida normal de la escuela, como lo observaremos más adelante, en los registros de clases.

Sin embargo, esta vida rutinaria, forma parte de la normatividad formal e informal, explícita e implícita que los niños indígenas interiorizan, formando así, como dice Bourdieu:

"... Patrones duraderos a los que no tiene acceso la conciencia y que ni siquiera, en parte, obedecen a la voluntad. La cortesía contiene una política, un reconocimiento práctico inmediato de las clasificaciones sociales y de las jerarquías entre los sexos, las generaciones, las clases, etc..."(51)

La prolongación de la práctica de normas y mitos componentes del capital cultural ajeno a la cultura materna de la niñez indígena, reproduce nuevos valores y creencias en la formación de la personalidad.

Debido a estas funciones concretas de la escuela primaria indígena en las comunidades se le puede ver como un

---

(50) Christian Baudelot y Roger Establet. La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 1975. p. 17.

(51) Pierre Bourdieu, citado por Henry Giroux. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en Revista Cuadernos Políticos, n. 44, México, Ediciones Era, 1985. p. 47.

centro de extensión cultural de la clase social dominante, que debilita la estructura comunitaria y lingüística de los grupos étnicos indígenas, a través de la imposición del castellano, normas, valores, creencias y saberes del sistema capitalista.

Concebir a la escuela primaria indígena como un centro de extensión cultural de la clase social dominante, no resulta ajena ni queda fuera de la realidad objetiva, pues la escuela forma parte de la estructura del subsistema de la educación indígena y a su vez, éste último es parte del Sistema Educativo Nacional, además, opera en ella el mismo currículum que opera en las escuelas primarias urbanas.

Por eso, hablar de la extensión cultural, se refiere que las normas, valores y creencias de la cultura dominante, se encuentran extendidas sobre los grupos étnicos indígenas. Esto quiere decir que, gracias al poder de la ciencia y la tecnología que se encuentran concentradas en sus manos de la clase social dominante, logra el dominio económico, político, social y cultural sobre los demás grupos subordinados. Paulo Freire dice que el concepto de extensión se entiende:

"... como invasión cultural, actitud contraria al diálogo, que es la base de una auténtica educación; concepto de dominación, que se encuentra, tan frecuentemente, en la educación tradicional; y que en vez de liberar al hombre, lo esclaviza, lo reduce a una cosa, lo manipula, no permitiendo que se afirme como persona, que actúe como sujeto, que sea actor de la historia, y se realice en esta acción, haciéndose verdaderamente hombre."(52)

La acción extensionista en el contexto educativo indígena, se refiere que haciendo uso la clase social dominante de su poder de dominación, adopte por extender a través de la educación, su capital cultural a los grupos étnicos indígenas, considerándolos inferiores, lo cual

---

(52) Paulo Freire, Extensión o comunicación? 18 ed., México, Siglo XXI, 1973, pp. 11 y 12.

pretende hacerlos más o menos semejantes a su mundo social, para someterlos con facilidad, sin recurrir a la violencia física contra ellos. De ahí que, en su campo asociativo agrega, Freire:

"... el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etc... estos términos envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi cosa; lo niega como un ser de transformación del mundo."(53)

La educación indígena, desde su creación ha estado sujeta a las políticas de Estado. Es decir, su destino y sus perspectivas han dependido de las decisiones que se toman desde el gobierno, ya sea federal o estatal, pero no, de los planteamientos que hacen los propios indígenas conforme a sus necesidades.

A partir de la postrevolución, surgen dos corrientes de pensamiento para la atención de la enorme población indígena en el territorio mexicano. Al respecto, nos dice Ramón Hernández que:

"En la etapa constructiva de la Revolución Mexicana surgieron dos corrientes de pensamiento respecto de la forma de atender el 'problema indígena': la tesis de la incorporación, que ha pretendido incorporar a la población indígena a la 'civilización moderna', ignorando entre tanto, su lengua, cultura y organización social, y ello por métodos directos y censurables. La segunda tesis es la de la integración de la población indígena a la vida socioeconómica, cultural y política del país, respetando y/o apoyándose en su lengua, en su cultura y en su organización social para alcanzar aquel objetivo."(54)

En los discursos políticos, se habla de la integración de las poblaciones indígenas a la vida nacional, para una participación democrática, sin embargo, en la realidad se

---

(53) *Ibidem*, p. 21.

(54) Ramón Hernández López. "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural" en Educación, etnias y descolonización en América Latina, Tomo 1, México, UNESCO/I.I.I., 1983, p. 116.

hacen contrariamente las cosas. No parece haber congruencia entre lo que se dice con lo que se hace. De ahí que, la prolongación de esta dependencia de decisiones unilaterales, sin que haya un contrato entre el Estado y las etnias, se hace sumamente difícil que la educación que hasta ahora reciben los indígenas, encuentre apoyos económicos y pedagógicos para una transformación substancial que mejore la situación de vida de los indígenas habitando en sus comunidades, así como también, durante la vida temporal de migrantes.

Hoy en día, el Programa de la Modernización Educativa, ha implantado un nuevo modelo educativo, en el cual se concibe a la educación:

"Como un sistema de relaciones donde se identifican las necesidades básicas de aprendizaje del individuo. En este sistema se define qué es lo educable en el individuo y cómo este educable llega a ser educado. Concebir la educación desde esta perspectiva, explicita la función que desempeña la teoría educativa en el modelo."(55)

A pesar de todo ello, sigue siendo evidente la actitud negativa del Estado, ya que los planteamientos del Programa de la Modernización Educativa para la educación indígena, nuevamente se han quedado truncados después de tres años de haberse declarado y puesto en marcha. El problema educativo que enfrenta el subsistema de la educación indígena, no ha podido avanzar en lo cualitativo. Las escuelas continúan con sus rutinas tradicionales. Es decir, se siguen utilizando en ellas, los programas escolares de carácter nacional, los mismos métodos de enseñanza, las mismas formas de interacción del maestro con los alumnos durante el aprendizaje, etc.

---

(55) CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa. Tomo 2. México, julio 31 de 1991, p. 76.

Aún con los cursos de actualización del magisterio promovidos por el Programa Emergente, el magisterio indígena se resiste al cambio, frente a fenómenos sociales cambiantes y más comprometedores, como es el caso de muchas de las escuelas primarias de la Mixteca Alta, en las que por la disminución de números de alumnos, por causa de la planificación familiar y la deserción por el fenómeno migratorio, se han reducido el número de personal docente, por lo que un profesor últimamente tiene a cargo un grupo de alumnos compuesto de dos a tres grados de escolaridad. Ello complica todavía más, la ya deteriorada imagen que se tiene en el aspecto pedagógico de la educación indígena.

## **2. Reproducción cultural y migración**

Está visto que todo sistema social, tiende a conservar estable su estructura económica, social, política y cultural a través de las escuelas, mismas que "copian el orden establecido, ya sea que este orden sea llamado revolucionario, conservador o evolucionista." (56) Lo cierto es que estas escuelas quedan condenadas a reproducir la ideología de la clase social que en ese sistema domina, como el caso de México, en donde la clase capitalista domina sobre la clase trabajadora, incluyendo a las etnias indígenas que son subordinadas por diferentes medios, entre los cuales se encuentra la escuela.

Es visible que la educación indígena que hasta ahora es suministrada a los niños indígenas, tiene características

---

(56) Ivan Illich, et al: Un mundo sin escuelas, 7 ed., México, Nueva Imagen, 1989, p. 18.

enajenantes que se basan de una ideología que aleja a los niños de su contexto, imponiéndoles una nueva forma de concebir el mundo, así también van adquiriendo la práctica de normas, valores y creencias cuyos componentes provienen de una cultura ajena, para los niños, pero muy propia para la clase social dominante. Lo grave de todo esto es que ésta cultura plasmada en el currículum abierto y oculto de la escuela, es legitimada por sujetos de extracción indígena como en el caso de los maestros de educación indígena. La mayoría de ellos aceptan por ingenuidad y porque fueron formados pedagógicamente para reproducir cultural y socialmente las relaciones de fuerzas existentes entre la clase social en el poder y la clase oprimida, imponiendo un capital cultural ajeno, convertido en contenidos del programa escolar, como únicos conocimientos verdaderos y, por eso mismo se piensa que son dignos de ser enseñados sin la menor reflexión, ni crítica alguna.

La práctica de esta cultura ajena, pasa desapercibida generalmente en las escuelas. Es decir, los maestros y las maestras indígenas, desempeñan la función de enseñar a los niños, pero, en su mayoría carecen de una formación adecuada que les impide darse cuenta de la invisibilidad de las intenciones ocultas y tendenciosas de la clase social dominante, cuando realizan sus actividades cotidianas. Aunado a ello, algunos consideran valiosa la cultura occidental porque a ellos les ha servido para obtener el trabajo que tienen ahora. Por eso, más procuran mejorar la metodología de la enseñanza y el refinamiento del español, cuya lengua es con la que enseñan los contenidos, a niños que a veces son totalmente monolingües en la lengua mixteca, al mismo tiempo, marginan los elementos culturales de la etnia, sin ser enseñados a los niños.

Los maestros se concretan a enseñar en un sólo espacio que es el salón de clases. Una de las maestras de la escuela

primaria indígena. estudiante de UPN (Universidad Pedagógica Nacional), en la modalidad semiescolarizada, explicó ante la siguiente pregunta: ¿Acostumbra usted salir fuera del salón con sus alumnos a investigar en el campo y la vida social de la comunidad?

"Voy a ser breve, siempre tengo el deseo de salir con mis alumnos a realizar estas investigaciones, pero, las autoridades del lugar, no lo permiten. A veces también los padres de familia lo toman a mal, piensan que eso es perder el tiempo con los alumnos, que eso no es enseñar, sino sacar a los niños a recrearse... lo peor es que los mismos compañeros maestros nos reclaman en las reuniones de consejo técnico. Dicen que eso deja mal al personal docente, ante la comunidad, y además eso distrae a los alumnos de otros grupos, causando molestias a los maestros que están trabajando con ellos."(57)

La práctica rutinaria que traen los maestros desde hace varias décadas, hoy en día, ya forman parte de la cultura escolar, algo inamovible que afecta a aquellos maestros que tienden a cambiar ese lugar estático por lugares proveedores de riquezas para el aprendizaje, y que se encuentran justamente fuera del salón de clases como son: la investigación en bibliotecas públicas, la investigación comunitaria, el estudio de la naturaleza, entrevistas con autoridades, entrevistas a los padres y madres de familia, registro y análisis de los fenómenos sociales que ocurren en la comunidad, etc. Ello ayudaría a los alumnos a comprender mejor la realidad del entorno en que viven. Sin embargo, para llegar a lo anterior, es necesario que se transforme esa cultura escolar arraigada en las escuelas indígenas.

¿De qué depende la aprobación o la reprobación de los alumnos de esta escuela?

Otra pregunta en que los maestros coincidieron en comentar:

---

(57) Conversación con una maestra nativa del lugar de la investigación. Diciembre de 1993.

"Hay muchos factores, pero, se debe directamente a los padres de familia. Hay muchos padres que migran fuera de la región y a veces no vigilan la asistencia de los niños o no compran los materiales que sus hijos necesitan... esos son los factores que causan la reprobación, pero sí depende mucho de los padres de familia, o también por cuestión de enfermedad. Otro factor sería, el desarrollo mental del niño, la desnutrición y problemas de sus padres. Ahora cuando un niño aprueba, es cuando se tiene el apoyo de sus padres o el niño en sí, tiene una capacidad mental que con el simple hecho que el maestro esté trabajando con ellos, el niño va asimilando los conocimientos que el maestro enseña."(58)

Esto nos da entender que, si el niño aprende, es inteligente o es que tiene todo el apoyo y la atención de sus padres. ¿Qué significa esto? Se puede deducir que existe en las escuelas, una fuerte evasión de responsabilidad y de compromiso de parte de los maestros con la educación de las comunidades. Es decir, aprendan o no aprendan los niños, eso no repercute en nada que afecte a los intereses de los maestros, por ejemplo: en su percepción salarial, o cece del trabajo, etc. La federación es la única que puede afectarles en este caso. Además, si lo hubiera, está de inmediato la intervención del Sindicato para defender sus derechos laborales. Lo que quiere decir, que los maestros se han enajenado del compromiso que tienen con su grupo étnico en coadyuvar el desarrollo de los valores de la cultura. Todo porque los maestros han adoptado en gran medida las costumbres de los "tilas"(59), por este hecho se les puede considerar como lo señala Jacinto Arias, "seres en transición."(60)

---

(58) Entrevista colectiva al personal docente de la escuela primaria indígena en donde se hizo el registro de clases. Enero de 1994.

(59) En la lengua mixteca quiere decir mestizo, refiriéndose a los sujetos culturalmente diferentes. Con este mismo término se designan las cosas provenientes de la industria.

(60) Jacinto Arias, "Los maestros: estudio de un grupo de tzotziles y tzeltales en transición" en El mundo numinoso de los mayas, México, SEP/SEPTIENTAS No. 188. 1975, pp. 101-123.

El trabajo burocrático y sindical obstaculizan el trabajo pedagógico y hacen que los maestros se sientan ajenos de la problemática real del grupo de alumnos que atienden. Por un lado, obstaculizan el hecho de rendir continuamente la documentación del grupo. Las reuniones oficiales en la cabecera de zona son frecuentes. Los maestros suspenden las clases para asistir en estas reuniones, pues se hacen durante los días hábiles y en horario de clases. La superioridad exige uniformidad y limpieza en la requisición de los documentos.

A veces, los docentes reciben los formatos de estadísticas o los cuadros de calificaciones y todavía no han aplicado exámenes a los alumnos, lo que hacen es dar calificaciones estimativas. Esto va propiciando en el maestro evasión de responsabilidad real con el aprendizaje de los alumnos, de tal manera que al finalizar el curso, en ocasiones reprobaban aquellos alumnos que superaron finalmente y aprueban aquellos que por equis problema se retrasaron. Pero, eso no importa, porque los reportes ya se hicieron ante las instancias superiores de la estructura burocrática y ello protege al maestro.

Por otro lado, las reuniones sindicales también son muy constantes y se hacen al igual que las oficiales, en días hábiles y muchas veces roban horas al horario de clases.

Todas estas prácticas enajenantes van alejando poco a poco al maestro de su responsabilidad concreta y va orillándose a caer en la realidad positiva, en donde lo concreto y válido son los exámenes y la documentación requisitada, firmadas por el maestro, autorizadas por el director de la escuela y entregadas al supervisor escolar, para que éste le dé curso hacia el extremo superior de la estructura del subsistema. Con ello, se demuestra el cabal cumplimiento con la educación indígena.

Para los maestros mixtecos que han ingresado al servicio educativo en los últimos años, tienen una visión personal aún más incongruente con la realidad de las comunidades indígenas en relación a la visión de grupo, como la que tienen los maestros que ingresaron al servicio hace más de 20 años. Actualmente la preocupación de los maestros mixtecos de nuevo ingreso, en su mayoría, está enfocada prioritariamente a comprarse motocicleta, carro, predios (lotes) en la ciudad de Tlaxiaco y Oaxaca, construcción de casas, etc., como platica uno de los maestros nativos ingresado con estudios de bachillerato al servicio de la educación indígena, hace 6 años, aproximadamente.

"Mi ambición junto con otros compañeros al ingresar al servicio era de comprarnos algún vehículo en los primeros años de servicio. Ya logré mi sueño al comprarme esta camioneta. Ahora estoy construyendo mi casa. Terminando eso me pondré a estudiar, porque parece que ahora con la modernización van a tomar muy en cuenta los créditos de estudios para la carrera magisterial."

Ello demuestra que a más años de escolaridad, se va perdiendo la forma de tomar decisiones sobre los elementos culturales, tanto propios como ajenos. Como lo explica Bonfil Batalla en la teoría del control cultural:

"La capacidad de decisión es, desde otro ángulo, un fenómeno cultural, en tanto las decisiones (el ejercicio del control) no se toman en el vacío, sin contexto, ni en un contexto neutro, sino en el seno de un sistema cultural que incluye valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes. El control cultural, por eso, no es absoluto ni abstracto, sino histórico... el control cultural no sólo implica la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, sino -lo que es aún más importante- la de producirlo y reproducirlo."(61)

(61) Guillermo Bonfil Batalla, Pensar nuestra cultura, México, Alianza, 1991, pp. 49.

Tomando en cuenta este principio teórico, podría explicarse, que es por el largo periodo de inculcación de un capital cultural ajeno, que reciben los maestros en los niveles educativos, antes de ingresar al magisterio, por eso, son más adictos a los elementos del capital cultural ajeno, que al capital cultural propio. Por eso mismo, se dejan como cosas secundarias a realizar, el trabajo extraescolar con la comunidad, la investigación, la formación profesional, etc., porque se concibe al trabajo educativo como un trabajo que tiene patrón y que ese patrón es la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, el único trabajo que se debe hacer es enseñar los contenidos del programa, cumplir con las fiestas patrias y las ceremonias rutinarias, componentes del currículum oculto. Es aquí donde la educación no adquiere sentido ni finalidad a favor de las comunidades, sino al contrario se convierte en una educación integracionista. En suma, se encuentran ausentes: la reflexión, la crítica, la creatividad, y la identidad que se pone en conflicto al preferir más los objetos de una cultura ajena que lo propio. De ahí que los maestros de nuevo ingreso, han puesto más atención a su comodidad personal, antes que formarse en la docencia. Esta forma de pensar y actuar de los maestros recientes, puede acelerar la integración de las comunidades indígenas que aún conservan su cultura y su lengua materna.

En los últimos años, la mayoría de los docentes sólo cumplen con el horario de clases y se retiran diariamente, algunos haciendo uso de su vehículo y otros del transporte colectivo, para regresar al lugar donde tienen la comodidad de vivienda, comida y un ambiente favorable a sus conveniencias.

¿Cuál es el verdadero propósito de la educación indígena? Aquí hay dos cosas, el propósito real de la educación indígena tal vez sólo lo conozcan los funcionarios

de confianza. Sin embargo, en la práctica de esta educación, se observa tan sólo el cumplimiento a ciegas de los maestros por un lado y por otro, los padres de familia mandan a sus hijos a la escuela, por obligación de educarlos, con la creencia de darles un futuro mejor.

Cuando la acción pedagógica contribuye a reproducir las relaciones de fuerzas que existen entre las clases sociales, cuyo objetivo oculto es el de acrecentar la fuerza de trabajo que requiere el capitalismo, incluyendo todo tipo de trabajo que se desencadenan por el mismo modo de producción (sirvientas, jardineros, choferes, etc.). No es más que la imposición de la arbitrariedad cultural en las escuelas primarias indígenas, que proviene de la clase social dominante, como lo señala Bourdieu y Passeron:

"... La AP cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP se ejerce (por 1.1. y 1.2) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural)." (62)

En la escuela primaria indígena se lleva a cabo una reproducción cultural de carácter integrador, a diferencia de la reproducción cultural que hacen las escuelas urbanas con hijos de obreros, burócratas, jornaleros, vendedores ambulantes, etc., que ya tiene características de integrado en donde las relaciones por el modo de producción es directa. Los niños de la ciudad tienen contacto con un mundo social diferente, en comparación al mundo social de los niños indígenas. Los niños que asisten en las escuelas urbanas tienen contacto con un entorno casi todo artificial, mientras que los niños indígenas tienen contacto con un

---

(62) Pierre Bourdieu y J.C. Passeron. *Op.cit.* p. 50.

entorno natural lleno de variados vegetales, animales de diferentes especies y minerales.

