

Universidad de Granada
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**EL PROCESO CULTURAL
EN EDUCACIÓN ESCOLARIZADA:**

*EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL
EN LOS ZAPOTECOS DE OAXACA, MÉXICO*

-Tesis doctoral-

Doctoranda: Yolanda Jiménez Naranjo
Director de tesis: Gunther Dietz

Granada, diciembre del 2005

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Yolanda Jiménez Naranjo
D.L.: Gr. 244 - 2005
ISBN: 84-338-3716-8

Ilustración portada: Votán

**A mi hermana Chari
y a su hijo Alberto,
con amor y admiración**

El poder crea cultura
constantemente, todos los días.
Estamos pues en una discusión que
tiene que ver con todos los días,
una discusión que tiene que
incorporar la cotidianidad
(Zemelman 2002:184)

Agradecimientos

Hacer la tesis doctoral ha tenido gran importancia en mi vida. Muchos nombres vienen a mi memoria para agradecer su colaboración y su compañía en estos años. Siento un gran agradecimiento con todos los docentes y autoridades educativas que compartieron este tiempo y que tan amablemente abrieron sus escuelas y sus aulas para facilitar esta investigación. Quiero expresar también un profundo agradecimiento y compromiso con todas las autoridades comunitarias de aquellos municipios y localidades en los cuales tuve la oportunidad de trabajar. Agradezco las facilidades que me proporcionaron y el interés con el cual recibieron esta investigación. Estoy igualmente agradecida con todas aquellas personas que dispusieron de su tiempo para conversar, en especial por la amabilidad que mostraron y la mutua curiosidad que compartimos entre los intereses de esta investigación y las propias experiencias personales. Recuerdo con especial cariño y admiración al Sr. Herasto Miguel y a toda su familia.

Quisiera agradecer a los amigos y amigas de Oaxaca, de Marbella y de Granada la compañía de estos años, su comprensión por este ir y venir en el que estoy enredada y el no haber perdido nunca el valor del reencuentro. A toda mi familia, agradezco la comprensión de mis ausencias – en especial a mis sobrinos y sobrinas –, los esfuerzos que este tipo de trabajo demanda y finalmente por respetar la vida por la que opté.

Quisiera también agradecer a Gunther Dietz la tutela de todos estos años, que animó con su confianza y su abierta disposición. A Ramiro quisiera transmitirle mi profundo agradecimiento por la lectura detallada de estas páginas a través de su ojo literario y a Alberto, su aporte artístico con la ilustración de la portada de este documento.

Varias instituciones en estos años han apoyado este trabajo, en especial, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Oaxaca, hacia el cual tengo un profundo agradecimiento y una gran estima. Por último, quisiera agradecer que, finalmente, después de las continuidades y rupturas que sufrió esta investigación todo se “amarró” para poder concluir la con ánimo y renovada esperanza.

ÍNDICE

Lista de abreviaturas.....	5
Lista de mapas, tablas e ilustraciones.....	7
Lista de anexos.....	8
INTRODUCCION.....	9
CAPÍTULO I. ESCUELAS PARA INDÍGENAS: EXCLUSIÓN, ASIMILACIÓN, INTEGRACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL	
1.1. Introducción	18
1.2. La cruzada educativa en la Colonia: breve recorrido.....	19
1.3. La independencia política: liberales, conservadores y positivistas.....	22
1.4. El desarrollo pedagógico en la dictadura de Porfirio Díaz.....	26
1.5. La Secretaria de Educación Pública y el inicio de la educación centralizada.....	30
1.5.1. La herencia “mestiza” de Vasconcelos.....	31
1.6. La escuela de la revolución: la escuela rural mexicana y la escuela socialista.....	34
1.6.1. El desarrollo de la escuela rural mexicana.....	34
1.6.1.1. La escuela rural mexicana a través de sus representantes más significativos.....	37
1.6.2. La escuela socialista.....	39
1.7. La escuela de la “Unidad Nacional”.....	40
1.8. Desde la escuela rural a la escuela de la “Unidad Nacional”: repercusiones en la educación para indígenas.....	43
1.8.1. El proceso de castellanización.....	44

1.9.	“Modernización” del sistema educativo mexicano.....	48
------	-----------------------------------------------------	----

CAPÍTULO II. ACTORES INSTITUCIONALES EN REGIONES INDÍGENAS: INI Y DGEI

2.1.	El INI y la CDI.....	53
2.1.1.	Indigenismo de integración.....	55
2.1.2.	Integración frustrada y etnocidio.....	57
2.1.3.	El INI y la antropología.....	60
2.1.4.	Indigenismo de transferencia y participación.....	64
2.1.5.	La respuesta del INI.....	66
2.1.6.	La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.....	70
2.2.	Reconocimiento institucional de la educación para indígenas: la DGEI.....	72
2.2.1.	Antecedente inmediato: los promotores bilingües	72
2.2.2.	La ANPIBAC y la propuesta bilingüe bicultural.....	74
2.2.3.	La propuesta bilingüe bicultural en la DGEI.....	76
2.2.4.	De un bilingüismo de transición y un biculturalismo excluyente al bilingüismo coordinado y el enfoque intercultural.....	78
2.2.5.	Perfil institucional y normativo del sistema educativo bilingüe intercultural.....	81

CAPÍTULO III. CUESTIONES METODOLÓGICAS

3.1.	Concepto de cultura y método etnográfico: dos procesos en interacción.....	90
3.1.1.	Objeto de investigación convertido en sujeto político.....	92
3.1.2.	El intérprete distante: objetividad deslegitimada.....	93
3.1.3.	Etnocentrismo y subjetividad: el sujeto ubicado en el análisis social.....	95
3.2.	Líneas epistemológicas.....	97
3.3.	Proceso de investigación.....	99
3.3.1.	Referentes empíricos, ámbitos, dimensiones de análisis y escenarios de la investigación.....	104
3.3.2.	Muestreo: elección relativa y diversificación de actores y contextos de interacción.....	105
3.3.3.	Técnicas de investigación.....	108
3.3.4.	Notas sobre las prácticas culturales de la analista.....	112
3.3.5.	La validación a través de la triangulación.....	117

CAPÍTULO IV. LOS ENUNCIADOS DE LA ESCUELA INTERCULTURAL

4.1.	Multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad; ¿sinónimos o afines?.....	121
4.2.	La problemática intercultural contextualizada en el mercado global.....	125
4.2.1	Globalización económica y cultural: satanizada y esperanzadora en el pluralismo cultural.....	126
4.2.2.	Convergencia en las problemáticas y respuestas educativas.....	129

4.3.	El debate pluricultural: desde un pluralismo “condescendiente” hasta la propuesta autonómica.....	132
4.4.	Los enunciados de la escuela intercultural: entre la dimensión política y la dimensión pedagógica.....	135
4.4.1.	Los “enunciados” en la dimensión socio-política.....	137
4.4.1.1.	Ecuación democrática para el problema educativo.....	137
4.4.1.2.	Autoafirmación étnica y profesionalización de indígenas.....	138
4.4.1.3.	La escuela de la autonomía y la liberación en el contexto de la resistencia cultural indígena.....	140
4.4.2.	Los enunciados en la dimensión pedagógica.....	142
4.4.2.1.	La calidad educativa en escuelas indígenas: entre la escuela compensatoria y la pertinencia educativa.....	142
4.4.2.2.	La cultura local-comunitaria en el espacio cultural escolar.....	145
4.4.2.3.	El ámbito escolar localizado para un contexto globalizado: la importancia de las relaciones entre lo local y lo global.....	146
4.4.2.4.	Educación intercultural para todos.....	148
4.4.2.5.	Reflexiones en torno a los enunciados de la escuela intercultural.....	149

CAPÍTULO V. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DISTRITO DE VILLA ALTA

5.1.	Contexto sociodemográfico oaxaqueño.....	155
5.1.1.	Introducción sociodemográfica.....	155
5.1.2.	Las lenguas indígenas en Oaxaca.....	158
5.1.3.	Zapotecos de la Sierra Norte, los bene ya’a o bene Xon.....	159
5.1.4.	Escuelas para indígenas en Oaxaca y en la Sierra Norte.....	163
5.1.5.	Panorama educativo de la Sierra Norte.....	167
5.2.	Las escuelas bilingües interculturales desde la mirada de sus actores.....	169
5.2.1.	La ubicación lingüística: entre expectativas personales y competencia institucional.....	169
5.2.1.1.	Expectativas de docentes en la ubicación de plazas.....	172
5.2.1.2.	Competencias institucionales en la ubicación de docentes.....	175
5.2.2.	Desequilibrio lingüístico entre el zapoteco y el castellano	177
5.2.3.	El zapoteco en las aulas.....	184
5.2.3.1.	Lectoescritura del zapoteco.....	188
5.2.4.	Formación y capacitación de docentes.....	190
5.2.4.1.	Carencia de materiales y programas educativos diversificados.....	197
5.2.5.	Escuela bilingüe intercultural o “escuela general”: una elección en la comunidad.....	200
5.2.5.1.	Roles extraescolares del docente.....	202
5.2.5.2.	El sistema bilingüe intercultural en la estructura educativa.....	205
5.2.5.3.	Diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos.....	206
5.3.	Concepto y práctica cultural e intercultural.....	208
5.3.1.	Predominio de lo lingüístico en y sobre lo intercultural.....	209
5.3.2.	Concepto cultural expresado por docentes.....	210
5.3.3.	Cultura comunitaria en las prácticas educativas en la visión de los docentes.....	211
5.3.4.	Reflexiones sobre el concepto y la práctica cultural.....	214

CAPÍTULO VI. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA COMUNITARIA: ESPACIOS EN INTERACCIÓN

6.1.	Espacio inter-cultural implícitamente negociado.....	220
6.1.1.	Escuela, aspiraciones profesionales y migración.....	222
6.1.1.1.	Percepciones sobre la relación entre escuela, migración y aspiraciones profesionales.....	226
6.1.1.2.	Efectos económicos del proceso de migración.....	229
6.1.1.3.	Migración y descenso demográfico.....	231
6.1.2.	Distribución de funciones entre el contexto escolar y familiar.....	233
6.1.2.1.	El contexto familiar-comunitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	233
6.1.2.2.	Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	242
6.1.2.3.	Funcionalidad de la formación escolar.....	247
6.1.2.4.	Distribución de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar.....	251
6.2.	Espacio inter-cultural “clandestino”.....	254
6.2.1.	Flexibilidad en los tiempos.....	255
6.2.2.	Espacio abierto, accesible y dinámico.....	259
6.2.3.	Ritmos de trabajo pausados y extensos.....	263
6.2.4.	Comportamientos de niños y niñas en el aula.....	268
6.2.4.1.	Comportamientos flexibles en el aula.....	268
6.2.4.2.	Comportamientos rígidos en el aula.....	270
6.2.4.3.	Comportamientos internamente censurados en el aula.....	273
6.2.4.4.	Comportamientos responsables en el aula.....	274
6.3.	Espacio inter-cultural conflictivo.....	278
6.3.1.	El desarrollo de la autonomía en el aula.....	284
6.3.2.	Protección y atención de las madres a sus hijos e hijas.....	286

CAPÍTULO VII. CULTURA E IDENTIDAD: RETOS, INTERROGANTES Y PROPUESTAS

7.1.	De objeto a proceso cultural.....	291
7.2.	El constructivismo identitario.....	294
7.3.	Interacción entre procesos culturales e identitarios.....	297
7.4.	Riesgos del esencialismo.....	298
7.5.	Retos e interrogantes desde el constructivismo.....	299
7.6.	Articulación entre los fundamentos teóricos y el proceso etnográfico.....	307

CONCLUSIONES.....	317
BIBLIOGRAFÍA.....	325
ANEXOS	

Lista de abreviaturas

ANIPA	Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C.
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CCI	Centros Coordinadores Indigenistas
CECITE	Centro de Estudios Científicos Industriales y Tecnológicos
CEMCA	Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C.
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CNI	Congreso Nacional Indígena
CNPI	Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas
COBAO	Colegio de Bachilleres de Oaxaca
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
COPLAMAR	Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginales
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina
DEI	Dirección de Educación Indígena
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIGPO	Dirección General de Población de Oaxaca
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FCE	Fondo de Cultura Económica
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania
IBAI	Proyecto de Investigación Básica para la Acción Indigenista
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
III	Instituto Indigenista Interamericano

IIISEO	Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca
IIFE	Instituto Internacional de Planeación de la Educación
IISUNAM	Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
LEP y LEPMI 90	Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
ODRENASIJ	Organización para la defensa de los recursos naturales de la Sierra Juárez
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PARE	Programa para abatir el rezago educativo
PAREB	Programa para abatir el rezago educativo en educación básica
PEBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PNE	Plan Nacional de Educación
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PRONASOL	Programa Nacional de Solidaridad
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBEJ	Sistema de Investigación Benito Juárez
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

Lista de mapas, ilustraciones y gráficas

Mapa 1	Regiones de Oaxaca.....	155
Mapa 2	Ubicación geográfica de la región de estudio.....	162
Tabla 1	Datos sobre educación “general” e indígena para el año escolar 1998-1999.....	168
Tabla 2	Relaciones entre cultura e identidad.....	309
Ilustración 1	Dificultad en el acceso a la Sierra Norte de Oaxaca.....	160
Ilustración 2	Niños y niñas en clase de lectoescritura en zapoteco.....	189
Ilustración 3	Niños y niñas ensayando las danzas en el aula.....	212
Ilustración 4	Mujer moliendo en el metate.....	235
Ilustración 5	Niña cuidando de su sobrina.....	236
Ilustración 6	Niña en la elaboración de las tortillas.....	237
Ilustración 7	Mujeres trabajando en el campo.....	239
Ilustración 8	Recinto de la unidad familiar.....	241
Ilustración 9	Niña con su madre en la elaboración de cerámica.....	243
Ilustración 10	Niño de seis años colaborando en la elaboración del chocolate.....	246
Ilustración 11	Recinto no vallado de un internado indígena.....	260
Ilustración 12	Niños en el corredor de la casa de los maestros y maestras	261
Ilustración 13	Flexibilidad en la movilidad en el aula.....	263
Ilustración 14	Niños y niñas en tareas de limpieza del centro.....	265
Ilustración 15	Niños y niñas en ejercicio de matemáticas.....	267
Ilustración 16	Alumnos y alumnas en la hora de formación.....	271
Ilustración 17	Madres con sus hijos e hijas en clase de preescolar.....	279
Ilustración 18	Madres desde la ventana del aula observando a sus hijos e hijas.....	280
Ilustración 19	Madres esperando en el patio de preescolar.....	281
Ilustración 20	Regulación de entrada a las aulas en escuela “general”.....	282
Ilustración 21	Aulas con y sin madres en preescolar.....	285

Lista de Anexos

- Anexo 1** Relación de localidades y municipios visitados, con datos sobre población total y hablantes de lengua indígena
- Anexo 2** Relación de sistemas, niveles educativos, grados visitados y entrevistas realizadas (a)
- Anexo 3** Relación de sistemas, niveles educativos, grados visitados y entrevistas realizadas (b)
- Anexo 4** Total de comunidades y aulas visitadas y entrevistas realizadas
- Anexo 5** Guía de entrevistas a vecinos y vecinas
- Anexo 6** Guía de entrevistas a los alumnos y alumnas
- Anexo 7** Guía de entrevistas a maestros y maestras del sistema bilingüe intercultural
- Anexo 8** Guía de entrevistas a maestros y maestras del sistema de educación “general”

INTRODUCCIÓN

Las escuelas bilingües interculturales en México forman parte, conjuntamente con las escuelas “generales”, del sistema público de educación. Son las escuelas que el Estado ofrece en regiones indígenas para aquellas comunidades que demandan este tipo de educación culturalmente diferenciada. Son producto de las demandas realizadas por parte de organizaciones sociales y profesionales indígenas al Estado, precisamente por el tipo de educación centralizada, monolingüe y monocultural que el Estado estaba impartiendo en regiones indígenas. En la Sierra Norte de Oaxaca, desde los años setenta, existen experiencias bilingües e intentos de biculturalizar o interculturalizar el currículum.

En 1999 visitamos por primera vez las escuelas bilingües interculturales del Distrito de Villa Alta, en Oaxaca. Pudimos comprobar que el zapoteco era escasamente utilizado en el proceso educativo escolar, pero que, a pesar de ello, lo bilingüe intercultural se reducía prácticamente a lo lingüístico. Por otra parte, cuando la cultura del contexto local-comunitario era tomada como parte de los postulados interculturales, se caracterizaba de forma notoria, por usos esporádicos y esencializados. Es decir, escasas acciones y reflexiones suscitaba la cultura local-comunitaria en el currículum y en el proceso educativo en las escuelas. Además, observamos que la interacción que estaba teniendo lugar entre la cultura local-comunitaria y la cultura de la institución escolar estaba siendo invisibilizada dentro de los procesos de reflexión intercultural.

En los años siguientes, una primera revisión bibliográfica nos indicó una sobre-representación de estudios lingüísticos en la problemática intercultural y una escasez de análisis sobre la problemática cultural dentro del sistema educativo bilingüe intercultural. Las primeras entrevistas realizadas a los docentes nos indicaron de nuevo el escaso conocimiento y aplicabilidad del enfoque intercultural. Por estas razones, en las siguientes fases de trabajo de campo y revisión bibliográfica (2000-2001; 2002-2004) decidimos abordar directamente la temática cultural dentro de la problemática intercultural.

En relación a estas preocupaciones el objetivo de esta investigación es analizar las razones por las cuales la aplicación del enfoque intercultural – en comparación con “lo

bilingüe” – es tan escaso y, en particular, por qué evidencia en su práctica un concepto cultural esencializado y esencializador de la diversidad cultural. Para ello hemos, por un lado, de-construido la práctica intercultural en las escuelas – la que llevan a cabo los docentes según su propio criterio –, para mostrar sus aportes y limitaciones. Por otro lado, hemos “visualizado” determinados procesos culturales que están teniendo lugar en las escuelas bilingües interculturales – del nivel de preescolar y primaria – en su relación inter-cultural con los procesos culturales comunitarios, a través de tres ámbitos de inter-relación cultural, que hemos denominado como el “espacio inter-cultural implícitamente negociado”, el “espacio inter-cultural clandestino” y el “espacio inter-cultural conflictivo”. Lo que nos ha llevado finalmente a diferenciar conceptualmente entre cultura, identidad y meta-cultura para comprender los diferentes - pero yuxtapuestos – fenómenos a los que hace frente esta práctica educativa.

El contexto de investigación está enfocado principalmente en torno al ámbito escolar y familiar indígena rural, aunque ha existido también un acercamiento al ámbito escolar urbano no indígena. Deducción e inducción han sido en esta investigación dos procesos complementarios, cíclicos y dialécticos. Sin embargo, la dirección – nunca lineal, sino cíclica – seguida en el proceso de investigación muestra un marcado carácter inductivo. Con este carácter queremos señalar no la ausencia de procesos deductivos, sino la dirección de la investigación, en la cual el proceso de teorización final ha *emergido* de determinadas problemáticas que se nos presentaron de forma muy relevante durante el trabajo de campo.

El trabajo que presentamos se ubica dentro del paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales. Es de carácter etnográfico, con un claro enfoque antropológico, en especial por la importancia que adquiere tanto en los objetivos de la investigación, en el proceso metodológico y en la teorización, la interpretación y conceptualización cultural.

En el capítulo I ofrecemos una breve revisión histórica sobre el desarrollo de la educación pública en México, desde la Independencia política del siglo XIX hasta la actualidad. La exclusión, la asimilación, la integración y la defensa del pluralismo cultural, son las principales tendencias que ha impulsado el sistema de educación

pública en regiones indígenas. En la actualidad, a pesar de que unas y otras se fueron sucediendo en los programas y discursos, en la práctica se encuentran superpuestas. Los principios filosóficos y pedagógicos anteriores a la escuela bicultural o intercultural son hoy en día mucho más visibles que los principios por los que desea transitar el sistema de educación bilingüe intercultural. Es más difícil encontrar las intenciones interculturales que guían los principios de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que los principios que guiaron el positivismo, la escuela rural e incluso socialista, la importancia otorgada a la castellanización, el nexo establecido entre unidad nacional y homogeneización cultural – que implica asimilación e integración cultural – así como la importancia de la vinculación tecnológica con los procesos educativos. Esto no se debe sólo a la relativa “juventud” de este modelo educativo, sino al alto grado de consolidación que existe en las escuelas mexicanas para indígenas y no indígenas de los principios anteriormente mencionados.

Desde el proceso de Independencia hasta la Revolución de 1910, el debate educativo se centró entre liberales, conservadores y positivistas en torno a la legitimidad educativa de la Iglesia y de su “conocimiento espiritual” o del Estado y “su conocimiento racional”. Cuando los liberales consiguieron definitivamente el poder, el avance adquirido en los principios pedagógicos y en la infraestructura educativa se redujeron al ámbito urbano o semiurbano. Sin embargo, con posterioridad a la Revolución de 1910, con el establecimiento en 1921 de la Secretaría de Educación Pública, se inició por primera vez la tarea de extender – también de unificar y uniformar – las escuelas en toda la República.

Después de estos años podemos señalar que las escuelas llegaban por primera vez a las regiones rurales a través de las conocidas como “escuelas rurales”. Aunque fueron finalmente suprimidas en la etapa educativa conocida como de “Unidad Nacional”. En los restantes años se fueron asentando sus principios filosóficos, normativos y pedagógicos – los que adquirieron una notable institucionalización –, y su cobertura se fue extendiendo progresivamente. En la actualidad, el proceso de “Modernización Educativa” inclina la preocupación hacia la calidad educativa en el marco de claros procesos económicos de promoción del libre mercado. Desde los años sesenta, estos procesos tienen lugar de forma paralela al desarrollo del sistema educativo bilingüe bicultural, posteriormente llamado intercultural. El establecimiento de este modelo

educativo supone el reconocimiento oficial del abandono de las políticas monoculturales en regiones indígenas, pero no de sus prácticas, que mantienen esta tendencia.

En el capítulo II analizamos las instituciones públicas que más relevancia tienen en regiones indígenas: el Instituto Nacional Indigenista (INI) – actualmente denominado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) – y la DGEI. Hemos considerado su estudio inevitable en esta investigación porque ambos representan las dos principales instituciones del Estado presentes en regiones indígenas. Aunque desarrollan actividades diferenciadas, ambas instituciones tienen que afrontar el difícil reto de compatibilizar su proyecto político “modernizador” con el respeto y el fomento de la diversidad cultural que caracteriza a las regiones indígenas.

La labor del INI como política pública se ha movido sucesivamente entre el paternalismo, la aculturación, el fomento al proyecto modernizador nacional y la defensa, el “auxilio” y el empoderamiento de los indígenas. Por otra parte, los sujetos destinatarios de las políticas – los pueblos indígenas – representan un sujeto social en profunda transformación, que critican el paternalismo, la asimilación e integración ejercida por el gobierno, pero continúan reclamando atención y participación del Instituto y otras agencias gubernamentales, no gubernamentales e internacionales en regiones indígenas. La complejidad del contexto descrito es el marco en el cual se ha desarrollado el indigenismo de Estado en México. El indigenismo de integración y la escuela rural fueron los inicios de las políticas públicas en las regiones indígenas. Sin embargo, ni una ni otra consiguieron la integración anunciada, ya que las desigualdades sociales seguían teniendo un gran protagonismo, pero sí llevaron a cabo importantes mellas en los sistemas culturales tradicionales de los pueblos indígenas. Por estas razones ambos fueron foco de intensas críticas en los años setenta.

Las persistentes críticas de estos años impulsaron las reformas que tuvieron lugar en el INI – aceptación del indigenismo de integración y transferencia – y la creación de la DGEI, la cual incluyó el enfoque bilingüe bicultural – transformado posteriormente en intercultural. En la actualidad, la educación bilingüe intercultural se encuentra

extensamente normada en la reforma introducida en los años noventa conocida como “Modernización Educativa”, pero continua en la práctica con graves problemas tanto en su conceptualización como en su puesta en práctica.

En el capítulo III nos detenemos en los aspectos metodológicos más importantes del desarrollo de la investigación. Establecemos la conexión entre la erosión de las normas clásicas de método etnográfico y la re-conceptualización del concepto de cultura que tuvo lugar en los años setenta y ochenta. En especial, las repercusiones metodológicas del cambio producido desde un concepto homogéneo, estático y lejano de cultura, hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo. Reflejamos también el tipo de investigación, la cual se ubica dentro del paradigma interpretativo – en oposición al paradigma positivista – de las ciencias sociales. Señalamos a la fenomenología social, al interaccionismo simbólico, a la hermenéutica y a la etnografía reflexiva como referentes epistemológicos. Incluimos en este capítulo una reflexión, de carácter epistemológico, sobre las técnicas empleadas en el trabajo de investigación – observación y entrevista – y en particular la importancia que cada una de ellas ha tenido en la investigación. Finalmente incluimos unas notas sobre algunas de mis propias prácticas culturales que consideramos puedan tener algún interés metodológico y el tipo de validación realizada a través de diferentes tipos de triangulación.

En el capítulo IV hemos abordado directamente la problemática intercultural en el contexto mexicano desde el punto de vista de la literatura crítica. Para poder ubicarla, realizamos una inicial conceptualización sobre multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad – optando por la opción de entenderlos como afines, pero no como sinónimos. Ofrecemos un breve panorama de cómo se presenta la problemática intercultural – en su dimensión discursiva y propositiva - en el contexto del mercado global y las respuestas educativas, con una clara tendencia a la convergencia, que se están ofreciendo en la región latinoamericana.

En el contexto globalizado de las economías y las políticas hemos ubicado el debate – al interior del pluralismo cultural – de la escuela intercultural en un conjunto de propuestas que hemos considerado van desde un “pluralismo condescendiente” hasta la “propuesta autonómica”. Y entre ellas hemos ubicados los diferentes “enunciados”

de la escuela intercultural en México. Los hemos denominado “enunciados” para incidir en el hecho de que se trata de diferentes modelos, en muchos casos “ideales”, que tratan sobre cómo debe ser la escuela intercultural. Sin embargo, nos dicen poco de cómo se construye esa escuela intercultural “ideal”. Unos y otros también nos sirven para reconocer la fragmentación que existe al interior de las propuestas interculturales educativas, dado que éstas forman parte en la actualidad tanto de propuestas de organizaciones o movimientos indígenas como de las políticas públicas del Estado.

En el capítulo V superamos el nivel propositivo del capítulo anterior y examinamos un caso concreto de educación bilingüe intercultural en las escuelas de este sistema educativo en el distrito de Villa Alta, Oaxaca, a través de la mirada de sus actores. En relación con la conceptualización cultural realizada en esta investigación hemos incluido en este apartado las diferentes versiones heterogéneas y dinámicas que tienen los actores educativos – docentes, padres, madres, alumnos y alumnas – al interpretar y percibir este sistema educativo. En particular, hemos descrito qué problemáticas les son más llamativas y cómo entienden que deben de trabajar bajo este enfoque. Los hallazgos nos indican la importancia que adquiere el factor lingüístico en comparación con el cultural o intercultural, los cuales son percibidos con mucha imprecisión, y cuando son aplicados, promueven la esencialización y folclorización cultural.

En el capítulo VI ofrecemos una mirada diferente y complementaria a la aportada en el capítulo IV – cómo se “piensa” que debería ser la escuela intercultural – y a la aportada por el capítulo V – cómo es la escuela intercultural según sus actores. En este capítulo, más que en ningún otro, hemos expuesto nuestra particular interpretación etnográfica de las escuelas bilingües interculturales visitadas. En este capítulo nos centramos en los espacios de interacción observados entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, ya que consideramos la importancia de establecer su vinculación en los procesos educativos interculturales. Reconocemos, por tanto, a ambos como espacios culturales diferenciados, pero enlazados.

En esta relación observamos tres espacios diferenciados de interacción. En el primero, denominado “espacio inter-cultural implícitamente negociado”, nos adentramos en el análisis del consenso percibido – aunque no se haya realizado explícitamente – sobre

la función social de la escuela como la institución por excelencia para formar para “el exterior”, es decir, para relacionar la comunidad con la vida extra-local. En el segundo espacio, que hemos denominado “espacio inter-cultural clandestino”, documentamos ciertos procesos culturales que tienen lugar en la escuela, pero en los que “clandestinamente” está presente la cultura comunitaria. Son espacios que hasta el momento no habían sido negociados ni explícita ni implícitamente y no proporcionan algún tipo de reflexión cultural de mayor alcance entre los actores educativos. Su interés se centra en señalar los intersticios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción.

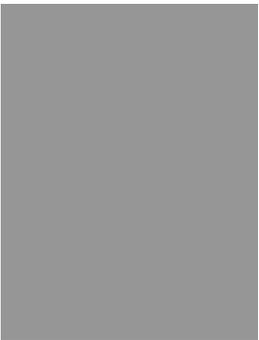
Es necesario señalar que para “descubrir” esta cultura “clandestina” se ha tomado como referencia mi propio filtro cultural, de una forma mucho más evidente que en otros lugares del documento. Consideramos que este espacio inter-cultural es muy importante en el análisis realizado porque ha permitido indicar que más allá de los tradicionales procesos culturales – los que representan contraste y son parte del proceso identitario –, en la escuela sí está presente la cultura comunitaria, pero de forma invisibilizada para sus actores y por tanto, están “fuera” de la reflexión intercultural. Es decir, tiene aún un carácter “clandestino”.

Con el último espacio, el “espacio inter-cultural conflictivo y no negociable”, examinamos un caso concreto de conflictividad entre ambas instituciones. Su ejemplo nos revela una de las facetas más interesantes del enfoque intercultural en las escuelas: la necesidad de negociación, en especial en aquellos ámbitos que se presentan como culturalmente conflictivos entre ambos espacios. Con este análisis pretendemos superar el análisis – tan frecuente – esencializado y esencializador de la cultura escolar.

En el análisis realizado, se ha incidido en el carácter dinámico, heterogéneo, sincrético, vigente y cotidiano con el que hemos querido retratar el concepto de cultura en esta investigación, e incide en los aspectos organizativos del sistema educativo, a los cuales consideramos claves para poder reinterpretar sus relaciones con la cultura de la comunidad. Y, por lo tanto, señala de una manera directa la necesidad de transformar la planificación y la gestión escolar para producir un cambio en los procesos culturales que tienen lugar en dichas escuelas.

En el capítulo VII, conceptualizamos las nociones de cultura e identidad aquí desarrolladas. Ubicamos este capítulo como el último para señalar el carácter inductivo de esta investigación. Si bien es cierto que un enfoque constructivista de la identidad y un enfoque estructural-accional de la cultura se han tenido en cuenta también en las fases etnográficas de la investigación, reconocemos que los principales aciertos, interrogantes e inquietudes que nos proporcionan estos conceptos han emergido de las problemáticas específicas del trabajo de campo. Por ello incluimos en este capítulo las interrogantes y retos que este mismo desarrollo conceptual nos proporciona – con base en nuestra experiencia etnográfica. Finalmente, realizamos una articulación entre los fundamentos teóricos y el proceso etnográfico que nos lleva tanto a ofrecer un marco comprensivo de las relaciones que guardan los procesos culturales, meta-culturales e identitarios y a plantear las consecuencias más notorias que hemos detectado en relación con los objetivos inicialmente planteados al inicio de la investigación.

**CAPÍTULO I. ESCUELAS PARA INDÍGENAS:
EXCLUSIÓN, ASIMILACIÓN INTEGRACIÓN Y
PLURALISMO CULTURAL**



1.1. Introducción

En este capítulo ofrecemos una breve revisión histórica sobre el establecimiento de las escuelas primarias de educación pública en México, desde el proceso de Independencia hasta la actualidad y las principales acciones en materia educativa dirigidas hacia los indígenas¹. Mencionaremos las principales corrientes ideológicas y el desarrollo jurídico que fue adquiriendo la educación en las escuelas de primaria y no tanto cómo éstas lograron ser traducidas en la práctica. Como indica Padua (1998:85), con especial referencia para el siglo XIX en el contexto mexicano, las configuraciones jurídicas y filosóficas fueron parte de unos “acalorados debates”, pero tuvieron escasas repercusiones en la escolarización del país.

Las escuelas para indígenas no siempre estuvieron presentes entre los intereses nacionales, a no ser que entendamos la exclusión y el desinterés como parte de su práctica educativa. Sin embargo, a partir del siglo XX la educación para indígenas en muy escasas ocasiones ha estado lejos de la problemática nacional. La escuela que se piensa para ellos es la nación que se quiere².

El inicio de la educación pública en el México independiente tuvo lugar en 1833 a través de la Leyes que estableció Gómez Farias tras el triunfo liberal (Solana 1999:1). En ellas quedaron establecidas por primera vez las competencias del Estado en materia educativa. A pesar del corto tiempo que tuvieron vigencia, supusieron el inicio

¹ El concepto de indígena ha sido y sigue siendo un concepto controvertido. En primer lugar no sabemos con exactitud quienes pueden estar representados por este concepto. Los dos criterios habituales, en concreto para censarlos, apuntan al criterio lingüístico – es decir, aquellos o aquellas que hablan alguna de las lenguas que se hablaban antes de la conquista hispana – y al criterio de la identidad – aquellos y aquellas que se autodefinen como indígenas. Las estadísticas que siguen uno u otro criterio suelen mostrar diferencias numéricas. En segundo lugar, diferentes autores, en especial Bonfil Batalla, apuntaron hacia el carácter colonialista del término. Producto de la colonización, se considera que une en la misma categoría lo que antes estaba profundamente diversificado. La propuesta en esta línea apunta al abandono del concepto de indígena por el nombre de los pueblos que originariamente habitaban América a la llegada de los conquistadores. No habría indígenas sino zapotecos, mixtecos, quechuas, aimaras, mayas, guaraní, mazatecos, etc. Desgraciadamente, reconocemos que no hemos podido dar una alternativa en esta investigación al concepto de indígena, pues no hemos encontrado otro término para referirnos a la generalidad de los pueblos que habitaban América antes de la conquista, en especial porque sigue presente hasta la actualidad la dualidad que estableció ese proceso. Pero sí reconocemos el carácter colonizado e incluso colonizador del término y en la medida de lo posible hemos intentado especificar al grupo zapoteco.

² En la configuración del Estado-nación la importancia de lo educativo es sobradamente reconocida en nuestros días. González Cosío (1999:405) lo señala oportunamente cuando nos indica que en el Secretario de Educación el Presidente delega, además de funciones políticas y administrativas, funciones de estadista “porque es el único de sus colaboradores que, en forma cotidiana, trabaja sobre un proyecto de nación”.

de una larga lucha por la definición e implantación de la educación pública, aunque no quedaron definitivamente establecidas bajo la competencia del Estado, con su carácter gratuito y laico, hasta el triunfo de la Reforma y de la Constitución de 1857 (Solana 1999:1).

Antes de examinar este proceso histórico con mayor detalle, quisiéramos hacer algunas anotaciones relacionadas con la educación durante la Colonia, toda vez que el nacimiento de la educación pública en México es heredera del contexto educativo colonial. Omitiremos, por tanto, algunas apreciaciones sobre las características que la educación había tomado antes de la llegada de los conquistadores, que en algunas regiones había conseguido ser universal, obligatoria y pública, ya que estaba bajo control estatal (De la Peña 1981:39).

1.2. La cruzada educativa en la Colonia: breve recorrido

Durante la Colonia, la educación para los indígenas fue prácticamente nula, si omitimos la preocupación evangelizadora de los misioneros. El interés pedagógico hacia los indígenas se centró en la castellanización y la evangelización. Lengua y religión fueron tratados en las tierras americanas bajo la misma política que Isabel y Fernando estaban implantando en los territorios recientemente reconquistados en la Península Ibérica (Brice 1986:23). Aunque en territorios americanos su política mostró mayor inoperatividad que en la península y de ello se derivan algunas discontinuidades en cuanto a la enseñanza del castellano a los indígenas.

Los principales agentes que desoyeron la normativa real para la castellanización de los indígenas fueron los sacerdotes y los encomenderos. Los primeros antepusieron el interés de la evangelización al de la castellanización, porque consideraban que su función era convertir al cristianismo a los indígenas, no hispanizarlos (Brice 1986:41). Prefirieron predicar su doctrina en lengua indígena porque representaba el método más efectivo para evangelizar. Los idiomas que hablaban los indígenas se convirtieron en manos de los sacerdotes en un “instrumento espiritual” (Brice 1986:38) dada la dificultad que reconocían para convertir el castellano en lengua franca³. Pero

³ Independientemente de las enormes dimensiones que supondría una tarea de esa naturaleza, que los frailes percibían muy bien, Brice (1986:31) menciona la labor que los traductores indígenas realizaron desde el inicio de la conquista, como una de las razones que llevó a los colonizadores a no enseñar su idioma. De hecho, la figura del traductor fue muy empleada en el imperio azteca y no resultó difícil

advirtieron el problema de la diversidad lingüística y con ello la ventaja que proporcionaría utilizar el náhuatl como idioma oficial. La presión que realizaron a la Corona, favoreció que en 1550 Felipe II declarara el náhuatl como el idioma oficial de los indígenas en la Nueva España.

Cuando los frailes traspasaron los límites del imperio azteca y se encontraron ante los pueblos nómadas del norte, volvieron a sentir la necesidad de utilizar las lenguas de cada grupo particular. Esta necesidad empujó a Felipe III, en 1603, a ordenar la obligatoriedad del dominio lingüístico de los sacerdotes sobre las lenguas indígenas que hablaban en los lugares en los cuales iban a llevar a cabo su trabajo. En 1627 Felipe IV ratificó la necesidad de utilizar las diversas lenguas indígenas cuando ordenó a la Universidad de la Ciudad de México establecer cursos de los idiomas vernáculos más empleados en las provincias (Brice 1986:66). Con todo, estas medidas representaron más bien discontinuidades en la política castellanizadora que se pretendió implementar.

Por su parte, los encomenderos consideraban que el aprendizaje del castellano por parte de los indígenas amenazaba el sistema de estratificación social y de segregación⁴ que operaba entre indígenas y colonizadores. La existencia de intérpretes indígenas les hacía innecesario extender el conocimiento del castellano entre los indígenas. Por tanto, no mostraron un especial interés en cumplir las disposiciones dictadas por Fernando el Católico y Carlos I, que indicaban la obligación de los encomenderos de proporcionar educación a los indígenas que estuvieran bajo su cargo (Bolaños 1999:13s.). En definitiva, ni encomenderos ni sacerdotes respondieron al plan de la Corona de castellanizar a los indígenas (Brice 1986:77), ni ésta tuvo el poder suficiente para implantar un “plan capaz de quebrantar un sistema de estratificación social que llevaba dos siglos asentándose” (Brice 1986:85).

disponer de traductores que aprendieran rápidamente la nueva lengua y fueran los nuevos voceros entre unos y otros. Sin embargo, los traductores no solían socializar el aprendizaje del castellano al resto de su grupo, con lo que el aprendizaje de este idioma se reducía a una pequeña élite.

⁴ El hecho original que dio pie a este proceso consistió en la protección que los sacerdotes quisieron ofrecer a los indígenas contra la explotación y corrupción de los colonizadores, tendentes a “convertir a los indios no a las virtudes sino a los vicios” (Brice 1986:75). Pero el mismo proceso colonizador creó un sistema de “castas” en el cual la segregación fue fruto de la separación que los colonizadores construyeron.

La principal labor educativa durante la Colonia llegó como “actividad evangelizadora” (De la Peña 1981:40). Tal actuación ha sido objeto de diferentes valoraciones, aunque no representan posiciones excluyentes: desde aquellas que consideran su actuación no sólo paternalista sino impositiva de prácticas religiosas y culturales – ya que las prácticas culturales indígenas fueron brutalmente castigadas cuando molestaron al credo cristiano – hasta aquellas que las conciben como parte de una corriente humanista que logró plantear los derechos de los indígenas y protegerlos de la “viciosa” sociedad en la que vivían los encomenderos.

Dentro de la segunda consideración se menciona la labor de Fray Pedro de Gante, quien en 1524 estableció en Texcoco la primera escuela para niños indígenas, la de Fray Bartolomé de Las Casas, defensor de los derechos indígenas, o Vasco de Quiroga, obispo de Michoacán. Vasco de Quiroga consiguió promover en su diócesis una sociedad utópica-igualitaria que pretendió emplear el conocimiento de los indígenas en las labores productivas, conservar el idioma de los indígenas – el tarasco –, y apoyarse en las tradiciones y símbolos locales, en especial en aquellos que no estorbaban al credo cristiano (De la Peña 1981:41s).

Existieron otros “experimentos”, como los llama De la Peña (1981:41s), pero tuvieron escaso alcance por su implantación local e inmediata – no sobrevivieron al siglo XVI. Los colegios de Santa Cruz de Tlatelolco, fundados por franciscanos y los de San Gregorio, fundados por jesuitas, son algunos ejemplos. Instalados en la ciudad de México, fueron destinados a la educación superior de indígenas, con la finalidad de crear una élite no extranjera para ocupar puestos eclesiásticos y seculares (De la Peña 1981:42). Es interesante recordar, que en todas las instituciones educativas destinadas a los indígenas, se empleó el procedimiento bilingüe, es decir, se utilizó primeramente la lengua indígena y posteriormente, o paralelamente, el aprendizaje del castellano. Sin embargo, estos “experimentos” que fueron llevados a cabo por los evangelizadores concluyeron a la muerte de sus creadores, sobre todo cuando los conquistadores y colonizadores advirtieron la peligrosidad que el sistema educativo podía provocar en el sistema de estratificación social colonial (Hernández López 2000:15s.).

La educación que no estaba directamente destinada a los indígenas, tenía lugar principalmente en las ciudades y beneficiaba a los estratos más favorecidos de la

sociedad – en especial a los provenientes de la península y a sus descendientes – con el fin de reproducir socialmente a la élite política y religiosa. Pero también fue una educación controlada por la Iglesia (De la Peña 1981:43). El clero adquirió tal importancia en la labor educativa durante la Colonia, que desterrarlos de las labores educativas se convirtió, durante todo el siglo XIX y parte del XX, en una de las principales preocupaciones de los gobiernos liberales y post-revolucionarios.

Cuando el periodo colonial estaba próximo a su fin, el castellano era una lengua de escaso uso en la población total. La misma estructura política, económica y sobre todo cultural de la Colonia, a pesar de haber sido impuesta de una forma violenta, no logró extenderse, lo que dio la oportunidad a los pueblos indígenas de re-organizarse culturalmente (Maldonado 2002:163). Sin embargo, cuando el fin de la dominación española se acercaba, el sistema de estratificación social seguía dividiendo profundamente las relaciones entre indígenas y no indígenas – y una serie de categorías intermedias.

1.3. La independencia política: liberales, conservadores y positivistas

La ideología liberal dominante consideraba que la sociedad indígena estaba al margen del progreso, al margen de la nacionalidad y fuera de la historia (Lomnitz-Adler 1995:35).

La independencia política dio inicio a la construcción del Estado-nación mexicano. Pero la situación que se heredó de la Colonia era un contexto altamente diferenciado y plural y no internamente conectado ni cohesionado, con lo cual, la construcción del Estado-nación atravesó sobradas dificultades.

En el siglo XIX, fruto de las revoluciones burguesas europeas (García Segura 2004:163), la teoría política y social incidía en el carácter homogéneo que debía presentar el Estado-nación. La unidad que buscaba para sus adentros era frecuentemente confundida con uniformidad cultural (Nahmad 2003b:6), de forma más evidente incluso en los liberales que en los conservadores.

La necesidad de construir un Estado y una Nación monocultural afectó profundamente la “vida” de los indígenas. La especificidad cultural de indígenas y campesinos fue

despreciada y el carácter monocultural de la nación buscó afinidad con la vida política, económica y cultural de EEUU y de Europa. La búsqueda de esta afinidad cultural convirtió desde entonces la “vida” de los indígenas en una lucha nacional para conseguir asimilarlos culturalmente a la sociedad nacional que se anhelaba.

Las disputas por el poder entre liberales y conservadores centraron las principales preocupaciones de la vida política “nacional”. Por encima de las diferencias que existían entre unos y otros, liberales y conservadores representaban el cuerpo coherente de una élite en el poder, que en palabras de Bolaños (1999:14) convirtió las luchas de 1821 en “una contrarrevolución” que protegió los intereses de los grupos más acomodados y poderosos.

En ambos, la escuela fue considerada parte imprescindible del aparato ideológico estatal. Lo que diferenciaba profundamente a unos y otros era el papel de la Iglesia en la nueva configuración educativa: los conservadores⁵ optaron por su permanencia dentro del sistema público de educación y los liberales fundamentaron una educación racional, basada en la libertad del individuo y alejada de los fanatismos religiosos que impusieron “añejas fórmulas coloniales” (Bolaños 1999:14). Estaba en juego no sólo el papel del clero en la educación pública sino la formación del futuro ciudadano: defensor de las estructuras jerárquicas eclesiásticas y monárquicas o por el contrario, defensor de los principios liberales mexicanos de libertad, orden y progreso.

Las continuas disputas que mantuvieron dieron lugar al movimiento de Reforma, originado en la ideas de José María Luis Mora y llevadas a la práctica por Valentín Gómez Farias en 1833 – movimiento que fue posteriormente frenado por Santa Anna, bajo el lema de “Religión y Fueros”. Este fue el inicio de una serie de levantamientos que se sucedieron cada vez que las tendencias conservadoras y liberales o reformistas se oponían. El segundo movimiento liberal tuvo lugar a través de la Revolución de Ayutla, en 1854 y dio a luz la Constitución de 1857. En ella se reconoció

⁵ Como comentamos, en la época colonial la Iglesia obtuvo todo el control sobre la instrucción, motivo por el cual en el México independiente se procede a una serie de disputas para arrebatarle este control. En el siglo XIX, destacan las siguientes medidas en relación al intento de reducir la influencia del clero; en 1833 Valentín Gómez Farias sustituyó la Pontificia Universidad de México por la Dirección General de Instrucción Pública. En 1857 en el Artículo 3º se otorgó libertad de enseñanza. De 1859 a 1861 fueron promulgadas las Leyes de Reforma y se produjo la separación de la Iglesia y el Estado. Finalmente en 1861 se reglamentó de nuevo la libertad de enseñanza mediante la creación de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública para los territorios que dependían del gobierno federal (Gómez 1999:138).

los principios liberales en educación, es decir, el establecimiento de la educación como gratuita, obligatoria y laica (Sotelo 1999:235).

Sin embargo, los conservadores desataron otro conflicto armado, de tres años de duración, después del cual fueron finalmente derrotados. Con la victoria del bando liberal, liderado por Benito Juárez, se expiden las Leyes de Reforma, de fuerte importancia para la doctrina liberal. Pero tanto las ideas de José Luis Mora como el triunfo liberal de Benito Juárez y las Leyes de Reforma no supusieron mejoras sustanciales para los indígenas. Junto a la nacionalización de los bienes eclesiásticos se suprimió la propiedad comunal – sustentada en los derechos colectivos y en la protección cultural que disfrutaban los indígenas en el sistema colonial. Incluidos en la Nación como sujetos de derecho al igual que el resto de habitantes, perdieron privilegios que conservaban desde la Colonia, pero continuaron excluidos de los ámbitos de poder y decisión, reservado a una élite.

El liberalismo de Benito Juárez fue interrumpido por la ocupación francesa de Maximiliano de Austria, en 1863. Inicialmente, la ocupación fue considerada un nuevo triunfo del bando conservador, pero las ideas liberales mexicanas se nutrían fuertemente de las llegadas a través del Atlántico, de tal forma que la política de Maximiliano de Austria coincidió en numerosos aspectos con la política de Benito Juárez. Maximiliano de Austria reconocía “las Leyes de Reforma no como un capricho de los liberales, sino como una necesidad indiscutible para lograr el desarrollo y progreso del país” (Bolaños 1999:28). En 1865 dio a conocer la Ley de Instrucción Pública, que a pesar de su escasa aplicación reconocía un sistema educativo gratuito, obligatorio y bajo control estatal, con la participación del clero controlada por el Estado.

Su gobierno mostró una clara orientación liberal y los apoyos iniciales que recibieron de los conservadores se fueron retirando. Finalmente, Maximiliano fue destituido y Benito Juárez regresó a la vida política nacional. Con él, los ideales liberales adquirieron la estabilidad que no pudieron adquirir anteriormente. El protagonismo de las pugnas siguientes no fueron entre liberales y conservadores, sino entre liberales y positivistas.

El positivismo, originario de la Francia de Auguste Comte, puede ser considerado “una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad” (Moreno y Kalbtz 1999:43). Es una

doctrina afín a los ideales liberales decimonónicos, en especial por la defensa del conocimiento científico y empirista. Progreso y orden son dos más de los principios que definen a los positivistas. El progreso es para ellos, unilineal y ascendente – en el nivel más alto localizan a las sociedades organizadas por principios racionales y empíricos⁶.

Aunque liberales y positivistas compartían gran parte de su filosofía, algunos de sus principios entraron en contradicción – en especial porque la defensa positivista al pensamiento científico y empírico no siempre fue compatible con la interpretación que los liberales realizaban de la libertad. En concreto en el tema educativo, la libertad de enseñanza defendida por los liberales es interpretada por los positivistas como un puente que los conservadores podían utilizar para la instrucción religiosa. Por ello, mientras los positivistas proponían cambiar el principio de libertad de enseñanza por control estatal, obligatoriedad y laicidad⁷ de la educación, los liberales temían que una educación con estas características restara libertad a los procesos educativos (Bolaños 1999:23).

A pesar de estas diferencias, la mayoría de los liberales adoptaron el positivismo que emanó de la Reforma (Moreno y Kalbtz 1999:45), especialmente a través de las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública de 1867 y 1869⁸, que tuvieron lugar durante el gobierno de Juárez, gracias a Gabino Barreda. En ellas, además del carácter laico, se introdujo el positivismo como filosofía educativa (Sotelo 1999:236).

⁶ Razón por la cual Citarella (1990:24) habla de un “positivismo evolucionista”.

⁷ Tanto liberales como positivistas coincidían en la importancia de una educación laica. Pero los positivistas no defendían un laicismo neutral, sino un sistema de conocimiento que destruyera cualquier prejuicio que no estuviera basado en las ciencias positivas. Los liberales sin embargo, consideraban que la propuesta laica no debía someter a juicio los principios religiosos (Bolaños 1999:31).

⁸ Ambas leyes – las Leyes de Instrucción Pública de 1867 y 1869 – fueron de mucha importancia en la historia de la educación pública en México. En ellas quedó definitivamente establecida la educación pública como obligatoria, laica y gratuita. Aún más notorio fue el reconocimiento a la necesidad de dar respuesta a los principios jurídicos y filosóficos que tras largos debates lograban establecerse. Se pretendía superar la dinámica educativa de aquel entonces, más centrada en el deber ser que en el cómo hacer (cfr. Bolaños 1999). Ejemplos del interés mostrado en dotar de forma a los contenidos filosóficos y jurídicos que habían logrado estabilidad en el gobierno, fueron el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y los Congresos Pedagógicos de 1889-1890 y 1890-1891, en los cuales se abordaron cuestiones tales como el modelo del mobiliario, las características de los libros de textos, los métodos de enseñanza, la distribución diaria del trabajo según las diferentes edades, las condiciones higiénicas indispensables en los edificios escolares, etc. (Moreno y Kalbtz 1999:52).

Orden, educación y progreso se dieron la mano con la tesis positivista (Bolaños 1999:31). Sin embargo, a pesar del desarrollo que adquirió el positivismo con la restauración de la República, en los años posteriores fueron matizados por los liberales, en especial por Ezequiel Montes quien tuviera a su cargo la cartera de Instrucción Pública de 1880 a 1882, en la presidencia de Manuel González (1880 a 1884), en un paréntesis entre los gobiernos de Porfirio Díaz. De ellos surgió una especie de amalgama entre las posturas positivista y liberales (Moreno y Kalbtz 1999:51).

El triunfo de la tesis positivista y los esfuerzos realizados para extender el sistema de educación pública y conseguir un mayor desarrollo de la teoría y práctica pedagógica – aún realmente escasa – no significó, sin embargo, que la práctica inexistencia de escuelas en las regiones indígenas fuera motivo de preocupación – no lo será hasta finales de la dictadura de Porfirio Díaz. En las escasas ocasiones en las que sí lo fue, la preocupación se centró en implantar la misma escuela que se había pensado para las necesidades del México minúsculo que querían crear los liberales, conservadores y positivistas, pero de peor calidad.

1.4. El desarrollo pedagógico en la dictadura de Porfirio Díaz

Porfirio Díaz llegó a la presidencia en 1877 y ocupó este cargo hasta 1911. Su dilatado mandato fue tan sólo interrumpido bajo el mandato de Manuel González, de 1880 a 1884, quien fuera en realidad uno de sus hombres de confianza. Después de 1884 volvió a ser elegido presidente e impuso un régimen unipersonal a través de repetidas reelecciones (Moreno y Kalbtz 1999:50ss.).

Bajo una gestión centralizada, Porfirio Díaz se convirtió en “señor de señores” (Álvarez 1999:109), arropado por un desarrollo económico basado en la industrialización de las exportaciones con fuerte participación extranjera. En su interior, sin embargo, se produjo una escasa distribución de los beneficios económicos – basados en la explotación de campesinos e indígenas. A base de sacrificios sociales convirtió a México en un “incipiente estado capitalista” (Álvarez 1999: 86), impulsando la agricultura, la ganadería, la minería, la red ferroviaria y sobre todo la explotación petrolera. Para conseguir este desarrollo contó con una fuerte inversión y gestión

extranjera y con el apoyo de las viejas estructuras de explotación que enriqueció y amplió.

Porfirio Díaz provenía de la filas liberales de los hombres de la Reforma – aunque como nos indica Álvarez (1999:97) se trató de un liberalismo que abandonó pronto – y por tanto en materia educativa enfatizó la secularización. Para Padua (1998:87), los clásicos conflictos con los sectores conservadores se fueron atenuando durante este periodo porque aunque liberal y positivista, el régimen terminó siendo “positivista-conservador” y los conflictos con los sectores más conservadores se vieron atenuados – en especial con la Iglesia. En materia educativa, centró los esfuerzos en las capitales y ciudades más importantes, abandonando en gran medida la educación en las regiones rurales, la cual Álvarez (1999:111) califica de “escasa en cantidad y mediocre en calidad”.

Al inicio del gobierno de Porfirio Díaz, el encargado del ramo educativo hasta 1877 fue Ignacio Ramírez, de orientación liberal y filosofía positivista. Le sucederá P. de Tagle de 1877 a 1879, quien fortaleció la enseñanza objetiva y útil, de fuerte implicaciones empíricas e inductivas defendidas por Manuel Flores. Esta etapa concluyó con una breve gestión de un año de Ignacio Mariscal. Durante la presidencia de Manuel González ocupó la cartera de educación Ezequiel Montes (1880-1882) y Joaquín Baranda (1882-1901). Éste último fue ratificado de nuevo por Porfirio Díaz a su vuelta a la presidencia. A él, le sucederán Justino Fernández (1901-1905) y Justo Sierra (1905-1911), éste último en pleno conflicto revolucionario.

Joaquín Baranda consigue, por lo tanto, establecerse por 18 años en la cartera educativa. A él se le reconocen importantes contribuciones en materia educativa, en especial la celebración de los Congresos Pedagógicos de 1889-1890 y 1890-1891, el aumento de los servicios educativos, el desarrollo legislativo en materia educativa y el fomento y desarrollo de la teoría pedagógica (Moreno y Kalbtz 1999:54). Este autor considera que fueron congresos de vital importancia, dado que sus influencias son visibles hasta la actualidad, ya que muchas de sus directrices fueron recogidas por el movimiento revolucionario de 1910 y “han llegado a construir una parte no despreciable de la axiología educativa, de la metodología, y, a través de la legislación, de la política educativa del Estado mexicano” (Moreno y Kalbtz 1999:75).

Estos Congresos mostraron gran influencia en las corrientes pedagógicas posteriores y fueron un importante apoyo en la creación de un sistema educativo unificado para toda la República. A partir de ellos, se planteó la educación en zonas rurales – casi inexistente en aquellos momentos. Pero su efecto pasó prácticamente desapercibido, no sólo por la seriedad institucional que se requería para tal empresa – había importantes deficiencias presupuestarias, ineficiencia y falta de interés de las autoridades locales, por mencionar sólo los problemas más visibles – sino por la oposición que mostraron los caciques a expandir el sistema educativo en un régimen en el cual habían adquirido gran poder (Moreno y Kalbtz 1999:65).

A pesar de las limitaciones mencionadas, en el régimen de Porfirio Díaz el sistema educativo alcanzó “por primera vez su organización más coherente” (Solana et al. 1999:VI), tanto en el desarrollo de la teoría pedagógica como en el aumento de escuelas y profesionales destinados a ellas. Pero no evitó el fuerte desajuste educativo entre los centros urbanos y rurales. Se trató de un sistema educativo que apoyó seriamente la división de clases y la escasa movilidad social (Padua 1998:89). A pesar de ello, este periodo fue aprovechado por los grandes educadores de la época para formar las nuevas generaciones de reformadores y revolucionarios (Álvarez 1999:97) que cambiaron la historia educativa de México.

La suma de las contradicciones sociales del régimen de Porfirio Díaz anunciaron su propio fin. En 1910 el índice de analfabetismo era del 78% (Mejía 1999:186) y dos terceras partes de la población vivían bajo una situación económica y laboral lamentable, soportando trabajos excesivos por apenas un “sustento miserable” (Gómez 1999:126). El mismo Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1890 denunció el carácter privilegiado de la educación popular y el clima de injusticia social que encubría (Gómez 1999:118). Sin embargo, una educación con más proyección social no tenía posibilidades de desarrollo en el régimen de Porfirio Díaz. La inviabilidad de la situación, alimentada por el descontento generalizado de la última reelección presidencial de Porfirio Díaz, preparó el estallido de la Revolución para la próxima elección presidencial de 1910 (Álvarez 1999:93).

El Plan de San Luis, guiado por Madero y su propuesta antirreleccionista, declaró nulas estas elecciones e invitó al pueblo a tomar las armas para derrocar a la dictadura (Gómez 1999:124). Fue el inicio de la Revolución mexicana. Desde la

propuesta de Madero, a pesar de iniciarse a causa de la reelección de Porfirio Díaz, mostró un rumbo decididamente social, profundizado posteriormente en la propuesta de Zapata.

Poco después, en 1911, se produjo la renuncia de Porfirio Díaz y asumió la presidencia Francisco León de la Barra, quien a unos cuantos días de llegar a la presidencia expidió el Decreto que autorizaba el establecimiento de las Escuelas Rudimentarias, denominadas “escuelas de peor es nada” (Hernández 1982:63). A pesar de ser el antecedente a la federalización de la enseñanza (Gómez 1999:129), fue una medida escasa, un programa “paupérrimo de educación popular” (Gómez 1999:127), adoptado con urgencia por los acontecimientos políticos. La mella enorme que el régimen de Porfirio Díaz llevó a cabo entre campesinos e indígenas quedó reconocida. Sin embargo, la medida además de escasa y “paupérrima” llegó tarde.

Durante el proceso armado, una vez que abandonó la presidencia Porfirio Díaz y la asumió brevemente Francisco León de la Barra, las rebeliones y luchas internas siguieron manifestándose. Tuvieron lugar varias sucesiones presidenciales, fiel reflejo de los diferentes intereses que dieron lugar a la Revolución de 1910: Madero, después de conseguir la presidencia fue asesinado junto con su vicepresidente en 1913 y Huerta tomó el poder. El Plan de Guadalupe, con Carranza a la cabeza, encabezó la “Revolución Constitucionalista” y logró derrocar, en 1914, a Huerta (Gómez 1999:134s.). Carranza tomó el poder en esos años y se enemistó con los ejércitos de Villa y Zapata.

Con Carranza en el poder se redactó la Carta Magna de 1917. En su Artículo 3^o se estableció la educación pública, gratuita, laica y obligatoria. El carácter laico se extendió tanto para los establecimientos oficiales como para los particulares – incluida la prohibición a cualquier corporación religiosa o ministro de cualquier culto a establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria (Aguirre & Pozas 1991:194s.). A pesar de todo, la medida resultó más moderada que una versión anterior, en la cual se negaba a los miembros de las corporaciones religiosas a impartir personalmente la

⁹ El Artículo 3^o ha sido modificado en tres ocasiones desde que se estableciera la política educativa del Estado mexicano en la Constitución de 1857. Sus cambios reflejan los importantes cambios políticos ocurridos en las esferas políticas: se modificó en 1917, en 1934 y en 1946. Y ha tenido diez Leyes Reglamentarias, las de 1861, 1867, 1869 y 1874 durante la etapa liberal representada por Benito Juárez, en 1888, 1896 y 1908 durante la dictadura de Porfirio Díaz. Posterior a la Revolución los de 1939, 1942 y 1973 (Mejía 1999:187).

enseñanza, aspecto que se suprimió en la aprobación del Artículo por la Asamblea Nacional (Gómez 1999:147). Con todo, la Constitución de 1917, supuso la aceptación oficial del laicismo en el sistema educativo de México y una limitación – aunque no definitiva – para la actuación del clero en las cuestiones educativas.

Carranza, para fortalecer los ayuntamientos de toda la República, entregó a los municipios el derecho de controlar y organizar la enseñanza primaria y los jardines de niños. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes dejó de considerarse necesaria y el 31 de Enero de 1917 se decretó su supresión. Se inició así una organización educativa totalmente descentralizada (Gómez 1999:149).

Esta medida no tardó en demostrar su inoperancia para lograr los ideales revolucionarios, porque los municipios no estaban capacitados científica ni pedagógicamente para esta tarea, pero principalmente por la insuficiencia de recursos para poder llevar a cabo compromisos de tanta importancia presupuestaria como lo era la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza (Gómez 1999:152). Más aún si tenemos en cuenta que el México de principios de siglo se estaba recuperando de la lucha armada y que anterior a ella, no existía una infraestructura escolar más allá de las grandes y medianas ciudades. Por lo tanto, pronto aparecieron protestas por todo el país, sobresaliendo aquellas vinculadas con el cierre de escuelas por falta de pago a los profesores (Gómez 1999:152). La primera consecuencia fue un importante descenso de la educación primaria, tanto en el Distrito como en el interior del país.

Después de la destitución de Carranza en 1920 y tras el gobierno temporal de Adolfo de la Huerta, Obregón salió electo presidente ese mismo año. Con él se inició una nueva etapa educativa gracias a la labor de Vasconcelos – quien formó parte del Ateneo de la Juventud desde 1908 y estuvo exiliado desde 1915. Vasconcelos creó la actual Secretaría de Educación Pública (SEP) y estuvo a su cargo desde 1921 hasta 1924 –, iniciando un nuevo periodo educativo en la historia de la educación pública en México.

1.5. La Secretaria de Educación Pública y el inicio de la educación centralizada

Con el establecimiento de las escuelas rudimentarias, en 1911, se planteó de forma aún embrionaria la necesidad de proyectar una institución que se encargara de la

educación a nivel nacional. Pero hasta después del proceso revolucionario, con la creación de la SEP¹⁰, en 1921, no se hizo realidad. La medida que dio pie a la creación de la SEP fue el fracaso de la municipalización que estableció Carranza.

Previamente a la supresión, en 1917, de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, los avances legislativos que habían tenido lugar sólo tenían aplicación para el Distrito y los Estados en los que tenía poder la federación. Con la creación de la SEP se quiso ofrecer una solución a esta situación, para que los postulados constitucionales de obligatoriedad, laicismo y gratuidad fueran por primera vez coherentes con la realidad.

Paralelamente, la Revolución evidenció de forma dramática la realidad del campesino y del indígena y sirvió para reconocer la necesidad de equidad social para mantener la paz social. Fue común en todos los representantes de la causa revolucionaria el interés por implantar un sistema educativo de mayor alcance social. Exigencias agrarias y educativas se dieron la mano en el proceso posrevolucionario en la construcción de un sistema social más equitativo. Para conseguirlo, se necesitaba una Secretaría que tuviera competencias en todo el territorio nacional.

En este contexto, las escuelas para indígenas cobraron por primera vez interés nacional. Sin embargo, la necesidad de mayor equidad social entre campesinos e indígenas, fuerza a mirar lo que no tienen: escuelas, médicos, carreteras, luz, agua, tecnología agrícola, y mucho peor, capacidad suficiente para poder gestionar su propio devenir. El indigenismo de integración, la aculturación inducida, el paternalismo de Estado o la escuela etnocida fueron algunas de las consecuencias (cfr. Cap. 2.1.1)

1.5.1. La herencia “mestiza” de Vasconcelos

Vasconcelos perteneció al Ateneo de la Juventud desde 1808. El Ateneo, además de luchar firmemente contra la dictadura porfirista, representó la antítesis del pensamiento

¹⁰ La labor educativa estuvo a cargo de la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos desde 1821 a 1841. Después adoptaría el nombre de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. De 1843 a 1861 se denominaría Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria. En 1861 se la denomina Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Posteriormente en 1905 se la denomina Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1917 se decreta su desaparición hasta que en 1921 nace finalmente la SEP. Antes de su nacimiento sólo tenía jurisdicción sobre el Distrito y los territorios federales (Iturriaga 1999:157).

positivista. Esta ideología había conseguido emparentarse ideológicamente con el gobierno de Porfirio Díaz, con lo cual, la crítica que se realizaba al positivismo caminaba junto a la crítica a la actuación del gobierno.

Vasconcelos recoge la herencia del Ateneo para representar la antítesis educativa al positivismo. En especial al positivismo conservador basado en el “productivismo utilitarista” (De la Peña 1998:49) que acabó justificando las profundas desigualdades sociales producidas durante la dictadura. Cuando quedó a su cargo la SEP, introdujo una propuesta educativa más humanista, con una fuerte proyección en las artes, en la metafísica y la espiritualidad, pero sin rechazar el valor de la ciencia (De la Peña 1998:49).

Además del carácter humanista que intentó plasmar en la educación, es reconocida su labor editorial. En especial, la que realizó de los clásicos de la “literatura universal”, a un costo muy bajo (Matute 1999:178s.). La labor editorial alimentó el crecimiento de las bibliotecas públicas y privadas y del número de libros editados en ellas. Como veremos a continuación, impulsó fuertemente la escuela rural y los intercambios con el extranjero y la investigación científica¹¹ (Iturriaga 1999:159).

Otra de las “herencias” de Vasconcelos fue su interpretación sobre el mestizaje. La particular interpretación que Vasconcelos realiza del mestizaje en el contexto posrevolucionario mexicano tiene un conjunto de características que queremos mencionar por el impacto que han tenido posteriormente para establecer e interpretar la relación entre indígenas y no indígenas – y en concreto la educación que los no indígenas “imaginaron” e impulsaron para los indígenas.

Hijo de la Revolución, el nacionalismo en Vasconcelos fue un nacionalismo de raíces identitarias mestizas – indígenas e hispanas (Matute 1999:174). Sin embargo, no se estableció en la construcción identitaria y cultural un mestizaje entre ambas culturas, sino que en el mestizo urbano se reconocieron los principales rasgos identitarios de “los mexicanos”. La “fusión de lo indio con lo europeo para crear el mestizo mexicano

¹¹ En estos años México se convirtió en el segundo productor de petróleo del mundo. Este impulso económico permitió a Obregón apoyar el “mecenazgo educativo” que ofrece a Vasconcelos.

del porvenir”¹² (Brice 1986:137) se tradujo en el pensamiento de Vasconcelos en la negación de aquellas acciones que tendieran a acentuar el alejamiento de los indígenas a la sociedad nacional – como lo eran, por ejemplo, sus lenguas, pero también otras tantas de sus innumerables pautas culturales. Mientras el pasado indígena era glorificado, el presente indígena era sinónimo de atraso y de pobreza. Es lo que a mi juicio, acertadamente, menciona Varese (1982:310) como “plusvalía histórica”, para aludir al proceso que el Estado mexicano realizó y realiza del pasado indígena para poder construir su propio proceso de dominación sobre él.

Paradójicamente, si Vasconcelos representa la alternativa educativa al positivismo, su ideal sobre el mestizo, lo que Rebolledo (1997:15) denomina “mestizofilia”, se hermana con el pensamiento moderno y con la ciencia positiva (Rebolledo 1997:15). El pensamiento sobre la “mestizofilia” en Vasconcelos trasluce la tesis positivista de progreso y su tesis eurocéntrica sobre la evolución social, económica y política que “sueña” con una nación unida y fuerte bajo principios culturales homogéneos.

Al igual que en otros países de América Latina, las élites mexicanas del siglo XIX se hallaban ante una doble atadura: no podían construir una mexicanidad a imagen y semejanza de su propia cultura porque ésta era europea, y por eso el argumento global de una independencia de las potencias europeas era débil. Por otra parte, si se identificaban directamente con la cultura popular, corrían el riesgo de marginarse de la nación que pretendían forjar. Esta dinámica se transformó radicalmente con la Revolución Mexicana. La identificación de los revolucionarios como mestizos hizo posible una reformulación de la cultura nacional mexicana con la cultura mestiza. Esta fórmula permitió resolver muchos problemas del viejo nacionalismo, identificó a la élite política con el pueblo y generó una plataforma ideológica para construir una economía proteccionista y un estado poderoso (Lomnitz-Adler 1995:21).

El mestizaje del que habló Vasconcelos trascendió su obra y su vida, y se instaló poderosamente en el interior de la antropología¹³ y apoyado por ella, en la ideología oficial del gobierno. La “mestización” se convirtió en el lema en la década de 1950 (Brice 1986:224) y teóricos y políticos caminaron juntos para conseguir objetivos

¹² Muy ilustrativo a este respecto es su concepción de las Bellas Artes, ya que pretendió fomentar el arte nacional que recuperaba las tradiciones “propias” de México, y para ello “impulsó una pintura mural – que recogía, de nuevo, tanto las enseñanzas de los frescos renacentistas y la tradición de la evangelización novohispana como el arte vanguardista y socialista – que visualizara el ascenso del pueblo mexicano hacia la cultura universal, con todo y raíces indígenas y vivencias históricas. (...) Las figuras que aparecen en estos murales son – algo inédito en el arte previo – indígenas, campesinos, obreros: personajes populares reales, junto a los héroes de la Independencia, la Reforma y la Revolución” (De la Peña 1998:52).

¹³Cfr. Rebolledo (1997:23ss.) para mayor información sobre la relación que se estableció entre la antropología aplicada y la educación nacionalista a través de perspectivas evolucionistas y positivistas.

paralelos. Fue así, prácticamente hasta los años setenta, en los cuales parte de la teoría social y la actuación gubernamental se encontraron en frontal oposición.

Manuel Gamio y Gonzalo Aguirre Beltrán, dos de los teóricos más importantes del indigenismo de integración en México (cfr. Cap. 2.1.1) – quienes dejaron honda huella en la literatura antropológica mexicana –, elaboraron una teoría social afín al ideal del mestizaje elaborado por Vasconcelos. Su interpretación del mestizaje se convertirá, con escasos matices, en la teoría social antropológica y en la ideología del indigenismo de los años venideros.

