

# DIÁLOGO INTERCULTURAL

**Memorias del Primer Congreso Latinoamericano  
de Antropología Aplicada**



Escuela de Antropología Aplicada  
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

# DIÁLOGO INTERCULTURAL

**Memorias del Primer Congreso Latinoamericano  
de Antropología Aplicada**

Quito-Ecuador  
25 al 29 de enero de 1999

Ediciones  
Abya-Yala  
2000

## **Diálogo Intercultural**

### **Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada**

*Escuela de Antropología Aplicada. UPS*

Edición: Consuelo Fernández Salvador

1a. Edición Ediciones ABYA-YALA  
12 de Octubre 14-30 y Wilson  
Casilla: 17-12-719  
Teléfono: 562-633 / 506-247  
Fax: (593-2) 506-255  
E-mail: admin-info@abyayala.org  
editorial@abyayala.org.  
Quito-Ecuador

Autoedición: Abya-Yala Editing

ISBN: 9978-04-652-6

Impresión Producciones digitales Abya-Yala

Impreso en Quito-Ecuador, 2000

# ÍNDICE

Presentación .....	9
--------------------	---

## *Primera Parte*

### **PANELES GENERALES**

Antropología académica y antropología aplicada en este fin de milenio <i>Antonino Colajanni</i> .....	13
Multi(inter) culturalismo en América Latina. Escena y escenarios. Aspectos políticos, culturales y socio económicos <i>Dagoberto José Fonseca</i> .....	21
La educación indígena en México: una reflexión etnográfica <i>Andrés Medina Hernández</i> .....	29
Multiculturalidad e interculturalidad en la experiencia de los movimiento sociales <i>Fernando Buendía</i> .....	49

## *Segunda Parte*

### **TALLERES**

#### **I. TALLER DE POLÍTICA**

Introducción .....	69
Neoindigenismo, interculturalidad y desarrollo local <i>Orlando Antonio Rodríguez</i> .....	71
Comunidad política en la percepción de la postmodernidad <i>Julio Echeverría</i> .....	89
El verbo se hizo andares. Reflexiones sobre diálogo intercultural desde la experiencia de la red de Bibliotecas Rurales y la Enciclopedia Campesina de Cajamarca, Perú <i>Alfredo Mires Ortíz</i> .....	101
La historia interminable del nuevo milenio <i>Luis Alfredo Herrera montero</i> .....	113

## 2. TALLER DE COMUNICACIÓN

Introducción .....	131
Los medios de comunicación como suscitadores de estereotipos y estigmas en sociedades multiculturales <i>Hernán Reyes Aguinaga</i> .....	135
Los refugiados de la utopía. Apuntes sobre políticas interculturales en una ciudad andina. <i>Guillermo Mariaca Iturri</i> .....	145
Estética de la violencia, las mediaciones como territorio de la muerte. Escenarios de la cultura de la imagen en la era de lo virtual y lo hiperreal. <i>Lic. Iván Rodrigo Mendizábal</i> .....	151

## 3. TALLER SOBRE ECONOMÍA

Introducción .....	167
Las economías locales frente a la economía global una mirada antropológica <i>Emilia Ferraro</i> .....	171
Más desarrollo por favor <i>Franklín Ramírez G.</i> .....	183
Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el Bosque Amazónico (Versión preliminar para discusión) <i>Pablo Ortíz T.</i> .....	205

## 4. TALLER DE SALUD E INTERCULTURALIDAD

Introducción .....	223
Teorías y Poderes <i>Miltón Guzmán Valbuena</i> .....	225
La construcción imaginaria de la prevención del VIH/SIDA. Inculturalidad, relaciones de poder desde una perspectiva transgeneracional <i>Maggi Martínez</i> .....	233
Las enfermedades y los servicios en el subtrópico de Bolívar <i>José Sola</i> .....	253

## 5. TALLER DE POLÍTICAS CULTURALES

Introducción .....	269
--------------------	-----

El diálogo intercultural. Evento y oportunidad de concertación social y participación ciudadana en el desarrollo <i>Patricio Sandoval Simba</i> .....	271
Cultura y desarrollo. Construcción colectiva de un discurso <i>Victoria Novillo Rameix</i> .....	277
Interculturalidad, políticas culturales y participación ciudadana. Políticas culturales entre la “Cultura de los Cultos” y la interculturalidad <i>Victor Ramiro Caiza</i> .....	281
La ciudad del migrante. Apuntes para el estudio de la representación de la ciudad en el discurso de los migrantes indígenas <i>Lucía Herrera Montero</i> .....	289
Canciones con “Y” <i>Carlos Bonfim</i> .....	301
Interculturalidad y valoración de las culturas y religiones originarias <i>Giulio Girardi</i> .....	307
<b>6. TALLER DE EDUCACIÓN</b>	
Introducción .....	329
La educación intercultural formal: ¿El poder de los pueblos indios o la trampa de la hegemonía estatal? <i>Luis Fernando Garcés V.</i> .....	331
La interculturalidad en el aula Ileana Soto Andrade. Reflexiones en cuanto a precisiones teóricas .....	337
La Escuela y la Interculturalidad: un estudio de caso <i>Mercedes Cotacachi</i> .....	347
El largo invierno de la montaña. Una experiencia de convivencia educativa con los +nkal awa <i>Enrique Contreras P.</i> .....	353
<b>7. TALLER DE RELIGIÓN</b>	
Introducción .....	359
Religiosidad y fiestas populares <i>Claudio Malo González</i> .....	361

**8 / Varios autores**

Religión y Religiosidad

*Dra. Vera Schiller de Kohn*..... 373

*Primera parte*

# PANELES GENERALES





# LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

## Una reflexión etnográfica

*Andrés Medina Hernández  
Instituto de Investigaciones Antropológicas  
UNAM*

### PREÁMBULO

La educación indígena constituye una cuestión extremadamente compleja y delicada que ha sido señalada, desde diferentes planos, como fundamental en las políticas que se han seguido hacia la población indígena mexicana. Es compleja porque abarca una amplia diversidad de problemas de orden cultural, pedagógico, lingüístico, psicológico y étnico, entre otros, en un rico entrelazamiento que requiere una concepción verdaderamente integral para captar su magnitud en sus justos términos; es delicada porque afecta a aquella parte de la nación mexicana caracterizada por su diversidad étnica y lingüística, así como por su situación de pobreza, explotación y opresión, la cual resiste desesperadamente las poderosas presiones de las políticas estatales que poseen un irresistible impulso hacia la homogeneización cultural y la desintegración de las poblaciones indias. En esta perspectiva, la escuela y los programas de educación indígena, aparecen como la encrucijada donde se enfrentan estas tendencias y no parece haber hasta ahora una propuesta que invierta el proceso y se oriente hacia el fortalecimiento y reproducción de nuestra diversidad étnica y lingüística. Lo más que encontramos es una serie de propuestas

que exhiben una elocuente coherencia discursiva y elaborados diseños teóricos, pero que en la práctica sólo atenúan las tendencias desintegradoras de los pueblos indios, cuando no se convierten en verdaderas cabezas de playa que atacan la tan elogiada y subrayada diversidad cultural.

La cuestión educativa indígena reclama un urgente tratamiento que permita definir una estrategia que no sólo destaque y conjugue los diferentes enfoques teóricos, las disciplinas comprometidas, sino sobre todo que establezca una sólida relación entre el diseño de programas y la investigación educativa. Es cierto que en los últimos veinte años se ha establecido un amplio y complejo institucional que atiende a los problemas socioeconómicos y educativos de la población indígena; también lo es que ha habido un viraje evidente desde posiciones paternalistas a otras participativas. Ello se ha expresado en el surgimiento de diversas organizaciones indias y en la elaboración de propuestas programáticas entre las que ha ocupado un primer plano el de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural (EIBB). De esta propuesta proceden varias indicaciones originales y sugerentes relativas a la definición de una pedagogía india, que contribuya a la organización de un sistema escolar adecuado a

las especificidades culturales de las poblaciones indias; así como también que fomente el desarrollo de las tradiciones literarias propias y permita la solución de los complejos problemas técnicos que plantea la enseñanza de la lecto-escritura en las lenguas vernáculas. Y no digamos el espinoso problema que significa la verdadera construcción de una conciencia étnica en el marco de una diversidad cultural, aunque sujeto todo este proceso a los afanes homogeneizantes de los liberales desde hace casi dos siglos.