Los niños de los centros urbanos corren peligros vehiculares al acudir a clases, mientras que los niños indígenas sus peligros son con las víboras, los ríos en los tiempos de lluvias y los lugares accidentados que a veces por curiosidad o por juegos frecuentan.

Los niños de las ciudades no se dan cuenta objetivamente como se producen los alimentos que ahí se consumen, en cambio los niños indígenas, ayudan a sus padres a sembrar los campos agrícolas, cuidan las gallinas, los borregos, chivos, toros, burros, caballos, etc.

Los padres de los niños de la ciudad ya están integrados al consumismo de los productos industrializados, en donde la reproducción cultural mantiene viva a la reproducción social, dada las relaciones de producción, que tiene por ejemplo un padre obrero con el dueño de la empresa. Es decir, viven ya un presente integrado.

En cambio, la reproducción cultural que practica la escuela primaria indígena, es coadyuvar el aceleramiento de la integración de las comunidades indígenas al consumismo de las mercancías industrializadas y la adopción de los hábitos de la burguesía, colocando así a los niños indígenas como sujetos futuros a integrarse.

En este proceso, la mano de obra indígena al integrarse al movimiento migratorio, ya forma parte de la reproducción social, caracterizada por las relaciones de fuerza de las clases sociales antagónicas. La clase social dominante que tiene el poder y los medios de producción (opresor o burguesía) y la clase social subordinada (oprimido o proletariado), que pone la fuerza de trabajo.

### **a) El significado que tiene la educación escolarizada para los mixtecos**

En este apartado, con el aporte del trabajo de campo, se hace un breve análisis acerca del por qué las familias mixtecas ven con esperanzas el mejoramiento de vida en el futuro de sus hijos a través de la educación escolarizada, que la escuela ofrece. ¿Qué significa la educación escolarizada para los padres de familia? ¿Qué relación guarda entre el proyecto de vida que trazan los padres de familia para sus hijos con la educación escolarizada? ¿Cumple la escuela con las aspiraciones educativas que tienen los padres para sus hijos?

El ingreso del niño mixteco a la escuela primaria, se hace bajo ciertas creencias de parte de los padres de familia, que de alguna manera proyectan el futuro de sus hijos y el futuro de la comunidad o región. Algunas de estas creencias son las siguientes: 1) Los padres de familia creen que la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos en la actualidad es la educación escolarizada, bajo el supuesto de que con esta opción, los hijos ya no sufrirán igual que ellos; 2) Los padres de familia creen que mandar a sus hijos a la escuela a "estudiar" es con el fin de prepararlos para defenderse y para alcanzar una igualdad comunicativa con los que hablan y escriben el castellano (funcionarios, investigadores, comerciantes, etc), para defender los principios de unidad y valores de la comunidad, pueblo y región; 3) Se cree también que mandar a sus hijos a "estudiar", es facilitar su contacto social con la gente mestiza al integrarse a la vida migratoria.

Veamos lo que opinan los mixtecos acerca de lo que es la educación para ellos. La siguiente entrevista fue con la señora Sabina de 70 años de edad:

E (Entrevistador): Doña Sabina ¿Por qué quiso usted que sus hijos asistieran a la escuela?

DOÑA SABINA: "Pues, para que estudiaran y que, consiguieran un trabajo de gobierno como lo tienen ahora... de cuatro hijos varones y una hija que tengo, todos se saben defender en la vida. Cuatro de ellos incluyendo a la mujer, salieron de maestros: dos trabajan aquí en la región y dos en Ensenada, Baja California... ellos aunque trabajan en otros pueblos de la región o de Estado, nunca olvidan de la comunidad ni del pueblo, siempre han servido en diferentes cargos. Mi hijo, el menor no quiso trabajar de maestro, ahora se dedica al comercio... Los primeros tres de mis hijos terminaron la primaria con más de 15 años de edad, pero, de ahí siguieron estudiando en otras escuelas grandes de Oaxaca."

E: ¿A qué se debió que sus hijos hayan terminado la primaria, fuera de la edad escolar, y por qué quisieron seguir estudiando en otras escuelas grandes?

DOÑA SABINA: "Bueno, la verdad es que, mi esposo siempre anduvo trabajando en Veracruz, en la caña y en el café. Llegó un día que todos nos fuimos con él, pero, nos fue muy mal, porque trabajábamos mucho y muy poco nos pagaba el patrón, queríamos regresar, pero, nunca lo podíamos hacer, porque nunca lográbamos ahorrar dinero. Nos enfermábamos mucho también, todo era muy espantoso. Hasta que un día, nos decidimos retornar a nuestra tierra aunque sin dinero... Cuando regresamos todo se

nos había echado a perder, sólo nos quedaba la "casa grande"(63) y en muy malas condiciones; las tierras abandonadas se estaban erosionando; ya no contábamos con ningún animalito doméstico, los frutales y nopales que teníamos, los acabaron los animales de los vecinos. Estaba muy triste nuestro lugar. Todo lo tuvimos que empezar de nuevo, después de 8 años que anduvimos fuera. Mis hijos volvieron a reingresar en la escuela... el tercero de ellos estaba ingresando apenas a sus 9 años de edad. Con ese sufrimiento aprendimos a pensar, tanto los padres como ellos mis hijos que les sirvió en mucho, porque de ahí en adelante le pusieron mucho empeño y desde entonces me dediqué a darles apoyo a mis hijos, pensando en la vida futura de ellos que no sufrieran igual que nosotros los padres... jamás volví a salir lejos de la comunidad, aunque mi esposo siguió viajando a Veracruz."(64)

El fenómeno migratorio, por un lado, ha sido un medio de adquirir conocimientos al exterior de la región. Conocimientos como el de obtener mejores puestos de trabajo, si se cuenta con altos niveles de estudio, o el descubrir que se puede ganar mejor si se aprende algún oficio de taller, etc. La gente que migra temporalmente careciendo de estudios, también aprende a pensar, porque los trabajos para el analfabeta, son demasiado pesado y el salario siempre es mucho más bajo. De ahí que los inmigrantes que decidieron establecerse en algún lugar del interior de la República, es que tuvieron que buscar otras opciones de trabajo.

Por otro lado, se ha visto que los migrantes temporales son los más explotados dentro del movimiento migratorio.

---

(63) Así conciben los mixtecos a la casa donde dormitan y guardan las cosas valiosas. Una casa con seguridad.

(64) Entrevista grabada en lengua mixteca. La traducción en español es mía. Enero de 1994.

porque por el corto tiempo que duran fuera de su región, no tienen la posibilidad de aprender otros tipos de trabajo, que pudiera favorecer su economía, lo que hace que permanentemente sean siempre los trabajos rudos los que les toca realizar.

También podemos ver que la migración temporal y la institución escolar, tienen una cierta relación, en la que, por exigencia de la escuela en la educación de los niños, parte de la familia se abstiene a migrar. En muchas familias sólo migra el padre, o a veces acompañado del hijo mayor. La madre generalmente se queda a darle sustento alimenticio y cuidado a los hijos escolarizados, como el caso de doña Sabina.

Las maestras mixtecas como madres de familia, piensan sobre el futuro de los alumnos que atienden y de sus mismos hijos, como veremos en seguida, parte de las entrevistas con dos maestras de la misma zona escolar:

E (Entrevistador): Maestra Alma. ¿Para qué cree usted que se les enseña a los alumnos en la escuela?

MAESTRA ALMA: "Al niño se le enseña para que aprenda a defenderse en la vida: para que sepa guiarse cuando salga fuera de su región, pues es necesario que salga fuera de la región para adquirir ciertas experiencias y después pueda regresar a ayudar a los demás paisanos"

E: ¿Qué opinión tiene usted acerca de su hijo, en cuanto a su formación para su vida adulta?

MAESTRA ALMA: "Bueno yo pienso que, en primer lugar deberá mi hijo estudiar en las escuelas de la región y posteriormente le ayudaré para que salga al exterior a realizar estudios avanzados, pero con la condición de

que regrese a la región a orientar y ayudar a los demás."

Siguiente entrevista:

E: ¿Qué prefiere usted maestra Jovita, que sean sus alumnos en el futuro?

MAESTRA JOVITA: "Yo pienso que los niños tienen derecho de aprender muchas cosas porque lo van a requerir en su vida adulta y porque van a necesitar al salir fuera de la región. Pues en verdad, aquí no tenemos asesorías en el campo. Es necesario que salgan fuera para que adquieran experiencias y ya regresan a trabajar sus tierras y además, van a servir de autoridades en la comunidad o en el pueblo, entonces deben saber hablar y escribir el castellano para poder defender al pueblo ante cualquier problema político y social que sobrevengan."

E: ¿Qué aspiraciones en particular tiene usted hacia sus hijos en el futuro?

MAESTRA JOVITA: "Yo en particular, me gustaría que mis hijos se prepararan en diferentes áreas de las ciencias para que regresen a orientar a los demás de la región."

De alguna manera los maestros y maestras tienen aunque mínimamente, ideas sobre el futuro de los sujetos en forma individual y del desarrollo de la comunidad, a largo plazo. Sin embargo, esto que externan no se materializa en su propia práctica. Ello indica que es necesaria una formación pedagógica apegada a la realidad de la región, que brinde las posibilidades de hacer una educación alternativa, como lo ha venido planteando la Sección XXII, del SNTE (Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación) del Estado de Oaxaca, desde hace más de una década atrás.

Los jóvenes estudiantes que tienen experiencias de vida migratoria, también tienen su propia opinión acerca de lo que consideran que es la educación. El siguiente trozo, es sólo una parte de la entrevista con María, una joven de 16 años de edad.

E: A tu edad María ¿Has salido fuera de la comunidad alguna vez?

MARÍA: "Sí, anduve trabajando en varios lugares y ahora regresé a estudiar... últimamente estuve trabajando en la ciudad de México, por ahí por el Mercado Hidalgo..."

E: ¿Por qué volviste al CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) otra vez?

MARÍA: "Es que quiero terminar el bachillerato, para que me den mi certificado y haber si puedo con eso conseguir un trabajo permanente, porque salir lejos sufre uno mucho y a veces nos pagan lo que ellos quieren y nadie habla por nosotros."

E: ¿Te gustaría trabajar aquí en la región después?

MARÍA: "Pues sí, teniendo un trabajo seguro y permanente, por eso regresé a terminar para ver si con mis papeles pueda yo conseguirlo."

E: ¿La escuela te había dado conocimientos para la migración?

MARÍA: "No, lo que más nos sirve es saber leer y escribir y hacer bien las cuentas, y un poco que en la escuela

aprende uno a convivir con los compañeros y practicar el castellano, pero lo que más nos exigen donde vamos a solicitar trabajo, son los certificados de estudios."

Los jóvenes que abandonan sus estudios y se integran al movimiento migratorio, los golpes de la migración temporal sirven como reflexión, para que regresen a terminar sus estudios y obtener el certificado correspondiente.

El certificado de estudios tiene carácter simbólico que le sirve al propio sistema capitalista, puesto que, no representa tanto el desarrollo de la capacidad intelectual, sino, al contrario, como lo señala Olac Fuentes Molinar:

"... la escuela no es un medio para el desarrollo de las potencialidades humanas. Por el contrario, atrofia el desenvolvimiento de las capacidades intelectuales: destruye la curiosidad, la imaginación y la iniciativa que son las más genuinas disposiciones de la mentalidad creadora; estimula, como rasgos dominantes del carácter, el temor, la sumisión, la competitividad por la recompensa externa, el arribismo cínico. Socialmente, contribuye a consolidar las diferencias de clase, raza y cultura y a adecuar a los seres humanos a las posiciones desiguales que les esperan en las relaciones sociales de trabajo y de poder político."(65)

El certificado de estudios, representa los conocimientos que se supone que tiene un estudiante que haya terminado el curso de cualquier nivel de estudios. Sin embargo, este documento y los títulos, son los símbolos representativos de los valores, normas y creencias logrados por el currículum oculto en la escuela, como lo señala Ivan Illich, cuando dice que:

"Todos los niños aprenden, gracias al currículum oculto, que el conocimiento económicamente valioso es resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático."(66)

---

(65) Olac Fuentes Molinar, Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos, México, El Caballito, 1985, p. 12.

(66) Ivan Illich, et al. Op. cit. pp. 18 y 19.

No queda lejos, la idea expresada por algunos padres de familia, cuando dicen "mando a mis hijos a la escuela para que siquiera aprendan a leer y hacer cuentas". Porque lo máximo que puede hacer la escuela es eso, y el de aprender hablar el español que va implícito en "aprender a leer". En lo que más se ocupa es formarles a los alumnos, valores, normas y creencias, cuya reproducción cultural es la reproducción social que ocultamente prevé el capitalismo.

Por otra parte, los padres ideologizan a sus hijos antes de ingresar a la escuela, en base a sus experiencias vividas y de lo que observan de estudiantes que egresan del nivel medio superior e ingresan al "trabajo de gobierno", por eso, no obstante, de la exigencia e imposición en el qué aprender y el cómo aprender, de parte de la institución escolar, algunos padres de familia se convierten en aliado del docente para obligar a los hijos a cumplir fielmente con los mandatos de la escuela, como bien lo apunta Guillermo Labarca:

"La escuela se impone y encuentra la cooperación familiar además, en los estímulos que utiliza: llega a ser una obsesión familiar el rendimiento escolar de los alumnos. El ser 'primero del curso' y tener 'buenas notas de conducta' son ideales a los que aspira, para el escolar, todo el medio que lo rodea, sin entrar jamás en tela de juicio las pautas de evaluación que utiliza la escuela."(67)

El niño al llegar a la escuela, las creencias y las esperanzas de los padres, son reforzadas y además transformadas en metas opcionales que van interiorizando poco a poco los niños. Estas metas conllevan a establecer explícita e implícitamente un compromiso de asistencia permanente a la escuela. Para Ivan Illich, la escolaridad es:

---

(67) Guillermo Labarca. "El sistema educacional" en Labarca Guillermo, et al: La educación burguesa, 3 ed., México, Nueva Imagen, 1979, p. 61.

"... Un proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia, a tiempo completo, a un currículum obligatorio... la escolaridad debe, por lo tanto, ser buscada como único medio capaz de educar. Y sucede entonces que una vez que se acepte la necesidad de la escuela, se acepta fácilmente la de otras instituciones."(68)

Algunas de las metas opcionales que los padres de familia y maestros de la escuela trazan y deciden por los niños son las siguientes: 1) Dependier en el futuro, de un trabajo de gobierno como profesionistas (maestros, abogados, médicos, etc.), para que se tenga un trabajo seguro, permanente y menos pesado; 2) Desempeñar puestos de trabajo de alto nivel, para tener un "buen sueldo" al ingresar a la vida migrante, en caso de no lograr la primera meta mencionada, y 3) Dirigir con capacidad y honradez el progreso del pueblo, cuando se tenga que desempeñar cargos de autoridad tradicional, buscando siempre las mejorías de las condiciones de vida de las familias y de la vida comunitaria.

Las creencias de los adultos en el plano educativo hace que proyecten a sus hijos a ciertas metas a alcanzar. Estos anhelos de los padres a los hijos, los pedagogos le llamarían fines de la educación, mismos que empujan a los padres y a los hijos aceptar y cumplir el llamado de la escuela. Sin embargo, en ningún momento se formalizan estos fines entre la escuela y la comunidad en general. Es decir que jamás acuerdan el qué (contenidos) debe enseñar la escuela, el para qué (fines educativos) debe enseñar aquello y el cómo (relación alumnos-maestro) abordar alumnos y maestro aquellos contenidos, cuidando no atentar contra la cultura étnica.

---

(68) Ivan Illich y E. Reimer. "La descolarización de la sociedad" en Palacios Jesús. *Op. Cit.* pp. 564 y 565.

No es ajeno que los padres de familia vean a la escuela como un centro aportadora de medios (educación) para defenderse en la vida individual y colectiva, porque si miramos a la historia, ella nos va a decir que es con la introducción de la escuela en las comunidades indígenas, la que dio origen a la migración, porque curiosamente, el fenómeno migratorio en la Mixteca fue creciendo cuando las comunidades adquirieron la escuela primaria rural federal, llamada así hasta 1972, cuando los promotores culturales bilingües trabajaban juntos con los maestros del "Sistema formal".

En la década de los setentas, los promotores culturales se separaron del subsistema de educación formal y empezaron a fundar numerosas escuelas llamadas extraescolares en las partes más apartadas de la región; al mismo tiempo que éstas eran reforzadas con la fundación de las secundarias técnicas, principalmente en la jurisdicción del distrito de Tlaxiaco, como: la Escuela Secundaria Técnica (EST) No. 24 (antes ETA No. 203) fundada en 1970, en San Miguel el Grande; más tarde en 1972 se fundaron otras secundarias técnicas en Chalcatongo, Tlaxiaco, Itundujia y Yosondúa.

En Tlaxiaco que es la cabecera judicial distrital, ya funcionaba para los años que se mencionan la Escuela Secundaria Federal y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), hoy, con el nombre de Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CEBTIS) No. 2.

En 1976 se fundó en San Miguel el Grande, el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CEBTA) No. 77. En 1988, se creó en Chalcatongo el Colegio de Bachilleres de Oaxaca y el 1989, se creó en la ciudad de Tlaxiaco el Instituto Tecnológico Regional de la Mixteca, para dar educación superior.

En lo que va la presente década, se han multiplicado considerablemente las escuelas secundarias federales y telesecundarias en casi todas las cabeceras municipales y agencias municipales con alto número de habitantes.

El movimiento migratorio en forma sincronizada al fenómeno educativo, se fue acrecentando en las últimas tres décadas. Es decir a "más educación" más migración, a más años de escolaridad más posibilidades de conseguir un "trabajo de gobierno" (ser profesionista), a más años de estudios más docilidad, dependencia, competitividad, orden, disciplina, respeto, responsabilidad e individualismo. ¿Serán éstos, los valores que los padres de familia desean para sus hijos?