1.6. La escuela de la revolución: la escuela rural mexicana y la escuela socialista

La escuela rural fue una respuesta a las demandas revolucionarias de equidad y justicia social, y se convirtió en el “eje vertebral del sistema educativo nacional” (Mejía 1999:199). La educación para indígenas pasa desde una posición residual a otra de centralidad en las cuestiones nacionales. Si en el régimen de Porfirio Díaz, ni las escuelas primarias ni rurales consiguieron ser comparativamente tan importantes como la escuelas medias o urbanas, en los mismos principios constitutivos de la SEP quedó recogida la importancia del desarrollo de las escuelas rurales, primarias y técnicas aún a costa de las escuelas universitarias y profesionales (Mejía 1999:199).

El agro de principios de siglo, muy diferente al actual, era extenso, con una accidentada geografía, con escasez de comunicaciones, y caracterizado por una importante fragmentación geográfica y social. Llevar escuelas a aquellos lugares que nunca habían escuchado hablar de ellas se convirtió en una empresa de grandes dimensiones.

1.6.1. El desarrollo de la escuela rural mexicana

Desde la creación de la SEP, el Departamento de Educación y Cultura Indígena¹⁴, en 1921, nombró a maestros ambulantes¹⁵ para trabajar en comunidades indígenas.

¹⁴ El Departamento de Educación y Cultura Indígena tuvo un carácter transitorio, porque desde su nacimiento se programó su desaparición (Matute 1999:174). No podemos interpretar la creación de este departamento como parte de una política diferencial hacia los indígenas – a la que era contrario

Estos docentes, rebasaban las actividades relacionadas directamente con las cuestiones académicas. Junto a estas actividades, realizaron otras relacionadas con el desarrollo y fomento agropecuario, industrial e incluso estético – tales como el teatro vernáculo, las danzas o las canciones populares.

Una institución que apoyó su labor fueron las Casas del Pueblo, establecidas en 1923. Además de ser escuelas para niños y niñas, fueron centros comunitarios de aprendizaje para adultos y centros de promoción de las artes, las artesanías, los oficios y las técnicas agrícolas, a partir de los recursos existentes en la localidad. Realizaron actividades con finalidad económica, moral, social, de higiene, medicinal, estética y cívica (De la Peña 1998:55) y no en pocas ocasiones se convirtieron también en centros de discusión sobre la reforma agraria y el reparto de tierras (De la Peña 1998:54).

La escuela rural mexicana fue concebida bajo un enfoque integral¹⁶. Su práctica estuvo encaminada hacia el mejoramiento general de las regiones rurales y por esta razón su originalidad fue considerar la comunidad entera como objeto de acción educativa (Aguirre & Pozas 1991:196). En la parte formativa, los contenidos de enseñanza se redujeron a conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética y especialmente al aprendizaje del castellano sin traducirlo a las lenguas nativas de los alumnos y alumnas – aunque para ello hubiera que conseguir mandar a los docentes a sitios lejanos de sus lugares de origen (Aguirre 1976:27). Pero la escuela en el enfoque integral excedía a un “esquema puramente pedagógico” (Aguirre & Pozas 1991:220) y los docentes con frecuencia sufrían sobrecarga de actividades.

Por esta razón, se presentó la necesidad de colaboración con otras agencias gubernamentales. La colaboración llegaría de la mano del INI y supuso la progresiva

Vasconcelos – sino dentro de la obra más amplia y general de la escuela rural mexicana que se propuso ampliar y extender el sistema educativo a toda la República.

¹⁵ Los maestros ambulantes fueron el tipo de docente que surgió tras la Revolución, por su origen popular y su tendencia progresista. Fueron “reclutados” – y sólo posteriormente formados – en las mismas comunidades rurales indígenas entre aquellos y aquellas que estaban alfabetizados en castellano. Fue el inicio de una práctica extendida posteriormente con los primeros promotores bilingües.

¹⁶ Cardiel (1999:344) menciona el paralelismo entre la escuela rural mexicana y la labor de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) – sedes de las labores del INI en regiones indígenas. Considera que en estos centros se refleja el espíritu de la escuela rural mexicana aplicado al medio indígena, aunque en ellos se acentuara la investigación científica. También el enfoque integral fue un pilar fundamental del primer indigenismo aplicado por el INI.

pérdida del enfoque integral de la escuela, que llegó a emparentarse con la educación ofrecida en regiones urbanas. El resultado final fue el aumento en la brecha educativa entre la escuela y la comunidad¹⁷.

De forma complementaria a las Casas del Pueblo, se crearon en 1923 las Misiones Culturales. Su finalidad consistió en preparar a los profesores rurales en servicio. Las Misiones Culturales fueron caracterizadas bajo el espíritu misionero que manifestaron los frailes durante la Colonia, y que en esta ocasión se reclamó para los nuevos maestros ambulantes.

Las Misiones fueron “escuelas normales ambulantes” (Mejía 1999:207). Al igual que las Casas del Pueblo formaban a docentes y trabajaban por el desarrollo integral de la comunidad (Mejía 1999:207). Pero los formaban “sin más preparación que su buena voluntad, su celo de misioneros y su calidad de líderes sociales” (Mejía 1999:208), de tal manera que el principal método de aprendizaje fue el aprender haciendo – es decir, a través de la improvisación y la experimentación¹⁸.

En la formación de docentes rurales otra institución de importancia fue la Escuela Normal Rural Federal, fundada en 1922, y las Escuelas Regionales Campesinas, creadas en 1933 y en la que quedaron finalmente integradas todas las Escuelas Normales Rurales. Pero en 1942, en consonancia con el nuevo periodo denominado de la “Unidad Nacional” (cfr. Cap. 1.7), se acordó igualar los planes de estudio para las Normales Rurales y las Urbanas (Aguirre & Pozas 1991:201) y finalizó de esta forma, la formación diferencial de docentes para regiones indígenas.

¹⁷ Sin embargo, la herencia de la escuela rural es visible hoy en día. En la actualidad en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) se sigue haciendo énfasis en la participación del maestro o maestra en la comunidad a través de actividades no solamente escolares sino extraescolares tendente a “elevar la calidad de vida de los habitantes de la comunidad” (IEEPO 2002a:71), porque el docente sigue siendo considerado como “un agente de desarrollo” y por ello lo invita a trabajar en las áreas de salud, vivienda, producción, educación y recreación (IEEPO 2002a:73).

¹⁸ Por otra parte, esta deficiencia formativa se convertía en una gran libertad para la innovación, la creatividad y la adaptación al contexto local por parte del docente. Pero, esta “posibilidad” no nos indica en principio que así fuera y que los docentes no llevaran a cabo propuestas muy homogéneas unas a otras.

1.6.1.1. La escuela rural mexicana a través de sus representantes más significativos

Los representantes más significativos de la escuela rural mexicana fueron Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols. La figura de Rafael Ramírez representó el misionero del que hablara Vasconcelos, el incansable luchador social posrevolucionario e incluso el defensor de la escuela del anarquista Ricardo Flores Magón. Pero también representó el defensor de un positivismo de claros matices conservadores y en especial uno de los grandes defensores del método directo para el aprendizaje del castellano en regiones indígenas. Sus palabras y sus acciones muestran dedicación e interés hacia los indígenas, pero también menosprecio hacia sus pautas culturales. Para Rafael Ramírez, los indígenas pertenecen a un mundo pre-desarrollado destinado a desaparecer. Su interés en las regiones indígenas y rurales de México se centró en proporcionar el puente necesario para motivar el ascenso “de las etapas inferiores de la vida en que se encuentra[n] hacia planos superiores en que pueda[n] disfrutar de una vida más satisfactoria y más completa; es decir, el propósito general de la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna” (Ramírez 1968:79 citado en Aguirre 1976:26). Por ello se le acusa de manifestar, junto a la preocupación que mostró por las condiciones de marginación y explotación socioeconómica que soportaban los indígenas, todos sus prejuicios y sus valoraciones negativas hacia ellos: algunos ejemplos son sus declaraciones sobre la necesidad de la escuela para despertar “sus mentes adormecidas”, ofrecerles técnicas agrícolas para acabar con sus “defectuosos métodos de beneficiar la tierra” (Ramírez 1968:235 citado en Aguirre 1976:21) o convertirlos en “gente de razón” (Aguirre 1976:66).

Ramírez pasó a la historia por la importancia que otorgó a la castellanización del indígena sin utilizar en ningún momento la lengua materna de los alumnos y alumnas. La cita que sigue es buen ejemplo de los juicios que guiaron su obra y que lograron expandirse tras las prácticas educativas.

Por eso, el primer consejo serio que yo quiero darte es que con estos niños [los que no hablan absolutamente nada el castellano] no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar el castellano. Si tú, deliberadamente, te empeñas en enseñarles a leer, a escribir y a contar, lo mismo que si te propones enseñarles ciencias, tu trabajo será vano, porque de esas cosas nada entenderán. Acaso, al leer esto te dirás: ‘Pero si les doy la enseñanza usando su propio idioma ¿por qué no habrían de llegar a comprenderme?’. Esto es muy fácil de decir, pero escucha: hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso

de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el riesgo de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tu mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. (...) Por eso yo considero como cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo al idioma de los niños” (Ramírez 1968:45ss. citado en Aguirre 1976:61s.).

Sáenz, por su parte, fue subsecretario de Educación desde 1925 hasta 1930 y representa el teórico de la escuela rural (Aguirre 1976:45). Junto con Rafael Ramírez, defendió la incorporación del proletario a la sociedad como el mejor medio para resolver el problema de la heterogeneidad cultural del país. Ambos, seguidores de la tesis positivista, consideraron la homogeneidad y el equilibrio de las recompensas socioeconómicas como el pilar del orden social (Aguirre 1976:25). Para ellos, el indígena, integrado en la clase rural, conseguiría “acceso al estado positivo augurado por Augusto Comte” (Bertely 1998:77), ya que su cultura era considerada un obstáculo para conseguir el reparto socioeconómico que contemplaban. De esta forma, “sus infinitas maneras de hablar, sus prácticas médicas supersticiosas, su economía doméstica ineficiente, sus actividades recreativas y religiosas primitivas, sus formas de ganarse la vida rutinarias, la alimentación, el vestido y la vivienda, se estiman inferiores” (Aguirre 1976:26).

Si para Ramírez y Sáenz la escuela rural fue la encargada de “incorporar al indio a la civilización”, para Bassols, Secretario de Educación Pública desde 1931 a 1934, la faceta más importante de la escuela rural fue concebirla como foco de desarrollo económico (Aguirre 1976:26ss.). Pero continuó concibiendo las formas de vida indígena desde el lado de las carencias.

Bassols fue socialista y con él la ideología radical de la Revolución cobró fuerza. Fue él quien desató el proceso hacia la reforma del Artículo 3º en medio del clásico debate entre liberales y conservadores, conjugado en esta ocasión con variantes del anarquismo, socialismo y comunismo (Aguirre 1976:26 ss.). Con esta reforma se dio inicio en México a la escuela socialista.

1.6.2. La escuela socialista

La escuela socialista comprende el periodo que tuvieron vigencia los cambios operados en el Artículo 3º Constitucional, es decir, desde que se modificó en 1934, bajo el gobierno de Cárdenas¹⁹, para declarar socialista a la educación hasta 1946, cuando se le anuló este adjetivo. Anteriormente, en 1943, cuando inició su mandato Torres Bodet, ya existían claros indicios de los nuevos cambios que se avecinaban, pero consideraremos el periodo de la educación socialista hasta 1946, año en que desapareció de nuevo de la Constitución bajo tal denominación.

En octubre de 1934 Bassols logró la reforma del Artículo 3º Constitucional y con Cárdenas, quien llegó ese mismo año al poder, entró en vigor. En la Reforma producida en el Artículo 3º, la educación impartida por el Estado tomó las características de socialista, obligatoria y gratuita. El concepto “socialista” aparece reflejado en el texto de forma muy cercana al laicismo, ya que manifestaba que “la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Sotelo 1999:274).

Con la reforma del Artículo 3º, socialismo y control estatal de la educación se emparentaron y quedaron bajo competencia del Estado la regularización e implantación de la educación primaria, secundaria y normal. Es decir, el Estado adquirió facultades de unificar, coordinar, impartir, guiar y legislar la educación para toda la República. Se excluyó a todas las asociaciones o sociedades ligadas al clero a intervenir o apoyar económicamente la educación primaria, secundaria y normal, pero se permitió la participación de la iniciativa privada en la educación bajo la vigilancia oficial – planificada para tener en cuenta no sólo la preparación de los docentes, también su “conveniente moralidad e ideología” (Sotelo 1999:274s.).

¹⁹Bajo la presidencia de Cárdenas también se creó el Departamento de Asuntos Indígenas, en 1936, con el objetivo de “promover, dirigir y estimular toda aquella acción oficial tendiente a la protección de los núcleos de población indígena, a su elevación y mejoramiento, y a su asimilación al conglomerado mexicano” dado que la escuela rural era insuficiente por sí sola para tal tarea (Aguirre & Pozas 1991:210). Este Departamento “absorbía tanto al viejo departamento de Educación y Cultura Indígena como a las Misiones Culturales” (De la Peña 1998:72), sin embargo desapareció en 1946 y se convirtió en la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (Hernández López 2000:24), para desaparecer en 1968.

Los principios de la Reforma del Artículo 3º fueron los de un socialismo científico – auspiciado por una concepción racional de los fenómenos que alejara las supersticiones y prejuicios religiosos de las actividades educativas –, activista – porque consideró al magisterio un colaborador de la revolución y un agitador social en lucha por la transformación económico-social del sistema y le confió el adoctrinamiento revolucionario del pueblo – antirreligioso y “tendenciosamente nacionalista” (Aguirre 1976:37)²⁰. A pesar de todo, existió mucha imprecisión en torno al término socialista, fruto de las diferentes interpretaciones de la que fue objeto y de la indeterminación de su aplicación en una sociedad de tendencia capitalista (Sotelo 1999:259ss.).

Los docentes, al convertirse en la avanzada de la doctrina revolucionaria y en los voceros del reparto de tierra y de escuelas para los trabajadores, sufrieron respuestas muy violentas por parte del clero, de los caciques y de los terratenientes (Sotelo 1999:279ss.). Por otra parte sufrieron una sobrecarga de funciones, ya que a las tareas pedagógicas se les sumaban las tareas sociales y “doctrinarias” (Sotelo 1999:287). Estas situaciones se convirtieron en importantes argumentos a favor del cambio del Artículo 3º constitucional, que llegó finalmente en 1946.

1.7. La escuela de la “Unidad Nacional”

La escuela de la “Unidad Nacional” tuvo lugar desde 1943 hasta 1970. En 1943, Torres Bodet quedó a cargo de la SEP y desde los inicios de su mandato se manifestó la despolitización del término socialista – aunque no fue hasta 1946 que se realizó la nueva modificación del Artículo 3º. En los años de la escuela de la “Unidad Nacional” se produjo la unificación del sistema de enseñanza y la expansión del sistema educativo. Pero este proceso fue interrumpido por los dramáticos acontecimientos vividos en México en la Plaza de Tlatelolco, en 1968.

La escuela de la “Unidad Nacional” abarcó los gobiernos de Miguel Alemán Valdés²¹ (1946-1952), Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), Adolfo López Mateos (1958-1964) y

²⁰ Para Latapí (1998a:30s.) el proyecto socialista se entrecruza con el proyecto técnico, iniciado ya en el gobierno de Cárdenas, motivado por la importante vinculación que se establece entre productividad y empleo, hecho que quedó simbolizado de alguna manera con la creación en 1936 del Instituto Politécnico Nacional.

²¹ Aunque con Ávila Camacho (1940-1946) ya se inició el proceso de “unificación nacional” y de industrialización, basado en una política de equilibrio que favorecía el desarrollo de las nuevas estructuras productivas (Sotelo 1999:308).

Díaz Ordaz (1964-1970). Industrialización y conciliación nacional marcaron la diferencia con el periodo socialista. Durante estas legislaturas el esfuerzo educativo se centró en despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas, combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana.

Octavio Véjar Vázquez fue nombrado Secretario de Educación de 1941 a 1943 y con él comenzó la moderación educativa en torno a los ideales socialistas. Intentó combatir los elementos más radicales, unificar el magisterio y ofrecer mayor protagonismo a la iniciativa privada (Sotelo 1999:311). Inició acciones represivas contra docentes que habían destacado abiertamente en la defensa de la educación socialista – aunque el Artículo 3º no fuera reformado hasta 1946 – para potenciar la “neutralidad ideológica” (De la Peña 1998:66) que la entrada de México en la Segunda Guerra Mundial y el proceso de industrialización que se estaba generando necesitaban. Esta tendencia continuó con su sucesor, Torres Bodet – de 1943 a 1946 y de 1958 a 1964 – y motivó la reforma del Artículo 3º.

Este cambio supuso la eliminación del término socialista y su sustitución “por los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional”²² (Latapí 1998a:29). Contrariamente al magisterio de la época de Cárdenas, el cual alentaba la agitación social, en estos años se incitó a los docentes a encerrarse en el aula y a evitar “atizar odios de clase [para que] dedicasen su energía a predicar, dentro de la escuela, la unidad nacional” (De la Peña 1981:99). Para ello se le restó libertad e iniciativa a los docentes y si antes de 1940 tenían que improvisar o adecuar el contenido de enseñanza a las necesidades locales, ahora su labor consistió en repetir los programas que eran señalados desde arriba (De la Peña 1981:99).

Los planes y programas de las escuelas urbanas y rurales se unificaron y la escuela rural se desvinculó de la comunidad para encerrarse en la escuela (Aguirre & Pozas

²² Sotelo (1999:322ss.) establece el paralelismo entre la modificación del Artículo 3º y los rumbos que la educación tomó fuera de las fronteras mexicanas, en especial a la orientación educativa de la UNESCO – Torres Bodet representaba a México en este organismo. La UNESCO apoyaba una educación integral, para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional. Y fueron también estas orientaciones las que quedaron establecidas en el Artículo 3º – una educación para la paz, para la democracia y para la justicia (Sotelo 1999:318).

1991:206). Los docentes de toda la República se unificaron en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y se convierte en el único órgano representativo de todo el magisterio nacional a partir de 1944 – anteriormente existían sindicatos u organizaciones magisteriales pero no estaban unificados. En sintonía con estas medidas, en el periodo de Torres Bodet, desaparecieron las Casas del Pueblo y las Escuelas Regionales Campesinas.

En este periodo se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación y en él recayó la responsabilidad de la unificación de la enseñanza en todo el país, incluyendo planes y programas, libros de texto y reforma legislativa (Cardiel 1999:352). También en este periodo se distribuyó el libro de texto gratuito²³ y obligatorio (De la Peña 1998:77s.) se expandió considerablemente el sistema educativo y bajo el lema “escuelas e industrialización” (Cardiel 1999:328) se impulsó la educación técnica. Los sucesivos gobiernos continuaron esta tendencia y sólo añadieron la “política de incremento educativo” (Cardiel 1999:350), necesaria porque la demanda siempre resultaba mayor, motivado en parte por el incremento demográfico que experimentaba el país.

Este proceso se frenó en 1968, porque la brutal represión a los estudiantes de la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco puso de manifiesto el autoritarismo gubernamental y puso en duda el proceso de legitimación de los programas educativos que apoyaban la “Unidad Nacional”. Las repercusiones no fueron sólo educativas, y “múltiples movimientos sociales plantearon visiones alternativas de ciudadanía y participación” (De la Peña 1998:81) que afectaron a diferentes contextos – entre ellos al indigenismo y a la antropología (cfr. Cap. 2.1).

²³ En 1959, siendo Torres Bodet Secretario de Educación, el Estado mexicano se comprometió a ofrecer libros gratuitos a todos los niños y niñas de primaria. Con esta medida el Estado se acercó más al principio de gratuidad y universalidad de la educación primaria, y aunque estuvo enmarcada en una política de “auténtica justicia social” (Caballero & Medrano 1999:373) también consiguió ahondar la centralización, homogenización y control educativo estatal.

1.8. Desde la escuela rural a la escuela de la unidad nacional: repercusiones en la educación para indígenas

La escuela rural nació de las preocupaciones educativas de los gobiernos posrevolucionarios por expandir el sistema educativo nacional por todo el país. Fue entonces que se dieron “de bruces con la población indígena” (De la Peña 1998:57). La escuela rural representó un parte aguas en la educación escolarizada para indígenas, principalmente por ser, para muchos, la primera escuela que habrían de conocer. Pero fue una escuela que respondió mejor a la lógica expansiva del sistema educativo que a una lógica sobre la especificidad cultural indígena.

Algunos de los principios filosóficos vinculados con la escuela rural nacieron de un “espíritu” de renovación y de equidad social. En ese sentido la escuela rural fue una herramienta para la transformación social del campo y para una mejor redistribución de los recursos (Aguirre 1976:9s.). En el ámbito pedagógico se enfocó hacia el desarrollo democrático en la gestión escolar y al reconocimiento de la libertad del niño y de la niña, en la búsqueda de métodos y contenidos que rompiesen con la monótona educación anterior y con la importancia del trabajo útil, práctico y cooperativo (Mejía 1999:202).

Sin embargo, la escuela rural también participó de la visión etnocéntrica y de la aculturación que posteriormente compartió con la escuela de la “Unidad Nacional”. Ambas escuelas no llegaron y preguntaron o en determinado caso, convencieron, sino que sustituyeron y cuando no, impusieron. Sus actividades políticas, religiosas, rituales y otras tantas fueron estudiadas para poder ser sustituidas por “otras prácticas escolares fuertemente ritualizadas” (Bertely 1998:78) y en otros casos para eliminarlas. El triunfo que la mirada urbana mestiza desplegó en regiones indígenas con la clara intención de asimilarla a la población nacional no deja de ser paradójico en México, ya que en aquellos años en las Ciencias Sociales triunfaba la tesis del relativismo cultural, la cual reconocía formalmente los sustanciales aportes que los pueblos indígenas podían realizar al desarrollo nacional y a sus propias culturas.

El proceso de aculturación, en la práctica, consistió en fomentar el cambio integral de las comunidades indígenas para alentar su “desarrollo” con la ayuda de los docentes o de representantes gubernamentales externos a la comunidad. El carácter externo y

dirigido de la aculturación fue significativo de ambas escuelas, ya que se partía de la consideración de que las comunidades indígenas no tenían ni personal preparado ni, en muchos casos, voluntad para aceptar el cambio.

Aguirre & Pozas (1991:202) reconocen el fracaso de las escuelas rurales y de las misiones culturales en aquellas comunidades que eran “indias en un cien por ciento”, y se ubicaban, según estos autores, en un “proceso de inferior transculturación”. Reconocieron que el “ethos” escolar y el de la cultura comunitaria era tan dispar que los proyectos obtenían resultados más fructíferos en comunidades indígenas que estaban “adelantadas en su proceso de cambio sociocultural” (Aguirre & Pozas 1991:203) y por esta misma razón era difícil de mantener la escuela en “las comunidades indígenas netas” (Aguirre & Pozas 1991:216).

Durante el periodo de la “Unidad Nacional” la escuela urbana y la escuela rural quedaron establecidas bajo los mismos patrones organizativos, pedagógicos y administrativos. En esta etapa – en lo económico correspondió a intensos procesos de industrialización, modernización y capitalización de la economía –, la acción escolar fue sólo una de las actividades que el Estado desplegó en regiones indígenas. Junto a ella, llegaron las carreteras, las clínicas, la luz, los partidos políticos y la posibilidad de la migración – nacional y extranjera. Pero los problemas de marginación económica persistieron, a pesar de los proyectos productivos, educativos e infraestructurales efectuados por el INI y la SEP. En otros casos los profundizaron, por la desestabilización de sus sistemas de producción tradicionales y por la introducción de estructuras económicas capitalizadas. La inconformidad que expresaban los actores indígenas en torno a esta problemática fue el inicio de una educación diferencialmente pensada para indígenas, a través de la creación de la DGEI (cfr. Cap. 2.2).

1.8.1. La castellanización

La política del lenguaje se puede considerar una de las principales preocupaciones escolares hacia los indígenas en estos dos periodos. Sin la adquisición del castellano no se consideraba lograr ni el desarrollo integral que pretendió la escuela rural ni la unidad nacional que pretendió la escuela posterior. Pero a pesar del interés mostrado por la escuela para conseguir la castellanización de los indígenas, al final de ambos periodos, ésta seguía siendo un fracaso.

En la actualidad el aprendizaje del castellano supone también una de las principales preocupaciones de las escuelas en las regiones indígenas – sean bilingües interculturales o no. Lo que ha cambiado con respecto al pasado es la sustitución “oficial” del método directo – enseñar el castellano sin traducirlo al idioma materno excluyendo éste de forma total en el proceso de enseñanza-aprendizaje – por el triunfo del método indirecto de aprendizaje – enseñar el castellano a través de la lengua materna.

Antes de la década de los treinta, el método directo tenía aceptación absoluta entre políticos, teóricos y docentes. A partir de esta década las valoraciones con respecto al mismo se fueron fragmentando, principalmente por los tímidos logros conseguidos en las regiones indígenas para producir un aprendizaje significativo del castellano. En estos años, en las regiones indígenas las comunicaciones aún no estaban muy desarrolladas, los periodos importantes de migraciones aún no habían comenzado y los habitantes de ellas eran prácticamente monolingües en lenguas indígenas. Lo que enseñaba la escuela y el poco español que aprendían no les era útil fuera de ésta y el método directo había demostrado que sólo había proporcionado un “leve barniz bilingüe”, porque el español se reducía a pequeños intercambios verbales (Brice 1986:175s.).

Los encargados de la política educativa se percataron de este hecho y desde los años treinta iniciaron tímidas aperturas hacia la utilización de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza. El motivo principal fue la experimentación hacia otros modelos educativos que fueran más efectivos para castellanizar. Es decir, la utilización de las lenguas indígenas en ámbitos escolarizados respondió al interés de castellanizar a la población indígena por métodos más efectivos. Entre las experiencias “piloto” que se pusieron en marcha sobresalieron las siguientes:

a) La Casa del Estudiante Indígena

La Casa del Estudiante Indígena se estableció en 1925 en la capital de la República, con la finalidad manifiesta de demostrar “objetivamente” (Aguirre 1976:35s.) la capacidad intelectual de los indígenas y su capacidad de integración a la sociedad nacional. A ella asistieron estudiantes indígenas de diversos grupos étnicos – un total

de 27 grupos – (Morales 1998:145) con el objetivo de formarlos como intermediarios culturales, para que una vez finalizado su proceso de formación regresaran a sus lugares de origen para transmitir el conocimiento adquirido.

La efectividad demostrada en la capacidad de incorporación de los estudiantes a sus nuevas condiciones de vida supuso el desarraigo de sus lugares de origen y con frecuencia rechazaron regresar a sus casas. Estos hechos – junto con los altos costos – motivaron su clausura en 1933 y en su lugar fueron abiertos once internados en diferentes regiones, llamados en 1937 Centros de Educación Indígena (Hernández López 2000:20). A pesar de ello, el interés por el método bilingüe siguió creciendo, toda vez que se comprobó que la integración de los indígenas a la sociedad nacional era posible.

b) La Estación Experimental de Incorporación del Indígena en Carapán, Michoacán.

En 1932 Moisés Sanz puso en marcha la Estación Experimental de Incorporación del Indígena en Carapán, Michoacán. Se trató de un proyecto de investigación y de mejoramiento integral (Hernández López 2000:19) que tras demostrar su fracaso fue cerrado año y medio después de su apertura.

c) El Instituto Lingüístico de Verano

En 1935 tuvo lugar la entrada en México del Instituto Lingüístico de Verano, institución estadounidense que pretendió convertir, de forma encubierta, a la población indígena a la religión protestante, aunque los objetivos que formuló fueron el estudio de los idiomas indígenas (Morales 1998:146ss.). El estudio de estos idiomas les permitió crear el sistema gramático necesario para la alfabetización de las lenguas indígenas, que aprovecharon para traducir la Biblia y elaborar cartillas bilingües y diccionarios. Su método de trabajo consistió en enseñar el español como segunda lengua. Su encubierta finalidad religiosa y la fragmentación social provocada al interior de las comunidades indígenas motivó la expulsión de esta institución del país en los años 70 (Citarella 1990:28).

d) La Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas

En 1939 el Departamento de Asuntos Indígenas en colaboración con el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional convocó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, por el bajo rendimiento escolar que se producía en las escuelas de las regiones indígenas. A ella concurren especialistas nacionales y extranjeros, entre ellos Moris Swadesh y William Cameron Townsend – el último vinculado al Instituto Lingüístico de Verano (Hernández López 2000:24). Entre sus conclusiones se acordó el reconocimiento a la necesidad de utilizar docentes nativos (Hernández López 2000:24) y el empleo de sus propias lenguas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

e) El Proyecto Tarasco

En 1939 Sáenz apoyó la ejecución del Proyecto Tarasco bajo la dirección de Mauricio Swadesh, Alfredo Barreda y Maxwell Lathrop. Este proyecto pretendió incorporar las recomendaciones bilingües de la Primera Asamblea de Filólogos y gracias a ello se consiguió un alfabeto tarasco. Con base en él, los docentes indígenas consiguieron preparar textos y materiales educativos que fueron usados por estudiantes y adultos. A través de estos materiales accedían al castellano después de haber adquirido la lectura y escritura de su idioma. Los resultados, comparados con la estrategia del método directo, fueron excelentes y como tal quedó establecido para la investigación social (Brice 1986:178s.). Sin embargo, el proyecto fue interrumpido en 1941 por Octavio Véjar Vázquez porque consideró que podría producir fragmentación social en momentos en los que el interés se estaba centrando en fortalecer la unidad nacional (De la Peña 1998:73s.).

f) El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil

En 1952 se funda en San Cristóbal de las Casas el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI)²⁴, dependiente del INI. Fue el primer organismo en utilizar la lengua materna de estos grupos étnicos para la alfabetización y castellanización a través de

²⁴ Los Centros Coordinadores Indigenistas fueron los marcos de acción de la propuesta teórica de Aguirre Beltrán sobre el indigenismo de integración. Se instalaron en los centros del poder local dominante de la región de refugio (Marroquín 1977:101) – es decir, de las zonas de influencia de la ciudad rectora de la región.

promotores bilingües. Representó un paso importante para romper con la estructura del método directo (Hernández López 2000:37).

Además de estas experiencias, en este periodo se crearon instituciones que establecieron relaciones con el mundo indígena, produciendo una importante institucionalización del ámbito indígena dentro del aparato político y académico: en 1936 se creó el Departamento de Asuntos Indígenas – desaparecido en 1946 y convertido en la Dirección General de Asuntos Indígenas hasta 1968. En 1939 se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y en 1942 la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), junto con el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En 1940 se celebró el Congreso Indigenista Interamericano, el cual dio pie en 1942 a la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III) en México, y en 1948, a la fundación del INI. En 1950 tuvo lugar el proyecto piloto de integración indígena en el Valle del Mezquital. Y un año antes de la fundación del INI, la UNESCO inició un proyecto educativo piloto en el Estado de Nayarit orientado hacia el mejoramiento educativo, económico y sanitario. Su éxito le hizo establecer en México, en 1951, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) (Brice 1986:208). En ese mismo año, la UNESCO celebró en París una sesión especial en la cual se discutieron aspectos técnicos del método directo y la técnica bilingüe. Su decisión sobre la efectividad del método bilingüe fue abrumadora (Brice 1986:217).

A pesar de su importancia estos acontecimientos representaron acciones descoordinadas unas de otras. Hasta los años setenta no fue aceptado formalmente por la SEP el método bilingüe, a pesar del éxito que había demostrado el INI en su utilización a través de sus promotores y maestros bilingües (Hernández López 2000:25). Su aceptación formal incitó la creación de la DGEI y de la educación bilingüe bicultural (cfr. Cap. 2.2.).

1.9. “Modernización” del sistema educativo mexicano

Latapí (1998a:32) considera el inicio del periodo de “la modernización educativa” a partir del gobierno de Echeverría (1970-1976). Bajo su mandato se impulsaron los ejes fundamentales de la modernización educativa, aunque fuese continuada posteriormente en los dos sexenios siguientes. Este periodo quedó finalmente definido

con el gobierno de Salinas de Gortari y culminó en 1992 con la federalización educativa.

Para Latapí esta reforma tuvo su origen en las inconformidades sociales y en las insuficiencias educativas que fueron mostradas de forma tan violenta en Tlatelolco en 1968. A raíz de ello, el gobierno de Echeverría se vio obligado a instaurar un orden de mayor justicia social, pero continuando con las transformaciones económicas de las décadas anteriores (Latapí 1998a:32). El proyecto modernizador fue culminado por Salinas de Gortari, bajo un prisma económico neoliberal. Logró plasmarlo en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en la Ley General de Educación de 1993 (Latapí 1998a:33)²⁵. Ambos documentos, combinan la reforma educativa con la tendencia a la globalización en la economía – adelgazamiento del Estado, búsqueda de la eficacia del gasto público, lucha a la pobreza mediante estrategias de compensación e importancia en la eficiencia, competitividad y productividad educativa – y la descentralización o federalización educativa, plasmada en el ANMEB en 1992 (Latapí 1998a:33).

Con el proceso de descentralización de 1992 el gobierno federal transmitió a los estados la administración de la educación – dado que las medidas administrativas y burocráticas estaban resultando altamente inoperantes para gestionar un sistema educativo de grandes dimensiones –, pero no descentralizó la rectoría (Martínez Vásquez 2002b: 147). Aunque la descentralización tuvo entre sus objetivos dinamizar el sistema educativo y permitir la participación de las familias en el proceso escolar en aras a su democratización, tomó mayor protagonismo promover la eficacia y la eficiencia del sistema educativo.

Paralelamente al proceso de descentralización, la reforma educativa incidió en el fortalecimiento de la calidad del sistema educativo, en la formación, actualización, evaluación, promoción y flexibilidad del mercado laboral del magisterio y en la reestructuración de los planes y programas (Latapí 1998a:33s.; Latapí 1998b:418), en los cuales el enfoque pedagógico fue sustituido por el constructivismo pedagógico.

²⁵ Al ANMEB, a la Ley General de Educación y al Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), explicadas con mayor detalle en el capítulo. 2.2.5, se las conoce como “modernización educativa” (Latapí 1998b:418).

Modernización educativa y modernización económica en el gobierno de Salinas de Gortari se emparentaron. Durante este gobierno la economía se tornó abiertamente neoliberal y formalizó la apertura económica y las reformas del Estado, con miras a incluirse en la globalización de los mercados (Padua 1998:92). Las políticas económicas de corte neoliberal profundizaron la desigualdad social y junto a ellas nació la necesidad de establecer programas compensatorios, en especial en las regiones indígenas. El paternalismo estatal se acrecentó en estos años y la crítica al gobierno se tornó más profunda.

Las respuestas desde las organizaciones indígenas incluyeron “planteamientos y estrategias innovadoras” (Morales 1998:155) que obligaron a romper con el indigenismo de integración a favor del indigenismo de participación y transferencia (cfr. Cap. 2.1.4.). En estos años, en plena expansión del modelo económico neoliberal, se reconoció el carácter pluricultural del país, se afianzó la educación bilingüe intercultural y se discutió reiteradamente sobre la autogestión, el etnodesarrollo y la autonomía indígena.

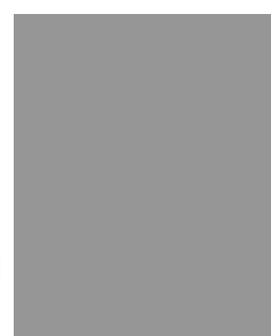
Numerosos documentos dieron respaldo legislativo a las nuevas relaciones entre el Estado y las culturas indígenas. No sólo en México, también en el contexto latinoamericano, en el cual se produjeron reformas constitucionales en la mayoría de países para reconocer la diversidad cultural, lingüística y legal de los grupos étnicos y recibir protección del Estado (García Segura 2004:231).

En el contexto mexicano, en 1990 se ratificó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, en el agregado 4º de la Constitución de 1991 se reconocieron los derechos culturales de los indígenas y el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres y organización social. Quedó establecida de esta forma la adecuación educativa lingüística y cultural de cada uno de los pueblos indígenas. Los acuerdos de San Andrés firmados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y por el Gobierno Federal también confirman esta tendencia (Morales 1998:162), aunque en la actualidad sigan sin ser asumidos por el Gobierno.

Numerosos documentos, en relación con el proceso educativo, dan testimonio del respaldo legislativo hacia una educación bilingüe y de tendencias interculturales: el

ANMEB de 1993 y, anterior a él en 1990, el Programa de Modernización para la Educación Indígena, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000), los programas de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Son todos documentos que generan principios afines a la educación bilingüe intercultural. Los veremos detenidamente en el siguiente capítulo, junto a las labores desempeñadas por el INI y la DGEI, por ser ambas las principales instituciones públicas que han trabajado en regiones indígenas.

CAPÍTULO II. ACTORES INSTITUCIONALES EN REGIONES INDÍGENAS: INI Y DGEI



Hablaremos en este capítulo sobre la labor que el INI – actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) – y la DGEI han desarrollado en regiones indígenas y cuáles han sido sus principales paradigmas. Hemos considerado su estudio inevitable en esta investigación porque ambos representan las dos principales instituciones del Estado con presencia en regiones indígenas.

2.1. El INI y la CDI

El INI ha mostrado una gran influencia en regiones indígenas desde su creación hasta, aproximadamente, los años ochenta. Desde entonces hasta la actualidad la labor del INI y de la recién creada CDI sigue con vigencia en las regiones indígenas del país, aunque sin su anterior protagonismo.

Sus fundamentos teóricos y sus líneas de actuación nos desvelan las principales preocupaciones y respuestas del Estado mexicano ante la relación de éste con sus pueblos indígenas. La actuación del INI nunca ha dejado de ser polémica por la contradictoria posición que despliega entre un proyecto modernizador y un proyecto de respeto, valorización, apoyo y rescate cultural hacia sus “clientes” (Dietz 1995) indígenas. Su labor ha oscilado sucesivamente entre el paternalismo, la aculturación, el fomento al proyecto modernizador nacional y la defensa, el “auxilio” y el empoderamiento de los indígenas. Por otra parte, los sujetos destinatarios de las políticas – los pueblos indígenas –, representan un sujeto social en profunda transformación, que critican el paternalismo, la asimilación e integración ejercida por el gobierno, pero que continúan reclamando atención y participación del Instituto y otras agencias gubernamentales, no gubernamentales e internacionales en regiones indígenas. La complejidad del contexto descrito es el marco en el cual se ha desarrollado el indigenismo de Estado en México.

En el contexto político posrevolucionario surgió la necesidad de una institución pública destinada en exclusiva a las áreas indígenas que mostrara continuidad en sus proyectos, que estuviera ligada a principios de carácter científico (Brice 1986:180) y que tuviera capacidad para “canalizar y coordinar todas las acciones que cualquier

dependencia federal o estatal realizara en regiones indígenas” (Dietz 1995:35). Con estos fines se creó el INI en 1948²⁶.

La creación del INI no supuso el inicio de la preocupación estatal por los indígenas²⁷. Sin embargo, con su creación el Estado mostró un particular interés en ellos, después de que la Revolución hubiera manifestado claramente la falta de justicia social hacia este colectivo y las posibilidades – entre ellas una teoría social desarrollada – que el Estado adquirió para poder llevar a cabo el proceso de cambio global dirigido hacia los pueblos indígenas.

Entre la normativa de creación del INI, se estipuló que el presidente del Instituto fuese nombrado por el Presidente de la República. Para conseguir coordinar todas las actividades llevadas a cabo en regiones indígenas, constituyó un consejo ejecutivo, que reuniera a los representantes de las secretarías de gobierno cuyas actividades estuvieran relacionadas con acciones en regiones indígenas. Es decir, las secretarías de Educación, Salubridad, Agricultura, Obras Públicas, Comunicaciones, Transportes, y Asuntos Agrarios. En el consejo tenían representación permanente cuatro instituciones: el Instituto de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma, el Instituto Politécnico Nacional y la Sociedad Mexicana de Antropología (Brice 1986:201). Desde su fundación se estableció una fuerte e intensa vinculación con la antropología y con los intereses del gobierno.

Una vez que el indigenismo logró institucionalizarse en el INI, sobresalieron dos fases claramente diferenciadas: la etapa de integración y la etapa de participación y transferencia. En Mayo de 2003 el INI desapareció y se convirtió en la CDI, que heredó de su antecesor las dificultades y los impedimentos para desarrollar en sus proyectos los principios programáticos de sus formulaciones oficiales.

²⁶ El INI surgió del Primer Congreso Indigenista Interamericano que se llevó a cabo en 1940 en Pátzcuaro, Michoacán, bajo la candidatura de Lázaro Cárdenas. Entre las líneas de actuación se estableció la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III) y sus consiguientes representaciones nacionales – en México el INI. En la creación y dirección del III estuvieron presentes importantes antropólogos mexicanos, lo que iría a marcar desde entonces un liderazgo de la antropología mexicana en la política continental en torno a las políticas indigenistas (Dietz 1995:34).

²⁷ El indigenismo, como acción estatal hacia los indígenas, data en realidad desde la conquista, aunque el indigenismo moderno no fue creado hasta después de la revolución de 1910 y culminó con la creación del INI, en 1948 (García Segura 2004:200).

En los 57 años de existencia del indigenismo institucional, las formulaciones teóricas y los paradigmas críticos que lo cuestionaron han recorrido un amplio e intenso camino. El carácter introductorio de este capítulo obliga a no extendernos en ellas. Sin embargo, mencionar las labores del Instituto y las principales problemáticas que suscitó es importante para entender el contexto de las actuales escuelas bilingües interculturales.

2.1.1. Indigenismo de integración

La mexicanización debe ser vista, en primer lugar, en sus aspectos materiales; depende de la geografía, de las comunicaciones. El problema es sencillamente una cuestión de grupos humanos aislados, remotos, olvidados...En este sentido, y a condición de que el plan de viabilidad tomara nota del problema indígena, le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo (Sáenz 1996:21s. citado en Hernández López 2000:20).

El integracionismo cultural²⁸ en México defiende derechos específicos a los pueblos indígenas – como por ejemplo, mantener sus lenguas y otros rasgos culturales – siempre y cuando se integren en la sociedad nacional. La cultura indígena se entiende como “contribuyente positivo” al programa nacional (Brice 1986:151), pero el acceso a la modernidad se considera inevitable y de consecuencias favorables para el desarrollo de los pueblos indígenas, quienes pueden de esta forma disfrutar y compartir los beneficios del desarrollo experimentado por el resto de la sociedad nacional.

El modelo de integración cultural descrito, se opone y diferencia del modelo proteccionista y asimilacionista. El primero concibe a los indígenas y sus pautas culturales en situación de debilidad y considera necesarios mecanismos de protección y aislamiento ante un enfrentamiento que les afectará negativamente. Este modelo beneficia el paternalismo y la segregación – que en cierta medida favorece autonomía y reproducción cultural indígena, aunque, por lo general ha sido un modelo tutelado por la Iglesia o el Estado. Por último, la postura asimilacionista invita a la fusión con la sociedad no indígena, sin barreras proteccionistas y sin reconocimientos especiales.

²⁸ En la explicación de estos diferentes modelos se ha seguido a Sariago (2002:165s.).

Aunque estos tres modelos muestran diferencias unos con otros, los tres son intentos explicativos “de un determinado modelo civilizatorio sobre los demás” que consagran la justificación ideológica de su superioridad (Sariego 2002:125). En la actualidad los tres modelos se yuxtaponen dentro de las políticas de la diferencia del Estado mexicano, aunque en las concepciones teóricas del indigenismo oficial hasta los años 70, aproximadamente, triunfó la tesis integracionista²⁹ y en la actualidad estemos ante el éxito formal el pluralismo cultural.

Referente al indigenismo de integración, la principal labor que desarrolló el INI, fue la aplicación de los conocimientos antropológicos de Gonzalo Aguirre Beltrán en torno al “proceso de aculturación” en las “Regiones de Refugio” a través de los CCI. Sus acciones se centraron en extender el desarrollo científico y económico³⁰ que experimentaba el país a las regiones indígenas bajo el enfoque del desarrollo integral. Sus principales campos de acción fueron la educación, la salud, los asuntos agrarios y legales, las comunicaciones, la vivienda y los servicios. Aunque su principal interés en estos campos fue de carácter infraestructural y económico, ya que sus inquietudes se concentraban en reducir las diferencias socioeconómicas entre indígenas y no indígenas (Dietz 1995:105).

El indigenismo de integración quiso realizar un cambio inducido y no impositivo. Los promotores y docentes bilingües, formados en un inicio en el Instituto, fueron claves para conseguir este objetivo. Sin embargo, trabajaron como ejecutores y no como gestores en la dirección del Instituto. Sólo formaron parte de los proyectos en las fases intermedias y final, la organización y gestión quedó en manos de funcionarios del gobierno y antropólogos. El carácter inducido del cambio propuesto por el INI fue uno de las principales denuncias realizadas por organizaciones indígenas – muchos de sus líderes fueron precisamente los docentes y promotores indígenas formados por el INI y

²⁹ Es importante distinguir entre la aceptación de un determinado paradigma – que logra por diversos modos institucionalizarse y “oficializarse” –, y lo que provoca este discurso “oficializado” una vez que desea traducir sus principios en actos. En el contexto mexicano, el triunfo del paradigma de la integración no anula las prácticas asimilacionistas ni proteccionistas. La aceptación hoy en día del pluralismo cultural, tiene lugar en un contexto de fuerte integración cultural, porque las posibilidades ahora son considerablemente más favorables que aquellas con las que soñaron los principales defensores de la tesis de la integración o asimilación cultural.

³⁰ Dietz (1995:43) sostiene que en la etapa Cardenista, más enfocada a la Reforma Agraria, no tuvo tanta aceptación el enfoque integracionista como en el sexenio de Manuel Ávila Camacho, orientado al desarrollismo económico, modernista e industrializador.

desde estas organizaciones contribuyeron a la crítica y ruptura del paradigma integracionista (Dietz 1995:48).

2.1.2. Integración frustrada y etnocidio

Dejadnos solos; no requerimos vuestra ayuda. Dejádnos vivir nuestra vida (Aguirre 1994:36, Gómez 1948: XIX-XXI citado en Sariego 2002:241).

El trabajo desarrollado por el INI a través del enfoque integral en el proceso de aculturación inducida³¹ hasta los años ochenta principalmente se centró en estas áreas: en el campo educativo empleó la lengua indígena con personal nativo de las comunidades, ya que la persuasión y no la coacción representaba una estrategia más oportuna para conseguir sus fines³². El ámbito sanitario representó otras de sus grandes preocupaciones, aunque no mostró tanto interés en los intermediarios culturales y en el conocimiento médico indígena como en sustituirlos por los conocimientos de la medicina alópata. La promoción económica – en relación a los aprovechamientos forestales, créditos, dotación de tierras, etc. – fue acompañada de una importante labor agrícola para favorecer el mejor aprovechamiento de la producción a través del asesoramiento en la implantación de innovaciones en el campo. Las comunicaciones e infraestructuras fueron otras de sus grandes áreas de actuación, a través de la construcción de caminos, carreteras, puentes, redes telefónicas y telegráficas. Los conflictos jurídicos, una importante labor editorial, el fomento de las artes populares, e incluso el acomodo de familias indígenas a

³¹ El carácter inducido del indigenismo de integración consistió en gestionar el proceso de aculturación de una forma ajena a los intereses que manifestaban los indígenas. Es decir, se trataba de una empresa “mestiza”, como el mismo Aguirre Beltrán lo manifestó. Al respecto resultan interesante las palabras de Agustín Romero, antropólogo pionero del indigenismo en México, quien comenta, hablando sobre las actividades del Instituto, en una entrevista con Guadalupe Que Azul; “al principio nos sobraban los recursos porque nadie quería nada. Ustedes qué desean, en qué les podemos ayudar – les preguntábamos. Nada, así estamos bien – respondían. Era mayor la oferta que la demanda; pero poco a poco esta situación fue cambiando, la demanda se hizo mayor y no hubo recursos para satisfacerla (...) Al principio la gente no quería el camino. Nosotros para qué queremos el camino – decían –, el camino va a servir para que venga gente de fuera y se metan a nuestras comunidades, nosotros no queremos que entren” (Que Dzul 2003: 30).

³² Para conseguir que el proceso fuera inducido y no impuesto, se valió de diferentes estrategias, la principal de ellas fueron los promotores bilingües. Pero éstos en sus tareas no debían utilizar la imposición. Por ello, se sirvieron de diferentes estrategias educativas, como por ejemplo el Teatro Guiñol, a través del cual hacían representaciones de las actividades en las que el INI mostraba interés, como escenas en las que llamaban a cuentas a las personas que no llevaban sus hijos o hijas a la escuela, o en las que representaban algunos de los proyectos agrícolas que querían llevar a cabo (Hernández López 2000:51).

consecuencia de grandes construcciones hidráulicas, fueron otros aspectos tratados por el Instituto (Marroquín 1977:105ss.). Apoyó con sus recursos a organizaciones indígenas en las que se formaron gran parte del liderazgo actual, ofreció becas de educación y apoyó, curiosamente, la edición de bibliografía que cuestionaba fuertemente su labor (Embriz 2003:2; Pérez y Argueta 2003:21).

Durante el indigenismo de integración el INI disfrutó de un amplio margen de actuación en las regiones indígenas, motivado por la congruencia entre las políticas indigenistas y los ideales del gobierno – es decir, el Estado compensó su “lealtad”, “concediéndole un amplio margen de actuación” (Dietz 1995:364) – y por el aislamiento y la falta de interés de otras instituciones (INI-SEDESOL 1994:27), que lo convirtió en casi el único canal de comunicación con el Estado (Nolasco 2003:8).

Existen en la literatura crítica consideraciones positivas en torno a las actividades del INI. En especial la capacidad de asistencia que ofreció a muchas regiones indígenas, ya que se convirtió, en muchas ocasiones, en la única institución que logró llegar a lugares muy aislados y contribuir a solucionar algunos problemas relacionados con la salud, con cuestiones agrarias y jurídicas – en especial en un contexto en el cual los derechos indígenas eran frecuentemente violados en las relaciones interétnicas entre indígenas y no indígenas (Pría 2000:10; INI-SEDESOL 1994:27; Sariego 2002:27).

En otras ocasiones, los mismos logros positivos que se le reconocen son fuente de críticas. Las más frecuentes apuntan tanto a la incapacidad que mostró en conseguir la integración de la población indígena a la sociedad nacional como en el carácter etnocida³³ que demostró el proceso de aculturación inducida. Hay que tener presente que la crítica al etnocidio se realiza a raíz de las consecuencias de la *implementación* de las políticas indigenistas ya que el indigenismo “no declara en programa alguno su voluntad de acabar con las identidades étnicas (pues su táctica es hacer que las defiende)” (Colombres 1977:32). Es decir, el etnocidio fue una de las consecuencias del indigenismo de integración, no uno de sus postulados.

Quando en la escuela el maestro de los niños indígenas los arremete culturalmente, denigrando y desvalorizando su idioma y sus trajes, exaltando lo externo como indicador de superioridad, con ello se construye una sociedad

³³ Aunque el INI tuvo éxito en muchas de las prácticas etnocidas, tampoco fue un proceso completo. La “asimilación asumida” o la “aceptación forzosa” tuvieron lugar junto con la “resistencia pasiva” o consciente, la “reapropiación y reinterpretación” cultural de los nuevos aspectos culturales y en ocasiones también la oposición violenta (Sariego 2002:232).

estigmatizada que no asume la posibilidad de una valoración y significación de sus propios valores. El etnocidio es una práctica cotidiana en las escuelas indígenas de México, cientos de maestros procedentes de comunidades indígenas viven enajenados al proceso de aculturación al que han sido sometidos y que les ha hecho perder su propia identidad y combaten agresivamente los elementos de sus propias costumbres (...) Los ministerios públicos, los jueces, los abogados, los burócratas de los juzgados, los policías, todos ellos actúan frente a la población indígena con soberbia, irreflexiblemente, con prejuicio y dictaminan sobre la vida de millones (Nahmad 2003a:46).

La teoría integracionista que triunfó en México, se apoyó en cierto relativismo cultural otorgándole a los pueblos indígenas y a sus culturas estatuto de validez, mientras que paralelamente defendió el enfoque modernizador de sus economías para potenciar un desarrollo económico y social más equilibrado entre indígenas y no indígenas. Pero el proceso de modernización que pretendió implementar se “concibe a sí mismo superior a los demás” (Sariego 2002:126), por ello, a pesar de plantear las conflictivas relaciones interétnicas entre indígenas y no indígenas dió amparo a la reproducción de las desigualdades económicas y no cuestionó el rumbo social, cultural y político del proceso “civilizatorio moderno”, sino que fue una prolongación de éste. Por esta razón fue acusado de etnocida y de formar parte de un programa compensatorio de las deficiencias sociales que el desarrollo de la economía del país provocaba en las regiones indígenas (Antochiw 1977:83).

El indigenismo de integración consideró que el círculo vicioso de explotación y “atraso cultural” no podía encontrar su solución dentro de los márgenes de la mentalidad indígena (Sariego 2002:86), porque su pobreza estaba originada en “términos de su exclusión del sistema capitalista nacional” (Sariego 2002:27). Y aunque logró efectivamente, a través de las migraciones, la ampliación de la infraestructura de comunicaciones y transportes o la introducción del libre mercado, incorporar al sector moderno de la economía a una parte importante de la población indígena, continuó reproduciendo la inequidad social entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional³⁴. En ocasiones, en condiciones aún más adversas que en el pasado, porque

³⁴ En los inicios del indigenismo desarrollado por el Instituto, se consideró que el proceso de aculturación tenía que provenir del exterior, dadas las inexistentes o débiles concepciones sobre el “desarrollo” que quería implementar el Instituto en las regiones indígenas. Sin embargo, cuando se produjo la ruptura ideológica con el indigenismo de integración y tanto la corriente de la antropología crítica como los pueblos indígenas, a través de sus líderes u organizaciones, solicitaron participar en la gestión de INI, ellos sí serán ya partícipes de ese valor cultural de desarrollo, haciendo que en gran medida coincida con el del gobierno. Ahora solicitarán carreteras, escuelas, clínicas, luz, participación política en las estructuras de la democracia oficial o acceso a las grandes oportunidades de empleo del gobierno (así como el derecho a seguir empleando su lengua, el fomento a las artes y tradiciones indígenas, el derecho a la gestión de sus recursos naturales, etc.). En los momentos en los que se alimenta la participación y la

en este proceso perdieron autonomía política, algunos medios de subsistencia tradicionales y en especial se hicieron dependientes del capitalismo de mercado³⁵– el cual provocaba y provoca una profunda insatisfacción al crear por un lado crecientes necesidades y por otro impedimentos para satisfacerlas (Moreno 1977:109).

La crisis del indigenismo es, por tanto, una “ironía” (Scalon 1982: 330), porque consigue introducir la “modernidad” sin conseguir el proceso de integración, pero sí el de “desintegración de las culturas indígenas” (Brice 1986:219). El escepticismo del milagro de la modernidad creció también entre los intelectuales indígenas, quienes trazarían otras “alternativas de desarrollo” (Stavenhagen 1996:85s.) (cfr. Cap. 2.2.) dando pie al inicio del indigenismo de participación y transferencia.

2.1.3. El INI y la antropología

El indigenismo del INI es fruto de una política científica planificada para los indígenas dirigida por no indígenas (Nahmad 1977:13). En México, desde que se inició el proceso de institucionalización de la antropología se la vinculó directamente al indigenismo. Gracias a ella, el indigenismo contó con los fundamentos teóricos que legitimaron “científicamente” sus acciones en regiones indígenas. No fue casualidad que esta disciplina – a través de la Dirección de Antropología como dependencia de la Secretaría de Agricultura y Fomento – contara con cobertura, protección y financiamiento institucional tempranamente, en 1917.

Dos reconocidos antropólogos, Manuel Gamio (1883-1960) y Alfonso Caso (1896-1970) sentaron las bases del primer indigenismo científico en México. Ambos sintetizan la esencia de las acciones del INI y del pensamiento antropológico posterior.

gestión, los valores culturales de desarrollo deseados por el Estado y los pueblos indígenas, aún cuando muestran diferencias visibles, muestran también importantes puntos de fusión.

³⁵ La escuela intercultural de hoy en día comparte la contradicción inicial del INI, al tener que ofrecer una respuesta educativa a la dependencia del mercado regional e incluso internacional y paralelamente ser una institución respetuosa y fortalecedora de la cultura local indígena. Me resulta interesante resaltar este hecho, pues al inicio de la labor del INI, los promotores resultaron muy “útiles” por la desconfianza hacia los funcionarios gubernamentales y la escasa o nula significación que las escuelas, los caminos o las clínicas tenían para ellos, por no “verles la utilidad inmediata” (Hernández López 2000:37). No deja de llamar la atención las palabras de Agustín Romano; “era la época en la que, al preguntarle a las comunidades cuáles eran sus necesidades y en qué forma se les podría ayudar a satisfacerlas, la respuesta habitual era: “ninguna así como estamos, estamos bien. No queremos nada. La mejor ayuda que pueden darnos es dejarnos así, como estamos” (Hernández López 2000:37). La situación actual observada en esta investigación no responde a este contexto.

Rechazaron la tesis de la asimilación de los indígenas a la sociedad nacional a favor de la tesis de la integración a través del intercambio cultural – muy vinculado al mestizaje promulgado por Vasconcelos que llegó a convertirse en el ideal del nacionalismo posrevolucionario (cfr. Cap. 1.5.1).

En el libro *Forjando Patria*, de Gamio, se expone la teoría y el método de la antropología social contemporánea. En él se describen las características básicas que conforman la nación posrevolucionaria junto con la primera caracterización más o menos amplia de lo indígena para justificar la planeación estatal sobre ellos, o sea, la justificación para la antropología social aplicada (Rebolledo 1997: 24s.). Caso, por su parte, estableció la tesis en torno al problema cultural y no “racial” de la problemática indígena (García Segura 2004:201). Al plantear el problema “cultural”, Caso estaba afirmando que la problemática indígena era “cultural” (Caso 1958 citado en Báez-Jorge 1978:292) y a través de esta afirmación legitimó la actuación indigenista, en concreto la aculturación planificada en regiones indígenas, a pesar de que estos mismos autores defendieron la idea del relativismo cultural y del mestizaje. De tal forma que relativismo cultural y mestizaje – con apoyo de la tesis funcionalista³⁶ – se dieron la mano en México para producir la aculturación planificada.

Con la creación del INI, la antropología ocupó un puesto privilegiado dentro del aparato institucional. Adoptó la paradójica situación de ser la encargada de expresar a los indígenas “el contenido de las culturas de donde proceden [ellos mismos]” (Medina 1977:20) – hasta que finalmente consiguieron que fueran las voces de los indígenas los que hablasen de cosmovisiones, minorías étnicas, plurilingüismo y otros conceptos afines a la antropología³⁷ (Medina 1977:20). Una de sus principales labores consistió en documentar etnográficamente las poblaciones objeto de interés³⁸ para basar en

³⁶ El indigenismo en México conjuga la tesis funcionalista con la tesis sobre el relativismo cultural. Éste último considera las culturas indígenas partes “valiosas” de la nación y con ello no justifica su destrucción sino la aceptación de ciertas cuotas viables de diversidad dentro del proyecto nacional. Por otra parte, el clásico enfoque funcionalista reconoce que la cultura es un todo integrado y por lo tanto, un cambio cultural dirigido debía de participar de un enfoque integral y contribuir al orden y la organización social (García Segura 2004:169).

³⁷ Los conocimientos antropológicos y la información etnográfica que aporta en torno a sus procesos culturales, es un legado actual que comparte gran parte de los maestros y maestras indígenas, así como la población en general, justo en momentos donde la misma antropología hace crítica de sus anteriores interpretaciones y esencializaciones de la diversidad cultural.

³⁸ La pronta y estrecha relación entre la labor del INI y la antropología hizo que se canalizara casi exclusivamente la antropología al estudio de los asuntos indígenas, descuidando otros asuntos del país (Nolasco 1970:67).

tales estudios sus proyectos y “facilitar ‘su buen gobierno’” (Dietz 1995:5). Los estudios etnográficos también colaboraron para que los proyectos modernizadores en el país, se realizaran “con el mínimo de molestias” (Nolasco 1970:75ss.). El resultado fue que en México, la antropología se vinculó tempranamente con el indigenismo institucional y sus planteamientos teóricos estuvieron encaminados y limitados a su orientación práctica (Dietz 1995:26), o sea a su carácter aplicado³⁹.

La conexión entre antropología aplicada y dominación y control estatal se hizo evidente, y hacia la década de los setenta las presiones recayeron tanto en la labor del Instituto como en el papel que la antropología tenía en él; se criticó que los cientos de estudios realizados, muy detallados algunos, habían servido principalmente para resolver los problemas que el proceso de modernización económica suscitó en las regiones indígenas (Nolasco 1970:67). Se criticó la nula participación de los indígenas en la gestión de los proyectos y que la información etnográfica del Instituto no hubiera sido transferida a ellos o a sus organizaciones. Antropología y antropólogos o antropólogas – quienes “a fuerza de fungir como asesores del gobierno, se vuelven incapaces de criticarlo” (De la Peña 1981:83) – fueron fuerte y directamente acusados de contribuir a la labor de control y dominación estatal en regiones indígenas.

La vinculación entre el dato etnográfico y su utilidad en la implementación de proyectos indigenistas tiene, por ello, valoraciones diversas; desde quienes como Marroquín (1977:288) ve en la conexión de la antropología aplicada y el indigenismo un gran “esfuerzo práctico” para resolver problemas con un mejor y una mayor garantía para su correcta aplicación a quienes afirman que antropología aplicada e indigenismo han permitido ser transformados a los intereses del Estado para adecuarlos a su práctica y a su ideología, es decir, “ha servido, voluntaria o involuntariamente, más a los intereses del Estado que a los de los indios” (Báez Jorge 1982:114).

La crítica con más resonancia en la etapa conocida como de ruptura fue la que se estableció entre antropología-indigenismo-colonialismo. En ella se acusó a la antropología de alimentar y ser parte del colonialismo interno del país. El origen de las

³⁹ Siguiendo la definición de Nolasco (1970:66), entendemos por antropología aplicada “la utilización formal de los conocimientos aportados por la ciencia antropológica para la solución de problemas prácticos”. En México, fue Gamio, importante antropólogo mexicano, quien creó las vinculaciones entre antropología y su carácter aplicado a regiones indígenas (Dietz 1995:25).

críticas nace de las organizaciones indígenas y de un sector de antropólogos y antropólogas que hablarán de una “antropología clásica aplicada” (Nolasco 1970:90) y más frecuentemente de una antropología colonialista. Punto de inflexión en esta autocrítica y de la consiguiente ruptura que se produjo en términos programáticos entre antropología e indigenismo fue el concepto de colonialismo interno, establecido por Pablo González Casanova (Báez-Jorge 1982; Dietz 1995).

Dietz (1995) considera que el concepto de colonialismo interno cobró vida tras los acontecimientos de Tlatelolco en México, en 1968, por la turbulencia social y la crisis que abrió en el aparato gubernamental e ideológico del Estado. Para Báez-Jorge (1982:110), la Revolución Cubana y las posturas críticas ante el colonialismo en África, las cuales habían permeado la sociología y antropología francesas, fueron también momentos claves para explicar la importancia que adquirió el concepto de colonialismo interno. Con las influencias recibidas de la sociología y la antropología marxistas europeas se desplazan en México los criterios psicologistas, culturalistas y funcionalistas, de orientación norteamericana. La problemática indígena pasó del interés en las relaciones culturales al interés en las relaciones de dominación (Nolasco 1970:80). Ello dió lugar a una nueva antropología, comprometida socialmente y sus críticas se centraron principalmente en el indigenismo, por ser “el producto más acabado y prestigioso de la llamada Antropología Mexicana” (Oliveira 1978:245).

El colonialismo interno del que habló Casanova centró el interés en las asimétricas relaciones existentes al interior de las fronteras nacionales y originó el interés en la descolonización de la antropología para no ser ella misma “un mecanismo más de dominio” (Nolasco 1970:91). Ello equivalía a trabajar por una “antropología comprometida”, autocrítica para “desenmascar[ar]” sus ataduras con los intereses y prácticas coloniales del Estado, que implicaba un “profundo replanteamiento epistemológico” (Báez-Jorge 1977:52).

Entre las propuestas a la endémica situación colonial del quehacer antropológico adquirió mucha relevancia la sustitución del antropólogo o antropóloga externa por uno originario del mismo grupo – el fortalecimiento de una “antropología ‘nativa’” –, por la cohesión que su condición social compartida podía establecer entre “el antropólogo-miembro-de una-minoría y la minoría-sujeto-objeto de estudio” (Dietz 2003:138).

Al interior de la antropología, esta ruptura se fue enriqueciendo “al calor del apasionado debate” (Sariago 2002:23), pero en los proyectos implementados por el INI, tuvo escasa repercusión. A pesar de todo, la ruptura que la antropología crítica realizó con el indigenismo de integración, apoyada por las reivindicaciones de organizaciones indígenas, dieron formalmente comienzo al indigenismo de participación y transferencia.

2.1.4. Indigenismo de transferencia y participación

El indigenismo de transferencia y participación tuvo su antecedente en las críticas que el INI sufrió por parte de los antropólogos y antropólogas de la corriente crítica y por movimientos y organizaciones profesionales – en especial la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC)⁴⁰ – y sociales indígenas, quienes les criticaron las consecuencias etnocidas del indigenismo de integración – pero también de su “fracaso” integrador –, el carácter inducido del proceso de aculturación y la reproducción colonialista a su interior – tanto del INI como del quehacer antropológico.

Al interior del INI, los antropólogos y antropólogas tenían a cargo la dirección, gestión, investigación y evaluación de los proyectos, mientras que el personal indígena que trabajaba en el Instituto se encargaba de llevar a cabo los proyectos diseñados por los directivos. Por esta razón, las organizaciones profesionales y sociales indígenas, fortalecidas en la década de los setenta, les solicitaron al INI, además de derechos agrarios y culturales, presencia indígena en la gestión de las labores del Instituto y en los “puestos de dirección de los organismos que tienen entre sus objetivos políticas indigenistas” (Medina 1977:22). Los antropólogos y antropólogas de la corriente crítica, que habían “descubierto” que las relaciones que se daban entre la antropología y los indígenas o entre el Instituto y los indígenas tenían tintes coloniales, apoyaron y caminaron junto a las organizaciones indígenas para establecer el indigenismo de participación y transferencia.

Para corregir las relaciones colonialistas el interés se centró en “empoderar” a los indígenas – fuera y dentro del Instituto – para alimentar un indigenismo

⁴⁰ Los promotores indígenas formados por el INI y la SEP fundaron en 1976 la ANPIBAC. Demandaron más participación en los programas educativos de la SEP y fueron los defensores de una educación bilingüe-bicultural (Dietz 1995:61). Bajo la presidencia de Echeverría (1970-1976) se apoyó a organizaciones “semioficiales” de este tipo (Dietz 1995:59).

autogestionado, con la presencia indígena en las más altas esferas de la gestión indigenista. De forma paralela se concibió un proceso de transferencia del conocimiento científico – antropológico especialmente – hacia los indígenas, para que este tipo de conocimiento les fuera “útil” en sus propios procesos de descolonización.

Desde un punto de vista metodológico y epistemológico, la antropología aceptó las ventajas de sustituir la investigación realizada desde la “mirada distante” del antropólogo no indígena por la “autopercepción” del indígena. La pertenencia social al grupo y la familiaridad del contexto del investigador indígena son considerados positivamente (Columbres 1977:47). Y junto al interés en el enfoque participativo creció la demanda por una formación especializada por y para indígenas.

La importancia en el aumento del volumen y la participación indígena en los proyectos indigenistas, en la práctica, se enfocó principalmente a transformar el carácter inducido de las prácticas indigenistas y no tanto a cuestionar profundamente el actuar del indigenismo. Por ello Medina (1977:27) criticó la tendencia a la asimilación al aparato burocrático del estado mexicano del movimiento que con tantas críticas se planteó en los años setenta.

Paralelamente al debate sobre el indigenismo de participación y transferencia surgieron dos posturas de entender la problemática indígena: la corriente clasista y la corriente etnicista. Ambas son opuestas al modelo integracionista mantenido por la política del INI, pero enfocaron la problemática desde ángulos diferentes: mientras que la corriente etnicista abogó por un proyecto cultural basado en el pluralismo de las identidades y conceptualizó la problemática como de pueblos “oprimidos culturalmente diferenciados” (Stavenhagen 1996:84), el enfoque clasista enfocó principalmente las condiciones de marginación y explotación de los indígenas en términos de lucha de clases, equiparando sus demandas a las de otros grupos marginados del país (Dietz 1995:53ss.).

Ambas concepciones mostraron implicaciones diferentes para los objetivos y estrategias de los movimientos indígenas, pues la tesis clasista apuntó hacia la organización sindical de indígenas en los sindicatos campesinos y en la Reforma Agraria, y la disolución de la identidad étnica en la conciencia de clase compartida con campesinos. Sin embargo, en la corriente etnicista, al considerar central la identidad

indígena, las luchas de clase aparecen como problemas secundarios (Stavenhagen 1996:84). En la práctica, ambas concepciones “de lo indígena” se yuxtaponen, pero fue la demanda etnicista la que triunfó en las luchas que realizaron organizaciones y movimientos indígenas (Stavenhagen 1996:84; Dietz 1995:53ss.).

2.1.5. La respuesta del INI

En antropología, si la palabra unifica,
la acción pluraliza (Antochiw 1977).

La crisis ideológica del indigenismo no provocó un cambio de orientación institucional inmediata. Pero la discontinuidad entre los fundamentos teóricos antropológicos y las políticas indígenas, tan emparentados bajo el indigenismo de integración, se rompieron, (Dietz 1995:53) y la crítica se agudizó. Más aún cuando Aguirre Beltrán fue nombrado director del INI en 1970 – puesto que ocupó hasta 1976 –, ya que él abogó por la continuidad de las políticas indigenistas y mostró resistencia a la entrada al INI de los antropólogos y antropólogas críticas – quienes finalmente se fueron yendo a otras instancias que les proporcionaban “ciertos márgenes limitados de actuación” (Dietz 1995:68ss.). El resultado fue que los postulados indigenistas fueron seriamente cuestionados en el entorno académico, mientras que eran fiel y rigurosamente aplicados en el interior del INI (Sariego 2002:24).

En 1982 Salomón Nahmad fue nombrado director del INI y con él crecieron las expectativas de cambio en la política indigenista. Sin embargo, un año después fue encarcelado por una supuesta malversación de fondos para justificar oficialmente su salida del INI, ya que Salomón Nahmad mantenía estrechas relaciones con organizaciones indígenas y militaba en el Frente Nacional para la Defensa de la Nueva Política Indigenista, organización formada por un conjunto de antropólogos y antropólogas que deseaban la implantación de un enfoque participativo en las políticas indigenistas (Dietz 1995:80). Con su salida, de nuevo decrecen las expectativas para la implantación del indigenismo de participación y transferencia.