Sin embargo, las magníficas proposiciones de construcción de un programa de educación alternativo se han encontrado con escollos considerables; por una parte, la rigidez y la estructura vertical del aparato escolar sencillamente no permiten la acción de programas alternativos; por otra, nos encontramos con una acción limitada a sólo un segmento minoritario de la población, pues los programas de educación indígena no abarcan más allá de la mitad de la población escolar. Pero la agudización de los problemas se manifiesta en la pésima distribución y escaso empleo de los materiales didácticos hasta ahora preparados, lo que reduce la educación indígena a una práctica docente de muy bajo nivel técnico y atendida por la creatividad y voluntad de los maestros bilingües, menguando todo ello por los bajos salarios y las difíciles condiciones de trabajo.

Ante la propuesta de las novedosas y radicales teorías procedentes de Europa y Estados Unidos en el campo de la pedagogía y la antropología educativa, que generan a su vez programas indudablemente atractivos y ensayos teóricos brillantes, nos encontramos en México con una extrema pobreza de investigaciones sobre la educación indígena en la conjunción de sus vertientes pedagógica, lingüística y étnica. Ello se debe más a una falta de in-

terés por parte de las instituciones responsables, que conduce a un manejo instrumental, político, de las investigaciones que se hacen, sin que se impulsen aquellos otros trabajos que exploren nuevos caminos. Y esto se torna realmente paradójico porque si de algo se enorgullece la tradición educativa mexicana es del enorme y original esfuerzo desplegado en los inicios del régimen de la Revolución Mexicana y de los valiosos resultados que han contribuido indudablemente a la consolidación del moderno Estado nacional. Tanto en los campos de la pedagogía, como en los de la lingüística y los de la etnografía poseemos un patrimonio teórico y práctico realmente notable; pero los apremios políticos y la negligencia en el apoyo a la investigación nos han conducido a un retraso, tal vez no tanto en la información teórica, pero sí en el desarrollo de programas que continúen las contribuciones propias desde las cuales dialoguemos constructivamente con las otras experiencias educativas.

Con estas ideas en mente nos acercamos a la problemática de la educación indígena en México para proponer una investigación desde la perspectiva y la tradición de la antropología mexicana; creemos que esto sería un primer paso que nos ofrezca los elementos de las condiciones reales en que se encuentran las comunidades indias y las regiones interétnicas y, poder así, replantear los programas de educación desde las condiciones vigentes, reales, en toda su magnitud. Desde luego, esto es sólo una propuesta que toca algunos aspectos de una problemática que reconocemos, como ya se apuntó, compleja y delicada.

### **I. Primera aproximación**

La educación indígena en México tiene ya una larga historia marcada por éxitos y fracasos que acusadamente configuran la imagen

compleja de su problemática contemporánea. No es necesario remontarnos a lo que puede llamarse su “prehistoria”, apenas si conocida en sus aspectos más generales, para comprender cabalmente las características de su situación actual; pues aun cuando la amplia experiencia del período colonial contiene numerosos ejemplos, de los cuales no acabamos de asimilar sus enseñanzas en toda su magnitud, los fundamentos que definen sus problemas principales y su especificidad se establecen con el Estado que emerge del movimiento revolucionario de 1910-1920.

Es cierto que hubo una política educativa diseñada particularmente por las órdenes religiosas para convertir a los pueblos indios al cristianismo y que en este empeño se lograron verdaderamente proezas ante las dificultades colosales que planteaban la diversidad y la rica complejidad de sus estructuras lingüísticas; pero hacer una lectura de ese continente desde los planteamientos actuales de la pedagogía, la cuestión étnico-nacional y de las teorías lingüísticas requiere de una estrategia que fácilmente comprometería a un programa de investigaciones a largo plazo.

De hecho, la ideología nacionalista del Estado revolucionario con su marcado énfasis en el pasado indio como raíz histórica determinante, así como con su discurso populista que habría de exaltar el componente étnico indio de las grandes masas urbanas y rurales, situaría en un primer plano, como problema básico y como reivindicación, históricamente urgente, la situación de pobreza, explotación, insalubridad e ignorancia de la población india.

La densidad simbólica del componente étnico indio llevaría en una primera instancia a suponerle común a los campesinos del país, pero la experiencia educativa de los años veinte, principalmente, pronto mostraría el fracaso de aquellos programas que constituyen el

aporte sustancial de la magna empresa por la que se construye el aparato educativo y se organiza a un entusiasta ejército de maestros rurales inflamados con la mística nacionalista de la Revolución Mexicana.

En efecto, en diferentes situaciones en las que se hacían balances del programa educativo, que era evidentemente un enorme logro del gobierno revolucionario, aparecía su ineficacia en el medio indígena. El mejor ejemplo de ello es el camino que sigue Moisés Sáenz para plantear el problema de la educación indígena y proponer una respuesta que en sus elementos básicos habría de definir las premisas de la política indigenista desde los días del General Cárdenas hasta el presente.

Subsecretario de Educación Pública durante el gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, y ocupando el lugar que Manuel Gamio dejara luego de una breve presencia en el cargo, Moisés Sáenz impulsa todavía más el programa de Vasconcelos y consolida una estructura educativa notable por la originalidad de sus soluciones. Sáenz es un animoso pedagogo que aplica las ideas más avanzadas de la teoría educativa y que tiene la disposición de visitar y ver con sus propios ojos la situación que viven los pueblos más apartados; con esto no sólo palpa en sus términos más dramáticos las condiciones de los campesinos mexicanos, sino también percibe los problemas que plantea la especificidad cultural de las comunidades indias. Posteriormente su actividad como dirigente de la educación nacional habría de organizar una investigación en una comunidad purépecha con el fin de penetrar en los problemas derivados de la condición india; acompañado por los mejores especialistas de la época, con los que integra un equipo, instala la Estación Experimental en Carapan, Michoacán, en la que permanece por seis meses, para luego desempeñar cargos diplomáticos en Ecuador y

Perú que le permiten enriquecer su concepción de los problemas educativos en el medio indígena. Es con estos antecedentes que envía al presidente Cárdenas sus propuestas para crear lo que sería el Departamento de Asuntos Indígenas y destacaría aquellas características que definen la acción indigenista, como son la función coordinadora de los programas de las otras agencias de gobierno con presencia en el medio indígena y la exigencia de instalarse y estar en comunicación directa con las comunidades indias, no sólo para escuchar las voces de las propias comunidades sino para realizar investigaciones antropológicas necesarias para su trabajo.

Una de las grandes aportaciones de la experiencia educativa de los años veinte, y en la que tiene mucho que ver la concepción pedagógica de Moisés Sáenz, es la transformación de las concepciones tradicionales de la escuela y del maestro; pues a la visión estrecha que reduce la acción educativa y la circunscrita al edificio escolar habría de oponérsele la que la extiende a toda la comunidad y a todos sus miembros, sin distinción alguna, lo que convertiría la escuela en la Casa del Pueblo. Con esto también se transmuta la imagen del maestro, pues de ser un instructor de primeras letras y un alfabetizador, habría de asumir el papel de educador en el más amplio sentido de la palabra.

Esta condición protagonista del maestro habría de transformarse todavía más en la siguiente década y particularmente en el sexenio cardenista, pues entonces adoptaría con mucha frecuencia el papel de dirigente político de su comunidad y con ello habría de vincularse con los grandes movimientos sociales de la época. Como lo apuntan diversos autores, la poderosa corriente que conduce al nacionalismo revolucionario del cardenismo y a la organización de fuertes centrales campesinas y de

sindicatos combativos tiene como base social la acción de los maestros en sus comunidades y su articulación desde ahí a los grandes movimientos que respaldarían la Reforma Agraria y la expropiación petrolera, para citar dos acontecimientos de importancia trascendental y que marcan ese período.

En términos generales se comienza a definir la educación indígena, menos por una intención explícita y directa que por otros acontecimientos relacionados con problemas más amplios de carácter nacional; así, por ejemplo, la importancia de las lenguas para enfrentar adecuadamente el problema de la educación en los pueblos indios, lleva a la búsqueda de diferentes alternativas, entre ellas la que propone un naciente Instituto Lingüístico de Verano, que conjuga proselitismo con lingüística. Pero donde reconocemos los gérmenes de una línea de acción que adquiriría importancia treinta años después y que habría de conducir a la propuesta tanto de una educación bilingüe y bicultural como de construcción de una pedagogía indígena, es en la organización de los maestros tarahumaras.