El señor Zenón Sánchez de 72 años de edad, nos comenta lo siguiente:

"... ahora, en este tiempo ya no conviene tener varios hijos... antes fijese que las familias que tenían muchos hijos eran ricas o sea que tenían muchos animales y sembraban bastante, porque todos trabajaban, ahora, veo que las familias que tienen varios hijos de nada sirve porque son las más pobres, son las que más sufren, porque ahora lo que más importa es la escuela. Todo es pura escuela, desde muy chiquitos los niños los piden los maestros para que ingresen a la escuela. Por eso los hijos en vez de que ayuden en el trabajo o cuiden los animales, ante exigentes se ponen a pedir dinero para su ropa, para sus zapatos, para sus útiles escolares. Eso obliga a veces a salir de la región a trabajar para conseguir el dinero... Es bonito que estudien los hijos porque puede ser la mejor herencia que les podemos dejar, pero depende de ellos que si le ponen interés, pero, también hay problemas con los que estudian porque si llegan a encontrar un buen trabajo en donde andan, a veces ya ni se acuerdan de uno, como me está pasando con mi hijo, agarró camino para Estados Unidos, lo he estado llamando que se venga porque él es el único hombrecito en la familia y ni caso me hace. Lo mismo pasa con mi hija, se casó con un joven que es de otro Estado y pues, viene ya de vez en cuando, y así igual pasó con otras dos... Eso es lo que hace la escuela, abre los ojos de la gente para que vean cosas muy diferentes de las que tenemos aquí y sobre esa ambición ya no se allan con nosotros..."(69)

Es evidente el divorcio entre la vida comunitaria y la educación escolarizada que imparte la escuela, no es congruente de lo que la escuela enseña con las necesidades de la realidad social. Al parecer los padres de familia tienen más clara la idea de lo que debería ser el fin educativo y no los maestros de la escuela que se concretan a reproducir los contenidos impuestos por la clase social dominante.

Mientras los padres de familia desean para sus hijos una educación para la vida, los maestros aunque sí alcanzan entender ese deseo, pero la atadura a que están sujetos de las imposiciones que provienen de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Ello hace que los maestros olvidan sus compromisos que tienen con la educación que realmente requieren los sujetos de su grupo étnico.

En este sentido, como ya se dijo, la escuela primaria indígena, no es más que un centro de extensión cultural de la clase social dominante que promueve e impone en el área indígena un capital cultural ajeno para inculcar ciertos valores que convienen al sistema capitalista, como lo señala Vasconi cuando se refiere que el sistema educativo, desde el punto de vista funcional es:

"... Una agencia, a través de la cual, las personalidades individuales son entrenadas para ser motivacional y técnicamente adecuada para el cumplimiento de los roles adultos (...). La función de socialización puede ser interpretada como el desarrollo en los individuos de las lealtades y capacidades que son prerequisites esenciales para el futuro cumplimiento de su rol."(70)

Los duros golpes de la migración han hecho que los mixtecos tracen en la actualidad metas para sus hijos, que

---

la comunidad, Mayo de 1994.

(70) Tomás Vasconi, "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana" en Lebarca Guillermo, et al: Op. cit., p. 20.

van más allá que el simple hecho de aprender la lecto-escritura y las nociones básicas en matemáticas, como se nota en las palabras de la señora Sabina: "... para que estudiaran y consiguieran un trabajo de gobierno ... pensando en el futuro que no sufrieran igual que nosotros los padres ..."

Depender económicamente de alguna Secretaría de Estado como trabajador es concebido por los mixtecos como un trabajo menos pesado y además seguro y permanente a diferencia del trabajo que da la migración. Sin embargo, la vida migrante no queda exento como opción en la vida futura del niño o adolescente mixteco. Esta preocupación se refleja en el pensamiento expresado por las maestras: "Al niño se le enseña para que aprenda a defenderse en la vida; para que sepa guiarse cuando salga fuera de la región..." Coinciden las dos maestras. Al respecto dice Ivan Illich:

"Históricamente la fe en la educación creció conjuntamente con la alquimia... hoy, la fe en la enseñanza ha venido a constituir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica. La creencia de los alquimistas modernos, que pretenden que la educación puede transformar a los hombres para que ellos se adapten al mundo creado por las manos del hombre gracias a la magia de la tecnocracia se ha convertido en una religión universal, indiscutible y reconocida ahora como tradicional."(71)

Persiste la idea de solidaridad en los maestros y maestras que son padres y madres de familia y con más de 20 años de antigüedad al servicio de la educación indígena. Se tiene la esperanza de invertir en los estudios de los hijos fuera de la región o del país, pero con la idea de que regresen a orientar y ayudar a la comunidad en diferentes aspectos, como dice la maestra Jovita: "... me gustaría que

---

(71) Ivan Illich. "Ritual y mitología en la enseñanza" en Palacios Jesús. *Op. cit.* p. 568.

mis hijos se prepararan en diferentes áreas de las ciencias para que regresen a orientar a los demás..." Sin embargo, en estas ideas, carecen de planteamientos a favor de la cultura. Se sigue pensando en apropiarse del capital cultural ajeno, aunque ello no traiga consigo resultados que beneficien a las comunidades.

La escuela en este sentido destruye las aspiraciones, los sueños, la esperanza y la fe que le tienen las familias, cuando no forma a los hijos ni para quedarse en la comunidad ni para enfrentarse conscientemente a la realidad de la vida migrante. ¿Qué es lo que en realidad enseña la escuela? se pregunta Jesús Palacios y se contesta:

"La escuela enseña el consumo de instrucción, pervirtiendo la natural inclinación del niño a aprender y desarrollarse. Enseñan al niño que ese consumo debe ser escalonado, progresivo y que debe ser administrado por el maestro, especialista en la confección y difusión de paquetes educacionales. La escuela enseña e impone la alienación... La escuela no relaciona el aprender con la instrucción en determinadas funciones sociales, sino con la subordinación. Esto no es ni educador ni justo. No es educador ya que la escuela reserva los escaños más altos de la pirámide de la formación para aquellos que se adaptan en todos sus pasos de aprendizaje al patrón de su conocimiento social determinado desde fuera. No es justo porque no relaciona la aplicación de funciones con cualidades o capacidades relevantes, sino con testimonios insignificantes."(72)

En la experiencia de María, la estudiante entrevistada nos hace ver que existe un choque entre la enseñanza de la escuela con la realidad socioeconómica, política y cultural, tanto a nivel local como en los requerimientos a nivel nacional cuando ingresan los sujetos a la vida migrante. Ante la pregunta: ¿La escuela te había dado conocimientos para la migración? María contesta: "No, lo que más nos sirve es saber leer y escribir y hacer bien las cuentas, y un poco que en la escuela aprende uno a convivir con los compañeros

(72) *Ibidem*, pp. 581 y 582.

y practicar el castellano." Ello coincide con lo que explica Guillermo Labarca:

"... el choque entre la enseñanza y la práctica. Es experiencia de todos los que egresan de la escuela la inutilidad de los conocimientos recibidos, su inaplicabilidad a las tareas productivas y la vida social, con excepción de las técnicas más generales como leer y escribir y nociones de aritmética. Los de la universidad deben la mayor parte de las veces, reaprender su profesión en el mundo del trabajo y en la sociedad. Es decir, deben transformar sus conocimientos en conocimientos reales en un periodo posterior a la escuela."(73)

Las aspiraciones reales que persiguen los padres de familia van desapareciendo al transcurrir los años de sus hijos en la escuela y que cada vez, los ven alejarse de sus costumbres, tradiciones y de su ambiente familiar, porque pasan más tiempo en la escuela que en la casa y porque aún estando en la casa traen trabajos de la escuela que realizar (tarea). Sin embargo, nunca trabajos del hogar los llevan a desarrollar en la escuela, porque si lo hicieran, son castigados moral y físicamente. Tan sólo cuando en la escuela están distraídos por recordar a veces los problemas socioeconómicos de la familia, disgustos entre los padres, ya sea por los trabajos cotidianos o por los animales o a veces por alteraciones alcohólicas, etc. Los niños son reprimidos por este hecho, ante la cultura autoritaria que profesa el maestro dentro del salón de clases.

En la escuela todo está prohibido: jugar, correr, brincar y hasta el hecho de estar pensando sobre los problemas de la vida en algún lugar dentro del salón, si eso no le gusta al maestro, y lo peor, cuando el niño o niña por hambre decide comerse sus tacos (alimentos) dentro del salón, de lo cual es reprendido inmediatamente. Algunos docentes, se han atrevido a quitarle el taco al niño o a la

---

(73) Guillermo Labarca, *et al.*: *Op. cit.* p. 78

niña y arrojarlo fuera del aula, para que no vuelva a incurrir en estos actos de comer dentro del salón. En la escuela está prohibido además, sentarse mal, enfermarse, faltar sin permiso, etc.

Si algunos niños insisten por resolver algunas de las necesidades antes señaladas, son respondidos con castigos, a veces con el uso de la vara o con actitudes agresivas del maestro como: "¡Ya para de estar dando lata, porque te puedo pegar! Este tipo de relación de carácter autoritaria y represiva, produce valores como: sumisión, respeto, cumplimiento, etc.

Las formas de pensar y de actuar de los maestros, padres de familia y los mismos niños en la Mixteca Alta, de alguna manera han sido moldeados por el sistema social que caracteriza a México como un país capitalista. El Estado en complicidad con la burguesía han hecho creer por diferentes medios, a los indígenas y en particular a los mixtecos, que "recibir educación" es alcanzar una "vida mejor". Sin embargo, en la realidad social resulta ser una falacia.

La alternativa sería, que el Estado, en verdad posibilitara llevar a cabo la verdadera educación indígena consistente en ejecutar proyectos educativos de carácter regional o étnico, elaborando programas, libros de textos y materiales didácticos que surjan de esa realidad. Asimismo, se requiere que la escuela se integre a la vida comunitaria, para conocer la forma de transmisión y apropiación de los conocimientos en los grupos étnicos.

## b) Normas y valores para migrar

El registro de clases, que permite ponerse en contacto directo con la realidad concreta, ha permitido conocer más de cerca los acontecimientos que suceden en los salones de clases de la escuela primaria indígena.

Se trata de una escuela de multigrados, en la que cada uno del personal docente atiende a dos grados en un sólo grupo de alumnos. En esta escuela, prestan sus servicios tres maestros, incluyendo al director de la escuela que también atiende a un grupo de alumnos de dos grados, como se muestra en el siguiente cuadro.

SEXO	GRADOS						
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	T
HOMBRES	4	3	4	9	4	3	27
MUJERES	7	4	6	3	8	11	39
TOTALES	11	7	10	12	12	14	66
TOTAL DE ALUM- NOS POR GRUPOS	18		22		26		66

Datos extraídos de la estadística de la escuela.  
Enero de 1994.

La escuela cuenta con tres aulas prefabricadas construidas en coparticipación de comunidad-gobierno, más tres aulas construidas por propios esfuerzos de la comunidad. Asimismo, cuenta con letrinas, cancha de basquetbol, tres casas para maestros, una casa albergue construida por el FOVISSSTE destinada a dar servicios a los maestros de la zona escolar y a los trabajadores de la

educación que llegan de visita en la escuela o en la zona, por diversos eventos.

La dirección escolar ocupa uno de los salones desocupados al reducirse el número de alumnos. Las aulas que se están ocupando, tienen una base superficial de 64 M. sus lados laterales tienen una franja de 1.20 m X 8 m de ventanas de cristal, lo que permite una alta iluminación al interior. Tres de estas aulas están techadas con láminas galvanizadas y tres con láminas de asbesto.

Los maestros no son nativos de la comunidad, pero sí son nativos de las comunidades vecinas que pertenecen al mismo municipio, lo que significa que hablan la misma variante dialectal del mixteco, practican los mismos saberes, creencias y tradiciones, por lo tanto conocen profundamente la cultura. Dos de ellos tienen estudios profesionales bajo el proyecto de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, son titulados como maestros de primaria. El último de ellos cuenta con estudios de Normal Superior. Dos de los docentes llevan 20 años en el servicio como maestro de educación indígena y uno lleva 18 años.

Los alumnos que asisten en esta escuela, son indígenas de familias económicamente uniformes. Es decir, que viven en un mismo nivel económico. La base económica de sus familias son: la miniagricultura, la minipecuaria y la migración temporal.

Se habla de una miniagricultura porque las familias sólo cuentan con un promedio de 2 hectáreas de superficie cultivable. Practican la siembra de semillas combinadas en matas y por surcos. Es decir, siembran juntas las semillas como son: maíz, frijol enredador, habas, calabazas y chilacayotas, dando primacía al maíz. Cultivan también el trigo, la alverja y el frijol negro.

Generalmente, los niños ayudan a sus padres en los trabajos del campo. La minipequaria se refiere a que existe una producción bastante baja de animales domésticos que aportan muy poca economía para el sustento de las familias. En promedios, cada familia, sólo alcanza tener hasta 20 aves de corral (gallinas y guajolotes), 10 borregos, 2 cerdos, 1 burro y 2 toros.

La mayoría de los padres de familia de esta comunidad, practican la migración temporal, generalmente, para complementar su economía familiar, lo que significa que cuanto menos el 70% de los padres de familia quienes tienen sus hijos en la escuela, practican la vida migrante.

¿Toma en cuenta la escuela, el contexto real de la comunidad? ¿Qué tipo de relación existe entre el maestro y el alumno al abordar el objeto de estudio? ¿Qué es la acción pedagógica en la escuela primaria indígena? ¿Se refuerza o no la idea de migrar en el proceso de enseñanza? ¿En qué forma se refuerza o se debilita la identidad mixteca en la escuela?

La siguiente simbología ayudará a identificar los sujetos interactuantes en el registro de clases:

MG = Maestro de guardia  
MAL = Maestra  
MOL = Maestro  
AJO = Alumno  
AA = Alumna  
AS = Varios alumnos  
- = Observador

DÍA JUEVES 13 DE ENERO DE 1994

9:40 Horas A.M.

MA: ¡Buenos días niños!

AS: ¡Buenos días maestra! (se paran todos los niños a saludar)

MA: ¡Siéntense!

MA: ¿Trajeron todos la tarea?

- : Unos contestan síí, otros nooo y otro tanto del grupo se queda callado. Todos sacan sus cuadernos y libretas para buscar la tarea. Mientras los niños de primero, de paso empezaron a molestarse entre ellos.

AA: ¡Maestra! el niño Jesús pegó a la niña Mariana.

MA: Haber niño Jesús, reparte las tarjetas (le da un paquete de tarjetas que contienen sílabas).

- : La maestra pegó una tira de sílabas en el pizarrón: la le li lo lu; mientras Jesús Delfino repartía las tarjetas a sus compañeros del primer grado.

MA: ¿De quién es esta letra?

- : Los niños no saben que contestar.

MA: Haber Mariana trae todas tus tarjetas y lee ante tus compañeros.

MARIANA: Luuu, leee, liii, looo, laaa (así también contestan en coro los del primer grado).

- : La maestra atiende a dos grados, primero y segundo que forman un sólo grupo. Los niños del segundo grado están ubicados en la primera hilera de mesabancos que están en la entrada del salón. Los alumnos del primer grado están ubicados en las siguientes dos hileras de mesabancos.

- : Mientras los niños del primer grado, eran atendidos por la maestra, los niños de segundo, leían su libro de lectura.

- : Seguían los niños de primero pasando al frente a leer las tarjetas.

AO: Maestra, ¿Me da permiso salir al baño?

MA: ¡Siéntate, después les doy permiso! (no le dio importancia).

- : El niño volvió a su lugar disgustado.

- : La maestra da un repaso general de las sílabas.

MA: Ahora lo van a escribir, mientras voy con los de segundo grado.

- : Israel del primer grado hacía ruido.

MA: ¡Israel! (gritó la maestra).

10:00 Horas. La maestra pasó a atender a los de 2o. grado.

MA: Raquel pasa a leer las sílabas de la pared:

ge ja cha pa na fa va lla  
gi jo cho po no fo vo llo  
je che pe ne fe ve lle  
ju chu pu nu fu vu llu  
ji chi pi ni fi vi lli

- : Todos los niños del segundo grado, pasaron a leer.

MA: ¡Israel! (niño del primer grado).

MA: Haber, van a leer "los días de la semana".

- : Empieza a leer con los niños de segundo, en voz alta.

MA: ¡Ya tú Lee!. (se dirigió a una niña).

- : Los niños de primero, empezaban a jugar.

MA: ¡Esos de primero guarden silencio y sigan escribiendo!

- : Israel es un niño que se ha mostrado ser muy inquieto, se para de su lugar, camina, se va en los asientos de sus compañeros, termina pronto los trabajos.

MA: Ahora si lean varias veces. (le dice a los de segundo).

10:15 Horas. Se pasa la maestra con los de primero.

MA: ¡Ya terminaron! pasen a dejarme sus cuadernos.

MA: ¡Ya siéntense! (le grita a los de primero), traigan sus cuadernos para calificarles.

ERIKA: Mire saqué 8. (me mostraba su calificación de 80 con rojo).

ALLEN: Pasó También a enseñarme su cuaderno, tenía 60 de calificación en su trabajo.

- : Pronto terminó la maestra en calificar.

MA: ¡Silencio! ahora paraditos, van a salir a traer 2 piedritas.

- : Marita y otras niñas se reunieron conmigo para enseñarme sus calificaciones que obtuvieron. Marita tenía unas figuras geométricas pintadas (Marita está de oyente).

MA: Erika, ve a traer tus 2 piedritas.

MA: Ya, nomás 2. ¿Cuántos trajeron?

AS: ¡Dos!

MA: Escriban el número 2.

MA: ¡Escribe el número 2! (enojada le va ordenando a cada uno en sus lugares).

MA: ¡Escribe el número 2! (le levantaba la voz a Elba).

10:22 horas. Se pasó con los de segundo.

MA: ¡Haber Raquel pasa a leer la lección!

- : Raquel pasó al frente y empezó a leer. Tartamudeaba mucho las palabras. Por ejemplo: dis-tra-tra-ido = dis- traído.

MA: ¡Israel tú siempre juegas!

- : Algunos de primero ya terminaron su trabajo. Empiezan a jugar.

- : Elba me enseña su cuaderno. La plana del número 3, los hizo al revés / ξ ξ ξ ξ ξ ξ /

- : En seguida Mariana llegó conmigo con lágrimas en los ojos. ¿Qué te pasa? le pregunté.

MARIANA: Me duele el estómago (con lágrimas en los ojos).

- : ¿Ya le avisaste a la maestra?

MARIANA: Sí, pero ni me hizo caso.

- : La maestra veía que Mariana lloraba ante mí, pero no se preocupó enterarse del problema.

- : ¿ Qué almorzaste? Le pregunté.

MARIANA: Hongos.

- : Afortunadamente, poco a poco se le fue cesando el dolor.

11:00 Horas. La maestra calificó a los de primero.

11:06 Horas. Repasa con los de primero: ma, mo, me, mu, mi.

MA: Ahora, escriban en su cuaderno éstas sílabas.

- : Se nota cansada la maestra.

- : Pone en el pizarrón 5 sumas:

$$27+ 21$$

$$37+ 17$$

$$35+ 23$$

$$54+ 42$$

$$55+ 23$$

MA: Los del segundo grado, hagan estas sumas.

11:30 Horas.

- : Suena el silbatazo de la hora del recreo. Todos muy inquietos empiezan a pararse de sus lugares niños

Y niñas de los dos grados a pedir el recreo.

MA: Salgan al recreo continuamos cuando regresemos.

Entre las actividades de enseñanza que realiza la escuela primaria indígena, así como se ha dicho en páginas anteriores, lo que más resalta e interesa para la clase social en el poder, es el contenido del currículum oculto, como parte esencial de lo que deben aprender y practicar los sujetos indígenas del país.