Arturo Warman, defensor del enfoque participativo y de transferencia, fue nombrado director del INI en 1988, bajo el gobierno de Carlos Salinas. Con él la tesis

integracionista fue oficialmente abandonada en el discurso indigenista⁴¹. El nuevo indigenismo reconoce abierta y públicamente la participación indígena en los puestos centrales del Instituto u otras agencias afines. Autogestión y etnodesarrollo, son conceptos que cuentan con legitimidad en los discursos indigenistas. Se produce un proceso de oficialización de los conceptos de la antropología crítica. La tesis sobre la integración, el atraso cultural, el monoculturalismo y el monolingüismo es excluida del discurso indigenista oficial, aunque no de las prácticas cotidianas del Instituto u otras agencias afines.

Paralelamente, en los años setenta, el INI sufrió una serie de cambios a su interior que le hicieron perder su tradicional “hegemonía” en regiones indígenas. Gran parte de sus atribuciones fueron transferidas a otros organismos y programas federales. Los principios de la acción integral fueron sustituidos por políticas sectoriales⁴² para paliar los problemas de pobreza y marginación en las regiones más necesitadas (Sariego 2002:196).

Sariego (2002:200) atribuye el derrumbe del enfoque integral en 1977 a la creación de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar), dentro de la cual quedó integrado el INI. Coplamar, a pesar de implicar cuantiosas inversiones en regiones indígenas, respondió a “un planteamiento económico global de corte desarrollista” en el cual la participación de los grupos étnicos fue desplazada o dificultada por las trabas burocráticas (Dietz 1995:91).

Coplamar tuvo lugar bajo la Presidencia de López Portillo (1976-1982), es decir, en pleno apogeo a las críticas sobre la aculturación inducida dentro del indigenismo de integración. Pero con López Portillo y con sus sucesores, se diseñaron “planes o programas nacionales de desarrollo, en colaboración directa o bajo la influencia indirecta de agencias internacionales de desarrollo, como el BID, el FMI o el Banco Mundial, en los cuales la política específicamente agraria formó parte de una

⁴¹ “Se supone” que a finales de la década de los ochenta el enfoque participativo triunfó en la política indigenista y que dentro de esta institución los indígenas intervienen y operan las políticas indigenistas (Nolasco 2003:10).

⁴² Con el cambio de un enfoque integral a otro sectorial se desvanecieron los programas y discursos específicos para población indígena y ganó terreno la interpretación de lo indígena como un problema de carencias, de marginalidad y de pobreza. Si en el programa de los movimientos y organizaciones indígenas la tesis etnicista desplaza a la tesis clasista, en la actuación de las instituciones gubernamentales triunfó la tesis clasista, que si bien no lo vincula “discursivamente” con la problemática campesina, trata a ambos como un problema de carencias, marginalidad y pobreza.

concepción mucho más amplia de modernización y racionalización de toda la economía mexicana” (Dietz 1995:94). Por un lado se reconocía la pluralidad del país y se descartaba la tesis de la universalización de la “cultura nacional” bajo enfoques monoculturales y monolingües, pero por otro lado, la cuestión indígena era tratada bajo un enfoque de marginalidad y exclusión social a través de Coplamar.

Junto a la integración del INI en Coplamar, la acción indigenista se dispersó, existían otras Secretarías, como la de Agricultura, Salubridad o Educación, que realizaban su propia política indigenista, en ocasiones totalmente separada y diferenciada de la realizada por el INI. En el campo educativo, por ejemplo, las entidades de la SEP siguieron manteniendo una política de castellanización directa en lugar de la castellanización indirecta promovida por el INI (Marroquín 1977:112). La falta de autoridad coactiva del INI hacia otras agencias estatales o federales que trabajaban en regiones indígenas y con las que suele encontrar dificultades para coordinar sus proyectos o en las que sencillamente no puede influir, hay que sumarla a estas condicionantes (Dietz 1995:95).

Estos hechos tuvieron lugar en un contexto económico de tendencia al libre cambio y al fortalecimiento productivo de la economía del país. Con Carlos Salinas de Gortari, al igual que con López Portillo, se profundizó la política neoliberal de privatización y se creó el Programa Integral de Modernización del Campo 1990-1994 que puso fin al régimen de ejidos mediante la reforma del artículo 27 de la Constitución. El presupuesto del INI se incrementó 12 veces más con respecto al de 1989 (Espinosa 1994:11), pero paralelamente, se produjo la expansión de empresas privadas y multinacionales, en el marco de negociaciones sobre el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá – y bajo un enfoque compensatorio se implantaron “campañas sociales y caritativas como el *Programa Nacional de Solidaridad* (PRONASOL)” (Dietz 1995:97s.). Frente al carácter central, que tanto el INI como la SEP tuvieron en regiones indígenas, desde los años ochenta adquirieron un carácter asistencial frente a la macropolítica nacional e internacional.

En años posteriores creció la tendencia económica al libre cambio y el aumento de las vinculaciones con organismos internacionales como el Tratado de Libre Comercio (TLC), el FMI, el Banco Mundial o el BID. Mientras tanto, el INI defiende el enfoque participativo que ampara la autogestión indígena, la autonomía cultural, la educación

bilingüe intercultural y el pluralismo cultural, pero los lazos neoliberales que establece con instituciones internacionales como las que hemos mencionado fortalece, por un lado, la presencia de éstas en regiones indígenas y por otro, hace perder el papel “cuasi-hegemónico” que el INI tenía en regiones indígenas y le aleja cada vez más de la política global del país, que es preocupación también de organismos financieros internacionales y no gubernamentales, de agencias de las Naciones Unidas y de asociaciones y fundaciones civiles (Pría 2000:10s.)

Sus acciones se subordinan al enfoque global de la economía y su amenaza es – en aquellos años y en la actualidad – convertirse en “un instrumento legitimador” que encubra dicha política, por el carácter asistencial de sus prácticas, que tratan de paliar los “efectos negativos” de la macropolítica nacional (Dietz 1995:365). Su función compensatoria es muy visible cuando las instituciones indigenistas sobrepasan los límites de las acciones educativas y culturales y se enfrentan a la política global de corte desarrollista, porque con frecuencia sus medidas son frenadas y coaccionadas (Dietz 1995:98s. ; Nolasco 1970:82).

En los años noventa, el INI no representa el nexo adecuado para hacer llegar las demandas indígenas, que seguían mostrando su descontento con la situación política y económica y con las actividades que el gobierno desplegaba en regiones indígenas. Pierde su importancia para los asuntos indígenas y es considerado como otro organismo burocrático más que presta servicios en regiones indígenas (Nolasco 2003:11s.). Organizaciones internacionales, nacionales o locales procedentes de la sociedad civil, establecen cada vez más a menudo conversación directa con las comunidades indígenas (Nahmad 2003a:45). EL Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el Congreso Nacional Indígena (CNI), la Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía (ANIPA), entre otras “son los nuevos interlocutores para los que el INI no tiene respuesta y no representa nada” (Nolasco 2003:12).

Tampoco logró solucionar los problemas que suscitó el indigenismo de integración, porque estas prácticas se siguen yuxtaponiendo con el nuevo enfoque participativo y de transferencia, con lo cual continúan las críticas al carácter paternalista, asimilacionista e integracionista de sus acciones (Sariego 2002; Nahmad 2003b). Finalmente, la dura crítica que se suscitó a raíz de los años setenta, no logró cambiar

en profundidad el enfoque indigenista ni tampoco consiguió un “reequilibrio de las relaciones interétnicas” (Citarella 1990:37).

Con el cambio de enfoque dentro del indigenismo “el estado logró someter a las reglas de la dialéctica política mexicana a los sectores más inquietos y dinámicos de las etnias indígenas” (Citarella 1990:36), lo que provocó una traba a “la radicalización de la política indígena” (García Segura 2004:209). Por ello, en los últimos años, las críticas al INI y a la recién creada Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) continúan presentes.

2.1.6. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

La nación mexicana ha hecho muchas promesas a los pueblos indígenas, algunas las ha cumplido pero en general continúan esperando a ser tratados como integrantes fundamentales de la nación y no quieren ser los más pobres; quieren ser iguales a todos los mexicanos pero quieren continuar siendo mayas, nahuas, triquis, zoques, tzeltales, tzotziles, choles, rarámuri, yaquis, Kiliwas o del pueblo indígena en el que les tocó nacer (Embriz 2003:2).

Tras 54 años de trabajo, las críticas apuntaban hacia el agotamiento funcional del INI y hacia la necesidad de modernizarlo para responder a nuevas demandas y necesidades (Sánchez 2002:73). Con este fin, el 14 de diciembre de 2002 el pleno de la Cámara de Senadores de la República aprobó la iniciativa para la creación de la CDI que abrogaría la Ley de creación del INI (Aldaz 2002:2). Finalmente, el 21 de Mayo de 2003 se publicó en el diario oficial de la Federación la creación de la CDI, la cual sustituye formalmente al INI (INI 2003).

El cambio operado se realizó con el apoyo de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, de la Consulta Nacional a los Pueblos indígenas, del acuerdo de múltiples organizaciones indígenas y del Congreso de la Unión (Embriz 2003:1). Entre algunas de las disposiciones por las cuales se rige la Comisión resaltamos⁴³ la importancia otorgada a la *coordinación* con las demás dependencias y

⁴³ Las notas sobre este apartado han sido tomadas de PRI (2002).

entidades y con el sector social y privado que desarrolla actividades de interés para los asuntos indígenas (Artículo 1, fracción III) y la necesidad de la participación indígena en la definición, formulación, ejecución y evaluación de los programas, proyectos y acciones gubernamentales (Artículo 1, fracción XVI). La presencia indígena cobra especial importancia en el Consejo Consultivo, el cual debe estar compuesto por mayoría de representantes indígenas (Artículo 12). En la Comisión, se reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la Nación y se apunta hacia el diálogo intercultural, dentro de un enfoque de desarrollo sustentable y de género (Artículo 3, fracción I, IV y V).

El cambio operado desde el INI a la CDI está aún por evaluarse. La desaparición del INI, como apuntan acertadamente Pérez y Argueta (2003:19), no equivale al fin del indigenismo⁴⁴, puesto que la CDI sigue representando al indigenismo del Estado, por lo demás poco definido, que hereda de su antecesor un conjunto de críticas y de malestares a las que no parece dar solución. Los más de 50 años de experiencia del Instituto muestran las dificultades y barreras de diverso tipo con las que se ha encontrado cuando ha querido coordinar sus actividades con otras dependencias y organismos y la dificultad que ha encontrado y sigue encontrando para establecer un indigenismo participativo y un desarrollo autogestionado.

Para ello debería atender a un “fuerte y meticuloso trabajo de reformas, planeación y concertación institucional que lo hagan viable” (Pérez & Argueta 2003:19) y continuar la discusión sobre el indigenismo, analizando tanto sus aciertos como sus errores, para evitar la muy practicada tendencia en México de operar los cambios sobre el criterio de “borrón y cuenta nueva”, que anuncian Pérez & Argueta (2003:19ss.) podría ser uno de los peligros de la recién creada Comisión. En especial porque el cambio del INI a la CDI corresponde a una tendencia ya inaugurada en el INI, de atención a lo indígena como producto de la marginación económica y social que experimenta con respecto al resto del país sumado a un empoderamiento indígena tanto en el ámbito

⁴⁴ La desaparición del INI ha incitado la creencia que con él se producía la desaparición del indigenismo, para alegría y descontento de muchos. Sin embargo, la CDI sigue siendo una institución indigenista. Entre quienes defendían la desaparición del INI se encontraban los que consideraban que en las actuales pautas de transferencia hacia los indígenas de los proyectos que les afectan o a otras agencias carentes de un discurso de lo indígena, una institución con una atención específica a lo indígena carecía de sentido (Sariego 2002:197). Aún así sigue siendo controvertida esta postura, ya que se plantea si en el contexto actual de marginación en el que viven la mayor parte de los pueblos indígenas sería oportuno o no retirar el apoyo del INI.

académico y organizativo como político y burocrático – sin que se produzcan modificaciones en la tendencia global de la economía mexicana hacia la economía de libre cambio.

La CDI se creó en la legislatura de Vicente Fox. Su gobierno profundizó en la corriente de modernización y de privatización de tendencia económica al libre cambio y, paralelamente, fortaleció el aumento de organizaciones e instituciones internacionales en regiones indígenas. Esta dinámica apunta por un lado a una fragmentación interna de las economías, en ocasiones muy polarizada, entre unos sectores que son considerados los idóneos para el desarrollo económico y los otros que necesitan de una atención asistencial, en virtud de ese mismo desarrollo (Pérez & Argueta 2003:22) y por otro lado, desestabiliza la propuesta hacia la autogestión y autonomía indígena. Las contradicciones a las que el INI se sometió, no son, por tanto, ajenas a las que tendrá que afrontar la CDI.

2.2. Reconocimiento institucional de la educación para indígenas: la DGEI

2.2.1. Antecedente inmediato: los promotores bilingües

Nadie se propone crear una escuela que corresponda a sus particularidades si no es porque tiene la experiencia de otra que no lo hace (Serrano 1998:93).

A partir de los años veinte se inició en México de una forma más sistemática la educación para indígenas. Las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo, la Casa del Estudiante Indígena, los internados llamados Centros de Educación Indígena, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas o el Proyecto Tarasco, fueron antecedentes de la educación para indígenas. Sin embargo, o bien no se trató de una educación diferencialmente dirigida hacia indígenas, sino al colectivo más amplio del campesinado y por ello ubicados en un enfoque de la marginalidad, o se trataron de proyectos experimentales de escasa duración.

El inicio de una educación diferencialmente pensada para indígenas se relaciona directamente con los procesos lingüísticos. Es decir, el deseo de implantar una educación bilingüe y el tipo de profesional necesario fueron el inicio de la educación ofrecida especialmente al colectivo indígena. Sin embargo, el “éxito” del método

bilingüe en las escuelas no llegó para ofrecer un bilingüismo coordinado, sino para conseguir la castellanización de indígenas con el apoyo de sus propias lenguas, dada la ineficacia que había mostrado el método directo de aprendizaje.

A pesar de todo, para llevar a cabo esta estrategia fue necesario hacerse de personal bilingüe dentro de las mismas regiones indígenas. Inicialmente se les conoció como promotores culturales bilingües. Fueron contratados en un primer momento por el INI, en 1951. En los años cincuenta y sesenta, aunque el INI había demostrado la utilidad de los métodos bilingües y la necesidad de los promotores bilingües para llevar a cabo el proceso de aculturación inducida, la SEP no aceptaba la utilización de métodos bilingües en sus escuelas.

Por otra parte, el panorama de la educación escolarizada en regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en lengua indígena y el analfabetismo para la población indígena rondaba el 80%. A la marginalidad de los indicadores educativos se le unían la escasa cobertura educativa y la escasa significación que la escuela tenía entre las expectativas de los indígenas (Nolasco 1997: 45).

Con estos resultados, la SEP se vio obligada a buscar alternativas educativas y en 1964 aceptó oficialmente la utilización de métodos bilingües en las escuelas indígenas (Citarella 1990:25) – hasta que finalmente, en 1971 la educación dejó de estar controlada por el INI y sólo se encargó de la gestión de algunas escuelas-albergues (Sariego 2002:200). En ese mismo año, creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (López y Cruz 1982). Este Servicio supuso el triunfo, al interior de la SEP, del método indirecto en la enseñanza del castellano por encima del método directo, tan defendido en los tiempos de la escuela rural.

La pertinencia del método indirecto había sido anunciada en México con mucha anterioridad, no sólo por el INI, también por la UNESCO (Ramos 1982:55). Sin embargo, fueron necesarios más de 140 años, desde la Independencia política de México, para que el Estado aceptara, aunque sólo fuera formalmente, que las lenguas indígenas formaran parte del proceso de enseñanza en las escuelas.

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües no podía por sí sólo solucionar la marginalidad con la que eran percibidos los indígenas y en 1971 se

creó en la SEP la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, para desplegar acciones educativas junto al INI. Entre sus funciones destacaron las educativas, pero al igual que hiciera la escuela rural, las sobrepasó. El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües y la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena fueron la puerta directa para la creación de la DGEI en 1978. La DGEI es desde entonces el organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe bicultural y posteriormente intercultural (DGEI 1990:7).

Al igual que el indigenismo de participación y transferencia logró institucionalizarse en momentos de fuerte tendencia neoliberal en la economía mexicana, la propuesta bilingüe bicultural fue ratificada por el gobierno, cuando aplicaba importantes medidas para conseguir la castellanización: en 1973 puso en marcha el Plan Nacional de Castellánización y en el mismo año en que se creó la DGEI, en 1978, se inició el Programa Nacional de Educación para Todos y el Programa de Castellánización, en el cual, la prioridad volvía a centrarse en la educación y castellanización de los niños indígenas monolingües (Hernández López 1982:117). Es decir, la castellanización, bajo la propuesta bilingüe bicultural, seguía siendo prioridad para la SEP.

A pesar de que el factor lingüístico fue el motivo principal para establecer una educación diferencial para indígenas y no indígenas, la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural. Incluso antes de la creación de la DGEI, ya en la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se realizó esta demanda por parte de organizaciones indígenas, concretamente por la ANPIBAC.

2.2.2. La ANPIBAC y la propuesta bilingüe bicultural

Los años setenta representan un parteaguas en las demandas al Estado por parte de los pueblos indígenas. Ya lo hemos ilustrado para el quehacer del INI, pero la escuela, por el papel estratégico que ocupara en las políticas del Estado en regiones indígenas, no podía quedarse al margen de las críticas formuladas al proceso de aculturación inducida y a sus consecuencias etnocidas.

Es significativo mencionar la importancia, tanto numérica como política, que adquieren las organizaciones y movimientos indígenas desde esta década. Particularmente en la

década de los noventa tiene lugar una explosión del número, del tipo y de los propósitos de las organizaciones indígenas. Existen organizaciones a nivel local, intercomunitarias, regionales, federaciones, ligas y uniones nacionales, pero también alianzas transnacionales. Por el tipo de liderazgo, los objetivos, su ideología y sus actividades, constituyen un nuevo tipo de movimiento social y político en el contexto latinoamericano (Stavenhagen 1996:80).

Se convierten en estos años en importantes actores políticos y protagonizaron los cambios que el Estado estableció en sus relaciones con los pueblos indígenas. Junto a los antiguos reclamos sobre redistribución económica o reparto de tierras, plantearon nuevas demandas, entre ellas las relacionadas con los procesos educativos, con la cooperación técnica, con las inversiones en infraestructuras y especialmente con los procesos identitarios (Stavenhagen 1996:81s).

La ANPIBAC, creada en junio de 1977 por la iniciativa de promotores indígenas⁴⁵ que habían sido formados por el INI y por la SEP, representó en estos años la principal organización indígena que abanderó estas críticas en el ámbito educativo. Su importancia estriba en que consiguió finalmente plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural con las cuales quedó establecida la política de la DGEI (Citarella 1990:34).

La ANPIBAC enmarca⁴⁶ su propuesta dentro de los procesos de dominación cultural, discriminación racial, explotación económica y manipulación política en las relaciones que el Estado establece con los pueblos indígenas. Solicitan nuevas relaciones que permitan transitar de la situación de dominación que denuncian hacia un proyecto educativo liberador para conseguir una “verdadera participación en la vida política del país” (Gabriel 1979:33) a través de procesos identitarios fortalecidos.

Para conseguirlo, reclaman participación en las más altas esferas del proceso educativo para indígenas, y un proceso de capacitación apropiado para ese fin. En el

⁴⁵ Los promotores que habían estado trabajando en el INI bajo el enfoque integracionista y también intelectuales y profesionales indígenas que trabajaban para algunas de las Secretarías del Estado, fueron quienes protagonizaron la ruptura con el indigenismo de integración y con la escuela de la asimilación.

⁴⁶ La información sobre la propuesta pedagógica del ANPIBAC, la recojo de Gabriel (1979), miembro del ANPIBAC y del Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas (CNPI). En el artículo se resaltan las principales conclusiones que se llevaron a cabo en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, celebrado por la ANPIBAC en 1979, en Oaxtepec, Morelos.

aspecto pedagógico escolar, en virtud de los procesos etnocidas que las escuelas habían desarrollado en torno a la lengua y cultura indígena, el modelo bilingüe bicultural considera la lengua y la cultura indígena “ ‘recurso y objeto’ del proceso educativo” (Muñoz 2003:102).

Su propuesta bilingüe se centró en primer lugar, en enseñar a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena y después o simultáneamente el castellano. El carácter bicultural de la educación incidía en un proceso educativo cuyo primer referente fuese la cultura indígena y en segundo lugar, la adquisición de los “valores universales de otras culturas” (Gabriel 1979:34). Como medidas concretas para llevar a cabo la propuesta bilingüe bicultural, mencionan la necesidad de determinar los alfabetos de cada lengua y su estructura lingüística y gramatical, con textos bilingües con contenido bicultural y la elaboración de planes y programas con el enfoque bicultural. Para conseguirlo, manifiestan la previa necesidad de que el magisterio indígena – y en general de toda la población indígena – alcance conciencia de los procesos históricos vividos como pueblos indígenas y de su propia conciencia étnica.

Las secuelas de la escuela de la asimilación y la integración cultural son – hasta la actualidad – uno de los grandes problemas que detectaron para llevar a cabo su propuesta educativa, en concreto porque los docentes fueron formados en esta escuela y compartieron con ella el carácter denigratorio hacia la cultura indígena. La falta de programas, material pedagógico y una línea clara de actuación acorde con los principios bilingües biculturales, se sumaba a estas limitaciones (Chávez 1982: 438).

2.2.3. La propuesta bilingüe bicultural en la DGEI

La DGEI en su propuesta bilingüe bicultural recoge los ejes principales que propuso la ANPIBAC, aunque en este colectivo estuviera más radicalizado el discurso que en la DGEI. En la propuesta de la DGEI, el aspecto bilingüe es entendido como el empleo de ambas lenguas (la lengua materna y el castellano) en el proceso de enseñanza, pasando progresivamente del conocimiento de la lengua materna (también su lecto-escritura) al castellano. En cuanto al aspecto bicultural, se considera que su principal función es preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica

(Lezama 1982:155). Considera, por tanto, la necesidad de incorporar las instituciones comunitarias al proceso educativo y “tomar prestado” sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Lezama 1982:155).

Al igual que no niega el aprendizaje del castellano, tampoco niega el conocimiento del mundo físico y cultural no indígena (Lezama 1982:155), porque lo considera apropiado para los niños y niñas, pero después de haber conseguido el conocimiento de su entorno más cercano. En el enfoque bilingüe bicultural si la lengua materna es considerada el “puente” para conseguir la castellanización, el conocimiento y enriquecimiento de la “cultura propia” simboliza el tránsito a la cultura nacional-globalizada (Moya 1998:110). En conclusión, la escuela bilingüe bicultural, sin negar la importancia que el castellano o el conocimiento ajeno a su ámbito local pueda proporcionar a niños y niñas, considera que ambos conocimientos se deben de adquirir a través de su “cultura de referencia” (Antochiw 1982: 500) y no a costa de ella.

La propuesta bilingüe bicultural nació por oposición a la escuela de la integración y la asimilación cultural y por esta razón definió sus principios en oposición a los principios de ésta. Tal vez por esta razón enfatizó la necesidad de distinguir “lo propio” de “lo ajeno” y asumirlos como dos campos excluyentes, y por tanto, la necesidad de determinar “qué niveles de información de ambas culturas deberán transmitirse a los alumnos” (Antochiw 1982: 498). Sin embargo, este posicionamiento mostró cierta estrechez y rigidez en su aplicabilidad y fue una de las razones del cambio de la propuesta bilingüe bicultural a la propuesta bilingüe intercultural. Aunque, la propuesta intercultural sólo reconoce esta dificultad, en ningún momento la resuelve.

La propuesta bicultural, aunque posteriormente cambiada a intercultural, simboliza el consenso – teórico – del fin de las políticas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales. La cohesión entre los actores sociales mencionados consiguió finalmente que el Estado aceptara dar cuerpo a la educación bilingüe bicultural, como aceptó finalmente el indigenismo de participación y transferencia.

2.2.4. De un bilingüismo de transición y un biculturalismo excluyente al bilingüismo coordinado y el enfoque intercultural

La experiencia demostró pronto que el bilingüismo que se llevaba a cabo en las escuelas del sistema bilingüe bicultural era usado como transición hacia la adquisición del castellano para ser luego abandonado durante todo el proceso educativo. Lejos de reafirmar su papel bilingüe bicultural como lo entendía la ANPIBAC o los mismos principios constitutivos de la DGEI, se le criticó que su propuesta educativa estaba “compensando” las deficiencias educativas de las regiones indígenas, principalmente las “deficiencias lingüísticas”, y haciendo prácticamente omisión de los aspectos biculturales.

Desde entonces hasta la actualidad, se manifiesta la necesidad de pasar de un bilingüismo de transición a un “bilingüismo coordinado” (Hernández-Díaz 2003b:46), en el cual la lengua materna del educando sea usada no sólo como puente para la adquisición del castellano, sino como parte incluyente de todo el proceso educativo. Por otra parte, en cuanto a la formulación filosófica del biculturalismo, pronto se planteó la “incongruencia” del concepto bicultural.

En 1980, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ya se manifestó esta inquietud y en ella se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural. Si bien se entendía que una persona podía ser bilingüe o trilingüe difícilmente se pensaba que pudiera participar sólo de dos culturas, consideradas de forma excluyente entre sí (III 1982:334).

El desarrollo conceptual de las Ciencias Sociales señalaba que la visión dicotómica del biculturalismo al interpretar la relación entre dos formas culturales de forma excluyente, representadas a través de la incompatibilidad de lo propio y lo ajeno resultaba demasiado simplificador para dar explicación a la complejidad de las relaciones de las culturas indígenas y no indígenas (Hamel 1996:150,183). El enfoque bicultural, por tanto, al enfocar el problema desde la perspectiva de la oposición – entre lo propio y lo ajeno – para fundamentar lo propio con frecuencia “retorna a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia,

opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana” (Bertely 1998:89) y obvia los procesos que apuntan hacia la fragmentación interna de los pueblos indígenas, sus conflictos y su propio devenir histórico “híbrido”.

Las diferentes críticas provocaron que, finalmente en 1990, el término bicultural fuese cambiado por intercultural (Bertely 1998:89). Sin embargo, el cambio de un concepto por otro no se vió reflejado en una propuesta concreta de la DGEI. Lo que tuvo lugar fue sólo un cambio nominal, de un modelo bilingüe-bicultural a otro bilingüe intercultural (Gigante 1995:49). La crítica atribuyó pronto el cambio, a un “acomodo” institucional para que México no quedara rezagado de los desarrollos que la investigación social anunciaba, sobre todo en un contexto regional en el cual la mayoría de los países de América Latina⁴⁷ habían optado por el concepto intercultural.

Independientemente de lo “oportuno” que resultó para la DGEI cambiar el término de bicultural por intercultural, consideramos que la discusión – no la práctica escolar – en torno a la educación para indígenas adquirió matices diferentes antes de la década de los noventa y después. Ambos conceptos corresponden a dos momentos diferentes en el proceso de demandas y estrategias dirigidas a la lucha por una educación diferencial⁴⁸.

El biculturalismo simboliza el consenso del fin de las políticas públicas de la asimilación y la integración cultural, fuertemente caracterizado por el carácter políticamente reivindicativo de sus demandas, ya que trataba de “arrebatar” el control del sistema educativo a los agentes tradicionales que lo monopolizaban. Su propuesta educativa se definía por presentar la oposición a la escuela de la integración y la asimilación y su “éxito” dependía de su capacidad de ofrecer una alternativa nítida a esta escuela – y las categorías excluyentes de lo propio y lo ajeno se lo ofrecían.

Posteriormente, tras el “logro” político – que se tradujo en el establecimiento de la DGEI con participación casi exclusiva de indígenas y el reconocimiento jurídico y constitucional del respeto al pluralismo cultural – el interés recayó en dar cuerpo a su

⁴⁷ En los textos jurídicos sobre educación que recogen esta perspectiva en América Latina no se utiliza el término bicultural sino mayoritariamente el intercultural (cfr. Moya 1998).

⁴⁸ Cfr. Gigante (1995:50) para una información más detallada sobre la diferencia entre el enfoque bicultural y el enfoque intercultural.

propuesta. El enfoque intercultural representa en este sentido un esfuerzo por hacer frente a la compleja situación de los pueblos indígenas y su educación, en ofrecer un sistema educativo que atendiera tanto la especificidad cultural por la que habían luchado como la eliminación de la desigualdad social hacia los grupos indígenas en un contexto de economía globalizada.

También es cierto que los indígenas viven desprotegidos, dependientes, oprimidos, sin autonomía, sometidos, afrontando procesos de desintegración debidos a la educación ajena a sus intereses, a la religiones impuestas, a la política y programas impuestos, a la manipulación de líderes corruptos, a la migración impuesta por las necesidades y la carencia de opciones, a la transformación de sus creencias y costumbres; subsisten olvidados, hacinados, sin agua, sin escuelas, con sed de saber, sin territorio, alejados de otras culturas, ajenos al presente, aislados en su espacio y lengua (..). Como docentes indígenas y al servicio de los sujetos indígenas, anhelan comunidades autónomas constituidas por indígenas autónomos, digno e independientes de las necesidades y de los poderes, ciudadanos de la nación, aptos para vivir en armonía con todos y con la naturaleza y para participar en la toma de decisiones; anhelan hombres y mujeres autogestivos, con acceso al bienestar social que es alimentación, salud, educación, vivienda y comunicación dignos; con apoyos financieros y tecnológicos para la producción; con formas justas de comercialización, con fuentes de empleo, capacitación para el trabajo y salarios dignos (Vergara 1996:262).

La dificultad de ofrecer un proyecto educativo “acabado y coherente” que conjugara la reproducción de la cultura indígena con la superación de la tradicional situación de marginación social y económica de los pueblos indígenas – muy fragmentados en cuanto al grado de sus necesidades económicas y sociales – hizo que pronto se fragmentaran los “enunciados” de la educación intercultural (cfr. Cap. 4.4.). En especial en un contexto en el cual, por un lado, se produce una intensa homogeneización de las culturas por un “mercado de consumo globalizado” y, por otro, se acentúa la vinculación con los “mercados simbólicos de ámbito local o comunitario” (García Castaño & Granados 2002:66).

En términos generales, en el enfoque intercultural – con diferencia al enfoque bicultural – se conciben las culturas dentro de un proceso interactivo, complementario e incluyente enmarcado dentro de procesos de intercambios globalizados y se aleja de un enfoque culturalmente excluyente. Pero continúa sin resolver el problema que se había planteado con el biculturalismo: cómo conseguir que los procesos escolares incluyan los conocimientos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar al interior de las comunidades indígenas.

En la educación indígena, el enfoque intercultural bilingüe se plantea: como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de las niñas y los niños se base en la exclusión como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas

desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración (SEP 1999b:7).

2.2.5. Perfil institucional y normativo del sistema educativo bilingüe intercultural

La DGEI es el organismo público, al interior de la SEP, que regula todo el sistema bilingüe intercultural. Actualmente la DGEI da servicio a 45 grupos étnicos en 23 de los 31 estados que tiene el país (Moya 1998:113). Los servicios que ofrece son los de Educación Inicial, Preescolar y Primaria Bilingüe, Albergues Escolares, Albergues, Centros de Integración Social, Brigadas de Desarrollo Indígena, Procuradurías de Asuntos Indígenas y Radio Bilingüe (Hernández-Díaz 2003b:60s.). En el caso concreto de Oaxaca, aunque no es el único Estado, se cuenta también con una Escuela Normal Bilingüe Intercultural.

Los albergues escolares se institucionalizaron en 1971 y nacieron con el propósito de ofrecer hospedaje y alimentación a los niños y niñas indígenas que vivían en poblaciones dispersas. Su propósito fue no desarraigar a los estudiantes de sus contextos familiares, por ello se ubican en un área de tres a cuatro kilómetros aproximadamente de sus hogares y los estudiantes regresan a sus casas todos los fines de semana. En cambio, los Centros de Integración Social dan hospedaje y alimentación a estudiantes de regiones alejadas, con lo cual, su estancia en el centro se prolonga durante todo el ciclo escolar. Las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena son un servicio itinerante que ofrece atención, asesoría y capacitación en salud, bienestar familiar, promoción social, agropecuaria, talleres y artesanías, así como actividades artísticas y deportivas. Las Procuradurías de Asuntos Indígenas se encargan de orientar y asesorar jurídicamente en los aspectos relacionados con la tenencia de la tierra y en los asuntos de orden civil, penal y administrativo⁴⁹. En cuanto a la Radio Bilingüe se trata de un apoyo radiofónico en el proceso de enseñanza, junto

⁴⁹En la descripción de las actividades que ofrecen estos servicios hemos seguido las anotaciones de García Segura (2004:338ss.).

a la orientación, información, sensibilización y divertimento de la población adulta (Hernández López 1982:128).

En la actualidad, la educación pública en México se rige por el conocido proceso de “modernización educativa”, vinculada estrechamente a la política pública internacional (Gigante 2003:78s.). La UNESCO, el Banco Mundial y otros organismos internacionales, en la Conferencia de Jomtien, organizada por estas mismas instituciones, proclamaron la necesidad de la universalización del sistema educativo, de la evaluación y profesionalización del magisterio, de la descentralización, flexibilidad financiera y de la participación social (Latapí 1998b:418) de la misma manera que México lo hizo para su sistema de educación pública en la reciente reforma educativa.

Calidad, eficiencia, equidad, democracia y reconocimiento de la diversidad – y por tanto educación “culturalmente adecuada” (Gigante 1995) – son principios que inspiran a los movimientos de reforma educativa en América Latina (Moya 1998:178) en la década de los noventa, la más importante en cuanto cambios en las modificaciones de sus constituciones⁵⁰: Colombia lo hizo en 1991, México y Paraguay en el 1992, Perú y Chile en 1993, Argentina y Bolivia en 1994, Panamá en 1995, y de forma más temprana Guatemala en 1985, Brasil en 1988 y Nicaragua para los años de 1987 a 1995. Simultáneamente, desde los años setenta, ha crecido el interés en los foros internacionales por los derechos de los grupos minoritarios y también han aumentado los congresos internacionales de Educación Intercultural Bilingüe a nivel regional (Gigante 2003:67ss.).

Los principales documentos oficiales que respaldan la educación bilingüe intercultural en México son la Constitución Política, el Programa de Modernización para la Educación Indígena, el ANMEB, la Ley General de Educación, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Excepto la Constitución, todos se vinculan directamente con el proceso conocido como “modernización educativa”.

⁵⁰ Ante la importancia creciente que adquiere la educación intercultural en América Latina y a pesar de que las modificaciones normativas son proclives a los derechos culturales de los grupos étnicos que conviven en los respectivos espacios nacionales, “los espacios relativos a los derechos estratégicos de los pueblos respecto a la territorialidad o a la tierra”, así como otros aspectos que se relacionan con el crédito, el control de la cadena productiva, su poder jurisdiccional o su gobernabilidad local, no son normados de forma tan favorable para los pueblos indígenas (Moya 1998:106).

a) La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En 1992 se reforma el Artículo 4º y en él se reconoce por primera vez el carácter pluricultural de la Nación, sustentado en los pueblos indígenas. En él se afirma que la “ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social” (IEEPO 2002a:75).

b) El Programa de Modernización para la Educación Indígena

Anterior a la ANMEB se presenta en 1990 el Programa de Modernización para la Educación Indígena 1990-1994, fruto de los lineamientos generales formulados en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994⁵¹ (DGEI 1990:7). En este documento se plantea la necesidad de la descentralización educativa y la importancia de incrementar la participación social dentro de los procesos educativos. Encauza sus preocupaciones en torno al rezago educativo, la dinámica demográfica y la vinculación entre la acción educativa y los avances de la ciencia y la tecnología. En sintonía con la modernización económica admite el reto de hacer congruente la educación indígena con el desarrollo nacional a través de la elevación de la calidad de su sistema educativo, del mejoramiento de su infraestructura y de la elevación de las condiciones de vida y capacitación del magisterio (DGEI 1990:7). Prevé la modernización de la “vida nacional” y el papel que la educación indígena debe jugar en él para conseguir el “fortalecimiento de una sociedad más participativa y plural” en una “nación fuerte y unificada” (DGEI 1990:7).

c) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El ANMEB (1992) se considera el documento en el cual quedó definitivamente plasmado el proceso de “modernización educativa” al que apuntaban los cambios que venían ocurriendo desde la década de los setenta en el ámbito educativo. Con este documento se profundiza en la descentralización educativa y se modifican los planes y

⁵¹ En este documento la educación indígena se asume como una prioridad social para el Gobierno de la República, ya que la pluralidad cultural se entiende como una riqueza para la construcción de una nación fuerte, libre y unificada. A la par pretende que la educación indígena sea una educación de calidad desde la que se compensen los efectos de las desigualdades sociales. Junto a la calidad se plantea, entre otras cuestiones, la descentralización educativa, el fortalecimiento de la participación comunitaria, la ampliación de la cobertura educativa, la evaluación continua del sistema, la capacitación y la actualización del personal docente (DGEI 1990:29ss.).

programas en su totalidad. Manifiesta igualmente interés por mejorar los materiales didácticos, revalorar la actividad del docente y conseguir una mayor participación social en los procesos escolares (IEEPO 1999:142). En conjunto, sus miras son la elevación de la eficiencia, la calidad y los indicadores educativos (Martínez Vásquez 2002b: 155).

Tanto la modernización económica como la “modernización educativa” se han acompañado de programas compensatorios. En el ramo educativo los más conocidos son el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) y OPORTUNIDADES – el antiguo PROGRESA. El PAREB es un programa compensatorio, a cargo de la SEP y administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, para apoyar el mejoramiento de la calidad de la Educación Básica (IEEPO 2002a:63). Anterior al PAREB (1998) se creó el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) (1992) y los resultados obtenidos apuntan hacia su continuidad en el PAREB, conservando sus mismos objetivos pero más centrado en las escuelas del medio rural e indígena.

Por otra parte, PROGRESA (1997-1998) fue un programa nacional de educación, salud y alimentación, en coordinación con la SEP, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) que apoyó con becas y útiles escolares a las familias de niños que asistían a la escuela y que en la actualidad se le conoce con el nombre de OPORTUNIDADES, pero conserva las mismas funciones.

d) La Ley General de Educación (1993)

Para ofrecer coherencia a los principios que regulaba el proceso de “modernización educativa” se estimó oportuno modificar la Ley Federal de Educación, que fue finalmente sustituida por la Ley General de Educación. En relación con la educación para los grupos étnicos destacan los artículos 7, 8, 13, 20, 32, 33, 38 y 48. Entre ellos, resaltamos el Artículo 7º fracción IV – que regula el carácter bilingüe de la enseñanza – y el Artículo 38 – que incide en la necesidad de una educación adaptada a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (IEEPO 1999: 84ss.).

e) El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Este Programa educativo se llevó a cabo durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000). Los principales retos educativos que fueron planteados en este sexenio lo constituyeron el aumento del índice de eficiencia terminal de la educación básica, la formación y actualización de docentes, la distribución de materiales educativos y el aumento de los servicios educativos. Su interés recayó principalmente en la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación (García Segura 2004:307).

Este Programa incluye el Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, a través de programas de salud, bienestar social y educación que tengan en cuenta las formas de organización social y tecnológica de los pueblos indígenas (García Segura 2004:308). En sintonía con todos los documentos que estamos revisando, este documento apuesta por el aumento en la cobertura de la educación básica, el establecimiento de programas compensatorios, la reforma curricular y la renovación de los libros de texto y de lenguas indígenas.

f) Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)

En el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) se desarrolla el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Su ideal es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que acerquen los indicadores educativos a los de aquellos países con los que la globalización obliga a interactuar, pero que al mismo tiempo reduzca las desigualdades sociales al interior del país y fortalezca la identidad pluricultural del país (Martínez Rizo 2001).

Para lograrlo apuesta por el desarrollo de la equidad educativa, una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los ciudadanos, el federalismo educativo, la gestión institucional, la participación social y el combate a la marginación y la pobreza (IEEPO 2002a:141). Sus tres principios básicos son: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (García Segura 2004:314). Conjuntamente hace énfasis en la diversidad cultural del país y en su condición pluriétnica. Razón por la cual, en relación a los grupos indígenas, menciona la

necesidad de ajustar la calidad educativa en el marco del respeto a la diversidad cultural.

Para conseguir sus propósitos, en las regiones indígenas, se propone mejorar los indicadores cuantitativos en educación bilingüe intercultural, realizar progresos infraestructurales, aumentar la formación docente, incidir en la evaluación del sistema educativo y prolongar este tipo de educación diferencial hasta el nivel de secundaria⁵². Señala la necesidad de alcanzar un bilingüismo coordinado – no de transición – y el aprendizaje-enseñanza de la cultural local y nacional. Pero su gran novedad es haber planteado la necesidad de la educación intercultural para todos (García Segura 2004:316s.).

Los documentos que hemos expuesto son consecuencia de la presión que diferentes organizaciones y movimientos indígenas y sociales realizan al gobierno y de las presiones que recibe, desde el exterior, a través de organizaciones internacionales o de acuerdos y documentos internacionales con los que México adquiere compromisos. En ocasiones estas “concesiones” no se interpretan como tales porque no se considera que representen una “contra-lógica” para el sistema político y económico nacional, ya que la misma lógica de expansión y aceleración económica necesita tanto establecer programas que compensen sus propios desequilibrios sociales⁵³ como desarrollar un sistema educativo de calidad, pertinente y eficiente que apoye la expansión de la economía de libre mercado en una economía globalizada⁵⁴. Por ello, compartimos con Muñoz (2003:95) la idea de que en México, en las escuelas bilingües interculturales, la doctrina de la modernización de la educación básica – y también la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos en las cúpulas de las instituciones

⁵² Para el nivel superior no se plantea una educación especial para indígenas, pero sí becas para los sectores con menos recursos económicos (García Segura 2004:318).

⁵³ A pesar del desarrollo económico que anuncia el modelo neoliberal, en 1994 los índices de pobreza absoluta y relativa crecieron y las políticas de ajuste aplicadas por el gobierno necesitaban programas compensatorios para nivelar el costo social de las medidas económicas. El resultado es el aumento tanto de los índices de pobreza como del gasto social y educativo (Padua 1998:92, 103).

⁵⁴ Tampoco el bilingüismo o el respeto a la pluralidad cultural son considerados frenos: si antaño una Nación fuerte debía perseguir procesos de homogeneización lingüística y cultural, en la actualidad la lengua y la diversidad cultural no son un símbolo de des-integración nacional. En el caso mexicano en concreto, se ha comprobado que el sentimiento nacional colectivo no tiene que “depender de la destrucción de las lealtades lingüísticas y culturales que operan en el nivel subnacional” (Brice 1986:237). Desde la propuesta bilingüe e intercultural se considera importante encontrar cauces para poder comunicarse y participar del resto del espacio nacional.

educativas, como el constructivismo cognitivo, por ejemplo – ha sido más influyente que el discurso sobre la educación bilingüe intercultural.

Independientemente del desarrollo normativo de la educación bilingüe intercultural, los resultados de la DGEI son cuestionados desde diversos sectores académicos y profesionales. Incluimos algunas de las anotaciones que se le realiza:

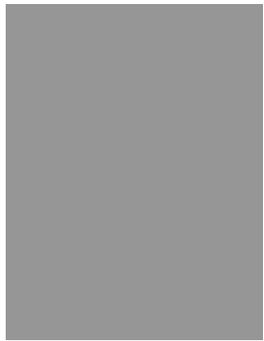
- En el desarrollo de la investigación y formulación de los principios bilingües interculturales se considera que los avances en la investigación sobre las lenguas indígenas son muy desiguales, porque no todas las lenguas cuentan con alfabetos ni con el mismo nivel de avance en su desarrollo. Las metodologías de enseñanza bilingüe no son oportunas para el estudio del castellano como segunda lengua, las innovaciones educativas tienen un nivel de información y capacitación, “insuficiente, parcial y ambigua” (Muñoz 2003: 102). La misma crítica se realiza sobre las premisas teóricas e ideológicas del sistema bilingüe intercultural, las cuales son percibidas con poca claridad por parte de los docentes (Molina 2003:415).
- La autopercepción y la autoestima étnica siguen, aún en la actualidad, siendo prioridad dentro de los programas de formación y capacitación docente porque son una de las causas principales de la resistencia que muestran los docentes para poner en práctica el método bilingüe y otros principios educativos interculturales (cfr. Schmelkes 1998b:362s.).
- La escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural (cfr. Cap. 5.2.4.), la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, los problemas en su distribución o la falta de aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas (cfr. Cap. 5.2.1.), son otros de los problemas más nombrados que afectan al sistema educativo bilingüe intercultural.

A pesar de todo, se reconoce que tanto la propuesta bilingüe intercultural como los documentos oficiales que la acompañan, han permitido conquistar una dimensión política e institucional sin precedentes. Son generalmente reconocidos como favorables el incremento de la cobertura educativa, de la capacitación y formación de docentes, la re-valoración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas o la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras (Moya 1998:116). Pero las críticas continúan

señalando en la actualidad tanto el carácter incompleto y de “segunda clase” de éstos procesos como la persistente asimilación e integración cultural. Después de estos años de educación intercultural bilingüe “comienzan a darse primeros síntomas de un colapso en los objetivos de cambio intercultural e intragrupal y de una cierta impotencia en lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declara el discurso de la interculturalidad educativa” (Múñoz 2002:27). La práctica escolar muestra que la DGEI sigue aplicando un modelo educativo que no responde al desarrollo teórico ni legislativo sobre educación bilingüe intercultural. Son escasas las experiencias que han sido coherentes con estos posicionamientos y la mayoría de ellas se encuentran en nivel experimental⁵⁵.

⁵⁵ Como este problema persiste a través de los años y el problema de un diseño curricular intercultural es continuamente aplazado, a pesar del reconocimiento y del desarrollo normativo de la educación bilingüe intercultural, muchos “movimientos indígenas locales están buscando alternativas educacionales, culturales y de desarrollo fuera de la oferta estatal” (Moya 1998:116).

CAPÍTULO III. CUESTIONES METODOLÓGICAS



3.1. Concepto de cultura y método etnográfico: dos procesos en interacción

Los lectores de etnografías clásicas sufren cada vez más del “síndrome del traje del emperador”. (...) Las palabras que antes se tomaban como la “verdad real” ahora son burlescas o una más, entre varias perspectivas (Rosaldo 1991:47).

Desde 1921 hasta 1971, según Rosaldo (1991:51), tiene lugar el llamado periodo clásico en antropología. A finales de 1960 se intensificaron las contradicciones que décadas atrás venía sufriendo, coincidiendo – no por casualidad – con el proceso de descolonización e independencia administrativa de los países postcoloniales, con el surgimiento de movimientos étnicos en el contexto de los nuevos Estados-naciones (Dietz 2003:131), así como con la intensificación del imperialismo norteamericano y el aumento en el número e intensidad de las comunicaciones y los intercambios socio-económicos y culturales (Rosaldo 1991).

La erosión de las normas clásicas del método etnográfico⁵⁶ condujo a un nuevo planteamiento en el análisis social (Rosaldo 1991:35,46), dejando, hasta nuestros días, “al campo de la antropología en una crisis creativa de reorientación y renovación” (Rosaldo 1991:37). La “erosión” metaetnográfica mencionada afecta tanto al concepto de cultura como a las formas mediante las cuales gana legitimidad la incursión etnográfica – en especial su “objeto” de estudio, que se convierte en “sujeto político” (Dietz 2003), la posición política o social en la que se ubica el observador u observadora, sus técnicas y métodos y su escritura.

⁵⁶ Etnografía y antropología son dos conceptos utilizados normalmente como sinónimos. Aluden en muchas ocasiones a realidades semejantes. Sin embargo, en esta investigación entendemos que la antropología elabora un discurso meta-etnográfico a partir del estudio etnográfico de ciertos procesos culturales. La antropología contiene un grado mayor de abstracción que la etnografía. Realizada esta primera distinción, sigue siendo difícil establecer la diferencia entre etnografía y antropología y otras disciplinas, en especial entre aquellas que se dedican al análisis social. Tradicionalmente han sido diferenciadas por sus técnicas de investigación. En este punto estamos de acuerdo con Wolcott (1993:128) cuando nos indica que además de ciertos métodos y técnicas validadas por la etnografía y por la antropología, es necesario que éstas y las prácticas habituales en el trabajo de campo se inclinen para dar sentido a la “interpretación cultural” de algún fenómeno. El trabajo del etnógrafo o etnógrafa y del antropólogo o antropóloga es “construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características” de ciertos aspectos culturales (Bertely 2000a:31). El concepto de cultura y la “interpretación cultural” son el núcleo central del quehacer etnográfico y antropológico, motivo por el cual también etnografía y antropología están estrechamente unidas y finalmente diferenciadas de otras disciplinas.

Estos cambios – de raíz epistemológica – tienen lugar de forma paralela y congruente con los cambios conceptuales de cultura. En el capítulo VII hablaremos con mayor detalle de ellos. En esta ocasión quisiéramos incidir en las repercusiones metodológicas producidas por el cambio de un concepto homogéneo, estático y lejano de cultura, hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo.

La concepción etnográfica tradicional incidía – entre otros aspectos – en la unidad del grupo cultural, así como en la neutralidad y objetividad del observador u observadora. Este planteamiento pierde abrumadoramente su poder explicativo, en especial, en los contextos de las sociedades urbanizadas postindustriales, en los cuales el concepto cultural aparece poroso, fronterizo y cercano. Pero la crítica se hace extensible a todo el ámbito de las sociedades tradicionales, quienes tampoco representan el grado de homogeneidad con el que solían ser retratadas (García Castaño, Pulido & Montes 1997:238).

Los actores y sujetos que intervienen en el proceso etnográfico están representados por los habitantes de aquellas culturas consideradas “tradicionales” y lejanas, pero también por los habitantes de las sociedades urbanas postindustriales. Unos y otros se ubican en un campo “fluido y saturado de poder” (Rosaldo 1991:51). Los sujetos y las acciones que rodean el quehacer antropológico emergen como sustancialmente políticos y subjetivos.

La visión exótica, homogénea y “pura” con la que la antropología solía retratar sus trabajos etnográficos es acusada de complicidad con el imperialismo y el colonialismo. Tanto porque excluían de sus etnografías los acelerados procesos de cambio en el cual estaban insertas muchas de las sociedades que estudiaban – y no explicaban con ello los procesos colonialistas e imperialistas de nuevo alcance que estaban teniendo lugar –, como por el hecho de que esta imagen – exótica, homogénea y “pura” – funcionaba como una “autofelicitación” para las sociedades colonialistas, de “su propia evolución histórica progresiva” (Rosaldo 1991:39,50). La respuesta – en lo que pretende ser un nuevo análisis social –, apunta hacia el proceso inverso, en el cual “la imagen de los ‘otros’” que ofrece la antropología pueda “cuestionar la imagen que tenemos de nosotros mismos”, y convertir el “objeto de estudio” en “sujeto docente” (Velasco & Díaz de Rada 1997:54).

La re-conceptualización de cultura acrecienta las temáticas de estudio. Muchas de ellas, habían pasado desapercibidas, tal vez, por representar procesos culturales heterogéneos, dinámicos, por la dificultad de establecer fronteras culturales nítidas, o quizás, por estar demasiado cerca de “nosotros”. Estas razones ya no son válidas para ser excluidas como temáticas de estudio en las etnografías que surgen en estos años.

Este contexto epistemológico del quehacer etnográfico y antropológico, ofrece, según Dietz (2003), un conjunto de respuestas que pueden ser agrupadas en dos bloques: por un lado el desarrollo de una “etnografía experimental y autorreferencial” y por el otro lado, una “antropología militante” (Dietz 2003:130), cuyo centro de interés reside en “ser útil a sus objetos-sujetos de estudio” (Dietz 2003:132). La primera de ellas, “la etnografía experimental”, centra su interés en la “estetización cuasi-testimonial” y “dialógica” del texto etnográfico (Dietz 2003:132) y no tanto en la descolonización del trabajo de campo o en sus relaciones asimétricas.

Para superar esta “debilidad” es que una antropología comprometida – en especial la metodología conocida como investigación-acción participativa – incide en primer plano en trabajar “ante las exigencias de ‘compromiso’ formuladas por el objeto-sujeto de estudio” (Dietz 2003:134). Su punto débil radica en que “para que el investigador-militante sea útil al movimiento que apoya, nunca podrá renunciar ni a su conocimiento privilegiado de origen externo ni a su papel protagónico de ‘asesor’.” (Dietz 2003:137). De esta forma, mantiene su dependencia a estructuras asimétricas de poder y prolonga, sin quererlo, su reproducción. Ante esta situación, este autor apuesta por una etnografía doblemente reflexiva (Dietz 2003:141ss.) (cfr. Cap. 3.2).

En el contexto descrito, los cambios en torno a la reflexión meta-etnográfica y a la conceptualización de cultura, empujan a sus métodos y a la forma de aplicar sus técnicas a importantes cambios. Nos detendremos en tres cambios sustanciales que se producen en la forma y en el modo de comprender y llevar a cabo el quehacer etnográfico.

3.1.1. Objeto de investigación convertido en sujeto político

La interconexión creciente y acelerada entre diferentes culturas, difuminó los límites del objeto de la antropología”, motivando “la crisis de objeto” en esta disciplina

(Velasco & Díaz de Rada 1997:42). Por otra parte, se reconoce que el “yo” cultural del observador u observadora no es neutral ni indiferente (Rosaldo 1991:186s.) y en el “campo” se convierte en un “mediador intercultural” (Velasco & Díaz de Rada 1997:53).

El “objeto de estudio” – pasivo, lejano, homogéneo, exótico y “puro” – es desplazado por un sujeto político activo, crítico, heterogéneo y culturalmente fronterizo, ubicado tanto en la lejanía como en la cercanía. El mismo sujeto de estudio y el intérprete comparten, cada vez en mayor proporción, el mismo ámbito cultural, – ya sea porque las interpretaciones culturales son realizadas por individuos que pertenecen al mismo grupo cultural, porque el entorno cultural urbano y cosmopolita forma parte de las temáticas de estudio, o ambos a la vez. Las fronteras entre un “nosotros” – intérpretes sin cultura — y los “otros” – interpretados con cultura –, se difuminan y se cuestionan⁵⁷. Ante ellos, el intérprete – es decir el etnógrafo o etnógrafa – realiza una más de las posibles traducciones culturales.

3.1.2. El intérprete distante: objetividad deslegitimada

El método etnográfico en el periodo clásico insistía en la necesidad de “distancia”⁵⁸ entre el intérprete y su “objeto” de estudio como categoría de legitimidad epistemológica y metodológica. Consideraba, con ello, convertir el escrito etnográfico en una objetivación de la realidad, la cual estaba formada por “hechos brutos” (Rosaldo 1991:70). Sus “objetos” de estudio eran subjetivos y partidistas, y el texto etnográfico proporcionaba objetividad y neutralidad, gracias a la “indiferencia emocional, distancia cognoscitiva y desinterés moral” del intérprete o analista (Rosaldo 1991:158).

Pero la objetividad y neutralidad que decían – o pretendían – hacer suya, era difícil de conservar por mucho tiempo, en especial para una disciplina como la antropología, que había trabajado desde su nacimiento en complicidad con la labor colonialista e

⁵⁷ No sólo se visualiza la cultura de un “nosotros”, sino que otras disciplinas y actores – muy heterogéneos –, se apropian también del concepto. De esta forma, se produce la “definitiva pérdida del monopolio sobre el concepto de cultura” desde la antropología (Dietz 2003:69).

⁵⁸ En cuanto a la cuestión sobre la proximidad y la distancia del observador u observadora en el análisis social, estoy de acuerdo con Rosaldo (1991:157) cuando sostiene que lejos de satanizar a una u otra opción, ambas muestran ventajas e inconvenientes. Y afirma que el análisis social debería poder conjugar distanciamiento y proximidad, en lugar de realizar análisis desde una única posición.

imperialista. Y que, tal y como hemos indicado, la intensidad del cuestionamiento político de los años sesenta y setenta hacia los procesos de colonización inclinaba la labor antropológica hacia una re-conceptualización.

En este proceso de re-conceptualización – inacabado aún – se entiende que el intérprete distante no aporta datos objetivos por estar distante. Sujeto interpretado e intérprete son subjetivos. Seguir insistiendo en la neutralidad y objetividad del análisis a través de la “‘inocencia’ del observador indiferente” (Rosaldo 1991:70) es acusada de complicidad con la dominación y el control que diversos gobiernos ejercen sobre sus poblaciones y sobre otras distantes.

Pero la objetividad y neutralidad que se autoadjudican no sólo es cuestionada políticamente, sino también metodológicamente. Se entiende que el intérprete es portador de cultura, y en este sentido no es posible ubicarse fuera del juego como observador neutral. En el trabajo etnográfico y antropológico el texto se convierte en una “objetivación de subjetividades” (Bertely 2000a: 37s.) entre el horizonte de los sujetos de investigación e intérpretes.

Los supuestos políticos y culturales del intérprete y de los sujetos de investigación no se consideran un obstáculo de por sí, “sino que constituyen el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos” (Bertely 2000a:37s.). Por esta razón adquiere tanta importancia ubicar socialmente al intérprete. Es decir, para hacer inteligible el texto hay que explicitar las “preconcepciones teóricas y personales” iniciales, el modo en el que éstas cambian y “los procesos históricos, sociales y políticos que intervienen en su generación” (Bertely 2000a:40). Reconocer la subjetividad del intérprete y su posicionamiento social y político es un paso – sólo uno – para no camuflar la situación colonialista de la antropología como disciplina académica.

3.1.3. Etnocentrismo y subjetividad: el sujeto ubicado en el análisis social

Todas las interpretaciones son provisionales; las realizan sujetos ubicados que están preparándose para saber ciertas cosas y no otras (Rosaldo 1991:20).

Reconocer el carácter subjetivo y social de los estudios etnográficos conlleva a plantear el papel del etnocentrismo en el análisis social. Reconocida la subjetividad como inherente al mismo análisis, cierto etnocentrismo es igualmente reconocido como inevitable. No hacerlo sería acercarse a la posición positivista de la neutralidad y objetividad científica del intérprete. Sin embargo, el etnocentrismo – en especial el euro americano – plasmado en los clásicos escritos etnográficos sigue siendo muy cuestionado.

La antropología postcolonialista rechaza el etnocentrismo pero se declara, a su vez, subjetiva y partidista, y para evitar el etnocentrismo de tendencia positivista habla de situar social y políticamente al investigador o, lo que es lo mismo, de hacer explícito el “sentido político de nuestras etnografías” (Bertely 2000a:37). Hacer al “yo” culturalmente visible, no solamente al “otro” (Rosaldo 1991:186), equivale a hacer visibles las “prácticas culturales como trabajador de campo” (Rosaldo 1991:189) en lugar de tornarlas invisibles e indiferentes (Rosaldo 1991:187). En el capítulo 3.3.4 hemos incluido algunas anotaciones sobre las prácticas culturales propias para contribuir a visibilizar mi propio “yo” cultural.

La propuesta de Rosaldo (1991), consistente en ubicar socialmente a los actores, se relaciona con las características que los intérpretes adquieren en el nuevo análisis social: si “los investigadores son un tanto imparciales y partidarios, un tanto inocentes y culpables, sus lectores deben informarse lo mejor posible sobre lo que el observador estaba en posición de saber o no” (Rosaldo 1991:72). Pero si se acepta que el nuevo análisis social ofrece una propuesta en la que “la influencia del investigador en estructurar, analizar e interpretar la situación está presente en un grado mucho menor que en el caso de un método de investigación tradicionalmente orientado” (Cohen & Manion 1989:65), no se niega que tengan que existir ciertos controles para mediar nuestro propio etnocentrismo. Se reconoce que el interés personal, el prejuicio o la distorsión son “vicios de la subjetividad” (Rosaldo 1991:157). Es decir, la crítica al método positivista no niega la necesidad de seguir “manteniendo procedimientos de

verificación ni tentaciones de ciertas generalizaciones” (Cohen & Manion 1989:66). Reconocer la subjetividad del intérprete en el análisis social no equivale a negar los esfuerzos que se deben realizar para ir compartiendo el “sentido común” de los sujetos portadores de determinada cultura, la cual irá creciendo “en sagacidad y exactitud con (...) su experiencia del diálogo cultural (...) en el proceso de interacción comunicativa con los informantes” (Velasco & Díaz de Rada 1997:115).

El esfuerzo de ubicar socialmente al sujeto para hacer culturalmente visible al “yo” (Rosaldo 1991), se realiza junto a la necesidad de mantener “una mirada crítica hacia nosotros y hacia nuestros métodos” (Werner & Schoepfle 1993:136), que vaya menguando nuestro propio etnocentrismo a favor del etnocentrismo de los “otros”. En este sentido, consideramos útiles las anotaciones que Werner & Schoepfle (1993:117) recomiendan para controlar las tendencias etnocéntricas en el análisis social, que estos autores denominan “ventanas epistemológicas”.

Para estos autores “las ventanas epistemológicas” nos ayudan “tanto para las observaciones etnocéntricas de los etnógrafos, como para los comentarios etnocéntricos de los informantes” (Werner & Schoepfle 1993:135). Su punto fuerte radica en “hacer explícita la búsqueda de las contradicciones”, ya que en ellas “se encuentra el secreto de las ideas etnográficas fértiles” (Werner & Schoepfle 1993:139). Consideramos de gran importancia sus anotaciones porque enlazan con el interés de esta investigación de retratar la complejidad del fenómeno cultural y no tanto de ofrecer una visión homogénea del contexto estudiado. La cultura de un determinado grupo no es una “visión colectivamente compartida” (Werner & Schoepfle 1993:168) – aunque el análisis etnográfico deba de dotar de coherencia la posible diferenciación intracultural⁵⁹ –, y las ventanas epistemológicas que proponen estos autores son una importante ayuda en este aspecto.

En concreto, en esta investigación hemos intentado tener muy presente lo que ellos llaman “ventana de la visión en estéreo clásica”. En ella estos autores señalan la importancia de contar con la visión *etic* y *emic*⁶⁰ cuidadosa y debidamente

⁵⁹ La atención en la diferenciación intracultural ha representado una de las orientaciones más fértiles en el trabajo de campo y de ellas se han generado los principales ejes del análisis de esta investigación.

⁶⁰ Convencionalmente, el conocimiento *etic* ofrece el punto de vista del investigador o investigadora y el *emic*, el punto de vista del individuo o grupo estudiado. Es habitual atribuir el conocimiento adquirido a través de las entrevistas al punto de vista *emic* y el conocimiento adquirido a través de la observación al

diferenciadas. Su utilidad radica en poder diferenciar con facilidad cuales de nuestras inferencias están basadas en las observaciones realizadas o son palabras de algunos o algunas de los actores y sujetos de la investigación. Las contradicciones que pudieran aparecer entre ambos puntos de vista, e incluso entre unos y otros sujetos de la investigación, suponen para estos autores el punto nodal de la investigación (Werner & Schoepfle 1993:142), en especial para corregir nuestros propios sesgos (Werner & Schoepfle 1993:166).

Por tal motivo, su importancia reside tanto en su contribución para controlar el etnocentrismo como en el intento de documentar las variaciones que existen de informante a informante y entre el informante y el observador u observadora (Werner & Schoepfle 1993:168).

3.2. Líneas epistemológicas

Este trabajo de investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo – en oposición al paradigma positivista – de las Ciencias Sociales⁶¹. La fenomenología social, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica y la etnografía reflexiva se articulan dentro de la ciencia social interpretativa⁶² (Bertely 2000a:21). En esta investigación unas y otras han aportado determinados referentes epistémicos. Hacemos un breve recordatorio de los principales aportes realizados a la presente investigación por las corrientes epistemológicas que mencionamos a continuación⁶³.

a) Nos acercamos a la fenomenología social por el interés que muestra en conocer “desde dentro” el mundo de vida cotidiano de los sujetos de investigación. Atractivo desde el punto de vista fenomenológico nos parece igualmente su interés por una

punto de vista *etic*. Esta distinción, sin embargo, no es literalmente cierta. No equivale a afirmar que el conocimiento significativo de una cultura se pueda conseguir sólo a través de la entrevista de sus miembros o que las manifestaciones e inferencias subjetivas del intérprete se realicen sólo a través de la observación. Cierta conocimiento significativo de una cultura y las inferencias subjetivas del intérprete se realizan a partir de la interacción entre entrevista y observación. Adjudicar lo *etic* a la observación y lo *emic* a la entrevista es sólo una forma clara e importante de indicar la dirección de nuestras inferencias. Es decir, *etic* y *emic* tienen un uso relacional, no substancial.

⁶¹ Para más información sobre la diferencia entre un paradigma y otro cfr. Cohen & Manion (1989:67ss.).

⁶² Bertely no menciona la etnografía reflexiva, pero, además de los mencionados, señala también la sociología comprensiva, la antropología simbólica, la teoría social crítica, la psicología social y el enfoque psicoanalítico como articuladores de la ciencia social interpretativa.

⁶³ La mayor parte de estas anotaciones se han podido realizar gracias a diferentes talleres metodológicos, en especial el realizado en los cursos de doctorado a cargo del profesor Gunther Dietz.

lectura de la realidad que vaya más allá de lo aparente. Esta mirada “íntima” y profunda, centrada en el nivel micro, permite analizar no solo lo que se hace sino la intencionalidad de ello.

b) En cuanto al interaccionismo simbólico nos parece muy relevante el interés que muestra en los “significados subjetivos y los símbolos por los que se producen y representan” (Cohen & Manion 1989:64), ya que considera que los seres humanos actúan en base a los significados que tales acciones tienen para ellos (Cohen & Manion 1989:63s.). Para este paradigma, los significados y los símbolos que se despliegan en las acciones tienen lugar en un contexto social determinado y se caracterizan por ser cambiantes y dinámicos (Cohen & Manion 1989:64). En el juego existente entre las estructuras sociales y los actores dota a éstos de un papel activo rechazando su imagen como un organismo pasivo (Cohen & Manion 1989:64). Estos aspectos están muy relacionados con el concepto de cultura que queremos mantener a lo largo de estas páginas y, por tanto, son muy cercanos a esta investigación.

c) La hermenéutica, por su parte, concibe la realidad social como un texto con símbolos construidos por los grupos humanos a través de sus prácticas sociales. Dota al texto etnográfico de las mismas características porque considera que las prácticas sociales y culturales son de nuevo construidas por el investigador o investigadora en su proceso de interpretación. La hermenéutica, como las corrientes anteriores, muestra interés por los datos concretos – muy importantes en esta investigación por el aporte inductivo que presenta – y en especial, por los “casos extremos”. Sin embargo, no compartimos tanto la dirección de aquella hermenéutica “confinado[a] a la dimensión semántica y conceptual” (Dietz 2003:76), sino de una “doble hermenéutica” (Dietz 2003:140), en interacción con una “reflexividad dialógica” (Dietz 2003:76) – como explicaremos a continuación.

d) En este sentido, añadimos que compartimos algunos de los aportes de la etnografía reflexiva. El interés de las otras corrientes por los datos concretos obtenidos a nivel micro resulta muy oportuno, pero consideramos quedaría desvinculado de un análisis social de mayor envergadura si no consideramos el papel que juegan las estructuras en su reproducción y en su cambio. Por ello reconocemos, conjuntamente con la etnografía reflexiva, que estudiamos determinadas estructuras, pero teniendo en cuenta que éstas se reproducen subjetivamente. El interés que muestra la etnografía

reflexiva para esta investigación es la interacción que reconoce entre actores y estructuras y entre el observador u observadora y el resto de los participantes en el proceso de investigación. Al mismo tiempo su contribución se extiende a la capacidad explicativa que muestra en la distinción entre lo cultural y lo étnico, la praxis y el discurso (Dietz 2003:140ss.). E incide en el carácter dialógico y reflexivo entre todos los actores que participan en el proceso de investigación (Dietz 2003:145ss.).

3.3. Proceso de investigación

El proceso global seguido durante esta investigación tiene un marcado carácter inductivo y como tal lo hemos querido reflejar en el índice de este trabajo. Esta es la razón por la cual el capítulo final contempla la relación entre el análisis teórico conceptual y los datos etnográficos, reflejo de la dirección – en ningún momento lineal – seguida en el proceso de investigación.

Como es habitual en el análisis social, inducción y deducción son dos procesos complementarios en los que en extrañas ocasiones aparecen en el proceso de investigación como secuencias lineales – desde los registros de observación y entrevista a los datos teóricos y a la inversa. El proceso de investigación se describe más bien como un proceso cíclico y dialéctico, un ir y venir de los datos hacia los conceptos o a la inversa. Podemos afirmar que si los registros de observación y entrevista han sido muy importantes en la primera fase, se compaginaron también con literatura crítica. La observación, tal y como nos indican Werner & Schoepfle, aunque sea inicial, lejos de ser neutral, también depende de la teoría (1993:153). Anterior y conjuntamente a las fases etnográficas de trabajo de campo existió un acercamiento deductivo a la problemática – pero de menor envergadura y con un grado de focalización considerablemente menor que el realizado al final del proceso etnográfico y su análisis.

Con el carácter inductivo que le reconocemos a esta investigación, queremos señalar no la ausencia de procesos deductivos sino la dirección de la investigación en la que el proceso de teorización final ha *emergido* de determinadas problemáticas que se nos han presentado de manera muy relevante durante el trabajo de campo. En lo que sigue trataremos de describir las principales fases que se han seguido durante el proceso de investigación y el análisis realizado.

a) En 1999, un año antes de iniciar los cursos de doctorado, se inició el proceso de investigación. Corresponde a la primera estancia en México, de noviembre de 1998 a junio de 1999. En estos meses se realizaron los primeros contactos con docentes, alumnos y alumnas, vecinos y vecinas de distintas comunidades del Distrito de Villa Alta, y con investigadores e investigadoras afines a la temática. Tanto en la elección de los zapotecos de la Sierra Norte como en las comunidades que pertenecen al distrito de Villa Alta, fue ponderada la fuerte presencia de hablantes de lengua indígena, así como su larga tradición en educación bilingüe intercultural (cfr. Mapa 1) y la presencia reconocida de organizaciones indígenas (cfr. Cap. 5.1.). Se visitaron un total de cuatro comunidades, tres escuelas primarias bilingües interculturales y un internado del sistema bilingüe intercultural – en el interior de ellas se realizó observación en 10 aulas. Se llevaron a cabo tres entrevistas a maestros y siete a maestras (cfr. Anexo 2 y 3). En esta primera fase apenas se realizaron entrevistas a los vecinos y vecinas de las comunidades visitadas – solamente tres entrevistas abiertas –, y a los alumnos y alumnas – tres entrevistas abiertas.

Este primer acercamiento a la problemática de las escuelas bilingües interculturales en el distrito de Villa Alta se realizó con un conocimiento muy limitado de esta temática. Por tanto, su principal característica residió en su carácter abierto y exploratorio. El trabajo desempeñado en estos meses concluyó con un informe (cfr. Jiménez 1999) presentado para su discusión en un seminario permanente en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En palabras de Velasco & Díaz de Rada (1997:126s.), en este tiempo nos preocupó más “la búsqueda de problemas”, que la “intención de solucionarlos o de ofrecer explicaciones”. La interacción y la “asimilación de rutinas” (Velasco & Díaz de Rada 1997:112), en esta primera visita, permitió realizar una posterior selección muestral y una redefinición de los objetivos de esta investigación, con un conocimiento más significativo del medio.