Para justipreciar la calidad del esfuerzo de los maestros rarámuri recordemos la experiencia tenida en el proceso de organización del Primer Congreso Indigenista Interamericano, aunque para ser sensibles al ambiente de esos años ese era el espíritu del sexenio, de una acentuada politización, como lo indicaremos enseguida. Cuando el proyecto de congreso consideraba su realización con base en comisiones representativas de los propios pueblos indios, se organizaron en varias regiones del país congresos locales en los que se recogieron las demandas más importantes y se inició el proceso de integración de las comisiones. Como lo consigna Miguel Othón de Mendizábal (distinguido antropólogo que habría de encarnar en su obra y pensamiento lo mejor del

proyecto político cardenista, y que trabajaba en el Departamento de Asuntos Indígenas con una responsabilidad directa en las tareas de organización del congreso), se hicieron siete de tales congresos regionales sin que hubiera trascendido resultado alguno en la perspectiva de definir una propuesta india a escala nacional. Evidentemente no existía todavía una conciencia explícita y declarativa de las especificidades étnicas, si la había, en cambio, de los problemas sociales y económicos que enfrentaban los pueblos en tanto campesinos y en tanto sometidos a condiciones de servidumbre semifeudal.

Los teóricos más avanzados de esos años discutían, mientras tanto, la situación de la población indígena en los términos de las tesis estalinistas, convertidas por ese entonces en el dogma oficial de los partidos comunistas de América Latina, y la posición dominante era la que se inclinaba por la mexicanización de la población india, es decir, por una tesis integracionista que depositaba la responsabilidad de la transformación de los pueblos indios en el Estado; y son precisamente tales especialistas y distinguidos políticos del cardenismo, como Miguel O. de Mendizábal, Luis Chávez Orozco y Vicente Lombardo Toledano, entre otros, quienes integran la comisión mexicana al I Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro, que finalmente acaba siendo de indigenistas y representantes gubernamentales de los países del continente americano con poblaciones indias.

En este proceso de oficialización de las políticas indigenistas gubernamentales contrasta la iniciativa de los maestros rurales tarahumaras, quienes organizan, en 1939, el Primer Congreso de la Raza Tarahumara, del cual surgiría el Consejo Supremo Tarahumara como organismo representativo de los pueblos rarámuri y con facultades para actuar como

mediador ante las autoridades estatales y federales. En términos políticos este paso constituye un enorme logro, pues a la dispersión de los pueblos de la montaña y el etnocentrismo de las comunidades indias, arraigadamente centradas sobre sí y con alianzas frágiles con los pueblos vecinos, así como de una profunda desconfianza en el trato con las autoridades gubernamentales, resulta difícil encontrarle una respuesta adecuada, y esto vale para nuestros días en gran parte las poblaciones indias; sin embargo, los maestros rurales tarahumaras lo consiguen y sientan un importante precedente que sería retomado en los años setenta por las organizaciones indígenas. Aunque, por otro lado, tampoco encontramos un discurso definido a partir de las diferencias étnicas, aunque sí exigencias que se sitúan en el camino de una relativa autonomía.

Lo que tratamos de destacar con estas observaciones es el papel protagonista que juegan los maestros rurales, quienes responden a una dinámica profundamente arraigada en el magisterio nacional de ese entonces, como lo señalé antes. Qué experiencias personales y colectivas llevan a los maestros rarámuri a crear un Consejo Supremo, qué efectos tiene en el desarrollo de la educación regional, qué impacto produce en la definición de una conciencia étnica que trascienda la identidad comunitaria; son todas estas cuestiones abiertas a la investigación antropológica y educativa.

El proceso habría de repetirse, en otras condiciones y con resultados diversos, al fundarse el Instituto Nacional Indigenista (INI) y crearse los centros coordinadores indigenistas como los instrumentos más importantes de la acción indigenista gubernamental. Como lo habrían de señalar Julio de la Fuente y Alfonso Villa Rojas, dos de los arquitectos del indigenismo en los años cuarenta, y como lo mostraban diversas experiencias entre la población

indígena, del tipo de la tenida en la Tarahumara, era fundamental para asegurar la implantación de los programas indigenistas en una región determinada, contar con la anuencia de las propias poblaciones y un camino posible era el de los maestros originarios precisamente de la misma región. Es entonces cuando decide una estrategia para formar al personal intermediario de los centros coordinadores, los llamados “promotores culturales” reclutados de entre las autoridades tradicionales, los escribanos y los jóvenes deseosos de convertirse en maestros y en intermediarios entre su pueblo y las autoridades indigenistas. Porque efectivamente, el trabajo de los diferentes técnicos incorporados a los centros coordinadores, tales como médicos, agrónomos, abogados, veterinarios, entre otros, todos ellos de origen urbano, no tendrían ningún efecto si no pudieran entender a sus interlocutores indios, hablantes de otras lenguas y con pocos traductores capaces de transmitir tanto los aspectos técnicos particulares como la orientación general de los programas indigenistas. Incluso estos profesionales urbanistas, con frecuencia cargados de prejuicios racistas frente a los indios y a su cultura, pero también dotados de buena voluntad para enfrentar los problemas agudos de las poblaciones indígenas, necesitaban de una preparación antropológica que les diera conciencia de la importancia de las diferencias étnicas y dotara de cierta eficacia en su conocimiento técnico y especializado, como lo señalarían en su momento Juan Comas y Alfonso Caso. Sin embargo, todo esto no excluía a los promotores culturales, al contrario, se constituían así en el eslabón fundamental que permitía el contacto con los beneficiarios directos de la acción indigenista gubernamental.

Pronto fue evidente que de los promotores culturales formados en los centros coordinadores aquellos comprometidos con la edu-

cación constituían el mayor número, y no sólo eso, sino que el contingente continuó creciendo y surgieron los técnicos que organizaban los programas de educación del INI en consonancia con las líneas generales de la SEP. El paso siguiente sería el traslado administrativo de los maestros indígenas a la SEP, luego de respaldar su formación profesional a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con lo cual no sólo consolidan un estatuto profesional, sino sobre todo se insertan en una estructura administrativa de cierta importancia política para el gobierno federal y a una organización sindical de primera magnitud, el SNTE, y con una densidad política, es decir, con una complejidad que expresa su amplia diversidad social y regional, a la cual no serían insensibles.

Si en los primeros veinte años de existencia del INI se fundan once centros coordinadores, en los cuales los promotores culturales forman, por decirlo así, la infantería, a partir de 1971, ya en el sexenio echeverrista, su número se multiplica aceleradamente, al grado de que para el fin de ese período presidencial son cerca de cien los centros. Con esto se crean las condiciones para organizarse políticamente y expresar un discurso propio, en tanto maestros y en tanto indios, sobre todo.

La situación propicia para el surgimiento de organizaciones indias se encuentra también en el contexto de la crisis agraria que irrumpe desde mediados de los años sesenta y en el proceso de diferenciación social que ya para este tiempo expresa sus contradicciones de diferentes maneras en el seno de las comunidades indias y en el marco de las relaciones regionales. Digamos, brevemente, que desde los años cuarenta aparecen diversas organizaciones indias integradas por profesionistas y por comerciantes que reivindican su identidad étnica; mixtecos, zapotecos, mayas, nahuas,

entre otros, que residen en las ciudades de provincia, pero, sobre todo en la ciudad de México, y que no pierden el contacto con sus comunidades de origen e incluso reproducen en formas nuevas parte de su cultura, abren pequeños espacios políticos y culturales, pero no logran articularse en un solo movimiento sino hasta los años setenta, en el marco del discurso que busca su identidad con el nacionalismo cardenista; de allí la importancia que adquiere la política indigenista, y que fundamentalmente, busca una respuesta a la crisis política y económica marcada sangrientamente con la represión del movimiento estudiantil-popular de 1968.