En el siguiente análisis que se hace del registro de clases del multigrados de primero y segundo, se hace en forma general, debido a que la atención que se da a cada asignatura no se ve marcada entre una y otra, así como el tiempo que se tarda por tema y por grado.

— La planeación de clases es importante porque a través de ella es posible llevar una secuencia de los temas a tratar, la medición del tiempo, la didáctica metodológica a ocupar, asimismo, la evaluación como elemento inevitable que conduce al docente valorar su trabajo con los alumnos. Sin embargo, en el presente caso, la maestra no lleva planeada la clase. Ello hace que no haya un orden de inicio, ni de proceso, ni de fin.

— La importancia de la tarea para iniciar la clase de ese día es relevante por formar parte de la rutina y por servir como una medida para restablecer diariamente el poder arbitrario de la maestra en el salón de clases.

— El difícil problema para la maestra de atender dos grados al mismo tiempo, en el mismo espacio, complica aún más la atención a las dificultades de cada alumno. Ello hace que el currículum oculto sea el más eficaz para el control disciplinario dentro del aula.

— La gran importancia que le da a las asignaturas de español y matemáticas, manifiesta que los padres de familia, tienen una cierta exigencia sobre ello, y que, en lo social, los alumnos demuestran su aprendizaje en esta asignatura, si en la práctica social muestran cambios de conducta, de la cual se encarga el currículum oculto.

— La aplicación de una didáctica represiva y autoritaria, que se observa dentro del aula de parte de la maestra, es para mantener el poder de su autoridad.

— La enseñanza de contenidos insignificantes a los alumnos no surte impacto de interés y por eso mismo, no se asegura el aprendizaje que se espera en los niños.

La intervención de la maestra para iniciar la clase es preguntar por la tarea dejada el día anterior. Se pregunta por ella, pero no se revisa ni se califica. Ante la interrupción que hizo una alumna del primer grado, ello hizo que la maestra empezara la clase con los alumnos de primer grado. Aprovecha al mismo tiempo de llamar la atención a Jesús que había pegado a Mariana. Le da trabajo de repartir las tarjetas a sus compañeros.

Se nota que las lecturas de las sílabas por cada uno de los niños y niñas sólo es un repaso más que caracteriza la memorización e imposición de conocimientos insignificantes y que ayuda a evadir la planeación de las clases, pues, planear requiere una amplia reflexión en la aplicación de análisis, si se concibe a la planeación educativa como dice Phillip H. Coombs:

"La aplicación de análisis, racionales y sistemáticos a los procesos del desarrollo educacional con el propósito de hacerlos más eficaces y eficientes, respondiendo a las necesidades y metas propuestas o ideales de los estudiantes y de la sociedad en general."(74)

Este tipo de relación maestra-grupo de alumnos durante la enseñanza de contenidos insignificantes como: la, le, li, lo, lu, que no les dice nada a los niños, y mientras no le sirva al niño leer y escribir su mundo, no aprende nada, como bien sostiene Juan Luis Hidalgo cuando dice:

"... el alumno puede construir conocimientos significativos cuando las experiencias de aprendizaje parten de su mundo de significaciones, de su manera peculiar de entender y comprender lo que hace y lo que se le dice. Ese mundo de significaciones remite a sus condiciones concretas desde las que accede a los conocimientos escolares: los intereses propios de su práctica social; los valores y necesidades que derivan de la manera en que se realiza en la situación cultural

(74) Phillip H. Coombs. "¿Que es la planeación educativa? Una caracterización inicial" en Que es planeación educativa, Paris, I.I.E.P./UNESCO, pp. 1 - 14.

de su entorno; el nivel de desarrollo de sus estructuras intelectuales; las formas cotidianas de su comunicación; los gustos que encuentra en lo que hace, las expectativas y esperanzas que expresa ante los conocimientos los saberes que posibilitan la realización de tareas, y el sentido de pertenencia al ámbito escolar en el que aprende."<sup>(75)</sup>

La maestra le dedica casi todo el tiempo solamente a dos asignaturas que son: el español como primer lugar y la matemática como segundo lugar, dejando como de poca importancia a las demás asignaturas.

Si nos remitimos al fenómeno migratorio, son éstos, los elementos esenciales que se requieren por principio de cuentas para ingresar a dicho fenómeno, la lectura, la escritura y las operaciones básicas en matemáticas, por un lado, y por el otro, las normas, valores y creencias que la escuela inculca se vuelven importantes durante la vida migrante para el capitalismo como elementos de adaptación.

La responsabilidad de tener dos grados a cargo en un mismo grupo y en el mismo espacio, aunado a otros factores, como la formación en la docencia, problemas socioeconómicos de los alumnos, materiales didácticos no adecuados al medio indígena, complica definitivamente el aprendizaje.

Sin embargo, ello obliga fuertemente que la maestra se remita a la represión y al autoritarismo para mantener el orden y control del grupo durante el horario de clases, ya que, en cuanto aprendizaje es muy mínimo en los niños.

Lo anterior propicia que los alumnos establezcan una relación con las normas de convivencia, más que con el conocimiento, como sucede en el salón de clases del sexto grado. A pesar de que se trata de un grupo de alumnos de máxima edad en la escuela, el maestro guarda una vara en su salón y cada que se para de su asiento toma la vara para

---

(75) Juan Luis Hidalgo. Aprendizaje operativo. México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1992. pp. 108 y 109.

poner orden, disimulando que ocupa la vara para señalar los escritos del pizarrón.

Las entrevistas con los alumnos y las alumnas del sexto grado, revelan la violencia física que sufren en el salón de clases: Jacinta de 10 años de edad comenta en la entrevista siguiente:

ER (Entrevistador): ¿Te ha gustado las clases del sexto grado Jacinta?

JACINTA: No, porque el maestro no se explica bien y nos pega mucho. Si no le obedecemos lo que nos dice, no nos da permiso, nos pega nomás si nos queremos salir.

ER: Platicame de lo que te gusta y de lo que no te gusta en la escuela.

JACINTA: Lo que no me gusta es que la otra vez le pedí permiso para ir al baño y no me dejó salir. Estaba calificando la tarea y luego le entregué la mía y le dije que me diera permiso para ir al baño y no me hizo caso, no me contestó, me iba salir para ir al baño y cerró la puerta y me pegó.

ER: ¿Con que te pegó?

JACINTA: Con una vara de enebro.

ER: ¿El maestro siempre tiene su vara en el salón?

JACINTA: "Sí."

En este proceso autoritario y coercitivo, los alumnos van desarrollando estructuras y formas de organización del

pensamiento y de una nueva forma de concebir el mundo, que no le favorecen a sus capacidades de elección.

La normatividad existente en la escuela va a producir en sí, nuevos valores en los niños al concluir sus estudios en el nivel básico, y permitirá al estudiante ingresar a los niveles superiores, o en su defecto ingresar a la vida migratoria.

En el caso de los grupo de primero y segundo grados de la escuela de donde se hace el registro de clase, la maestra como ya se mencionó, es muy mínimo lo que puede hacer a favor de los alumnos educativamente, ya que es más visible el hecho de mantener ocupados a los escolares bajo estricto control y disciplina mientras da el recreo y la salida. Las dos partes se ven agotadas y aburridas conforme avanza el tiempo dentro del salón. Los silbatazos del recreo y la salida son alicientes tanto para la maestra como para los alumnos. Estos últimos se sienten seres liberados cada vez que suena el silbato.

Sin embargo, al finalizar el año escolar, es palpable el bajo aprovechamiento en el aprendizaje de los conocimientos enseñados, sobre todo en lo que respecta a la escritura y lectura con los niños del primer grado, no aprendieron a leer y escribir durante el periodo escolar.

La entrevista con una niña y un niño del primer grado aclaran lo anterior. Mariana, la niña que tenía el dolor de estomago de seis años y medio de edad, comenta lo siguiente:

ER: (Entrevistador): Platicame Mariana. ¿Ya sabes leer y escribir ahora?

MARIANA: "Leer no puedo mucho no sé por qué, pero, nadamás yo y otra que se llama Elba que también estuvo el año pasado (primer grado), ya podemos un poquito, los demás no pueden leer, apenas se saben las letras y unas que otras sílabas."

ER: ¿Por qué no me traes tus libros para que estudiemos un poco?

MARIANA: "Este libro nos dieron a todos (libro del Instituto Nacional para la Educación de Adultos), es el único que nos deja la maestra llevar a nuestras casas porque los otros cuatro que nos dio, los guarda en el salón y nomás nos presta a veces cuando algún libro necesitamos."

ER: Mariana leyó silabeando muy lentamente las siguientes palabras que contenía el libro para adulto.

M: "Los = Los  
debemos = de be be mos  
millares = mi mi lla res"

Israel, el niño que la maestra alababa por realizar muy rápido sus trabajos en el mes de enero y era al que más le llamaba la atención por ser muy inquieto en el salón. En el mes de junio se le entrevistó en su casa y se le examinó improvisada e informalmente, ocupando lápiz, cuaderno y libro, del cual se puede afirmar con certeza que no aprendió a leer y escribir, de igual forma se pudo detectar lo mismo con el resto del mismo grado. Sin embargo, la mayoría de éstos alumnos fueron aprobados a cursar el segundo grado en el próximo ciclo escolar.

Podemos observar que en las aulas de la escuela primaria indígena, no importa tanto si el niño aprende conocimientos significativos o no, lo más importante es resaltar un cambio de conducta a través de formar nuevos valores en él, mediante el carácter autoritario y represivo que tiene la relación maestro-alumno en la enseñanza - aprendizaje como lo dice Salord y Vanella:

"En los casos donde rige el autoritarismo, la forma, la ceremonia y el orden se estructuran en la obligación y el cumplimiento del deber por temor a la sanción, promoviendo la participación, el respeto, la responsabilidad y la obediencia como subordinación y acatamiento de ordenes, instrucciones, conceptos y reglas de cortesía, en el plano estrictamente formal...Las prácticas escolares resultan más apegadas a fórmulas y rutinas vacías de contenido, promoviendo en los alumnos la pasividad y el distanciamiento con las tareas y la indiferencia, el individualismo, el

conformismo y el aprender generar respuestas inmediatas según el tipo de requerimientos que se establezcan."(76)

El siguiente cuadro da cuenta de algunos ejemplos de cómo se forman los valores y sus significados en el salón de clases:

NORMATIVIDAD	VALOR	SIGNIFICADO
MA: ¡Buenos días niños!	Respeto	Subordinación ante las autoridades.
AS: ¡Buenos días maestra!		
MA: ¡Siéntense!	Obediencia	Sometimiento.
AS: ¡Gracias maestra!	Docilidad	
MA: ¿Trajeron la tarea?	Cumplimiento y Honestidad	Sometimiento
AS: ¡Sí! ¡No!	Responsabilidad con los trabajos	
AO: Maestra, ¿me da permiso salir al baño?	Orden y docilidad	Represión o violencia simbólica y sumisión.
MA: ¡Siéntate, después les doy permiso	Disciplina	
MA: ¡Israel! Tú siempre juegas.	Disciplina	Sometimiento
MA: Escriban en su cuaderno el número 2.	Obediencia	
	Individualismo	Acatar ordenes

En este tipo de prácticas de docencia que se observan dentro del salón de clases, el procesamiento de nuevos valores, no propios de la comunidad, tiende a favorecer, ya sea de manera consciente o inconsciente al movimiento migratorio a corto o mediano plazo del ingreso de los niños mixtecos a la vida migrante.

Los valores son, definen Salord y Vanella:

"Preferencias conscientes e inconscientes reguladas socialmente y generalizables que remiten a objetos, cosas, relaciones, procesos, ideas, instituciones, etc. Son portados en formulaciones normativas, costumbres, y

(76) Susana García Salord y Liliana Vanella. Normas y Valores en el salón de clases. México, Siglo XXI, 1992, pp. 20 y 21.

rituales, juicios de valor y otros, que orientan el comportamiento en cada ámbito de relación social."(77)

Estos valores que la escuela primaria indígena forma en los niños, son los resultados de una cultura autoritaria que existe en el salón de clases de parte de los maestros y que les son útiles al sistema capitalista, sin embargo, debilitan gravemente a la identidad cultural de los niños mixtecos, porque no se promueven por nada los valores propios de la región.

La relación de carácter vertical y arbitraria que sustentan a la acción pedagógica, promueven los valores que favorecen a la opresión y no a la liberación, como se observa en los salones de clases de la escuela primaria indígena hasta ahora. Con ello, mientras los maestros no cambiamos de actitud, mientras no nos introduzcamos al campo de la reflexión, la crítica y la imaginación creadora, mientras no restablezcamos nuestro compromiso consciente de apoyar a través de la educación al grupo étnico a que pertenecemos, para desarrollar la cultura propia, la lengua indígena, la economía, la política y la organización social de las comunidades, verdaderamente, no se puede esperar cambios cualitativos en la educación indígena y en consecuencia, tampoco se puede esperar que estemos desarrollando una educación crítica, reflexiva y creadora como lo plantea la modernización educativa.

---

(77) *Ibidem*, p. 40.

### **c) El reverso de los símbolos patrios**

La escuela primaria indígena incrustada en las comunidades étnicas, practica comúnmente ciertos ritos y ceremonias que se han convertido en rutinas inevitables que conllevan al personal a perder la rienda de lo significativo para la educación de los niños indígenas. Es decir, existen rituales y ceremonias en las que han perdido su sentido educativo étnico. Sin embargo, dichos actos inyectan y refuerzan permanentemente en la subconsciencia del niño y de la niña ciertos valores no propios, cada vez que éstos actos se repiten.

En esta parte de la tesis se hace un breve análisis de algunas de las rutinas que la escuela primaria practica: La formación general de todos los días antes de entrar a los salones, y el ritual de los lunes, como ejemplos de las que la escuela practica.

¿Qué sentido educativo tiene para los niños indígenas el rendir culto homenaje a la bandera nacional en los lunes y la formación general antes de entrar a clases durante los días de la semana? ¿Qué significado tiene para los niños indígenas, la bandera nacional, el escudo, el himno nacional, el juramento a la bandera, etc? ¿Qué valores ocultos traen consigo esos rituales? ¿Qué valores forman en los niños los rituales que la escuela practica? ¿Como influyen estos valores en la migración? ¿Cuándo usan los alumnos estos valores?

8:55 horas, suena el segundo silbatazo para la formación general. El maestro de guardia empieza a dar órdenes:

MG: "¡A formarse alumnos! Así como de costumbre. ¡Muévanse!  
Uno, dos; uno, dos; uno, dos..."

—: En una sola hilera se van formando por grupos los alumnos y alumnas: la encabeza el grupo de hombres del sexto grado por estaturas, en seguida las alumnas del mismo grado también por estaturas. De igual manera lo hace el quinto grado y los demás grados inferiores.

—: El maestro de guardia marca los pasos, pero se nota un desorden en los pasos de los alumnos.

MG: "¡Altooo ya! ¡Flanco derecho ya! ¡Media vuelta por tiempos, 1,2,3; 1,2,3; 1,2,3; 1,2,3. ¡En descanso ya! sin platicar y sin jugar alumnos, por favor."

—: El maestro mira al director y a la maestra y en seguida, vuelve a dar órdenes.

MG: "¡Firmes ya! sin jugar niños, vamos a tomar la puntualidad y revisar la higiene."

—: Los maestros intercambiando grupos cuentan y reportan el número de los alumnos puntuales, al igual que el número de los alumnos aseados.

MG: "¡Haber allá Tabita no estás platicando!"

MG: "¿Señor director no tiene usted alguna recomendación para los alumnos?"

DIRECTOR: "Por el momento no hay nada maestro."

MG: "Bien. ¡Atención alumnos! ¡Flanco derecho ya!"

Varios niños y niñas ejecutan la orden al lado contrario.

MG: "¡Qué pasa con esos niños! ¿Qué no conocen su mano derecha?"

MG: "¡Paso redoblado! ¡Ya!. Uno, dos; uno, dos... derecha ¡Ya!"

—: Cada grupo tomó dirección a su salón de clases. Los maestros también se retiraron con sus grupos.

Las escuelas primarias indígenas se distinguen por su cotidianidad moldeada. Es decir, realizan los mismos ritos al mismo tiempo aunque en diferentes lugares. Todas sin excepción alguna, funcionan bajo un mismo modelo educativo, por pertenecer a la estructura de un mismo sistema educativo que define las perspectivas educativas a seguir.

Lo anterior obliga a estas escuelas a convertir sus prácticas docentes en rutinas. Rutinas que se convierten en ritos obligatorios como el caso de la formación general que acostumbran las escuelas antes de entrar al salón de clases. Este rito se repite todos los días y en todas las escuelas. Con ello redefine diariamente la normatividad para el control y la disciplina que debe de mantenerse dentro y fuera del salón durante el horario de clases.

El hecho de tomar la puntualidad de los alumnos de cada grupo como lo hacen los maestros de esta escuela, sólo para clasificar los grupos en primero, segundo y tercero lugares de cada semana, cuya premiación ya es un ritual rutinario que se repite todos los lunes, no conduce a los alumnos a una reflexión crítica. No les ayuda a pensar o a reconocer el por qué y el para qué se hacen estos rituales. De igual manera sucede con la revisión de la higiene. Los maestros

cuentan los niños aseados (higiene personal), pero los niños que traen sucias las manos o la cara o los pies no son tomados en cuenta, ni se les manda a lavarse. En este sentido, la formación general como ritual, pierde su esencia meramente educativa, como lo señala Bohoslavsky:

"...puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan de dicho ritual."(78)

La limpieza puede constituir un valor universal en la medida que se vaya haciendo conciencia en los niños. Es decir promover un conocimiento situacional, para que los alumnos alcancen encontrar el sentido de la higiene y de la puntualidad. Verónica Edwards conceptualiza el conocimiento situacional de la siguiente manera:

"...esta otra forma de conocimiento, que llamaremos Situacional, se estructura más bien en torno al interés de conocer -en el sentido de hacer inteligible- una 'situación'. Entendemos por 'situación' una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Una realidad se constituye en situación para un sujeto... Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el 'mundo' y la mujer o el hombre para el cual ese 'mundo' es significativo."(79)

Si bien, el objetivo de la formación general de los alumnos es de tomar la puntualidad y revisar la higiene, vemos que ello no resulta significativo. Sin embargo si miramos la otra cara que ofrece este ritual rutinario, encontramos lo oculto. El vínculo de poder, el control y la disciplina que son muy característicos en la educación indígena. En donde el maestro sobresaliente es aquel que domina con facilidad y con arte los grupos de alumnos, a

---

(78) Rodolfo Bohoslavsky. "Psicopatología del vínculo profesor - alumno: el profesor como agente socializante" en Glazman Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México, El caballito, 1986, p. 64.

(79) Verónica Edwards. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. México, DIE, 1992, p. 56.

través de códigos implícitos que se convierten o se materializan en violencia simbólica, como las órdenes que gira el maestro de guardia. El poder que le otorgan: la estructura del subsistema de educación indígena, los conocimientos formales reconocidos mediante créditos y el poder que le otorgan las autoridades tradicionales de la comunidad.