A pesar del carácter exploratorio consideramos de mucha importancia esta primera fase, porque de ella surgieron las principales inquietudes e interrogantes que se presentan en el resto del trabajo y, con ellas, el bosquejo de mis categorías emergentes, las cuales han provenido de determinadas problemáticas que desde el campo llamaron mi atención. La definición de cultura – desde el punto de vista de docentes y padres de familia, así como desde mi propio punto de vista – y el proceso

vinculado a ella en la educación bilingüe intercultural logró captar desde esta visita todo mi interés. Las siguientes fases consistieron en un constructo más preciso y ramificado de las categorías que seguían emergiendo durante el trabajo de campo. Con todo, considero que las preguntas más significativas que guiaron esta investigación son producto de este primer encuentro, el cual podemos considerar de mayor carácter inductivo que los demás.

b) En octubre de 1999 se inició el programa de doctorado “Antropología y bienestar social: estudios interculturales y migraciones y estudios en cultura, salud y sociedad” en el Departamento de Antropología y Trabajo Social de la Universidad de Granada. El primer año del citado programa concluyó con un proyecto de investigación para ser llevado a cabo en el segundo año académico del doctorado. En este primer año la aproximación conceptual y teórica se focalizó principalmente en la distinción, profundización y deconstrucción de conceptos culturales esencializados y sus influencias en el medio educativo.

Tras el primer año del citado programa, desde septiembre del 2000 hasta marzo del 2001, se inició el segundo periodo de investigación etnográfica, gracias a una beca concedida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Instituto de Investigaciones Sociales de dicha Universidad (IISUNAM). Se eligió la misma zona de estudio por el interés que seguían mostrando los datos de la anterior visita – ya que en ningún momento llegó a convertirse en un tema agotado – y porque la intención fue pasar de una etapa exploratoria a otra de análisis detallado y profundo.

La diferencia con respecto a la primera visita es cuantitativa y cualitativa. Cuantitativa porque el peso relativo al proceso etnográfico de toda la investigación que presentamos fue mayor en esta etapa que en la anterior – aumento del número de observaciones y entrevistas – y cualitativa porque la muestra se amplió cualitativamente hacia otros escenarios y actores: hacia otros sistemas y niveles escolares, al grupo de vecinos y vecinas y de alumnos y alumnas. En total se visitaron cinco nuevas comunidades, dos escuelas de preescolar y dos escuelas de primaria bilingüe intercultural, tres escuelas de primaria “formal” (dos de ellas fuera del distrito de Villa Alta)⁶⁴, un centro de secundaria (telesecundaria) y un Centro de Bachillerato

⁶⁴ Las escuelas de primaria visitadas han sido de organización completa, unitarias, bidocentes y tridocentes.

Tecnológico Agropecuario (CBTA), con un total de 16 aulas visitadas. Se realizaron un total de 17 entrevistas a docentes, 19 entrevistas a diferentes miembros de la comunidad (once hombres y ocho mujeres) y diez entrevistas a los alumnos y alumnas en las que participaron 32 de ellos (cfr. Anexo 2 y 3)⁶⁵, ya que se trató de entrevistas grupales.

En esta ocasión la muestra se amplió a los niveles de preescolar, secundaria y bachillerato, así como a escuelas del sistema “general”. Los tres últimos se ubican fuera de la problemática estudiada pero se consideró oportuno el acercamiento a ellos para comprender y explicar ciertas dinámicas de los centros de preescolar y primaria del sistema bilingüe intercultural.

Las observaciones y entrevistas adquieren en esta fase un carácter más focalizado, aunque el desconocimiento de gran parte del entorno cultural estudiado obligaba a no dejar de lado una observación abierta y sensible a nuevas problemáticas. Por otra parte, aumentar la variación muestral proporcionó mayor claridad al proceso estudiado por la capacidad contrastiva de la muestra.

En esta fase se realizó una revisión bibliográfica – breve en comparación con la realizada posteriormente – en la cual encontramos una escasa atención a las interrogantes que habían surgido del trabajo de campo anterior. En especial percibimos una sobre-representación de estudios lingüísticos en la problemática intercultural y, por tanto, una escasez de análisis sobre la problemática cultural dentro del sistema educativo bilingüe intercultural. Asimismo, se detectó una mayor carencia de material que abordara las consecuencias de la esencialización en los procesos culturales en las escuelas bilingües interculturales. La carencia percibida sobre esta temática en la literatura consultada animaron el curso de la investigación en base a las problemáticas inicialmente percibidas y en esta fase pudieron quedar finalmente detallados los diferentes procesos relacionados con el trabajo investigación (cfr. Cap. 3.3.1).

c) La tercera fase del proceso de investigación consistió en la sistematización y en el análisis de los registros etnográficos obtenidos en ambos periodos, junto con una

⁶⁵ En la información relativa a las entrevistas presentada en los anexos se ha omitido intencionalmente el nombre de los entrevistados y entrevistadas en virtud del anonimato acordado previamente.

inicial conceptualización en torno al proceso cultural. En ella quedaron integrados tanto los patrones recurrentes como los contradictorios o anómalos, porque la intención fue proporcionar una imagen de la heterogeneidad cultural observada. El resultado dio origen a la Memoria presentada para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado mencionado, en septiembre del 2001 (cfr. Jiménez 2001).

d) La cuarta fase se inició en octubre del 2002 y finalizó en febrero del 2004. En estas fechas, gracias a una beca de investigación ofrecida por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, se realizó otra estancia de investigación en el CIESAS de Oaxaca. En esta fase las principales actividades estuvieron relacionadas con la búsqueda y el análisis bibliográfico en diferentes instituciones del país: se recopiló material estadístico, material educativo de la SEP, compendios de leyes y disposiciones judiciales y fuentes críticas sobre la problemática intercultural desde puntos de vista propositivos, analíticos e históricos.

En esta fase también se llevó a cabo trabajo etnográfico, aunque de menor envergadura, dado que el interés recayó en la revisión bibliográfica mencionada. En relación al trabajo etnográfico, se visitaron las aulas de preescolar y primero de primaria de la escuela de San Juan Tabaa. Se llevaron a cabo tres entrevistas a docentes, a un vecino de la comunidad y al supervisor escolar de la zona escolar en la que se trabajó. En la ciudad de Oaxaca se realizó trabajo de campo en una escuela de preescolar (primer y tercer grado) y primaria (primer y sexto grado) del sistema de educación "general". Se llevaron a cabo dos entrevistas a docentes de este sistema educativo y una entrevista a una docente de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Tlacoahuaya, en Oaxaca. El trabajo etnográfico se centró, en esta ocasión, sólo en complementar la información etnográfica realizada en la anterior fase etnográfica.

e) El peso del constructo teórico ha recaído en la última fase. Coincidiendo con la "grounded theory" (teoría fundamentada) de Strauss (1987), hemos querido reconocer la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de una teorización – con base en los datos empíricos – conceptualmente densa y rica, con valor explicativo de la variedad del fenómeno estudiado. Para conseguirlo se trabajó en esta última fase en el análisis documental del material bibliográfico – incluidas algunas ampliaciones del proceso etnográfico y concluyó con la redacción final de este documento. El

análisis documental realizado, conducente al desarrollo conceptual propuesto, ha querido dar respuesta y apoyo a las cuestiones que manifestábamos desde las primeras visitas al campo. Es decir, la mayor parte de las interrogantes teóricas han emergido del proceso inductivo del trabajo de campo.

3.3.1. Referentes empíricos, ámbitos, dimensiones de análisis, actores y escenarios de la investigación

En este epígrafe queremos detallar las características que fue adquiriendo el trabajo de investigación en su aplicabilidad en el campo:

- Los referentes empíricos han sido los procesos sociales y culturales que tienen lugar en las escuelas bilingües interculturales – del nivel de preescolar y primaria – en su relación inter-cultural con los procesos culturales comunitarios (cfr. Cap. VI) y las opiniones que este proceso educativo genera en alumnos y alumnas, sus familias y docentes. Fue necesario para ello incluir también algunos aspectos que giran en torno al proceso de transmisión cultural en las familias. La finalidad ha sido reflexionar sobre el proceso meta-cultural (cfr. Cap. 7.6) que tiene lugar en las escuelas y en los ámbitos de discusión bilingües interculturales.
- El contexto quedó delimitado principalmente en torno al ámbito escolar y familiar indígena rural, aunque existió también un acercamiento al ámbito escolar urbano no indígena.
- La dimensión de análisis principal la constituyó la dimensión institucional – escolar y familiar. Ha estado ausente el acercamiento a una dimensión curricular o pedagógica con mayor detalle que la que incluye una dimensión institucional. La dimensión institucional ha sido abordada desde un punto de vista cultural y social: significados y prácticas de la educación bilingüe intercultural para docentes, expectativas escolares de padres y madres y alumnos y alumnas y ámbitos de inter-relación entre el espacio escolar y la transmisión cultural en el ámbito familiar.
- Los actores de la investigación han sido docentes, directivos, alumnos y alumnas de las aulas visitadas y padres y madres de familia, diferenciados por género y edad.
- Los escenarios han sido múltiples, pero en especial el aula y el recinto escolar han sido los principales. El recinto familiar y otros recintos de las comunidades de las Sierra Norte también han tenido un protagonismo considerable.

3.3.2. Muestreo: elección relativa y diversificación de actores y contextos de interacción⁶⁶

La mayoría de los etnógrafos prefieren estudiar eventos que tengan espacios definidos, con centros marcados y orillas limitadas. (...) Sus calidades de definición fija liberan a dichos eventos del desorden de la vida diaria (Rosaldo 1991:24).

El proceso muestral seguido en las diferentes fases de trabajo de campo se fue modificando en cada una de ellas. En especial en la primera parte del trabajo etnográfico hubo una “relativa ausencia de *dirección*”, siguiendo el consejo de estos autores de “perdersse durante algún tiempo” en el laberinto etnográfico, antes de encontrar una salida (Velasco & Díaz de Rada 1997:121). Aún así en la segunda fase de trabajo etnográfico se siguió manteniendo un proceso muestral abierto, aunque el avance de la investigación permitió realizar elecciones – de informantes y de contextos – cada vez más focalizadas.

Hemos descartado el uso de muestreos aleatorios, porque no se trataba de poblaciones homogéneas ni la intención era homogeneizarlas y, sobre todo, porque interesaba más ubicar socialmente a los informantes y sus informaciones. Este proceso sólo podía hacerse desde la comunidad, mientras el conocimiento de la investigación se iba ampliando y ejecutando.

Los tipos de muestreo realizados han sido el muestreo estratégico o de conveniencia y el muestreo conocido como “bola de nieve”. Con el primero hemos elegido “estratégicamente” a ciertos informantes y contextos de interacción en consideración a algunos de sus atributos que nos interesaban – edad, número de hijos e hijas, opiniones particulares en torno a la educación bilingüe intercultural, comunidades con grados diferente de migración, de población, por su cercanía o lejanía al ámbito urbano, etc. Las elecciones de la muestra se interrumpieron cuando comenzaron a ser redundantes o llegaron a cierta saturación. Dentro de los informantes y de los contextos que han sido elegidos en virtud de algún criterio, para llegar a la saturación

⁶⁶ Tomo prestado para el título de este capítulo las palabras de Velasco & Díaz de Rada (1997:108), cuando mencionan lo oportuno de “diversificar de los contextos de interacción” tanto como sea posible y pertinente.

comentada, se ha seguido un muestreo “bola de nieve” – es decir, se fue ampliando la muestra a partir del conocimiento de algún sujeto o contexto, hasta que se decidió finalizar por la saturación y redundancia de la información obtenida. Con todo, la intencionalidad del muestreo, tanto de lugares como de informantes, siempre fue relativa, “pues en el campo el etnógrafo es también elegido por ellos” (Velasco & Díaz de la Rada 1997:106) y no en pocas ocasiones ocurrió de esta forma.

En esta investigación el abanico de informantes y contextos ha sido flexible y se han adaptado al proceso cíclico y dinámico que ha caracterizado el trabajo de campo. Consideramos que hubiéramos obtenido menor comprensión de los fenómenos que eran de nuestro interés si hubiéramos prescindido de este dinamismo y hubiéramos optado por otro tipo de muestro más “estricto”.

Otra de las características importantes de la muestra reside en el alto grado de heterogeneidad con el que ha sido realizada. La búsqueda de los casos discrepantes o extremos ha sido consciente. Aunque incidamos en el carácter heterogéneo de la cultura no negamos que la diversidad se produzca en ausencia de organización. García Castaño, Pulido & Montes (1997:239) mencionan que el carácter heterogéneo de la cultura no niega que se trate de una “diversidad organizada”, con versiones diferentes del mundo, pero “co-validables”. De tal modo que entre los miembros de un grupo cultural existen “esquemas mutuamente inteligibles” (García Castaño, Pulido & Montes 1997:239).

Los contextos finalmente incluidos en la muestra fueron: escuelas de preescolar y primaria del sistema de educación bilingüe intercultural y del sistema de educación “general” (en la región estudiada y en la ciudad, por su capacidad contrastiva), un internado indígena, una escuela de secundaria y un colegio de bachillerato.

En el caso de las escuelas de primaria se han visitado desde escuelas de organización completa hasta escuelas unidocentes. Las comunidades visitadas, por otra parte, muestran diferencias claras en el número de población, hablantes de lengua indígena e incluso grado de habla del idioma zapoteco (cfr. Anexo 1). No se ha pretendido tanto adjudicar y homogeneizar determinadas respuestas a contextos con determinadas características como explorar las respuestas a esta problemática desde diferentes posiciones. Sin embargo, aunque en la muestra contextual han estado

presentes todos estos ámbitos, no todos han estado presentes en la misma proporción, es decir, ha existido una ponderación de unos con respecto a otros.

En este sentido, la comunidad de San Juan Tabaa tiene numéricamente una importancia mayor en esta investigación. En esta comunidad se ha realizado la mayor parte del trabajo etnográfico. Los restantes contextos han tenido menor peso y protagonismo en la investigación. Incluirlos en la muestra ha tenido un carácter orientativo. Su necesidad radica en el desconocimiento previo del contexto que rodea a la educación preescolar y primaria en México y por otra parte, focalizar gran parte de las observaciones y entrevistas en la comunidad de San Juan Tabaa, ha permitido realizar un trabajo en profundidad, con cuyos conocimientos hemos ampliado la muestra en busca tanto de mayor diversidad de éstos como de mayor validez.

Compartimos con Wolcott (1993:138) la dificultad que tiene la antropología para realizar generalizaciones sobre muestras pequeñas. Sin embargo, como reconoce este autor, no reside su fortaleza en su capacidad de generalización sino en su capacidad para detallar los aspectos que estudia con un grado importante de profundidad. En esta investigación la intención no ha sido la producción de generalizaciones a través de muestras representativas. Ha sido de mayor interés un acercamiento a la heterogeneidad de opiniones y de contextos diferenciados que se incluyen dentro de la problemática intercultural en las escuelas visitadas, por considerar que éste es un rasgo característico de esta problemática. Nos han interesado principalmente las zonas fronterizas y las intersecciones entre la cultura escolar y la cultura familiar comunitaria y la heterogeneidad entre sus actores. Este proceso ha sido de mayor interés que plasmar los tipos y clases de frecuencias estadísticas de determinados procesos.

3.3.3. Técnicas de investigación

[Las percepciones de los sujetos] deben tomarse tan en serio como “nosotros” tomamos las nuestras (Rosaldo 1991:190).

Observación y entrevista son dos técnicas utilizadas tradicionalmente en el trabajo etnográfico como medio para acercarse a la realidad – subjetiva e inter-subjetiva. Normalmente, aunque no siempre, ambas técnicas son utilizadas conjuntamente. Sin embargo, no todos los posicionamientos epistemológicos están de acuerdo en la “proporción” utilizada de una y otra. Para Werner & Schoepfle, lo importante en este aspecto es que la “proporción de la mezcla se haga explícita” (1993:161). Bertely (2000a:27), señala oportunamente que define más a una técnica de investigación el marco epistemológico con el que es utilizada que la técnica en sí. Las páginas anteriores, dedicadas con mayor detalle al marco epistemológico, deben ser leídas conjuntamente a este epígrafe, en el cual hablaremos sobre las técnicas empleadas.

Apoyar más la observación o la entrevista, dentro de un trabajo etnográfico, se relaciona con la importancia que adquiere dentro de la investigación la “*visión interna* que los seres humanos tienen acerca de sus propias acciones, valores y sentimientos” (Werner & Schoepfle 1993:161). En esta investigación en concreto, esta “visión interna” se considera fundamental. Sin ella no se podría haber comprendido la parte más importante y significativa de este sistema educativo, ni las acciones o expectativas que en ella tienen docentes, padres, madres, alumnos y alumnas.

Sin embargo, también reconocemos que la interpretación de determinado contexto cultural no consiste sólo en lo que dicen los actores – sobre todo teniendo en cuenta que representan una población no homogénea, con diferentes criterios y posiciones. Por otra parte, las “redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones” que construye el etnógrafo o etnógrafa en las cuales teje “las perspectivas del actor, del intérprete y de otros autores” (Bertely 2000a:85) pueden, en muchas ocasiones estar ocultas o ser desconocidas para los mismos actores (Bertely 2000a: 31).

En este sentido, hemos considerado la necesidad de revelar no solamente lo que la gente dice sino también lo que la gente hace – principalmente a través de nuestra

observación y de nuestra particular interpretación personal – así como la tensión entre ambos tipos de información. Es decir, la conveniencia de utilizar tanto la entrevista y la observación y el análisis de sus zonas conflictivas.

Aunque utilicemos la entrevista y ponderemos positivamente la visión interna que los sujetos proporcionan sobre sus sistemas culturales, no podemos negar que en la construcción del texto etnográfico se despliega la visión interna del analista, la que hemos denominado la visión *etic*, en la que la observación – aunque no es la única fuente de construcción *etic* – ha tenido un gran protagonismo.

El punto de vista *etic* interacciona con el proceso de investigación. Lejos de representar una posición única atraviesa múltiples fases: podríamos representarlo con una posición inicial que podemos llamar *etic1*⁶⁷ – construida con los conceptos previos que se tuvieron antes de ir al campo – y otro momento *etic2* – construido con posterioridad al encuentro etnográfico con determinada realidad, o gracias a los registros teóricos de otros autores. Con *etic1* y *etic2* no queremos dualizar los tiempos de la investigación sino señalar su proceso interactivo, el cual tendría “n” momentos *etic*.

Hemos pretendido equilibrar las entrevistas y observaciones, y en especial diferenciarlas claramente. Incidir en el punto de vista *emic* – en la opinión subjetiva, particular, significativa de los actores – es esencial en este trabajo y consideramos que también en general para los trabajos etnográficos. Pero también lo objetivizado – las estructuras – ha sido considerado como parte importante que documentar.

La entrevista ha sido de gran ayuda para adentrarnos en los significados y expectativas de los actores. Ha contribuido, consideramos, a reducir considerablemente nuestro propio etnocentrismo a favor del etnocentrismo de los “otros”. La observación, por otra parte, nos ha ayudado a ubicar y comprender, de una forma más significativa, las visiones internas – heterogéneas y fragmentadas en muchas ocasiones – de los actores y sus acciones.

⁶⁷ Agradezco la distinción entre *etic1* y *etic2* a los comentarios que Nancy H. Hornberger realizó en un taller metodológico celebrado en febrero del 2005 en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB), en la ciudad de Cochabamba en Bolivia.

Pretender observar la cultura es un proceso complejo y paradójico. Wolcott (1993:138) sostiene que la cultura no se puede observar directamente, sólo puede inferirse. Por tanto, es evidente que el texto final es también producto de las observaciones e inferencias realizadas, muchas de las cuales sólo son entendibles a través de mi propio filtro cultural, conformado antes y durante el trabajo de campo (cfr. Cap. 3.3.4).

A continuación mencionamos los tipos de entrevistas y observaciones realizadas⁶⁸:

- a) Entrevistas informales: las entrevistas informales se llevan a cabo por medio de conversaciones que no se han realizado explícitamente con la intención de llegar a ser una entrevista. Este tipo de entrevistas se han realizado constantemente, pero las informaciones registradas de ellas son escasas. Su importancia radica, sin embargo, en la capacidad de generar ideas explicativas y comprensivas, incluso de aquellos aspectos que no estaban inicialmente contemplados o que nunca lo estuvieron, pero que han contribuido a aumentar la comprensión global del contexto.
- b) Entrevista formales: este tipo de entrevistas se llevaron a cabo cuando quedó explícitamente planteada la entrevista al entrevistado o entrevistada. Este tipo de entrevista ha quedado registrada en las transcripciones, ya sea porque fueron grabadas o por las anotaciones realizadas posteriormente. De ellas son producto las citas que hemos aportado a lo largo de todo el capítulo etnográfico.
- c) Entrevistas pasivas: normalmente las entrevistas, sobre todo las formales, han sido pasivas, en el sentido de que en ellas se ha intentado no participar de forma consciente en el desarrollo de una temática o en su discusión.
- d) Entrevistas activas: en algunas entrevistas, dependiendo del desarrollo de ésta, se ha participado conscientemente junto con el entrevistado o entrevistada en el desarrollo y discusión de alguna temática de interés.
- e) Entrevistas semiestructuradas (específicas e inespecíficas): por lo general las entrevistas se realizaban con una guía previamente elaborada (cfr. Anexos 5,6,7 y 8), con lo cual se circunscribían a temas específicos. Sin embargo, el grado de

⁶⁸ Las diferentes tipos de entrevistas y observaciones han sido recogidas de diferentes talleres y cursos metodológicos realizados antes y en los cursos de doctorado.

estructuración siempre ha sido limitado. Nunca se perdió de vista en las entrevistas, ahondar en cuestiones ambiguas o aparentemente lejanas del objeto de esta investigación.

- f) Entrevistas en profundidad: no todas las entrevistas han sido entrevistas en profundidad pero, en ocasiones, ciertas circunstancias han favorecido que se llevaran a cabo. En especial la disposición del entrevistado o entrevistada, que estaba normalmente relacionada con la cercanía existente entre ambos o por el interés que presentaba, en el curso de la investigación, alguna temática específica. Esta investigación tiene mucho que agradecer a estas entrevistas. En ellas se ha podido ahondar en las contradicciones y ambigüedades encontradas, así como introducir nuevas temáticas en la investigación. La mayoría de estas entrevistas en profundidad han sido espontáneas, en virtud del desarrollo de las mismas.

- g) Entrevistas individuales: la mayoría de las entrevistas que se han realizado han sido individuales, es decir, realizadas a un solo individuo presente en ese momento.

- h) Entrevistas grupales: se han realizado también entrevistas grupales, en concreto, las realizadas a los niños y niñas. Normalmente fueron entrevistas de cuatro personas o de dos, dependiendo la edad (de dos para los casos de secundaria y bachillerato). La razón de ello es la timidez de algunos niños y sobre todo niñas para hablar. Al trabajar grupalmente, la conversación se volvía más fluida. Salvo el caso comentado apenas existieron entrevistas grupales, excepto escasas ocasiones donde la entrevista se realizó con presencia de otros miembros, quienes espontáneamente realizaron algunas aportaciones.

En cuanto a las observaciones, detallamos las siguientes:

- i) Observación no participante: en especial en el trabajo realizado dentro de las aulas se ha desarrollado una observación no participativa, ya que el trabajo consistió básicamente en tomar notas sentada al final del aula. En muy pocas ocasiones se me solicitó algún tipo de participación. Detallo este tipo de observación como no participativa para diferenciarla de aquellas observaciones con mayor grado de participación y para indicar su carácter pasivo en las aulas. No niego, sin embargo, que el hecho de la observación, aunque sea no participativa, tiene efectos e influencias en los actos que observamos.

- j) Observación participante: en algunas ocasiones se realizó observación participante en el aula, en especial en torno a preguntas realizadas por los niños y niñas. Otras ocasiones que la posibilitaron se relacionan con la participación en dos encuentros con docentes en las actividades que ellos realizaban. También la convivencia en la comunidad facilitó este tipo de observación con sus miembros.

- k) Observación abierta-focalizada: en numerosos momentos, tanto en el trabajo realizado en las aulas como en el contexto comunitario, las observaciones han sido objeto de un constante proceso cíclico entre observaciones abiertas y observaciones focalizadas.

- l) Observación focalizada-holística: el carácter focalizado de la observación no anula su carácter holístico, pues dentro de ella se ha realizado observación tanto del proceso de transmisión cultural en la escuela como fuera de ella, centrándonos tanto en los actores que las realizan como en los lugares, tiempos, espacios, funciones que les otorgan, etc.

- m) Observación no consciente: el hecho de pasar un tiempo considerable dentro de la institución escolar y de la vida comunitaria propicia una serie de observaciones que no se realizan conscientemente pero que de alguna forma también contribuyen a compartir el “sentido común” (Velasco & Díaz de Rada 1997:115) de los habitantes de determinada cultura.

3.3.4. Notas sobre las prácticas culturales de la analista

(...) uno rara vez estudia la cultura desde un campo neutral, de modo que los analistas deberían se [sic] tan explícitos como sea posible sobre su partidismo, intereses y sentimientos (Rosaldo 1991:201).

En estas páginas intento reflexionar sobre mi propia experiencia, antes y durante el proceso de investigación. La intención es metodológica, en especial para subrayar que no hay investigación neutral y que el trabajo que presentamos es fruto de la conexión de diferentes subjetividades, entre ellas la mía. Sin embargo, no es fácil escribir sobre mi propia subjetividad, en especial, porque desconozco cómo se ha ido conformando

con el tiempo y porque la mayor parte de este proceso es inconsciente. Intentar hablar de ella tiene, por tanto, un carácter incompleto o inabarcable. A pesar de todo, considero que es importante para el lector o lectora, saber por qué inicié esta investigación y cuáles han sido los cambios más sobresalientes que experimenté mientras la realizaba. No lo hacemos para incidir en el “yo” personal, sino en el “yo” metodológico. Es decir, estas anotaciones deberían – o esa es la intención – hacer más comprensivo al lector o lectora el resultado de esta investigación.

Mi interés en México comenzó en los años en los que estudié la licenciatura de Sociología en España. En ella recibí un curso de mucho interés personal sobre sociología de la educación y en España había tenido oportunidad de realizar trabajo de campo en escuelas primarias, con la finalidad de analizar la interacción que tenía lugar en las escuelas entre el alumnado gitano y el no gitano. Ambos hechos fueron decisivos, puesto que tanto en el curso de sociología de la educación y en el trabajo de campo en las escuelas, se planteaba directamente la problemática de las consecuencias uniformadoras de la escuela y la realidad culturalmente heterogénea que se vivía en el aula. Al llegar a México a un centro de investigaciones antropológicas, esta preocupación se emparentó con la temática de estudio sobre la educación bilingüe intercultural en regiones indígenas. Y fue así como decidí “acercarme” a esta problemática.

Sin embargo, yo tenía un conocimiento muy limitado de esta problemática en el contexto mexicano. Pasaron un par de meses antes de visitar las primeras escuelas, y en ese tiempo construí, aún sin quererlo, un imaginario en torno a ellas. Para comprenderlo mejor considero que puede ser ilustrativo aportar algunos comentarios sobre la visión que yo tenía, antes de llegar a México, sobre la diversidad cultural.

Vivo en una localidad al sur de España en la cual el impacto del turismo es muy intenso. Desde mi adolescencia, cuando aún no iniciaba los estudios de la licenciatura, eran comunes las conversaciones con mis amigos y amigas sobre el “deterioro” que ocasionaba este turismo. En pocos años, los cambios en la ciudad fueron muy intensos y seguían teniendo lugar mientras nosotros crecíamos. Aquellos que tenían sólo diez años más que nosotros nos hablaban de una realidad totalmente diferente, y crecí con esa “nostalgia” por el pasado. La cultura de los mayores y lo que nos contaban sobre sus vidas, era de mucho atractivo para mí.

Los años que viví en Granada mientras realizaba la licenciatura profundizaron más este sentimiento. Compartíamos largas horas de discusión con los amigos y amigas sobre cómo percibíamos estos cambios acelerados y sus consecuencias. Las lecturas y las materias que cursé en aquellos años también animaban y apoyaban estas discusiones y la forma de interpretar la realidad. En especial, las lecturas sobre educación a las que tuve acceso retrataban el proceso de escolarización como uno de los mecanismos más efectivos del capitalismo y de los Estados para insertar a sus poblaciones en la lógica del mercado y para reproducir las desigualdades sociales de estas sociedades.

Simplificadamente, puedo decir que la agresividad de los nuevos cambios y el proceso de escolarización se enfrentaba a la imagen que yo estaba gestando – con mucho apego – sobre la Andalucía “profunda”, la de los pueblos, la de la gente mayor, la iletrada, la que no había ido a la escuela, la de los campesinos y pescadores. Vivía estos procesos como una “pérdida” y en el contexto local en el que crecí, animado por un turismo feroz, crecía la idea de que se trataba de una “pérdida irreparable”. Sentía que era “irreparable” por la fuerza y los cambios que el turismo y otros fenómenos estaban propiciando, pero también porque en el imaginario colectivo estos cambios eran deseados.

Mi propia familia, que llegó a esta ciudad como inmigrante desde el campo sevillano, vivía, como muchos otros, estos cambios como positivos. Soy la menor de siete hermanos, y recuerdo mucho las palabras de mi madre que refiriéndose a mis gustos me preguntaba, por qué yo, la más pequeña, era “tan antigua”. Se preguntaba por qué no quería tener televisión, por qué me gustaba vivir en casas antiguas, por qué no quería coche, por qué me gustaba el flamenco, por qué me hubiera gustado recuperar sus muebles antiguos que mal vendió y también, por qué, había decidido venir hasta México y sus pueblos y no a una Universidad en Estados Unidos u otro país europeo, en especial, por las oportunidades que el “estudio” me ofrecía – como por ejemplo, alejarme de aquellas cosas “tan antiguas”. Era paradójico para ella que fuera precisamente “el estudio” quien me acercara más a ellas. Tampoco dejaba de ser paradójico para mí misma, ya que a pesar de las críticas que realizaba al proceso de escolarización y la positiva valoración que el conocimiento iletrado tenía para mí, yo no

dejada de elegir el camino de la escolarización en mi propia formación. Y la prueba es esta tesis doctoral.

Viví la llegada a México con mucha emoción, porque la Andalucía “profunda” que yo añoraba se podía vivir aquí. Y este sentimiento tan emotivo ha estado presente durante todo el tiempo que he realizado esta investigación, aunque posteriormente, como comentaré, lo he matizado de muchas formas, por la “evidencia” de la realidad que percibí en México.

Cuando ya estaba en ese país, antes de visitar las comunidades indígenas leí algunos textos sobre la problemática de las escuelas en las regiones indígenas. Tal vez sería necesario aclarar que yo aún no había iniciado el programa de doctorado, sino que fue después de esta experiencia cuando decidí comenzarlo. En este primer encuentro con las comunidades indígenas de México aún no tenía mucho conocimiento sobre ellas. Sólo leí un par de documentos antes de “lanzarme al campo”. Estos documentos hablaban sobre las consecuencias etnocidas de la escuela, y la crítica que los indígenas realizaban a aquella escuela uniformadora y al Estado que las creó. En estos libros los indígenas – y digo los indígenas porque eran escritos por indígenas que hablaban en plural sobre los indígenas – se presentaban conscientes de las consecuencias negativas que el proceso de “modernización” les causaba y exigían una educación diferente, que respetara sus particularidades culturales. Yo estaba más que encantada porque había encontrado un espacio a partir del cual podía compartir estos sentimientos, y a diferencia de mi contexto cultural, en esta ocasión, sí se cuestionaba el “cambio” por parte de los actores que lo estaban viviendo.

Con esta emoción llegué a las comunidades indígenas y aquí comenzó otra fase en cuanto a mis percepciones sobre esta problemática. Quedé encantada con la experiencia de la convivencia. Disfrutaba mucho el estar ahí y hasta la fecha sigo viviendo con mucha emoción estos viajes. Sin embargo, los vecinos y vecinas de las comunidades no reproducían lo que yo había leído en los libros sobre ellos. Curiosamente el primer día que llegué un señor mayor, algo ebrio, se acercó y al saber que yo quería estudiar la escuela me dijo, en relación a la enseñanza del

zapoteco en las escuelas: “esto es culpa del pinche gobierno, siempre quiere chingarnos para que no aprendamos”⁶⁹.

Sus palabras me confundieron, yo no esperaba encontrarme con esta percepción por parte de los vecinos y vecinas. Y menos aún tan directas y tan tempranamente. Más bien yo esperaba escuchar lo contrario, que el “pinche” gobierno siempre había querido que perdiesen su lengua y que la escuela los alejaba de su cultura. Pero las palabras de los vecinos y vecinas eran claras. Por una u otra razón ellos “necesitaban” la escuela, querían que sus hijos e hijas estudiaran para tener mayores accesos de movilidad social, algunos no estaban interesados en la enseñanza-aprendizaje del zapoteco en la escuela, valoraban positivamente el conocimiento académico y, en definitiva, yo pude percibir que los adultos de esta región tampoco querían, tal y como mi madre se había expresado, que sus hijos e hijas fueran “tan antiguos”. A pesar de ello, no todos se expresaban así, y el proceso de “modernización”, escolarización y castellanización también era cuestionado y algunas de sus prácticas culturales eran muy respetadas y valoradas por sus propios miembros.

Las percepciones fragmentadas de unos y otros me confundieron. Recuerdo que cuando regresaba a la ciudad yo me repetía: “cada vez entiendo menos lo que ocurre”. Después me di cuenta de que esta inicial confusión – sobre todo mantenerla y no camuflarla – fue la puerta de entrada para comenzar a entender lo que estaba enfrentando. De manera inconsciente yo estaba reproduciendo una visión homogénea sobre la diversidad cultural, tal y como era practicada en la antropología clásica. Quería encontrar esa homogeneidad en las percepciones de los habitantes de las comunidades porque ordenaban mi propia interpretación. Pero la realidad que encontraba no era ordenada ni homogéneamente estructurada. Cuando lo acepté, comencé a entender muchos otros procesos diferentes a los que inicialmente llamaban mi atención y enriquecí mi proceso de interpretación y comprensión sobre el proceso educativo. Por este motivo, considero que aceptar la pluralidad de opiniones en torno a esta problemática ha sido mucho más rico que esconderla.

Desde entonces hasta ahora concibo las percepciones de los actores educativos, sus contextos culturales y la interacción con la investigación, de forma compleja. Me

⁶⁹ “Pinche” y “chingarnos” puede ser traducido al castellano de España como “el jodido gobierno que siempre quiere jodernos”.

sumergí de lleno en estas complicaciones al entender el proyecto político de los pueblos indígenas en manos de sus líderes y organizaciones y cómo eran percibidas por sus actores de “base”. Aquí entendí que en muchas ocasiones no hay la suficiente comunicación y que la “gente” vive su realidad de forma mucho más compleja que como intentamos relatarlas en las etnografías y en los proyectos políticos.

Obviamente esto no ocurrió sin un fuerte cuestionamiento sobre mi propio papel. Al menos en la investigación, intenté dejar atrás la “añoranza” con mi pasado, que después de este proceso se me antoja simplista. Sigo manteniendo ese “gusto” por lo “tradicional”, mantengo valoraciones muy positivas para el conocimiento iletrado, sigo percibiendo de forma negativa algunos de los cambios que vivimos, pero reconozco que no hay un “antes” en el que teníamos, y un “después irreparable”, sino que vivimos nuestras vidas y todos sus cambios como un proceso continuo. Plantear un antes y un después, una “pérdida cultural irreversible” o un proceso de escolarización “destrutivo” se plantea en la mayor parte de las veces, desde una situación de poder. Escribimos desde posiciones de poder, un poder que nos dio, precisamente, el proceso de escolarización tan prolongado que hemos vivido. Y los que nos escuchan cuestionar la escuela, y no tienen acceso al proceso de escolarización, lo saben.

Pude entender estas cuestiones cuando intenté escuchar y comprender muchas de las situaciones que experimentaba mientras hacía trabajo de campo. Reconozco que esta experiencia me ha hecho ser mucho más flexible y me ha permitido ver “las cosas” de forma más compleja. Así que para finalizar estas anotaciones considero que sería muy justo decir que, finalmente, la convivencia con las comunidades indígenas y la visión compleja y flexible que los zapotecos y zapotecas tienen de sus vidas, fue una fuente de aprendizaje importante para mi propia vida. Con todo, es importante recordar que la intención de este capítulo es convertir este “yo” personal en objeto de interés metodológico para los futuros lectores o lectoras. Espero, por tanto, que pueda ayudar a la comprensión de esta investigación.

3.3.5. La validación a través de la triangulación

La triangulación está estrechamente relacionada con la necesidad de la validación en el análisis social. Tal y como hemos reconocido en el capítulo 3.1.3, aceptar la subjetividad e incluso el etnocentrismo del observador u observadora en el análisis social no significa – más bien todo lo contrario – no preocuparse por la validez de la

investigación. En este sentido, conviene especificar qué procesos se han seguido en el intento de dotar de mayor validación – que no consiste en negar el etnocentrismo del investigador o investigadora, pero sí en limitarlo – a la presente investigación.

Comenzaremos por la triangulación metodológica puesto que ya se ha mencionado – aunque no directamente – algo sobre ella. La triangulación metodológica incide en el empleo de métodos múltiples para acceder a la “realidad estudiada”. Si diferentes métodos inciden en determinadas perspectivas de la realidad se considera que su mixtura proporciona una versión del fenómeno estudiado de mayor validez. En este sentido ya hemos mencionado que utilizamos tanto la observación como la entrevista y que en el texto final han quedado fielmente divididas y especificadas, para poder discernir claramente qué es producto del lenguaje de los entrevistados o entrevistadas, qué es por orientación del análisis a través de la observación, qué es construido a través de los registros de otros autores y finalmente lo que es explícitamente una opinión de la autora. Diferenciar las fuentes se considera un paso importante en el proceso de validación del documento final.

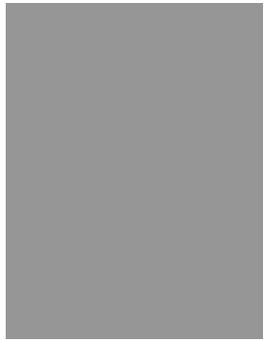
La heterogeneidad que presenta la muestra de informantes la consideramos otra fuente de triangulación, tanto por la concordancia con la que unos y otros se refieren al mismo hecho como por la diferenciación de posiciones que, consideramos, retrata de una forma más compleja el contexto observado. A su vez, para superar la limitación que puede presentar este estudio por su focalización en una región relativamente pequeña, hemos tratado igualmente de indicar, en el mismo transcurso del texto otros estudios equivalentes que indican o refutan los mismos resultados, lo que podríamos denominar como triangulación de teorías.

Finalmente se ha incluido otra triangulación, la “triangulación de los interesados” o “validación del informante” (Cohen & Manion 1989). Este tipo de triangulación se ha realizado en dos ocasiones. La primera de ellas, con alumnos y alumnas – todos docentes en servicio del sistema de educación bilingüe intercultural – de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Oaxaca en el mes de Julio de 2003 gracias a la invitación de la profesora Gabriela Acosta. En esta ocasión pudimos exponer los resultados de la investigación etnográfica ante el colectivo de docentes en servicio de todo el Estado de Oaxaca. Entre sus contribuciones traigo en estos momentos, los comentarios que indicaban la coincidencia de muchos de los procesos

descritos para la Sierra Norte con otras áreas geográficas y lingüísticas del Estado de Oaxaca.

La segunda reunión se llevó a cabo los días 25 y 27 de agosto de 2003 con los docentes de la escuela primaria de San Juan Tabaa. En esta comunidad, como ya lo apuntamos, se ha realizado la mayor parte del trabajo etnográfico. Durante los días mencionados, se realizaron dos talleres de unas cinco horas aproximadas de duración, y en ellas se informó a los docentes que trabajaban en esta escuela de los principales hallazgos del trabajo etnográfico. En el transcurso de los talleres quedó patente que la sensibilización y la preocupación en torno al componente bilingüe seguían captando la mayor atención de los docentes y en especial el encuentro nos permitió comprobar que muchas de las inquietudes de esta investigación eran compartidas por los docentes.

CAPÍTULO IV. LOS ENUNCIADOS DE LA ESCUELA INTERCULTURAL



4.1. Multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad; ¿sinónimos o afines?

En la literatura crítica y en los diversos programas y proyectos que aplican diferentes actores, multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad son conceptos que se usan frecuentemente en torno al debate sobre las “políticas de la diferencia” (García Segura 2004:60). Pero no a todas, ya que también la asimilación, la integración, la segregación y el monoculturalismo⁷⁰ representan políticas de la diferencia, porque ninguno de estos modelos mantiene una posición “no neutral sobre la diversidad cultural” (Teodoro 1996:26).

La diferencia entre el primer grupo – multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad – y el segundo grupo – asimilación, integración y monoculturalismo – se relaciona con el valor con el cual la diversidad cultural es considerada y el tipo de relación que se considera óptima con el Estado-nación: el primer grupo busca establecer una alianza entre la diversidad cultural y las políticas que el Estado despliega en torno a ellas para hacerlas compatibles, enriquecerlas u ofrecerles un estatuto de validez dentro de los márgenes del Estado-nación. El segundo grupo “problematiza” la diversidad cultural dentro del marco del Estado-nación y ofrece políticas que favorezcan en algunos casos su disolución y en otros su reproducción pero dentro de un margen estrecho de actuación.

El multiculturalismo, el pluralismo cultural y la interculturalidad, independientemente de los matices con los que se pueden concebir, representan la oposición al proyecto cultural de la modernidad. En el proyecto cultural de la modernidad progreso y desarrollo de las sociedades son interpretadas eurocéntrica y jerárquicamente. La cúspide señala al modelo cultural euro-norteamericano. En la base, el resto de las culturas, las cuales son definidas por su “atraso” (Berlanga & Márquez 1996:251). Para ello divide el mundo en dos sectores, los “desarrollados” y los “no desarrollados” y el tránsito del segundo al primero define su proyecto de desarrollo social y político.

El “atraso” de ciertas culturas no es sólo una cuestión de unos Estados-nación con respecto a otros, sino una cuestión al interior de ellos mismos. Hacia dentro, el

⁷⁰ Considero que Hamel (2003:134ss.) sintetiza bien esta postura cuando la define como el espacio de la política oficial que niega la diversidad cultural, étnica y lingüística y busca intencionadamente la inclusión cultural de los grupos étnicos.

proyecto cultural de la modernidad pretende proyectar su ideal de progreso en las diferentes culturas que lo conforman a través del monoculturalismo de tendencia euro-norteamericana y elitista. Para conseguirlo, el Estado-nación trabaja conscientemente en la destrucción de las diferencias culturales que considera perjudiciales a su ideal de progreso y desarrollo, o sitúa esas diferencias culturales en un estatuto subalterno.

En el caso mexicano, el monoculturalismo que anhelaba el Estado-nación fue una combinación de la cultura eurocéntrica e indígena, en la cual proyectó su ideal sobre el mestizaje. Hasta la actualidad, este modelo sigue planteando “los dilemas políticos” de la modernización, que podríamos resumir como lo hace Lomnitz-Adler (1995:11) en el continuo deseo de “cambiar algún aspecto de la cultura nacional y fortalecer o preservar algún otro”. La tensión entre una y otra posición se ubica en el tradicional debate entre el universalismo y el particularismo⁷¹.

El primero es afín a la tesis de la modernidad descrita anteriormente y el segundo abarca un conjunto de propuestas que tienen como denominador común la defensa y el fortalecimiento de las particularidades culturales de diferentes grupos al interior y exterior del Estado-nación. En algunas ocasiones ambas tendencias se presentan polarizadas conflictivamente. En otras se considera parte de un continuo en el cual se yuxtaponen con diferentes niveles de intensidad.

El proyecto monocultural de la modernidad consiguió la asimilación de gran parte de la diversidad cultural mexicana al proyecto cultural del Estado-nación. Sin embargo, no consiguió convencer ni integrar, de forma equitativa, a los diferentes sectores culturales y sociales. Como consecuencia aparecieron alternativas a su propuesta política y social.

En México, estas críticas comienzan a plantearse de forma nítida en los años setenta. El evolucionismo, el positivismo, el relativismo cultural y en ocasiones el materialismo

⁷¹En torno a esta visión sobre la relación que guarda lo particular y lo universal, me parece acertada la apreciación de Teodoro (1996: 33), cuando advierte que la relación no se establece entre la o las culturas universales y culturas particulares sino que la relación entre culturas debería entenderse como una relación entre diversas “universalidades”. Por lo tanto, donde dice universalismo deberíamos decir “universalismo homogeneizante bajo el molde de la cultura occidental moderna” (Teodoro:1996:42) para advertir que el universalismo no es propio del “molde de la cultura occidental moderna”, sino de todas las culturas y que cuando hacemos referencia a las características o a las consecuencias del universalismo hacemos mención a un tipo concreto de cultura, la que él denomina como cultura occidental moderna en sus pretensiones de homogeneizar la diversidad cultural.

histórico habían sido herramientas ideológicas que justificaban las acciones gubernamentales en torno al proceso de uniformización cultural. En esta década, en especial desde ciertos sectores académicos y desde organizaciones y movimientos indígenas y sociales, se cuestionaron abiertamente estos modelos y se propusieron alternativas al enfoque monocultural, que emplazaron a un cambio por el enfoque pluricultural.

En la actualidad, la defensa explícita del enfoque monocultural universalista ha perdido el carácter hegemónico que disfrutó en algún momento. Aunque, a pesar de ser sustituida por la tesis multi y pluriculturalista, no haya desaparecido totalmente (Hamel 2003:138). Por esa razón, en la práctica son modelos que se yuxtaponen.

Tanto la literatura como los proyectos que se implementan bajo las denominaciones de multi, pluri e interculturalidad son hoy en día muy extensos. En ellos estos conceptos se entienden en ocasiones de forma diferenciada y en otras ocasiones como sinónimos. En las ocasiones que son usados como sinónimos habría que señalar una primera diferenciación entre el argot anglosajón – que muestra cierta preferencia por el concepto multicultural – y el argot europeo y latinoamericano⁷² – que muestra una preferencia por los conceptos pluri e intercultural (Dietz 2003). En el contexto latinoamericano, Monsoyi y Gonzáles en 1975 fueron los primeros en introducir este concepto en el área educativa (Arratia 2001:38). En la actualidad, la mayoría de las reformas educativas que han tenido lugar desde la década de los ochenta y noventa en la región han optado por este concepto (cfr. Moya 1998). Sin embargo, los significados de unos términos y otros – multiculturalismo en el contexto anglosajón e interculturalidad en los contextos europeo y latinoamericano, son muy similares en la práctica.

Para Hamel (2003:131ss.) existe entre estos conceptos cierto grado de afinidad, pero no de similitud: el multiculturalismo para él reconoce una situación “de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales” (Hamel 2003:134). Es decir, si el monoculturalismo negaba la diversidad cultural, el

⁷² A pesar de que en ambos contextos, el europeo y el latinoamericano, se use generalmente el concepto intercultural, en Europa su discusión está centrada principalmente en la problemática migratoria en las escuelas y en América Latina se la vincula tanto al desarrollo de una ciudadanía democrática como a las demandas que tradicionalmente realizan los pueblos indígenas sobre su particularidad cultural (Klesing-Rempel & Zarco 2002:10).

multiculturalismo la reconoce, pero continua estableciendo jerarquías entre la “validez” de unas culturas frente a otras y problematiza su relación.

En la tesis pluriculturalista, sin embargo, el Estado-nación no problematiza la diversidad cultural, sino que la asume como un recurso positivo para el conjunto de toda la sociedad (Hamel 2003:136). El pluriculturalismo – y no tanto el multiculturalismo – considera la necesidad de reformas constitucionales y legislativas para la construcción de estados pluriétnicos o plurinacionales (Hamel 2003:136). Es decir, con diferencia al multiculturalismo busca transitar del reconocimiento de la diversidad cultural al ofrecimiento de marcos legales específicos para desarrollarla y defenderla (Hamel 2003:162). En congruencia con este postulado, rechaza las tradicionales prácticas asistencialistas y apuesta por una profunda reforma del Estado en su amplitud democrática. Dentro de la tesis del pluriculturalismo, para este autor, el trato a la diversidad cultural se convierte en algo así “como prueba de fuego de la democracia” (Hamel 2003:161).

Por otra parte, dentro de aquellas posiciones que entienden la afinidad entre los conceptos pero no su semejanza, conciben que la interculturalidad representa los diversos modelos que se implementan dentro de marcos jurídicos y filosóficos que defienden el pluralismo cultural⁷³. Proyecta diferentes “modelos ideales” bajo tres ejes principales:

- el derecho y el respeto a la diversidad cultural,
- el establecimiento de una mayor equidad social y económica en la que sea posible fundamentar tales relaciones en un diálogo “equilibrado”,
- por ello se preocupa generalmente tanto por evitar el uniformismo cultural como la segregación y las pautas culturales excluyentes, y por lo regular acepta cambios culturales multidireccionales.

En este trabajo, multiculturalismo, pluralidad cultural e interculturalidad los presentamos como afines, no como sinónimos, para facilitar la claridad de los procesos que encierran estos conceptos, que son en general muy diversos⁷⁴. Nos

⁷³ Estos tres ejes que hemos mencionado hacen comprensible que haya sido la escuela la principal institución – aunque no la única – en la que se han centrado los intentos para establecer relaciones interculturales en contextos del pluralismo cultural.

⁷⁴ Respecto a estos conceptos es recomendable no atribuirles determinado contenido a priori, puesto que en numerosas ocasiones son descritos de forma diferente por unos y otros autores. Tal sería el caso por

interesa separarlos porque definen tres dimensiones importantes sobre la vinculación que se establece entre diversidad cultural y políticas públicas:

- el concepto multicultural, el cual nos señala la existencia de la diversidad cultural, mas no del status que guarda dentro de los procesos políticos y sociales
- el concepto pluricultural, el cual nos señala los principios filosóficos y jurídicos en los que desea fundamentar la vida pública para hacer de la diversidad cultural un principio de enriquecimiento para la nación en su conjunto
- y, finalmente, el concepto intercultural, el cual señala las prácticas concretas a establecer con relación al marco filosófico y jurídico que construye para ellas.

El denominador común de todos ellos es su rechazo a la tesis monocultural. Pero consideramos que el debate que plantean, conjunta o diferencialmente, no se sitúa dentro de la antítesis del universalismo y el particularismo sino dentro del debate sobre el particularismo y los niveles o la intensidad con la cual se yuxtapone con cierto grado de universalismo. Pero un universalismo que tiene que ver menos con la tesis de la modernidad que con los procesos actuales de globalización económica y cultural.

4.2. La problemática intercultural contextualizada en el mercado global

La asimilación no desaparece y el pluralismo no acaba de llegar⁷⁵

En los modelos pluri e interculturales adquiere notable importancia la equidad social. En el caso mexicano⁷⁶, el debate pluri e intercultural es fruto directo de la inequidad social y del uniformismo cultural que tradicionalmente caracterizó las relaciones entre pueblos indígenas y Estado nacional. En la actualidad inequidad social y uniformismo

ejemplo de Díaz-Couder (1998:27ss.) quien utiliza los conceptos de multiculturalismo liberal o de la tolerancia y multiculturalismo pluralista, para realizar una separación similar – aunque no totalmente – a la que hemos propuesto para los términos multiculturalismo y pluralismo cultural.

⁷⁵ Parfraseando a García Canclini (1990), “las tradiciones no se han ido y la modernidad no acaba de llegar”.

⁷⁶ En México, esta propuesta se relaciona originalmente con los procesos de descolonización y el debate que se genera en torno a la vinculación del colonialismo y las políticas de la diferencia. En el contexto norteamericano se relaciona con las protestas que tienen lugar en los años sesenta sobre los derechos civiles de los sectores marginales. En Europa se relaciona con la lucha de igualdad de oportunidades y con las demandas de los grupos minoritarios hacia el establecimiento de la pluralidad cultural en los estados democráticos. En especial por la importancia que fue adquiriendo la migración y el aumento de los flujos de información y comunicación, que demandaron respuestas institucionales ante los nuevos desafíos educativos que tales contextos demandaban (García Segura 2004:119ss.).

cultural, tradicionalmente vinculados a la tesis de la modernidad, siguen presentes en los debates en torno a los procesos pluri e interculturales. Pero no dentro de la problemática – añeja en muchos sentidos en nuestros días – de la modernidad sino dentro de los procesos de globalización económica y cultural.

4.2.1. Globalización económica y cultural: satanizada y esperanzadora en el pluralismo cultural

El debate sobre la globalización económica y cultural se polariza entre aquellos que satanizan sus efectos y, con frecuencia, éstos mismos que albergan la esperanza de transformar sus “defectos” en cualidades beneficiosas para las sociedades y utilizar las potencialidades que se le reconocen.

Una de las críticas más severas hacia el proceso de globalización radica en representar el marco a través del cual las políticas económicas neoliberales están profundizando la desigual distribución de riquezas en todo el planeta. Si el mundo se ha ido haciendo más interdependiente y tanto los flujos de información, de comunicación y de capital se han ido globalizando, las diferencias socioeconómicas entre unos países y otros se han incrementado. Tanto entre unos países y otros como al interior de éstos mismos, ya que la actual tendencia económica neoliberal globalizada para ciertos países, se ha producido a la par que un “declive del Estado-provisor, la crisis del desempleo y la fragmentación y empobrecimiento acelerados” (Pedró & Rolo 1998:264).

La crisis del “Estado provisor” o Estado de Bienestar, está provocando el progresivo desmantelamiento de las políticas de pleno empleo y la disminución de los niveles de protección social y por tanto de la disminución de los recursos destinados a la promoción de la igualdad de oportunidades. De forma paralela, la competitividad se convierte en un objetivo económico de primer orden, y la presencia del Estado-provisor se asocia a la pérdida de competitividad económica. El Estado, por lo tanto, pierde capacidad y amplitud de actuación. A la par que crecen los indicadores socioeconómicos, también lo hacen los indicadores de marginalidad y exclusión social (Pedró & Rolo 1998:265).

El proceso globalizador de la economía de tendencia librecambista y las consecuencias económicas que implica para la distribución mundial de la desigualdad no es la única consecuencia de los fuertes procesos de interacción global que se producen hoy día. La rapidez y accesibilidad de las comunicaciones es otra de las características sobresalientes de la globalización. Los espacios locales se ven afectados por los procesos globales con mayor frecuencia e intensidad, tanto por los procesos económicos descritos anteriormente, como por las características que adquieren las comunicaciones.

Los procesos de globalización cultural tienden a generar procesos de homogeneización cultural. La cultura urbana euro-norteamericana actual es el tipo de cultura que mayormente se internaliza, en especial porque es la que controla los principales flujos comunicativos⁷⁷. De tal forma que si la tesis de la modernidad pierde “credibilidad” hasta ser prácticamente desterrada del pensamiento social actual, la globalización vuelve a plantear este debate – no dentro del “ideal de progreso” planteado por el modelo de la modernidad sino por los efectos que los procesos económicos y la intensificación de las comunicaciones provocan cultural, social y económicamente.

La globalización provoca junto a la homogeneización cultural otra situación de tendencia contraria: la fragmentación y la heterogeneidad cultural e identitaria de carácter local, regional y nacional resurge junto con los procesos de homogeneización cultural. Como indica García Canclini (1995:69), lo “local se globaliza”.

Los objetos pierden la relación de fidelidad con los territorios originarios. La cultura es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar. Lo que diferencia a la internacionalización de la globalización es que en el tiempo de internacionalización de las culturas nacionales se podía no estar contento con lo que se tenía y buscarlo en otra parte. Pero la mayoría de los mensajes y bienes que consumíamos se generaba en la propia sociedad, y había aduanas estrictas, leyes de protección a lo que cada país producía. Ahora lo que se produce en todo el mundo está aquí y es difícil saber qué es lo propio. (...) La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos

⁷⁷ La globalización económica favorece dos procesos en principio de tendencia contraria. Fuera del ámbito nacional favorece la integración regional creando sub-economías regionales mientras que al interior de los países favorece una intensa fragmentación socioeconómica de sus habitantes (Pedró & Rolo 1998:273)⁷⁷. La intensidad de los flujos comunicativos favorece en principio una tendencia muy similar, una homogeneización cultural muy destacada entre los diferentes países a la par que un aumento de la importancia de las variaciones culturales e identitarias locales.

centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa (García Canclini 1995:16).

La fragmentación y heterogeneidad cultural e identitaria dentro de los procesos de globalización es explicable porque a la par que la cultura euro-norteamericana – principal, pero no únicamente – se extiende más lejos y más intensamente, multitud de culturas diferentes se hacen presentes en los espacios culturales euro-norteamericanos y en los de otros espacios nacionales – principalmente, aunque no únicamente, a través de los procesos de migración. La importancia de la fragmentación y heterogeneidad cultural dentro de los procesos de globalización y la búsqueda de su reacomodo dentro del margen del Estado-nación tiene mucho que ver con las acciones contestatarias en torno al reconocimiento y al derecho a la diversidad cultural – por tanto con el debate pluri e intercultural.

Los procesos identitarios en este contexto cobran una especial importancia. Se produce una “*exaltación de la diferencia*”⁷⁸ desde posiciones ideológicas de diferente calado político, que para algunos autores son “un reflejo de autodefensa y de una especie de antídoto frente a los procesos de globalización” (Giménez 2002:58), pero que también alimentan la esencialización identitaria y la segregación cultural (cfr. Cap. 7.4).

Frente a estas transformaciones contemporáneas que relativizaron los fundamentos de las identidades nacionales, algunos sectores creen encontrar en las culturas populares la reserva última de tradiciones que podrían jugar como esencias resistentes a la globalización (García Canclini 1995:169).

Entre los sistemas locales y globales existe “continuidad, ruptura e hibridación” (García Canclini 1995:116). En tiempos de la globalización actual, el reconocimiento de la identidad y de la cultura “como políglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas” (García Canclini 1995:108) se combina con el reclamo a la especificidad cultural “propia”. De hecho, “hablar de lo propio sin quedarse en la aldea” (García Canclini 1995:127), reconocer el carácter políglota y la particularidad “propia” de cada cultura son otras de las difíciles y paradójicas situaciones que tiene que afrontar el enfoque intercultural.

⁷⁸ La cursiva es del autor.

La celebración para muchos del carácter multicultural de las sociedades se combina con una denuncia de las consecuencias de inequidad social en el contexto del mercado globalizado que caracteriza las economías actuales. No existe una “salida” única a esta situación. En el capítulo 4.4 ofreceremos un conjunto de propuestas que intentan hacer frente a la relación entre exclusión social y diversidad cultural desde la perspectiva educativa intercultural.

4.2.2. Convergencia en las problemáticas y respuestas educativas

Los asuntos educativos nacionales son influidos y alterados por ciertos procesos globalizados, como lo son algunas de las características concretas que adquieren los procesos económicos o los compromisos educativos internacionales que los Estados se comprometen en cumplir. En México, en concreto, las decisiones educativas se ven intensamente influidas tanto por los lineamientos que se elaboran desde los grandes centros de poder financiero⁷⁹ (Gigante 2003:64), por los compromisos que se establecen a través de los acuerdos multilaterales regionales que tienen lugar en América Latina como el Tratado de Libre Comercio (TLC), MERCOSUR o el Pacto Andino y por las agencias de cooperación de distintos países que operan en Latinoamérica (Gigante 2003:66). Los grandes centros de poder financiero y de crédito de esta manera consiguen que se lleven a la práctica políticas y estrategias que conducen a una convergencia educativa del continente (Pedró & Rolo 1998:269). Para Pedró y Rolo (1998:269ss.) la convergencia se realiza en tres terrenos fundamentalmente; el curricular, el estructural y el del gobierno:

- La convergencia curricular la relacionan con ciertos contenidos considerados imprescindibles para cualquier ciudadano – más allá de las fronteras nacionales –, de claro contenido eurocéntrico.
- La convergencia estructural la relacionan con la universalización de la educación a toda la población infantil y juvenil.
- Y en la convergencia en el gobierno y la administración de la educación destacan dos procesos, el de desregularización y concurrencia.

⁷⁹ En América Latina en general es notoria la influencia del Banco Mundial, quien otorga créditos y ayudas para financiar los procesos educativos. Para Rockwell (2001:10) el interés educativo de los sectores de mayor marginalidad económica mostrado por el Banco Mundial se relaciona también con la reducción de la tasa de fecundidad y con el menor gasto social que conlleva.

El primer proceso apunta a reducir al mínimo la presencia de los poderes públicos en los sistemas educativos y el segundo apunta hacia la competitividad entre diferentes ofertas educativas como medio para garantizar la calidad educativa. En resumen, serían dos procesos que unidos apuntan a la disminución del papel del Estado como proveedor de un servicio público de educación y devuelve esta responsabilidad al mercado – que se convierte en un mercado social en tanto que se cree capaz de corregir las desigualdades sociales – y a la sociedad civil.

Sin embargo, paralelamente a los procesos de convergencia descritos, se produce a escala regional latinoamericana claros procesos que tienden hacia el establecimiento de modelos educativos interculturales y hacia el desarrollo legislativo y constitucional conducentes a proteger y hacer avanzar los derechos culturales de los pueblos indígenas. Las reformas educativas que han tenido lugar en la región desde los años ochenta han incluido – en la casi totalidad de los países latinoamericanos – principios educativos interculturales (cfr. Moya 1998). Podemos afirmar que la normativa escolar interculturalidad es también un proceso globalizado en América Latina.

El empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras, ha sido definitivo para instalar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas al nivel continental y global. La década de los años noventa, en consecuencia, ha constituido el tiempo de legitimidad de las doctrinas de los derechos indígenas y la interculturalidad. Y las Constituciones Políticas de los Estados y las políticas públicas, los nichos de reconocimiento. Hemos sido testigos de la apropiación institucional de la diversidad cultural, étnica y lingüística, manifestación de un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, cuyos referentes principales son las sociedades y ciudadanos indígenas, sus formas culturales y sus demandas (Muñoz 2002:30s.).

En el contexto internacional, como parte de los procesos de globalización, se realizan modelos de cooperación para el desarrollo que privilegian la solidaridad internacional, la democracia y la justicia social (Pedró & Rolo 1998:275). La “generalización de las ideas y valores globales”, como los derechos humanos, la equidad de género, la protección al medio ambiente y, por supuesto, el respeto a la diversidad étnica y cultural (Cabrera 2002:80) son la cara bondadosa de los procesos de globalización. El establecimiento de la educación intercultural en América Latina es uno de estos procesos que participa de forma privilegiada en la complejidad de hacer frente a la relación entre exclusión social y diversidad cultural.

Los procesos de convergencia que hemos mencionado y la reciente normativa intercultural que está presente en casi la totalidad de los países latinoamericanos

anuncian dos procesos: mayor amplitud y profundidad en los procesos de marginación socioeconómica y fragmentación social por un lado y, por otro, soporte a la lógica – gestionada normalmente por las agencias de cooperación internacional, por la sociedad civil o por programas compensatorios de los mismos gobiernos – en la cual se incide en la equidad social, en el respeto y valoración de la diversidad cultural y en el establecimiento y fortalecimiento de los valores democráticos.

Mientras más fuertes son los procesos que vinculan la globalización económica con la flexibilización y competitividad del mercado educativo, más clara se presenta la necesidad de contrarrestar sus efectos con programas – en la práctica, la mayoría compensatorios – dentro del marco del derecho a la diversidad cultural. Es la dualidad característica de los procesos actuales de globalización económica, cultural y comunicativa.

Flexibilidad y competitividad no han resultado ser procesos antagónicos con el pluralismo cultural. Los principios que sostiene la educación intercultural, aunque manifiesten cierta contra-lógica a la flexibilidad y competitividad escolar, tal y como están siendo aplicados en la práctica, están cumpliendo una función de compensación de los desajustes sociales producidos por las políticas económicas de libre mercado.

No hay certeza de que la población indígena se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción participativa en una sociedad multicultural plural, porque se perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neoindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los enormes costos económicos y sociales que ellos provocan (Muñoz 2002:33).

Una escuela que fomente las competencias necesarias para una eficaz adaptación – técnica y competitiva – a un mundo laboral cambiante (OEI 1998:253) no es incompatible con formar ciudadanos solidarios, fortalecer la transmisión de los valores democráticos o con combatir los procesos de marginación y exclusión social desde la óptica del pluriculturalismo cultural (Pedró & Rolo 1998:258) . Es decir, los modelos educativos interculturales, tal y como están siendo llevados a cabo, en gran parte casan con los modelos económicos de libre cambio.

En América Latina los cambios legislativos y jurídicos emprendidos por algunos países se han realizado de forma paralela al desarrollo de actividades económicas de impulsos neoliberales que repercuten negativamente en las políticas de equidad

social⁸⁰. Pero el pluralismo cultural representa un marco filosófico y jurídico compartido tanto por las políticas públicas del Estado como por los movimientos o grupos sociales que mantienen un discurso contestatario. Por esta razón, como explicitamos en el capítulo 4.4, supone un ámbito de propuestas políticas y pedagógicas fragmentado.

El resultado ha sido que las posiciones divergentes en el contexto latinoamericano – en un ámbito comunicativo fuertemente globalizado e interconectado, con una clara tendencia económica al libre cambio – que se aprecian en torno a la relación entre principios educativos interculturales y transformaciones o ajustes de calado económico y político abarcan un continuo que abarca desde propuestas con tímidas reformas sociales y educativas hasta propuestas sociales radicales.

En este contexto, es significativo el hecho que los gobiernos nacionales hayan puesto un marcado énfasis en el sistema educativo como mecanismo y motor de la integración, y no, por ejemplo, en una reforma agraria, en una política coordinada y coherente de apoyo y fomento a la economía de las comunidades indígenas, en un esfuerzo de equilibrar la distribución desigual de los beneficios sociales entre sus ciudadanos; mientras que, por otro lado, los indígenas al tener muy pocas opciones de decisión sobre como ser parte integrante de la sociedad nacional y muy escaso acceso al ámbito político, con frecuencia ven en el sistema educativo un útil instrumento y una posibilidad concreta de modificar una situación que no les favorece. (...) Se podría añadir, además, que no es una casualidad que el modelo asimilativo y su progresivo reajuste en un marco más eficiente con la utilización instrumental de la educación bilingüe, se hayan desarrollado en un periodo de profundas modificaciones y de gran expansión de la estructura económico-productiva de los modernos estados nacionales, que requería una ampliación del mercado de consumo interno y una considerable cantidad de mano de obra adicional para satisfacer las necesidades de producción (Amadio 1987:22).

4.3. El debate pluricultural: desde un pluralismo “condescendiente” hasta la propuesta autonómica

Antes de mencionar los principales “enunciados” de la escuela intercultural quisiéramos ubicar estas propuestas educativas en el marco del debate del pluralismo cultural sobre la relación del Estado y los pueblos indígenas. Las diferentes propuestas abarcan un espectro de posiciones que podrían ir desde un pluralismo “condescendiente” hasta la propuesta autonómica⁸¹.

⁸⁰ El caso de la Reforma Educativa boliviana es muy significativo a este respecto. La educación intercultural bilingüe para todo el país tuvo lugar paralelamente a la privatización y a la apertura económica de libre mercado. Los logros de mayor importancia en la Reforma educativa – financiada especialmente por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional – se han centrado en el aumento de la tasa de matriculación, el mejoramiento infraestructural y el descenso del analfabetismo, en especial en regiones indígenas (cfr. Jiménez 2005).

⁸¹ Extraigo las principales ideas entre ambas posiciones de Hamel (2003) y Díaz-Couder (1998). Los términos que utilizo no son exactamente los que aparecen en sus artículos, e incluso en ocasiones se

Bajo el enfoque del pluralismo cultural tienen cabida diferentes modelos de acción e intervención, que corresponden a determinados vectores políticos. En un polo consideramos que podemos hablar de un pluralismo amorfo, abstracto, sin precisión concreta (Teodoro 1996:32). Este pluralismo "condescendiente", comparte el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas al interior de la nación y concibe su existencia como parte del desarrollo de la nación. El Estado asume la responsabilidad de preservar las lenguas y culturas indígenas, como parte del interés público en general, pero en el plano cultural se interesa por las tradiciones más folclorizadas y en el plano educativo apoya programas de educación compensatoria, en los cuales tanto la lengua y la cultura indígena adquieren un carácter de transición hacia la adquisición de la lengua y cultura nacional (Díaz-Couder 1998:27ss.).

Las críticas a esta posición, dentro del pluralismo cultural, indican que a pesar de concebir la diversidad cultural de forma positiva para la nación no deja de reconocerla como problemática, ya que interpreta la diversidad cultural y lingüística, más allá de sus aspectos más folclorizados, como un problema de déficit cultural, tal y como hiciera, aunque de otro modo, la tesis monocultural. De esta manera, el conocimiento escolar legitimado es el que proviene de los planes y programas nacionales, excepto adaptaciones curriculares locales con las que es benevolente. La diferencia con la tesis monocultural es la condescendencia que muestra hacia la inclusión de contenidos étnicos en los planes y programas educativos y al establecimiento de las lenguas indígenas como mecanismos para acceder al aprendizaje del castellano. Por otra parte, si reconoce públicamente a los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados considera que sus derechos culturales como grupos deben quedar ubicados dentro de sus derechos privados (Díaz-Couder 1998:27ss.).

En el otro extremo, en relación a las peticiones que el reconocimiento sobre la diversidad cultural y lingüística realiza al Estado, se encuentra la postura autonómica. La demanda autonómica ha ocupado, principalmente desde 1994, gran parte del proyecto político planteado por los pueblos indígenas de México⁸². El surgimiento de

plantean de forma inversa a cómo están plasmados en ellos, sin embargo, las ideas generales que manifiestan los dos autores me permiten construir ambas posiciones de forma diferenciada.

⁸² El levantamiento zapatista no inicia la discusión sobre los derechos colectivos, pero sí logra ubicarlo dentro del debate nacional y consigue generalizarlo, al menos entre las organizaciones indígenas (Díaz-Polanco 1996:212).

esta propuesta se relaciona directamente con las demandas que realizan las organizaciones y movimientos indígenas. Ubican las tradicionales relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas como etnocidas, paternalistas y coloniales, bajo constante control político. Junto a ellas, critican igualmente las consecuencias del proceso de modernización en las regiones indígenas y por tanto la acción gubernamental en ellas⁸³. A las críticas que realizan a la tradicional gestión estatal en regiones indígenas suman por tanto la necesidad de gestionar desde el ámbito indígena sus proyectos políticos, sociales, económicos y culturales dentro de sus territorios legalmente reconocidos⁸⁴ para ejercerla.

El conjunto de propuestas que abogan por la autonomía son las que más demandas realizan al Estado, ya que pretenden “arrebatarles” espacios de gestión tradicionalmente bajo control estatal. En especial cobra mucho significado el debate en torno a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, es decir, contemplar un estatuto político diferenciado dentro de la nación (cfr. Díaz-Polanco 2002).