La amplia movilización que se produce en los años setenta en el medio de la población india, a la sombra de una política gubernamental populista, es el fermento que lleva a la creación del primer organismo indio de masas a nivel nacional y en el que los maestros indios juegan un papel decisivo. El punto culminante de este movimiento es la realización del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, en el año de 1975, en el que cristaliza el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y se redacta un documento de extraordinaria importancia por marcar tajantemente un cambio sustancial en las relaciones de la población india frente al Estado y con el resto de la población nacional: la Carta de las Comunidades Indígenas, la que contiene ya el conjunto de reivindicaciones básicas sobre la que se erigirá el movimiento de carácter nacional y a partir de la cual se consiguen diferentes conquistas que señalan un avance considerable y constituye la plataforma sobre la que habría de continuarse el trabajo organizativo futuro. Por ahora, el movimiento prácticamente se ha fragmentado a nivel nacional y vive una etapa de receso, pero los resultados conseguidos tie-

nen un carácter irreversible por sus consecuencias en la conciencia nacional y en las propias organizaciones indias de tipo local y regional.

Hay que destacar dos hechos que merecen una muy cuidadosa consideración por sus implicaciones políticas y sociales, y que requieren una investigación profunda para iluminarlos sobre las poderosas corrientes políticas que se mueven dentro del Estado mexicano en un momento crítico y que habrían de auspiciar la organización de un grupo político nuevo integrado por dirigentes indios, el que expresaría su identidad a través de un discurso etnicista opuesto al tradicional integracionismo de la política indigenista.

El primer hecho es el surgimiento del CNPI como resultado de la promoción de diferentes instancias gubernamentales, como se reconocería en las instituciones convocantes al Primer Congreso: el Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de la Reforma Agraria y la Confederación Nacional Campesina. Por otro lado, esta actividad organizativa se montaba evidentemente en una efervescencia política y en una crisis económica que afectaba a grandes sectores de la población trabajadora, pero que lo hacía más agudamente sobre los pueblos indios. A esta situación respondía el oportunismo político de dirigentes de la más diversa procedencia: líderes agrarios afiliados tanto a las organizaciones oficiales como a la amplia gama de la oposición, personas procedentes del área de servicios, principalmente comerciantes, y en menor medida profesionalistas, y un contingente mayoritario formado por los maestros bilingües. Todos ellos encontraban en su especificidad étnica un recurso político y la apertura que ofrecía el gobierno en ese sexenio, 1970-1976, abría una posibilidad inexistente en los regímenes anteriores. Esta diversidad de procedencias y de padrinos llevaría a

complicadas situaciones de alianzas y confrontaciones que debilitarían gradualmente el movimiento, pues en los años del sexenio siguiente viviría sus mejores momentos y obtendría sus mayores logros.

El otro hecho a observar es la creación de una amplia y compleja mitología indigenista de nuevo cuño. En primer lugar se crea el mito de origen: en cincuenta y seis congresos locales se nombran los respectivos consejos supremos, cada congreso reunía a lo que reconocería como grupo étnico, atribuible a los hablantes de una misma lengua, todo en amplio sentido convencional (o quizá sería mejor describirlo como con una coherencia exclusivamente discursiva). Cada consejo supremo llevaría sus reivindicaciones al Congreso y apoyaría las conclusiones y los acuerdos establecidos. El mito requería expresiones contundentes donde la identidad étnica parecía ambigua: así a los mochó, de Motozintla, Estado de Chiapas, que hacía muchos años habían abandonado su indumentaria tradicional, se les dotó de calzones y camisas de manta (sin relación con la original). Se crearon centros ceremoniales nuevos, como el mazahua y el otomí; se recrearon rituales e insignias, discursos, danzas, fechas, etc. Había numerosos representantes que no hablaban ya su lengua materna, aunque en todo lo demás cumplieran con el estereotipo del nuevo indio. En este nuevo ritual los Presidentes de la República participaron con frecuencia recibiendo bastones de autoridad y otras aparatosas insignias de mando de novedosa factura. La estructura institucional del CNPI no fue menos creativa, pues había un parlamento indígena, consejos de ancianos, depositarios del patrimonio común, etc., todo ello consignado en una carta orgánica.

Este fastuoso escenario en que mucho de lo que aparecía daba la impresión de ser producto de una ingeniosa utilería, tenía no obs-

tante un trasfondo social y político que habría de expresarse con dramatismo y claridad en diversos documentos. El núcleo de sus reivindicaciones estaba ya presente en la Carta de las Comunidades Indígenas y en las conclusiones del Primer Congreso, el de Pátzcuaro en 1975.

Las demandas de mayor presencia y reflejo del modo de vida campesino dominante eran las de carácter agrario, muchas de ellas señalaban con precisión el artículo y la fracción de la ley que era necesario modificar; aunque en la mayor parte de ellas se reconocía una insistencia en defender y consolidar la tradición comunitaria de los pueblos indios. Aquí hay evidentemente un importante y profundo contenido étnico en sus reivindicaciones.

La presencia del contingente magisterial se aprecia así mismo en la amplitud de las reivindicaciones relativas a la educación, como son el solicitar que se ampliase el aparato educativo para el medio indígena con el fin de abrir nuevos espacios laborales para los indios y también para crear un escalafón que permitiese el ascenso y el aumento de sus ingresos por el reconocimiento de especializaciones definidas a partir del carácter bilingüe del personal y de sus especificidades culturales. Con esta misma perspectiva se solicitaba la apertura de normales para maestros bilingües y universidades para indios.

En un plano ya de política nacional se pide la creación de una subsecretaría de cultura y educación indígena y la apertura de espacios políticos en los órganos de representación popular, como los congresos estatales y el Congreso de la Unión. Pero donde se sintetiza la especificidad cultural de sus reivindicaciones es en la solicitud del reconocimiento de las lenguas indias como idiomas oficiales, acompañada de la creación del Instituto lingüístico Mexicano para el estudio y fortalecimiento de las lenguas indias, y en el reclamo del derecho

a la autodeterminación en el gobierno y en los organismos tradicionales.

El CNPI prácticamente languidece y no parece surgir ninguna otra organización de alcance nacional. El movimiento indio se ha diversificado y fragmentado, una vez agotado el interés gubernamental, conservando su vitalidad a escala regional y diversificando su presencia en otros foros. Uno de ellos es el del sindicalismo nacional, y más particularmente en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Resulta altamente sugerente que varias de las secciones que constituyen la tendencia democrática, la Coordinadora (CNTE), sean de Estados donde los maestros bilingües tienen una fuerte presencia, como Michoacán, Guerrero y Oaxaca, por ejemplo. Esto, naturalmente, es un sugerente tema de investigación que requiere trabajo de campo en las regiones mismas donde estos maestros trabajan, aunque ello no impide que haga una reflexión aproximativa sobre sus implicaciones.

Una primera reflexión se refiere al papel del maestro frente a su comunidad. El carácter de educador de alcance comunitario hace tiempo que se ha perdido y es dudoso que alguna vez haya existido en el medio indígena; corresponde más bien a la explosión vasconceliana de las misiones culturales y las casas del pueblo. El maestro indio aparece ya como dirigente político en el período cardenista, y sólo en casos aislados, como el citado de Tarahumara. Sin embargo, la política indigenista habría de propiciar este papel en función de sus programas y ello afectará el proceso mismo que expresa la diferenciación social producto del desarrollo capitalista y el surgimiento de diferentes intermediarios políticos, entre los cuales destaca el caciquismo, frente al cual el maestro indio tendrá una relación ambigua. Porque en muchas poblaciones el maestro ha-

bría de convertirse en comerciante, acaparador, funcionario gubernamental, profesionista liberal y, por supuesto, cacique; pero también habría quienes se integrarían a las organizaciones tradicionales, vinculadas con el llamado Ayuntamiento regional, o bien asumiría el papel de dirigente agrario relacionado con organizaciones independientes y expuesto a la represión gubernamental. Pero ahora esto depende más de las condiciones políticas locales y de las inclinaciones personales del maestro, y menos de un programa educativo de aliento nacional.

En este sentido, cabe introducir algunas consideraciones generales sobre la política educativa del gobierno mexicano en el marco de la política desarrollista que cierra una primera etapa con el régimen de Gustavo Díaz Ordaz y en la populista de los dos sexenios siguientes; para finalmente centrarse en la orientación modernizante actual, con el trasfondo de la violenta crisis que estalla en 1982. Estas políticas globales del Estado tienen su versión en los programas educativos correspondientes y en una política indigenista, que me parece más bien pragmática y con su propia inercia, de las agencias educativas.