"¡A formarse! ¡Muévanse! ¡Sin platicar y sin jugar! ¡No estés platicando! ¡Qué pasa con esos niños!" etc. Son imperativos que a través del poder del maestro pasan a formar parte de una normatividad implícita. Es decir no escrita ni formalizada, pero que van a formar ciertos valores en los alumnos. En este caso, después de 200 días hábiles de un periodo escolar, multiplicados tan solo por 9 años que componen los niveles de preescolar y primaria, resultan 1 400 veces. Suficientes para la formación de los valores de dependencia, de obediencia, de individualismo, etc. Valores que de alguna manera se requieren como requisitos para integrarse a los roles de trabajo del sistema capitalista.

Se hace un breve análisis de los significados y sentido que tiene el hecho de inculcar la veneración de los símbolos patrios (bandera nacional, escudo e himno nacional) en la escuela primaria. En este trabajo se trata de encontrar una explicación sobre los efectos que producen los rituales en los que se veneran constantemente a los símbolos patrios en relación con la vida futura de los escolares.

Veamos los fragmentos del siguiente texto cuyo contenido son las palabras del maestro que dio el discurso cívico en el ritual del lunes frente a la bandera nacional, ritual que practica la escuela durante todo el periodo escolar:

"...El escudo nacional es un símbolo patrio que tiene su origen después de una larga peregrinación mandada por el Dios Huitzilopochtli... El 21 de septiembre de 1821, Don Agustín de Iturbide decretó como escudo nacional el águila con corona imperial, se suprimió la serpiente, al proclamarse la república. Más tarde, volvió a figurar la serpiente y se suprimió la corona imperial... El lábaro tricolor es el emblema de nuestra patria y jurarlo es jurar defender la integridad y el honor nacional, obligación de todo buen mexicano."(80)

La bandera nacional, el escudo y el himno nacional, son símbolos que tienen una presencia bastante arraigada en las comunidades indígenas, desde que la escuela hizo su aparición en ellas.

Una escuela primaria que no acostumbra los rituales de los lunes, o que no izara la bandera nacional en las fechas patrióticas que recomienda el calendario escolar, o que la escuela no tuviera alguna fiesta patriótica en especial que celebrar, simplemente dejaría de ser escuela, perdería su categoría de institución de Estado y dejaría de desempeñar su papel homogeneizante que busca supuestamente la unidad nacional.

Tomando en cuenta hasta aquí, Sergio Gómez Montero explica lo siguiente:

"Por lo común, en el análisis del símbolo nacional (entendido aquí como la esencia originaria y fundamento del concepto de lo 'nacional') la perspectiva histórica se retrotrae, en el horizonte temporal, a las épocas en las que la heterogeneidad territorial y cultural se somete a los intereses económicos y políticos de aquella clase social que, para confirmar su hegemonía, requiere de fronteras geográficas y de elementos ideológicos comunes... La nación así, circunscribe a un territorio a pueblos diversos, e impone un conjunto de valores y símbolos comunes a quienes habitan ese territorio. Necesario para consolidar el avance social de la burguesía como clase..."(81)

---

(80) Discurso audiograbado durante el homenaje a la bandera nacional de los lunes. En mayo de 1994.

(81) Sergio Gómez Montero. "Los símbolos nacionales en la escuela primaria" en Educación para adultos y cultura popular. México, UPN/SEP, 1985, pp. 51 y 52.

En las escuelas primarias indígenas se hace mucho énfasis sobre todo de la bandera nacional y del escudo que lo complementa como "lábaro patrio", de concebirla como el símbolo que representa la nación mexicana y que sólo venerarla y respetarla significa ser buenos mexicanos, como lo está haciendo ver el maestro del discurso del lunes.

Si los símbolos patrios o nacionales, se originaron para fortalecer la idea de nación y en consecuencia para buscar la "unidad nacional" formando a sujetos con perfil de "buenos mexicanos". ¿qué significa ser buen mexicano?

¿Acaso ser buen mexicano es pensar primero por el progreso de la nación que de la familia, o de la comunidad o de la región? O ¿Ser buen mexicano significa migrar de las comunidades indígenas hacia las grandes ciudades y campos agrícolas, a regalar la fuerza de trabajo? ¿No será que ser buen mexicano significa ser víctima de la opresión? Y ¿Por lo tanto se hace indispensable adquirir los valores como respeto, orden, disciplina, obediencia, dependencia, honor, orgullo, unidad, honestidad, patriotismo, nacionalismo, solidaridad, etc. que otorga la escuela a través de venerar a los símbolos nacionales en los ritos rutinarios de los lunes y de las múltiples ceremonias patrióticas fijadas en el calendario escolar, útiles para entregarse al servicio del capitalismo?

La práctica de los ritos rutinarios en las escuelas, en los que sólo se utilizan los símbolos nacionales estrictamente sin incluir símbolos locales o regionales, traen graves consecuencias a las etnias indígenas como la pérdida de identidad regional. La educación en este caso se convierte en un instrumento etnocida y exterminador de valores y símbolos locales, puesto que en ningún momento refuerza la identidad étnica, sino al contrario descarta la presencia de los símbolos representativos de la etnia en

todos los actos cívicos y heroicos señalados por la historia nacional, sin tomar en cuenta tampoco, la historia propia de las comunidades y regiones étnicas.

En definitiva lo que se busca a través de las constantes ceremonias que se le rinden a los símbolos nacionales es fortalecer la identidad nacional, estructurando en la mentalidad indígena desde muy temprana edad, la mexicanidad, la idea de nación, la idea de pelear por las causas nacionales, la idea de entregar la vida ya sea en los trabajos capitalistas o en las guerras sirviendo como soldado para hacer honor a aquella nación con el nombre de México, no importando si se combate contra un extranjero o contra el mismo hermano indígena. Lo que importa en especial a la burguesía es salvaguardar los símbolos que representan sus intereses como clase social en el poder y así, mantener una armonía de paz social injusta, precedida por una antidemocracia que se sostiene a través de la represión y la manipulación política de los pueblos indios de este país.

Así encontramos que los grandes amos que gobiernan y determinan la vida económica, política, social y cultural de este país, son aquellos quienes forman parte de la clase social dominante. La clase social más pequeña, pero que tiene en su poder acumulado la mayor parte de la riqueza que indígenas y no indígenas producen con su fuerza de trabajo. ¿Acaso, no son ellos en complicidad con el Estado mexicano quienes determinan e imponen los símbolos nacionales para lograr con facilidad, sin recurrir a la violencia física el sometimiento de los demás grupos sociales bajo una clara e inhumana explotación de fuerza de trabajo?

Veamos las ideas que los maestros inyectan en la mentalidad de los escolares, en todos los lunes con la constante repetición del "juramento a la bandera nacional":

"Bandera de México,  
legado de nuestros héroes,  
símbolo de la unidad  
de nuestros padres y de nuestros hermanos.  
Te prometemos ser siempre fieles,  
a los principios de libertad y de justicia,  
que hacen de nuestra patria  
la nación independiente,  
humana y generosa,  
a la que entregamos nuestra existencia."

¿Acaso no se está comprometiendo insistentemente a los alumnos en cada lunes ser siempre fieles a los principios de libertad y de justicia? Y si nos preguntáramos ¿A cuál libertad se refiere el juramento? Y ¿A cuál justicia se referirá? ¿Tenemos en verdad patria? Y ¿También una nación independiente? ¿Existirá deberas una nación humana y generosa en este territorio mexicano que no la han conocido los indígenas, a pesar de que han peregrinado en todo el país en busca de subsistencia y que sólo han encontrado desprecio y explotación? Y finalmente ¿Qué significa prometerle a la bandera nacional de entregarle toda una existencia humana? ¿Quiénes se benefician con esa entrega existencial?

Es necesario que los maestros indígenas hagamos una amplia reflexión en torno a los símbolos nacionales y el significado que ocultan al ser venerados rutinariamente en la escuelas y el hecho de invadir totalmente el espacio que deben ocupar también los símbolos locales o regionales propios de las etnias, para reivindicar la identidad cultural étnica como algo propio, dentro del ámbito nacional. Ello, le corresponde a las escuelas establecidas en las regiones étnicas llevarlas a cabo dentro de su trabajo educativo, a medida que se vaya integrando la historia de los pueblos indios en los programas escolares, y de rescatar nosotros los maestros nuestra conciencia étnica.

para reencontrarnos con nuestros propios simbolos (bandera.  
escudo, himno regional, etc.).

### **CAPITULO III EDUCACION COMUNITARIA Y MIGRATORIA CONSCIENTE.**

En los capitulos anteriores, se ha venido hablando del papel que desempeña la escuela primaria indigena en los grupos étnicos del país. Por un lado, ha venido debilitando a través de la educación que imparte, las estructuras básicas que mantienen el ritmo de vida de los grupos indígenas a través de inculcar a la niñez indígena normas, valores y creencias pertenecientes a un capital cultural muy ajeno al suyo, pero muy propio de la clase social dominante, que busca constantemente la desestabilización del ámbito social, cultural, económico y político, de las comunidades indígenas, para mantener su dominio por una parte y por la otra, someter a los indígenas al consumo de los productos industriales a medida que los jóvenes sobre todo, vayan adquiriendo la ideología burguesa, lo cual propicia un espacio enorme para la migración de grandes cantidades de manos de obra barata de los indígenas hacia los campos agrícolas latifundistas y a las grandes compañías constructoras, dentro y fuera del país como meros mercados de trabajo capitalista.

Por otro lado se demuestra que el maestro de educación indígena, siendo sujeto-parte de los grupos étnicos indígenas, ha sido víctima de la imposición de una cultura autoritaria, que se desprende verticalmente por la vía de la estructura que conforma el Sistema Educativo Nacional y que,

llega a terminar en los salones de clases, convertida en violencia simbólica y a veces en violencia física.

Cuando se dice que el maestro indígena es sujeto-parte y que resulta ser víctima de la imposición de la cultura autoritaria, es porque forma parte importante del grupo indígena en donde presta su servicio docente.

La cultura autoritaria dice José Joaquín Brunner:

"...no se entiende solamente como la esfera de la expresividad simbólica de la sociedad, sino como un complejo entramado de medios y circuitos de producción, circulación y consumo o reconocimiento de los bienes simbólicos, en que se hallan involucrados agentes especializados y una diversidad de públicos..."(82)

La cultura autoritaria, en este sentido se convierte en un instrumento de dominación cuando se le amenaza o se le agrede administrativamente al sujeto-parte con la suspensión de sueldos o con actas administrativas, anulación de fichas escalafonarias o cambio de escuela o a veces con fuertes llamadas de atención verbal si este sujeto-parte no cumple con lo encomendado.

En otras palabras, el maestro indígena desde que ingresa al servicio queda condenado a perpetuar las relaciones sociales de clases ya establecidas, es decir, a reproducir los ordenamientos de sus superiores. La supervisión escolar se hace al maestro de acuerdo al programa oficial.

Es evidente, que con ello, el maestro indígena como sujeto-parte, se vea obligado a reprimir dentro del salón de

---

(82) José Joaquín Brunner. "La cultura autoritaria y la escuela" en Revista Cuadernos Políticos, n. 46, México, Ediciones Era, abril - junio de 1986, p. 57.

clases al mismo tiempo que es oprimido por sus superiores que lo hacen cumplir con su labor encomendada.

Esta es una realidad que la historia señala al maestro indígena como protagonista principal de la que hasta hoy es mal llamada educación indígena.

De esta manera el maestro indígena ha sido sujeto-cómplice de la clase social dominante, algunos conscientemente y otros de forma inconsciente. Sin embargo, todos colaboran en la integración de las comunidades indígenas al sistema capitalista.

Hoy en día, la historia reclama aquello y pone al maestro en tela de juicio para su reconciliación. Es decir, el daño que el maestro venía haciendo a su etnia por diversas causas como: la falta de formación en la docencia indígena, o por acatamiento de órdenes o decisiones superiores, o por la necesidad de percibir un salario, o por pura ingenuidad. Hoy le toca jugar justamente el papel de cambio, hoy cuando la Modernización Educativa prioriza cambios cualitativos en la educación. Renglón en que se encuentra ubicado el maestro.

En este contexto, de ninguna manera el maestro puede esquivarse de su responsabilidad con el cambio. Es en este caso el mismo maestro quien al reivindicarse como un verdadero sujeto-parte, reflexivo, crítico y activo, podrá convertirse en transformador de la educación indígena.

No hay nadie que por buena fe venga a sustituir al maestro para transformar y resignificar la tarea educativa

de la escuela primaria indígena, sino es el mismo maestro indígena quien se ocupe por esta transformación educativa.

Para ello el maestro tendrá que revisar necesariamente su memoria histórica que lo conlleve a reconocerse, quién ha sido en el pasado, el papel que ha desempeñado en la educación indígena, para que reconozca las causas que afectan a esta realidad educativa actual y proponer nuevas perspectivas a corto, mediano y largo plazo.

El futuro de las etnias dependerá mucho del papel protagonizo que jueguen los maestros, por lo que resulta determinante una nueva actitud que se proyecte al cambio, tomando en cuenta el compromiso étnico que tienen cada maestro con las comunidades en donde trabajan.

En este capítulo a manera de esbozo se hace mención de algunos elementos teóricos y metodológicos que podrían fundamentar la nueva educación indígena. Así como una somera revisión del TIUNÑUI y del SA'A, dos sistemas comunitarios estructurales que caracterizan la vida comunitaria de las poblaciones mixtecas, en los que debe participar la escuela primaria indígena y reproducir en su seno las normas, valores, creencias y saberes que aportan estos sistemas comunitarios.

Así, la nueva educación indígena debe partir en primer lugar tomando en cuenta los elementos socioculturales como son: las costumbres, las tradiciones, la tecnología tradicional, las fiestas religiosas, las diferentes formas de curar, etc., cuyas prácticas suelen producir ciertos valores, normas, creencias y conocimientos. En segundo lugar, es imprescindible la revelación del tipo de relación de convivencia existente entre las comunidades indígenas y

la sociedad nacional (Estado y burguesía). Cuya relación de sometimiento y explotación, llega a establecerse debido a un constante proceso político de integración y que es promovida por los aparatos ideológicos de Estado como son la escuela, las redes de comunicación masiva (radio y televisión), las instancias jurídicas del Estado (Juzgados y agencias del ministerio público), partidos políticos, entre otros.

La televisión es un aparato que ideologiza falsamente a los que la ven y escuchan, por lo tanto, debe incluirse su uso de manera crítica, dentro del programa escolar, para que sea discutido como un tema de suma importancia en la escuela.

En tercer lugar, es responsabilidad de la escuela, fomentar en los educandos una conciencia demográfica que vaya acorde con las posibilidades de vida que brinda el nicho ecológico a los habitantes. Es decir, se debe prever que las necesidades futuras estén basadas en resolverse de acuerdo a la capacidad de recursos naturales (bosques, minas, petróleo, etc.) y de la producción agropecuaria y artesanal dentro del nicho ecológico y no del exterior como sucede con la economía que aporta el movimiento migratorio, que sólo es un fruto mágico que desaparece instantáneamente por vía del consumo.

### **1. Caracterización de una nueva educación indígena**

Los fines de la educación escolarizada deben surgir del contexto en que viven los sujetos, de las necesidades de

resolver sus problemas económicos y sociopolíticos; crear y recrear su cultura, sus creencias, normas y valores que surgen de sus costumbres y tradiciones. Otros de los fines muy importantes de la educación es el de revelar las relaciones de opresión a que son objetos las etnias indígenas en el ámbito nacional, en donde impera la clase social dominante.

Los fines de la educación deben partir del contexto local hacia lo regional y nacional y no al revés como hasta ahora se viene dando. Por eso mismo, esa imposición educativa que proviene del Estado, ha provocado malestares socioculturales y económicos casi incontrolables.

En particular, los mixtecos dada las características de vida comunitaria que aún practican, por un lado y por otro, la práctica de una vida migratoria temporal que acostumbran para complementar su economía familiar; hasta ahora, ni una ni otra de ellas son tomadas en cuenta por la escuela. Hasta el momento carecen de bases educativas. Ello remite a pensar por una educación comunitaria y migratoria consciente.

Dentro del marco de la Modernización Educativa, se proponen cambios en la educación indígena, pero, que hasta el momento no se han echado andar. Planteamientos importantes en el apartado curricular:

"La educación que se pretende proporcionar a la comunidad escolar indígena, es aquella que forme integralmente al educando, por tal razón, se trabajará con programas articulados en los niveles: inicial, preescolar y primaria, cuyos contenidos abarquen el ámbito regional y universal... Para que se alcance un bilingüismo coordinado con los educandos, se procurará elaborar una gramática que sustente el ciclo primario que requiere el escolar de primero a sexto grados y no pensar únicamente una alfabetización en lengua indígena en los grados segundo y tercero... La

formación de los docentes será apoyada del tronco común de los programas a nivel normal o licenciatura, con el agregado específico en la atención a poblaciones indígenas."<sup>(83)</sup>

Para transformar la educación indígena es tarea de todos los maestros indígenas y de intelectuales que sientan amor de trabajar por la liberación de las etnias indígenas de la opresión en que viven. Los maestros sobre todo tienen una gran responsabilidad en estos cambios pedagógicos de la educación indígena, para la reivindicación de la identidad cultural de cada una de las etnias en la escuela y en la comunidad. Es además tarea de todos: Organizaciones indias, maestros progresistas, organizaciones independientes, sindicatos, autoridades municipales, de agencias, barrios, parajes y padres de familia, promover porque se brinde a los indígenas posibilidades de hacer por ellos una educación congruente con su realidad socioeconómica, política y cultural propia.

No se trata de desechar completamente los rasgos que caracterizan a la educación indígena actual, ni se trata de independizar las escuelas del sistema educativo nacional, sino se trata de sumar voluntades para transformar la educación, y ver con sentido crítico la situación actual y futura del país en los aspectos socioeconómico y político.

Las características de regional y nacional deben distinguirse en los contenidos curriculares y en sus estudios y análisis con los alumnos. En ningún momento podemos perder de vista la relación macro y microsocial.

---

(83) SEP/DGEI. Programa para la modernización de la educación indígena. Oaxaca, México, 1990, p. 25.

puesto que ello determina la vida social, política, económica y cultural de las comunidades.

Sin embargo, para fortalecer la identidad regional a través de la educación es necesario recrear los valores propios e integrar los símbolos regionales en la vida escolar. Las escuelas deben contar paralelamente a la bandera nacional, una bandera regional que sea usada al mismo tiempo que la nacional. Estos símbolos regionales deben representar los anhelos de los mixtecos.

Existe la tarea de reencontrarnos con nuestros propios símbolos y darles la misma jerarquía que tienen los símbolos nacionales, venerándolos simultáneamente.

Estos símbolos regionales ayudarán fortalecer la identidad étnica en el caso de los mixtecos, como el sentimiento de pertenencia, la solidaridad que se manifiesta palpablemente en el sistema TIUNÑUU y el sistema SA'A que se explicará más adelante. Valores tan expresivos como la sinceridad, la honestidad, la honradez, el respeto, el conviviamiento, lo comunitario, el cooperativismo, la amistad, la mutualidad, etc., que caracterizan a los mixtecos.