Los diferentes “enunciados” que expondremos a continuación se ubican en algún punto intermedio o final de estas posiciones que hemos denominado de un pluralismo “condescendiente” y de la demanda autonómica. Entre ellos existen diferencias entre las demandas que realizan al Estado y los márgenes de acción que le reclaman.

⁸³ Entre estas críticas se menciona la degradación del medio natural por los métodos de cultivo inapropiados, los efectos de la explotación económica de sus recursos naturales, los conflictos internos fomentados por la actuación de diferentes religiones, la participación en el mercado económico en condiciones desfavorables, la emigración de gran parte de la juventud indígena o la situación de marginación que presenta en las ciudades, por mencionar algunas (Gasché 1997b: 226s.).

⁸⁴ El hecho de que la demanda autonómica se ubique dentro de un determinado territorio en ocasiones reduce el debate sobre la autonomía a un problema de territorialidad y a un asunto de la aplicación de usos y costumbres en su interior, cuando para Berlanga & Márquez (1996:255) se trata más bien de una reivindicación de la sociedad en su conjunto, un “ejercicio social radical de política” que lo relaciona con la posibilidad de la democracia.

4.4. Los enunciados de la escuela intercultural: entre la dimensión política y la dimensión pedagógica

El análisis cada vez más extendido de la interculturalidad deja ver la realidad múltiple de ésta, su irreductibilidad a una sola e inexistente concreción, así como la pluralidad y confrontación de conocimientos y patrones de interpretación (Klesing-Rempel & Zarco 2002:11).

La tesis sobre el monoculturalismo – tanto el de “un *criollismo excluyente*”⁸⁵ como el de “un mestizaje incluyente” (Muñoz 2002:54) – ha perdido su carácter hegemónico, aún sin conseguirlo del todo. Desaparece de los principales argumentos que expresan las organizaciones y movimientos sociales de ámbito nacional e internacional, de las Ciencias Sociales y de los principios que norman las principales instituciones públicas que se relacionan con los espacios indígenas.

El éxito que han tenido en su expresión en las políticas públicas ha conseguido que éstas logren legitimarse ante el discurso de los nuevos movimientos y organizaciones indígenas – que han pasado de un papel pasivo, receptor de políticas públicas a actores sociales que las cuestionan (Hamel 2003:138) – y de otros organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, el éxito de la “interculturalidad institucional” aún no ha logrado “la transformación radical de las prácticas escolares” (Muñoz 2002:55).

En la práctica, el consenso del derrumbe de la tesis monoculturalista representa en ocasiones un consenso “aleatorio o incluso estratégico” (Moya 1998:109) y elástico, cuyo límite se rompe en tanto no desestabilice la estructura social y política (Moya 1998:108s.). Por otra parte, el consenso es sólo inicial, es decir, es sólo para rechazar la tesis monocultural, lo que lleva posteriormente a una diversificación de posiciones en torno a la tesis pluricultural. Esta diversificación de posiciones es lo que hemos denominado los “enunciados” de la escuela intercultural. Los denominamos “enunciados” porque una parte considerable, tal vez la más importante, sobre la escuela intercultural en México, está aún debatiéndose y el nivel más desarrollado de ésta se encuentra aún en sus enunciados. La práctica cotidiana, como muestra este

⁸⁵ La cursiva es del autor.

trabajo y como denuncian con frecuencia otras investigaciones, sigue tendiendo hacia la asimilación e integración cultural.

La práctica escolar en las escuelas bilingües interculturales tiene un grado de homogeneidad mucho más elevado que las manifestaciones sobre lo que debería ser la escuela intercultural. Los “enunciados” que expondremos, son fundamentalmente perspectivas sobre la educación intercultural, y hablan de las “utopías sociales deseables” ⁸⁶(Moya 1998:109), no de su grado de concreción real.

Existen dos grandes dimensiones en las cuales se ubica la problemática educativa intercultural: una política y otra pedagógica – nunca desvinculada del todo del ámbito político, pero sin el protagonismo que éste adquiere en la dimensión política. Las diferentes concepciones no son en realidad contradictorias unas con otras, más bien se complementan o presentan ciertos paralelismos. Todas representan el rechazo de la tesis monocultural, pero tanto unas propuestas como otras mantienen matizaciones que las diferencian. La bibliografía es extensa y las particularidades de cada autor o autora son importantes. A pesar de lo cual hemos intentado agruparlas en áreas que tienen según nuestro criterio, afinidad temática, independientemente de su autoría. Finalmente, nos gustaría aclarar que los siguientes “enunciados” describen las principales discusiones y anhelos que ha despertado este sistema educativo en México⁸⁷, no nuestro particular punto de vista sobre este sistema educativo.

⁸⁶ Por ello, algunos pensadores se ubicarán no en uno, sino en varios de los enunciados que vamos a describir, por la complementariedad que pueden contemplar en ocasiones y porque al plantear el estado deseable del sistema educativo intercultural se tienen que ubicar en una posición global y complementaria.

⁸⁷ La mayor parte de la bibliografía consultada se centra en el análisis particular del caso mexicano, pero no toda, ya que alguna hace referencia también a la educación intercultural en América Latina, pero dado el paralelismo de algunos escritos los tomo también como referencia bibliográfica.

4.4.1. Los “enunciados” en la dimensión socio-política

Las consideraciones de lo intercultural no son neutras. Cuando las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente definidas, existe hegemonía en las relaciones (Serrano 1998:92).

Es difícil en torno a la problemática educativa bilingüe intercultural en México, separar la dimensión socio-política de la pedagógica, ya que este tipo de educación diferencial tiene su origen en un contexto de reivindicación socio-política por parte de organizaciones indígenas. Pero hay algunas propuestas que desarrollan una posición explícitamente política. En ellas consideramos que se combinan las demandas “tradicionales” al Estado por parte de los pueblos indígenas con una corriente – más actual e internacional –, sobre los procesos de democratización y ciudadanía en los procesos escolares.

4.4.1.1. Ecuación democrática para el problema educativo

La interculturalidad se relaciona frecuentemente con un diálogo democrático ampliado, entre el Estado y los pueblos indígenas, en el desarrollo de una ciudadanía democrática en un contexto de mayor equidad económica, social y política en el marco del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. Traducible generalmente en una educación de calidad adecuada a las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas.

Se trata de “reconstruir desde la sociedad civil y con el Estado una multiculturalidad democrática” (García Canclini 1995:198). El desarrollo de una ciudadanía ampliada – en un Estado pluricultural – incluye el enriquecimiento democrático de las instituciones nacionales y afecta, por tanto, a todos los sectores del país. Ampliar el significado democrático del Estado equivale a convertir en interés público los sistemas culturales indígenas y en concreto, en nuestro caso, permitir una educación pública diferencial.

Las demandas por una educación diferencial en América Latina, por parte de los pueblos indígenas, no se relaciona con el establecimiento de un sistema educativo

que profundice la exclusión social o la reproducción de la “subalternidad” (Taracena & Bertely 1997) económica y socio-política de los grupos y pueblos indígenas. Por el contrario, cuando se demanda una educación diferencial es tanto para evitar estas situaciones como para intentar crear una educación de mayor equidad dentro de su propio desarrollo cultural e identitario. Y paralelamente incitar la participación activa de todos los actores educativos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

4.4.1.2. Autoafirmación étnica y profesionalización de indígenas

La etnicidad adquiere un papel central en los nuevos movimientos y organizaciones indígenas. Se entiende como un instrumento político (Stavenhagen 1996:90), particularmente “subversiva” (Devalle 1989:14), por participar en un espacio social contestado. El establecimiento de la educación bilingüe bicultural y posteriormente intercultural se vincula con fuerza al papel político y “subversivo” que la identidad establece en los movimientos y organizaciones indígenas y se convierte en parte central del mismo proceso educativo.

Los procesos educativos han afectado tradicionalmente de dos formas distintas a los procesos étnicos. Por una parte, han fortalecido – aunque no únicamente ellos – una autopercepción negativa de la identidad étnica, de tal manera que los estereotipos y estigmas que se fueron consolidando durante la colonia y que se mantuvieron o crearon en la historia moderna de México, fueron interiorizados, fomentando la autodenigración y el autorechazo étnico. Por otra parte, la profesionalización del sector indígena representa una solución a la histórica situación de marginalidad de los indígenas y les ofrece mayor autonomía y autogestión – ya que no necesitan recurrir con tanta frecuencia a otro tipo de profesionales. De igual forma, la escolarización ofreció a un sector indígena la oportunidad de iniciar o aumentar el contacto con las instituciones gubernamentales y participar en ellas a través de una creciente profesionalización y desde esta posición de mayor peso estratégico, proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado.

En general, la ambigua función de la escuela en los procesos de autoadscripción étnica que acabamos de describir – como institución etnocida y como formadora de los actuales dirigentes e intelectuales étnicos y profesionales indígenas – trata de ser

readaptada a los intereses identitarios de los grupos y movimientos indígenas⁸⁸ (Maldonado 2002:14). Razón por la cual a la escuela se le demanda formación de cuadros profesionales indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas (López Pérez 2003:27) y es en este sentido que el proceso de escolarización se convierte en un elemento central de etnicidad (Bertely 1997: 201s.).

En especial si tenemos en cuenta que las demandas educativas que llevan a cabo organizaciones y movimientos indígenas parten de su especificidad cultural para reclamar una educación diferenciada. Pero la descalificación y el menosprecio con el cual eran consideradas las culturas indígenas en el marco nacional, interiorizadas de alguna forma por sus propios miembros, exigía una inicial fase de revaloración de los conocimientos y prácticas culturales e identitarias para que éstas pudieran ser incluidas en los procesos escolares⁸⁹.

Esta necesidad se hizo muy evidente en los programas de formación de docentes⁹⁰ (cfr. Cap. 5.2.4) y hasta la actualidad sigue siendo una demanda importante tanto en la formación de docentes como en la implementación de las prácticas bilingües interculturales. Porque ante identidades étnicas “denigradas” (Maldonado 2002:222), para lograr la apropiación cultural de la escuela por la que apuesta el enfoque educativo bilingüe intercultural, la revalorización identitaria y cultural se convierte en el proceso preliminar y substancialmente necesario para el inicio y la continuidad de estos proyectos. De hecho, las demandas sobre etnicidad en los programas de

⁸⁸ El documento de González Apodaca (2004) especifica en detalle este proceso a través de la apropiación escolar de un proyecto educativo identitario étnico en Tlahuitoltepec, Oaxaca.

⁸⁹ El rol intermediario de los docentes indígenas – entre sus vínculos con la comunidad y su lealtad al sistema escolar – les provoca en numerosas ocasiones un “conflicto de lealtades” (Varese, Gigante, Lewin & Pardo 1987:61) y no en pocas ocasiones la posición próspera que adquieren ha sido acusada de reproducir situaciones de dominación y control al interior de las regiones indígenas (Hamel 2003:159).

⁹⁰ Los procesos de autoadscripción étnica cobran especial importancia en las instituciones de formación para indígenas y en los programas educativos destinados a ellos. En el caso concreto de esta investigación, la autopercepción negativa del docente como miembro de un grupo étnico es una de las frecuentes razones que exponen los mismos docentes para explicar el “fracaso” del sistema bilingüe intercultural, e incluso uno de los frecuentes problemas que perciben entre los miembros de las comunidades en las cuales trabajan. Reconocido este problema, las instituciones de formación para indígenas ofrecen un cambio en la autopercepción étnica, en este caso favorable. En esta investigación, en concreto, la mayoría de docentes que inician programas de formación superior lo hacen en la UPN de Oaxaca, y entre las principales aportaciones que reciben de esta formación, comentan el cambio hacia una autopercepción étnica positiva. Por otra parte, se ofrecen diferentes programas de becas y formación exclusivamente para indígenas, con la intención de aumentar su profesionalización bajo procesos étnicos fortalecidos, por ello, con frecuencia se les exigen ciertos niveles de “compromiso” con proyectos generales o particulares.

formación tienen, en muchos casos, mayor peso que la planificación y gestión del currículum desde la perspectiva intercultural.

4.4.1.3. La escuela de la autonomía y la liberación en el contexto de la resistencia cultural indígena

(...) el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela sino de recuperar la función educativa – dejada en manos de escuela y maestros –, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido (Maldonado 2002:148s.).

Dentro del conjunto de posiciones que hemos considerado apuntan hacia procesos escolares de mayor autonomía cultural y política como camino hacia la “liberación” de sus propias sociedades, se encuentran aquellas que consideran el ámbito escolar un espacio contestatario y óptimo para conseguirlo a través de la resistencia cultural⁹¹. La escuela adquiere este significado porque la relación de los pueblos indígenas con el Estado es interpretada como una relación de control y dominación y su propuesta camina hacia la “liberación” y “emancipación” de dichos procesos.

Las prácticas educativas se interpretan como parte de la tensión entre un proyecto educativo etnocida y la posibilidad de invertir esta situación desde los procesos de resistencia étnica. A pesar del carácter etnocida⁹², denigrador de las culturas e identidades indígenas y legitimador de las desigualdades sociales con el cual es interpretada la escuela, este ámbito se elige como uno de los caminos para encauzar el proyecto político autonómico.

⁹¹ Un caso particular de mayor concreción en México es la propuesta autonómica zapatista y su escuela, que la autodenominan escuela autónoma zapatista y es concebida dentro de las estrategias del EZLN para crear municipios autónomos, y por ello vinculan las escuelas autónomas que han construido como educación en la resistencia (cfr. Koniarz 2004).

⁹² El carácter etnocida de la escuela – y en general de los proyectos productivos y políticos desplegados por el gobierno – son ponderados de forma muy negativa en esta propuesta, pues consideran que provocaron la paulatina pérdida de autosuficiencia comunitaria, provocando la “desarticulación total de las formas culturales” y contribuyendo al deterioro en las condiciones de vida de los pueblos indígenas (Maldonado 2002:81).

Desde este enfoque educativo se realizan duras críticas al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas públicas – bilingües interculturales o no – porque se considera no proporcionan “los saberes necesarios para vivir en la comunidad” (Rockwell 2001:8), de tal forma que ni ofrece en situaciones de equidad el “conocimiento académico” que reciben los estudiantes en otros medios educativos, ni favorece la construcción, apropiación, o utilización de los conocimientos que les son propios (Rockwell 2001:9).

Más al contrario, suponen su anulación ya que las escuelas públicas, en general, consideran las formas científicas y los aprendizajes del currículum nacional los únicos conocimientos educativos “válidos y valiosos” (Maldonado 2002:14). Por ello, junto a las críticas sobre la asimilación y la integración, se menciona también el carácter “des-educativo” (Mayer 1982:275) que proporcionan las escuelas, porque en ellas se trabaja conscientemente en la transformación o anulación de los conocimientos culturales que les son transmitidos por su medio local, y de esta manera hace desconocer los “conocimientos elementales de *ambas*⁹³ culturas” (Mayer 1982:275).

En el marco de las reivindicaciones sobre la autonomía cultural y política de los pueblos indígenas, los procesos identitarios y culturales cobran especial relevancia. En concreto, son interpretados como una voluntad firme y explícita de defender sus culturas y no se entiende como un conjunto de carencias. Por esta razón, mantienen que la adaptación que realizan a otros ámbitos culturales no es para “sobrevivir” sino para “resistir”, lo que responde más bien a una “adaptabilidad estratégica” que a un proceso de “acomodamiento” cultural (Maldonado 2002:18).

En estas propuestas, la respuesta educativa no se centra en abatir el analfabetismo, elevar las tasas de escolarización, aumentar la calidad educativa o la formación de docentes con insumos educativos suficientes (Maldonado 2002:156). En general, rechazan los programas educativos compensatorios y en concreto el establecimiento de un bilingüismo de transición y de planes y programas educativos nacionales adaptados a los contextos locales (Hamel 2003:137). Su interés en la escuela no es tanto “conservar culturas rotas” como la reconstrucción cultural desde la totalidad

⁹³ La cursiva es del texto original del autor.

(Maldonado 2002:143), aunque eso conlleve partir de un proyecto educativo contrario a los intereses y expectativas del Estado.

Esta propuesta educativa, con diferencia a las anteriores, no es reformista, ya que pretende una transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas nacionales, y, con ellas de las escolares. Por ello, los actuales avances legislativos que reconocen ciertos derechos indígenas así como el derecho a un sistema educativo diferenciado no representan por sí solos una garantía al proceso autonómico. Tampoco la propuesta bilingüe intercultural ofertada por el Estado representa la alternativa a su proyecto de liberación o transformación. Reconocen que el margen de maniobra que el Estado permite en su propuesta bilingüe intercultural es “elástico”, cuyo límite se rompe en tanto no desestabilice la estructura social y política (Moya 1998:108s.).

4.4.2. Los “enunciados” en la dimensión pedagógica

4.4.2.1. La calidad educativa en escuelas indígenas: entre la escuela compensatoria y la pertinencia educativa

El proceso de “modernización educativa” en México que logra consolidarse en la década de los noventa (cfr. Cap. 2.2.5) señala nítidamente la preocupación por la calidad del sistema educativo mexicano como una de sus principales características. La calidad educativa se convierte en la preocupación central del sistema educativo cuando la amplitud de la oferta educativa, el promedio de escolaridad, la tasa de alfabetismo, la formación de docentes y otros indicadores similares, son más elevados que en épocas anteriores. Sin embargo, se cuestiona el desigual crecimiento de estos indicadores y de otros de tipo cualitativo, que señalan directamente a la calidad educativa de las escuelas (Schmelkes 1992:12).

La calidad educativa, según Hernández Reyes (2001:8) se relaciona con las siguientes dimensiones: la pertinencia – relacionada con la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos –, la eficacia – relacionada con el logro de los objetivos iniciales –, la equidad – vinculada con la igualdad en la distribución de la calidad educativa – y la eficiencia – relacionada con el aprovechamiento óptimo de los recursos. Dentro del proceso de la “modernización educativa” la calidad educativa

trata de evitar la desigual posibilidad de acceder a los recursos del sistema educativo y la desigual calidad con la que éstos se presentan, para profundizar en el desarrollo de sociedades democráticas y de participación ciudadana en un contexto de mayor equidad social y de mayor respeto y valoración del carácter pluricultural que se le reconoce a la nación.

Dentro de este enfoque rechazan las propuestas educativas que tienden hacia la homogeneidad y la integración cultural, pero también aquellas que mantienen la marginación, la pobreza y la desigualdad social (Hernández-Díaz 2003b:60) o convierten a la propuesta bilingüe intercultural en una “educación de tercera clase” (Bertely 1998:94). La brecha existente en cobertura, equidad, calidad y eficacia entre las escuelas urbanas y rurales suponen la principal preocupación de la “modernización educativa” (Schmelkes 1998a:190ss.). Por esta razón, la calidad educativa apuesta por reducir estos indicadores en las regiones indígenas junto al respeto y fortalecimiento de las identidades y culturas locales (Gigante 2003:65). El peligro de esta preocupación o los excesos de esta denuncia, podrían recaer en seguir manifestando principalmente una “concepción del déficit”⁹⁴ (Hamel 2003:154), en concreto un “déficit” sobre el “sesgo cultural” (Franzé 1998:48), que motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios – como es el caso del PROGRESA o del PAREB. En estos proyectos adquiere importancia el contexto cultural de los estudiantes y por esta razón se apoya la “flexibilidad curricular” (Muñoz 1998:34), pero en especial, para compensar los “déficit” que se les adjudican.

La calidad educativa afecta principalmente a los estudiantes de las regiones indígenas – aunque la calidad educativa dentro de la actual reforma educativa es extensible a todo el sistema de educación pública – ya que los indicadores sobre la calidad educativa representan los índices más alarmantes en sus escuelas: índices bajos de

⁹⁴ Las teorías del “déficit” han surgido especialmente para explicar el mayor fracaso escolar detectado en determinadas minorías culturales. Las principales variables explicativas ofrecidas son biológicas, psicológicas y culturales. Desde los años sesenta han sido las variables culturales en especial las que han sido retomadas como explicación de este “déficit” (Franzé 1998:51). Carrasco (2002) menciona entre aquellas teorías que intentan explicar el fracaso escolar a través de la variable cultural aquellas que inciden en “las *discontinuidades culturales* entre instituciones primarias de socialización y educación ‘formal’” y por otra parte aquellas que inciden en el “*estatus desigual*” de las diversas mayorías y minorías en la estructura social (Carrasco 2002). Esta última es desarrollada de forma muy sugerente en otro artículo de Carrasco (2004). No todas las teorías culturalistas que ofrecen explicación al “déficit” mencionado comparten las mismas interpretaciones. Entre ellas mismas se matizan e invalidan. Incluso hay que tener presente que desde la explicaciones culturalistas se pueden ofrecer respuestas en la explicación de este “déficit”, tan esencializadas como las ofrecidas desde la variable biologicista.

cobertura y acceso educativo, de formación y rotación del magisterio, de eficiencia terminal, de alfabetismo, de años de escolarización, escasez de infraestructura, de material didáctico y escasez presupuestal o de pertinencia entre los conocimientos adquiridos y la utilidad que representan en el futuro de los niños y niñas.

Este último aspecto, aplicado al contexto de las regiones indígenas, plantea la problemática de la adaptabilidad de la escuela a los patrones culturales locales, y justifica de esta forma un sistema educativo sensible a la diversidad cultural que apoye la “adecuación educativa” a ella (Díaz-Couder 1998:12) a través de estrategias pedagógicas que se adapten a los patrones culturales locales (Díaz-Couder 1998:22). Es decir, en este aspecto, la calidad educativa de la actual reforma educativa se emparenta con las preocupaciones interculturales que muestran algunas tendencias.

Pero a diferencia de otras propuestas, su interés no nace de ciertas reivindicaciones histórico-políticas de las organizaciones indígenas, sino de la importancia que adquiere en las investigaciones psicolingüísticas y educativas una “educación apropiada” para el óptimo “desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena”⁹⁵ (Hamel 2003:161). Es decir, el desarrollo de una educación “enraizada en la realidad sociocultural y lingüística”⁹⁶ específica en la que interactúan niños y maestros” (Comboni & Juárez 2001:49) se interpreta como un educación más pertinente en el aprendizaje de los estudiantes – ya pertenezcan a contextos étnicos diferenciados o no.

⁹⁵ El constructivismo pedagógico representa una bisagra entre las preocupaciones interculturales y la teoría pedagógica que triunfa en la actual reforma educativa. Maldonado (2002:142), cuando establece las diferencias entre la educación tradicional y la educación intercultural, de las trece características que opone entre ambos modelos, al menos ocho se relacionan directamente con el constructivismo, aún cuando habla específicamente de una propuesta intercultural. Resumidas serían las siguientes: a) partir del reconocimiento de los saberes infantiles de los niños en lugar de entender que éstos carecen de ellos b) promover la participación grupal y no sólo la competencia y la individualidad c) llevar a cabo prácticas educativas no coercitivas, y por tanto, eliminación del castigo que respeten la libertad y la autonomía del educando y con ello potenciar la horizontalidad entre las relaciones de los alumnos y el maestro, donde éste abandona su figura autoritaria incuestionable y se convierte en un facilitador d) apuesta por el conocimiento globalizado, no fragmentado, que suponga un aprendizaje con sentido, que sirva para la vida y que se adquiera de forma activa y no pasiva.

⁹⁶ Conviene recordar que el nacimiento del método bilingüe, sobre los años cuarenta, se inicia bajo las mismas consideraciones, cuando demuestra las ventajas que proporciona el proceso de castellanización. Hoy en día las consideraciones que defienden la posición bilingüe incluyen una serie de ventajas pedagógicas y socioafectivas para los educandos (cfr. López 1998 para una explicación más extensa).

4.4.2.2. La cultura local-comunitaria en el espacio cultural escolar

Dentro de este epígrafe agrupamos las propuestas educativas que muestran un particular interés en articular el conocimiento local-comunitario dentro de las prácticas escolares. En cierta medida, esta preocupación es uno de los pilares que comparten todas las propuestas educativas interculturales. Sin embargo, en esta ocasión queremos incidir en aquellas propuestas que muestran mayor interés en conseguir esta articulación de conocimientos.

En especial, hacemos mención a aquellas posiciones que rechazan las propuestas curriculares construidas a partir de la adaptación al contexto de aprendizaje de los niños y niñas del plan y programa nacional. Es decir, la flexibilización curricular o el establecimiento de un currículum diversificado no se entiende como una adaptación curricular “aditiva” de contenidos étnicos. Por el contrario, plantean establecer un vínculo estrecho entre el conocimiento escolar y el conocimiento familiar-comunitario en el medio indígena como eje fundamental que defina el proyecto educativo. De lo contrario, se entiende que la adaptación curricular – es decir los contenidos étnicos que se añaden al plan y programa nacional – propicia el tránsito hacia la cultura urbana-mestiza, para ser, con mucha probabilidad, suplidos definitivamente por ésta.

El conjunto de propuestas que incluimos en este apartado critican el carácter etnocida de la escuela. Miran con especial interés el conocimiento extra-escolar, el cual es positivamente ponderado. Frente a los conocimientos escolares tradicionales apoyan los conocimientos que los niños y niñas adquieren en su contexto familiar y critican la tradicional división entre conocimiento letrado e iletrado (Maldonado 2002:153) que adjudica al conocimiento familiar y comunitario un estatus inferior de consideración. Los patrones tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la escuela son fuertemente criticados desde esta perspectiva. En particular, por sus consecuencias sobre las culturas indígenas – desacreditación e infravaloración de sus lenguas y culturas provocando el abandono de estas prácticas e impidiendo la reproducción cultural y social del grupo.

Dentro de estas posiciones – con vínculos claros con las propuestas que apoyan los procesos de mayor autonomía cultural y política para los pueblos indígenas – las pautas culturales comunitarias no pretenden ser usadas como tránsito hacia la cultura

urbana-mestiza, sino ser parte central del proceso educativo, para que apoye la reproducción cultural del propio grupo. Apuestan también por introducir, en mayor medida que las otras propuestas, la cotidianidad familiar y comunitaria en la escuela. En este sentido, para poder acomodar ambas perspectivas y afrontar el reto de escolarizar las prácticas y conocimientos comunitarios para los cuales no existe una educación escolarizada, están a favor de grandes cambios estructurales al interior de la escuela.

Aún así – al menos en la literatura consultada –, no se plantea el rechazo total al conocimiento de otros ámbitos culturales. Lo “ajeno” se considera válido (Vitón de Antonio 1998:191), pero en un contexto reflexivo y crítico con el “ser y saber hacer de otros” (Vitón de Antonio 1998:202). Reconocen la necesidad de participar en la modernidad, pero de forma selectiva, consciente, autónoma – es decir, autogestionada y plantean de forma directa el dilema de la “conservación y la innovación” (Serrano 1998:100). Sin embargo, se han conseguido escasos logros en la planificación y gestión escolar y curricular (Cruz 2003:X) desde esta perspectiva.

4.4.2.3. El ámbito escolar localizado para un contexto globalizado: la importancia de las relaciones entre lo local y lo global

En general esta es una propuesta que comparten todos los “enunciados” anteriores, ya que aunque inciden de forma diferente en las formas y en el contenido de la interacción entre la escuela y las pautas culturales locales, ninguna se opone en su totalidad a “las ventajas del conocimiento de la cultura universal” (Hernández-Díaz 2003a:XIX). Pero, algunas de las propuestas sobre educación bilingüe intercultural muestran mayor interés en hacer compatible las particularidades culturales de determinados contextos culturales con las particulares de otros contextos.

En estas propuestas se reconocen las particularidades que representan diferentes contextos culturales diferenciados, pero inciden en no mostrarlas de forma polarizada ni excluyente para remarcar la posibilidad de la inter-relación, en especial porque se reconocen espacios compartidos y comprensibles entre culturas. En la relación entre el conocimiento particular y otros conocimientos de carácter más global – por su grado de expansión – apuestan por la readaptación o apropiación de éstos últimos a las necesidades locales de determinado colectivo (Klesing-Rempel 1996:10ss.).

Los “enunciados” que consideramos atienden de forma particular cómo articular la relación entre lo local y lo global, no comparten la tesis monocultural, ni el etnocentrismo fundamentado en un relativismo cultural “excesivo” de orden fundamentalista-ontológico, ni conciben la posibilidad de esta relación en base a la jerarquización cultural – como sí hicieron el integracionismo o el asimilacionismo cultural (cfr. Cap. 2.1.1). Para establecer la posibilidad de la relación entre culturas manifiestan la necesidad de una base común entre todas ellas, formado por un conjunto de principios tales como la defensa de los derechos humanos, la anulación mundial de las discriminaciones, el racismo, el sexismo y todo tipo de represión (Klesing-Rempel 1996:8).

Asentar la relación entre culturas bajo estos parámetros compartidos implica desarrollar la capacidad crítica tanto al interior como al exterior del grupo. La apuesta educativa señala la preocupación por una educación que permita aprender y enseñar a convivir en la diferencia (López Pérez 2003:28), a partir de la “apropiación e interacción compartida de saberes que permita la intercomunicación y participación con diversas culturas” (Morales 1998:168).

El marco que consideran más oportuno para desarrollar la convivencia entre culturas es un sistema educativo que afiance los principios del pluralismo cultural – en especial el respeto y el fortalecimiento de las identidades y culturas – en un contexto de convivencia democrático⁹⁷ (Olarte 2003:126s.), de “procesos sociales dialógicos y de cooperación intracultural e intercultural” (Klesing-Rempel & Zarco 2002:7).

Por esta razón, desde estas posiciones se anima a una formación en la ciudadanía, junto con una “*formación en valores y actitudes*”⁹⁸ de solidaridad y comunicación humana que desemboquen en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad” (Merino y Muñoz 1998:226), en el marco de un mayor proceso de justicia e igualdad social.

⁹⁷ Esta perspectiva gana cada vez más peso en América Latina, y se manifiesta de una forma u otra en las reformas educativas que han protagonizado la gran mayoría de estos países en las dos últimas décadas. También la DGEI en México explicita su postura en torno a la tolerancia y comunicación entre culturas dentro del marco pluricultural nacional, a la vez que en los principios que guían la reforma educativa mexicana, principalmente en torno a la calidad educativa.

⁹⁸ La cursiva es del autor.

4.4.2.4. Educación intercultural para todos

La sociedad mayoritaria, por su parte, debe proponerse la formación y educación de sus propios miembros, para que también sirvan de puente, de vasos comunicantes hacia las culturas indígenas. No podemos seguir caminando juntos y, al mismo tiempo, ignorándonos, desconociéndonos y mutilándonos (Hernández 1996:108).

La gran novedad del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (cfr. Cap. 2.2.5) es haber planteado la necesidad de la educación intercultural para todos⁹⁹ (García Segura 2004:316s.). El tránsito hacia una formación pedagógica para el establecimiento de una ciudadanía democrática y dialógica, basada en la formación en valores y actitudes de solidaridad y respeto entre los diferentes grupos culturales y sociales hizo evidente la necesidad de una formación intercultural para todos los ciudadanos, no sólo para los pueblos indígenas – por ser ellos precisamente los que sufren en mayor medida los procesos de intolerancia, insolidaridad e injusticia social¹⁰⁰.

Sin embargo, en México, aún es una propuesta que ha alcanzado escasa aplicabilidad. Los retos que esta propuesta tiene que afrontar son importantes, más aun teniendo en cuenta la tradición de una formación unilateral – sólo para docentes indígenas – en la capacitación y formación sobre educación intercultural y la escasa aplicabilidad del enfoque intercultural en las regiones indígenas, a pesar de contar con más de treinta años de educación bilingüe intercultural – inicialmente bicultural.

⁹⁹ Esta postura, que apenas se abre para el caso mexicano, se encuentra más extendida en el contexto latinoamericano, donde queda establecida en algunas de las recientes reformas educativas, siendo el caso más conocido el de la propuesta boliviana, que en 1994 logra institucionalizar la modalidad de educación intercultural bilingüe y concibe la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo, así como la educación bilingüe (Moya 1998:135).

¹⁰⁰ En el contexto regional de América Latina, el enfoque intercultural se extiende, en algunos países, hacia los no indígenas y también hacia los indígenas urbanos o migrantes. Además del conocido caso Boliviano que plantea la educación intercultural para todos los bolivianos y bolivianas, el caso de Chile atiende a través de la escuela intercultural a pueblos indígenas que se encuentran en un proceso de urbanización elevado, y a otros pueblos que provienen de otros países vecinos, como el caso de los emigrantes que llegan de Bolivia (Moya 1998:146ss.). En el caso de Honduras, se plantea la necesidad de superar el criterio lingüístico para la aplicación del enfoque intercultural, como es el caso de los lenca de Honduras, que reclaman este tipo de educación en base a una identidad lenca que conciben que pervive a pesar de la pérdida de su idioma como grupo étnico (Moya 1998:156). También se plantea la necesidad de una mayor oferta educativa intercultural en países como Panamá, que cuentan con una proporción importante de emigrantes chinos, árabes, judíos y afroantillanos (Moya 1998:163).

4.4.2.5. Reflexiones en torno a los “enunciados” de la escuela intercultural

(...) los emergentes estudios interculturales demuestran que bajo el manto de los modismos terminológicos persisten importantes diferencias conceptuales, teóricas e incluso epistemológicas que difícilmente auguran un nuevo campo interdisciplinario (Dietz 2003:69).

Los diferentes “enunciados” que hemos expuesto en estas páginas aglutinan las principales “intenciones” de interculturalizar la escuela en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas de México y el Estado. Todos comparten la crítica al monoculturalismo cultural y a las prácticas educativas asimilacionistas e integracionistas. El debate que surge entre ellos es un debate al interior del pluralismo cultural, no fuera de él.

Todos ellos nos ofrecen un marco sobre “como debería ser” la escuela intercultural, y poco nos dicen sobre “como es” esta escuela que proyectan. Detrás de cada enunciado existe un modelo de intervención educativa diferente, que guarda estrechos vínculos con determinadas posiciones o expectativas políticas. Y tras ellas, se pueden interpretar diferentes conceptos de cultura. Ofrecemos a continuación un breve repaso a los diferentes “enunciados” en virtud de los diferentes conceptos de cultura e interpretaciones de la diversidad cultural que promueven.

- El primer “enunciado” (cfr. Cap. 4.4.1.1) incide directamente en el desarrollo de una ciudadanía democrática – ampliada – en la esfera social y política, en la cual la escuela tendría un papel decisivo de producción y reproducción democrática. Esta posición incide en la compatibilidad que presentan las diversas culturas e identidades y por lo tanto se muestra muy favorable a su interrelación en marcos socio-políticos democráticos pluriculturales. La formación en la tolerancia y en el respeto a la diversidad, son sus máximas y por esta razón, se produce en sus discursos una menor esencialización de las prácticas culturales y discursos identitarios. Sin embargo, de forma abrumadora se construye este tipo de educación no para los sectores de la población que muestran menor tolerancia a la diversidad cultural, sino para las poblaciones indígenas – que son quienes más la

sufren. Y por tanto, pretende “construir” un diálogo unilateral sin visualizar las contradicciones sociales, económicas y políticas que han impedido este diálogo durante siglos.

- Por otra parte, los “enunciados” que inciden en la autoafirmación étnica, en la profesionalización de indígenas y en la autonomía cultural (cfr. Cap. 4.4.1.2 y Cap. 4.4.1.3), no inciden de forma tan directa en la posibilidad del diálogo como en “conquistar” espacios públicos tradicionalmente excluidos de participación y gestión indígena. Para desarrollar un sistema de relaciones democráticas, reconocen inicialmente el contexto político, social y cultural conflictivo y contestado en el cual se desarrollan las relaciones de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. Y desde su particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para “nivelar” dichas relaciones. Desde estas posiciones no se invisibilizan las tradicionales relaciones hegemónicas y de dominación, pero se favorece con mucha facilidad la esencialización cultural e identitaria. En especial porque su proyecto político necesita establecer fronteras culturales, a partir de las cuales se pueda distinguir a unos sujetos y otros dentro de la arena política confrontada por relaciones de hegemonía y subalternidad. Para invertir esta situación su estrategia es fortalecerse – profesionalizándose y empoderándose en las instituciones – para desde esta posición ofrecer alternativas políticas. Es en este aspecto donde las posibilidades de la esencialización identitaria y cultural son mayores. Por otra parte, otro de sus puntos débiles se relaciona con equiparar cultura con pertenencia a un grupo étnico, no considerar el carácter colonialista de los mismos protagonistas indígenas “empoderados” y obviar el mismo proceso de transformación cultural que tiene lugar en sus miembros por el contacto con instituciones y espacios extra-locales a su comunidad. En el caso de los docentes, es habitual que se considere que la misma pertenencia al grupo étnico le hace conocedor y portador de la cultura de “su pueblo”, sin considerar el mismo proceso de escolarización y los cambios que sufrieron sus conocimientos culturales (Gasché 1997a:152).

- Entre aquellas posiciones que apuestan por la calidad y pertinencia educativa (cfr. Cap. 4.4.2.1) se encuentra la posición de la DGEI. La última reforma educativa, la “modernización educativa” de los años noventa, lo considera de forma explícita. Los logros más importantes han sido el desarrollo de material bibliográfico, la

llegada de recursos a través del PARE, el PAREB y el PROGRESA (cfr. Cap. 2.2.5) y la reducción de los indicadores sobre marginalidad escolar en regiones indígenas. Su interés por la reducción de estos indicadores resta importancia, sin embargo, a los procesos mediante los cuales la escuela sigue representando una institución de legitimación de las desigualdades sociales y a los procesos uniformadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. El enfoque intercultural dentro de esta propuesta se ha centrado especialmente en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que “añade” contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional. El problema de este enfoque – o un excesivo énfasis en él – es que mantiene una “concepción del déficit” cultural (Hamel 2003:154) y para corregirlo proyecta un modelo educativo compensatorio para apoyar la igualdad de oportunidades educativas¹⁰¹. Es decir, plantea un problema de marginación y pobreza. Por esta razón también considera la necesidad de un currículum “aditivo” – añadir sólo algunos contenidos étnicos al currículum nacional – y no extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, porque ésta es fuente de mayor marginación y pobreza y por lo tanto, no favorece la igualdad de oportunidades educativas.

- La propuesta que incide en establecer las relaciones entre la cultura local-comunitaria y la cultura escolar (cfr. Cap. 4.4.2.2) intenta corregir esta situación, considerando la cultura comunitaria fuente de aprendizaje. Por esta razón critica las propuestas curriculares que inciden en una mera adaptación curricular al contexto local-comunitario. Esta propuesta intenta abordar por tanto, uno de los ejes más persistentes de todas las propuestas interculturales. Sin embargo, en general podemos advertir que sólo señala la necesidad de “volver la mirada” hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar-comunitario. Este enfoque tiene la ventaja de participar de un concepto cultural que supera la visión de un contenido cognitivo étnico en el currículum, pero deja en el aire la complejidad de la explicitación de los procesos culturales comunitarios en el currículum escolar y por una vía u otra sigue ofreciendo conceptos culturales esencializados.

¹⁰¹ Aunque se preocupa por las desigualdades educativas entre unos sectores educativos y otros, las medidas que proyecta para corregirlas – más salario para docentes, más materiales, mejores infraestructuras, más apoyo económico para las familias, etc. –, se convierten en legitimación para la reproducción de las desigualdades sociales que motiva el proceso de escolarización.

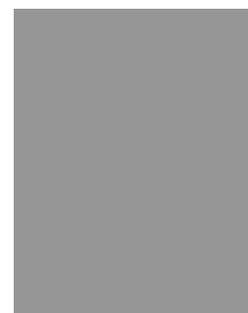
- El establecimiento en las escuelas de las relaciones entre lo local y lo global (cfr. Cap. 4.4.2.4), es en realidad una necesidad en todos los “enunciados”. Serán muy pocos los enfoques que defiendan una educación para indígenas encerrada en sí misma sin ninguna “contaminación” exterior. Pero en este “enunciado” quisimos hacer hincapié en aquellos que muestran mayor interés en la compatibilidad entre culturas e inciden en especial en la adaptación estratégica e interesada de determinadas pautas culturales extralocales a las necesidades del contexto local. De esta forma, se incide en mayor medida en el carácter dinámico, heterogéneo e híbrido de las culturales y se aleja de aquellas concepciones culturales excluyentes y bipolares. Más bien al contrario, concibe marcos en “común” entre todas las culturas. Los puntos más discutidos en esta propuesta señalan su confianza en la capacidad del “diálogo entre culturas” sin incidir en el análisis de los procesos estructurales que lo han imposibilitado. Por otra parte, su énfasis en un concepto cultural dinámico y heterogéneo pierde capacidad de cuestionar el carácter “monocultural” de la escuela.

La lectura y análisis de los diferentes “enunciados” expuestos en estas páginas nos plantea la existencia o no, de un corpus teórico que podríamos denominar intercultural. Consideramos que aún es difícil sostenerlo así, por las diversas y en ocasiones antagónicas posiciones que dan nombre a este tipo de prácticas y reflexiones. Sin embargo, su misma fragmentación y diversidad es un indicador de los avances conseguidos, del interés que suscita e incluso de su necesidad.

Aunque no podemos hablar de una teoría intercultural homogéneamente compartida, consideramos que los avances conseguidos son una muestra de la capacidad para producirla. Aunque reconocemos dos grandes obstáculos que enfrenta la producción teórica intercultural. En primer lugar, su visible necesidad de experimentación. Es notoria la falta de concreción práctica de los principios filosóficos que sustentan estos “enunciados” y son muy escasos los trabajos que analizan de forma inductiva los alcances y límites de aquellas experiencias que llegaron a implementarse. En segundo lugar, la teorización tiene que respetar la diversidad de actores y proyectos políticos e ideológicos que comparten el enfoque intercultural y defender la ausencia de “soluciones estándares”.

Por esta razón pensamos que es muy probable y acertado construir la escuela intercultural desde abajo: desde determinados proyectos y desde el análisis de sus aciertos y desaciertos, expandir unos modelos y otros a diferentes contextos con los cuales tengan afinidad, en virtud de las necesidades de sus actores. Es decir, convertir las prácticas educativas en “objetos de estudio” (Carrasco 2002). Alcanzar este nivel es apremiante para no “vaciar” de contenido y seguir “llenando” de abstracción el enfoque intercultural y desaprovechar finalmente el impulso que desde los años noventa ha tenido en la normativa de casi todos los países de Latinoamérica.

**CAPÍTULO V. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN
BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DISTRITO DE
VILLA ALTA**



5.1. Contexto sociodemográfico oaxaqueño

5.1.1. Introducción sociodemográfica

Oaxaca se sitúa en el sureste de la República mexicana. Limita al norte con el Estado de Puebla, al noroeste con el estado de Veracruz, al este con el Estado de Chiapas al oeste con Guerrero y al Sur con el Océano Pacífico. Es el quinto Estado con mayor extensión territorial con 95.364 Km². Según el Censo del 2000, tiene 3.438.765 de habitantes (INEGI 2000c). Está dividido en 8 regiones, la Cañada, la Costa, el Istmo, la Mixteca, el Papaloapam, la Sierra Sur, los Valles Centrales y la Sierra Norte. En esta última región se sitúa el distrito de Villa Alta, en el cual hemos realizado esta investigación.

Mapa 1: regiones de Oaxaca



Es un Estado que muestra una gran pulverización municipal – sus 570 municipios constituyen el 23% del total del país. De sus 9.826 localidades el 98,48% cuentan con menos de 2.500 habitantes (DIGEPO 1999:1). Sin embargo, el 43,97 % de la

población es urbana y el 56,03 % rural, lo que demuestra la alta concentración de la población en algunas ciudades (DIGEPO 1999:6).

En la época colonial la población indígena se redujo un 70 % en el Estado (Acevedo & Pardo 2002:35), fruto de las epidemias, las muertes durante el conflicto, los trabajos excesivos, e incluso los cambios climáticos a los que se vieron expuestos en los nuevos emplazamientos en los cuales fueron obligados a trabajar y vivir. Estos nuevos emplazamientos modificaron su distribución geográfica en el Estado y algunos pueblos desaparecieron totalmente como fruto de la política de congregaciones y su concentración en otros espacios. De tal modo que durante el primer siglo y medio de la Colonia, se produjo una “reconfiguración de lo territorios étnicos” en la cual, gran parte de las antiguas unidades geopolíticas quedaron fragmentadas en nuevos corregimientos y alcaldías (Acevedo & Pardo 2002:36).

Como ocurriera también en otros lugares de la República, los idiomas nativos fueron utilizados por los frailes en su proyecto evangelizador. El gobierno colonial restringió el libre tránsito de los indígenas fuera de sus comarcas y por otro lado, las leyes prohibieron expresamente la residencia de españoles en los pueblos indígenas, con excepción de los funcionarios reales, los frailes y los sacerdotes. La segregación que se promovió hizo innecesario el castellano para los indígenas (Acevedo & Pardo 2002:37), y de esta forma pudieron conservar una proporción importante de sus lenguas. Aunque, en los últimos tiempos de la Colonia, el castellano logró desplazar a los idiomas nativos en los lugares en los cuales la mortandad indígena fue muy elevada, en enclaves administrativos y en aquellos de fuerte producción económica y comercial. Aún así, a finales de la Colonia, en Oaxaca más del 88% de la población era considerada indígena, sólo un 6,3% española y un 5,3% mestiza (Acevedo & Pardo 2002:37).

Con la Independencia política en el Siglo XIX, tuvo lugar un nuevo reacomodo de la tenencia de la tierra. El proyecto criollo – impulsado en Oaxaca tempranamente por el gobernador zapoteco Benito Juárez (Maldonado 2002:77) – transformó de nuevo la vida de las comunidades indígenas, ya que fueron despojadas de muchas de sus tierras comunales y fueron traspasadas a manos de particulares mexicanos o extranjeros (Acevedo & Pardo 2002:37). La formación de ranchos y haciendas de hispanohablantes, aumentó la necesidad de la interacción en castellano en regiones

antaño habitadas por pueblos indígenas (Acevedo & Pardo 2002:39). A finales del siglo XIX el 52% de la población del estado de Oaxaca era hablante de lengua indígena y el 48% hispanohablante (Acevedo & Pardo 2002:39).

Tras la Revolución, las regiones indígenas fueron centro de atención de las políticas gubernamentales – en especial a través del INI y la SEP. Su población, tras la reducción que se produjo a partir de la Revolución, comenzó a recuperarse a partir de la década de los años cuarenta, aumentando progresiva y fuertemente en las siguientes décadas, en especial en la década de los ochenta, la de mayor crecimiento del siglo, afectando por tanto al sistema educativo y a los procesos socio-económicos. En la última década la tendencia se ha frenado y la tasa de crecimiento ha descendido al 1.3% anual, aunque en la Sierra Norte la tasa es menor, del 1% (Martínez Vásquez 2002a:25s.).

En la década de los años cuarenta y cincuenta, las escuelas públicas se extendieron por todo el territorio oaxaqueño, se iniciaron fuertes procesos de migración y se implementaron programas gubernamentales modernizadores. En Oaxaca en concreto, son llamativos el establecimiento de las grandes compañías madereras de los años cuarenta, la construcción de importantes vías de comunicación, la extensión de la superficie destinada al cultivo del café y la construcción de la presa Miguel Alemán en 1949 – con un alto costo para la población indígena que habitaba la región. De tal forma que la pérdida de tierras por la construcción de grandes obras hidráulicas, la explotación forestal, el desarrollo de las infraestructuras, el avance de cultivos como el café, unido al tradicional despojo caciquil, impactaron negativamente sobre la autosuficiencia indígena anterior y benefició en particular a los grandes poseedores de capital (Maldonado 2002:83).

En Oaxaca, no fue hasta la década de los años ochenta que surgieron organizaciones específicamente indígenas con el fin de reaccionar de forma colectiva a las acciones que el Estado desplegaba en regiones indígenas (Maldonado 2002:90). En el ámbito educativo, destacaron dos instituciones, el Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO), entidad pionera en el país para la formación de personal bilingüe (cfr. Nolasco 1997), y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO) fundada en 1974 por egresados del IIISEO. Esta última institución cuenta con vigencia en la actualidad e impulsa proyectos de educación

intercultural conjuntamente con la Dirección de Educación Indígena (DEI) perteneciente al IEEPO¹⁰², por ejemplo, la “Marcha de las identidades hacia el nuevo milenio” (Maldonado 2002:191ss.,143).

El SNTE representa, para Oaxaca, el movimiento social más amplio del Estado. Agrupa a más de 50 mil docentes y administrativos y es reconocida tanto su capacidad combativa (Maldonado 2002:137s.) como su capacidad para convertir el ámbito pedagógico en una arena politizada que en numerosas ocasiones frena e impide desarrollos pedagógicos innovadores.

5.1.2. Las lenguas indígenas en Oaxaca

En Oaxaca, el número de hablantes en lenguas indígenas en el siglo XX desciende porcentualmente de la siguiente forma: en 1920 son el 57%, en 1950 el 48%, en 1990 el 39% y en 2000 el 37,42 % (Martínez Vásquez 2002a:30). Sin embargo, en números absolutos, en estas décadas se observan crecimientos consecutivos, duplicándose la población hablante de lengua indígena desde la mitad del siglo hasta los últimos años. En la actualidad, es el Estado con el porcentaje más alto de población hablante de lengua indígena entre los estados de toda la República, con 16 grupos etnolingüísticos a su interior. Los cuales muestran diferentes evoluciones lingüísticas.

En global, son lenguas que muestran un incremento en su número de hablantes – como lo es el zapoteco –, aunque existen otras como el ixcatéco, el chontal o el chocho, que han disminuido y que corren incluso el riesgo de extinguirse (Martínez Vásquez 2002a:30) – si bien algunas de ellas están en procesos de recuperación cultural y reconstrucción identitaria (Barabás 1999:85).

Aunque si en números absolutos se produce un aumento en el número de hablantes de lenguas indígenas en el siglo XX, el monolingüismo en estas lenguas desciende notoriamente y aumenta el número de castellano hablantes (Acevedo & Pardo 2002:40): si para 1950 el monolingüismo era del 50%, en el Censo del 2000 representa un 19,5% (Martínez Vásquez 2002a:31). Desde un punto de vista

¹⁰² En Oaxaca existe también una Escuela Normal Bilingüe Intercultural y el Instituto Tecnológico Ayuuk en la zona mixe, los cuales son experiencias educativas creadas y gestionadas por indígenas (Maldonado 2002:15).

lingüístico, la característica que define a este siglo es un profundo proceso de castellanización, principalmente aunque no únicamente a través de programas educativos – acompañados por la desvaloración e infravaloración de las lenguas locales que caracteriza hasta el presente una asimétrica relación entre el castellano y las lenguas indígenas, conducidos a partir de los años ochenta por procesos de reivindicación étnica.

A pesar del fuerte proceso de castellanización, las lenguas indígenas siguen teniendo una presencia considerable en Oaxaca. Según los datos del Censo de 2000, son 1.120.312 hablantes de alguna lengua indígena de la población de 5 años o más, de un total de 3.019.103, lo cual representa el 37%. Entre los cuáles, 885.539 también hablan el castellano lo que eleva el porcentaje de bilingüismo en esas lenguas al 80%, mientras que 219.171 de los que hablan alguna lengua indígena, no hablan el castellano, lo cual supone un 19,5 %. En comparación, los datos nacionales nos indican que los hablantes de alguna lengua indígena son poco más del 7% del total de hablantes de 5 años o más (más de 6 millones¹⁰³) mientras que de éstos los que son bilingües también en español representan un 81,5% y los que no hablan español representan un 16,6% (INEGI 2000c).

Oaxaca tiene, por tanto, un porcentaje más elevado que el de la media nacional de hablantes de lengua indígena, un nivel de bilingüismo muy similar al de la media nacional y un porcentaje superior de monolingüismo en lengua indígena.

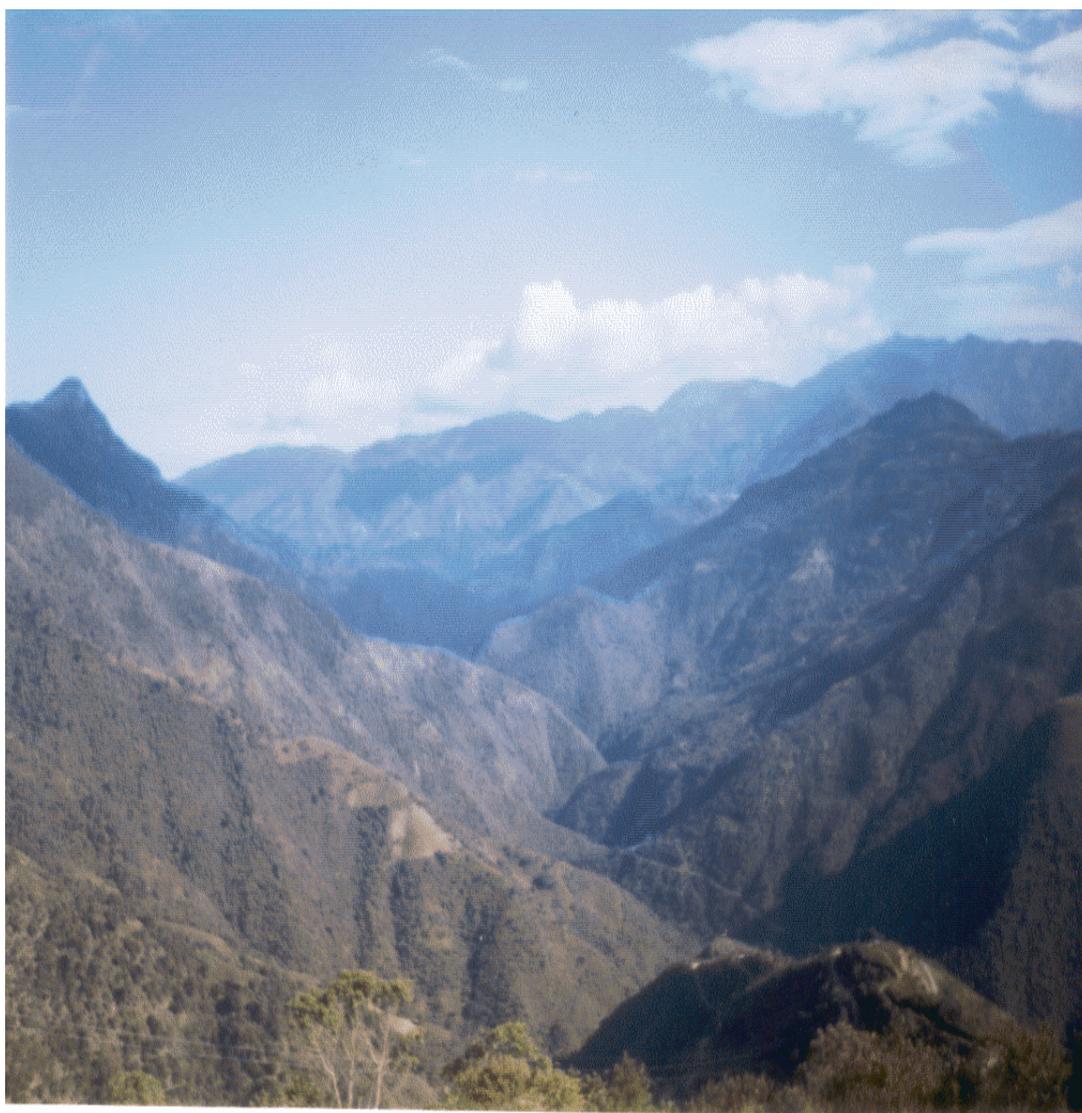
5.1.3. Zapotecos de la Sierra Norte, los bene ya'a o bene Xon

Los zapotecos representan en Oaxaca el 33,7% del número de hablantes de alguna de las lenguas indígenas de la entidad, lo que hace al grupo etnolingüístico zapoteco ser el grupo de mayor número de hablantes de alguna lengua indígena, seguido por los mixtecos y mazatecos (INEGI 2002:410). En el contexto nacional, son el tercer grupo de mayor presencia numérica, después de los nahuas y los mayas (Ríos 1995:177). Los zapotecos, sin embargo, forman un grupo etnolingüístico muy

¹⁰³ En INEGI (2000a:8) se indica que si agregamos a esos datos los 1.3 millones de niños y niñas de 0 a 4 años que viven en hogares donde uno de los jefes o jefas hable alguna lengua indígena ascendería a 7.6 millones de hablantes de lengua indígena. Sin embargo, siguiendo el criterio del autoreconocimiento para contabilizar en número de indígenas, son 5.3 millones de personas de 5 años o más las que se declaran indígenas, o sea, el 6.1% de esta edad – aunque de éstos sólo el 78.9% habla lengua indígena. Es decir, bajo el criterio del autoreconocimiento tenemos una cifra inferior que bajo el criterio lingüístico.

fragmentado, favorecido por el tamaño del grupo y por la dispersión geográfica que mantienen en el Estado. Para Barabás (1999:60), la fragmentación lingüística de los zapotecos refleja una “extrema particularización interna”, producto del encapsulamiento al interior de la comunidad favorecido por la incomunicación que provocó la Colonia, pero que considera era existente también antes de ella, aunque tenía lugar en menor medida.

Ilustración 1: dificultad en el acceso a la Sierra Norte de Oaxaca



Los zapotecos se ubican en cuatro áreas geográfico-culturales: el istmo de Tehuantepec, el Valle, la sierra norte de Oaxaca y en el sur de la Sierra Madre Oriental. En la Sierra Norte, como en el resto del país, la población se vio diezmada durante la Conquista y la Colonia. Barabás (1999:68) mantiene que su población se

redujo durante la Colonia un 60 %¹⁰⁴ a causa de las cargas tributarias, enfermedades y de la política de congregaciones, aunque a partir del siglo XVIII se alcanzó mayor equilibrio demográfico (Montes 1995:58s.).

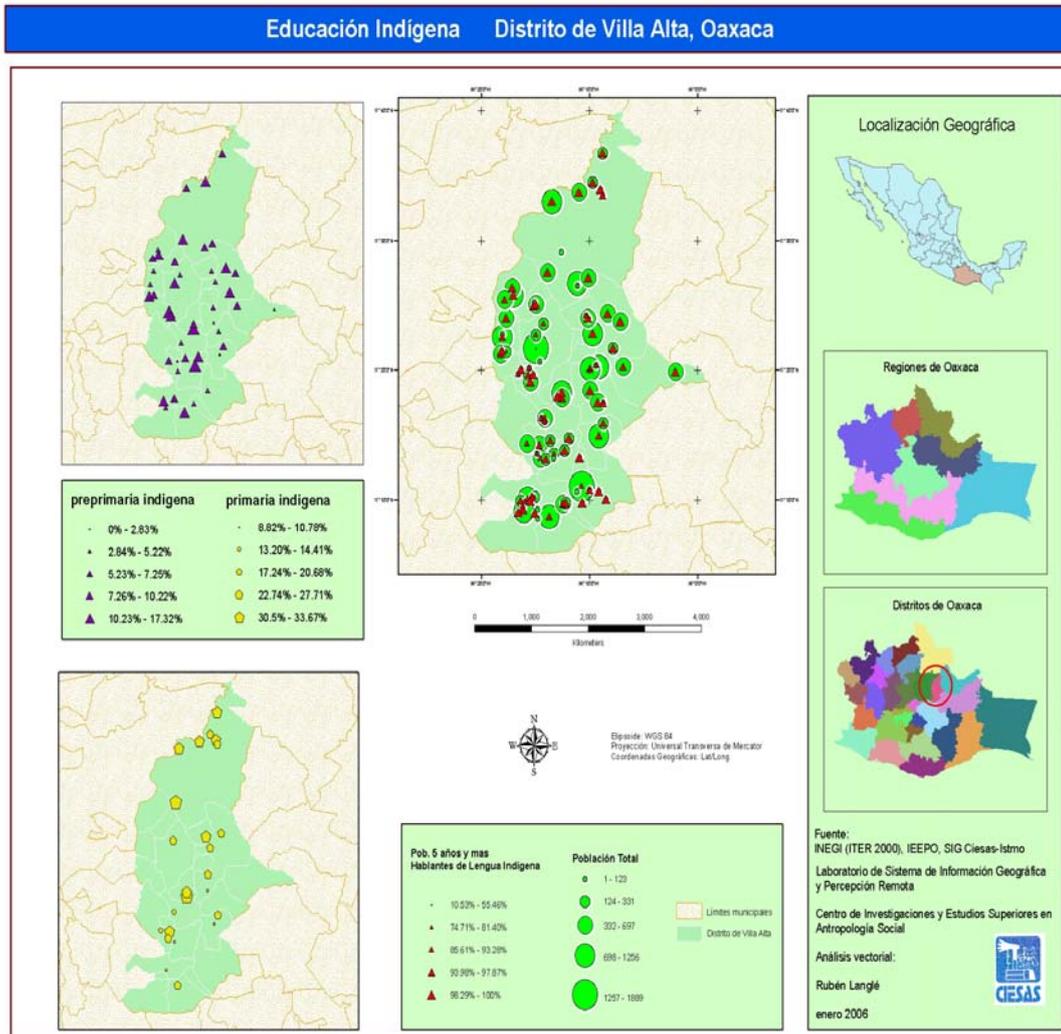
La Sierra Norte tiene una extensión de 9.348 Km². Los zapotecos de la sierra se denominan en su lengua bene ya'a o bene Xon (gente de la sierra) y representan el grupo mayoritario en ella, pero no son los únicos: chinantecos y mixes – junto a pequeños grupos de hablantes de otras lenguas indígenas y de pequeños grupos de mestizos – la comparten también. Los zapotecos de la Sierra norte ocupan los distritos de Villa Alta e Ixtlán y una mínima porción de Choapan y Tuxtepec y algunas localidades del distrito de Tlacolula conocidas como las Albarradas, ocupando el territorio zapoteco de la Sierra Norte algo más de 3600 Km².

Todas las escuelas de educación bilingüe intercultural que forman la muestra de esta investigación pertenecen al distrito de Villa Alta, el distrito zapoteco de la Sierra “por excelencia” (Ríos 1995:193). En él la población de hablantes de lengua indígena mayor de 5 años es del 92.7%, una de las tasas más altas de todo el Estado (Maldonado 2002:70). Junto a las elevadas tasas de hablantes de lengua indígena, otro dato que sobresale es el porcentaje sobre bilingüismo, en torno al 83,5%. El monolingüismo en alguna lengua indígena representa el 16% (INEGI 2001: 241ss.). Sin embargo este panorama lingüístico es muy reciente, pues hasta 1970 en la comarca existía una tasa de monolingüismo en zapoteco del 70% (Barabás 1999:85).

Una de las principales características de la Sierra Norte resulta de su topografía, de grandes macizos montañosos y de fuertes contrastes ecológicos, geográficos y ambientales (Ríos 1995:177). Su abrupta topografía, con especial relación al distrito de Villa Alta ha favorecido una escasa comunicación con la capital del Estado. Las vías de comunicación que hoy existen son muy recientes, pero incluso en la actualidad, toma unas seis o siete horas llegar hasta la cabecera del distrito de Villa Alta – aunque la distancia sea de unos noventa Km. aproximadamente – dependiendo de la ruta y de la estación del año, ya que la época de lluvias dificulta mucho estos viajes.

¹⁰⁴ Para Acevedo & Pardo (2002:35) la reducción demográfica para el Estado fue en ese periodo del 70%.

Mapa 2: ubicación geográfica de la región de estudio



La fragmentación lingüística que caracteriza al grupo zapoteco se reproduce también al interior de este grupo en la Sierra Norte. Aquí, los zapotecos se dividen en cinco variantes¹⁰⁵:

- la zona de los Cajonos, a la que pertenecen la mayoría de los 16 municipios del sur de Villa Alta, de Laxopa y de sus agencias;
- la zona de El Rincón;
- la de Ixtlán (con dos variantes dialectales, el occidental y el oriental);
- la zona de Choapan;

¹⁰⁵ La diversificación lingüística interna que muestran los zapotecos – aunque no únicamente ellos – abre el debate sobre si considerarlos idiomas, dialectos o tan solo variantes dentro de la misma lengua. Para Barabás (1999:83) el zapoteco de la Sierra Norte podría ser tratado como un conjunto de variantes emparentadas, con diferencias formales entre ellas, pero inteligibles entre sí.

- y la de Las Albarradas.

Todas ellas muestran pequeñas subdivisiones internas (Barabás 1999:83) que en algunos casos dificultan considerablemente la comprensión y en otros casos, aunque suponen diferencias particulares en la entonación, no dificultan la comprensión entre sus hablantes. Barabás (1999:83), a pesar de reconocer el énfasis que cada pueblo o incluso cada barrio otorga a su variación local, mantiene que la inteligibilidad entre las variantes locales puede lograrse mediante la interacción social.

Sin embargo, si la fragmentación lingüística es característica de los zapotecos de la Sierra, podemos decir que la creación de organizaciones que abarcan toda la región es otra de sus importantes características. En concreto, surgen dos importantes organizaciones con el propósito de defender los recursos y promover el desarrollo de las comunidades: Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) y la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas A.C., la cual se ha convertido en un frente de lucha con la participación de las autoridades municipales y ha logrado abanderar importantes problemas de la región (Ríos 1995:225s.).

Oaxaca en general y la Sierra Juárez en particular, son áreas de fuerte expulsión demográfica. Los procesos migratorios modernos comenzaron con el conflicto armado de la Revolución – en Oaxaca en el mes de abril de 1911 (Martínez Vásquez 2002a:25) – aunque ésta no tomó un carácter masivo hasta 1940, incrementándose aún más en los años setenta. En el caso del distrito de Villa Alta, la emigración de los años setenta es más notable que la de los años cuarenta. Los destinos son tanto al interior del país – a la ciudad de Oaxaca y al Distrito Federal principalmente – como a los Estados Unidos, sobre todo a Los Ángeles, California (Ríos 1995:224s.). En el distrito de Villa Alta las tasas de migración cambian notoriamente de un municipio a otro, pero hoy en día en prácticamente todos los municipios el fenómeno migratorio afecta de forma intensa a las dinámicas socio-demográficas y escolares.

5.1.4. Escuelas para indígenas en Oaxaca y en la Sierra Norte

La tasa de analfabetismo se ha reducido en México progresivamente, hasta el 9,7% actual. Sin embargo, aún existen diferencias entre unos Estados y otros. Para el caso

de Oaxaca, la tasa de analfabetismo ha disminuido notablemente en los últimos 50 años, sin embargo, se encuentra por encima del promedio nacional. Un seguimiento de este indicador nos puede mostrar la dinámica que ha experimentado la cobertura educativa en este Estado: en 1940 el analfabetismo era del 79%, en el 50 del 63%, en el 60 del 59%, en el 70 del 45.7%, en el 80 del 31%, en el 90 del 27% y en el 2000 del 21.5%, muy por encima del promedio nacional, pero con una clara orientación a disminuir (Martínez Vásquez 2002a:30s.). Las cifras muestran una mejora sustancial y notable en relativamente pocos años, pero también índices más bajos con relación al promedio nacional.

En la década de los setenta se inició el proceso de descentralización educativa, finalmente asentado tras el impulso que el proceso de “modernización educativa” adquiere en 1992 (cfr. Cap. 2.2.5). Por esta razón, en Oaxaca se creó en 1992 el IEEPO, en el que trabajan 50.000 docentes, de los cuales 9.525 lo hacen para el sistema bilingüe intercultural. El antecedente inmediato de lo que hoy es el IEEPO se encuentra en la creación en 1981 en Oaxaca de los departamentos de servicios regionales de La Cañada, Costa, Mixteca, Tuxtepec, Sierra Norte e Istmo, que iniciaron los procesos de descentralización educativa (IEEPO 2002b:33).

Paralelamente al ANMEB y a la Ley General de Educación (cfr. Cap. 2.2.5.), en Oaxaca, una vez que el IEEPO se convierte en organismo descentralizado, se lleva a cabo la Ley Estatal de Educación (1995). En ella se postula y se reconoce por primera vez el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad oaxaqueña, y establece un marco jurídico adecuado para el establecimiento del actual sistema de educación bilingüe intercultural.

La educación bilingüe intercultural en el estado tiene un amplio reconocimiento legal, no sólo a través de la Ley Estatal de Educación, sino en la Constitución Política del Estado. En concreto, los apartados que se relacionan con la educación se pueden encontrar en los artículos 12, 16, 25, 80 y 150 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, y en los artículos 3, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 22, 29, 37, 43, 46 y 58 de la Ley Estatal de Educación (Hernández-Díaz 2003b:44s.).

En relación a la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, destacamos el Artículo 16, en el cual se señala el carácter pluriétnico del Estado y la

personalidad jurídica que le otorga a los grupos étnicos. En su Artículo 150 reconoce igualmente la educación bilingüe para las regiones étnicas (IEEPO 2002a:76s.). Por su parte, la Ley Estatal de Educación en Oaxaca es un documento en el cual la educación bilingüe intercultural queda expresamente recogida. Los artículos más importantes de esta ley son¹⁰⁶:

-En el Artículo 7 se reconoce la obligación del Estado de impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad, e incluso el estudio de contenidos étnicos para el resto de la población no indígena. Por su parte, el bilingüismo se refleja en el uso de las diferentes lenguas indígenas en el proceso de instrucción y en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

- En el Artículo 9 hay frecuentes menciones a los pueblos indígenas. En la Fracción II se menciona el interés en la revaloración y el desarrollo de las culturas étnicas de la Entidad, así como la cultura regional, nacional y universal. También en la Fracción III, IV y VIII se hace mención a las lenguas, las representaciones artísticas y a la organización política, económica y social de los pueblos indígenas.

- En el Artículo 14 fracción III y V, se indica que los planes y programas de la educación bilingüe intercultural se realizará en coordinación con la SEP y con la participación de los pueblos indígenas, y para este fin, incide en la necesidad de formar a docentes especializados entre los miembros de los pueblos indígenas.

-En su Artículo 22 se menciona la necesidad de que los docentes de este sistema educativo hablen la lengua de la comunidad en la cual van a trabajar y que tengan además conocimiento de la cultura de la región étnica en la que prestan sus servicios.

-En el Artículo 29 se mencionan los propósitos de la educación bilingüe intercultural: desarrollar las potencialidades de los pueblos indígenas, a partir de su lengua, de sus raíces culturales y de sus características socioeconómicas y políticas en un plano de igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.

-En el Artículo 37 se menciona la educación bilingüe intercultural para adultos.

-El Artículo 43 apuesta por una educación de equidad, eficiencia y calidad. Se propone atender de manera prioritaria a las comunidades con rezago educativo y marginación económica y social.

¹⁰⁶ Recojo la información en torno a la Ley Estatal de Educación de Oaxaca de IEEPO (1999: 115ss.)

-En el Artículo 46 se menciona la importancia del desarrollo de la educación bilingüe intercultural como parte fundamental para conseguir una educación eficiente y de calidad.

Por tanto, la Ley Estatal de Educación de Oaxaca promete y norma en extensión la educación bilingüe e intercultural. Sin embargo, como observa Meyer (2001:46), carece de una realidad concreta y de apoyo pedagógico en los sistemas institucionales y en la formación y capacitación del magisterio oaxaqueño. Asimismo, a pesar del carácter descentralizado del IEEPO desde su creación en 1992, se critica que ha seguido siendo un operador de las propuestas y los programas nacionales (Martínez Vásquez 2002b: 157).