Una segunda reflexión se refiere a la cambiante dinámica de las lenguas indias y a la diversidad, amplitud e insuficiencia de las investigaciones lingüísticas. Porque existe un cambio profundo en la actitud hacia las lenguas indias, desde una posición discriminatoria que encontraba en ellas un obstáculo para la castellanización; y la mejor muestra es aquella advertencia de Rafael Ramírez a los maestros para que no usasen las lenguas indias. Con la definición de una política indigenista que implicaba una sensibilización a las diferencias étnicas y lingüísticas de la población india, se plantea la aplicación de la lingüística para desarrollar diferentes estrategias orientadas a la

castellanización indirecta. Recordemos que para reunir a los especialistas, que postulaban diversas alternativas para enfrentar el problema que para la educación nacional presentaba la complejidad estructural y la diversidad de las lenguas indias, se organizó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939, de la cual reconocemos dos propuestas (y habría que volver a las ponencias y a las conclusiones para tener una idea más clara de lo que ahí aconteció): La de Mauricio Swadesh, que habrá de mostrar la eficacia de la alfabetización en la lengua india, como lo demostraría en el Proyecto Tarasco, y la que vendría a ser la posición del gobierno mexicano, defendida por los miembros del Instituto Lingüístico de Verano, de la alfabetización en lengua india a través de un cuidadoso trabajo de análisis lingüístico que antecedía a la elaboración de cartillas para los primeros años de primaria, luego de los cuales se introducía al alumno a la castellanización. El elemento adicional y no declarado del Instituto lingüístico de Verano era el de las tareas de proselitismo religioso que desplegaban sus misioneros y el laborioso esfuerzo técnico de traducción del Nuevo Testamento en las lenguas que les ocupaban.

El Instituto Lingüístico de Verano es sometido a una violenta crítica por parte de investigadores de la antropología y de la lingüística a partir de la aparición del CNP y de las reivindicaciones en torno a las lenguas hechas por los propios dirigentes indios. Con lo que se marca un viraje en la conciencia de los indios hacia sus propias lenguas. Pero en este lapso que va del cardenismo a los finales del sexenio de Echeverría, el Instituto Lingüístico de Verano crece extendiendo su actividad lingüística y misionera a gran parte de las lenguas del país, a otros países de América Latina con poblaciones indias, y otras regiones del Tercer Mundo. Su trabajo de investigación con las

lenguas indias de México constituye un rico aporte a su conocimiento, y buena parte de sus contribuciones a la metodología y a la teoría lingüísticas son el producto del trabajo asiduo, minucioso y de acentuado rigor desarrollado por sus misioneros-lingüistas; sus mejores especialistas van a ser los instructores de los lingüistas mexicanos y, desde luego, los asesores de la política del gobierno mexicano hacia las lenguas indias. Es decir, su trabajo está en el corazón mismo de la escuela mexicana de lingüística si es que reconocemos tal escuela, por supuesto.

En septiembre de 1982 se termina el convenio establecido entre el gobierno mexicano y el Instituto lingüístico de Verano, sin que ello signifique la retirada de sus investigadores y misioneros; como propuesta alternativa se crea el Programa de Etnolingüística, dirigido a formar técnicamente como lingüistas a maestros bilingües; sin embargo, pese al esfuerzo desplegado por funcionarios y especialistas, el programa sólo produjo cuadros técnicos y administrativos de nivel medio para la SEP. No ha aparecido hasta ahora un lingüista que desde su condición étnica postule una nueva teoría o un nuevo método; aunque sí dirigentes ilustrados, como el presidente municipal de Tlacoapa, Gro., etnolingüista formado en el CIESAS y postulado por el PRI.

Sin embargo, existe ahora una preocupación y una mayor conciencia hacia las lenguas indias por parte de los maestros bilingües. Buena parte de las corrientes críticas en el medio lingüístico nacional procede de investigadores que han desarrollado un trabajo teórico y práctico en regiones indias, interesados en apoyar y consolidar las lenguas locales. De estas corrientes críticas surgen precisamente no sólo las impugnaciones de base a la política bilingüe y bicultural, sino también se vislumbran diversas alternativas.

Por otro lado, la sensibilización positiva hacia las lenguas indias, como parte de la difusión del discurso etnicista, ha provocado diversas reacciones, entre ellas el reconocimiento de los hablantes en situaciones en que anteriormente se ocultaba y negaba, como las ciudades, pero sobre todo en la capital del país, reconocida como la entidad federativa en séptimo lugar nacional por el número de hablantes de lenguas indias, de acuerdo con el censo de 1980. Es posible que el aumento en el número de hablantes registrados censalmente sea el resultado tanto de una mayor atención dada en los cuestionarios a las lenguas indias, como de un reconocimiento abierto por parte de los propios hablantes.

El interés por recuperar y difundir las lenguas indias ha sido ya asumido por los propios hablantes, la sociedad civil pues, en varias regiones del país. A la conocida y tradicional preocupación por estudiar y aprender lenguas de primera importancia, como el náhuatl y el maya yucateco, se suman ahora la del zapoteco, el mixteco, el purépecha y el chatino. La lingüística mexicana parece más lenta en reaccionar y no alcanza a resolver la contradicción que vive ante las corrientes lingüísticas de vanguardia y las tareas inmediatas que requieren las lenguas indias.

Una tercera reflexión se refiere al proceso de construcción de una conciencia étnica expresada en términos de un programa de reivindicaciones a partir del cual se defina una estrategia que conduzca al fortalecimiento de sus especificidades y a una delimitación frente al resto de la nación y el Estado. En este sentido los maestros bilingües son en buena medida los artífices de la construcción de una conciencia étnica que revela un enorme potencial político, y sintetiza las particularidades culturales y lingüísticas que enfrenta la educación indígena, pero sobre todo, abre a la investiga-

ción un amplísimo campo relacionado con las características de las culturas y las lenguas indias en la actualidad, y con la historia desde la perspectiva de los propios pueblos indios. Es aquí donde adquiere su mayor dimensión aquella exigencia de reivindicar la conciencia étnica por encima de la identidad nacional, pues planteada en las condiciones contemporáneas impugna a la moderna nación mexicana y al Estado que la encabeza, pero en la perspectiva histórica es indudable que la nación mexicana se asienta sobre un denso proceso histórico que arranca de la configuración de mesoamérica y de sus mayores logros culturales, y que la conformación nacional, con sus particularidades étnicas, tiene un componente indio dominante, como se desprende del dato demográfico de no ser sino hasta principios de este siglo, o finales del anterior, que el porcentaje de población india dejó de ser la mayoría.

El resultado es la apertura de la posibilidad de consolidar la condición pluriétnica y multilingüe de la nación mexicana y de ensayar nuevas formas de relaciones sociales y culturales a partir precisamente de esta diversidad. Podemos trascender esta herencia colonial y convertirla en la esencia misma de nuestra identidad, en el arranque de una ciencia y una historia que exprese tal condición? La puerta del futuro nos deja esa rendija de posibilidad, aunque el tropel de la modernización amenaza no con cerrarla, sino con arrasarla, anularla para siempre.

El discurso etnicista que construyó toda una mitología sobre las características y la situación de los pueblos indios pierde su base de sustentación al desaparecer prácticamente el CNPI. Posiblemente exista todavía como membrete, pero la mayor parte de las organizaciones indias lo han abandonado para concentrarse en las condiciones de lucha regionales; aparecen, así, alianzas regionales e incluso

interregionales, pero el discurso en una perspectiva nacional se ha trasladado de los pueblos indios a las instituciones indigenistas. La diferencia ahora es que estas instituciones están integradas mayoritariamente por maestros bilingües que expresan el programa de reivindicaciones pero desde las entrañas del Estado y cumplen así, frente a él, un papel de mediación que recrea las voces dispersas en un falso discurso indio.

Esa enorme y compleja estructura compuesta por un Parlamento Indígena, por sesenta y tantos consejos supremos, por cincuenta y seis lenguas y otros tantos “grupos étnicos”, es ahora sólo una ilusión óptica y un testimonio del potencial político de la conciencia étnica; pues lo que aparece en la realidad, una vez disipados los humos de la demagogia populista oficial, es una mirada de comunidades indias estructuradas en sistemas regionales de origen tributario; una diversidad lingüística de extrema riqueza, donde lenguas como el zapoteco, el mixteco y el otomí se manifiestan como complejos de lenguas, con infinitas variaciones dialectales que tienen como referente último a la comunidad corporada.