Todo proceso educativo sea cual sea la forma o la relación en que se basa el aprendizaje, finalmente, el resultado de toda educación es la formación de los sujetos en valores y normas. Estos valores bien pueden servir para la opresión o para la liberación de los sujetos.

Se busca establecer una educación escolarizada que parta de los saberes del niño y de la niña mixteca y de su realidad natural y social, para que el alumno y la alumna

puedan construir conocimientos significativos. Porque cuando las experiencias del aprendizaje parten de su mundo, son para ellos aprendizajes que tienen sentido.

Todo aprendizaje que tiene sentido, permite que el escolar haga actos de reflexión sobre su mundo para transformarlo con decidida acción, como bien define Paulo Freire a la educación cuando dice que: "...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo." (84)

En estas pocas palabras Freire nos remite a pensar y fomentar una educación verdadera, es decir una educación que problematiza al sujeto con su mundo natural y social, una educación que de posibilidades al sujeto de convertirse en ser político. La educación del hombre se hace a través de la palabra, por medio del diálogo, pero como dice el mismo Freire:

"No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo... privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo... por el contrario, se subraya o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo... La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras... Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión." (85)

---

(84) Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad. 14 ed., México, Siglo XXI, 1974, p. 7.

(85) Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. 27 ed., México, Siglo XXI, 1981, pp. 99 y 100.

Se requiere pues, una educación que al mismo tiempo que fortalezca los saberes mixtecos los recree, para que coloque en un primer plano de importancia al niño en relación con su identidad cultural étnico, sin perder de vista el tipo de relación de convivencia que existe entre el grupo étnico mixteco y la sociedad nacional (clase social dominante), a través de las leyes jurídicas, dependencias de Estado, consumo de mercancías industrializadas y la migración temporal.

Este último fenómeno socioeconómico y político, resulta ser el tema más olvidado entre los que trata el maestro en el salón de clases, siendo éste, uno de los fenómenos con muy alto índice de migrantes en la mixteca, que aventuran su vida dentro y fuera del territorio mexicano en busca de fuentes de trabajo para satisfacer sus necesidades primarias como son: habitación, gastos de educación de sus hijos y compra de mercancías industrializadas como el fertilizante, medicamentos farmacéuticos, aceites comestibles, sopas, ropa, calzados, herramientas para el trabajo, etc.

La migración temporal a pesar de sus efectos visibles en las comunidades mixtecas como son: el abandono, la viudez, el adulterio, los divorcios, el alcoholismo, la pereza, la irresponsabilidad, la orfandad, etc. Sin embargo, queda fuera del programa de estudio.

La migración, si bien, resulta ser un mecanismo que reproduce y distribuye fuerza de trabajo para el capitalismo, también resulta en este caso ser un cordón umbilical por donde los padres e hijos o hijas mayores surten raquítica economía a las familias mixtecas, que de no complementarla con sus productos agropecuarios tradicionales, resultaría caótica la subsistencia de las

familias si sólo dependieran de la economía que produce la migración temporal.

La migración temporal es un movimiento de población por periodos breves menores de un año que no implica el abandono definitivo del lugar de residencia habitual. Por eso mismo los migrantes de este tipo son los más mal pagados, mal atendidos, mal tratados y además son los trabajadores migrantes más discriminados y explotados, como se sabe de los mixtecos en Baja California, el caso de San Quintín de la investigación que hicieron Everardo Garduño, Eirain García y Patricia Morán, quienes narran de los asentamientos más importantes:

"De 23 asentamientos más importantes en el valle, 6 corresponden a poblados asentados definitivamente, teniendo acceso a servicios como la electricidad, educación y abasto; mientras los 17 restantes son campamentos el los que se concentra el 80% de cuartos viviendas contabilizados por nosotros y por lo tanto donde vive la mayor parte de la población estacional con las carencias de vivienda, falta de agua, falta de letrinas, hay muchas enfermedades, entrar a un cuarto entre 4 a 6 de la tarde es como entrar en una cámara de gases, mucho humo de fogones, los niños descalzos, sin camisas algunos, con ropa de 4a. o 5a. mano, obtenida en tiendas de 2a. . . El 55% de los indígenas migrantes se enferman por las deplorables condiciones de vida, la movilidad en clima diferente y el pesado trabajo...El campamento en verano se llena del polvo que levantan las corrientes de aire, y en invierno, con las lluvias, llueve tanto fuera como adentro de los cuartos y, dependiendo del nivel en que están construidas las galerías, se forman corrientes de agua en el piso de tierra de las viviendas, obligando a los moradores a estar parados mientras pasa la lluvia, en verano la lámina de las paredes es caliente y en invierno se enfría, de modo que estar fuera o dentro del cuarto es lo mismo "(86)

---

(86) Eduardo Garduño, et al.: Mixtecos en Baja California. El caso de San Quintín. Mexicali, B.C., México, UABC, 1989, pp. 63 - 72.

Ante esta escalofriante situación en que llegan a caer los migrantes temporales, surgen los siguientes interrogantes: ¿Por qué los migrantes aceptan esas inhumanas formas de vivir, aparte de ser explotados de su fuerza de trabajo? ¿Podrá la escuela a través de la educación aportar los elementos necesarios a la niñez mixteca para una vida migrante consciente? y ¿Qué puede hacer la educación indígena a favor de la vida comunitaria para disminuir el porcentaje de migrantes temporales?

El reto que enfrenta la escuela primaria indígena no es tarea fácil, pero es una responsabilidad suya que no puede esquivarse de ella. Sin embargo, para lograr su orientación hacia aquellos problemas que afrontan las comunidades indígenas, que no surgen de la nada, sino que tienen su origen precisamente en el tipo de relación de convivencia sociopolítica y económica entre los mixtecos con la sociedad nacional; una relación de dominio en donde aparecen opresores y oprimidos.

Una reconceptualización a la escuela primaria indígena permitirá reenfocar su trabajo docente hacia los fines de la educación mixteca y la formación de un nuevo currículum con contenidos de carácter comunitario y de carácter socioeconómico y político nacional. Una educación que por principio de cuentas, respete la cultura autóctona y haga consciente a los mixtecos de su realidad interrelacional con la clase dominante. Sólo así se podrá garantizar el respeto a la forma que los mixtecos conciben el mundo, como lo señala Freire:

"...el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. 'Su' mundo, en última

instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo." (87)

De manera general, en una sociedad capitalista en donde de forma directa, se enfrentan trabajadores y patrones en las relaciones de producción, mismas que se repiten en el espacio escolar. Para este caso Giroux propone un nuevo concepto de escuela:

"...las escuelas - dice- se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas a la persona y a la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia." (88)

Este nuevo concepto destierra el papel funcional de la escuela, el de la reproducción de las relaciones de clases sociales de forma disimulada y recupera el papel de crítico, para revelar y analizar ahora esas mismas relaciones de clases para que los estudiantes asuman su papel consciente en la sociedad.

Para el caso de la escuela primaria indígena debe concebirse como un centro comunitario de revelación y análisis de la vida comunitaria y nacional, para orientar al establecimiento de una nueva relación de convivencia consciente en la que exista justicia, democracia y libertad.

Una educación que no revela las relaciones de convivencia entre opresores y oprimidos, entre grupo étnico indígena y la sociedad nacional, no es una educación que libera, sino al contrario ayuda al sometimiento, por lo

---

(87) Paulo Freire. Pedagogía de la esperanza. México, Siglo XXI, 1993, p. 82.

(88) Henry A. Giroux. Los profesores como intelectuales. México, Paidós/M.E.C., 1990, p. 34.

tanto no puede haber noción de resistencia, como lo dice Giroux:

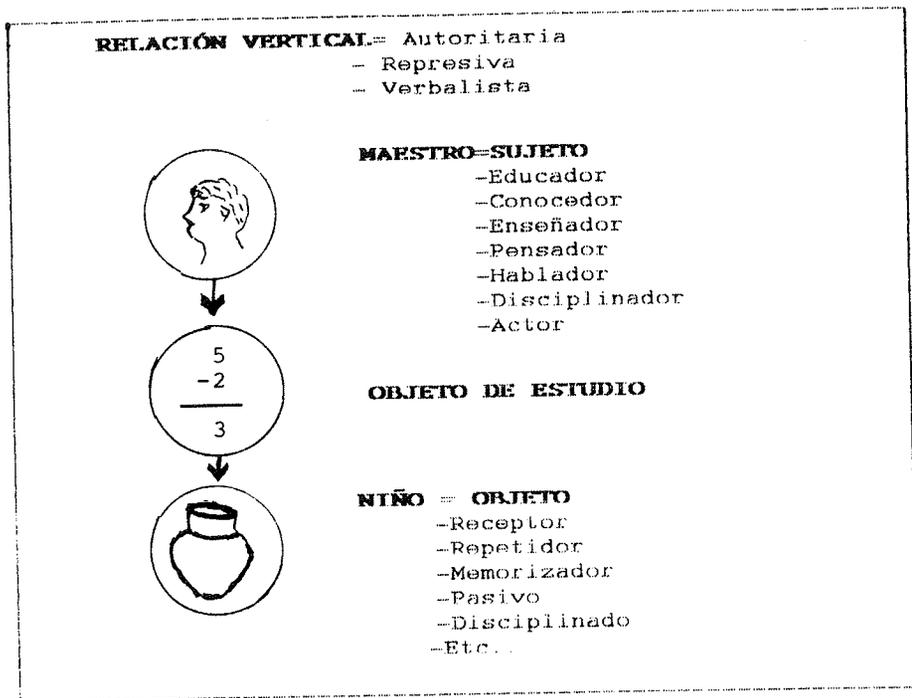
"...el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y que proporcione oportunidades teóricas para la autorreflexión y para la lucha en favor de la emancipación individual y social. En la medida en que un comportamiento de oposición suprima las contradicciones sociales y se sume --y no desafíe-- a la lógica de la dominación ideológica, no caerá dentro de la categoría de resistencia, sino en su contraria, la de acomodamiento y conformismo."(89)

El conocimiento se convierte en algo importante en la medida en que ayuda a los seres humanos a comprender los procesos por los que ese conocimiento se produce, asimila y transforma al sujeto y a la sociedad, es decir, no basta con estructurar un nuevo currículum escolar lleno de contenidos de carácter comunitario y nacional muy bien relacionados, si el maestro no cambia de actitud, y el restablecimiento de su compromiso con las comunidades. No sirve que se luche por un currículum de carácter democrático, si el maestro no cambia su forma de llevar a cabo la educación. No sirve si el maestro no cambia ese modelo didáctico autoritario, verbalista, represiva e insignificante dentro del salón de clases. Es decir, hasta ahora, existe una relación de convivencia o de trato entre el maestro y los alumnos de modo vertical a la hora de enseñar verbalizadamente los conceptos teóricos, que ni siquiera logran los niños memorizarse. Lo anterior se demuestra en los exámenes en donde la mayoría reprueba.

---

(89) Henry A. Giroux. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la sociología de la educación: un análisis crítico" en Revista Cuadernos políticos, No. 44, México, Ediciones Era, 1985, p. 62.

La siguiente gráfica muestra este tipo de relación:



Tal como están ahora las cosas en las escuelas, dice Herbert Kohl:

"...los alumnos carecen de derechos. Deben hacer lo que se le dice si no quieren ser considerados como 'problemas de disciplina'. Si no les interesa aprender lo que el maestro insiste en que aprendan, serán tachados de 'falta de motivación'. Los problemas de motivación y disciplina están estrechamente ligados al papel autoritario del maestro."<sup>(90)</sup>

Cuando el maestro concibe al niño como un objeto y no como sujeto. Ello hace que se este formando gente no

(90) Herbert Kohl. "Disciplina" en Glazman Raquel. Op. cit. p. 238.

pensante, pasiva, obediente, respetuoso, dependiente y competitivo. Estos valores son los resultados de tipo de relación, que se da en el aula.

En este tipo de relación, no se realizan trabajos en equipos, por lo general se hacen planas tras planas de letras, de números arábigos y romanos tanto en el aula como en la casa de tarea, pero, siempre en forma individual. Las tareas no son de investigación en la comunidad o en las bibliotecas, sino, la idea es, de terminar cuanto antes si es posible con el programa y los textos del grado que se atiende. De modo tal que, no queda espacio ni tiempo para desarrollar la imaginación y por consiguiente no puede haber creatividad y mucho menos caben la reflexión y la crítica en el aprendizaje.

El aula se convierte en un lugar de impotencia y de sometimiento cuando existe esta relación de carácter autoritario como lo señala Ana Quiroga cuando dice:

"...el aula es el lugar del poder del docente y entonces se transforma en un lugar de impotencia y de sometimiento para el chico que se va a ver enajenado, negado en sus propias necesidades." (91)

Ante esta forma de reproducción cultural y social de la clase social dominante, es necesario adoptar una nueva forma de relación didáctica dentro y fuera del aula, que conlleve a formar sujetos críticos, reflexivos, imaginativos, activos, colectivistas, etc., capaces de transformar las relaciones de opresión y explotación en que viven.

Adoptar una nueva relación didáctica en la que tanto el maestro como el alumno se respeten y se reconozcan como

---

(91) Ana Quiroga, "Sobre la opresión del niño en el sistema educativo" en El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Fichon-Riviere, San Pablo Brasil, Instituto Fichon-Riviere, 1985, pp 74-75.

sujetos, en la que ambos conocen, enseñan y aprenden reflexiva y activamente. Por eso es importante que el maestro parta del mundo del niño en el aprendizaje, para propiciar la lectura del mundo, porque como dice Freire: "...hay una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra, y que toda lectura de la palabra implica una relación con el mundo."(92)

Para ello, se requiere establecer un tipo diferente de relación maestro-alumno. Una relación horizontal en donde se permita el diálogo y la importancia de ser sujetos ambos, como se puede observar en el siguiente cuadro.



Es importante que el docente indígena conciba al educando como un ser humano igualmente que él, para que le conceda el lugar de sujeto igualmente conocedor de su mundo, mundo igualmente caótico de los dos. Mundo que le corresponde a los dos transformarlo.

Es necesario que el maestro propicie un ambiente de igualdad, para que el alumno asuma su papel de educando y

(92) Paulo Freire. *Ibidem*, p. 64.

futuro transformador a medida de que deje de ser tratado como objeto, como lo señala Freire:

"...asumirse como educando significa reconocerse como sujeto igualmente capaz de conocer... Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor; el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos."(93)

Un maestro que no toma en serio su práctica docente que por eso mismo no se preocupa estudiar, planear su cise y por eso enseña mal lo que mal sabe, aunado a las imposiciones que les vienen verticalmente de arriba. Todo maestro que no se dispone a propiciar las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los alumnos. Por consiguiente, se anula como maestro.

El niño convertido en víctima del autoritarismo en el salón de clases, en donde su victimario no es directamente el docente como suele a veces tacharlo fuertemente, porque:

"...el docente es tan víctima del sistema educativo como el alumno. El docente está socializado en una sacralización, en una idealización del método educativo y está excluido de la elaboración de los planes, está enajenado de su propia necesidad. Hay un discurso del poder que le marca al docente un ideal."(94)

---

(93) Paulo Freire, 1993. Op. Cit. p. 44.

(94) Ana Quiroga. Op. Cit. p. 75.

## **2. Integración de la escuela primaria indígena en los sistemas comunitarios**

### **a) El Tiunñuu**

El tiunñuu (tequio), es un sistema de trabajo comunitario, gratuito y colectivo, que se organiza en conjunto para realizar obras de beneficio común como: construcción de palacio municipal, caminos, escuelas, iglesias, introducción de agua potable, energía eléctrica, calles, drenajes, etc.

Existen diferentes formas de organización de los pueblos para dar el tiunñuu en la Mixteca. Sin embargo, las normas y sus aplicaciones son semejantes, como la de tomar los acuerdos de trabajo y su organización en asamblea general, cuando éste exige ciertos requisitos. Es decir, requiere una amplia colaboración de los vecinos (mano de obra y cooperación económica).

Lo anterior se pueden señalar tres casos del tiunñuu practicados en tres espacios geográficamente distintos, en la Mixteca Alta:

En Yutekoso, Monteverde, Putla, Oaxaca. Para realizar los trabajos de carácter colectivo, como la construcción de palacios, aulas escolares, clínica, canchas deportivas, casa para maestros, etc., las autoridades organizan asambleas generales para tomar acuerdos de organización. De igual manera lo hacen para la siembra y demás cuidados de la parcela escolar.

Sin embargo el chapodamiento de los caminos vecinales y el panteón en vísperas de los días de muertos, a veces las

autoridades sólo comunican a los vecinos ya sea de forma verbal o por escrito para la ejecución de dichos trabajos. Todo trabajo de beneficio común, ya es costumbre que los vecinos acudan al llamado de sus autoridades, a realizarlos, sin que ésto implique recibir un pago por sus servicios; en cambio sólo se ofrece por parte de las autoridades según su voluntad, un refresco dulce, una jicara de tepache que se prepara con el jugo de la caña, o se obsequia una copa de aguardiente según sea el caso (si el trabajo es muy pesado), ésto se hace con la finalidad de agradecer la asistencia de los vecinos al trabajo convocado. Cuando el trabajo es para todo el día los tiunñuistas llevan sus alimentos para la hora de comida.

El tiunñuu, ya es una norma tradicional establecida por los antepasados de este lugar, se convirtió en una ley que todos deben cumplir, caso contrario, son castigados, ya que las autoridades llevan un riguroso control de asistencia a través de los jefes de equipos. Existen viejos acuerdos de sancionar económicamente, o a través de la cárcel, normar la conducta de los vecinos que no cumplen con este deber, acordado con anticipación en asamblea general.

En Yosonikaje, Yukuhiti, Tlaxiaco, Oaxaca; cuenta la maestra Basilisa.

"La autoridad es la que propone la manera de cómo trabajar, es decir: cuando es una obra de largo plazo, se forman grupos por parajes respetando así un rol de participaciones en el tiunñuu o tequio. Durante su desarrollo la autoridad está muy pendiente tomando nota de los asistentes y como es todo el día, para no sentir el cansancio se reparten copas de aguardiente y la comida, cada vecino lleva su morral de tortillas, chile y sal para atajar

el hambre mientras llegan a su casa. Cuando no es de urgencia, el tiunñuu se realiza en los días sábados, menos en los domingos porque para ellos es un día sagrado para descansar."

"Anteriormente, como medio de comunicación se tocaba el cuerno a las dos, tres y cuatro de la madrugada, ahora es más tarde. Lo importante es que se sigue dando. Últimamente se han organizado por parajes para satisfacer sus necesidades como es la introducción de agua, energía eléctrica, construcción de escuelas, etc. De esta manera se da el tiunñuu en esta comunidad."

En San Juan Mixtepec, Juxtlahuaca, Oaxaca; platica uno de los maestros de este pueblo:

"Aquí el tiunñuu se practica mediante acuerdos por los vecinos de la población dirigido por un representante, comité de obras, autoridades educativas, municipales. Las personas acuden al tequio mediante llamadas de campanas, citatorios escritos, equipos de sonido actualmente; pero, anteriormente se utilizaba el cuerno de toro o carrizos."