La educación bilingüe intercultural en el IEEPO se rige por la DEI ¹⁰⁷ (constituida en 1999) en la que trabajan 9.525 maestros, de un total de 50.000 (IEEPO 2002a:33ss.). Se organiza en 21 jefaturas de zonas de supervisión para coordinar 152 zonas escolares y, al igual que la DGEI, ofrece los siguientes servicios; educación inicial, preescolar, primaria bilingüe, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, procuradurías de la defensa de los derechos de los niños y niñas indígenas y radio bilingüe (IEEPO 2002a:44ss.).

El objetivo de la educación bilingüe intercultural, tal y como lo define el IEEPO, consiste en el establecimiento de un bilingüismo coordinado que promueva, conserve y fortalezca tanto la lenguas indígenas como sus potencialidades culturales. Ambas son entendidas como recursos pedagógicos y didácticos, además de considerarlas un importante ámbito en la conformación de la identidad (IEEPO 2002a:42s.). Con esta modalidad educativa se pretende, por tanto, reconocer y atender la diversidad cultural y lingüística dentro de un marco de respeto hacia ellas, y a la vez procurar la formación de la unidad nacional a partir del fortalecimiento de la identidad local y regional (IEEPO 2002a:44).

Oaxaca representa uno de los estados con mayor presencia de educación bilingüe intercultural en toda la República: los maestros de este sistema educativo representan

¹⁰⁷En Oaxaca funciona además el Plan Piloto, conformado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (Maldonado 2002:136), quienes también ofrecen su servicio en regiones indígenas.

la tercera parte del personal que trabaja en la DGEI de todo el país (Hernández-Díaz 2003b:61). Para Maldonado (2002:132) los datos indican que en Oaxaca hay un maestro de educación primaria indígena por cada 31,8 niños y una escuela primaria indígena por cada 156 niños, cifras que revelan la fuerte presencia de infraestructura escolar en las regiones indígenas.

5.1.5. Panorama educativo de la Sierra Norte

Tal y como comentábamos para el caso del país en general y para Oaxaca en particular, con la llegada de los conquistadores y colonizadores se inició el proceso de cristianización. Las primeras escuelas que se establecieron en la Sierra Norte fueron las escuelas curales, en las cuales, los hijos de los principales aprendieron el castellano, el latín y aspectos relacionados con la religión o las cantorías (Pérez García 1998:385). La enseñanza tenía por tanto un carácter religioso, pero también elitista. Este carácter elitista lo seguirá compartiendo hasta el siglo XX.

Con el ascenso de Benito Juárez a gobernador del Estado, se abrió la primera escuela municipal en Ixtlán, en 1849. A partir de aquella época los demás pueblos empezaron a demandar el establecimiento de las suyas, aunque se fueron abriendo dependiendo de los recursos que disponía cada comunidad (Pérez García 1998:385). La Revolución, sin embargo, vino a cerrar escuelas, y las pocas que siguieron abiertas lograron mantenerse casi milagrosamente en los años siguientes, a través del pago que realizaban los municipios a los docentes, con salarios muy reducidos. La situación se estabilizó en la década de los años veinte, cuando en 1922 llegaron las primeras escuelas rurales federales (Pérez García 1998:389).

Sin embargo, no fue hasta la década de los cuarenta, cuando la Secretaría de Educación Pública aumentó considerablemente su presupuesto, que la labor escolar se extendió en la región. Muy importante fue la inauguración en 1937 del Internado Indígena en Guelatao por el presidente Lázaro Cárdenas – el Internado de Zoogocho, que representa el otro Internado de la región, no se abrió hasta 1952 (Pérez García 1998:390; Barabás 1999:91).

Sin embargo, las escuelas rurales que se establecieron después de la Revolución, aunque en la Sierra Norte fuese más notorio a partir de la década de los cuarenta,

tenían que mexicanizar o “mestizar” a sus habitantes. A pesar de que desde los años treinta y cuarenta en las tareas educativas e indigenistas se contó con profesores originarios de la región, estos docentes fueron fundamentalmente instrumentadores de las políticas públicas destinadas a la población indígena (Montes 1995:58s.). Las escuelas se caracterizaron por castellanizar bajo el método directo y por introducir conocimientos sobre el empleo de nuevas tecnologías agropecuarias o hábitos de higiene, entre otras actividades.

Los docentes de la escuela socialista, siguieron trabajando bajo esta tendencia, pero además implementaban “campañas desfanatizadoras”, en las cuales introducían las ideas “socialistas-proletarias” y antirreligiosas (Montes 1995:58s.). En esta época se aunaron esfuerzos para desterrar las ceremonias religiosas tanto de orden católico como prehispánico, y hacer desaparecer las supersticiones y sustituirlas por fiestas cívico-religiosas (Montes 1995:61ss.). La intencionalidad fue sustituir los rituales religiosos por los rituales cívicos de héroes patrios, en un contexto en el cual la escuela tomaba un marcado carácter nacionalista¹⁰⁸.

En la actualidad, en la región existen escuelas bilingües interculturales – también denominada educación indígena por el IEEPO - y escuelas “generales”. Ambas son parte de la estructura educativa de la SEP y presentan la siguiente cobertura para el distrito de Villa Alta, el Estado de Oaxaca y el ámbito nacional.

Tabla 1. Datos sobre educación “general” e indígena para el año escolar 1998-1999

	MEXICO		OAXACA		VILLA ALTA	
	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL
PREESCOLAR GENERAL	83%	41623	51%	1514	7%	3
PREESCOLAR INDÍGENA	17%	8384	49%	1491	93%	45
PRIMARIA GENERAL	89%	69105	66%	2871	60%	34
PRIMARIA INDÍGENA	11%	8912	34%	1494	40%	23

Elaboración propia a partir de: INEGI 2000b

Los datos de Villa Alta han sido proporcionados por el servicio informático del IEEPO, Oaxaca

¹⁰⁸Otra de las instituciones que trabajó en la Sierra Norte a partir de la década de los cincuenta fue el Instituto Lingüístico de Verano. Sus acciones han sido acusadas de romper con la estructura organizativa tradicional comunitaria (Ríos 1995:220).

Los datos nos muestran la importancia que adquiere la educación bilingüe intercultural en el Estado de Oaxaca con respecto a los valores nacionales, en especial en Preescolar¹⁰⁹. Porcentualmente hablando, la educación preescolar indígena supone el 17% con respecto a la educación preescolar “general” en el contexto nacional. Para el contexto regional, supone más del 49% y en el distrito de Villa Alta, la educación preescolar indígena supera el 93%. En educación primaria los datos no son tan favorables para el sistema de educación bilingüe intercultural, pero aún así se manifiesta mayor en el Estado y en Villa Alta que en el contexto nacional. En México, en comparación con la tasa de educación primaria “general” supone más del 11% del total, pero en Oaxaca supone el 34%, mientras que en Villa Alta el porcentaje es de más del 40%.

A continuación, después del panorama socio-demográfico que hemos expuesto, queremos completar la visión de las escuelas bilingües interculturales de Villa Alta a través de la visión de sus propios actores.

5.2. Las escuelas bilingües interculturales desde la mirada de sus actores

Este capítulo ha sido elaborado, principalmente, con el aporte que docentes, alumnos, alumnas, vecinos y vecinas de las comunidades visitadas realizaron al trabajo etnográfico. Los datos principales con los cuales queremos acercarnos al sistema de educación bilingüe intercultural del distrito de Villa Alta son, en esta ocasión, producto de los relatos y las observaciones¹¹⁰ que tuvieron lugar durante el desarrollo del trabajo de campo.

5.2.1. La ubicación lingüística: entre expectativas personales y competencia institucional

Lo lingüístico es uno de los ámbitos más claramente reglamentados en la legislación educativa bilingüe intercultural para los pueblos indígenas, como hemos podido apreciar en capítulos anteriores (cfr. Cap. 2.2.5). En la práctica, tal y como es

¹⁰⁹ En la tabla para preescolar no están representados los CENDIs ni los cursos comunitarios, aunque su proporción es realmente pequeña comparada con los datos sobre preescolar general o indígena.

¹¹⁰ Todas las indicaciones que han sido realizadas por alguno o alguna de las personas entrevistadas son señaladas en las citas (E-). En cuanto a aquellas afirmaciones que provienen de la observación (Ob-), o bien se señalan o en su defecto, si no viene acompañada de una cita sobre su autor o autora, debe entenderse que es fruto de algún registro de observación o parte de mi interpretación directa.

concebida en los textos que norman esta materia, enfrenta numerosas barreras para su aplicabilidad.

Trataremos, en las siguientes páginas, de mostrar las diversas opiniones de los entrevistados y las entrevistadas, con el fin de ofrecer un panorama sobre la diversidad de opiniones que esta problemática suscita.

En la región, la educación escolar indígena se remonta al año de 1969. Los primeros maestros y maestras empezaron a trabajar contratados por el INI. Posteriormente, en 1970, comenzaron a ser contratados por la DGEI. En estos primeros años siguieron, sin embargo, solapándose con los docentes contratados por el INI, hasta que finalmente, con la creación de la jefatura de zonas de supervisión, unos años después, fueron contratados de forma exclusiva por la DGEI (E-jefe de supervisiones escolares 2000). En la región, por tanto, son ya más de 30 años de experiencia – oficial – bilingüe en la escuela.

La normativa de las escuelas bilingües interculturales contempla la obligatoriedad de la contratación de docentes bilingües de la misma área lingüística en la cual se ubica la escuela. El no cumplimiento de esta condición se convierte en el punto más problemático entre los señalamientos que maestras y maestros hacen al sistema bilingüe intercultural en su conjunto. Su incumplimiento es mencionado prácticamente por la totalidad de los docentes entrevistados, tanto los que dominan otra lengua indígena diferente al zapoteco, los que no dominan lengua indígena alguna¹¹¹, los que aún dominándola no se encuentran en su área lingüística y también entre aquellos o aquellas que están ubicados correctamente en su región lingüística. La ubicación lingüística no constituye el único obstáculo para la práctica bilingüe, en cambio, sí es el mayor y más persistente problema mencionado para explicar – y justificar – la no implementación del bilingüismo en las aulas.

Que si quieren que en sí se de lo que es lengua indígena, primeramente que ubique a la gente en su área lingüística. Por ejemplo, en la zona, desde que yo inicié en el 79, ha habido problemas. Ha venido gente que habla mixe, que habla chinanteco o habla otra lengua. Entonces allí, no ha llegado en sí el programa ese del bilingüismo. Pero no ha llegado por lo mismo que desde allí las contrataciones están mal, pues. Por ejemplo, aquí en la escuela, hay una compañera que es de la

¹¹¹ Nos hemos encontrado con algunos casos, dentro de este colectivo, en los que los docentes están aprendiendo el zapoteco con la variación lingüística correspondiente a la escuela en la que se encuentran trabajando. Aunque los usos que seguían haciendo de él no iban más allá de los que indicaremos posteriormente.

región chinanteca. Entonces ahí automáticamente, ella tiene que hacer el uso del español, hasta que ubiquen. Pero eso no va a llegar (E-maestro de cuarto 2000).

La desubicación lingüística de los docentes provoca la desacreditación del sistema educativo bilingüe intercultural en su conjunto (E-maestro de segundo-telesecundaria 2000). Además de ello, el desconocimiento por parte de los docentes del alfabeto zapoteco y su incapacidad para la lectoescritura en esta lengua, se convierten en las causas más mencionadas entre unos y otros para indicarnos los motivos de la no aplicabilidad del zapoteco en las aulas, ni como primera ni como segunda lengua.

Hicimos cursos de maestros, porque protestaban de que no estaban alfabetizados y no podían dar lengua indígena, ésto que no lo toquen, porque no estamos ubicados en nuestros pueblos, estamos en diferentes pueblos, en diferentes variantes, por lo tanto, no vamos a dar lengua indígena (E-maestro de sexto 2000).

La gran variedad lingüística del estado de Oaxaca es el marco generador de esta problemática. En Oaxaca se hablan “50 lenguas indígenas, de las cuales quince son originales del Estado” (INEGI 1998:19). Su gran diversidad es extensible al interior del grupo zapoteco, ubicado en Oaxaca en cuatro áreas geográfico-culturales diferentes: el Istmo de Tehuantepec, el Valle, la Sierra Norte de Oaxaca y el Sur de la Sierra Madre Oriental. En cada una de ellas el zapoteco hablado es sustancialmente diferente al de las otras regiones. Sin embargo, al zapoteco hablado al interior de la Sierra Norte le caracteriza igualmente una clara e intensa fragmentación – con cinco variantes reconocidas y otras pequeñas subdivisiones al interior de cada una de ellas (cfr. Cap. 5.1.3)

Dentro del grupo de los zapotecos de la Sierra Norte, hay consideraciones diferentes sobre el grado de entendimiento entre unas variantes y otras. Algunos comentarios de los docentes entrevistados señalan la imposibilidad de la comunicación, incluso dentro del mismo sector lingüístico, por las variaciones que existen en él. En otras ocasiones, sin embargo, nos han indicado la inteligibilidad entre ellas y la facilidad de su aprendizaje.

En la investigación realizada en las escuelas del distrito de Villa Alta, hemos podido comprobar que entre la mayor parte de los docentes, existen problemas de diferenciación lingüística o dialectal. En las escuelas trabajan docentes de grupos lingüísticos diferentes al zapoteco (principalmente chinanteco, mixe y mixteco) pero también de otras regiones lingüísticas zapotecas, tales como el zapoteco del Istmo o

de el Valle, e incluso de diferentes áreas, como del sector Ixtlán, e incluso de la misma área, pero sin conseguir la comunicación en zapoteco en el aula.

La desubicación lingüística, a pesar de los impulsos bilingües que el Estado materializó en los años setenta, implicó desde su inicio el mantenimiento de la práctica lingüística tradicional – la escuela monolingüe y castellanizante. Sus efectos fueron más perjudiciales en el pasado que en la actualidad, dado que el grado de monolingüismo en zapoteco ha descendido notablemente – en algunos lugares casi ha desaparecido. Pero no era así cuando llegaron los primeros docentes bilingües.

Me tocó trabajar en comunidades que no eran de mi área lingüística, pues yo tuve que trabajar en español, yo trabajé con los chinantecos, y yo hablo zapoteco (...). Y toda la práctica la hice en español, aunque la mayoría fuera monolingüe en lengua indígena (...). Costó mucho trabajo, porque en este pueblo que estuve, en este pueblo chinanteco, yo llegaba y le preguntaba a los niños, como se llama ésto, me repetían la pregunta. Fue muy difícil para mí (E-maestra de quinto escuela “general” 2001).

A pesar de la desubicación lingüística, en la actualidad el entendimiento entre docentes y alumnos y alumnas es posible por el elevado porcentaje de hablantes de zapoteco y castellano. El problema ahora no es tanto la comprensión entre alumnos y alumnas y docentes, como el desplazamiento lingüístico del zapoteco por el castellano.

Por la importancia que la ubicación lingüística muestra en la aplicación del zapoteco en las aulas, mencionaremos las razones y preocupaciones que los docentes nos han indicado. A continuación mostraremos que la ubicación lingüística, aunque es una competencia institucional, interactúa con determinadas expectativas personales de los docentes. La conjunción de ambas provoca el alto porcentaje existente de docentes no ubicados en sus variantes lingüísticas.

5.2.1.1. Expectativas de docentes en la ubicación de plazas

En ocasiones, los docentes no desean trabajar en su comunidad de origen, y en el caso de ser ubicados en ella solicitan su cambio. Este hecho tiene diversos orígenes. En algunos casos, trabajar en su comunidad de origen significa para algunos docentes una sobrecarga de funciones, en especial en relación con los cargos comunitarios (E-maestro de segundo 2000). En otras ocasiones, el docente, por su rol específico, es ubicado dentro de determinadas relaciones de poder que no son deseadas (E-maestra segundo 1999), o en otras, por diversas circunstancias, no se mantienen buenas relaciones con los miembros o autoridades de la comunidad:

Hay compañeros que son de acá. Vienen acá y la misma gente...hay un choque, pues. Entonces dicen, estos no los queremos, mejor que vengan otros, entonces tanto falla arriba como sucede aquí en la comunidad (...) Muchos prefieren salir fuera para no tener problemas. Bueno, si a mí me miran mal allá, a qué voy a ir, mejor prefieren tirar por otro lado aunque no se entiendan muy bien. Pues ya ha habido años que han estado acá compañeros con problemas que han tenido que salir (...). Por eso mismo no llegamos al objetivo de esto, pero tampoco nosotros no más somos los culpables (E-maestro de cuarto 2000).

Para proseguir con sus estudios, los docentes entrevistados tuvieron que salir fuera de su comunidad. Desde entonces, se hizo constante el contacto con la ciudad y se produjo entre ellos cierta adaptación e inadaptación a ambos medios – el comunitario y el urbano.

Cuando estoy en la ciudad como que hay muchas cosas que la verdad, me fallan, me fallan, porque si me junto con la sociedad entre comillas, ellos me empiezan a corregir algunas cosas que no, desde mi forma de vestir, sentarme, pararme, hablar. (...) Y cuando vengo al medio indígena también sucede que, o ellos me están observando o yo también estoy observando. Entonces, ¿quién soy?, o ¿qué represento? (...) Lo mismo pasa en la religión (...). Tú naces católico, pero te vas formando y ahí en el estudio ves que no existe nada más el catolicismo, sino cientos de religiones. Pero luego, cuando vas a un medio y vas a otro te encuentras con que hay comunidades enteramente evangélicas. Y luego si tú eres católico y llegas a una comunidad de evangélicos, entonces tú tienes que ver que hacer para adaptarte, y cuando sales de ese medio y llegas otra vez a tu comunidad dices: y ahora qué, de qué religión soy yo, ¿soy católico? Ahora ya creo que no soy ni de uno ni de otro (E-maestro de cuarto 2000).

Hay otra razón importante por la que los docentes solicitan cambios de una comunidad a otra, estén o no estén ubicados lingüísticamente. Además del contacto que los docentes tuvieron con la ciudad para continuar sus estudios, en la actualidad gran parte de ellos y ellas tienen a su familia en la ciudad o estudian los fines de semana en ella. Por estas u otras razones, prácticamente la totalidad de los docentes con los que se mantuvo contacto regresan a la ciudad todos los fines de semana. Y sus intenciones se centran en conseguir una plaza lo más cercana posible a la ciudad.

La cosa es de los intereses de cada quién. Hay personas que su familia está en Oaxaca, entonces prefiere, y se va para allá. No, la jefatura no lo cambia nunca, le va a decir, oye sabes, ya es hora de que tu te vayas para allá. El mismo trabajador, según sus propios intereses. Yo he visto muchos compañeros con quien inicié, en el 78, muchos ya se fueron, ya están en Oaxaca. Porque dicen, aquí están mis intereses, aquí están mis hijos. Ya es hora, pues (E-maestro de cuarto 2000).

Otra razón por la que los intereses de los docentes pueden estar fuera de su comunidad se relaciona con el mejoramiento profesional. Las condiciones educativas obligan a viajar a la ciudad para conseguir determinada capacitación profesional. En ocasiones quedarse en la comunidad implica no aprovechar las oportunidades

laborales que existen fuera de la comunidad y para la cual se capacitaron. Motivo por el cual algunos docentes desean el cambio para acercarse a la vida citadina.

Un maestro de educación indígena debe ser sacado de su comunidad para que él se capacite en ciertas escuelas y para que con toda la teoría recibida en el ámbito pedagógico, regrese. Esa es la intención. (...) Pero el caso es que este maestro que es sacado de su pueblo, se capacita y debe regresar acá, generalmente no regresa, ya no regresa porque va conociendo cosas que si es por el nivel de estudios, se va, hace una licenciatura, una maestría, un doctorado, y se va, se va, pero lamentablemente a veces se desvía y ya no estudia de lo que quería su comunidad, sino que está estudiando otra línea, y como en consecuencia hay puestos claves en la SEP, hay dinero de por medio, se va. Y cuando se habla de aquel maestro que se quería regresara a la comunidad, ya no (E-maestro de cuarto 2000).

El interés en trabajar cerca de la ciudad es uno de los motivos principales por los cuales solicitan el cambio del sistema bilingüe intercultural al sistema de educación “general” – ya que es más habitual este sistema educativo en los lugares de mayor población y urbanización. Cambiar de un sistema educativo a otro tiene ventajas para algunos docentes, aunque inicialmente los ubiquen en comunidades alejadas de la ciudad.

Este es el caso de una de las docentes entrevistadas. Ella consiguió el cambio desde el sistema de educación bilingüe intercultural al sistema educativo “general” con la intención de acercarse a la ciudad. Pero la ubicaron a cuatro horas de la ciudad. Mientras trabajaba en el sistema bilingüe intercultural, la ciudad estaba tan sólo a una hora. Con todo, consideraba positivo el cambio de un sistema a otro porque le ofrecía la oportunidad de acercarse a la ciudad progresivamente (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general” 2001).

Los docentes entrevistados, en general, por una u otra razón mantienen intereses y lazos fuertes con la ciudad, y así lo han manifestado: “allí están mis intereses, yo únicamente vengo aquí a desempeñar mi trabajo de lunes a viernes” (E-maestra de preescolar 2001). Pero es importante señalar que también encontramos situaciones – aunque han sido casos excepcionales – de arraigada cercanía al medio del cual son originarios, ya sea porque sientan que allí se encuentra su “deber”, por el deseo de “estar con la gente que realmente me necesita” (E-maestra de segundo 1999) o, sencillamente, porque no les agrada el “ambiente de la ciudad” a la que recurren sobre todo “para solventar las necesidades prioritarias” (E-maestra de segundo 1999).

El resultado es un panorama diverso y complejo en el cual los intereses y contactos continuados con la ciudad – que les permiten compartir parte de la cultura urbana – interactúan con el compromiso a su comunidad y a sus familias (E-maestro de segundo 2000).

5.2.1.2. Competencias institucionales en la ubicación de docentes

No toda la responsabilidad de la ubicación recae en las expectativas profesionales y personales de los docentes. Existen ciertas circunstancias institucionales que interactúan con las mencionadas.

Ha habido años que han estado acá compañeros con problemas que han tenido que salir. (...) Por eso mismo no llegamos al objetivo de esto, pero tampoco nosotros nomás somos los culpables. Ves que viene desde allá arriba. Desde allá está el error. Está viendo que si la gente no entiende, para qué lo manda a nuestra área (E-maestro de cuarto 2000).

Si las expectativas de los docentes inciden en el sistema de adjudicación de plazas, finalmente el hecho último de la adjudicación es una decisión institucional. Las reglas que desde allí se implantan favorecen los derechos en la elección de plaza para los docentes que tengan más años de servicio y no en virtud de la ubicación lingüística.

Hay dos reglas. Una que es, cuando es nuevo el maestro, debe ir lejos (...). No es regla del IEEPO, son reglas del mismo grupo, éste, de los mismos, de la zona donde se pertenece (...). Entonces, nosotros nos reunimos y nos ponemos reglas, que los nuevos, que vayan lejos, y ahora les toca, más o menos cercano. Entonces, ahí están las reglas. (...). Y luego también, por el gusto del maestro. Si usted no quiere estar en tal lugar, entonces, pueden exigir, siempre y cuando sus derechos así lo, este, así lo estipulen. Si usted cree que ya merece tantos años de servicio, puede pedir, y si hay lugar, entra, si no, puede buscar otra manera (E-maestro de sexto 2000).

Sin adentrarnos en este aspecto¹¹² sería bueno señalar la importancia que la política sindical tiene en todo el sistema educativo nacional, muy particularmente en el contexto oaxaqueño. En el caso de la ubicación de plazas la política sindical influye, y no siempre para apoyar una correcta ubicación lingüística.

¹¹² Nos gustaría indicar brevemente algunas razones más que hemos encontrado que explican la complejidad que rodea la adjudicación de plazas y repercute en la ubicación lingüística de los docentes: no todas las comunidades de la Sierra Norte zapoteca trabajan bajo el sistema educativo bilingüe intercultural, con lo cual los docentes de determinada comunidad tienen que ser trasladados a otras en las que sí se trabaja bajo este sistema educativo (E-maestro de segundo 2000). De la misma forma, hay docentes que por sus cualidades en el ámbito pedagógico van ascendiendo en la escala educativa o son demandados para trabajar en otras comunidades. Y en ocasiones, rechazan volver a trabajar en su comunidad (E-maestro de cuarto 2000). Los docentes que se jubilan pueden dejar la plaza a sus hijos o hijas, es decir, “se puede heredar la plaza” y ellos o ellas no siempre hablan el zapoteco u otra lengua indígena (E-supervisor escolar 2003). Todas estas situaciones también afectan a los procesos de ubicación lingüística.

(...) en otras el sindicato, la política sindical dice, si tu eres buen maestro, pero por hacer eso no participas cuestión política sindical, entonces si aquí tienes diez, aquí tienes cero, y como aquí tienes cero, te castigo, te vas a un lugar más lejano o a desempeñar otros roles que no es propio (E-maestro de cuarto 2000).

La importancia de las decisiones que se toman a nivel institucional sobre la ubicación de plazas es reconocida por los docentes. Y como las reglas que norman esta materia no muestran mucho interés en la correcta ubicación lingüística, hemos podido rescatar comentarios de los docentes que señalan esta temática como una “cuestión política” al interior del magisterio (E-maestro de segundo 2000). La adjudicación de lugares que se permiten desde “arriba” (E-maestro de segundo 2000), demuestra el escaso interés depositado en el correcto desarrollo del sistema educativo bilingüe intercultural.

La crítica se hace extensible al aparato educativo bilingüe intercultural en general. Critican que el discurso bilingüe, indigenista o intercultural se convierte en estrategia para ocupar cargos directivos, pero que los “programas se fueron alejando”, mientras el sistema educativo bilingüe se convertía en una gran máquina burocrática en la cual “hasta para ir a sacar una copia se llevan una camioneta” (E-maestro de cuarto 2000).

(...) solamente tratan de quitarle un poco de infraestructura al erario oficial, que para poder justificarse hacen todo un discurso, que el indigenismo, que... pero en la práctica, pues hace falta todo (E-maestro de cuarto 2000).

En opinión del jefe de supervisiones escolares de la zona, la política de la DGEI incurrió en errores en la política que desplegó en sus inicios, provocando una aguda desubicación lingüística del personal. Lo considera un error de difícil corrección en el presente, ya que no siempre es factible cambiar a docentes que llevan trabajando determinado tiempo en una comunidad (E-jefe de supervisiones escolares 2000).

A pesar de lo cual, nos indica que en la actualidad la zona escolar a que nos referimos sí está realizando una correcta ubicación lingüística de docentes¹¹³. Quisiéramos retomar en este punto un aspecto que hemos mencionado al principio del capítulo, en relación a las posibilidades comunicativas dentro del mismo sector lingüístico.

Cuando el jefe de supervisión escolar nos ha indicado la correcta ubicación de docentes, nos señaló que no significa que estén ubicados en sus comunidades de origen, sino que pueden estar en otras con las que existen variaciones dialectales. Sin

¹¹³ Aunque en el estudio realizado hemos encontrado maestros y maestras que no están ubicados en su área lingüística y que han sido ubicados recientemente.

embargo, considera que tales variaciones dialectales, con el esfuerzo de los docentes, no tienen por qué ser una barrera comunicativa, como ha sido posible demostrarlo en algunas ocasiones (E-jefe de supervisiones escolares 2000).

Los comentarios del jefe de supervisión y de algunos docentes nos indican que en algunos casos, cuando la variación no es muy pronunciada, con esfuerzo e interés por parte de los docentes se podría llegar a una correcta comunicación: algunos testimonios así nos lo indican: “claro que si uno quiere aprender, lo podríamos aprender, ya sería más del coste de cada uno” (E-maestro de cuarto 2000) o “de entender sí les entiendo, nomás que yo no he hecho lo posible de entrarle de lleno” (E-maestra preescolar 2001).

Para finalizar este acápite añadiremos que la fragmentación lingüística que hemos comentado dificulta en alto grado la elaboración de materiales educativos bilingües y la aplicación del bilingüismo en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la importancia que adquiere la ubicación lingüística como variable explicativa de la aplicabilidad del zapoteco, hemos encontrado casos en los que a pesar de la correcta ubicación se sigue sin implementar un bilingüismo de mantenimiento. El proceso apunta, al igual que en el pasado, a un claro proceso de castellanización o a un bilingüismo de transición.

Las entrevistas y observaciones ofrecen un panorama de intereses y expectativas muy diversas sobre el bilingüismo, que nos inclinan a relativizar la capacidad explicativa de la ubicación lingüística para comprender la aplicabilidad – veremos que muy escasa – del zapoteco en las aulas.

5.2.2. Desequilibrio lingüístico entre el zapoteco y el castellano

Entre el zapoteco y el castellano existen diferencias en cuanto a sus valoraciones y utilidades. El significado que el sistema bilingüe adquiere para docentes, padres y madres y, por tanto, las expectativas que proyectan en él, interacciona con las valoraciones y las utilidades que les reconocen a ambas lenguas.

Las valoraciones a las que hemos tenido acceso nos indican que en ellas se ha producido un cambio desde los inicios del sistema bilingüe en las escuelas a la

actualidad. Tanto docentes como padres y madres nos indican su inicial rechazo al empleo del zapoteco en las aulas. En cuanto a los docentes, tenemos testimonios que nos expresan el rechazo que expresaron hacia una educación en zapoteco, en especial, porque poco tiempo antes estaban castigando e impidiendo su uso en las aulas aunque sus alumnos o alumnas fueran monolingües en zapoteco (E-maestra de la mesa técnica de la supervisión 1999).

Este rechazo estuvo propiciado por la formación que recibieron. Ir a la escuela significaba adquirir un profundo rechazo al zapoteco. En la escuela, hablar esta lengua era una actividad prohibida bajo multas y castigo físico¹¹⁴. Paralelamente, aquella formación fundamentaba la inutilidad del zapoteco en el “progreso” de la persona (E-maestro de cuarto 2000). Desgraciadamente, estos hechos tenían lugar incluso entre los docentes que fueron formados dentro del sistema educativo bilingüe:

Uno ya no quiere hablar zapoteco, ya quiere uno hablar puro español. Esa mentalidad nos meten para que no hablen zapoteco porque te dicen que nunca vas a entender, nunca vas a comprender (...) la escuela era indígena pues, pero había maestros que me decían, tienes que hablar español a la fuerza porque el zapoteco no te sirve (E-maestro de 3°-4° 1999).

Es importante entender por qué los docentes o promotores bilingües de aquellos años seguían reproduciendo la práctica castellanizadora y el desprestigio lingüístico del zapoteco, a pesar, como se ha indicado, de trabajar bajo las directrices bilingües del INI o de la DGEI. Es una pregunta de difícil y amplia respuesta. Aquí sólo indicaremos una de sus posibles aristas, vinculada con la escasa formación que recibieron para comenzar su labor como docentes bilingües (cfr. Cap. 5.2.4.).

El perfil del docente bilingüe contratado por el INI o la SEP en aquellos años, incluía personas de habla zapoteca y con un nivel mínimo de estudios – en general de educación básica. Con unos cursos de capacitación de muy corta duración – de seis meses – y con una formación castellanizante en la espalda iniciaban su labor en las comunidades indígenas.

Se supone que por su nombre indígena-bilingüe, la educación tiene que darse en las dos lenguas y así nos lo dieron. Entre comillas porque no se lleva a la práctica porque el primer problema es que no estamos capacitados desde un principio. Desde que fuimos contratados, no hubo esa capacitación para desarrollar este trabajo. Nosotros iniciamos con poca capacitación y nos fuimos acostumbrando a darlo sólo en la lengua española. Y como que es más cómodo, sin pensar

¹¹⁴En el sistema anterior estaba penalizado el empleo de la lengua indígena en las aulas, con multas para los niños y niñas por cada palabra en zapoteco que pronunciaban. En el actual sistema aún se pueden encontrar algunos casos, aunque bastante aislados.

realmente los beneficios que traería una educación realmente bilingüe (E-maestra de sexto 1999).

La desvalorización del zapoteco frente al castellano, por parte de docentes, padres y madres de familia, es explicada con bastante frecuencia por la literatura crítica a raíz de las condiciones históricas de dominación y exclusión que se generaron desde la conquista. El Estado, aunque en el proyecto nacional utilizara los símbolos de las antiguas culturas mesoamericanas como parte esencial de la especificidad cultural mexicana, utilizaba la escuela como instrumento estratégico para seguir manifestando la inutilidad de las lenguas y culturas indígenas.

En los años subsiguientes a 1952, la educación bilingüe se destacó como un problema altamente rencoroso, señalado a menudo como la causa principal de la imposibilidad de lograr en el campo esfuerzos cooperativos entre diversos grupos de personal de desarrollo. Había muchas razones por las que la mayoría de los maestros rurales, tradicionalmente adictos al método directo, no habían aplicado el método bilingüe, incluyendo el chauvinismo lingüístico, un adiestramiento insuficiente en la lingüística y un convencimiento sincero de que el alfabetismo en los idiomas vernáculos mantenía aislados a los indios. Dentro de algunos grupos indígenas, los propios indios resentían la idea de que se les enseñaran en su propio idioma antes que en español. (...) En otras áreas en que los jefes indios estaban familiarizados con el método directo de las escuelas rurales, se resentía el empleo que hacían los promotores de métodos especiales para los indios. Algunos promotores culturales del INI no eran aceptados por los indios, y muchos de ellos tenían la sensación de que la aplicación del método bilingüe era la principal razón del rechazo (Brice 1986:212s.)

Las secuelas de las desfavorables condiciones bajo las cuales comenzaron las prácticas bilingües en la escuela continúan en la actualidad. En esta investigación, los docentes han señalado constantemente la necesidad de concienciar a los vecinos, vecinas y a sus compañeros y compañeras, de las ventajas del bilingüismo, de la valoración y de la utilidad del zapoteco.

Por ejemplo, como nos dijeron muchos años que tu lengua no sirve, entonces de repente cuando descubren que teóricamente se comprueba de que enseñar a los niños partiendo de su lengua materna hay mejores resultados, entonces los que se van incorporando ahorita dicen, no, pues es que es necesario hacer uso de la lengua. Y ahí es donde está la crisis por parte de los maestros, porque primero le dijeron que la lengua no servía y ahora que sí sirve, pues. Lo mismo las personas, primero les dijeron, no lo hables, no debes escribirlo, no sirve, no vale. Y ahora de repente nosotros llegamos y le decimos, sabe que, siempre tu lengua vale, entonces dicen, bueno. Primero me dijeron que no valía y ahora me dicen que sí vale. Bueno, siempre ¿vale o no vale? (E-supervisor escolar 2003).

A más de 30 años de políticas y prácticas oficiales bilingües en las escuelas de la región, sus actores reconocen que la reproducción y mantenimiento del zapoteco, dentro del ámbito escolar, siguen estando necesitados de sensibilización. Consideramos que es un claro indicador de la importancia que las variables que

pretendemos explicar en este capítulo – valor y utilidad de ambas lenguas – representan para la comprensión de la aplicabilidad del zapoteco en las aulas.

Durante la observación realiza en 2003, los docentes asistían a una serie de cursos de carácter lingüístico. Como antesala, tenían una “etapa de sensibilización” en torno al zapoteco. Reconocían que sin esa etapa de sensibilización los resultados del curso no serían favorables. Resultó llamativa la insistencia con la cual se referían a su anterior formación y a la opinión de padres y madres para justificar sus recelos con la enseñanza del zapoteco en las aulas¹¹⁵ (Ob-taller docentes primaria 2003).

Por lo general, los docentes consideran la importancia de la sensibilización también a padres y madres, aunque reconocen la dificultad que tienen ellos para realizarla, pues perciben, en la misma medida que los padres y madres, la necesidad del castellano para sus alumnos y alumnas. La siguiente cita – realizada por una docente de preescolar que nos reconocía el alto grado de monolingüismo en zapoteco de sus alumnos y alumnas al iniciar el curso – es muy ilustrativa al respecto:

(...) más que nada mi trabajo es estar castellanizando a los niños. (...) Es la lengua materna del niño, pero luego te pones a pensar que no, que va a pasar a primaria, el niño tiene que leer un libro, el libro no viene en su lengua materna, sino que viene en español. (...) Por ejemplo, los niños que su lengua materna es el español, se desenvuelven mejor. Ahora vas a una ciudad, claro que si estás dentro de tu misma comunidad, puedes desenvolverte con el zapoteco nada más, pero sales a una ciudad, de todas maneras tienes que ocupar el español, y yo pienso que para el niño es importante pues, desde esa edad, para que el niño, como en esa edad va recogiendo todo, digamos, asimilando todo. (...) Es que son dos cosas, como le diré, contradictorias, porque no sé, tu te pones a pensarlo y dices de todas maneras el niño tiene que aprender el español (E-maestra preescolar 2003).

Dadas las condiciones económicas y de comunicación en la que se encuentran la mayoría de los grupos lingüísticos minoritarios¹¹⁶, la lengua no sólo representa un valor sino también una utilidad. En este sentido, docentes, padres y madres reconocen las utilidades que les ofrece el castellano por encima de su lengua, y centran en la escuela las expectativas lingüísticas del castellano para proporcionar a sus hijos e hijas una ventaja comunicativa – que es económica y social.

¹¹⁵ Otra de las razones expresadas por los docentes para no aplicar la enseñanza del zapoteco en sus aulas es la falta de incentivos, por parte del IEEPO, a los docentes que lo pusieran en práctica (Ob-taller docentes primaria 2003). Sin embargo, desde el IEEPO son contratados diferencialmente por el manejo que tienen en alguna lengua indígena. Emplearla en las aulas no se considera un “plus” de trabajo sino parte significativa de su contratación.

¹¹⁶ Conviene recordar que la fragmentación lingüística y la diversidad de lenguas que caracteriza a México dificulta mucho la comunicación entre unos y otros. También la migración, tanto interior como exterior, es una realidad con una fuerte presencia en la región estudiada, que fomenta la utilidad del castellano.

Sus papás, me imagino que piensan que, pues que el español es el que les va a servir, porque yo la otra vez les entrevisté (...) y unos dicen: no, maestra, para que le van a enseñar esto, si van a ir a la ciudad, si van a salir, y qué, cómo se van a expresar, lo que van a necesitar es el español, y es mejor que aprendan bien el español, el zapoteco, no, dice. (...) Pero si es cierto eso de la discriminación. Por una parte tienen razón los padres, de que sus hijos aprendan español (E-maestra preescolar 2000).

Un correcto manejo del castellano tiene ventajas comunicativas, laborales y educativas. A pesar de la normativa bilingüe, los libros, la práctica lingüística en las aulas e incluso los exámenes y concursos de conocimientos que se realizan a nivel regional, son en castellano. Superado el nivel de primaria, en secundaria, bachillerato y posteriormente en la universidad, la lengua empleada es el castellano¹¹⁷.

El sistema bilingüe intercultural en la región cubre sólo los niveles de preescolar y primaria. En la secundaria y el CBTA que visitamos en la región, se culpa de las deficiencias educativas de sus alumnos y alumnas al escaso dominio del castellano (E-maestro de 2° de tele-secundaria 2000). Desde el CBTA se acusa al zapoteco de ser el responsable del “atraso” de los niños y niñas¹¹⁸ (E-director primaria 2003).

En estas instancias educativas no hay sensibilización bilingüe y establecen una relación directa entre dominio del zapoteco y fracaso escolar. Aunque la peor noticia es saber que esta relación también la establecen los docentes del sistema bilingüe intercultural.

Uno de los problemas de educación indígena, sería...uno de ellos es la lengua materna, a pesar de que se quiere retomar como un valor representa un problema (...) [En los documentos oficiales] nunca nos van a decir así, por eso que si los investigadores leen el programa van a decir que bello está el programa, pero en la práctica no, porque es integrar. Entonces, un alumno que hable mucho su lengua, topamos con un problema. Desconoce lo que el texto trae, que son palabras desconocidas para el niño. Entonces dice; ¿qué es esto? Y cada rato están preguntándole al maestro (E-maestro de cuarto 2000).

Conviene señalar que el enfoque lingüístico que rige el sistema bilingüe tiene su origen en la eficacia que la utilización del zapoteco mostraba en la castellanización de los niños y niñas. En la actualidad, aunque siga cumpliendo esta función, el

¹¹⁷El aprendizaje de inglés en la secundaria favorece que algunos padres o madres prefieran el aprendizaje de este idioma – en lugar del zapoteco – desde primaria, para que al llegar a secundaria tengan mayor dominio de él (Ob-taller docentes primaria 2003).

¹¹⁸ Esta afirmación se expresó en una asamblea comunitaria. Las palabras del director del CBTA motivaron a las autoridades a suprimir la enseñanza del zapoteco en las escuelas de primarias (E-director primaria 2003).

bilingüismo es valorado por otras razones. Entre ellas, las ventajas pedagógicas que conlleva la enseñanza-aprendizaje en la lengua materna del niño o niña, aunque paralelamente pueda adquirirse otra lengua. También el empleo de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con las demandas de organizaciones indígenas, por las importantes cuestiones identitarias que son cubiertas por los procesos lingüísticos.

Y es que en el caso de los pueblos indígenas, mucha gente pregunta. Bueno si tú lees y escribes tu lengua indígena, ¿eso te va a sacar de la ignorancia, eso te va a sacar de la pobreza? Pero a lo mejor no es tanto eso. Aquí es seguir haciéndose presente, de que vive, de que existe, de que ahí está tu lengua, de que ahí está tu cultura, o sea que es una forma de resistencia, una forma de demostrar al mundo de que él vive, nunca va a desaparecer, a pesar de todos los intentos que quieran hacer por desaparecer su cultura no lo van a lograr. Por una parte el uso de la lengua sirve para lograr un aprovechamiento mejor en el aspecto educativo, y por otra parte debe ser una cuestión política porque debe hacer presente su lengua. O sea, eso es y tiene doble función. Eso no quiere decir que a lo mejor sabiendo leer y escribir va a llegar a ganar muchísimo. No, no, es un problema más de identidad. Y a lo mejor eso es un poco el problema que existe en todos los ámbitos. Pues a veces nosotros nos da pena¹¹⁹ hablar nuestra lengua o ocultamos de donde somos y no debiera ser. Y ahí está lo que decíamos de la sensibilización. El maestro tiene que estar muy consciente de que su lengua vale (E-supervisor escolar 2003).

La mayor parte de la literatura crítica está de acuerdo en la relación que establecen Varese, Gigante, Lewin & Pardo entre la situación diglósica¹²⁰ que caracteriza a las lenguas “vernáculos” con el castellano y la relación de dominación y subordinación históricamente construidas, que las dotó de “escaso valor social y precaria utilidad” (1987:45).

La realidad de esta situación sigue motivando la necesidad de sensibilización positiva hacia una práctica bilingüe. A pesar de ello, es importante señalar un cambio muy nítido desde el comienzo de las iniciativas bilingües en la región hasta la actualidad, que apunta hacia una mayor valoración del zapoteco frente al castellano por parte de docentes, padres y madres de familia.

La gente dentro de las comunidades así piensan, piensan que el español es lo máximo y el que no sabe español es un burro. Entonces, así piensa la gente (...). Hasta los papás, de hecho los papás, en las reuniones de pueblos, cuando así, concentraciones de todos los ciudadanos allí en el centro de la comunidad,

¹¹⁹ “Pena” en México significa vergüenza.

¹²⁰ El carácter diglósico lo explican también estos autores cuando indican que entre ambas lenguas existe una valoración sociocultural y lingüística diferenciada por parte de sus miembros. Consideran que las lenguas indígenas, se “recrean fundamentalmente en los espacios informales de la vida cotidiana”, en los ámbitos familiares y comunales mientras que el castellano es empleado en los espacios de mayor vinculación con la sociedad nacional (Varese, Gigante, Lewin & Pardo 1987:46). Las mismas conclusiones se derivan de las observaciones realizadas en esta investigación.

plantean de que ya no se debe hablar zapoteco. Pero ya con el tiempo, hubo un cambio. Ahorita ya estamos reconociendo, ya están reconociendo (E-maestro de sexto 2000).

En concreto en esta investigación hemos comprobado que la mayor aceptación de las prácticas bilingües en la escuela, por parte de padres y madres, se ha producido en aquellas experiencias que demostraron la compatibilidad del aprendizaje del castellano con el zapoteco:

Se escogió [una escuela] para que se diera lengua indígena. Y se llamó a los padres, para que no achaquen a los maestros, de que él es el culpable de que no se aprende el español, pura lengua indígena (...) Preguntamos a los padres si se puede y ¿los padres que dijeron? Dijeron que no hay ningún problema, pero que en Junio terminando o en Julio terminando el ciclo escolar, que los niños sepan leer y escribir el español, que si no aprenden eso, que la maestra se quede todo julio y todo agosto para que les enseñe el español. Que no hay ningún problema, que enseñe la lengua indígena, pero que si mi niño no aprende el español, a hablarlo y a escribir, ahí la maestra que se quede (...) Cuando los niños terminaron, se comprobó que tanto hablaban el español como que lo escribían. Al contrario, les favoreció, les ayudó (E-maestro sexto 2000).

Los padres saben que la práctica bilingüe tiende a la castellanización y no a la inversa: “[Los padres] no dicen nada, porque se dan cuenta de que las dos cosas van aprendiendo, el zapoteco a escribirlo y leer, y luego el español, lo saben pues, por eso mismo la gente no protesta ni dice nada” (E-maestra 5^o-6^o 1999). La mayor aceptación por parte de padres y madres de familia de la enseñanza del zapoteco en las escuelas representa para algunos docentes uno de los mayores logros que adjudican al sistema bilingüe (E-maestra de tercero 2001).

A pesar del cambio producido, la necesidad de una mayor sensibilización y explicación del enfoque bilingüe sigue siendo necesario entre docentes, padres y madres. Ante la necesidad que este colectivo percibe del aprendizaje del castellano por niños y niñas, hay que aclarar que el enfoque bilingüe la reconoce y establece pautas para que el alumno o alumna pueda adquirir correctamente ambas lenguas al finalizar el nivel de primaria. Sin embargo, en la práctica, enfrentan el aprendizaje de ambas lenguas como si al enseñar y aprender el zapoteco en las aulas no se pudiera aprender o enseñar el castellano.

Porque si la maestra, vamos a suponer, ya habla puro zapoteco, los niños se confían ... no sé que es lo que pasa, pero como que ya no quieren aprender el español y ya no quieren aprender el español y ya puro zapoteco, entonces desde ahí se preocupa el papá, el mismo maestro se preocupa porque el niño nunca va a salir de ahí (E-director primaria 2003).

El “ideal” bilingüe que se pretende implementar – según la normativa en vigor – reconoce la utilidad del castellano y, por tanto, comulga con las expectativas de docentes, padres y madres de familia en su aprendizaje. Pero los textos hablan de un bilingüismo de mantenimiento o aditivo para señalar la posibilidad de que ambas lenguas sean utilizadas en y ser parte de los procesos de formación. Las opiniones de los y las entrevistadas en este sentido vuelven a recaer en consideraciones de valía con respecto a ambas lenguas: por ejemplo, se entiende que con el aprendizaje del zapoteco, el “niño se arraiga más, se encierra más. Y lo que debe de hacer es integrarse, (...) para defenderse” (E-maestro de sexto 2000). Incidir en la escuela con el aprendizaje del zapoteco imposibilita que el niño o niña tenga acceso a “la otra cultura”, porque le dedica tiempo al aprendizaje de las cuestiones comunitarias (E-maestra de tercero 2001). En otras ocasiones, los docentes expresan el escaso sentido que tiene el aprendizaje en y del zapoteco cuando ya es el idioma que conocen los niños y niñas y prefieren profundizar en el castellano por considerar que es la lengua que dominan menos.

Pero el problema más complejo en relación al bilingüismo no es tanto reconocer la necesidad del castellano y del zapoteco – puesto que es parte del mismo enfoque bilingüe – sino la proporción que cada lengua debe mantener para conseguir un bilingüismo de mantenimiento, no de transición. En este aspecto, castellano y zapoteco no parten de las mismas consideraciones ni de los mismos contextos para producir un bilingüismo coordinado, sino un bilingüismo de transición, como es el caso actual.

5.2.3. El zapoteco en las aulas

El contexto lingüístico en la región en la cual hemos realizado el trabajo de campo se caracteriza por estar sometido a un constante y profundo proceso de cambio – más acentuado en los últimos quince o veinte años.

Cuando yo era chamaco mi pueblo acá, en San Juan Tabaa, nuestros antaños se vestían muy corriente decimos, porque es por estilo, aquellos años, se ponían calzón de manta, camisa de manta también, algunos andaban descalzos, bueno otros cargaban guaraches, pero corrientes, no como los guaraches que se ponen ahora, y nadie habla español, puro zapoteco (E-vecino Villa Alta 74 años 2003).

El porcentaje de hablantes bilingües y monolingües en zapoteco o castellano varía de una comunidad a otra, a pesar de su cercanía. Al interior de una misma comunidad, los procesos lingüísticos que se pueden observar también indican la variedad de

situaciones lingüísticas que la caracteriza, porque no todos los niños y niñas comparten la misma lengua materna ni tienen idénticos grados de dominio de una u otra lengua. La migración, desde otras comunidades vecinas, complica, en ocasiones, el escenario lingüístico – por ejemplo con hablantes de chinanteco, en algunos casos monolingües, de las vecinas comunidades.

Pero en todas las comunidades visitadas se ha producido un gran aumento en el número de hablantes de castellano, fuera y dentro de la escuela. La tendencia en las comunidades visitadas no es hacia el monolingüismo en castellano, sino hacia el bilingüismo zapoteco-castellano. Sin embargo, el bilingüismo que se lleva a cabo en la escuela bien podría inclinar, en las próximas generaciones, a los hablantes de castellano y zapoteco a la pérdida gradual de esta última lengua.

En la primaria, hablan más español, se pierde el objetivo ahí de la educación indígena, a mi modo de ver (...) Nos hemos dado cuenta de que ya hablan más español. Y aquí nadie les habla zapoteco, porque todos hablamos español (E-directora telesecundaria 2000).

El aumento en el número de hablantes de castellano en la comunidad y en la escuela no es sólo responsabilidad de ésta última. Considero que mayor peso pueden tener los intensos procesos migratorios que tienen lugar en la región o la falta de transmisión lingüística de padres y madres a sus hijos e hijas, en especial en las generaciones más jóvenes.

El aumento de hablantes de castellano en las comunidades modifica la problemática lingüística al interior de las aulas. La castellanización que se produce no está enfrentada con ciertos usos del zapoteco, porque hablar, escribir y leer zapoteco no impide el correcto aprendizaje del castellano.

Anteriormente era más estricto, porque en las primarias no se permitía hablar el zapoteco, por lo mismo que esta gente domina mucho el zapoteco, entonces el problema es que no podían leer porque no sabían el español, entonces teníamos que castellanizarlos, pero ahorita, ya la mayoría de los niños hablan bien el español (...) ya no hay que castellanizarlos (...). Eso era el problema, por eso los maestros prohibían que se hablara el zapoteco dentro del aula (E-maestra 4°-5°-6° escuela "general" 2001).

El peso lingüístico del zapoteco ha variado en la región hasta tal punto que, si hace treinta años, cuando llegaron los promotores bilingües, su tarea consistía en trabajar para conseguir la castellanización de una población que se había resistido a hacerlo durante siglos, muchos de los docentes actuales, lo que tienen en sus manos es el

rescate del zapoteco, que ha desaparecido de algunas de las comunidades en las que hemos realizado trabajo de campo.

La utilidad de educación bilingüe es rescatar, que ya se está perdiendo, que es más que nada, la lengua. Se está perdiendo la lengua. Y es educación bilingüe, pero faltan muchas cosas para que se de la educación bilingüe (E-maestra de preescolar 2000).

El “rescate” del zapoteco, como idioma, se produce junto al impulso que diferentes tipos de autoridades despliegan para incluirlo en actividades artísticas en la región, como en obras de teatro o en concursos literarios en dicha lengua. El cambio pedagógico, desde el conductivismo al constructivismo, también suma importancia al zapoteco en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas (cfr. Cap. 5.2.4.).

Esta nueva pedagogía llega hasta los maestros y maestras a través de cursos de capacitación que proporciona la jefatura escolar, pero principalmente a través de la formación de éstos en la UPN. En ella se reconoce la utilidad de la lengua materna de los niños y niñas para la adquisición de conocimientos significativos:

Si en las comunidades lo que se requiere es la lengua del niño, para que el niño pueda llegar a tener un aprendizaje significativo, porque muchas veces se mecaniza al niño. Simplemente el niño tiene que repetir, escribir, 100, 200 veces una palabra, aunque no sepa ni qué significa eso. No así que el niño aprende su lengua materna y la utiliza como enlace. Porque así se ha utilizado la lengua materna, como enlace (E-maestra escuela unitaria 2001).

El cambio desde el conductivismo al constructivismo pedagógico es muy significativo en todo el sistema educativo mexicano. La función de enlace que adquiere el zapoteco es también reconocida y utilizada en las escuelas de educación “general”. En el desarrollo del trabajo de campo hemos podido observar, en escuelas “generales”, el empleo de esta lengua como recurso pedagógico entre los docentes y los niños y niñas.

Hay unas cositas así, que ellos no conocen, que ellos no han visto, entonces se les explica. Yo a veces he ocupado más el zapoteco, porque tal vez en español no conozcan determinada cosa u objeto (...) [y] no se les castiga a los niños, porque es como le digo, hay cosas que no entienden y yo tengo que intervenir con el zapoteco, porque yo lo entiendo y soy de la región (E-maestra 4°-5°-6° escuela general 2001).

En cuanto a la aplicabilidad del zapoteco en las aulas, en las observaciones que hemos realizado, tenemos que señalar que el bilingüismo es una práctica bastante escasa. Cuando se aplica, se trata principalmente de un bilingüismo de transición, en

el cual el castellano aparece en todos los casos como la primera lengua¹²¹. En este punto recordamos que la Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca, en el artículo siete del capítulo primero, indica lo contrario:

Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua (Huaxyácac 1997:4).

Hemos agrupado las situaciones observadas, en relación al uso del zapoteco en las aulas, en los siguientes apartados:

a) en aquellas ocasiones en las que hay problemas de comprensión del castellano:

Diferentes comentarios de los docentes nos indican que el interés del sistema escolar bilingüe reside en proporcionar un mejor y mayor aprendizaje del castellano, a través del uso del zapoteco, entre sus alumnos y alumnas, “para que pueda entender mejor el alumno, porque a veces no entiende bien el español. Esa es la misión del bilingüe” (E-maestro de cuarto 2000).

Quando no entienden, ahí hablo el zapoteco, para que se haga una educación bilingüe (...) Me entienden muy bien, y cuando de plano no me entienden, ya les hablo en zapoteco (E-maestra de preescolar 2000).

b) ausencia de castigo en el empleo del zapoteco en las aulas o en el recinto escolar, tanto en la interacción entre alumnos y alumnas o en los momentos en los que se dirigen al docente para manifestarle cualquier duda o consideración. Este aspecto representa una diferencia muy considerable con respecto a la anterior práctica castellanizante.

c) Los usos del zapoteco son más habituales en el patio de recreo, o en otros espacios de la escuela, que en las aulas.

d) se contempla una hora semanal dedicada a la lectoescritura del zapoteco. En las aulas observadas la enseñanza de la lectoescritura se realizó en castellano. Pero no fue habitual encontrar esta práctica en la totalidad de las observaciones realizadas.

¹²¹ En Oaxaca se ha abierto, en los inicios del 2000, una escuela Normal Bilingüe Intercultural, única en el Estado. En ella se contempla la enseñanza del castellano como segunda lengua (cfr. Cap. 5.2.4.).

Hemos querido en estas páginas hacer notar la castellanización que el sistema bilingüe está realizando en la región¹²², pero también queremos diferenciarlo de la castellanización que tenía lugar en las aulas antes de la escuela bilingüe. La distinción más notable en este aspecto es la posición que el zapoteco guarda con respecto al castellano, de menor desprestigio. El zapoteco en las escuelas bilingües adquiere, con diferencia al pasado, tintes de rescate, se le reconocen sus ventajas pedagógicas y dado el carácter ágrafo de su cultura se acepta la necesidad del aprendizaje de su lectoescritura. Sin embargo, a pesar de que su valoración aumenta en las escuelas con respecto al pasado, su uso decae aceleradamente.

5.2.3.1. Lectoescritura del zapoteco

Hemos mencionado brevemente, entre las aplicaciones del zapoteco en las aulas, la lectoescritura de esta lengua. En este apartado quisiéramos hacer hincapié en esta cuestión porque, como indicamos en el capítulo 5.2.5, es una de las pocas y nítidas diferencias que encontramos entre el sistema de educación bilingüe intercultural y el sistema de educación “general”.

En las observaciones realizadas hemos podido contemplar su aplicación en una materia creada para ese fin de una hora de duración semanal. En esta escasa aplicación los docentes nos indican que tienen limitaciones, una de ellas, el no estar alfabetizados en esta lengua:

Aunque soy bilingüe, hasta ahí. No lo sé escribir, no lo sé leer, no lo sé traducir. Aunque nos llevan a los cursos, pero por lo que yo desconozco el alfabeto, me cuesta muchísimo para escribir cualquier texto (E-maestra de preescolar 2001).

Esta limitante es reconocida por la jefatura y también por las autoridades del IEEPO, razón por la cual se han realizado cursos y talleres de alfabetización en la región.

Hemos trabajado en esto, pues, en esas cositas y hemos avanzado bastante, al menos en la zona. Los compañeros han habido cursos de alfabetización, porque la queja de los compañeros maestros es que, porque nosotros les hemos preguntado. ¿Por qué las autoridades se están preocupando más que nosotros que somos maestros? (...) Pero ahora el problema está de que los maestros no están alfabetizados, son analfabetos en su misma lengua (...), la mayoría (...) Entonces ya

¹²² Una docente de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca – con un amplio conocimiento de las escuelas de la región – compartía con nosotros la visión que aquí manifestamos en torno al proceso de castellanización que están produciendo las escuelas bilingües interculturales. Pero nos insistía también en la existencia de prácticas bilingües novedosas e interesantes en la región (E-docente Normal Bilingüe Intercultural 2003). La tendencia general que manifestamos aquí no quiere anular su reconocimiento, sólo indicar el carácter experimental y atomizado de las prácticas más novedosas en la práctica bilingüe.

empecé a dar cursos allá, trabajé cursos y entonces ellos dijeron que lo iban a dar (E-maestro de sexto 2000).

Ilustración 2: niños y niñas en clase de lectoescritura en zapoteco



A través de los cursos de capacitación en lectoescritura algunos docentes expresan que pueden aplicarlo en las aulas sin grandes problemas, aún cuando trabajen en una escuela donde exista variación dialectal (E-maestro de sexto 2000). Sin embargo, no todos los docentes se expresan en la misma dirección.

Entonces ya empecé a dar cursos allá, trabajé cursos, y entonces ellos dijeron que ya lo iban a dar. Pero luego dijimos que vamos a pasar a los salones a ver si lo daban. Pasábamos a los salones, sí lo daban pero, un enunciado, dos enunciados. Y les preguntaba yo, ¿por qué? Es que de plano no lo dominamos (E-maestro de sexto 2000).

La fragmentación lingüística que hemos mencionado anteriormente afecta no sólo a la ubicación de los docentes, también a la elaboración de un alfabeto unificado para la región. En la actualidad, existe un alfabeto reconocido para la región zapoteca de la Sierra Norte. Y con base en él, un libro de texto editado por la SEP para su uso en las aulas (cfr. Olarte 1995). Sin embargo, la diversidad de variantes dialectales en la región inutiliza el libro porque no puede ser comprendido por todas las comunidades, como es el caso de San Juan Tabaa, donde no tiene ningún uso.

Ahorita vienen libros de lengua indígena, pero desgraciadamente, nadie lo pone, bueno, al menos yo, no lo pongo en práctica. Los libros que nos mandaron vienen variantes de muchos lugares, entonces primeramente tendría yo que pasar a

darle mi, traducirlo pues, ver la forma de entenderlo, para poder explicarlo a los niños. Pero muchas veces, desde allá vienen, también para que ellos justifiquen, los grandes jefes. Que justifiquen que están elaborando libros, pues ahí les van, si lo pueden, aplíquenlo, sino se puede, ya es cosa... (E-maestro de cuarto 2000).

Con respecto a la elaboración de los libros de texto en lengua indígena se realizan críticas como la señalada en la cita anterior. En palabras de uno de los docentes que participaron en la elaboración del texto en lengua zapoteca (Olarte 1995) la prisa en su elaboración es otra de las críticas que suelen indicar con respecto a este material¹²³.

(...) yo participé en una producción de libros de texto en lengua indígena. No lo utilizaron porque hubo un problema. Fuimos hasta México a hacer y es mucha política, ¿por qué? Porque ahí en la Dirección de Educación Indígena, ahí mismo hay lingüistas que son de esa región y ellos ya promueven proyectos que lo valora y lo capta el mismo director general de educación indígena y ya lo capta y le da recursos. Ellos se aprovechan de esos recursos para ellos y hacen el libro y ya nos reúnen a nosotros y nos dan nada más para pasaje. Pagan los viáticos y la comida y a regresar otra vez y a elaborar el libro a la carrera. Como sea. Me dijeron a mí que hiciera 80 textos. Hice 80 textos de lengua indígena. Otro compañero lo estuvo maquinando, otro compañero el dibujo, así a la carrera. El lingüista nos había dicho que no debería de ser así. Que debería de ser cada quien un texto y cada quien que haga su trabajo. De tal manera que cuando se publicó la obra salieron otras cosas donde habla un texto y está otra persona, otro contexto. Quién sabe cuantos miles se gastó. Millones, porque se publicó pues. Y ya se repartieron en las escuelas. Y no lo utilizaron los profes. Nada más lo repartían a los niños. Los niños lo anduvieron cargando todo el año y no se hizo nada. ¿Por qué? Se quejaron uno porque no estaba de acuerdo con la variante de la comunidad. Y también algún maestro lo puso en práctica y se molestó la comunidad porque ahí las palabras que vienen allá no vienen en el contexto de la comunidad. Cambian. Hay mucha variante de este pueblo, a este pueblo que está allí. Diferente hablan el zapoteco. Entonces cambian las grafías. (...) Entonces, cuando agarras el libro lo rechazas porque no está de acuerdo a tus conocimientos. Entonces ese es el problema que hemos tenido y que vamos a seguir teniendo, porque no lo han madurado (E-director primaria 2003).

5.2.4. Formación y capacitación de docentes

Estamos de acuerdo con Serrano (1998:95) cuando indica que, en los inicios de la escuela bilingüe, el Estado se vio obligado “a inventar sus maestros”. La demanda de personal bilingüe capacitado para las tareas educativas del Estado era muy superior a la posibilidad de satisfacerla. La urgencia de estos profesionales obligó a contratar personal que demostrara – como requisito mínimo – un desempeño óptimo en el

¹²³ La crítica que se realiza sobre la incompatibilidad del texto ofrecido por la SEP y la realidad de la región es extensible a los proyectos educativos en general, los cuales “siempre de arriba para abajo salen las ideas y no salen de abajo para arriba, y nunca va a salir de abajo para arriba mientras no se concientice la gente, dice la gente mientras no haya tiempo, porque no hay tiempo para estar pensando en cómo reunirnos, porque los de arriba tienen tiempo, porque ellos están en el escritorio y se reúnen y arman el proyecto y ya dicen, aplíquenlo. Y ojalá que ellos hubieran salido del campo de la práctica para llegar al escritorio (E-director primaria 2003).

zapoteco hablado y que alcanzara a tener finalizados sus estudios de primaria. Ante este contexto adverso, el Estado logró proporcionar, y no para todos los futuros trabajadores o trabajadoras, un curso orientativo a la docencia de seis meses de duración y de escasa formación pedagógica (E-maestra preescolar 2000).

Cuando yo ingresé al servicio, yo me fui sin recibir ni un curso de inducción a la docencia. Así como salí de la secundaria, así ingresé (E-maestra de quinto escuela "general" 2001).

Ante la ausencia de una formación pedagógica, la práctica áulica de los docentes reproducía la práctica de sus propios docentes. La consecuencia fue que la escuela que nació con tanto ímpetu y con tantos esfuerzos en aquellos años (cfr. Cap. 2.2.), reprodujo con brillantez las prácticas monolingües y monoculturales anteriores.

Cometimos errores, porque así fuimos educados, y quisiéramos, así como nos educaron, educar a ellos (...) Pero después reconocimos que estábamos en un grande error (E-maestro de cuarto 2000).

El castigo – no sólo físico – que los actuales docentes sufrieron en su paso por la escuela estaba acompañado por el desprecio que sus docentes les manifestaban sobre su lengua materna. Cambiar esta valoración sigue siendo una de las prioridades en la actualidad, ya que los mismos docentes reconocen la dificultad que tienen para superar la valoración tan diferente que aprendieron entre el castellano y el zapoteco (cfr. Cap. 5.2.2.). Los mismos docentes bilingües – con sus excepciones – han sido, desde el inicio, detractores de esta práctica¹²⁴.

Por la formación que tuve en la primaria, secundaria, que nunca valorizó, jamás habló de nada. Incluso nos castigaban por hablar zapoteco, y los niños se reían de nosotros. Era lógico que no le diéramos valor a eso. Pero posteriormente yo sí he aprendido a valorar mi cultura, porque siento que vale lo mismo que la otra (E-maestro de sexto 1999).

La herencia pedagógica castellanizante y monocultural en los actuales docentes se convierte en la variable más mencionada – por ellos mismos y por la literatura crítica – para explicar sus actuaciones – castellanizantes y monoculturales – del presente. En especial, las relacionadas con el menosprecio sobre “el mundo en que se desarrolló” y la conducente “pérdida de su identidad” (Arana de Swadesh 1982:271). Esta formación no era, para Julián (2002:53), exclusiva de algún tipo de docentes sino de todos – monolingües, indígenas o mestizos –, alimentada por la “deformación que proporciona el sistema educativo ideologizante del Estado”. La “ambigüedad” conceptual y metodológica del mismo sistema educativo bilingüe intercultural es otra

¹²⁴ Cfr. Jiménez 2005 para más detalle de estos hechos en el contexto de la Reforma Educativa en Bolivia.

de las adversas condicionantes que sufren los docentes para trabajar “alternativas curriculares propias” (Molina 2003:418).

Razón por la cual desde los inicios del sistema bilingüe se incidió en la necesidad¹²⁵ “de capacitar a grupos de personas que reconocieran sus orígenes y se identificaran con su presente, así como que reflexionasen sobre la importancia de su lengua y su cultura” (Arana de Swadesh 1982: 273). En la formación de docentes con un enfoque intercultural y bilingüe, las cuestiones identitarias, histórico-políticas y culturales son parte central del proyecto educativo. Pero provocaron una sobrecarga en las funciones – “técnico-pedagógicas e ideológico-políticas” (Dietz 2003:170) – que se considera deben tener los docentes que trabajan diferencialmente en el sistema educativo bilingüe intercultural.

El inicio de la práctica bilingüe en la región, a través del INI y la DGEI, tuvo la intención de apoyar el proceso de castellanización a través de la sustitución del método directo por el método indirecto. Desde sus inicios, esta práctica no estaba enfocada al desarrollo de un bilingüismo de mantenimiento sino a un bilingüismo de transición. En el desarrollo lingüístico actual, a pesar de los más de 30 años de trabajo de los docentes bilingües o promotores bilingües en las escuelas de la región, continúa llevándose a cabo un bilingüismo de transición. La herencia monocultural y castellanizante de las prácticas pedagógicas anteriores se combinaba con un método rígido, disciplinario y violento que nada tiene que ver con el actual método constructivista que se intenta impulsar en las escuelas.

Yo recibí una educación muy diferente a lo que es ahorita. Por ejemplo, alguien que no cumplía su tarea, nos ponían la hora del recreo cargar ladrillo, para que vieran quienes eran los niños que no hacían su tarea. O a veces nos daban el reglazo, el varazo, así nos golpeaban (E-maestro de segundo 2000).

La importancia que adquiere el logro de un aprendizaje significativo en los niños y niñas, motivado en la reflexión y no sólo en la memorización, es otra de las grandes diferencias que los docentes nos comentan entre aquella que fue su escuela y ésta en la cual ahora son docentes (E-maestra escuela unidocente 2001). El cambio desde el conductivismo al constructivismo pedagógico puede ser considerado uno de los principales cambios en el sistema educativo mexicano – indígena o no. Este cambio es el que está teniendo más repercusiones en el aula. Muy por encima del cambio que

¹²⁵ Esta necesidad es constantemente repetida en la literatura específica sobre la problemática intercultural. Sin la formación adecuada no se considera viable el proyecto educativo intercultural.

el enfoque bilingüe intercultural intenta proporcionar – aunque comparta muchos principios con el enfoque constructivista¹²⁶.

Los pilares fundamentales del constructivismo pedagógico en los que inciden los docentes entrevistados son tres: a) es el contexto del niño o niña y su cultura el punto de partida para producir un aprendizaje significativo (E-maestra de 4°-5°-6° escuela “general” 2001), b) el niño o niña se convierte en “constructor de su propio aprendizaje” y los docentes en “conductores del aprendizaje” de los alumnos y alumnas (E-maestra de 4°-5°-6° escuela “general” 2001), c) en este proceso el niño o niña cobra “más importancia” y tiene más “libertad”¹²⁷ (E-maestro de segundo 2000).

Entre constructivismo e interculturalidad se genera una interacción en la que también participan las escuelas que no han optado por el sistema bilingüe intercultural. Los tres puntos que acabamos de mencionar – en especial el punto “a” – son afines con una práctica intercultural. En las escuelas que están ubicadas en la Sierra Norte, significa que también ellas participan en el fortalecimiento del conocimiento y de la cultura local comunitaria a través de diferentes actividades (E-maestra 4°-5°-6° escuela “general” 2001).

Hay opiniones de docentes que nos señalan que este cambio – presente tanto en las escuelas bilingüe interculturales como en las “generales” – se ha producido más en el ámbito rural que en el urbano. La razón, nos comentan, se relaciona con la ubicación de plazas. Porque son los docentes que inician sus prácticas los que han recibido una

¹²⁶ El constructivismo pedagógico o el conjunto de teorías que pueden ser consideradas como tales concibe que “todo aprendizaje se elabora por mediación de las prenociones, procedimientos, habilidades, intereses, valores, que forman parte del bagaje o capital cultural previo del sujeto” (Franzé 1998:50). El éxito que ha tenido en América Latina el reconocimiento oficial de las escuelas interculturales ha pasado antes por el éxito conseguido por las teorías constructivistas en reconocer que la “promoción de la igualdad de derechos y oportunidades pasa por la adaptación de la escuela [sic] diversidad socio-cultural del alumnado y el carácter plural de contexto social” (Franzé 1998:51). En este sentido, podemos apreciar la afinidad entre las teorías constructivistas y los diferentes modelos interculturales. Sin embargo, existe una importante diferencia entre ellas, ya que las primeras han surgido para entender y corregir los indicadores de marginalidad escolar, es decir, para hacer más “provechosa” la escuela a sus alumnos y alumnas. Pero, algunos modelos educativos que inciden en la interculturalidad no buscan tanto aumentar el rendimiento escolar como conseguir transformar las formas cómo se construye y legitima determinado conocimiento en la escuela.