Es decir, la educación indígena como propuesta política que conjuga variables pedagógicas, lingüísticas y étnicas tiene un poco más de cincuenta años de existencia; en términos de su desarrollo institucional ha manifestado un notable crecimiento y diversificación; de hecho la escuela indígena forma ya parte del paisaje de las regiones interculturales y es una esperanza de aquellos pueblos que no la tienen. Las técnicas de enseñanza, con todas las dificultades que ha implicado el trabajo del maestro en las condiciones de pobreza material de los pueblos indios, han progresado de una u otra manera, pero no en el sentido que la evolución y sucesión de los programas estatales lo supone, sino como un proceso interno

de toma de conciencia y de transmisión de la experiencia de una generación a las que le siguen. ¿Podemos asumir que esta rica experiencia acumulada puede conducirnos a la cristalización de una “pedagogía india”?

La respuesta no es un discurso elocuente, ni una teoría nueva sacada de las nuevas corrientes de la pedagogía de moda en los países metropolitanos; la respuesta está en la conciencia de los viejos maestros, en las historias múltiples de las escuelas dispersas en las montañas y en los eriales, en los mitos tradicionales que en ese eterno movimiento de reelaboración y síntesis han incorporado a la escuela, a sus maestros, en la historia viva del pueblo; a esta historia forjada en la matriz cultural de raíz mesoamericana y en la lengua propia cuyos matices y recovecos más intuimos que conocemos.

¿Cómo recuperar todo ese proceso y replantear una educación indígena que parta de las condiciones reales y actuales de los pueblos indios y no de los dictados de las altas y supremas autoridades? Para responder a estas cuestiones proponemos la investigación que sigue y que trata de conjugar campos diversos para entender el problema de la educación indígena en toda su complejidad, porque sólo así aprehenderemos la originalidad de su condición y de su proyección futura.

## **II. La escuela en la comunidad india: una estrategia**

Si en el marco general de la educación nacional la escuela primaria tiene una pesada herencia de tradiciones históricas y de luchas políticas, sintetizada y expresada en el discurso nacionalista y en el ritual escolar; en el caso de la educación indígena la escuela primaria habrá de manifestar sesgadamente dicha herencia ante la presión de otras situaciones pro-

pías configuradas a partir de las especificidades étnicas y de la diversidad lingüística. El peso considerable que ejercen la burocracia educativa y el aparato sindical incide determinadamente en las expresiones formales y en la política global de la educación indígena, porque indudablemente existe un bien construido discurso indigenista que destaca las particularidades culturales de la población india y construye sus líneas generales de acción articulándose con los programas educativos nacionales y el más amplio discurso nacionalista.

La discusión general sobre la educación indígena ha versado sobre sus metas generales, su política global, y su traducción al sistema escolar en términos técnicos de carácter pedagógico y lingüístico. Aquí es donde aparece el complejo problema del uso de la lengua india frente al español y de su manejo en la escuela, cuya complejidad deriva de las contradicciones entre los lineamientos programáticos de una llamada “educación bilingüe y bicultural” y las realidades de la práctica escolar cotidiana. Porque entonces aparece una diversidad de situaciones que va desde el esfuerzo solitario del maestro bilingüe, que no posee los instrumentos técnicos necesarios para impartir una verdadera educación bilingüe y tiene que recurrir a la creatividad individual y a los limitados recursos a su alcance, hasta la franca castellanización que despliegan los maestros bilingües limitando el uso de la lengua india a su mínima expresión, prohibiendo su uso en el aula y dejando guardados los textos y manuales, los que sólo mostrarán a funcionarios visitantes y a uno que otro investigador ingenuo.

Si extendemos el razonamiento al campo de la pedagogía y nos preguntamos por las características de la llamada “pedagogía indígena”, original propuesta de los dirigentes indios, nos encontramos igualmente un panorama

diverso, con situaciones que responden a presiones y posibilidades locales, en el que será más frecuente el empleo discreto de la “vara didáctica” y menos la creación de recursos pedagógicos congruentes con la tradición cultural local.

Lo que aparece aquí como fundamental es el reconocimiento de las condiciones sociales y políticas locales y regionales como contexto real que imprime sus determinaciones sobre la práctica docente y esto adquiere un matiz particular en el caso de las regiones interculturales, donde aparecen con toda su intensidad aquellos factores que exigen una educación indígena, es decir, una educación atenta a las particularidades derivadas de la lengua y de la cultura indias, pero que en su situación específica implica una red de relaciones intensamente contradictoria en la que se enfrentan una cultura nacional, una estructura socioeconómica de rasgos coloniales y una situación en la que se discrimina al indio y a su cultura.

¿Cómo reconocer las condiciones reales en que se desarrolla la práctica docente en la educación indígena? ¿Cómo confrontar las propuestas globales con la situación específica de la escuela primaria en términos de las contradicciones que se generan y de las soluciones que se encuentran en el espacio escolar? ¿Cómo definir y manejar las diferentes situaciones que se crean con el manejo de dos o más lenguas sin caer en el pragmatismo de la castellanización o en el romanticismo etnicista de muchos de los dirigentes indios? ¿Cómo realizar un balance realista y riguroso de la práctica docente en el sistema escolar de la educación indígena que recupere la experiencia de varias generaciones de maestros y se establezcan así las bases de una alternativa congruente con las condiciones vigentes? ¿Cómo reconocer las tendencias fundamentales que expresa

la educación indígena en su práctica real y aquellos aspectos en que se manifiestan variaciones locales y regionales?.

Con tales inquietudes, y considerando la complejidad de la problemática, aquí intento definir una estrategia de investigación que permita el análisis de situaciones regionales específicas, por una parte, y que por los temas manejados se inicie una reflexión sobre los problemas más importantes que plantea la educación en las situaciones interculturales, por otra. Es decir, considero que la investigación de las condiciones sociales y culturales en que se desarrolla la educación en las regiones indias aportará información relevante para establecer líneas de trabajo que permitan profundizar cuestiones básicas y también se trata de obtener información semejante de diferentes regiones interculturales que permita comparaciones sistemáticas de carácter general. Me parece que por este camino se conseguirá una discusión constructiva acerca de la política educativa entre la población india, así como se podrán definir estrategias y métodos de investigación que contribuyan a conocer con mayor profundidad sus problemas fundamentales.

Con la intención de separar para el análisis y consideración específica las diferentes problemáticas que se conjugan en el desarrollo de la educación en la situación intercultural, proponemos destacar tres líneas de reflexión teórica que se relacionan con sendas disciplinas científicas y en cada una de las cuales se han generado técnicas apropiadas para la investigación y para la aplicación de soluciones específicas.

1) La pedagogía tiene su espacio de discusión relevante en los programas oficiales de educación formal. ¿Podemos considerar

que es necesario definir un campo particular para lo que varios dirigentes indios han llamado “pedagogía indígena”? ¿Cómo caracterizarla? ¿Qué papel juega en ella la dinámica contradictoria de la identidad étnica? ¿Cómo se expresa en ella la relación cambiante y sinuosa que va del monolingüismo en lengua india al monolingüismo en español?.

- 2) ¿En términos de los que se ha llamado la “educación bilingüe y bicultural”, en la situación intercultural, afecta de una manera decisiva las prácticas lingüísticas vigentes, ¿Es en realidad la escuela una agencia de castellanización que a pesar del discurso etnicista continúa con su antigua inercia consolidada por sus orientaciones asimilacionistas e integracionistas? ¿Tiene por su objetivo la constitución de un bilingüismo estable y ha desarrollado las técnicas adecuadas para ello? ¿Recrea la práctica escolar la cultura nacional a través de las lenguas indias destruyendo sistemáticamente las especificidades culturales implicadas en la cosmovisión india? ¿Existen programas que apoyen la consolidación de las lenguas indias y respalden así la reivindicación de su reconocimiento de idiomas oficiales?.
- 3) Finalmente, ¿la educación indígena, constituye un camino eficaz para la construcción de una identidad que afirmando lo étnico asuma también lo nacional?, o en realidad se ha convertido en un mecanismo más que reproduce las relaciones de desigualdad y discriminación que justifica los sistemas de explotación y los alimenta acentuando todavía más los contrastes?, o encontramos aquí también la misma antigua inercia dirigida a negar la cultura y la lengua indias, instrumentada ahora por los propios maestros bilingües?.