"En la actualidad, las personas que no acuden al tiunñuu, son multadas con cierta cantidad de dinero, pero anteriormente según cuentan los mayores, que el castigo era más cruel porque los encarcelaban, los maltrataban sin darles alimentos, sólo así se obedecían y concurrían en los diferentes trabajos."

Este sistema de trabajo comunitario, gratuito y colectivo, contiene todo un conjunto de normas que producen ciertos valores y que fortalecen definitivamente la identidad mixteca. Por eso, es necesario que la escuela se

integre en la práctica de este sistema de trabajo, para que pueda al mismo tiempo integrar estos saberes en los contenidos programáticos escolares. Los alumnos al recrear constantemente mediante la acción y la reflexión el tiunñuu comprenderán de la importancia que éste tiene y da vida a la comunidad.

En este proceso el mixtoco va internalizando un sentimiento de pertenencia que lo conlleva a desarrollar un pensamiento colectivo en bienestar de la comunidad en que habita.

El tiunñuu forma parte del contexto económico, social, político, cultural y educativo, con valiosos elementos como se puede ver a continuación.

#### En lo económico:

\_La mano de obra es gratuita, pero repercute en beneficio de todos los vecinos a corto o largo plazo.

\_La cooperación económica que se hace para los gastos de gesterías de las autoridades es de forma colectiva.

#### En lo social:

\_Todos contribuyen solidariamente, por ejemplo en la construcción de las aulas, van vecinos que no tienen hijos en la escuela a dar su tequio.

\_Conviven a través del trabajo.

\_\_No hay distinción en la posición económica.

\_\_Existe una plena interrelación de las autoridades con el pueblo.

\_\_No hay distinción de sexos en cuanto a derechos y obligaciones.

\_\_Existe con ello, la reproducción del mismo tiunñuu, al asistir jóvenes u adolescentes, tanto en hombres como mujeres.

En lo político:

\_\_Crea normas consuetudinarias.

\_\_Reafirma los derechos y obligaciones de los vecinos.

\_\_Evidencia la actitud de la autoridad del lugar (su aceptación o rechazo) cuando acuden o no la mayoría, a partir de las asambleas generales para tomar acuerdo y al concurrir a los tequios.

\_\_A través del tiunñuu se dan a conocer las personas organizativas y trabajadoras que podrían ser propuestas para próximas autoridades.

\_\_Crea líderes comunitarios.

En lo cultural:

\_\_Refuerza la solidaridad colectiva.

Transmite diferentes etnotecnologías de trabajo.

Refuerza la idea del progreso colectivo.

Recrea la lengua, los chistes, la historia, los mitos, las leyendas, las anécdotas, los cantos, los cuentos, etc.

En lo educativo: Fomenta los siguientes valores:

- . Solidaridad
- . Colectividad
- . Responsabilidad
- . Honradez
- . Honestidad
- . Igualdad
- . Mutualidad
- . Competividad colectiva
- . Respeto
- . creatividad
- . etc.

## **b) El sa'a**

El sa'a es un sistema comunitario basado en la práctica de préstamos y devoluciones de jornadas de trabajo a nivel de familias. Es también la convivencia con los mayordomos de fiestas religiosas de la comunidad o del pueblo, o entre parientes cuando celebran casamientos, bautizos, etc. En estas convivencias, los concurrentes llevan consigo productos elaborados y no elaborados como: tortillas, aguardiente, pulque, cigarros, toros pirotécnicos, animales, entre otros; mismos que devolverá el mayordomo de esta vez, junto con las actividades que se hicieron durante la jornada de la fiesta, a las familias concurrentes, cuando éstas lo requieran.

En otras palabras, el sa'a es una forma de convivencia social a través de jornadas de trabajo prestado y fiestas con préstamos de productos elaborados y no elaborados de los concurrentes y que son devueltos en actos semejantes.

La siguiente narración ayudará a comprender mejor la práctica del sa'a en la Mixteca Alta y su alto grado de contenido sociocultural y económico.

Jacinta, nativa de la población de Santiago Yosondúa, Tlaxiaco, Oaxaca; narra la siguiente práctica del sa'a en este pueblo.

"El sa'a se practica como una interacción a nivel de familias, en donde se dan préstamos y devoluciones de la mano de obra de trabajo y alimentos que sustentan los festejos como: del Santo Patrón del pueblo, de casamientos, de bautizos, de convivencias sociales y de velorios. El sa'a

también se da en los trabajos agrícolas como: en la labranza de la tierra para empezar a sembrar; en la siembra del maíz, frijol, en la limpia y en la cosecha de los mismos."

"Todas las fiestas que se realizan se hacen de manera voluntaria, desde la realización de la fiesta del Santo Patrón hasta las convivencias sociales. Antes de iniciar la fiesta, el anfitrión (mayordomo) junto con sus familiares mayores, eligen y acuden a hablarle de manera muy respetuosa a la señora que desempeñará el trabajo de cocinera. Se trata de una persona que casi siempre desempeña este trabajo en las fiestas. Ella es quien calcula la cantidad de condimentos que el anfitrión tendrá que comprar unos días antes del acto. La cocinera es una persona muy importante porque también calcula la cantidad de personas que acudirán a esa fiesta, esto va de acuerdo a los sa'as que el anfitrión ya había hecho, de acuerdo a ello, el mayordomo reunirá los utensilios de cocina como: cazuelas, olla, jarros, platos, tazas y cucharas. Dichos utensilios son adquiridos con mucha anticipación."

"Después de hablar con la señora cocinera, acuden de igual manera a visitar a la señora que irá a servir de tortillera, esta persona es la que se encarga de la administración de las tortillas, de la recepción de los tenates de tortillas, así como del aguardiente, refrescos, cigarros, cervezas, pulque, etc."

"Al iniciarse la fiesta, las dos personas comisionadas ya deben de asumir su función. A la cocinera se le entregan los trastes ya previstos, y a la tortillera se le entrega el cuaderno donde el mayordomo lleva la lista de los sa'as realizados, así la tortillera ya sabe quiénes llegarán a pagar sa'as, porque con anterioridad el mayordomo les

comunicó sobre su compromiso. Cada familia que se presenta, la tortillera le pregunta ¿Vienes a pagar o vienes hacer sa'a?. Si contestan que es una devolución, se busca en la lista del mayordomo para verificar las cantidades y una vez verificado se procede a tachar los datos. Si contesta que va a realizar un sa'a, entonces se procede a registrar los nombres del matrimonio y sus referencias. Ejemplo: Raymunda Sarmiento Juárez mujer de tío Bonifacio de la ranchería del Vergel, buscó sa'a con 60 tortillas, un litro de aguardiente, 5 cajetillas de cigarros. Por lo general se anota el nombre de la esposa y del esposo para identificar de qué familia se trata. El matrimonio que deciden ir a la fiesta es costumbre que la mujer vaya cargando su tenate de tortillas y el hombre cargando un buen tercio de leña."

"Las cantidades de tortillas que llevan a las fiestas, van de 30, 45, 60 y hasta 120. El punto de partida es de una maquila equivalente a 60 tortillas, 30 tortillas es equivalente a media maquila, 45 tortillas es equivalente a  $\frac{3}{4}$  de la maquila. Cuando se lleva más de 60 debe considerarse los cuartos de una maquila y se anota como sigue: Una maquila y 15 tortillas, por ejemplo. La leña que los señores llevan no se anota porque al asistir el mayordomo de esta vez, el varón tendrá que llevar la leña como norma y porque es considerada como un recurso natural que no se compra."

"Cada que se recibe a una familia en la fiesta, se les cuentan sus tortillas y demás cosas que llevan, luego los pasan a comer, pero antes de ello, los ofrecen un aperitivo que es una copita de aguardiente. Después los asistentes comienzan ayudar, la esposa ayuda en los trabajos de la cocina a moler el chile para el mole, a calentar las tortillas, a darle atención a otras personas que van llegando. El esposo ayuda a rajar la leña o va por más.

acarrea el agua, ayuda junto con otros a sacrificar animales, etc. Los niños y niñas colaboran en pasar el agua, la leña y algunos cuidan al hermanito o hermanita que está bebé para que la mamá pueda realizar las actividades de la cocina. Los hijos de las familias que viven cerca de donde se lleva a cabo la fiesta, por la tarde, sus padres les ordenan que retornen a su casa para darles de senar a los animales y fijar la seguridad de éstos mismos. Los toros y vacas a sus lugares de costumbre, las aves de corral, amarrar los perros para que cuiden durante la noche, etc."

"También cuentan con un horario para tomar sus alimentos: de 5 a 6 de la mañana toman el café con tres rebanadas de pan; de 8 a 9 de la mañana toman el almuerzo; de 1 a 2 de la tarde es la hora de la comida, de 6 a 7 de la noche toman café con rebanadas de pan y de 8 a 9 de la noche cenan. Las mujeres están en constante actividad en la cocina, en las calentadas de tortillas y el lavados de los utensilios."

"En estas fiestas la tortilla es un elemento sobresaliente ya que, las personas que llevan tortillas chicas son criticadas de llevar "orejas de ratón", al igual que las mujeres que llevan tortillas mal cocidas o quemadas "

"Cuando la fiesta es del pueblo, el mayordomo manda a un embajador que invite a la autoridad municipal a tomar sus alimentos después de la misa en la iglesia; la autoridad concurre acompañado de la banda filarmónica del pueblo. Cuando no es este tipo de fiesta, el anfitrión no tiene el compromiso de invitar a la autoridad."

"Al terminar la fiesta, las señoras que aún tenían sus tenates depositados con la tortilla pasan a recogerlos al

mismo tiempo que les regresan  $1/4$  de la maquila de sus mismas tortillas, si llevan 120 tortillas equivalentes a 2 maquilas, les regresan 30 tortillas, que son igual a  $2/4$  de la maquila. También se acostumbra convidar en una jícara de cuartilla (que le cabe  $1/4$  de maquila de maíz) comida de la fiesta a las familias concurrentes para que se lleven a su casa. Esto permite que los miembros que no concurren a la fiesta, puedan saborear el banquete de la fiesta."

"La cocinera y la tortilla esperan que todos los participantes recojan sus cosas, de ahí rinden cuentas e informan todos los pormenores sucesos que ocurrieron al transcurso de la fiesta al señor mayordomo y finalmente éste último les agradece y las acompaña a sus casas llevando consigo su ta'u (una olla de comida, una ración de carne y tortillas) para agradecer a toda su familia por el buen servicio que estas personas brindaron, comprometiéndose devolver esta ayuda cuando se requiera."

Así como este caso, poco varía la práctica del sa'a en los demás pueblos mixtecos. Es decir, pueden variar en cuanto a la forma de participación y de productos que se aportan de acuerdo a sus medios naturales. Sin embargo, de tondo conlleva a cumplir con los mismos objetivos.

Después de un breve análisis del sa'a, se ha encontrado a través de su práctica, elementos de carácter económico, social, político, cultural y educativo, que podrían ser muy valiosos como contenidos de análisis en los programas escolares, como se puede ver a continuación:

#### Económico:

El sa'a adquiere un valor económico, cuando se practica en las prestaciones de mano de obra en los trabajos

a nivel familia. Por ejemplo: construcción de casas, labores del campo, pizca, etc., por eso, toma en cuenta el número de personas y los días de trabajo, que éstas prestan con el fin de que sean devueltas en el momento necesario, por la familia beneficiada con dichas prestaciones.

El sa'a practicada a través de las fiestas religiosas o en cualquiera de las convivencias familiares, conlleva a fomentar un tipo de ahorro a corto y largo plazo, en el caso del que lleva el sa'a. Para la familia anfitriona (mayordomo), el sa'a significa un endeudamiento de ir pagando en diferentes momentos, aparte de considerar a la fiesta como el único medio de cobrar sus sa'as que logró realizar tiempos atrás. De ahí que, la fiesta y el sa'a están plenamente relacionados económicamente.

El sa'a cumple un papel sumamente importante cuando las celebraciones de las fiestas religiosas, circulan entre todas las familias de un pueblo o comunidad, puesto que sólo así, se distribuyen las riquezas familiares acumuladas entre las demás familias. La fiesta religiosa a través del sa'a, median la acumulación de la riqueza en unas cuantas familias.

#### Social

En lo social, el sa'a unifica a las familia y vecinos en general. Es decir mantiene viva la convivencia social de las familias al reunirse en las fiestas, permite la socialización entre vecinos y de las familias recién casadas, con otras familias.

No existe la discriminación de raza, de sexo, de edades y de gente extraña. Los extraños son invitados a comer en la mayordomía sin que sean involucrados en la

práctica del sa'a. Por ejemplo, los caminantes, los deportistas que van otros lugares, los músicos, etc.

\_\_Todos los del lugar colaboran sin distinción de hombres, mujeres y niños. Los niños cumplen funciones específicas según la costumbre de cada pueblo. En algunos, los niños acarrean el agua, pasan leñas o cuidan sus hermanitos indefensos, para que la mamá pueda desarrollar las actividades de la fiesta. En otros lugares, los niños organizados en relevos de dos en dos, cuidan con un lazo en la puerta de la cocina, para levantar a cualquier perro que intenta entrar.

#### Político

\_\_El sa'a aparte de mantener las tradiciones de las comunidades mixtecas, es por si misma, una norma consuetudinaria que se recrea a través de su práctica.

\_\_El sa'a que se practica en las celebraciones de las fiestas religiosas, en muchas comunidades, es norma consuetudinaria que las autoridades tradicionales acudan a llevar a cabo "el presente". Ésto consiste en dar fe de la armonía en que se está desarrollando la fiesta. Así como al finalizar, hacer el cargo y descargo que consiste en dar "visto bueno" de los valores económicos y demás cuerpos simbólicos (caja de ceras y velas, banderas, tambores, etc.), para proceder en hacer el cargo al nuevo mayordomo y descargar la responsabilidad del que acaba de celebrar dicha fiesta, levantando las actas correspondientes.

#### Cultural

\_\_En este aspecto, el sa'a crea y recrea los saberes que entran en acción en cuanto se refiere a las fiestas. Los

conocimientos en la elaboración de la comida, en el sacrificio de los animales, en la elaboración de las velas, la administración de productos que se reúnen, el conocimiento sobre la pólvora y la elaboración de las cámaras explosivas, etc.

\_En cuanto al sa'a que se practica para los trabajos, se ponen en juego los conocimientos de diferentes herramientas y las aplicación de éstas bajo diferentes técnicas.

\_Recrea en ambas partes, la lengua, los cantos, refranes, cuentos, adivinanzas, leyendas, mitos, anécdotas, chistes, etc.

\_Los niños se unen a jugar a veces con niños de otras comunidades. Juegan imitando la fiesta de los adultos, se dicen de compadres, se dicen de tíos, de tías, imitan a la cocinera, a la tortillera, al repartidor de tepache, corren, brincan, cantan, etc.

#### Educativo

\_Educativamente, el sa'a en ambas partes (fiesta y prestación de fuerza de trabajo) establece normas y valores a los niños y niñas. Si bien es cierto que la participación activa de los infantes en estos eventos es limitada. Sin embargo, les posibilita la observación, la imitación, la imaginación creadora, que le va creando la idea de colaboración, solidaridad, mutualidad, convidación, respeto, responsabilidad, honestidad, sinceridad, honradez, etc. Aparte de adquirir los saberes concretos que se hacen presentes tanto en las fiestas como en el sa'a del trabajo.

En resumen, el sa'a es una acción de dar algo hoy, ya sea la fuerza de trabajo o cosas de consumo, al pariente, al

amigo, al compadre o a una comunidad, con la esperanza de recibir mañana o después, eso mismo que se dio.

Las familias mixtecas, para la práctica del sa'a de las fiestas, en la actualidad han apropiado algunos objetos de la cultura occidental. Sin embargo, las decisiones son tomadas por los mixtecos. Es decir, estos objetos son utilizados para recrear al sistema sa'a. Como lo plantearía Bonfil Batalla que una cultura apropiada es cuando "los elementos culturales son ajenos, en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos."(95)

Estos sistemas son esenciales porque dan persistencia a la cultura Mixteca. Por eso mismo, los mixtecos migrantes adultos, se buscan para compartir aquellas relaciones culturales. El sa'a y el tiunñuu son practicados por ellos, en donde se reúnen durante la vida migrante. Ya sea en la ciudad de México, Tijuana, San Quintín, Estados Unidos de Norteamérica, o en otros lugares.

Estos sistemas comunitarios como son: el sa'a y el tiunnuu, su constante práctica logra sembrar en la conciencia de las futuras generaciones un amor fraternal hacia los demás, a vivir en una comunidad solidaria, participativa, honesta, convidadora, colectiva y trabajadora.

El amor fraternal es la clase de amor más fundamental y básica en todos los tipos de amor. Por él se entiende dice Erich Fromm:

---

(95) Guillermo Bonfil Batalla, *Op. cit.* p. 50.

"...el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano...Se caracteriza por falta de exclusividad...En el amor fraternal se realiza la experiencia de unión con todos los hombres, de solidaridad humana..."(96)

---

(96) Erich Fromm. El arte de amar. México, Paidós, 1994. pp. 52 y 53.

## CONCLUSIONES

Es evidente, que la cultura occidental impuesta a partir de la conquista y la Colonia, hoy en día, las escuelas, incluyendo la escuela primaria indígena, cuyas instituciones dependen del Estado, son las que imponen ese capital cultural, a través de la educación, que cada vez resulta ser más incongruente con la realidad de las comunidades indígenas.

Al marginar los valores, normas, creencias y saberes propios de los grupos étnicos, el Estado en complicidad con la clase social dominante, han logrado establecer una relación de convivencia, no de igualdad en derechos, obligaciones y de coparticipación democrática en la vida social, política y económica de carácter nacional, sino más bien, lo que se ha venido buscando es la integración de la mano de obra barata de las comunidades indígenas, al desarrollo capitalista.

La escuela primaria indígena es colaboradora en buena parte de este proceso de integración y de subordinación de las etnias al no contar con la especificidad educativa propia; al no tomar en cuenta los elementos socioculturales étnicos como contenidos curriculares y al descartar las formas propias de las etnias en la transmisión y apropiación del conocimiento en el aprendizaje de los niños.

Ante los constantes fracasos del neoliberalismo, cuyos principios han estado presentes en la educación que se ha venido impartiendo a las comunidades indígenas y que a la larga, han debilitado la estructura de los sistemas comunitarios. Se hace necesario la transformación de la escuela para que se reconsidere como parte esencial de proponer soluciones a la situación de pobreza y migración en que viven los mixtecos. Tomando en cuenta que la mejor forma de hacerlo es revitalizar su propia historia, confrontando ésta con el presente, para proyectarse al futuro en busca de una vida justa, libre y democrática.