¹²⁷ Sin embargo, el constructivismo pedagógico encuentra frenos en su práctica, entre los que podemos mencionar la carencia de un programa educativo contextualizado para el medio indígena en general y para el zapoteco de la Sierra Norte en particular. Prueba de ello son tanto el concurso de conocimientos, que impone ritmos de trabajo y contenidos escolares similares para todos los niños y niñas de la República, como los controles que se realizan a la práctica docente y la carencia de material educativo diversificado. Los veremos con mayor detalle cuando hablemos sobre los materiales educativos.

formación afín al enfoque constructivista y son ellos también los que son enviados a los lugares más alejados de la ciudad.

El maestro de ciudad no ha querido aceptar un cambio. Tiene temor al fracaso, por eso no ha querido aceptar un cambio. Tiene temor al fracaso, por eso es que se sigue dando esa educación como de, el alumno es un banco de depósito, pues (...) La educación en la ciudad es monótona, un poco aburrida, tradicional. Y ahorita sin embargo, la educación en los pueblos este, quizás será por la edad que tenemos, aceptamos un cambio y lo experimentamos (E-maestra 4°-5°-6° escuela "general" 2001).

El cambio desde una pedagogía conductivista a otra constructivista, en unión con las prácticas bilingües e interculturales que desean implementar en los textos que norman la materia, supone un proceso de transformación tan amplio y profundo que algunos docentes nos expresan la dificultad de realizarlo entre los docentes que fueron alumnos y alumnas de las escuelas monolingües y monoculturales.

Nos dicen que tenemos que cambiar, pero no podemos de un momento a otro, pues, porque también a veces platicamos con los maestros (...) creo que nosotros no vamos a poder cambiar ahora, ya no nos va a tocar. Es que ellos dicen, una cosa que ya nos metieron es difícil que se lo saquen a uno, pues. Entonces, a lo mejor, nuestros alumnos, las nuevas generaciones, son los que van a aplicar estos nuevos modelos educativos, porque nosotros ya tenemos hábitos, así como nos formaron, entonces, lo que ahorita estamos tratando es quitar un poquito de eso que tenemos, no podemos quitar todo, porque de repente, cuando nos damos cuenta, ya estamos, este, ya, ya, salimos en esta, en este modelo que nos habían dado (E-maestro de segundo 2000).

La dificultad que nos indican los docentes para producir este cambio es acompañada por la visión positiva que guardan, en la memoria de unos y otros, las prácticas educativas anteriores que hemos denominado conductivistas, monolingües y monoculturales: por una parte, encuentran utilidad en algunas de las metodologías conductivistas y las siguen empleando¹²⁸ y por la otra, algunos docentes conservan una visión positiva de la formación adquirida bajo patrones rígidos y disciplinarios.

Era muy drástico porque ellos prohibían y nos imponían (...) Pero, ¿qué pasaba? Que salían alumnos excelentes (...) [Ahor] se puede decir que salen alumnos excelentes, pero a lo mejor no se podrían comparar con ellos (...) Con golpes el niño se ve presionado y forzado a aprender. Y sin golpes, el niño lo puede hacer despacio. Pero hay niños que son muy inteligentes y que rápido captan (E-maestra escuela unidocente 2001).

La escuela anterior, la escuela rural mexicana (cfr. Cap. 1.6.), aunque monolingüe y monocultural, tiene aún consideraciones positivas, en especial por su enfoque social,

¹²⁸ Por ejemplo, en el empleo de la memorización como estrategia pedagógica (E-maestro de segundo 2000).

su incidencia en las actividades extraescolares y su vinculación con procesos productivos comunitarios.

(...) los primeros maestros rurales, ellos implementaron eso, sobre la cultura, que se presentaran programas, que se hiciera algo, pues. Y de ahí la gente se fue acostumbrando, también sembrar algo en las hortalizas y todo eso. Era muy bonito, antes. Había colmenas de abeja, hígole, cantidad de trabajo, diferentes trabajos, que ahora ya nada se hace (...) Trabajaban en las aulas también. Le enseñaban las letras cursivas, le enseñan muchos conocimientos. Pero conocimientos elementales, la división, la multiplicación, la resta, la suma, eso era lo que se dedicaba el maestro rural, no se dedicaba a enseñar cosas que viene en el libro de ahora, que ni se van a utilizar. No se utilizan pues. Era más práctico (...) Había más relación escuela-comunidad. Había más relación con los padres de familia. Eran un conjunto. Los padres de familia venían a trabajar con el maestro, los niños todos acarreaban abono del campo, a fertilizar, a ver que necesita la planta, todo, pues. (...) El profesor estaba más vinculado con la comunidad. Los contenidos étnicos eran más prácticos que teóricos. (...) La geografía la estudiaban pero yendo en los lugares, donde se exprime la caña, donde se mueve la máquina del trapiche. Todo, ahí iban, pero ya en la práctica (E-director primaria 24 de junio de 2003).

La necesidad de una formación pedagógica diferencial para docentes bilingües que trabajan en regiones indígenas ha impulsado, desde hace generaciones, programas e instituciones educativas para atenderlos. Enumeramos a continuación los programas e instituciones más relevantes:

- a) Licenciatura en Ciencias Sociales. Estuvo organizada por los Centros de Integración Social y el CIESAS. Se desarrolló tan sólo con dos generaciones – la primera, de 1981 a 1984 y, la segunda, de 1984 a 1987 (Citarella 1990:111).
- b) Licenciatura en Etnolingüística¹²⁹. Organizada también por el CIESAS. Comenzó en 1979 y finalizó en 1987. Su finalidad fue la formación especializada de indígenas en investigación etnolingüística. Muchos de los egresados trabajaron en la DGEI, en la elaboración de material didáctico y en diversas investigaciones lingüísticas (Citarella 1990:111).
- c) La UPN desde 1990 ofrece una Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, conocida como LEP y LEPMI 90 (Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990). Está destinada a docentes en servicio en modalidad semiescolarizada – asesorías sábado y domingo cada quince días (Martínez Vásquez 2002b:154). Para Salinas (1995:19) la UPN representa el programa educativo de educación superior que ha

¹²⁹ Cfr. Reyes 1982 para mayor información sobre la licenciatura en etnolingüística.

formado a mayor número de docentes indígenas. En concreto, en esta investigación gran parte de los docentes entrevistados estaban cursando algún grado de la licenciatura que la UPN de Oaxaca ofrece a docentes que trabajan en regiones indígenas. En la unidad 201 de la UPN de Oaxaca se ofrece también un postgrado, la Maestría en Sociolingüística de Educación Básica y Bilingüe, con especialización en educación intercultural (Gigante 2003:86).

- d) La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (cfr. García Domínguez 2003). Inició sus actividades el 14 de Febrero del 2000 y en Febrero del 2004 salió la primera generación de egresados (E-docente Normal Bilingüe Intercultural 2003). El equipo de trabajo que dio pie a la creación de la ENBIO afrontó dificultades en relación a la aceptación del programa inicial por las autoridades educativas nacionales. El primer programa fue rechazado y tuvieron que ofrecer un programa ceñido al “plan y programa nacional” (E-docente Normal Bilingüe Intercultural 2003). La formación diferencial que ofrece la ENBIO con respecto a otras normales se ciñe principalmente al área lingüística.

Bueno, la diferencia es que en las normales regulares, digamos, existen tres áreas sustantivas, que es docencia, investigación, difusión y nosotros le hemos agregado el área lingüística y ahí diseñamos programas para las lenguas indígenas. Y la diferencia es que en la Normal Bilingüe ingresan muchachos hablantes de lenguas indígenas. Todos todos hablan una lengua indígena (E-docente Normal Bilingüe Intercultural 2003).

En Oaxaca, las instituciones que forman diferencialmente a docentes para trabajar en el sistema bilingüe intercultural son en esencia las dos últimas instituciones mencionadas. Durante el período de mi último trabajo de campo, en 2003, estaba en proyecto la creación de una Universidad Indígena en la Sierra Norte. Aún no puedo ofrecer más información sobre ella porque lo único que conocimos fue su fase de proyecto. Confiamos en su aporte para la formación de docentes en el Estado de Oaxaca.

Independientemente de los programas educativos e instituciones que se dedican diferencialmente a la formación en educación bilingüe intercultural en el Estado de Oaxaca, los docentes tienen acceso a una capacitación a través de los cursos de actualización. Existen diferentes modalidades – a nivel nacional, estatal y regional. Algunos de ellos son obligatorios y otros son sólo para los docentes interesados. Los cursos a nivel regional, organizados por la supervisión escolar, sí son obligatorios y en

ellos intentan recoger las problemáticas que les comunican los docentes. Entre las temáticas abordadas por estos cursos se incluye la problemática bilingüe intercultural (E-supervisor escolar 2003).

5.2.4.1. Carencia de materiales y programas educativos diversificados

Gran parte de los docentes entrevistados dirigen sus críticas hacia la carencia de un programa educativo particular para el ámbito indígena en general o para sus regiones en particular. Ante su inexistencia, indican la dificultad e incluso la imposibilidad de incidir en una educación bilingüe intercultural.

Que nosotros tratemos de elaborar un programa nuestro. Eso es lo más difícil, que tengamos un programa (...) a nivel estatal. Que se diera esa oportunidad a que los maestros traten de elaborar un plan y programa especial, acorde a su medio. Porque no existe eso. Existen normativas que tenemos que cumplir, ciertos contenidos que tenemos que abordar (E-maestro de segundo 2000).

Existe una falta de previsión en la gestión educativa para incluir la diversificación curricular en las aulas de las escuelas bilingües interculturales, a pesar de que en el Estado de Oaxaca la legislación que la apoya sea abundante y repetida. Desde los programas educativos se sigue favoreciendo la homogeneización cultural. Prueba de ello son el concurso de conocimientos, los diversos controles que se realizan a la práctica docente y la carencia de material educativo diversificado:

[El concurso de conocimientos] nos mete en una dinámica en que muchas veces tenemos que llegar a vaciar la información y ya no que los alumnos construyan (...) Nosotros veníamos trabajando normalmente utilizando los libros, utilizando el tiempo adecuado para desarrollar un tema, yendo de lo más fácil a lo más difícil. Pero el concurso nos mete en una dinámica que tenemos que, con tal de abarcar la mayor cantidad de conocimientos, pues ir a vaciarlos prácticamente, como si fueran recipientes, que reciben todo y no aportan nada (E-maestro de sexto 1999).

En México, los libros de texto son gratuitos para los alumnos y alumnas de primaria. En la actualidad, además de los textos de lectura en lenguas indígenas, existe material didáctico, editado por la DGEI, para trabajar el enfoque bilingüe intercultural en las aulas (E-supervisor escolar 2003)¹³⁰. El supervisor de la zona escolar y el director de la escuela en la cual realizamos la mayor parte del trabajo de campo, nos reconocía que a pesar de existir textos con orientaciones bilingües interculturales, los docentes aún no habían recibido el material y seguían utilizando, en su práctica cotidiana, el

¹³⁰ Se trata de libros de orientación para los docentes en los que les ayudan a entender y a poner en práctica el enfoque bilingüe intercultural. Pero no se trata de un currículum diversificado o un plan y programa específico para el medio indígena o para la región. Y por esta razón siguen utilizando el plan y programa que está establecido a nivel nacional.

plan y programa de estudio nacional (cfr. SEP 1993), tal y como lo habíamos comprobado en el trabajo de campo¹³¹.

A pesar de ello, la DGEI ha realizado esfuerzos para elaborar materiales didácticos en relación con la propuesta bilingüe intercultural. Sin embargo, éstos han estado relacionados principalmente con la gramática y lectoescritura de las lenguas indígenas. Se han realizado con la participación de personal bilingüe, lingüistas, pedagogos y antropólogos. En 1998 se contaba con libros en 33 lenguas indígenas y 52 variantes dialectales (SEP 1999a:41). Sin embargo, los documentos, o no llegan a los docentes, como es el caso concreto de nuestra experiencia, o se trata de documentos que explicitan la *filosofía* del enfoque bilingüe intercultural o sugieren la adaptación cultural del Plan y Programa Nacional a la realidad local.

La DGEI, por ejemplo, para ser exactos, hace como unos cuatro o tres años hizo una dotación de libros para los maestros. Pero ya van diciéndole al maestro como debe abordar por ejemplo, la enseñanza del español, la enseñanza del bilingüismo, qué estrategia puede abordar. Lo que pasa es que llegaron los libros y nunca se impartió un curso de cómo manejar esos libros. Llegaron pues. Así nos mandan materiales, pero no nos dicen cómo se deben utilizar. Le voy a contar un hecho que hasta se convirtió en chiste. Nos llegó una vez un material, venían espejos....todos los maestros pensaron que el espejo era para ponerlo ahí en la dirección. Nunca pensaron que el espejo era para una función didáctica, y se hizo un mal uso de ese material. Hasta cuando ya se empezó a exigir; bueno, qué con esos materiales, entonces ya nos dieron un curso para qué servían esos materiales. Hasta entonces nos dimos cuenta de que el espejo tenía una función didáctica, que es muy importante en las escuelas, sobre todo de los niños chiquitos. Y así han llegado varios materiales, pero no nos dicen para qué van a servir. Claro que los diseñadores le entienden para qué es, pero no es lo mismo decirle al docente, mira aquí está el material así lo vas a ocupar. Y así han llegado varios materiales (E-supervisor escolar 2003).

El plan y programa de estudio a nivel nacional utilizado en todas las escuelas de la región que visitamos se reformuló en 1993. Anterior a él, la propuesta curricular era “cerrada”, en ella se le indicaba al docente todos los pasos a seguir en su práctica (SEP 1999b:17). La propuesta actual tiene un carácter más “abierto” y “permite a los docentes flexibilizar la práctica y adecuarla a las características y necesidades de las niñas y los niños” (SEP 1999b:18). Pero no deja de ser un plan y programa de estudios con contenidos curriculares para ser aplicados a nivel nacional.

El carácter obligatorio que adquiere la adquisición de sus contenidos – a través de los controles de las autoridades educativas¹³² y los exámenes de conocimiento –

¹³¹ García Segura (2004:468s.) confirma nuestros datos sobre la escasa utilización del material didáctico bilingüe o intercultural a los docentes en la región purhépecha.

contribuye a la dificultad de elaborar un currículum diversificado a las necesidades y características de del entorno cultural y de su alumnado.

El supervisor llega y no dice qué adaptación le has hecho al programa, sino dice; que hasta donde vas de este programa (...) Si yo quiero romper con este plan y programa y decir; sabes qué, es que no se adapta al medio, y yo rompí con esto. (...) Eso mi supervisor nunca, jamás, sino que llega y dice, a ver, avances, tu guía de aprendizaje, hasta donde vas. Si ya estamos en enero, febrero, mira, ya vas retrasado porque mira hasta acá debes ir (...). Entonces digamos que hay una limitación de que no dejan al maestro que en verdad dijera, ¿cuál es tu propuesta pedagógica sobre este tema? (...) Luego, la cuestión normativa, si no quieren aplicar exámenes, pues no los apliquen, pero al final del año te piden cuentas, entonces, (...) me dan la libertad de que yo haga lo que quiera con mi grupo, en apariencia, pero, los exámenes bimestrales si yo reporto puros cinco, y son cinco, entonces viene la etiqueta, tanto para el alumno como para el maestro, y el grupo X del maestro X, del n° X nada han hecho (...). Entonces, estamos hablando de constructivismo en teoría, pero en la práctica no. (...) Y hemos estado platicando inclusive con los demás maestros (...) que el maestro los elabore, aunque sea con 5 preguntitas. Pero que sean del tema que dio y que lo avale la dirección (...) y si no se sujetan al plan y programa, déjenlo que no se sujete (E-maestro de cuarto 2000).

Los docentes cuentan con un sistema escalonado de evaluación, conocido como “carrera magisterial”. A partir de ella los docentes pueden aumentar la remuneración por su trabajo. El examen de conocimientos que se aplica a sus alumnos y alumnas tiene, entre otras funciones, la de evaluar la práctica áulica del docente, lo cual repercute en el sistema de evaluación a través de la “carrera magisterial”. Los docentes se ven empujados, de esta forma, a trabajar sobre los contenidos del plan y programa nacional, ya que la evaluación recaerá sobre la adquisición de estos contenidos.

Hay un programa de carrera magisterial, que hay unos que ganan más y hay unos que ganan menos (...) Uno va subiendo a las categorías de acuerdo a como se responda en el examen. Nos aplican cada año un examen, pasan y evalúan al grupo, pero hay que trabajar los contenidos del libro (...) Lo mismo para educación indígena, o sea, no hay un examen específico para maestros de educación indígena (...), entonces, ¿qué hacen? Pues también trabajar esos contenidos (E-maestra de quinto escuela “general” 2001).

¹³² Es interesante hacer notar que las mayores posibilidades de autonomía del docente, para aplicar un currículum diversificado al contexto en el cual trabaja, no viene desde el ámbito de la planificación y gestión escolar sino de la falta de efectividad de los mismos controles que se han creado para hacer cumplir el plan y programa nacional. De esta forma, en ocasiones, la falta de autoridades que inspeccionen el trabajo de los docentes favorece que el docente pueda “tomar más en cuenta el contexto de la comunidad, la cultura de la comunidad” (E-maestro de segundo 2000). El desinterés que muestran en ocasiones las autoridades educativas en la dinámica que tiene lugar dentro del aula, alienta también algunas de las intenciones de los docentes por avanzar en un programa de mayor acercamiento al medio cultural en el cual trabajan: “(...) que bueno que está esa estructura así que ni les interesa, pues yo enseño como yo creo que debe ser. Porque no vienen a ver y yo puedo enseñar todo lo que yo creo que debe ser para ir cambiándolos un poquito porque hay muchos que rechazan su cultura y no debe ser así” (E-director 2003).

La carencia de materiales, planes y programas educativos diversificados aumenta el descrédito del sistema educativo bilingüe intercultural, como un sistema diferencial, con respecto al sistema educativo “general”. La contradicción que muestra entre sus principios organizativos y propositivos y la enseñanza de los contenidos curriculares nacionales plantea la ineficacia y la falta de sentido del mismo sistema educativo:

En los cursos que hemos asistido si nos han dado eso que dice usted que es lo intercultural, pero es pura mentira, es pura política educativa. Porque ni siquiera hemos llegado a lo bicultural. Dicen que ahora ya no es bicultural es intercultural, es mentira. Nada más hemos cambiado de términos. (...) El sistema es igual, pues. Lo único que ha cambiado son los términos, lo que viene en los libros, pero más cosas ya no. Luego en los libros están siguiendo fuera de contexto, porque habla mucho de la ciudad, todo de allá, de Europa. Ni va a ir los niños allá. Y nunca hablamos de cómo es el paisaje de tu comunidad, nada. En cambio, en esos libros que usted habla de interculturalidad más o menos recomiendan lo qué hacer. Lo malo es que por un lado dicen esto y por otro lado siguen apretando el tornillo de que tú tienes que acatarte a los planes y programas de estudio y esos planes y programas de estudio ya vienen completamente a lo español. Por más cursos que te den, que te digan que así debe de ser, mientras eso no se valora, no se toma como algo oficial, no funciona. Y vamos a seguir así. (E-director primaria 24 de Junio 2003).

5.2.5. Escuela bilingüe intercultural o “escuela general”: una elección en la comunidad

El sistema educativo mexicano se divide, para los niveles de preescolar y primaria, en el sistema bilingüe intercultural y el sistema “general”. Las particularidades del primero se concretan en atender a población indígena a través de las diferentes lenguas indígenas que se hablan en el país, con una especial atención en sus sistemas culturales¹³³. Como requisito mínimo se considera que los docentes de este sistema educativo deben hablar la lengua indígena de aquella localidad en la que trabajen y pertenecer administrativamente a la DGEI. Aunque, como veremos, estas diferencias se encuentran muy limitadas en la práctica. La elección de un tipo u otro de escuela recae en el cabildo¹³⁴ de cada comunidad.

¹³³ Aunque tenemos que indicar que los niños y niñas indígenas que viven en las ciudades, en algunos casos monolingües en lengua indígena, no tienen atención dentro del sistema educativo bilingüe intercultural. El CONAFE podría ser considerado la única institución pública que de alguna forma atiende esta problemática, pero lo hace sólo a los niños y niñas de las familias jornaleras agrícolas migrantes, a los que en algunas regiones aplica un servicio educativo diseñado a partir de las condiciones y circunstancias específicas en las que viven. Desde 1988 viene implementando la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante a través de una atención educativa diferenciada ante el contexto migratorio de los niños y niñas (cfr. CONAFE 1999).

¹³⁴ El cabildo es el órgano de decisión política comunitaria.

Detenernos un poco en las motivaciones que guían estas elecciones nos aporta claridad sobre los alcances y límites del enfoque bilingüe intercultural. Existe diversidad en las razones por las cuales cada una de las comunidades elige o rechaza a las escuelas bilingües interculturales. No hemos encontrado uno o varios principios que podamos aplicar en todas las comunidades visitadas.

En la región de estudio las escuelas bilingües interculturales coexisten con las escuelas “generales”. Incluso, al interior de la misma comunidad – por ejemplo optan por tener preescolar del sistema “general” y primaria del sistema bilingüe intercultural o preescolar y primaria del sistema “general” pero con un internado indígena. El contexto fue lo suficientemente atractivo como para interrogarnos por las razones de tan disímiles elecciones. No encontramos una razón especial que pudiéramos hacer extensiva a todas las comunidades sino un conjunto de motivaciones en interacción que eran ponderadas de diferentes formas por las distintas comunidades.

La variable lingüística no puede por sí sola – aunque es una variable importante y como tal era mencionada para la elección de un sistema u otro – explicar la elección que unas comunidades u otras realizaban sobre determinado sistema educativo. Encontramos algunas comunidades en las que la pérdida acelerada, en los últimos años, del zapoteco y por tanto la castellanización de sus hablantes, es motivo para la elección del sistema “general”.

En cuanto al sistema, al otro, ese más bien se podría dar donde ya hay más, ya se perdió el zapoteco, le podríamos denominar. Por ejemplo en Capulálpam, en Ixtlán, ya no hablan. Ahí ya están con el sistema formal. Yo me imagino que a lo mejor si no se hubiera perdido el zapoteco, estarían con el sistema bilingüe (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta 23 años 2001).

Sin embargo, la misma razón ha sido aducida por otras comunidades para explicar la necesidad del sistema bilingüe intercultural, para “recuperar la lengua” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta 24 años 2001). Es decir, comunidades con equivalentes características lingüísticas eligen indistintamente uno u otro sistema educativo¹³⁵. Tampoco el tamaño de la población, la cercanía a la ciudad o incluso el

¹³⁵ La educación bilingüe intercultural en América Latina presenta, en todo el continente, una interacción en múltiples aspectos. Pero las respuestas de los diferentes Estados nacionales latinoamericanos también se diferencian. En Bolivia, por ejemplo, la elección del sistema educativo intercultural bilingüe presenta características totalmente disímiles a la respuesta ofrecida por México. Por ejemplo, en este caso, el criterio lingüístico ha tenido una importancia fundamental en la elección de las escuelas interculturales bilingües, que no fueron elegidas por las mismas comunidades – como en el caso de México – sino por el Estado (cfr. Jiménez 2005 para más detalle sobre las escuelas interculturales bilingües en Bolivia).

grado de migración, explican por sí solos la elección de un sistema educativo u otro. Hemos encontrado ambos sistemas educativos en comunidades de tamaños y experiencias migratorias similares.

La insuficiencia explicativa de estas variables nos motivó a adentrarnos en las apreciaciones de los vecinos y vecinas sobre la elección de cada sistema educativo, considerando otras variables.

5.2.5.1. Roles extraescolares del docente

El trabajo de los primeros docentes bilingües de la SEP – inicialmente contratados por el INI como promotores culturales – excedían las tareas meramente educativas. Anterior a ellos, con bastante frecuencia, los docentes eran de otros estados de la República o no eran de la región. Su compromiso con la comunidad era escaso, en especial por el número de días trabajados, ya que se ausentaban con frecuencia para regresar a sus lugares de residencia.

La diferencia nada más consistía en que el maestro habla las dos lenguas, que él se queda a dormir los fines de semana en las comunidades. Después de las clases académicas, se suponía que entraba a la relación maestro comunidad. Esa era la diferencia en su principio. Y en cambio, el maestro de educación formal, esos no. Esos eran maestros que trabajaban de lunes a viernes, y eso ya era mucho, porque de martes a jueves era lo indicado, porque venían maestros de diferentes Estados de la República. Entonces les urgía irse hacia Veracruz, hacia Tamaulipas (E-maestro de cuarto 2000).

Los promotores y posteriormente docentes bilingües, tenían mayor atractivo para los vecinos y vecinas, porque “el papel de promotor cultural era muy participativo con la comunidad, organizaba fiestas, los bailes, etc.” (E-jefe de supervisiones escolares 2000) y porque sus estancias en las comunidades eran más prolongadas. Por este motivo eran muchas comunidades las que “preferían solicitar ese subsistema” (E-jefe de supervisiones escolares 2000).

Las autoridades de las comunidades han elegido siempre a sus escuelas, han cambiado el sistema formal al sistema indígena porque en el sistema indígena se hacían actividades extras. Se enseñaba al niño conocimiento de la comunidad, como hacían los maestros rurales. Ahora ya no, era una manera de cómo cambiar, ahora ya están viendo que es lo mismo, es lo mismo (E-director primaria 2003).

Sin embargo, en los últimos tiempos se han producido cambios en relación a la permanencia de los maestros y maestras bilingües en las comunidades. El incremento en las posibilidades de comunicación con la ciudad contribuye a hacer más escasa la

relación con la vida comunitaria (E-maestro de cuarto 2000), a raíz del mejoramiento de las infraestructuras que comunican con la ciudad – “cuando no había carreteras sí se quedaba el maestro en la comunidad” (E-maestro de cuarto 2000) – así como por la necesidad – y la posibilidad – de aumentar su formación en las ciudades¹³⁶.

Anteriormente, hace años, yo ingresé hace como 20 años, pues sí, sábados y domingos, ahí permanecíamos los maestros bilingües. Quizás porque no había manera de ir a la ciudad (...) pues caminábamos cerca de un día. Entonces, para salir sábado, llegar hasta la noche, pues no, prefiere uno quedarse. Entonces los sábados y domingos se quedaba uno para realizar otras actividades, como ensayos con los niños, hacer visitas domiciliarias, que actualmente no se hacen” (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general” 2001).

Por otra parte, existe una disminución en la cantidad de funciones que los docentes del sistema bilingüe intercultural venían desarrollando en la comunidad, ocasionado por el aumento del número de personas que se capacitan dentro de ésta y que llevan a cabo actividades que eran solicitadas a los docentes. Estos hechos se consideran positivos para la vida independiente de la comunidad (E-maestro de sexto 1999). Muestran que anteriormente no sólo “había mucho apoyo. [En realidad], había mucha necesidad” (E-maestro de cuarto 2000).

Antes, al maestro se veía como algo más, una persona, éste, de alta categoría. Por ejemplo, porque el maestro era el que hacía muchas cosas. Era médico, era profesor, era, éste, técnico, tiene que componer aparatos, o sea que lo tomaban como el sabelotodo. Entonces, ese concepto se tenía del maestro, y mucho respeto al maestro, entonces tenía, y también recibía más apoyo de la comunidad. (...) Pero ahora, a través del tiempo, ya cambió mucho, porque hay más, ya la gente pues, en el pueblo, hay muchas personas preparadas. Entonces ellos se encargan de ir a hacer sus gestiones correspondientes. Ahora, al contrario de lo anterior, ya el maestro es el que va más a la autoridad a pedir apoyo (E-maestro de segundo 2000).

La pérdida de funciones de los docentes, y el mayor tiempo que comparten con la ciudad, no significa que en la actualidad hayan abandonado por completo sus relaciones y actividades extraescolares. Formas habituales de desarrollarlas en la actualidad son: a) talleres para adultos y jóvenes – como por ejemplo carpintería, costura, bailes o corte y confección. b) actividades relacionadas con “el deporte, con festividades, para presentar bailables” en las festividades de la comunidad (E-maestro de cuarto 2000) o c) actividades de asesoramiento a la comunidad sobre diferentes aspectos.

La comunidad a veces nos piden orientaciones para celebrar algunas reuniones. Por ejemplo, sabe qué profe, nosotros no sabemos cómo se hace un acta de, por ejemplo, PROGRESA. ¿Por qué no nos ayuda usted a orientarnos, en qué

¹³⁶ La mayoría de maestros y maestras entrevistadas van cada ocho o cada quince días a la ciudad de Oaxaca, generalmente porque continúan sus estudios en el sistema semiabierto de la UPN.

consiste ese programa, cómo se van a beneficiar, y luego, cómo requisitar el acta? (E-maestro de cuarto 2000).

A pesar de que aún mantienen en alguna medida ciertos trabajos extraescolares, en la actualidad no se aprecian diferencias entre el trabajo extraescolar de los docentes que trabajan en el sistema bilingüe intercultural y los docentes de las escuelas del sistema “general”. Y más aún teniendo presente que muchos docentes que trabajan en escuelas del sistema “general” son, al igual que sus compañeros de las escuelas bilingües interculturales, hablantes de zapoteco y vecinos o vecinas de algunas de las comunidades de la región, y ambos mantienen continuos contactos con la ciudad. Consideramos por ello que esta variable tiene un mayor valor explicativo en los momentos iniciales del sistema bilingüe en la región y no tanto en el presente. Con todo, consideramos que en alguna medida “los maestros de educación indígena se quedan más tiempo en sus comunidades, le dedican más tiempo a la gente” (E-maestra escuela unidocente 2001) y de algún modo son considerados también por sus vecinos y vecinas a la hora de realizar la elección de un sistema educativo u otro.

La mayor carga horaria de los docentes del sistema bilingüe intercultural es, en la actualidad, una de las cuestiones que los docentes emplean para explicar las diferencias entre uno y otro sistema educativo. En las observaciones realizadas, el sistema “general” trabajaba con horario continuo, mientras que por lo general los docentes del sistema bilingüe intercultural trabajaban por la mañana y por la tarde.

(...) los maestros de educación formal, lo que hacen es que ellos se sujetan a su horario, que son 4 horas y media. En ese aspecto se diferencia un poquito porque el sistema indígena no se sujeta a ese horario de 4 horas y media. Como me pagan 4 horas y media, bueno, na más eso trabajo, dice educación formal, porque así lo trabajaban ellos y creo que la mayoría lo trabaja de esa forma. Y educación bilingüe no lo trabaja así. Están presto a más horas de trabajo, o sea que no hay límites (E-maestra preescolar 2003).

En algunas comunidades que trabajaban con el sistema bilingüe intercultural los docentes habían decidido trabajar en horario continuo, “pero con acuerdo con la comunidad” (E-supervisor escolar 2003). El menor número de horas que trabajaban debían invertirlo en otras actividades que realizaban en las tardes.

(...) las necesidades son las que hacen que hayan esas modificaciones. Ahora, el hecho de que por ejemplo, construyen nuevas aulas en el centro, ahorita hay nuevas aulas, siguen con el horario continuo, pero eso no quiere decir que por las tardes no realicen actividades. Realizan actividades con los niños, les enseñan los bordados, le enseñan el tejido, les enseñan otros trabajos de manualidades. Entonces a veces en las tardes también los maestros sesionan para elaboración de material, para trabajar con la lengua indígena entre ellos. O sea, ésto lo ocupan en las tardes, o sea ellos no se van a sus casas, ahí están en la escuela. El maestro

de educación indígena generalmente vive en la comunidad, está arraigado toda la semana y ya pues el fin de semana, sábado y domingo tiene que atender sus cosas personales (E-supervisor escolar 2003).

5.2.5.2. El sistema bilingüe intercultural en la estructura educativa

Los docentes nos han mencionado el desprestigio con el que – aún – es percibido el sistema bilingüe intercultural con respecto al sistema educativo “general”. Adjudican este desprestigio a la confusión que se generó desde los inicios del sistema bilingüe. Es decir, el hecho de que los primeros contratos estuvieron a cargo del INI y no de la SEP ha favorecido que no los consideren insertos en la estructura de la SEP (E-maestra preescolar 2001), aunque desde hace años todos trabajan para esta Secretaría.

Tiene como 5 años que hubo una oportunidad de que se cambiara de sistema, pero desgraciadamente ellos desconfían. ¿Sabe usted qué dicen? Porque aquellos son federales y éstos quién sabe qué son. Estos van a echar a perder a nuestros hijos. Al contrario, el pobre indígena está vaciando todo lo que sabe (E-maestra preescolar 2001).

La imagen de “informalidad” o “no oficialidad” del sistema bilingüe intercultural con respecto al sistema “general” conlleva en ocasiones que sea considerado un servicio de peor calidad que el ofrecido por el sistema educativo “general”.

Los maestros de educación indígena, porque yo me siento indígena, dicen que son los que no saben, y los de educación formal son los que más saben, y ese, ese complejo se tenía pues. Y eso se transmite hacia las comunidades, los padres de familia (E-maestro de segundo 2000).

Como indica la cita, el sistema de educación “general” es conocido como educación “formal”. Empleamos “general” porque lo consideramos más correcto que “formal”, aunque no sea un término de nuestro total agrado. Con esta nomenclatura se construye un concepto imaginario de la educación bilingüe intercultural como “informal” y como extraoficial – por lo tanto, el otro se construye por oposición como “formal” y “oficial”. Así lo revela esta maestra cuando habla sobre las opiniones que escuchaba de sus compañeros y compañeras de estudio del sistema “general” en la UPN:

¿Ustedes son del sistema informal, o qué? Y otros dicen, ah, entonces los del sistema formal son del sistema federal, dicen, federal quiere decir gobierno, y entonces el sistema indígena (...) no pertenece al IEEPO (E-maestra preescolar 2000).

No todo son consideraciones negativas para las escuelas bilingües interculturales dentro de la estructura educativa pública. La atención que ofrece tanto a la lengua

indígena como a ciertos aspectos culturales comunitarios son parte de las atribuciones positivas que redundan en su prestigio. Pero, sin negar su importancia, la tónica general es hacia el reconocimiento de las similitudes entre ambos sistemas educativos y no tanto hacia la formación que diferencialmente aportan uno u otro.

Bueno, educación indígena está muy bien. Pero casi son los mismos los que trabajan la primaria formal. Cuando se cambian de trabajo se pasan a la educación indígena o los que trabajan en la educación se pasan... son los mismos y es la razón de lo mismo. Más porque es un cambio nada más cuando muchas veces en educación indígena dan unos libros o cuadernos, pero es poca la diferencia acá. No sé en otros países cómo sea. Pero aquí es poca la diferencia (E-vecino del distrito de Villa Alta, 63 años 2001).

5.2.5.3. Diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos

Las diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos son importantes en la comprensión de la elección que las distintas comunidades realizan de uno u otro sistema. Entre unas y otras escuelas hay espacios en los que las diferencias son inexistentes, sólo apreciables en la organización administrativa – dependiente de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del IEEPO o no. Esto es así por varias razones que enumeramos a continuación:

a) Ambos sistemas educativos, en el distrito de Villa Alta, atienden a población hablante de zapoteco y/o castellano. No hay diferencias en cuanto al tipo de población que atiende uno u otro sistema educativo.

b) Por la desubicación lingüística mencionada con anterioridad, hay comunidades que trabajan bajo las directrices de las escuelas bilingües interculturales en las cuales los docentes no pueden comunicarse con sus alumnos y alumnas en zapoteco, a pesar de que muchos de ellos y ellas sean monolingües en esta lengua. Y a la inversa, existen comunidades que trabajando bajo el sistema de educación “general” tienen docentes que dominan el zapoteco y lo emplean en el desarrollo de su trabajo en las aulas. En concreto, pudimos observar este caso en una comunidad en la cual preescolar trabajaba bajo el sistema bilingüe intercultural y la docente no tenía dominio del zapoteco, por lo cual no lo empleaba en las aulas – a pesar de tener alumnos o alumnas con muy escaso conocimiento del castellano. En esta misma comunidad, primaria pertenecía al sistema de educación “general” y las dos docentes eran de comunidades muy cercanas y utilizaban ciertos usos restringidos del zapoteco en el salón de clase.

c) En la actualidad existe una licenciatura en la UPN para el medio indígena y una Escuela Normal Bilingüe Intercultural, de reciente apertura. Los cursos de actualización que permanentemente realizan las autoridades educativas abordan también, de forma diferencial, cuestiones relativas a la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, los docentes del sistema educativo bilingüe intercultural no necesitan, para trabajar en él, un tipo de formación que les capacite diferencialmente en este ámbito. Los docentes de un sistema y otro pueden tener en la práctica los mismos méritos académicos y el mismo tipo de formación o capacitación.

d) En la actualidad, en la zona estudiada, los libros que utilizan los niños y niñas y los que utilizan los docentes son los mismos para unas y otras escuelas¹³⁷, con la salvedad de los libros de lengua indígena, pero ya comentábamos las dificultades que presentan para poder utilizarlos, y las escasas repercusiones cuantitativas de la lectoescritura en zapoteco.

e) La lengua concentra las principales diferencias entre uno y otro sistema, en especial la lectoescritura del zapoteco y en este caso, también su evaluación: “La única diferencia es que en educación indígena se da la lengua indígena, se evalúa, y en primaria formal, pues no, pero se emplea con los niños” (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general” 2001). Esta diferencia visible entre ambos sistemas, sin embargo, queda muy reducida en la práctica, por la escasa vigencia que tiene en las escuelas bilingües interculturales (cfr. Cap. 5.2.2.).

f) La realización de un currículum diversificado a las necesidades de las comunidades y contextualizado a sus prácticas culturales es otra de las importantes diferencias que se presentan entre uno y otro sistema. Sin embargo, en la práctica, la implementación de un currículo diversificado se convierte en una contextualización del plan y programa nacional a determinados procesos que tienen lugar en la comunidad. Dicha contextualización se realiza también en el ámbito educativo “general”, fruto del constructivismo pedagógico que se introduce en todo el sistema educativo mexicano.

Antes, lo que es educación formal que se llama, esos no manejaban eso de interculturalidad, la cultura del niño. Ahorita me estoy dando cuenta, porque mi hermano trabaja en el otro sistema, y ya me estoy dando cuenta de que ya están

¹³⁷ En concreto, la guía que se utiliza es la del “Plan y Programas de estudio. Primaria” (cfr. SEP 1993).

tomando en cuenta también eso. Tienen que retomar el contexto del niño, porque antes no era así (E-maestro de segundo 2000).

Como lo anticipamos, no hay muchas ni grandes diferencias entre ambos sistemas: “Casi es lo mismo que el otro sistema, y los bilingües están dando lo mismo, sí es cierto, no vamos a negar. Es lo mismo lo que hace un maestro del otro sistema, está haciendo un maestro bilingüe” (E-maestro de cuarto 2000).

Que no encontremos ni muchas ni profundas diferencias no quiere decir que éstas no existan. Entre ellas cabe recordar la diferencia de horario, la lectoescritura en zapoteco y una mayor atención a la cultura comunitaria del niño y niña para introducir los contenidos curriculares establecidos. También podríamos incluir un mayor interés, dentro del medio bilingüe intercultural, en potenciar el valor o el rescate de aspectos culturales comunitarios que se consideran positivos. Pero no son diferencias absolutas, sino que están muy matizadas en la práctica del aula. La falta de diferencias nítidas convierte en algunas ocasiones la elección de un sistema educativo u otro en una cuestión sin relevancia. La inercia y el peso burocrático que trae consigo pasar de un sistema a otro adquieren en ocasiones mayor relevancia para justificar la elección de determinado sistema educativo.

Se ha querido cambiar de sistema, pero no ha decidido el pueblo. Sí implica, ahora sí, estar en contra del personal de la zona que depende esta comunidad. Entonces, para evitar problemas, preferimos con ellos (...) Porque eso implica andar, y luego, resulta que comisionan a personal que venga y que investigue, y si amerita y no, y otros dicen: no, pues que también implica mucho que cambie de sistema, porque les quitan la clave, no sé que tanto rollo les avientan, y ya mejor las autoridades se calman (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001).

5.3. Concepto y práctica cultural e intercultural

El sistema bilingüe intercultural tiene entre sus objetivos atender las necesidades bilingües (zapoteco-castellano) y producir un tipo de educación afín a las prácticas culturales comunitarias o indígenas. Sin embargo, por una u otra razón, han sido las cuestiones lingüísticas mencionadas las que mayor centralidad tienen en este sistema educativo. Qué significa la interculturalidad y cómo llevarla a las aulas, son preguntas para las cuales los docentes no tienen muchas respuestas – aunque tampoco se la han ofrecido. Ni los documentos oficiales ni la mayor parte de la literatura crítica que aborda esta temática inciden de manera detallada en la reflexión que el concepto de interculturalidad realiza del concepto de cultura. En este capítulo, sin embargo, expresamos las opiniones que los maestros y maestras nos han proporcionado sobre

el concepto cultural, a través de lo que consideran qué es la cultura y cómo creen poder transmitirla.

Antes, volveremos brevemente al tema del bilingüismo, pero insertándolo dentro del fenómeno intercultural. Hablaremos de él porque la importancia que se le otorga como elemento cultural nos remite al concepto y a la práctica intercultural.

5.3.1. Predominio de lo lingüístico en y sobre lo intercultural

Aunque en las páginas anteriores hemos hecho referencia a las deficiencias que el sistema educativo bilingüe intercultural muestra en la aplicación de un bilingüismo coordinado entre el zapoteco y el castellano (cfr. Cap. 5.2.2.), en comparación con otros procesos sigue siendo el factor en el que más se incide en este sistema educativo. Las entrevistas realizadas a los docentes muestran de forma muy nítida la estrecha – y a veces única – vinculación que establecen entre el sistema bilingüe intercultural y su atención al zapoteco y al castellano en las aulas.

La importancia de la ubicación lingüística y los inconvenientes que sigue ofreciendo la alfabetización en zapoteco son los problemas más específicos que mencionan para este sistema educativo. En boca de uno de los entrevistados, “la lengua es lo que más le ha interesado al sistema de educación indígena” (E-maestro de cuarto 2000), ya que prácticamente su interés se centra en “formar niños bilingües” (E-maestra de preescolar 2000). La atención a lo intercultural o a lo cultural más allá del ámbito lingüístico es menor, tanto en el discurso de docentes como en la praxis escolar.

La lengua es un proceso cultural de mucha relevancia en las escuelas bilingües interculturales y en la cultura de las comunidades visitadas. Es frecuente percibir que al “atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica” (Díaz-Couder 1998:20). Sin embargo, reducir lo cultural a lo lingüístico representa un acto simplificador con consecuencias en las pretensiones pluriculturales – biculturales en un inicio – con las que nació la escuela bilingüe intercultural en México.

5.3.2. Concepto cultural expresado por docentes

Como acabamos de indicar, la tendencia general es considerar lo lingüístico como aglutinador de lo cultural, aunque no únicamente. Quisiéramos ofrecer en este epígrafe las opiniones más importantes que consideramos nos han expresado los docentes sobre lo que ellos y ellas entienden que es la cultura, más allá del componente lingüístico.

a) Junto a la lengua, los elementos¹³⁸ repetidos con frecuencia son la vestimenta, las danzas, la medicina tradicional y las formas políticas que se guían por usos y costumbres.

b) Algunas definiciones apuntan hacia un concepto abstracto – como “todo lo que un pueblo tiene” (E-maestro de cuarto 2000), o “todo lo que hay” (E-maestra de preescolar 2000) – y hacia un concepto práctico – “las culturas son lo que las gentes hacen” (E-maestra de 5º-6º 1999). En esta conceptualización se suele incluir la “cosmología” de sus pueblos, que incluye aspectos “como la forma de ser” o “la forma de ver al mundo” (E-maestro de cuarto 2000).

c) La cultura es considerada también como portadora de consenso, unión y respeto entre los miembros del colectivo que la comparten, favoreciendo la reproducción de la vida comunitaria:

Yo me imagino que la cultura es un nivel de respeto, nivel de respeto moral, yo pienso que nuestra cultura es la que mantiene unida a nuestra comunidad, porque en otras comunidades donde ya no se dan este tipo de culturas, sobre todo de las religiones, ya no hay esa unificación de la comunidad. Entonces digo yo que es la que mantiene unida a la gente. Entonces, pienso yo que son valores, aunque ya se están perdiendo (E-maestro de segundo de telesecundaria 2000).

d) Se establece una vinculación entre la cultura y el pasado de determinada cultura. “Lo que se trata aquí es de intentar rescatar lo que se está perdiendo” (E-maestro de tercero 1999). La escuela bilingüe intercultural adquiere entonces la función de rescate cultural.

¹³⁸ Consideramos que la cultura no está formada por elementos sino por procesos. En esta ocasión menciono elementos porque considero que los docentes hacían alusión en las entrevistas a las pautas culturales más como elementos que como a procesos.

e) La interpretación de la cultura como “pasado” interacciona con una visión de la cultura como “presente”. No se habla tanto de lo que fue, como de lo que aún es. Pero en especial de lo que es en la actualidad con respecto al pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (E-maestra de escuela unidocente 2001). Es una visión que no integra fácilmente los nuevos cambios incorporados por las culturas porque incide en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (E-maestra de preescolar 2001), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (E-maestro de cuarto 2000).

5.3.3. Cultura comunitaria en las prácticas educativas en la visión de los docentes

En este epígrafe quisiéramos aportar las contribuciones realizadas por los docentes para explicarnos las prácticas que llevan a cabo en sus aulas con el fin de transmitir la cultura de la comunidad en la que trabajan. Antes de comenzar habría que añadir que han sido numerosos los docentes que han explicado que no realizan actividades específicas para posibilitar el acercamiento de la cultura comunitaria en la escuela o han argumentado la falta de implementación del componente intercultural del sistema en el cual trabajan¹³⁹.

En los casos que hemos tenido respuestas positivas por los docentes, las prácticas que llevan a cabo para transmitir la cultura de la comunidad en la escuela se pueden agrupar en tres bloques:

- por un lado, las que se desarrollan en los programas culturales y en actividades en el aula, que están relacionadas sobre todo con las festividades de la comunidad,
- por otro lado, la contextualización de contenidos del “Plan y Programa general” (cfr. SEP 1993),

¹³⁹ Algunas causas que explican la dificultad que los docentes encuentran para realizar dicho acercamiento han sido expuestas en el capítulo 5.2.4.1 en relación a ciertas determinaciones institucionales que impiden la autonomía del maestro o maestra para impartir los contenidos escolares y para realizar una planificación con más independencia. También quisiéramos hacer notar la dificultad añadida del menor o total desconocimiento de ciertas prácticas culturales por parte de los docentes – como identificar los días de lluvia o curar a través de las manos – o en otros casos porque el docente las desconoce mientras que sus alumnos y alumnos poseen esos conocimientos – como por ejemplo, sembrar maíz (E-maestra de la mesa técnica de la supervisión 1999).

- el fomento de conocimientos sobre ciertos aspectos de la comunidad, principalmente relatos en forma de leyendas, cuentos y dichos populares.

a) Vinculación entre lo festivo y lo cultural

Ilustración 3: niños y niñas ensayando las danzas en el aula



Los docentes realizan actividades en la celebración de las festividades de la comunidad a través del programa social o cultural que presentan en esos días. Retoman principalmente las danzas – y por tanto el vestido y la música – y, en ocasiones, representaciones teatrales¹⁴⁰. Es habitual, en estas prácticas el apego al traje tradicional. Sin embargo, éste ha dejado prácticamente de usarse en las comunidades, salvo en algunas personas mayores¹⁴¹.

Se retoman las costumbres de la comunidad, la cultura que tienen (...) Por ejemplo, cuando nosotros tenemos la posibilidad de presentar un programa cultural. Entonces

¹⁴⁰ Algunas representaciones teatrales retoman temáticas de interés para la comunidad. En ocasiones se ha llevado a cabo un tipo de representaciones conocidas como “teatro comunitario”, el cual intenta plasmar ciertos aspectos culturales de la vida comunitaria.

¹⁴¹ Sin embargo, la escuela ha establecido “a la fuerza” que las niñas ya no lleven rebozo – prenda femenina en forma de mantón, porque refuerza la timidez de éstas ya que se tapan la cara con él. Hace diez años no era así y las niñas llevaban el rebozo en las escuelas y en los actos cívicos (E-director primaria 2003). Lo mismo podemos decir de sus faldas, las cuales están prohibidas cuando tiene lugar la materia de educación física (E-director primaria 2003).

ahí, a veces ponemos una danza, entonces ahí hay un trasvase de la cultura de la comunidad (E-maestro de segundo 2000).

En el segundo caso que mencionamos se trata de festividades nacionales o regionales que son retomadas en el aula con las características del contexto local. La intención es tanto profundizar en el conocimiento de estas actividades como utilizarlas de base para la transmisión de determinados contenidos escolares¹⁴². Su función es tanto que produzca un conocimiento más profundo de las actividades que tienen lugar en su entorno cultural como partir del conocimiento de sus propias fiestas para transmitir determinados contenidos escolares:

Por ejemplo, ya se llevó a cabo mi proyecto de fiestas de Todos los Santos. Primeramente, por lo que ahorita los niños así en plática, que le digan a su mamá, qué es lo que hacen. Ya ellos llegan, no, pues que hay pan de muertos, que hacen tamales, que hacen atole, champurrado¹⁴³, no sé que tanto empiezan a decir ellos (...). Y ya empiezan a traer sus frutos, sus naranjas, todo lo que hay en la comunidad (...). Pero no es tanto por irnos a la parte religiosa, pues, sino que yo de ahí tomo por ejemplo, de las frutas, qué forman tienen, qué color (...) conocen sabores, cuáles están dulces, agrias (E-maestra de preescolar 2000).

Los docentes indican también que relacionar las festividades con las prácticas escolares es un medio para potenciar el valor y el respeto hacia ellas entre los niños y niñas. Algunas de las festividades se relacionan con prácticas culturales ancestrales, de mucho arraigo en la comunidad y relacionadas con procesos identitarios como pueblos indígenas. En este sentido la conexión entre festividad e interculturalidad se hace muy estrecha para los docentes.

Por ejemplo, si estamos hablando de ese cerrito, que allí van a celebrar sus fiestas cada tres de mayo, entonces si ellos lo han considerado como un lugar sagrado que pasaron a vivir allí los primeros habitantes, tampoco ellos se presten fácil en ir a echar relajo allí, ¿para qué?, para que sigan respetando ese lugar como lo han hecho sus antepasados (E-maestra de segundo 1999).

¹⁴² En la región cada comunidad cuenta con determinados lugares sagrados – árboles, cerros, piedras, etc. –, a los cuales se les realiza ofrendas, con huevo, cacao, aguardiente, cigarros y tepache (tipo de bebida fermentada del maguey) principalmente (E-director primaria 2003). En Tabaa, hay un cerro que tiene este carácter sagrado y recibe en la actualidad este tipo de ofrendas y rituales. Pero, la imagen de Ignacio Zaragoza – héroe nacional mexicano – y una cruz se elevan en la parte más alta del cerro. Son festejados el cinco de Mayo, la misma fecha del festejo sagrado. Ambas iconografías han convertido el carácter sagrado del cerro en una fiesta cívico-patriótica. Pero el origen sagrado de la fiesta que realizaban no era cívico-patriótica, sino que “ellos iban allí al cerro por sus fundadores, antes, era un paraje sagrado” (E-director primaria 2003). Pero “después llegaron los maestros rurales y dijeron que hay que festejar el 5 de mayo, pero no como sagrado. Y le quitaron el valor cultural” y también los niños y niñas le perdieron el respeto al lugar (E-director primaria 2003).

¹⁴³ Los tamales, el atole y el champurrado son alimentos tradicionales en la región. El primero se hace con masa de maíz envuelta en hojas de plátano. El atole y el champurrado son bebidas que también se hacen con masa de maíz (aunque no exclusivamente), y el último, también con chocolate.

b) Adaptación curricular del Plan y Programa general

En la zona estudiada los maestros y maestras utilizan el libro “Plan y Programa general” (cfr. SEP 1993). En él se indican los contenidos que tienen que impartir. En ocasiones dentro del Plan y Programa hay capítulos que solicitan al docente el desarrollo de algún contenido libre sobre la comunidad o que establezca alguna relación entre el contenido que exponen y el contexto cultural en el que se ubica la escuela¹⁴⁴.

Hay cierta autonomía del maestro en el aula (...) Entonces ahí, hay veces que podemos romper con los contenidos. (...) En vez de pista de avión, un campo donde se jugara la pelota mixteca (...) En la asignatura se permite, eh, dice, dialogue con sus compañeros acerca de un tema, pero sea tema propio de aquí. Vamos a suponer, el nombramiento de autoridades (...) Entonces lo alternamos cuando decimos; ahora como nombra según el país, como se nombran las autoridades que no sean indígenas (...) La comida, la comida también se presta mucho. Hay cosas que por completo no se conocen en otras partes (E-maestro de cuarto 2000).

c) Recuperación de conocimientos comunitarios

Los docentes desarrollan habilidades de “investigación” entre sus alumnos y alumnas, con temáticas relacionadas con la comunidad, principalmente, a través de leyendas, cuentos, dichos populares, medicina tradicional, gastronomía o festividades de la comunidad, entre otras actividades. Se establece una relación estrecha entre estas actividades, el zapoteco y las personas de mayor edad. Se busca que el niño o niña, desde el ámbito escolar, valore y conserve (más que en forma de praxis, de conocimiento) esos elementos culturales que se consideran positivos, relacionados también, al menos en la zona estudiada, con una añoranza del pasado, representado principalmente por las personas de mayor edad.

5.3.4. Reflexiones sobre el concepto y la práctica cultural

Ambos epígrafes – la conceptualización de cultura y los medios que utilizan para llevar a cabo en sus aulas la interculturalidad – nos ayudan a perfilar la forma y el contenido que más allá del nivel programático nos desvelan los docentes sobre su propia concepción de las prácticas interculturales. Resumimos en los siguientes epígrafes los

¹⁴⁴ Esta “adaptación” no es exclusiva del sistema bilingüe intercultural. Responde en realidad a un interés pedagógico relacionado con el constructivismo, actualmente reconocido para las escuelas bilingües interculturales y las escuelas “generales”.

hechos más sobresalientes en cuanto a la conceptualización de cultura e interculturalidad:

- a) Las definiciones que los docentes han expresado sobre el concepto de cultura contienen procesos de mayor abstracción que las prácticas que dicen llevar a cabo en sus aulas para “trabajar” la cultura de la comunidad en la escuela. Conceptos tales como “cosmología”, “la forma de ser” o “lo que hacen”, por recordar algunas, no han sido apenas señaladas entre las prácticas que realizan en sus aulas.

- b) En las prácticas que llevan a cabo sobresalen, más allá de las lingüísticas, las representaciones festivas, la medicina tradicional, la gastronomía o las formas políticas. Las acciones que desde la escuela se realizan para establecer el vínculo con estos procesos culturales indican que se trata de una conceptualización de cultura parcelada, en la que determinados procesos culturales son entendidos como elementos discretos unos de otros en los que están ausentes las relaciones sociales que les dan un significado específico¹⁴⁵.

- c) De esta forma, al caracterizar las prácticas – es decir, al no prestar atención a las relaciones y a la organización social de determinado proceso cultural – se incentiva la esencialización cultural (cfr. Cap. VII) y se logra reducir la complejidad del fenómeno cultural. Esta acción, por su parte, favorece y simplifica las acciones que se pueden realizar al tratar de “colocar” determinadas prácticas culturales habitadas a un determinado contexto a otro contexto con características diferentes. La ventaja de la simplificación, sin embargo, contiene la desventaja de convertir el proceso cultural en elemento cultural, es decir, desarticulado de la organización y la relación social que consideramos, es lo que más caracteriza a determinado proceso cultural.

- c) Por lo mismo, la cultura se entiende principalmente como un proceso cognitivo, olvidando los procesos sociales y organizativos que son sus articuladores. En la mayoría de los casos, la cultura de la comunidad es tratada como algo que el maestro o maestra puede enseñar en el aula por medio de explicaciones, lo que

¹⁴⁵ Es interesante resaltar que también en otros contextos culturales diferenciados, como el europeo, la práctica educativa intercultural tiende a este carácter “episódico”, folclórico, en forma de “agregados temáticos” al currículum (Franzé 1998:52,55).

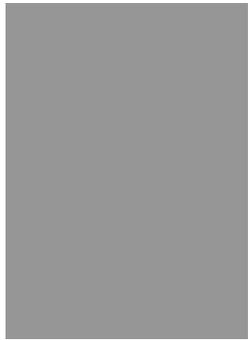
impide analizar otros componentes menos visibles, pero que forman parte de la transmisión cultural.

d) La práctica cultural así entendida es más favorecedora del valor de determinadas prácticas – y también generadora de etnicidad – que reproductora de estas prácticas. Si la cultura se reduce a la adquisición de los procesos cognitivos que posee y se anulan sus procesos organizativos y relacionales, los procesos identitarios y valorativos pueden ir en aumento, mientras que las prácticas cotidianas se reducen. Los usos esporádicos, fragmentados y la interpretación cognitiva de la cultura – junto con el fortalecimiento de los procesos identitarios – en la escuela, no parece indicar que estos procesos dejen de avanzar.

e) Para finalizar, nos gustaría indicar que ha estado ausente, en las opiniones o conceptos que nos han ofrecido los docentes, uno de los propósitos que históricamente se ha construido en torno a la problemática bilingüe intercultural en regiones indígenas: la transformación – apoyada en procesos identitarios y culturales indígenas – de la clásica situación de subalternidad en la que se encuentra en la actualidad la relación entre indígenas y no indígenas.

Después de este capítulo, dedicado al conocimiento etnográfico de las escuelas bilingües interculturales a partir de la mirada de sus actores, ofrecemos en el siguiente epígrafe un acercamiento a las escuelas bilingües interculturales desde la interacción que llevan a cabo con el contexto cultural comunitario. En esta ocasión, en el análisis de dichas interacciones, ha estado presente en mayor medida, no el punto de vista de los actores sino el de la observadora o analista.

CAPÍTULO VI. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA COMUNITARIA: ESPACIOS EN INTERACCIÓN



Hay que prestar más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan para cambiarlas (Wolcott 1993:144)

Cultura comunitaria y cultura escolar son dos conceptos recurrentes en esta investigación. Reconocemos, sin embargo, el alto grado de abstracción con el que nos referimos a ellos. Al no considerarlos espacios independientes y con fronteras claramente delimitadas, es complejo intentar determinar qué es cultura escolar y qué es cultura comunitaria.

Consideramos que es altamente improbable poder proporcionar a este respecto un trabajo coherente si así lo hiciéramos – en especial si no sacrificamos el concepto de cultura que hemos tratado de aplicar a lo largo de esta investigación. Sin embargo, reconocemos que como espacios culturales, entre ambos existen claras diferencias, tanto en sus procesos organizativos, funciones, fines y otro sin número de prácticas.

Pero también reconocemos las relaciones que se establecen entre ellos. Si en algún momento histórico la escuela existente hoy en las comunidades visitadas era totalmente ajena a las prácticas culturales comunitarias, reconocemos que en la actualidad, en las comunidades que han participado en esta investigación, la escuela debe entenderse como una más de las instituciones que participan en la vida comunitaria, transformándola, siendo transformada por ella y también reproduciéndola. Sin embargo, las características organizativas, las funciones y fines por las que son creadas, reproducidas y cambiadas y las prácticas sociales que incitan, muestran características lo suficientemente diferentes como para poder hablar de ellas como dos espacios culturales diferenciados – pero conectados.

La conexión que establecemos entre ellos nos impide mostrarlos de forma bipolar y excluyente. En el contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación, el “sincretismo cultural” (Hamel 2003:148), traducible en adaptaciones, reapropiaciones y

también imposiciones entre ambos espacios culturales es tan visible como la particularidad cultural que muestran cada uno de ellos¹⁴⁶.

No centraremos nuestro interés tanto en lo que los diferencian como en los procesos que genera en la escuela la interacción que lleva a cabo con la vida comunitaria. A sus zonas de interacción lo hemos espacios inter-culturales¹⁴⁷. ¿Por qué estos procesos han prestado mayor atención para nosotros en esta investigación? Reconocemos que tiene una serie de ventajas para el análisis – que a continuación enumeramos –, pero el interés principal se centra en la propuesta que presentamos para un enfoque intercultural escolar en el contexto de esta investigación: aquel que reflexiona en los procesos meta-culturales que se generan entre ambas instituciones culturales con el fin de ir elaborando progresivamente un medio educativo “sensible” al contexto cultural en el que se inserta, lo cual implica una serie de negociaciones y de transformaciones profundas en la escuela. Estas no se pueden realizar sin antes tomar conciencia de las reglas y significados que la institución escolar construye en su práctica cotidiana, mismas que son objeto de análisis y transformación.

Los tres espacios inter-culturales de los que hablaremos a continuación, son los siguientes:

- Espacio inter-cultural implícitamente negociado: a través de él analizamos una serie de funciones consensuadas – de forma implícita – entre padres, madres, alumnos, alumnas y docentes.
- Espacio inter-cultural “clandestino”: son procesos culturales que tienen lugar en la escuela, pero en los que “clandestinamente” está presente la cultura comunitaria. Son espacios que hasta el momento no habían sido negociados ni explícita ni implícitamente y no proporcionan reflexión cultural alguna de mayor alcance entre los actores educativos. Su interés se centra en señalar los espacios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción.

¹⁴⁶ El trabajo de Bertely (2000b) sobre familias y niños mazahuas en escuelas primarias confirma para su contexto de estudio las relaciones que tratamos de explicar entre la escuela y el contexto comunitario en el que se ubica. En este trabajo nos habla de las constantes adecuaciones institucionales que se realizan en la escuela, que se traducen en retroalimentaciones, modificaciones, ignorancia y suplencia de determinadas propuestas en un campo atravesado por continuas negociaciones.

¹⁴⁷ Escribimos inter-culturales y no interculturales para aclarar al lector que nos referimos en concreto al cruce de relaciones entre estos dos espacios culturales y no a la reflexión que el enfoque intercultural despierta tanto en su lado normativo – como política de Estado – , como en su lado propositivo.

- Espacio inter-cultural conflictivo y no negociable: en él examinamos un caso concreto de conflictividad entre ambas instituciones. Su ejemplo nos muestra una de las facetas más interesantes del enfoque intercultural en las escuelas: la necesidad de negociación, en especial en aquellos ámbitos que se presentan culturalmente conflictivos entre ambos espacios.

Plantear estos tres espacios inter-culturales nos ha permitido un análisis cuyo objetivo es la interacción que se produce entre ambos sistemas culturales. Reconocemos que nos aporta las siguientes ventajas:

- a) Incide en las interacciones entre ambos sistemas culturales, lo cual nos acerca a la perspectiva intercultural que reflexiona acerca de las características que la escuela monocultural debe abandonar para dar paso a una perspectiva pluricultural con proyección hacia el mundo comunitario-indígena.
- b) Se pretende evitar un análisis esencializado y esencializador de la cultura. Analizamos determinados procesos culturales desde una óptica dinámica y su interacción con los códigos culturales que comparte con la cultura de la sociedad nacional o extra-comunitaria. El análisis incide en el carácter dinámico, heterogéneo, sincrético, vigente y cotidiano con el que hemos querido retratar el concepto de cultura en esta investigación (cfr. Cap. 7.1).
- c) Perder el interés en los procesos culturales más esencializados nos permite focalizar la atención en los aspectos organizativos del sistema educativo, a los cuales consideramos claves para poder reinterpretar sus relaciones con la cultura de la comunidad. Es decir, el análisis de las relaciones y la organización social tienen mayor trascendencia que el producto cultural. Y por lo tanto apunta de una manera directa la necesidad de transformar la planificación y la gestión escolar para producir un cambio en los procesos culturales que tienen lugar en las escuelas.

6.1. . Espacio inter-cultural implícitamente negociado

La escuela es una institución multifuncional¹⁴⁸. Entre sus funciones resaltamos a continuación una que consideramos tiene un importante consenso entre lo que la

¹⁴⁸ Mencionamos entre algunas de sus funciones – construidas históricamente – las mencionadas por Schmelkes (1992:18ss.): crear identidad nacional, mejorar la calidad de vida de la población, las

escuela se propone entre sus objetivos y lo que los actores educativos esperan de ella. Lo denominamos como un espacio implícitamente negociado por el grado de consenso – nunca total – que se ha percibido entre todos estos actores, aún cuando no hayan sido previamente “pactados”, de ahí el carácter implícito que le suponemos. El carácter consensuado del que hablamos no significa que entre estos actores no existan opiniones divergentes o conflictivas; existen, y son manifestaciones de la complejidad del contexto y de los agentes implicados, pero no anulan el alto grado de consenso que hemos encontrado.

En concreto, hablamos de la función de enlace con el exterior que adquiere la escuela, en especial con espacios urbanos. Conseguir el enlace significa proporcionar una serie de transformaciones entre sus alumnos y alumnas, las principales; la adquisición del castellano y de conocimientos adicionales a los que les proporciona su contexto familiar y cultural, en especial aquellos que muestran menor relación con el trabajo doméstico y agropecuario. Un niño o una niña en la ciudad o en otros contextos afines, asiste a la escuela posiblemente para integrarse en su medio cultural. En las comunidades objeto de esta investigación, se acude a la escuela con la conciencia de ser un medio para abandonar su contexto cultural.

En el análisis siguiente obviamos la importancia otorgada a la adquisición del castellano porque ya se ha expuesto extensamente en el capítulo 5.2.2, aunque es importante recordar que se trata de una de las principales o tal vez la principal función de la escuela para muchos de los actores educativos. Para entrar en el análisis detallado de este espacio inter-cultural comenzaremos por analizar la vinculación establecida entre escuela y migración, y para ello haremos referencia a las aspiraciones profesionales de niños y niñas y a las opiniones que al respecto tienen los vecinos y vecinas de la comunidad. En segundo lugar, trataremos de demostrar un cierto reparto de funciones consensuadas – en la transmisión del conocimiento – entre la escuela y el contexto familiar comunitario.

oportunidades de trabajo y los ingresos de sus egresados y de esta forma apoyar la movilidad social ascendente, formar ciudadanos democráticos, con los valores propios de la sociedad en la cual viven, extender la cultura universal, formar personas críticas y creativas, formar personas preparadas para continuar sus estudios o contribuir a la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales y económicas.

6.1.1. Escuela, aspiraciones profesionales y migración

La migración es un factor demográfico de primera importancia en toda la región de la Sierra Norte y en especial en todas las localidades con las cuales hemos establecido contacto en esta investigación, aunque entre unas y otras se han observado dinámicas migratorias muy diferentes. Una primera consecuencia de los procesos migratorios es el descenso en el número de niños y niñas matriculados en las escuelas. Hay aulas vacías en algunas comunidades, y otras luchan para que no desaparezca la escuela de su comunidad. En otras, sin embargo, crece el número de alumnas y alumnos inscritos. Sin embargo, entre los procesos de emigración y las expectativas que alumnos y alumnas, padres, madres y docentes proyectan en la escuela, existen unas pautas generales extensibles a todas las comunidades visitadas.

Hemos construido este epígrafe a partir de las anotaciones realizadas, en particular, por los alumnos y alumnas en las entrevistas que hemos llevado a cabo, aunque también recogemos opiniones de otros actores educativos. Del análisis realizado podemos inferir las siguientes ideas en cuanto a la relación establecida entre aspiraciones profesionales, migración y escuela.

- a) Los niños y niñas de los primeros grados no tienen aún bien definidas sus aspiraciones profesionales. Muestran más bien poco interés y poca concreción en esta cuestión. Sin embargo, también han expresado su deseo de emigrar, de “ir a Los Ángeles” (E-alumno de cuarto 2000) – en especial aquellos y aquellas que tienen familiares residiendo ya en el exterior. A pesar de la poca concreción que muestran con respecto a los de mayor edad en esta cuestión, algunos nos indicaban tanto tener aspiraciones profesionales diferentes a los de sus padres y madres – como “andar como maestros en las ciudades” o “ser ingeniero que manda” – como querer mantenerlas (E-alumnos de 3° y 4° 2000). Percibimos con mayor intensidad las aspiraciones de niños y niñas hacia las prácticas profesionales de sus padres y madres – en especial indicaban campesino y ama de

casa – en una comunidad en particular, de tamaño medio y con escuela tridocente (E-alumnos/as¹⁴⁹ de 3°-4° 1999).

- b) Según aumenta la edad, las aspiraciones profesionales de niños y niñas adquieren un carácter más concreto y preciso. Muestran una tendencia más clara que los menores a continuar sus estudios en otros niveles educativos antes que trabajar en los oficios que realizan sus padres o madres. Querer continuar los estudios más allá del nivel de bachillerato o de secundaria significa, en la región, emigrar a la ciudad. Pero, en especial, nos comunican sus intenciones de emigrar para encontrar un empleo – particularmente, los alumnos y alumnas de sexto grado, secundaria, bachillerato y los entrevistados en el Internado. Muchos de estos niños y niñas, incluso de los grados inferiores, han vivido cortas o largas temporadas fuera de su comunidad y de la región de la Sierra Norte. Algunos, han vivido en el extranjero o en las grandes ciudades del país. Pero sí es preciso anotar que en los años en los que se ha realizado esta investigación, el contacto con otros lugares lejanos a la comunidad es una práctica frecuente en muchos niños y niñas.
- c) Para los docentes se establece un nexo muy nítido entre migración y escuela: “mucha gente ya toma la escuela primaria como una cuestión más para aprender algo de español, aprender a leer y escribir, y se van para EEUU. Y hasta aquí queda la escuela, porque una persona que no habla ni una palabra, no puede salir, definitivamente” (E-maestro de sexto 1999). Dependiendo de unos casos u otros, el proceso migratorio se inicia al finalizar la secundaria o el bachillerato, pero también al término de la primaria. En los lugares en los que es fácil acceder al nivel de secundaria o bachillerato, la migración se retarda por algún tiempo.
- d) El deseo de emigrar – para continuar sus estudios, para trabajar o para conocer otros lugares – no siempre se acompaña de sentimientos o valoraciones negativas sobre su contexto cultural. Son habituales las manifestaciones positivas sobre sus propias comunidades: en ellas perciben ventajas sobre la vida citadina, en especial en relación al medio ambiente – “en la ciudad hay muchos carros, el aire está

¹⁴⁹ Las entrevistas a los alumnos y alumnas fueron grupales. En ocasiones en las transcripciones no se ha podido reconocer si el que hablaba era niño o niña. Esa es la razón de que en la cita no aparece especificado.

contaminado, el humo de las fábricas” (E-alumna de tercero educación “general” 2001) o “porque hay pastito y por el aire fresco” (E-alumno/a de 3°-4° 1999).