No existen respuestas definitivas y simples a estas cuestiones, y de hecho la comprensión de los problemas implicados sólo puede lograrse siguiendo la pista que estas preguntas abran. El camino para hacerlo se puede desbrozar a partir de dos consideraciones metodológicas:

A) Por una parte estableciendo una línea de reflexión que considere a la escuela en el entramado de la comunidad y analice no sólo la delicada y compleja red de sus interrelaciones, sino sobre todo la manera en la que el entorno social incide en la práctica docente que tiene lugar en el espacio escolar. Es indudable que en el sistema social en el que se configura la comunidad existen contradicciones y tendencias que afectan poderosamente a la escuela. Así mismo, resulta de enorme trascendencia reconocer cómo el conjunto de maestros resuelve tales presiones y contradicciones al mismo tiempo que cumple con las regulaciones institucionales a que está sujeta por el sistema educativo nacional. La situación se torna particularmente atractiva y difícil cuando consideramos las variables lingüísticas y étnicas, pero reducir el espacio de observación a la escuela, en primer término, y a la comunidad en la que se inserta, podemos tener un ámbito metodológicamente manejable y una posibilidad real de profundizar en los diversos problemas que se implican.

Aquí evidentemente apelamos a los recursos técnicos y metodológicos de la etnografía, de la que tenemos en México una de las más ricas tradiciones antropológicas y dueña de una identidad científica propia, debido a la estrecha relación que ha tenido la investigación antropológica con la política indigenista,

aunque poco se ha elaborado en la construcción explícita de sus características en términos epistemológicos, sobre todo, porque la mayor parte de los pocos intentos habidos se han orientado más a conseguir una apología que a realizar un trabajo teórico y consecuente.

Este señalamiento resulta oportuno ante la reciente moda de la etnografía de la escuela procedente principalmente de Inglaterra y los Estados Unidos, donde la etnografía ha tenido enfoques y objetivos muy vinculados con la política imperial de colonización, y ahora se vuelve hacia la escuela aportando descubrimientos asombrosos. Sin embargo, es necesario advertir que la asimilación de tales novedades en México de una manera mecánica, como muchas otras modas, sólo reproducirá una ya vieja tradición colonial que nos ha enajenado de nuestra realidad y no a ha llevado a ofrecer respuestas y programas costosos que finalmente no resuelven los problemas de fondo. Es necesario, por tanto, realizar un minucioso trabajo de confrontación y crítica desde nuestra etnografía y en el marco de la problemática de la educación indígena, para definir así una estrategia que conjugue creativamente las particularidades de nuestra tradición científica con las novedades que nos vienen de otros países, pero sobre todo para resolver con mayor certeza y creatividad los grandes problemas que nos presenta la situación específica de la educación indígena en México, y con ello la construcción de un programa educativo para el país pluricultural y multilingüe que orgullosamente decimos ser.

B) La otra línea de reflexión, de un orden más general, es la que corresponde a la región en la cual adquieren mayor relevancia las situaciones lingüísticas y étnicas; es decir, es en esta perspectiva donde reconocemos

el conjunto de procesos que configuran la problemática de las lenguas indias y las líneas básicas de la cuestión étnico-nacional en que se encuentra enmarcada la situación cultural de los pueblos indios. Como es el caso de la etnografía, aquí nos encontramos también con una vieja tradición de trabajo teórico desarrollado en la antropología mexicana. Desde los trabajos que fundan la práctica antropológica nacional de Manuel Gamio y luego en la generación de los años cuarenta, se ha planteado el estudio de la población india en el interjuego de la comunidad y la región, pues es ahí donde confluyen la diversidad étnica y lingüística para definir una situación y la matriz en la que lo étnico y lo nacional se anudan.

La irrupción estruendosa de la teoría marxista en los años setenta centró su trabajo de investigación en la caracterización de las clases sociales en el campo y en el manejo explícito de la categoría “formación económico-social”, con lo que la antigua tradición etnográfica redujo su presencia a una actividad casi clandestina; el problema del campesinado y de su proletarianización, de las formas de explotación y de las estructuras de mediación, ocuparon el primer plano de las discusiones teóricas en la antropología mexicana. Sin embargo, el crecimiento del discurso etnicista, particularmente la extensión de sus interlocutores desde la oposición a diferentes instancias gubernamentales. Y sobre todo el radicalismo de sus reivindicaciones, obligaron quizás menos a una confrontación teórica y política, pues la perspectiva del discurso estatal no lo permite, y más a una reconsideración de la cuestión étnica por parte de quienes representaban la reflexión desde el marxismo. Entonces, tanto la política indigenista como las propuestas etnicistas

de los dirigentes indios, por una parte, y el análisis de la situación agraria junto con el nacionalismo y el programa de desarrollo económico por la senda del capitalismo y el subdesarrollo, entraron en un cuadro de discusión que otorgaría su perspectiva adecuada de la cuestión étnica y su inserción en lo nacional. Ahora, en la misma línea de trabajo y considerando la interrelación de las cuestiones lingüística y étnica podemos trasladarnos a la región, al sistema histórico en el que se encuentran con toda su fuerza las relaciones interétnicas y conjugada con ellas la diversidad lingüística.

La región que nos interesa, para acotar un universo de enorme amplitud, es aquella que Aguirre Beltrán denominara la “región de refugio”, y también “región intercultural”, cuya característica fundamental es la vigencia de un sistema socioeconómico en el cual las diferencias étnicas tienen un papel fundamental y que retiene los rasgos que le impusiera la dominación colonial. En tanto es una continuación del sistema colonial mantiene formas de carácter tributario y feudal, pero como constituye parte de un sistema capitalista, cuya ley es el desarrollo desigual y combinado, ello ha deformado a la región tributaria original y ha introducido procesos y tendencias que se orientan a la subsunción y que se resuelven diferencialmente según las formas particulares que adquiere el desarrollo capitalista en cada región. Las grandes reservas de bosque de coníferas y tropicales, albergan con frecuencia a comunidades indias insertas en sistemas regionales desde los cuales se explotan tales recursos, manipulando el aislamiento y el desconocimiento de las potencialidades de las comunidades. También encontramos comunidades que ocupan buenas tierras de cultivo pero que son sometidas a la regulación estatal para la producción agrícola comercial. Hay, así mismo, regiones dominadas por el minifundismo

y de difícil acceso, las cuales generan abundante mano de obra barata que, en migraciones temporales se dirige a plantaciones e ingenios, a las zonas de agroindustria, y al retornar a sus comunidades contribuyen con sus recursos a reproducir el sistema regional, sobre todo el mosaico de sus diferencias étnicas y lingüísticas.

Así, comunidad india y región intercultural constituyen las instancias de una estrategia de investigación que considera sus interrelaciones en términos sociales, políticos y culturales, que busca reconocer las tendencias dominantes que determinan su dinámica y las contradicciones que la traban y sacuden; pero también centra su atención en el conjunto de comunidades que constituyen el sistema regional y busca tanto aquellos aspectos comunes a todas ellas, como las variantes y las especificidades; es decir, se trata de reconocer las tendencias tanto centrífugas como las centrípetas que conduzcan a una perspectiva dinámica de la región, así como también de mantener este trasfondo para concentrarse en una comunidad determinada y analizarla como totalidad que lo mismo refleja su inserción regional que expresa de maneras diversas su carácter unitario.

Todo esto tiene un trasfondo histórico. Uno de los rasgos característicos de las sociedades mesoamericanas fue la organización socioeconómica y política a partir de un acentuado contraste étnico y lingüístico; la unidad básica de su reproducción social y que mantenía una homogeneidad social y lingüística era el calpulli, unidad territorial y de parentesco, de tributación y de culto, militar y de habla, la que, articulada a otras semejantes en estructura y diferentes en sus expresiones simbólicas constituían las unidades políticas mayores, las que a su vez podían reunirse en sistemas mayores que podían abarcar enormes territorios

y fundamentalmente grandes contingentes de población. En todos ellos el carácter pluriétnico y multilingüe era un rasgo común, teniendo en la base una diversidad de comunidades con sus lenguas y sus variantes dialectales, con sus dioses, sus insignias y parafernalia propias, y en la cúpula otra comunidad o conjunto de comunidades que poseía su propia lengua y cultura, y reforzaban tal diversidad para hacerla principio organizativo rector.