Es precisamente en el campo educativo en donde el movimiento migratorio encuentra terreno fértil y propicio para acrecentar, ya que la educación no refuerza las estructuras de los sistemas comunitarios que le han dado existencia y estabilidad a la cultura Mixteca desde la época precortesiana y que gracias a estos sistemas propios, los mixtecos siguen resistiendo el embate de la cultura occidental. Sin embargo, se han visto debilitados en los últimos años, debido al incremento de los niveles educativos, en las regiones étnicas.

Con la aparición del maestro indígena en la escena educativa y con la introducción de la tecnología educativa en México a principios de la década de los setentas, se ha visto el aceleramiento de la integración de las comunidades indígenas, a la subordinación de la clase social dominante. Con ello, la escuela primaria adquirió la denominación de indígena y de bilingüe-bicultural como una mera simulación ante la realidad comunitaria. Ya que, en vez de dar una formación a los maestros, congruente con la realidad de las comunidades indígenas, se le entregó, como herramienta de

trabajo docente, métodos, técnicas, programas y libros de textos gratuitos, copiados de países extranjeros, principalmente de Estados Unidos de Norteamérica.

Ante este estado de cosas, el maestro indígena ha estado absorbido por el sistema educativo nacional, debido a la formación profesional que se le ha dado. Esta formación no está enfocada a resolver los problemas pedagógicos que repercuten en el aula. Al contrario, los maestros invaden con ello, el espacio escolar con un capital cultural ajeno que es reproducido por el propio maestro, como son: la imposición de los contenidos curriculares incongruentes con la realidad local; el carácter autoritario en la relación maestro-alumno, como fuente didáctico de la enseñanza-aprendizaje y la imposición de los símbolos nacionales como meros valores que introyectan fuertemente la identidad nacional y menosprecian la identidad étnica, parte medular de todo proceso de resistencia cultural.

Se ha detectado que el maestro vive en un estado de transición, principalmente aquellos maestros que cursaron la Normal en el Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esto quiere decir, que el Estado había encontrado el mejor modelo de formación docente, ya que entre más años de estudios que tenga el maestro en su curriculum vitae, exhibe en su práctica docente más incongruencia con la realidad indígena. Ese tipo de formación ha reducido al maestro en encerrarse en las cuatro paredes del aula con los alumnos, sin reflexionar de como repercute lo que enseña dentro y fuera de la comunidad. Ello permite que cumpla fielmente con la tarea de la reproducción cultural y social, impuesta por el sistema educativo nacional.

Sin embargo, en este contexto, no puede haber cambios sin que el maestro no sea el protagonista. Algunos que estudian en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) en la modalidad semiescolarizada muestran ya ligeros cambios, pero, es necesario que los propios maestros se esfuercen por exigir una formación pedagógica que los conlleve a problematizar la realidad, para construir una verdadera educación indígena como alternativa ante la práctica educativa actual. En pocas palabras se requiere de un nuevo modelo de aprendizaje, en el que los elementos de los sistemas comunitarios ocupen los primeros espacios jerárquicos en los programas escolares.

Es necesario que los maestros empiecen por recuperar su identidad étnica. Asumirse como indígena, eso ya es un paso significativo para el cambio y compromiso de transformar los principios y las finalidades de la educación indígena que por mucho tiempo ha sido cuestión de imposición y de manipulación de una estructura administrativa y burocrática vertical.

No hay más que los maestros, junto con otros intelectuales de la región se reúnan con el pueblo para promover la educación alternativa indígena en donde las finalidades pueden ser las siguientes:

- 1 Formar a sujetos críticos, reflexivos y de imaginación creadora, capaces de encontrar soluciones a los problemas de producción y abastecimiento agropecuaria en la región.

2. Fomentar una educación que responda a las necesidades de la región, involucrando a la escuela en los

sistemas comunitarios para ir estructurando nuevos programas y libros escolares apegados a la realidad mixteca.

3. Concienciar a los niños mixtecos sobre la vida de los migrantes; su problemática y las normas y valores que se requieren para tener acceso al movimiento migratorio.

4. Fortalecer la identidad mixteca, al igual que a la identidad nacional, incluyendo símbolos étnicos y nacionales en los actos históricos heroicos, tanto de la etnia como del país.

5. Fomentar el uso crítico y reflexivo de la televisión en cuanto a los programas nocivos a la cultura mixteca.

Las escuelas deben jugar un papel muy importante en los sistemas comunitarios. No se trata de integrar simplemente los conocimientos al programa escolar convertidos tan sólo en teorías, sino se requiere que la escuela misma se integre en la práctica de estos sistemas, porque en la práctica radica la esencia del amor a las cosas. Es en la práctica en donde se exhibe la aceptación o no de ellas, porque no basta por ejemplo, que un hombre le diga a una mujer: "te amo mucho", si nunca la busca para demostrarle su cariño.

Para la integración de la escuela en la práctica del sistema sala en el trabajo es necesario modificar el calendario escolar. Establecer un calendario que esté apegado a las actividades agrícolas y fiestas religiosas y que las semanas de clases sean de seis días, agregando el sábado durante la temporada de siembra, limpia 1, limpia 2 y la temporada de cosecha, para que los niños en forma organizada, tal vez en equipos, o de alguna otra forma que

decidan junto con el maestro, partan de la escuela a darse sa'a entre ellos. Las jornadas de trabajo de los escolares pueden ser flexibles conforme acuerden tanto alumnos y padres de familia en asamblea general. Los sa'as se irán devolviendo programadamente entre compañeros y compañeras de grupo o de equipo.

El tiunñuu que es aplicable en los trabajos colectivos y gratuitos para el beneficio común, la escuela debe programar estos trabajos junto con las autoridades jurídicas tradicionales, en donde los grupos de alumnos de la escuela, partiendo del 4o. grado en ascendencia, den el tiunñuu en algunos sábados no comprendidos dentro del periodo agrícola.

El maestro por su parte, juega en este proceso de transformación un papel sumamente importante: Explicar los fines de la práctica de dichos sistemas. Organizar el grupo a estas prácticas, propiciar la reflexión y la crítica. Por ejemplo, preguntarse ¿Por qué lo hacemos? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Cómo podríamos hacerlo mejor? Ello ayudará a desarrollar en el alumno la capacidad interpretativa e imaginativa que lo conduzca a fomentar además la creatividad. En esta dinámica, el maestro se integra como un sa'aista más, y como un tiunñuista más, en el cual se permite que haya un acto de autoevaluación y de heteroevaluación entre maestros y alumnos después de cada jornada de trabajo.

Todo lo anterior implica plantear la conformación de un cuerpo de investigadores indígenas que se dediquen en el campo a asesorar la estructuración de planes, programas, libros para el alumno, materiales didácticos y un diccionario por cada lengua étnica que contemple a los variantes dialectales como palabras sinónimas, para evitar

las guerras lingüísticas entre variantes. Así como la implementación de asesorías pedagógicas a los maestros en servicio.

Los materiales estarán escritas en las dos lenguas primero la lengua nativa y después el español en cuando se refiere al nivel de la educación básica.

En la educación comunitaria no se trata solamente de transmitir mecánicamente aquellos contenidos sistematizados, porque entonces perdería sentido y por lo tanto los educandos no le encontrarían significado a esos aprendizajes. Se trata más bien de convertir aquellos contenidos sistematizados en un plano de problematización, en el cual los educandos puedan verse frente a frente con la realidad de su contexto. Para que tomen una conciencia crítica de su realidad y a partir de ello, se conviertan en futuros ciudadanos conscientes, críticos, reflexivos y participativos a favor de los intereses del grupo étnico a que pertenecen.

En cuanto al movimiento migratorio, en el caso de los mixtecos, se debe de concebir este movimiento en la actualidad como parte de la cultura mixteca y del sistema comunitario, porque lo viven. No se puede plantear su erradicación, sino que junto a la educación comunitaria debe estar presente la educación migratoria, en la cual se deben de analizar la vida migrante de los mixtecos en la escuela. Este tema debe considerarse relevante en la educación de los mixtecos, para que reciban una educación migratoria y se hagan sujetos conscientes antes de migrar. Sólo así podrán enfrentarse a los obstáculos del fenómeno migratorio. Es necesario que los educandos conozcan el marco jurídico referente a los derechos laborales, derechos humanos sobre

trabajadores migrantes, prestaciones sociales, derechos sobre los niños migrantes, etc.

Es importante que los educandos conozcan el trato que reciben los niños migrante y sus padres, aquellos que se van a trabajar en los grandes campos agrícolas del país, para que adquieran conciencia sobre dicha situación y sepan tomar decisiones.

En forma paralela a lo anterior, se incluye la educación televisiva, porque en la actualidad la presencia de estos aparatos amenazan a la cultura étnica con programas nocivas que conllevan a la niñez a vivir un mundo falso. En las familias que cuentan con este aparato, los niños presentan síntomas de enajenación de su realidad, hablan y comentan de mundos que jamás han vivido, mas que en la falsedad.

No se trata de prohibir el uso de la televisión, sino de fomentar en el niño una actitud crítica respecto a los programas que ve en la televisión en relación con su mundo real.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIERRE BELTRÁN, Gonzalo y Ricardo Pozas. La política indigenista. 3 ed.. México. INI, 1981. 256 p.
- ALTHUSSER, Louis. "Reproducción y cambio social" en Gilberto Guevara y Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. 2 ed.. México. Trillas. 1990. 82 p.
- APPLE, Michael W. Ideología y Currículo. Madrid. Akal. 1986. 224 p.
- ARIAS, Jacinto. "Los maestros: estudio de un grupo de Tzotziles y Tzeltales en transición" en El mundo numinoso de los mayas. México. SEP/SETENTAS Num. 188. 1975.
- ARIZPE, Lourdes. Campesinado y migración. México. SEP/Cultura. 1985. 156 p.
- ASTI VERA, Armando. Metodología de la investigación. Buenos Aires. Kapelusz. 1992. 192 p.
- BAUDELOT, Christian y Roger Estabiet. La escuela capitalista. 11 ed.. México. Siglo XXI. 1990. 304 p.
- BLANCO MOHENO, Roberto. Tata Lázaro. Vida, Obra y muerte de Cárdenas. México. Diana. 1972.
- BOHOLAUSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno" en Glazman Raquel. La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. México. El Caballito. 1986. 170 p.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. Utopía y revolución. 2 ed.. México. Nueva Imagen. 1988. 419 p.
- \_\_\_\_\_. "La teoría del control cultural en estudios de procesos étnicos" en Revista Papeles de la Casa Chata. Num. 3 México. Año 2. 1987.
- \_\_\_\_\_. Pensar nuestra cultura. México. Alianza. 1991.
- BOURDIEU, Pierre y J. C. Passeron. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, LAIA. 1981. 285 p.
- BOURDIEU, Pierre. Citado por Henry Giroux. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación" en Cuadernos políticos. Num. 44. México. Ediciones Era, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. "Los 3 estados del capital cultural" en Actes de la recherche en sciences sociales. Francia. 1979. 11 p. (mecanografiado).

- BRICE HEATH, Shirley. La política del lenguaje en México. 2 ed., México, INI, 1986, 320 p.
- BRUNNER, José Joaquín. "La cultura autoritaria" en Cuadernos políticos. Núm. 46. México, Ediciones Era, Abril-junio de 1986, 90 p.
- CALVO, Beatriz. "Etnografía de la educación" en Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XII, Núm. 42, México, Conacyt, 1992,
- CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural. 8 ed., México, Siglo XXI, 1990.
- CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa. Tomo 2. México, julio de 1991, 168 p.
- DÍAZ POLANCO, Héctor. Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios. México, Siglo XXI, 1991, 248 p.
- EDWARDS R., Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. México, DIE, 1992, 78 p.
- ECO, Umberto. Cómo se hace una tesis. 12 ed., México, Gedisa, 1990, 272 p.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 14 ed., México, Siglo XXI, 1974, 152 p.
- \_\_\_\_\_. Pedagogía del oprimido. 27 ed., México, Siglo XXI, 1981, 246 p.
- \_\_\_\_\_. Pedagogía de la esperanza. México, Siglo XXI, 1993, 226 p.
- \_\_\_\_\_. ¿Extensión o comunicación? 18 ed., México, Siglo XXI, 1993, 110 p.
- FROMM, Erich. El miedo a la libertad. 16 ed., México, Paidós, 1993, 288 p.
- \_\_\_\_\_. El arte de amar. México, Paidós, 1994, 128 p.
- FUENTES MOLINAR, Olac. Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos. México, El Caballito, 1985, 155 p. (antología).
- GABRIEL HERNÁNDEZ, Franco. "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: La educación bilingüe bicultural". en López Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México, El Caballito, 1985, 160 p.
- GARCÍA SALORD, Susana y Liliana Vanella. Normas y valores en el salón de clases. México, Siglo XXI, 1992, 136 p.
- GARDUÑO, Everardo, et al. Mixtecos en Baja California. El caso de San Quintín. Mexicali, Baja California, U.A.B.C., 1989, 294 p.
- GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI, 1992, 330 p.
- \_\_\_\_\_. Los profesores como intelectuales. Barcelona, Paidós, 1990, 290 p.

- \_\_\_\_\_. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico" en Cuadernos políticos. Núm. 44. México. 1985. 65 p.
- GÓMEZ MONTERO, Sergio. "Los símbolos nacionales en la educación primaria" en Educación para adultos y cultura popular. Hacia una alternativa pedagógica. México. UPN. 1985. 154 p. (Colección cuadernos de cultura pedagógica, tomo II, serie: coloquio Núm. 1 ).
- GUARDADO, Salvador y Marcos A. Villatoro. La formación de docentes de enseñanza primaria en México. México. UPN. 1988. 248 p.
- GUZMÁN GÓMEZ, Alba. Voces indígenas. México. INI. 1991. 160 p.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón. "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural" en Educación, etnias y descolonización en América Latina. Vol. I. México, UNESCO/III. 1983. 180 p.
- HTDALGO GUZMÁN, Juan Luis. Aprendizaje operatorio. México. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. 1992
- INSTITUTO PICHON-RIVIERE. El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere. San Pablo. Brasil. septiembre 20, 21 y 22 de 1985. 120 p. (seminario).
- ILLICH, Ivan, et al. Un mundo sin escuelas. 7 ed., México. Nueva Imagen. 1989. 205 p.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. Rafael Ramírez y La escuela rural mexicana. México. El Caballito. 1986. 160 p.
- KOHL, Herbert. "Disciplina", en Glazman Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. México. El Caballito. 1986. 170 p.
- LABARCA, Guillermo. "El sistema educacional" en Labarca Guillermo, et al. Educación Burguesa. 3 ed., México. Nueva Imagen. 1979.
- MCLAREN, Peter. La vida en las escuelas. México. Siglo XXI. 1989. 302 p.
- MEDINA, Andrés. La educación indígena: Una reflexión antropológica y una propuesta etnográfica. México. IIA/UNAM. 1992. 41 p. (mecanografiado)
- MUGUJA ZATARAIN, Irma y José M. Salcedo. Redacción e investigación documental I. 2 ed., México. UPN/SEP. 1980. 234 p.
- NAHAMAD SITTON, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México" en Revista INI. 30 años después. México. INI. 1978. 228 p.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. 2 ed., Barcelona. LAIA. 1989. 672 p.
- PASTOR, Rodolfo. Campeños y reformas: La Mixteca, 1700-1856. México. El Colegio de México. 1987. 590 p.

- PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. República Dominicana, Alfa y Omega, 100 p.
- RELLO, Fernando. El campo en la encrucijada nacional. México, SEP/FORO 2000, 1986, 192 p.
- SEP/DGEL. "La cultura: cotidianidad y discontinuidad" en Fundamentos de la modernización de la educación indígena. México, 1990.
- SEP/DGEL. Programa para la modernización de la educación indígena Oaxaca. México, 1990, 78 p.
- SEP/DGEL. Programa para la modernización de la educación indígena. México, 1990, 68 p.
- SOLANA, Fernando, et al. Historia de la educación pública en México. México, FCE, 1982, 645 p.
- SUAREZ DIAZ, Reynaldo. La educación. 7 ed. México, Trillas, 1989, 182 p.
- TAPIA URIBE, F. Medardo. Educación y trabajo: Tres aproximaciones metodológicas para su estudio en el contexto mexicano. Cuernavaca, CRIM/UNAM, 1990, 58 p.
- TEDESCO, Juan Carlos. El desafío educativo. Calidad y democracia. Buenos Aires, GEL, 1987.
- VALDEZ, Luz María. El perfil demográfico de los indios mexicanos. México, Siglo XXI, 1988, 152 p.
- VARESE, Stefano. Proyectos étnicos y proyectos nacionales. México, FCE, 1983, 104 p.
- VENEGAS, Leiva. Economía campesina y migración. México, El Colegio de México, 1983. (tesis de maestría).
- YÁÑEZ COSSIO, Consuelo. "Estado del arte de la educación indígena en el área andina" en Revista Interamericana de la educación. Quito, OEA, 1989.

A N E X O S

ANEXO 1

LOS ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA QUE CUENTAN CON GRUPOS ÉTNICOS.

No. PROG.	NOMBRE DEL ESTADO	GRUPO ÉTNICO
01	BAJA CALIFORNIA NORTE	CUCAPA COCHIMÍ KUMIAI MIXTECO PAIPAI KILIWA YUMA
02	CAMPECHE	MAYA
03	COAHUILA	KIKAPÚ
04	CHIAPAS	CHOL CHUJ JACALTECO KAKCHIQUEL MAME MOTOZINTLECO TOJOLABAL TZELTAL TZOTZIL
05	CHIHUAHUA	RARAMURI (Antes Tarahumara) PIMA TEPEHUANO
06	DURANGO	TEPEHUANO
07	ESTADO DE MÉXICO	NÁHUATL ÑAHÑU MAZAHUA MATLAZINGA

No. PROG.	NOMBRE DEL ESTADO	GRUPO ÉTNICO
08	GUANAJUATO	CHICHIMECO
09	GUERRERO	AMUZGO MIXTECO NÁHUATL TLAPANECO
10	HIDALGO	NÁHUATL ÑAHÑU
11	JALISCO	CORA HUICHOL
12	MICHOACÁN	MAZAHUA NÁHUATL PURÉPECHA (antes Tarasco)
13	MORELOS	NÁHUATL
14	NAYARIT	CORA HUICHOL NÁHUATL
15	OAXACA	AMUZGO CUICATECO CHATINO CHINANTECO CHOCOLTECO CHONTAL HUAVE IXCATECO MAZATECO MIXE MIXTECO NAHUA POPOLOCA

No. PROG.	NOMBRE DEL ESTADO	GRUPO ÉTNICO
16	PUEBLA	TRIQUI
		ZAPOTECO
		ZOQUE
		MIXTECO
		NÁHUATL
		POPOLOCA
17	QUINTANA ROO	TOTONACO
		MAYA
18	SAN LUIS POTOSÍ	HUASTECO
		NÁHUATL
		PAME
19	SINALOA	MAYO
20	SONORA	GUAJIRO
		PÁPAGO
		SERI
		MAYO
		YAQUI
		NÁHUATL
21	VERACRUZ	POPOLOCA
		ÑAHÑU (antes Otomí)
		TEPEHUA
		TOTONACO
22	YUCATAÁN	MAYA