Esta concepción de sistemas sociopolíticos básicamente pluriétnicos como característica histórica mesoamericana ha sido ignorada sistemáticamente por aquellos que construyen la historia desde la perspectiva de las poblaciones indias y reivindican un concepto de “grupo étnico” que contiene en el trasfondo el modelo de nación eurocéntrico y decimonónico, pues se busca no sólo una supuesta unidad de “grupos étnicos” tales como los zapotecos, los mixtecos o los mayas, por ejemplo, a partir de sus características lingüísticas, o de un concepto laxo o convencional de lengua, que luego se proyecta al pasado de una manera un tanto mecánica. Allí donde los arqueólogos, por cierto, repiten el error y buscan asociar cerámicas, estilos y colores a unidades homogéneas en lo étnico y lo lingüístico. La historia, sin embargo, sobre todo aquella del período postclásico y la misma etnografía, desmienten tales concepciones y reafirman la diversidad y el contraste étnico como rasgo fundamental de los pueblos mesoamericanos y de las poblaciones indias contemporáneas; aunque en este último caso el proceso de configuración de la nación mexicana, que incorpora la tradición hispana de raíz medieval y, en menor medida, la cultura africana, y sobre todo efectúa una nueva síntesis étnica, establece una nueva dinámica que ha enfrentado violentamente, en particular en el marco de la política y la ideología liberales, a la sociedad nacional con las

poblaciones indias. Paradójicamente esta confrontación tiende, en lo político, a conformar identidades y alianzas a partir de la concepción de lo indio, pero en lo económico, lo social y lo cultural mantiene y reproduce la diversidad étnica y lingüística que subyace en el proceso histórico de las comunidades y las regiones, porque es sólo en su diversidad comunitaria y en su unidad regional que se establece la continuidad de raíz mesoamericana.

Si la diversidad étnica y lingüística es una característica de las sociedades mesoamericanas, y tiene su base última de identidad y reproducción en la comunidad-calpulli, es con la colonización española que se erige un sistema regional que también se sostiene en el eje de las diferencias étnicas y lingüísticas, aunque esta vez con un marcado tono estamental, como corresponde a la raíz medieval de su origen.

En efecto, si la sociedad colonial se dividía en términos políticos y jurídicos en dos repúblicas, la de los indios y la de los españoles, y ello era la base para establecer una separación residencial: indios en el campo y españoles en la ciudad, y una articulación económica, de comunidades productoras de alimentos, y sobre todo proveedoras de fuerza de trabajo y de tributo, y la sociedad española estructurada con una burocracia colonial y un sistema tributario que domina al conjunto. La base de su economía eran los sistemas regionales que se componían fundamentalmente de comunidades agrarias corporadas y con una diversidad lingüística que tenía su referente en la comunidad precisamente. Es decir, el sistema colonial continuó sosteniéndose sobre la diversidad lingüística y la condición corporativa de la comunidad india, lo que indudablemente retuvo el carácter contrastivo en lo étnico de las sociedades mesoamericanas, aunque ciertamente reorganizado en el marco de la sociedad colonial novohispana. Y son las regiones sobrevi-

vientes las que constituyen el corazón de los sistemas en que se organiza la mayoría de la población indígena contemporánea, en la articulación contradictoria y organizada de ciudad primada, o centro rector donde se establece el control político y económico, y las comunidades satélites, como lo describiría Aguirre Beltrán.

Con este modelo teórico que tiene el respaldo de la investigación histórica y antropológica es que nos proponemos acercarnos a la educación indígena. El énfasis está puesto en primer lugar en la escuela, a la que vemos como el espacio donde confluyen en situaciones extremadamente complejas las prácticas docentes y las contradicciones derivadas del conflicto lingüístico ante el español y las lenguas indias, así como la lucha desgarrante entre identidades étnicas en relación desigual.

Intentamos conocer, en primer lugar, las condiciones reales y efectivas en que se desarrolla la práctica docente en la situación intercultural y nuestro esfuerzo se concentrará en los métodos y en la estrategia de investigación que nos doten de una información confiable. Sólo de esta manera podremos realizar diagnósticos y evaluaciones con un sólido respaldo factual, congruentes con las condiciones vigentes. También es sólo a partir de los resultados de esta investigación que podremos reflexionar sobre alternativas reales y viables para la educación indígena. Pero sobre todo, es desde esta línea de pensamiento como podemos construir una tradición de investigaciones que se constituya en la base de una memoria histórica de la educación indígena y que recupere la creatividad y la originalidad de las generaciones de maestros que hubieron de recurrir a su capacidad profesional y a su herencia cultural para resolver los difíciles problemas de construir una educación indígena en las condiciones de pobreza material a la que parece estar

condenada esta parte de nuestra nación. Sólo así, finalmente, podremos construir el espacio teórico, con sus divergencias y acuerdos, con su trasfondo histórico, que exprese las particularidades de nuestra historia y de nuestro mismo proceso de reflexión.

Como resulta evidente en los énfasis y en las ausencias, este trabajo tiene una orientación fundamentalmente antropológica; ello

significa una atención especial a la cuestión étnico-nacional, en primera instancia, pues ahí se sintetiza con mayor fuerza y coherencia la problemática global. Pero también significa que para abordar el campo de la educación indígena la haremos con base en una concepción y con un estilo propios de la tradición etnográfica mexicana, en donde los conceptos de comunidad de región tienen un papel central.

## Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP, (Sepsetentas: 64).

1983 *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México, CIESAS, (Ediciones de la Casa Chata:20).

Bravo Ahuja, Gloria

1977 *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México, El Colegio de México.

Carbó, Teresa

1984 *Educación desde la Cámara de Diputados*. México, CIESAS, (Colección Miguel Otón de Mendizábal:2).

Comas, Juan

1956 La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación. En: *América Indígena*, 16:93-109. México, Instituto Indigenista Interamericano.

Dirección General de Educación Indígena

1990 *Programa para la modernización de la educación indígena (1990-1994)*. México, SEP-Subsecretaría de Educación elemental.

Gabriel Hernández, Franco

1981 De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural. En: Bonfil, G., *Utopía y revolución*, pp. 173-184. México, Editorial Nueva Imagen.

Garduño Cervantes, Julio

1983 *El final del silencio. Documentos Indígenas de México*. México, Premia Editora, 1983.

Heath, Shirley Brice

1972 *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1972.

Lombardo Toledano, Vicente

1973 *El problema del indio*. México, SEP, 1973 (Sepsetentas:114).

López, Gerardo y Sergio Velasco

1985 *Aportaciones indias a la educación*. México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985 (Biblioteca Pedagógica).

López Mar, Alonso y Nemesio Cruz Martínez

1982 El posgrado en educación bilingüe y bicultural para maestros bilingües, en la Universidad Pedagógica: un proyecto impostergable. En: *Scanlon, P. y J. Lezama*, 1982:309-319.

Modiano, Nancy

1982 *Salid y escribid. El proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas*. En: *Scanlon, P. y J. Lezama*, 1982:211-222.

Nahmad, Salomón

1980 La Educación Bilingüe y Bicultural para las regiones interculturales de México. En: *Indigenismo y lingüística*, pp. 11-34. México, UNAM, 1980.

- Rady David  
1974 *Educación y revolución social en México*. México, SEP, (Sepsetentas:141).
- Sáenz Moisés  
1969 Carapán. Morelia, Mich., Talleres linotipográficos del Gobierno del Estado.
- Scanlon, Arlene Patricia y Juan Lezama Morfin  
1982 *Hacia un México pluricultural*. México, SEP-Joaquín Porrúa.
- Scanlon, Arlene Patricia  
1982 El papel de la antropología en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México. En: *Scanlon P. y J. Lezama*, 323-347.
- Subsecretaría de Educación Elemental  
1986 *Bases Generales de la Educación Indígena*. México, SEPDGEI.
- Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco (Coord.)  
1988 *Política cultural para un país multiétnico*. México, SEP-El Colegio de México.
- Suárez, Jorge A.  
1988 *The Mesoamerican Indian Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Varese, Stefano  
1983 *Indígenas y educación en México*. México, Centro de Estudios Educativos.