- e) Se establece una relación entre continuar los estudios y el deseo de “llegar a ser alguien” (E-alumna de sexto 2000), tanto por parte de los alumnos y alumnas como por parte de sus padres y madres (E-alumno de sexto 2000). Padres y madres les suelen manifestar a sus hijos e hijas el deseo de que trabajen en otros oficios diferentes a los familiares – principalmente al trabajo agropecuario y doméstico, sobre todo porque reconocen que estos trabajos les harían continuar con el sufrimiento que ellos han vivido (E-alumno primero de telesecundaria 2000). La escuela es, para estos actores, la institución básica – y en ocasiones única – para poder trabajar en el futuro en otros empleos fuera del ámbito agropecuario, artesanal o doméstico: “si yo no voy a la escuela, voy a trabajar de campesino” (E-alumno de sexto 2000).
- f) Hemos percibido una dinámica, poco frecuente aún, pero con una presencia considerable, de niños y niñas que desean seguir estudiando, pero en este caso para que su estudio sea de provecho para su comunidad. Manifiestan querer salir fuera a estudiar y regresar a su comunidad para participar en ella con los nuevos conocimientos adquiridos, y de esta manera estudiar “algo que beneficie a la comunidad” (E-alumno de tercero de telesecundaria 2000), para “servir a mi gente en todo lo positivo y constructivo” (E-alumno de quinto semestre del CBTA 2000).
- g) Nos detendremos en el análisis del CBTA ubicado en la comunidad de San Juan Tabaa, el cual nos aporta interesantes reflexiones acerca de los deseos profesionales de niños y niñas. El bachillerato¹⁵⁰ en México es el nivel educativo posterior a la secundaria, después del cual se puede ingresar en la universidad. En concreto, el CBTA de San Juan Tabaa contiene una rama agropecuaria y otra propedéutica¹⁵¹. La función de un bachillerato agropecuario es, en palabras del director del centro:

¹⁵⁰ En la región hay tres instituciones de bachillerato; el CBTA, el tele Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO) y un Centro de estudios científicos, industriales y tecnológicos (CECITE). Aunque en las comunidades que hemos visitado, sólo estaba presente el CBTA al que hacemos referencia.

¹⁵¹ La rama propedéutica se centra en contenidos curriculares equivalentes a otros bachilleratos que permite una rama común de conocimientos, que son los que posibilitan continuar los estudios universitarios.

Apoyar a la región, apoyar a la comunidad, no tanto que ahora sí, formar a los jóvenes para que emigren, sino más bien para sustentar lo que ya tenemos. ¿Y qué tenemos en la región? Bueno, pues si tenemos todos los recursos, agua, suelo, plantas, cultivo, entonces vamos a tratar de ir moldeando nada más, apoyar con los métodos, con las técnicas para mejorar la producción (E-director del CBTA 2000).

El CBTA proporciona a sus alumnos y alumnas técnicas productivas que pueden implementar en sus regiones – porque tienen el conocimiento y porque existe tal demanda en las comunidades (E-alumno del primer semestre del CBTA 2000). Pero no es la única función reconocida, ya que la presencia del CBTA en la región es aprovechada como medio de acceso a la universidad sin tener que ir a la ciudad¹⁵².

Porque aquí en la región no hay escuelas que nos proporcionen seguir adelante. Por lo mismo estamos acá, porque en nuestra región no hay eso. No hay esas posibilidades de seguir adelante o no hay estas instituciones. De hecho, cuando acabemos acá pues vamos a ir a la ciudad (E-alumna de primer semestre del CBTA 2000).

Una institución ofertó tres plazas de técnicos agropecuarios para la región a la primera generación de egresados del CBTA de San Juan Tabaa y todos la rechazaron: tres se fueron a estudiar una licenciatura a la ciudad de México, dos se fueron a trabajar, también a la ciudad de México, como judicial uno y como empleado en una fábrica otro y los tres restantes se quedaron en la comunidad. Sólo uno de ellos trató de impulsar actividades productivas agropecuarias en la comunidad¹⁵³ (E-director del CBTA 2000).

No quisieron porque (...) tienen otra idea, otra manera de ver las cosas y ellos su mira, su mira es emigrar a los Estados Unidos, a los Ángeles, ¿por qué?, pues porque dice que ahí se gana mejor. Pero el sueldo no estaba mal, eran como unos 1500 quincenales, con posibilidad de incrementarse (E-director CBTA 2000).

Por lo tanto, reconocemos que no hay una correlación directa y clara entre la continuación de estudios de secundaria y bachillerato y la no emigración. Esta sigue ofreciendo ventajas que son ponderadas de forma más positiva que continuar con sus estudios o quedarse en su comunidad con los nuevos conocimientos adquiridos:

[Los compañeros se van] para ganar más (...) porque ven que los que están ahí regresan y hacen casas y más o menos regresan y ellos se van con eso de que por ahí se hace más dinero, de que no es necesario estudiar, no es necesario

¹⁵² A una escasa hora, existe un teleCOBAO, sin la rama agropecuaria. Pero el CBTA del que hablamos es preferentemente elegido porque al no ser clases televisadas se considera que ofrece una mejor educación en la vertiente propedéutica.

¹⁵³ En las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas del curso académico actual, nos comentan que sí hubieran aceptado ese empleo.

tener conocimientos, ni una profesión para tener dinero (E-alumna del primer semestre del CBTA 2000).

La continuación de los estudios de nivel medio, sin embargo, frena temporalmente la migración, y por tanto, la edad con la que emigran ha aumentado en estos años. De forma incipiente las críticas que se realizan al proceso de migración están favoreciendo la búsqueda de alternativas a esta situación:

Se van a los Ángeles en busca del billete verde, pero yo no le veo la solución por allá. Yo veo la solución aquí, en mi tierra (E-alumno de 5° del CBTA 2000).

La función – consensuada implícitamente – de bisagra con el exterior que adquiere la escuela adquiere más protagonismo según vamos ascendiendo en los niveles educativos, incluso en instituciones que como el CBTA tienen entre sus objetivos proporcionar un conocimiento agropecuario especializado para la región. Pero aún así, es generalmente compartida por todos los grupos de edad, aunque también existen opiniones críticas que cuestionan este proceso y esta función escolar.

La cuestión migratoria ofrece diferentes valoraciones por parte de los vecinos y vecinas de las comunidades visitadas. Perciben de forma positiva la ventaja que supone abandonar las labores agropecuarias, artesanales o domésticas – en especial por la inestabilidad económica y por la dureza que, consideran, los caracteriza – y las remesas de las que se beneficia la comunidad. Perciben de forma negativa la pérdida de población – en especial de población escolar –, el cierre de escuelas, la mayor responsabilidad en los cargos comunitarios y la desestabilización de la organización socio-económica de la comunidad. Lo detallamos a continuación.

6.1.1.1. Percepciones sobre el trabajo agropecuario, artesanal y doméstico

Una de las mayores ventajas que, consideran, tiene emigrar está relacionada con el tipo de trabajo que ofrecen los espacios urbanos o semi-urbanos a los cuales emigran. Las consecuencias de los cambios meteorológicos, las plagas o la inexistencia de pensión de jubilación en el trabajo agropecuario, son algunos de los inconvenientes que comentan (E-vecina del distrito de Villa Alta, 67 años 2001; vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2001). Los trabajos ciudadanos son considerados “mejores” porque tanto la carga horaria como el esfuerzo físico se considera menor y el salario proporcionado es de mayor estabilidad y cuantía económica.

El trabajo del campo es mucho, porque tiene uno que trabajar a veces de 6 a 7 de la tarde, todo el día, todo el día. Y si es algo latoso también (...) Anda uno en el agua, el sol, bueno, pero ni modos, tiene uno que aguantar (...) [En la ciudad] allí trabaja por horas nada más, porque tiene su horario (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

Según los vecinos y vecinas entrevistadas, estas razones incitan a los jóvenes a emigrar, porque prefieren “vivir en una ciudad, trabajar de obrero, ganar más dinero. La idea actual de los jóvenes es ganar dinero, trabajar de obrero y ganar su salarios”. Es esta idea la que les insta a abandonar el trabajo del campo y a emigrar en cuanto acaban la escuela (E-Primer Regidor y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años 2001).

Los padres y madres perciben de la misma forma estas ventajas, motivo por el cual aceptan y en algunos casos animan a sus hijos e hijas a iniciar un proceso migratorio, incluso a lugares a grandes distancias de la comunidad (E-representante de Culturas Populares y vecino del Distrito de Villa Alta 2000). En otras ocasiones, aceptan el proceso migratorio de sus hijos e hijas con cierta resignación y, en otras, intentan en la medida de sus posibilidades, evitar que se marchen u obligarles a regresar (E-vecina del distrito de Villa Alta, 67 años 2001): “nosotros decimos, ni modo, tal vez van a encontrar un trabajo fácil para que puedan ganar el pan, pues ni modo¹⁵⁴, si la suerte es así, pues ni modo” (E-vecino del distritito de Villa Alta, 71 años 2000).

Las opiniones sobre el proceso y las motivaciones de la emigración son, sin embargo, un campo fragmentado. Si la tesis expuesta sobre la precariedad del salario, de las condiciones de trabajo y la dureza del quehacer agropecuario es bastante extendida en la comunidad, tenemos testimonios que se expresan de forma contraria – en especial de aquellas personas que consiguieron emigrar.

Algunos testimonios de las personas que emigraron nos hablan de las difíciles condiciones que tuvieron que afrontar, en especial porque también ellos y ellas compartían la visión idealizada transmitida por los paisanos que habían emigrado con anterioridad. Las difíciles condiciones a las que tuvieron que hacer frente no se parecían a las expectativas que el proceso de migración les había suscitado.

Yo veía que llegaban muy elegantes, con zapatos. ¿Ganarán tanto para esto? Entonces pues me decían, no, pues sí, se gana fácil, se hacen muy fácil las cosas. Y yo digo, ¿por qué fueron tan mentirosos conmigo? ¿Por qué nunca me dijeron, así se sufre? (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000).

¹⁵⁴ “Ni modo” es una expresión mexicana muy frecuente que alude a la aceptación de algún acontecimiento con cierto grado de resignación. Por ejemplo: “llueve y no puedo salir, ni modo”.

Las condiciones a las que tuvieron que hacer frente estaban relacionadas precisamente con el número de horas y la dureza del trabajo que tenían que realizar, de mayor envergadura en los nuevos empleos de la ciudad que los realizados anteriormente en el ámbito comunitario o doméstico. Con la dificultad añadida de abandonar un trabajo “propio” por otro “ajeno”, de menor autonomía.

Me levantaba a las 5 de la mañana, a más tardar a las 6 entraba en la cocina. Todo el día, a veces hasta las 10 de la noche, cuando no había invitados. Pero cuando había invitados era hasta las dos, tres de la mañana. Yo cuando me fui de aquí, yo nunca me enfermaba, yo de tanto trabajar y trabajar y trabajar llegué hasta enfermarme allí. Y no dormía las horas que tenía que dormir (...). A veces ya me sentaba yo, ya quería sentarme, y no podía, mi espalda ya me ardía, ya con hambre, no podía yo hacerlo. ¿Por qué? Porque mi trabajo me lo exigía (...) sufrir tanto por ganar dinero. (...) El trabajo de allá, es ajeno. Y el trabajo de aquí ya es nuestro, ya por lo menos dices, es mi trabajo, y descanso el tiempo que yo quiera. Y en la ciudad no, porque ahí te sientas y te están viendo que estás sentada, y tienes que levantarte. (...) Y acá, en el pueblo, es distinto, ya trabajé un poquito, voy a descansar un poquito, al fin, nadie me va a decir, ¿por qué estás descansando? (...) Pero es diferente en la ciudad, porque todo es ajeno. (...) Si voy al campo, dices, voy a ir tantas horas al campo y regreso para descansar (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000).

La mayor remuneración económica que ofrecen los empleos de la ciudad parece ser la mayor ventaja que aporta el proceso migratorio. La diferencia de salarios entre el campo y la ciudad e incluso la carencia de un salario en el medio campesino son, en ocasiones, los impulsos más fuertes que motivan la emigración y nivelan las consecuencias negativas que también se le adjudican.

Acomodé mi ropita que me había comprado y dije, bueno, me senté a escuchar radio, como que ya más tranquila de lo que yo estaba. Ya con dinero en la mano (...) Yo ya le decía, papá, yo sé que usted tiene sus deudas. Entonces yo decía, voy a pagar todo esto. Yo quiero que mi papá esté contento conmigo, que por lo menos diga, pues hizo algo mi hija, al menos ya trae algún dinerito (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000).

Aunque las opiniones acerca de las ventajas económicas que proporciona el trabajo en la ciudad o en medios urbanos muestran puntos de vista diferentes. En algunas ocasiones, la vida en la ciudad provoca una menor capacidad de ahorro, por el alto costo de vida.

Pues viéndolo bien, allá no se podía hacer nada, bueno, mi forma de pensar yo no podía hacer nada. Ganaba yo dinero, pero ahí se iba también rápido, no ahorra pues (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 24 años 2001).

En ocasiones, a la frágil situación social y económica se le suman las nuevas relaciones que tienen que enfrentar en un medio hostil y desigual.

Había gente que se quedaba viendo a una, bueno, ¿por qué me ven así? ¿Qué no significa nada al lado de ellos? Había gente que me miraba de pies a cabeza. Y pues

como yo cuando llegué a México, me vestía igual, así sencillamente, ¿que me veo tan pobre? Yo decía, pues para mí, cuando estaba yo en el pueblo, mi ropa era la más elegante, el pueblo decía ¡qué bonito se viste esta mujer! Me sentía muy humillada. (...) Todo el mundo te ve como bicho raro, como diciendo, ésta luego luego¹⁵⁵ se ve que es paisanita. (...) Aquí ya tienes de todo, agua, luz, no te hace falta nada, aquí hasta el cariño de la gente tienes. Cualquier lugar que salgas, todo el mundo ya te saluda con una sonrisa, todo el mundo dice, hola dónde vas, o a qué te dedicas, o dónde fuiste ayer. Aquí la gente te ve, ya se ríe, platicas con esa gente con mucha más confianza (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000).

Con todo, reconocemos que las percepciones negativas sobre el trabajo agropecuario, artesanal y doméstico incitan al proceso de migración, el cual continúa siendo positivamente considerado. Pero no es un proceso que se perciba homogéneamente por toda la población y en los años recientes las críticas hacia la situación migratoria se han hecho más recurrentes.

6.1.1.2. Efectos económicos del proceso de migración

Como hemos mencionado, las ventajas económicas de los empleos citadinos constituyen una de las razones de mayor peso para la emigración. Trataremos de manera más detallada este aspecto, porque, por evidente que se muestre la relación entre migración y acceso a un mejor salario, en la actualidad hay ciertas circunstancias que limitan estas apreciaciones.

En las líneas anteriores habíamos indicado que a pesar del mayor salario que representa el trabajo citadino, el elevado costo de vida de la ciudad merma la capacidad de ahorro. Habría que añadir que un trabajo de peón en el campo, en el tiempo en el cual se realizó esta investigación, oscila en torno a los cincuenta pesos diarios, treinta para las mujeres. Y ese es también el equivalente al salario de un camarero en la ciudad de Oaxaca. Es preciso señalar que en el medio rural indígena – al menos el que esta investigación aborda – el trabajo agropecuario no es el único que existe. La actividad económica de la región se ha diversificado, y por tanto se demandan trabajos de albañilería, alfarería, herrería u otros vinculados con agencias oficiales institucionales. En la actualidad, inclusive, existen dificultades para cubrir la demanda de trabajadores en el campo y en la alfarería, dos ámbitos en declive, pero que aún ofertan trabajos.

Las muchachitas de ahora ya no quieren trabajar en el pueblo, prefieren salir a trabajar en la ciudad, ahorita hace falta gente que trabaje (E-vecina del Distrito de Villa Alta, 67 años 2001).

¹⁵⁵ “Luego luego” es una expresión mexicana equivalente a decir enseguida o después.

Se reconoce que trabajo hay, “claro [que] no hay como para hacerse rico” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 24 años 2001). Motivos que llegan a plantear que la emigración se realiza porque se quiere dinero, pero no porque no haya trabajo (E-tesorero y vecino del distrito de Villa Alta 2000). En algunas comunidades en particular, el proceso de migración ha sido tan intenso que una parte importante de sus terrenos están baldíos y necesitados de mano de obra – en especial mano de obra joven.

Esta situación se compensa con las remesas que envían a sus familiares y también al Cabildo de la comunidad. El dinero que envían directamente a sus familiares redunda en una serie de cambios al interior de la comunidad, en especial, en el tipo de construcción:

Pues la que sale y regresa creo que es un apoyo económico a la comunidad, de los beneficios que trae. Antes casa de adobe, bueno, son las mejores, pero ahora, muchas veces las de colado, le da más vista al pueblo. Aunque el adobe no se debe perder, pero muchas veces ellos vienen y construyen y se ve más grande el pueblo (E-vecino del distrito de Villa Alta y agente municipal, 24 años 2001)¹⁵⁶.

El sistema de organización comunitario dispone de diferentes asociaciones de emigrantes en las ciudades de mayor incidencia migratoria, como Los Ángeles, en EEUU y las ciudades de México y Oaxaca, en las que quienes han emigrado tienen la oportunidad de contribuir económicamente¹⁵⁷. Este dinero, que el Cabildo gestiona, se utiliza para fines comunitarios, principalmente, para las fiestas:

El pueblo dice que eso está bien, porque así como hemos platicado, los que están en los Ángeles, México, Oaxaca, se organizan y mandan algún dinero para la ayuda del pueblo, o las fiestas, ahí les mandan dinero a la autoridad. Por eso los del pueblo dicen, está bien, que nuestros paisanos están por allá (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

El Cabildo, para conseguir que sus vecinos y vecinas cumplan con las obligaciones económicas, dispone de un reglamento que aplica entre los miembros que han emigrado. Estas reglas pueden variar de una comunidad a otra. Algunas de ellas consisten en el pago de determinada cuota para costear los gastos de la fiesta del

¹⁵⁶ Aunque también se hace mención a que son “casas nuevas que nuevas se hacen viejas”, pues las construyen los hijos que nunca vuelven y que además en algunas ocasiones no se utilizan por los padres que ya se acostumbraron a las casas de adobe y sobre todo a sus cocinas (E-maestra de escuela unitaria 2001).

¹⁵⁷ Para más información sobre la gestión de las organizaciones de migrantes indígenas zapotecos en el extranjero y la vinculación que establecen con la comunidad cfr. Montes 2001.

pueblo – aunque por lo general también se aceptan pagos voluntarios –, el pago por los servicios comunitarios que no se están realizando e incluso penalizaciones económicas por el incumplimiento de estas normas una vez que se regresa a la comunidad.

Aquí son muy grandes las necesidades, aquí hay de todo cuando regresan, tienen sus casas, tienen sus familiares, tienen agua, tienen todo, y no es justo que regresen no más sin cooperar. Si no cooperas, aquí tienes que cooperar, porque aquí hay que cooperar, para que también sienta que el pueblo es mío. Y tampoco es un castigo porque no se le cobra mucho (E-vecino del distrito del Villa Alta y agente municipal, 24 años 2001).

6.1.1.3. Migración y descenso demográfico

El descenso demográfico es una de las consecuencias más inmediatas del proceso migratorio y provoca el envejecimiento de la población, ya que son los más ancianos los que continúan residiendo en la comunidad. En el ámbito escolar influye de manera directa en el menor número de niños y niñas inscritas, y en el cierre de algunas escuelas. De manera indirecta influye en el número de niños o niñas que están al cuidado de uno sólo de sus progenitores o de sus abuelos y abuelas.

No todos los procesos migratorios son definitivos, y en ocasiones los niños y niñas acompañan a sus padres a los lugares de nueva residencia y regresan posteriormente. El niño o niña inicia con sus padres un continuo proceso de adaptación y readaptación entre estos contextos, generalmente con características culturales muy diferentes.

Regresan con sus familiares y le va a costar mucho trabajo. Llegan acá, y si se traen familia que ha nacido por allá, se van a extrañar. Luego le van a decir a su papá o a su mamá, no me gusta acá, mejor nos vamos y al final se van (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

Otra de las consecuencias observadas se relaciona con la menor disponibilidad de sus miembros para realizar los cargos comunitarios, necesarios para el desarrollo socio-político de la comunidad: “No hay gente para los cargos” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001). La vida socio-política se ve alterada, por ejemplo, por la presencia de menores de 30 años en las presidencias municipales, la inclusión de las mujeres en los cargos del Cabildo¹⁵⁸ o el mayor número de años al frente de determinados cargos.

¹⁵⁸Ambos hechos se relacionan también con la mayor formación académica de los más jóvenes y de las mujeres.

El descenso demográfico provocado por la migración tiene consecuencias en la vida socio-económica de la comunidad. Con los jóvenes que emigran, se van las manos jóvenes que trabajan el campo, y las ayudas económicas que envían a sus familiares, les ayudan a sobrevivir sin la dependencia de las actividades agropecuarias, que son con frecuencia abandonadas.

Sus terrenos están, así, baldíos, porque ya no hay quien lo trabaje. Porque los puros viejitos, ahí andan cuidando unos borreguitos o unos borricos nada más, porque sus hijos les mandan dinero, ya no se ocupan de trabajar, sus terrenos están descansando. Varios pueblos está pasando esto (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

La migración en la región está provocando dos procesos: por un lado, se reconoce su necesidad y las ventajas que proporciona a la comunidad, pero, por otro lado, se apuesta por un abandono temporal, no permanente, para evitar las consecuencias negativas que hemos mencionado. La profesionalización de sus miembros entre algunos actores es percibida de igual forma: un medio para proporcionar una formación que facilite un “mejor” trabajo (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000), pero que no implique necesariamente el alejamiento permanente de la comunidad.

Sí, me gustaría que emigraran, pero no para trabajar como lo hace la mayoría de aquí. Para que estudien, para que se preparen, y para que regresen a su comunidad a hacer algo (E-vecina del Distrito de Villa Alta y secretaria municipal, 35 años 2001).

El proceso migratorio es un fenómeno complejo que al interior de las comunidades despierta diversas opiniones y posicionamientos, tal y como hemos querido reflejar en estas páginas. Pero incidimos también en el elevado consenso encontrado en el nexo establecido entre escuela y migración, en particular, la función que tiene la escuela en preparar a sus alumnos y alumnas para iniciar el proceso de migración.

En el siguiente epígrafe, incluimos otro aspecto que forma parte del espacio intercultural que hemos considerado que es implícitamente consensuado. Se relaciona con cierto reparto de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar-comunitario.

6.1.2. Distribución de funciones educativas entre el contexto escolar y familiar

La escuela es para padres, madres, alumnos y alumnas el lugar que ofrece a largo plazo, la posibilidad de obtener un trabajo diferente al agropecuario, doméstico o artesanal. Su abandono se considera positivo, por las características de dureza física e inestabilidad económica que hemos mencionado en el anterior capítulo.

Me dice mi mamá, échale ganas (...) para que no sufras como yo sufro, para que no vayas al campo (E-alumna de 6º 2000).

Las aspiraciones profesionales que despierta la escuela enfrenta las valoraciones que el trabajo tradicional representa en comparación con el trabajo que proporciona una profesión avalada por estudios escolares. “Llegar a ser alguien” (E-alumno de 6º 2000) en la vida se relaciona con la continuidad de los estudios escolares y universitarios. Estudio-trabajo es una relación estrechamente establecida. Sin estudios no hay trabajo: la escuela sirve “para poder trabajar” (E-alumno/a de 4º-5º-6º 2001). Y desaparece el trabajo agropecuario, artesanal o doméstico como referencia de un trabajo en sí mismo.

Hemos percibido una serie de funciones que de forma implícita son adjudicadas a la escuela y otras a las familias o a otros miembros de la comunidad. En general hemos percibido que a una u otra institución se le adjudican no funciones equivalentes, sino distintas. Para verlas en mayor detalle vamos a realizar un pequeño acercamiento al contexto familiar-comunitario, en concreto a algunos procesos percibidos en la transmisión de conocimientos de una generación a otra.

6.1.2.1. El contexto familiar-comunitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La transmisión de los conocimientos de unas generaciones a otras en el contexto comunitario es tarea del padre y de la madre. También otros miembros de la familia y de la comunidad – aunque con menor importancia – participan en el proceso de transmisión de conocimientos. Trataremos de verlos a continuación:

a) Transmisión-adquisición de conocimientos por madres y padres

Las enseñanzas que llevan a cabo padres y madres se pueden agrupar dentro de tres bloques: los relacionados con algunos conocimientos escolares (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 32 años 2001), con el fomento de comportamientos responsables y respetuosos (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años 2001) y con el trabajo que ejerce la madre y el padre. Nos detendremos en este último aspecto, en aquellas actividades que padres y madres enseñaban a sus hijos e hijas en relación al trabajo que ejercen¹⁵⁹.

De forma general podemos afirmar que el padre o la madre enseñan a sus hijos e hijas lo que sabe hacer y en especial lo que mejor sabe hacer con respecto al otro. Se realiza también con vistas a la reproducción de la distribución social del trabajo por género que existe en los contextos de esta investigación: los padres enseñan fundamentalmente a sus hijos varones las actividades relacionadas con el trabajo agropecuario, y las madres enseñan a sus hijas las actividades relacionadas con la vida doméstica – aunque también ciertas actividades agropecuarias y artesanales:

La obligación de cómo se trabaja el campo (...) Todo eso es la obligación del papá para su hijo que es hombre. La mamá, tiene la obligación de enseñar a su hija los quehaceres de la casa (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

A pesar de lo cual, esta división que hemos mencionado muestra continuas suturas. Es decir, los padres también emprenden acciones educativas con sus hijas y las madres con sus hijos. Las expondremos posteriormente. Veremos a continuación las actividades que padres y madres realizan de forma diferenciada.

I. Transmisión de conocimientos de padres a hijos: las actividades agropecuarias

El principal trabajo masculino que se realiza en la región estudiada es el trabajo agropecuario. Es también, por esta razón, la principal actividad que enseñan a sus hijos. Los padres enseñan a sus hijos a agarrar un machete, trozar y rajar leña, agarrar un pico, un machete, uncir la yunta, el cuidado y la alimentación de los animales – bueyes, pollos, chivos, cerdos, etc. –, matar un pollo, cortar caña, preparar

¹⁵⁹ Este proceso es bastante habitual en otras zonas y regiones campesinas e indígenas. Julián (2002) analiza de una forma más detallada la transmisión y adquisición de saberes a través del trabajo entre los niños y niñas mixtecos de Oaxaca.

la panela, sembrar maíz, cortar el café, limpiar la milpa¹⁶⁰, etc. Son actividades que permiten a los niños una mejor adaptación a su medio cultural y participar en las actividades productivas familiares.

II. Transmisión de conocimientos de madres a hijas: las actividades domésticas

Ilustración 4: mujer moliendo en el metate



Las madres son las encargadas de enseñarles a sus hijas las actividades que ellas generalmente realizan dentro del ámbito doméstico. La parte más importante de estas actividades está relacionada con la elaboración de los alimentos: preparar y moler el café, poner el nixtamal y llevarlo al molino¹⁶¹, “echar” tortillas¹⁶², poner a cocer frijoles, hacer salsa en el molcajete¹⁶³, moler chiles en el metate¹⁶⁴ o la elaboración de otras comidas.

La niña también tendrá que aprender a realizar algunas actividades agropecuarias que tienen lugar dentro del recinto familiar – como dar de comer a los pollos, a los caballos

¹⁶⁰ La milpa es el campo de maíz sembrado.

¹⁶¹ El nixtamal es el grano de maíz hervido con agua y cal. Es el proceso necesario para poder llevar el maíz al molino.

¹⁶² La tortilla es una especie de torta con forma esférica, hecha de maíz y de poco grosor.

¹⁶³ Especie de mortero.

¹⁶⁴ El metate es un utensilio principal en la cocina. Consiste en una piedra con base inclinada y un brazo (otra piedra con forma cilíndrica). Presionando el brazo sobre la base se consiguen moler los alimentos (cfr. Ilustración 4).

u otros animales, deshojar el elote¹⁶⁵ y poner a secar el grano de maíz, de café, de frijol, etc. Las actividades que están relacionadas con la limpieza, con el cuidado de sus hermanos o hermanas u otras actividades de práctica general en la casa – como trozar leña o encender un fuego – son otras de las actividades que las niñas aprenden generalmente con soltura de mano de sus madres.

Ilustración 5: niña cuidando de su sobrina



Hay una actividad en concreto que concentra una parte muy importante de las enseñanzas de la madre a la hija y que en ningún momento observamos se enseñara a niños o fuera realizada por los hombres. Se trata de la elaboración de la tortilla, cuyo proceso de aprendizaje se desarrolla durante años.

Por la importancia de este alimento en la dieta de la región¹⁶⁶ y por el significado¹⁶⁷ que adquiere, el aprendizaje de la elaboración de la tortilla comienza desde edad muy temprana, con el juego de

pequeños trozos de masa. A la edad de doce años ya se espera que puedan “echar tortillas” de tamaño grande y colaborar productivamente en esta actividad.

¹⁶⁵ Mazorca de maíz.

¹⁶⁶ Los cuatro alimentos más importantes en la dieta son las tortillas, la salsa, el café y los frijoles. En ocasiones, una tortilla junto con su salsa, se convierte en el único desayuno e incluso en la única comida del día, en especial si se va a trabajar al campo. Después de estos productos principales, la dieta se diversifica, en especial en la actualidad, debido al aumento de la comunicación con los centros urbanos o semiurbanos. Sin embargo, estos cuatro productos no suelen estar ausentes ningún día.

¹⁶⁷ Para simbolizar la importancia que adquiere el aprendizaje de la cocción de la tortilla traigo a colación un dicho de la región que afirma el vínculo entre saber “echar” tortillas y estar preparada para el

Ilustración 6: niña en la elaboración de las tortillas



La elaboración de la tortilla es importante por el peso significativo que adquiere en la dieta y por el elevado número de horas que son necesarias para su elaboración. Pero la tortilla tiene, además de un referente alimentario, otro simbólico de mucha importancia. La forma, la redondez, las roturas, el tiempo de cocción o el color son aspectos que son “controlados” por los miembros de la comunidad como indicadores de la calidad de determinada tortilla, y por lo tanto, de las habilidades de tal mujer en elaborarla. Estos hechos son evaluados de forma cotidiana en el recinto doméstico, pero cobran especial relevancia en las fiestas comunitarias, en las que cada unidad familiar contribuye con el aporte de determinado número de tortillas para la celebración de la fiesta.

matrimonio. Es decir, una niña o mujer que pueda “echar” tortillas está preparada para contraer matrimonio.

Además de las actividades que las madres enseñan a sus hijas en el ámbito doméstico, las madres también les enseñan otras actividades que ellas realizan fuera de este ámbito, en especial la siembra, limpieza y abono del frijol – por ser un trabajo eminentemente femenino, pero también otros trabajos que son realizados conjuntamente por los varones y por las mujeres, como el corte del café, la siembra y recogida de otras legumbres o la limpia de la milpa.

III. Transmisión de conocimientos de padres a hijas y de madres a hijos

Como hemos podido apreciar, existe una división del trabajo por género que es transmitida a los hijos e hijas. Sin embargo, el proceso de transmisión de conocimientos no es tan rígido como lo hemos descrito. Sin dejar de ser cierto para un importante número de casos, existen también fronteras porosas en las que los padres y madres enseñan indistintamente unas u otras tareas a sus hijos e hijas. En especial porque tanto el hombre como la mujer cruzan las fronteras de género en determinadas actividades.

En lo que respecta a las mujeres, éstas realizan con frecuencia tareas agropecuarias, que transmiten a sus hijos e hijas. En especial cuando en la unidad familiar existen madres solteras, las cuales no suelen disponer de tierras propias y se ven obligadas a trabajar en los terrenos de otros comuneros, o en caso de tenerlas tienen que explotarlas personalmente. En estas circunstancias la madre enseña a sus hijas e hijos todas las actividades que ella realiza en el campo y niños y niñas tienen que realizar las funciones tanto del hombre como de la mujer, tales como traer leña, cuidar a los animales o hacer la comida. Pero en general, los niños están al cuidado de las madres durante los primeros años y comparten con ella sus espacios de trabajo. Por ello, el niño también aprende de la mano de su madre a barrer, a lavar los trastes o a lavar su ropa (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años 2001).

Aunque los padres se encargan principalmente de transmitir sus conocimientos sobre las actividades agropecuarias a sus hijos varones, cuando la niña va a trabajar al campo, en especial al corte del café, la hija también se convierte en aprendiz del padre (E-vecino del distrito de Villa Alta, 35 años 2001). En cuanto a las tareas domésticas, el padre a través de consejos y exhortaciones participa en el proceso de transmisión de conocimientos:

Ya se le explica cuando están chiquitas, pues así tienes que preparar esta comida, así tienes que hacerlo todo, o sea, que se le exige. O sea, por ejemplo en la mañana, la levanta uno a las 5, a las 6, ya levántate, ponte a lavar tu ropa, vas a lavar trastes, vas a poner un jarrito de café, o vas a poner lumbre. Uno aquí se acostumbra a ir al molino temprano, a las 6 ya se van al molino. Y ya, se le indica qué debe de hacer, cuáles son sus responsabilidades (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 32 años 2001).

Ilustración 7: mujeres trabajando en el campo



Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer, pero el hombre no es totalmente ajeno a ellos y practica algunas actividades domésticas, como preparar la lumbre, barrer, lavar los platos o hacer ciertas comidas. Conocerlas y hacerlas implica que también las enseñan a sus hijos e hijas:

Cuando mi esposa no tiene tiempo, ahí le digo que hay que limpiar todo de nuestra casita (...) cuando tiene mucho trabajo mi esposa, mi hija van a la escuela, luego ayudo a mi esposa a lavar los trastes, a barrer el patio (E-vecino del distrito de Villa Alta, 35 años 2001).

Apuntamos la existencia de estos espacios compartidos en los procesos de socialización que realizan padres y madres, pero no negamos la división del trabajo por género que existe en la región estudiada. Continuaremos con el análisis del papel que tienen otros miembros de la comunidad en la transmisión de conocimientos en los niños y niñas.

b) Padrinos y madrinas y su rol educativo

Entre los zapotecos católicos¹⁶⁸ de la Sierra Juárez, se es padrino o madrina en numerosas ocasiones y por diferentes razones. Las más importantes son la de bautismo, comunión, confirmación y boda. La función educativa de los padrinos y madrinas en la región visitada no es muy marcada. Los consejos, recomendaciones o exhortaciones a sus ahijados y ahijadas es la principal función educativa que se les reconoce. Los padrinos y madrinas llevan a cabo esta función, en los casos que así lo soliciten expresamente los padres o las madres, razón por la cual no les adjudicamos un papel importante en la transmisión de conocimientos, salvo en caso del fallecimiento de uno de los progenitores. En esos casos, “entonces, sí interviene el padrino” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años 2001).

Al menos que sus papás de ellos vengán a hablar con los padrinos. Entonces sí, pero mientras ellos no vienen, no se meten en nada. Si ellos vienen y nos platican como es el comportamiento de un ahijado, entonces, sí, va uno a platicar con ellos. Pero mientras los papás no avisan, no dicen nada, no. No sabe uno como están, cómo viven (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años 2001).

Por parte de los adolescentes, la función educativa de los padrinos y madrinas también está en declive, por la poca atención que los niños y niñas prestan a las recomendaciones de sus padrinos y madrinas.

Hay ahijados que le toman importancia con lo que les dice su padrino, hay algunos que al contrario se burlan de su padrino (...). Ya al contrario, empiezan a hablar mal de sus padrinos (...), en vez de que saludan a su padrino, mejor se esconden (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

c) Vecinos y familiares y su rol educativo

En relación a los vecinos y vecinas, coincidimos con las anotaciones realizadas para los padrinos y madrinas. Al menos explícitamente, las entrevistas nos han indicado la escasa incidencia de estas personas en la socialización de los niños y niñas (E-vecina del distrito del Villa Alta, 53 años 2001). A pesar de ello, reconocemos que el control social que ejercen los vecinos y vecinas incide de forma indirecta en la transmisión de conocimientos. Pero no hemos profundizado en este aspecto.

En opinión de los entrevistados y entrevistadas, la transmisión de conocimientos de adultos a jóvenes recae principalmente en el ámbito familiar: “cada quién con lo suyo”

¹⁶⁸ Existe un número importante de evangélicos en las comunidades visitadas. Entre ellos no se conoce la práctica de los padrinos y madrinas.

(E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001). En las observaciones realizadas durante el desarrollo del trabajo de campo, percibimos que la vida comunitaria se desarrolla en especial hacia el interior de la unidad familiar. La mayor parte del tiempo, las mujeres y sus hijos e hijas están en el interior del recinto familiar, realizando diversas actividades. Los hombres, por lo general, van a trabajar a sus terrenos, lejos de la unidad familiar.

Ilustración 8: recinto de la unidad familiar



Las casas se concentran alrededor de la plaza de la comunidad. Pero son recintos independientes unos de otros, conectados por caminos. Las visitas más frecuentes a la unidad familiar son realizadas por parientes. Los niños y niñas, si no asisten a la escuela, están principalmente en sus casas con sus hermanos y hermanas. Es muy posible permanecer en el recinto familiar sin ver a ningún vecino o vecina durante el día. El contacto principal con ellos se realiza en los caminos y en particular en la celebración de los eventos públicos que tienen lugar en la comunidad – en las fiestas, en las asambleas, en el *tequio*¹⁶⁹, en la cancha de baloncesto –, pero “en cuanto a

¹⁶⁹Como *tequio* se conoce el trabajo gratuito que los miembros de la comunidad realizan para un beneficio colectivo cuando lo disponen las autoridades – por ejemplo, la construcción de aulas para los docentes, de baños para la comunidad o la limpia del café en los terrenos comunales.

verse todos los días, no” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años 2001).

La participación de otros miembros de la familia, como hermanos, hermanas, tíos, tías, abuelos y abuelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más frecuente que en otros miembros de la comunidad, pero no en todos los casos. Depende de la relación que se establezca con ellos y de las necesidades de la familia. Los tíos o tías participan si así lo solicitan los padres o madres. Hacerlo sin esa petición se considera como una actuación “ajena” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 47 años 2001). No ocurre así con los hermanos y hermanas, porque en ellos y en los padres y madres incide directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso que siguen los tíos, tías, abuelos, abuelas, hermanos y hermanas mayores reflejan, en gran medida, las mismas líneas que hemos expuesto para los padres y madres.

6.1.2.2. Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje

El trabajo es uno de los principales medios utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto familiar comunitario. En el capítulo anterior hemos aludido a este aspecto y a la importancia que adquieren determinados actores comunitarios en él. Quisiéramos detenernos en este capítulo en una serie de particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del trabajo en el ámbito familiar-comunitario, porque consideramos son relevantes ante las intenciones interculturales escolares.

a) Espacio y tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Dos razones principales guían el proceso de enseñanza y aprendizaje: la visualización directa de todo el proceso y el carácter productivo del aprendizaje del niño o niña¹⁷⁰. Por estas razones, el lugar en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito familiar es aquel en el cual habitualmente el padre, la madre u otros miembros de la comunidad realizan la actividad objeto de aprendizaje (E-

¹⁷⁰ Hay algunas excepciones a esta regla. El inicio del aprendizaje de algunas actividades es a través del juego, en especial a una edad temprana. En otras ocasiones, hay actividades que por su complejidad requieren periodos de experimentación antes de adquirir una utilidad para la vida productiva familiar. Por ejemplo, en el aprendizaje de la elaboración de la tortilla, las niñas desde pequeñas comienzan a jugar con la masa que les dan sus madres sin que esto represente ninguna actividad productiva para la familia.

vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000). El momento del proceso de enseñanza y aprendizaje es el tiempo de ejecución real de alguna actividad:

Trabajando, sí, en el campo, porque allí es donde se ve el trabajo y allí es donde tenemos que hacer eso (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

Ilustración 9: niña con su madre en la elaboración de cerámica



En la actualidad, la existencia de la escuela condiciona de forma importante el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo en el ámbito doméstico. La obligatoriedad de la escuela y sus tiempos definidos obligan a que el aprendizaje y enseñanza en este medio se realice cuando el tiempo escolar lo permite, “entre semana, cuando llega de la clase” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años 2001), “cuando hay vacaciones, los sábados y domingos (...) porque cuando hay clases apenas los alcanza el tiempo” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años 2001). El tiempo escolar y las tareas que

les encomiendan los docentes restan importantes horas a la transmisión de este tipo de conocimiento. En algunas ocasiones “porque ya no hay mucho tiempo” (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años 2001) y en otras porque determinada actividad no se puede realizar a las horas en las que los niños y niñas tienen tiempo libre – como ir a recoger leña a las seis de la tarde, por ejemplo. La existencia de la escuela produce adaptaciones por parte de la comunidad en cuanto a los tiempos tradicionales en los que eran desarrolladas estas actividades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene diversos ritmos de aprendizaje, dependiendo de las habilidades que muestren los niños y niñas. La edad es uno de

los criterios que afecta a ritmo del aprendizaje, pero no es el único. A diferencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, en el contexto familiar, la capacidad que muestran los niños o niñas para el desempeño de determinada actividad es el motivo por el cual se comienza con determinado conocimiento y no con otro¹⁷¹.

d) Observación y verbalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en los lugares y tiempos en los que los padres realizan normalmente sus actividades. La observación es el principal método utilizado en este proceso. Se le adjudica tanta importancia a la observación que parece que los niños y niñas aprenden “solitos, con el tiempo, ven lo que nosotros hacemos” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años 2001). Lo común es que la observación forme parte de los inicios de cualquier tipo de enseñanza-aprendizaje y se intensifique más o menos según el desarrollo de ésta.

Quando están niñas, ven lo que una hace, y ahí también están ellas que quieren hacer eso, y así van aprendiendo, poco a poco. (...) Al varón, lo llevan al campo. Aunque nomás va, pues, a acompañar al papá, pero él ve lo que hace el papá y de ahí aprenden (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001).

Tal y como indicamos anteriormente, niños y niñas pasan desde pequeñitos largas horas con su mamá dentro del recinto escolar. En esta primera etapa la observación – más que la verbalización – acompaña constantemente las actividades de los hijos e hijas con su madre¹⁷².

Sin embargo, a pesar de la importancia que adquieren la observación y la repetición de la actividad que se está aprendiendo, es común utilizar la verbalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Les explicaba, así lo van a hacer (...) le he dicho, así tienes que agarrar el hacha, para que no te lastimes. (...) En cuestión de siembra, también le he dicho ya: cuando antes que no ha caído la primera agua, tiene uno que escarbar un poco, para que aguante la humedad, para que germine la semilla. Y cuando ya ha caído

¹⁷¹ En el capítulo 6.3 documentamos un importante conflicto sobre la edad que la institución escolar estima oportuna para el inicio del aprendizaje escolar, por un lado, y la edad que consideran las madres, por otro.

¹⁷² En mi práctica de campo era habitual que niños y niñas anduvieran alrededor de las actividades que realizaban los mayores. No solían preguntar o hablar con los adultos, pero realizaban una observación constante. Las madres aprovechaban para pedirles una ayuda ocasional en lo que estaban realizando – tales como sostener determinado objeto o que le pasaran agua. Cuando se recibían visitas en el recinto familiar, era habitual que los niños y niñas se sentaran a escuchar en silencio la conversación de los adultos.

el agua, un poco encima nada más. Y no tapar mucho la semilla para que no se pudra” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años 2000).

Las formas habituales de verbalización no son explicaciones extensas sino concretas sobre determinadas cuestiones prácticas. La verbalización incluye llamadas de atención mientras que el niño o niña está realizando determinada actividad, porque realice algún proceso erróneo o peligroso. Hay momentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los niños y niñas ya realizan sus actividades de forma autónoma y responsable. En estos casos, los padres y las madres únicamente les atienden con breves llamadas de atención cuando es necesario (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años 2001).

El consejo es otro tipo de verbalización utilizado. En la región es habitual utilizar la expresión “echarle ganas” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años 2001), con la que los adultos alientan el aprendizaje de los niños y niñas. Para los padres y madres, “echarle ganas” es imprescindible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje – y es la razón que con frecuencia exponen para explicar por qué algunos niños o niñas aprenden antes que otros o tras.

c) Enseñanza y aprendizaje productivo y práctico

La mayor parte de las enseñanzas y aprendizajes que se realizan en el ámbito doméstico, relacionadas con las actividades productivas, son consideradas “ayudas” de los niños y niñas a la unidad doméstica (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años 2001). Son las necesidades de la unidad familiar las que instan principalmente a los padres y madres a iniciar estos procesos de enseñanza-aprendizaje. El niño o niña no es mero receptor del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que guarda un espacio productivo en él¹⁷³.

La niña ya le va a dar de comer a los pollos que tenemos acá. Tenemos marranos. Él se encarga de los chivitos, de los borriquitos (...) Al rato hay necesidades de dinero, pues se agarra, se vende un animal y ya. Que necesitan algo para útiles escolares, para una ropita, pues hay de donde (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001).

¹⁷³ En el contexto escolar los procesos de enseñanza-aprendizaje no muestran el mismo carácter productivo que en el contexto familiar. A pesar de ello, resulta interesante la investigación de Bertely (2000b:52) sobre niños mazahuas y la vinculación que sus padres y madres establecen entre la compra de útiles escolares y el éxito que puedan haber observado antes en las enseñanzas escolares y la voluntad mostrada en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Ilustración 10: niño de 6 años colaborando en la elaboración del chocolate



Por las características que hemos mencionado es fácil inducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la práctica continuada y repetitiva de determinados aprendizajes. Lo que Bertely (2000b:29) denomina “aprender haciendo, intentando y repitiendo” y Chamoux (1982) “el saber-hacer”. Aprendizaje productivo, práctico, en tiempo y espacio real de ejecución mediante la observación, guardan una estrecha relación entre sí. Este testimonio simboliza las características más sobresalientes del tipo de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar:

No había un momento especial. Por ejemplo, cuando yo hacía algo, le decía, mira, así se hace esto (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años 2001).

El carácter productivo que tienen estos aprendizajes está comenzando a mermar en algunas familias, si bien no hemos percibido que se trate de un proceso muy extendido. Escuela y migración tienen mucho que ver en el declive del papel productivo del niño o niña en el ámbito familiar. Algunos padres y madres, ante la

importancia del futuro laboral de la escuela, no les insisten a sus hijos e hijas en participar en las labores domésticas o agropecuarias. Prefieren que el tiempo que les resta estas actividades se lo puedan dedicar a las labores escolares.

[Mi madre me dijo], si quieres estudiar, estudia. Porque si yo te digo trabaja, vas a trabajar más, y en vez de hacer tu tarea o algo, no lo vas a hacer con tal de ayudarme (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años 2000).

La migración es otro de los procesos que merman esta función. Si bien los niños y niñas desde temprana edad participan en las labores antes mencionadas, la posibilidad de la migración favorece que vayan abandonando progresivamente estas actividades. Ante la posibilidad de la emigración, el trabajo agropecuario empieza a ser considerado “pesado” y prefieren otros trabajos, como el de obrero asalariado, y “mejor salen, dicen” (E-primer regidor y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años 2001).

6.1.2.3. Funcionalidad de la formación escolar

La escuela tiene una visión general muy positiva dentro de la vida comunitaria, así como la función formativa de sus alumnos y alumnas. La escuela es para ellos y ellas un lugar estratégico en el futuro profesional de sus hijos e hijas, un futuro que señala el abandono del trabajo campesino, artesanal o doméstico. En lo que sigue, lo expondremos más detalladamente:

I. Visión positiva del medio escolar

Tanto alumnos y alumnas como padres y madres tienen una idea muy positiva de la escuela y de los docentes. No especifican con claridad su motivo, pero perciben claramente su carácter positivo en la vida comunitaria y en sus propias vidas.

El aumento de la oferta de instituciones educativas se considera muy beneficioso para la comunidad en general. Aumentan las posibilidades de incrementar los estudios y mejoran las condiciones de vida de los niños y niñas.

Lo que piensa [mi padre] es, pues en primer lugar que es una gran oportunidad que llegó en este pueblo, porque anteriormente, en este pueblo estaba la primaria, hace muchos años estaba tercer grado de primaria, después llegó la secundaria, después el CBTA, y pues mi papá se siente orgulloso, satisfecho, de que una escuela está más cerca de la casa. Porque mi papá caminó de aquí, hasta un pueblo que se llama Guelatao (...), caminó de 10 a 11 horas, y él pues, como sufrió, valora (E-alumno de 5° semestre del CBTA 2000).

Junto a estas consideraciones, el ahorro económico que implica la existencia en la región de más escuelas y de más alto nivel educativo es otra de las ventajas recurrentemente repetidas.

Si quieren ellos obtener una carrera, entonces, sí, ya sería menos. Estuvieron aquí tres años, el dinero que se supone si hubieran seguido, se tiene todavía. Entonces ese dinero, ellos pueden seguir estudiando, y así pues al no gastar esos tres años lo pueden ocupar (...) Para nosotros es un beneficio tener la escuela aquí, está cerca de nosotros, y ahora sería aprovecharlo nada más (E-alumna de 5° semestre del CBTA 2000).

Algunos padres y madres sí manifiestan una actitud crítica ante ella, en especial, el gasto adicional que les supone la escolarización de sus hijos e hijas, la escasa preparación de los docentes o la rigidez con la que algunos de éstos realizan su trabajo. A pesar del carácter positivo general que nos han expresado, suelen indicar con crítica la poca importancia que tiene la escuela para otros miembros de la comunidad:

No le dan importancia, mejor se dedican a trabajar el campo o salen pues, a México o a Los Ángeles, pero mas no saben que esto es como el tesoro (...). Y la gente de afuera sí le dan fuerza a ésto (E-alumno de 5° semestre del CBTA 2000).

Alumnos y alumnas muestran también bastante conformidad con la escuela. Algunas consideraciones negativas las relacionan con la necesidad del cambio de mobiliario (E-alumna de cuarto 2000) o con la rigidez del horario escolar (E-alumna de 3° de telesecundaria 2000). En el nivel de secundaria y bachillerato, las quejas por parte de los alumnos y alumnas apuntan a la fuerte disciplina que los docentes proyectan en su trabajo, a la escasa capacitación que muestran éstos, a la carencia de materiales y de horas prácticas en su formación (E-alumno/a de 5° semestre del CBTA 2000). A pesar de estas críticas, la escuela es considerada como “lo máximo”, “un tesoro”, porque puede “ubicar las alturas”, por “la inteligencia que nos hace despertar”, porque van despejando “esas dudas conforme uno va estudiando más” (E-alumno de 5° semestre del CBTA 2000).

La función principal de la escuela para los actores entrevistados es “prepararse” (E-alumno/a de sexto 2001) o “aprender” (E-alumno de cuarto 2000). Qué se aprende en la escuela o para qué te prepara es una pregunta para la que no tuvimos respuesta por parte de los entrevistados y entrevistadas. Pero aprender y prepararse son ámbitos simbólicos de la escuela y no tanto de otros medios formativos.

II. Importancia del español y las matemáticas

Para docentes, alumnos, alumnas, padres y madres los conocimientos más valorados que ofrece la institución escolar son el dominio del español y las matemáticas.

Lo que han dicho ellos, [los padres], en global; déles usted español y matemáticas (...) ¿Por qué? Porque matemáticas cualquier trabajito se requiere matemáticas (...). Y español también, para que mi hijo pueda hablar, pueda dialogar con personas que vienen de lejos a su comunidad, cuando pase a hacer un servicio. Y ya no de historia, maestro. Eso es lo que han dicho los de acá (E-maestro de sexto 2000).

Esta opinión es validada por los niños y niñas. Ellos y ellas nos indican que sus padres y madres quieren que vayan a la escuela para aprender a “escribir y leer” (E-alumna de segundo 2000) y la “suma, resta, división, multiplicación” (E-alumna de segundo 2000). Y también reconocen entre estas actividades los conocimientos más importantes que adquieren de la escuela. Son también las materias que con mayor frecuencia nos han indicado entre sus preferidas.

Tanto las maestras y maestros como la misma planificación del sistema educativo otorgan mayor importancia a estas materias: en el primer y segundo año de primaria, matemáticas y español reciben 600 de las 800 horas anuales. Desde tercero hasta sexto, ellas dos solas concentran 440 horas de las 800 horas anuales (IEEPO 2002b:211).

III. Rol estratégico de la escuela en el futuro socio-profesional de niños y niñas

Hemos tenido oportunidad de desarrollar la vinculación existente entre escuela, migración y aspiraciones profesionales en el capítulo 6.1.1. En este capítulo quedó reflejado la vinculación entre escuela y mejora de las condiciones laborales, en especial por las consideraciones negativas en torno al trabajo agropecuario, artesanal y doméstico.

Recordaremos que el trabajo agropecuario, doméstico o artesanal se percibe de mayor dureza física, menor beneficio económico, mayor inestabilidad económica y tiene consideraciones negativas acerca del crecimiento en el desarrollo de la persona. Sumamos a estas consideraciones la conexión que se establece entre este tipo de

trabajo y la reproducción de las relaciones de subalternidad en la sociedad en su conjunto.

Si es que alguien nos viene a decir cosas, que para él cree que no sabemos, y ya sabemos y para poder defendernos (E-alumno de sexto 2000).

El valor estratégico que representa la escuela en el futuro socio-profesional de los niños y niñas y su vinculación con la no reproducción de la subalternidad es una de las funciones más importantes otorgadas a la escuela por los mismos actores que participan en ella¹⁷⁴.

En medios urbanos no indígenas, la escuela comparte esta función. Para las escuelas que quieren trabajar con un enfoque intercultural en regiones indígenas el problema comienza cuando reproducir la cultura de sus comunidades en la escuela es interpretado por sus propios actores como una reproducción de las relaciones de subalternidad que existen en la sociedad en su conjunto¹⁷⁵. Es decir, en este contexto “pluralidad es sinónimo de desigualdad” (Bartolomé & Barabas 1986:18).

Aquí radica una de las dificultades más importantes del enfoque intercultural en regiones indígenas: si en el contexto indígena reproducir su cultura significa la reproducción de las relaciones de subalternidad, en el contexto urbano no indígena o equivalente, la reproducción de la cultura propia a través de la escuela les posiciona arriba del proceso de subalternidad.

Evitar la reproducción del actual sistema socio-económico y político y de la posición que ocupan en él incita el fortalecimiento estratégico de la escuela que apunta hacia

¹⁷⁴ Carrasco (2004) expone esta experiencia de forma diferencial para el grupo afroamericano en EEUU a través del modelo de Ogbu sobre el “estatus desigual” entre minorías – y entre éstas, entre “minorías voluntarias” e “involuntarias” – y mayorías. En este estudio indica que el modelo de Ogbu serían “las relaciones socioculturales de poder entre mayorías-minorías” (Carrasco 2004:54) la que explicaría el bajo rendimiento escolar y no tanto las diferencias culturales o la distancia cultural existente entre escuela y contexto local. Bajo este modelo explicativo, el bajo rendimiento escolar del grupo afroamericano no se explica en base a esa distancia cultural sino – entre otros motivos – a una adaptación a la escuela que muestra el desinterés de este grupo hacia ella porque no representa una institución que mejore sus oportunidades laborales. Sin embargo, en el caso que estamos exponiendo en este momento, serían precisamente las diferentes oportunidades en el mercado laboral la que explicaría esta visión positiva de la escuela por parte de sus actores.

¹⁷⁵ El racismo es junto con la desigualdad económica y política otro de los grandes problemas en las relaciones entre indígenas y no indígenas en el contexto mexicano. No da lugar detallarlo en esta investigación, pero su notoria presencia – también en Oaxaca – debe ser tenida en cuenta para comprender el valor estratégico que la escuela representa para los y las indígenas.

“la ampliación y fortalecimiento de sus vínculos con la cultura mayoritaria” (Bertely 2000b:40).

La educación india ha cedido poco a poco ante la escuela; los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino que se aprende en la escuela; los pueblos indios no tienen un proyecto de educación; la figura del maestro es omnipresente, y la escuela es un espacio absoluto para la educación. (...) No hubo un proyecto colectivo para envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad sino más bien proyectos individuales de aprovechar la escuela para abandonar a la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella (Maldonado 2002:163).

La mayoría de los enfoques interculturales pretende invertir este proceso¹⁷⁶ y evitar que la reproducción de la cultura indígena, campesina o rural signifique reproducir las relaciones de desigualdad existentes en la sociedad. Pero como hasta la fecha sigue siendo un anhelo y sus resultados son aún muy precarios, la escuela castellanizadora y monocultural – aunque se denomine bilingüe intercultural – sigue ocupando el lugar en el que ubican las expectativas de mayor nivelación socio-económica y política (Jiménez 2005). A pesar de ello, la distancia cultural de la escuela con el medio de socialización familiar-comunitario favorece que los niños y niñas de medios urbanos dominen en mayor medida el “capital cultural tácito que la escuela exige en su funcionamiento” (Franzé 1998:49). De esta forma se mantiene y reproduce la “legitimación de las desigualdades” (Franzé 1998:49) a través de la escuela.

6.1.2.4. Distribución de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar

El rol tradicional que desempeña la escuela en establecer y garantizar los vínculos con el medio urbano extracomunitario favorece que la escuela sea interpretada como una institución con funciones educativas claramente diferenciadas de las funciones educativas del contexto familiar.

Las comunidades indias reclaman escuelas y que en ellas se enseñe lo que allí se debe enseñar, oponiéndose a que en ella se incorporen contenidos étnicos: esperan que la escuela sea el vehículo de progreso de sus hijos y de su comunidad, dejando en ella la función educativa sin que se observe un proyecto mayor, propio, que englobe esta actitud ante la escuela en función de una intencionalidad de reproducción de sus culturas como tales (Maldonado 2002:164).

¹⁷⁶ Gasché (2002:122) nos relata su experiencia de formación bilingüe intercultural en la Amazonía peruana y la importancia de lograr esa “articulación” entre “los contenidos propios de los pueblos indígenas” con los “conocimientos escolares convencionales, nacionales”. Conseguir esta articulación es en realidad el nodo central de la gran mayoría de las expectativas interculturales.

Las anotaciones realizadas por madres, padres y docentes señalan el proceso general que anuncia Maldonado en esta cita. En general, estos actores les reconocen funciones diferenciadas y señalan la dificultad, imposibilidad o la falta de sentido de transmitir en la escuela los conocimientos que los padres y madres enseñan a sus hijos e hijas en el ámbito doméstico. Valoran la ventaja de los aprendizajes que se realizan de forma diferenciada en cada contexto.

Adquirir habilidades en la cocina, en las actividades domésticas y conocer las labores del campo, se considera de gran utilidad para la vida de sus hijos e hijas. Estos conocimientos y habilidades les proporcionan a sus hijos e hijas la capacidad de poder “defenderse” en cualquier contexto (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años 2001). Aprenderlos desde pequeños o pequeñas en el contexto familiar es importante para que participen en el proceso productivo de la unidad familiar y no se conviertan en “consentidos” y “rebeldes”. De lo contrario, ya “no quieren hacer nada” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años 2001). Es importante para padres y madres que sus hijos e hijas se vayan dando “cuenta de cómo se gana el pan”, “para que no ande de ocioso” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001). El sentido de responsabilidad que los padres inculcan a los niños y niñas es otra de las importantes funciones que consideran que tiene la enseñanza-aprendizaje que les proporcionan¹⁷⁷.

Adquirir estas habilidades se considera de gran utilidad para la vida de sus hijos e hijas en la vida en la comunidad, porque “en la ciudad, fácil vas a la tienda, vas a la tortillería, o vas a donde quieras, (...), pero estando en el pueblo, no hay esos servicios, entonces forzosamente hay esa necesidad de hacerlo ellos” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años 2001). Para las niñas, los conocimientos domésticos se consideran necesarios en su futura vida como esposa, independientemente de su posterior profesionalización. Y para ambos, como la migración o el trabajo en el contexto citadino no es ninguna seguridad, consideran la necesidad de estos aprendizajes para su futuro en la vida comunitaria: nunca viene mal “conocer de todo” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 35 años 2001)¹⁷⁸. Por ello, aún cuando abandonen

¹⁷⁷ Cfr. Cap. 6.2.4.4 para ver las conexiones entre la responsabilidad que inculcan a sus hijos e hijas en el medio familiar y las tareas escolares.

¹⁷⁸ Es curioso hacer notar que no hemos encontrado afirmaciones en el sentido de que los padres lo consideren útil para que sus hijos e hijas continúen la actividad económica familiar o incluso para que le ayuden a ellos cuando sean ancianos.

la comunidad y consigan un trabajo en la ciudad, de características diferentes al trabajo agropecuario o doméstico, consideran de gran utilidad estos aprendizajes.

Por tanto, el aprendizaje de las tareas agropecuarias y domésticas por parte de los niños y niñas se considera en general positivo. Y como el aprendizaje escolar tiene una valoración también positiva, padres y madres manifiestan la importancia que supone para el niño y para la niña el conocimiento que se adquiere tanto en la institución escolar como en el ámbito doméstico:

Yo pienso que de las dos cosas, porque los maestros enseñan lo que los padres no enseñan y los padres enseñamos de lo que los maestros no enseñan. Es necesario los dos (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años 2001).

La característica más notoria que podemos inferir a raíz de las entrevistas realizadas a padres, madres y docentes entre ambos contextos de enseñanza-aprendizaje es la distribución consensuada de funciones específicas para cada contexto: “cada quien con su trabajo”, aunque ambas “deben ser complementarias” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 60 años 2001).

“Cada quién con su trabajo” significa para padres y madres que las actividades formativas que llevan a cabo en el medio familiar no deben, en líneas generales, formar parte de la formación escolar, y se consideran “complementarias” porque sí creen que desde el medio escolar pueden proporcionar motivación a los niños y niñas para prestar más atención a las enseñanzas de sus padres y madres (E-secretaria municipal y vecina del distrito de Villa Alta, 35 años 2001). Los docentes por su parte también consideran la especificidad de cada contexto de enseñanza-aprendizaje, pero reflejan la complementariedad mencionada cuando nos indican que en la escuela y en el “hogar” se reflejan mutuamente los procesos que vive el niño o la niña (E-maestra preescolar nueve de abril, 2003).

Para finalizar este capítulo recordamos que la intención ha sido demostrar el consenso que hemos percibido entre ambas instituciones – la familiar-comunitaria y la escolar –, tanto al aceptar el rol de enlace de la escuela con la sociedad urbana y no indígena como en la distribución específica de funciones educativas para conseguir con éxito este proceso.

6.2. Espacio inter-cultural “clandestino”

(...) las reglas instrumentales de aplicación universal – y en especial aquellas que, como las de la escuela, tratan con representaciones y agentes sociales – se ven *mediatizadas*, paradójicamente, por las interpretaciones locales del proceso instrumental mismo, de manera que éstas a su vez se hallan encastradas en el ejercicio de prácticas ordinarias escasamente racionalizadas (Díaz de Rada 1996:4)

En este apartado analizamos determinados procesos culturales que tienen lugar en la escuela, en los que “clandestina” e inconscientemente está presente la cultura del contexto comunitario¹⁷⁹. Su interés se centra en señalar los espacios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción y señalar el tránsito que se opera en los principios formales de la institución escolar “al aplicarlas a las coyunturas concretas de la experiencia” (Díaz de Rada 1996: XVIII).

El resultado es una serie de procesos culturales que, aunque muestran claras diferencias en uno y otro contexto, reciben influencias recíprocas y convierten el proceso cultural escolar en un sincretismo particular fruto de recíprocas influencias. Estos espacios los hemos denominado “clandestinos” porque están fuera de toda negociación explícita o implícita. Sin embargo, consideramos que la praxis esencialista impide en gran medida percibirlos como espacios de negociación dentro de un enfoque intercultural en el medio educativo.

¹⁷⁹ Es preciso realizar una importante aclaración sobre cómo ha sido construido este capítulo. Aunque la propia subjetividad del analista sea una característica que hemos defendido explícitamente en la realización de este trabajo, en este capítulo en particular, su presencia y visibilidad es más notoria. Detectar estos espacios “clandestinos” se ha conseguido porque hemos partido, de forma explícita, desde mi propia experiencia previa, personal y académica. Mencionar el tiempo flexible, el espacio abierto y accesible o los comportamientos responsables de niños y niñas, por mencionar algunos de los procesos a los que haremos referencia, ha sido construido, en parte, por mi propia experiencia de campo anterior en escuelas en España. El contraste percibido entre un contexto y otro, nos ha permitido hablar del tiempo, del espacio y del comportamiento con estas características. A pesar de ello, señalamos que en la construcción de este capítulo retomamos también las opiniones de los actores y sus percepciones y que por lo tanto se trata también de un constructo inter-subjetivo. En particular, han sido muy significativas las aportaciones de otros actores educativos que trabajan en el medio educativo mexicano, pero en otros contextos culturales, como son la ciudad de Oaxaca o la Costa, porque compartían la visión de estos procesos con las características con los que son presentados en este capítulo, en especial, por el contraste que percibían entre el contexto de la Sierra Norte y los otros escenarios que conocían.

Hablaremos del tiempo, del espacio, de los ritmos de trabajo y de ciertos comportamientos observados entre los niños y niñas en el aula. Todos tienen características diferentes fuera y dentro de la escuela. Pero en las páginas siguientes analizamos la particularidad con la que son adaptados en la práctica escolar.

6.2.1. Flexibilidad en los tiempos

En la vida comunitaria, la referencia a un tiempo “preciso” es un factor importante en el desarrollo de innumerables actividades: la hora de ir al molino, de levantarse, de desayunar o de encaminarse hacia los terrenos de cultivo, por ejemplo, suelen ser las mismas durante todos los días. Pero su referencia al tiempo muestra mayor flexibilidad que la que tiene lugar en la escuela. En ella, la entrada, salida y el cambio de actividades está normalmente reglada desde las instituciones educativas mayores y permanece fielmente sujetas a la precisión del reloj y la campana. Sin embargo, en el manejo del tiempo institucional hemos observado influencias de la interpretación comunitaria del tiempo.

La hora de entrada a la escuela es exacta, y con normalidad suelen respetarla en el nivel de primaria. Pero no es así en preescolar, nivel educativo en el que hemos observado la dinámica más flexible en el uso del tiempo. En estas aulas se ha observado mayor independencia de la campana y de lealtad a la hora de entrada. Las clases comienzan cuando la mayoría de niños y niñas se encuentran en el aula, aunque esto pueda ocurrir veinte minutos más tarde¹⁸⁰.

La entrada y salida al recreo en preescolar sigue mostrando esta flexibilidad. Ante la ausencia de campana en preescolar – en los casos observados –, entrar a las aulas después del recreo queda a criterio de la docente: “al ratito ya entran” (E-maestra de preescolar 2000). El “ratito” suele estar condicionado en muchas ocasiones por el fin de alguna actividad, como comer unas limas o la finalización de una conversación de la docente con algún adulto (Ob-preescolar 2000).

¹⁸⁰ Sin embargo, en las observaciones realizadas en aulas de preescolar y primaria “general” en la ciudad de Oaxaca, la entrada al colegio estaba rigurosamente establecida por el horario previsto. Diez minutos después se cerraban las puertas y ningún niño o niña podía entrar a la escuela.

En primaria, en escuelas unidocentes, bidocentes y tridocentes, por su reducido tamaño, no se suele hacer uso de la campana para el anuncio de los diferentes tiempos escolares. En ellas, también hemos observado usos flexibles del tiempo a la hora de entrada y salida de la escuela: salidas de quince minutos más tarde y señales para el comienzo o la reanudación de las actividades del tipo: “tiempo, métanse dentro” (Ob-escuela unitaria 2001).

En concreto, en las escuelas de menor tamaño los tiempos muestran en mayor medida este carácter flexible. En una escuela unitaria visitada, los niños y niñas llegaban con antelación a la escuela – que había sido abierta por una niña a la cual la docente le dio la llave. Mientras daban comienzo las clases, jugaban en el patio o en las aulas, leían o trabajaban en alguna actividad. Las clases no comenzaron formalmente a desarrollarse hasta que llegó la docente al aula, veinte minutos después de lo establecido (Ob-escuela unidocente 2001). El día anterior, a causa de mi visita a la comunidad, las clases comenzaron una hora más tarde y acabaron una hora después – mientras, los niños y niñas ordenaban la biblioteca, regaban la huerta o ponían música en la dirección¹⁸¹ (Ob-escuela unidocente 2001).

En las primarias completas – de mayor tamaño –, es mayor la puntualidad a la hora de entrada en la escuela, aunque en su interior hemos observado otros usos del tiempo que lo flexibilizan. La puntualidad a primera hora en las mañanas no suele despertar mayores problemas, ya que por lo general los niños y niñas suelen llegar a la escuela quince o treinta minutos antes¹⁸². En este tiempo, juegan en las instalaciones, riegan las plantas e incluso en ocasiones, limpian las aulas mientras dan comienzo las clases.

En los escasos momentos que observamos a un niño o niña llegar tarde, la incorporación al aula no parecía mostrar mayores problemas. Desde la puerta decían:

¹⁸¹ En esta escuela unidocente las relaciones que había establecido la docente con las autoridades comunales le permitieron negociar sus días de trabajo: trabajar un festivo para ir un viernes a la ciudad de Oaxaca o trabajar sábado y domingo por la necesidad de ir a la ciudad en los días laborables (E-maestra escuela unitaria 2001).

¹⁸² Tanto padres como madres se levantan antes de que amanezca. Los padres suelen ir a trabajar al campo muy temprano y las madres tienen que ir al molino a moler el nixtamal para preparar las tortillas. La hora de ingreso a la escuela es a las nueve de la mañana. A esa hora, la mayoría de niños y niñas llevan varias horas despiertos e incluso ya han realizado algunas labores domésticas en sus casas antes de iniciar sus actividades en la escuela.

“buenas días, compañeros” (Ob-escuela unitaria 2001) y se incorporaban con normalidad al aula. En comparación con la hora de entrada, la hora de salida en primaria – tanto para salir al recreo como para salir de la escuela a última hora – se manifiesta más flexible. Con campana o sin ella, niños y niñas suelen salir de las aulas cuando van finalizando sus actividades, aunque las terminen cinco o hasta quince minutos más tarde. Tanto en docentes como en alumnos y alumnas se observó que esta práctica, además de ser recurrente, se llevaba a cabo con total aceptación: en ocasiones los niños y niñas no salen si no han terminado sus tareas, aunque los docentes no les hayan indicado que se queden, y cuando se quedaban se les observó tranquilos y relajados.

Cierta flexibilidad, con la cual estamos caracterizando el inicio y la finalización que desde la organización escolar están estipuladas para los centros educativos, se observa también en relación a los tiempos empleados en cada materia. Hemos tenido oportunidad de observar que los docentes continuamente no cumplen con exactitud los tiempos establecidos por la organización del centro en el desarrollo de las diferentes materias, si consideran que aún no han finalizado determinada actividad (E-maestro de sexto 2000).

Comentaremos un ejemplo en relación a la flexibilización que docentes y alumnos y alumnas realizan del tiempo escolar, por considerarlo significativo dentro de lo que venimos expresando: en un aula de sexto de primaria, después de sonar la campana para iniciar el recreo, alumnos y alumnas continuaron desarrollando su actividad, sin que aparentemente observáramos alguna preocupación o inquietud. Cuando finalizaron la actividad, el docente dio inicio a una nueva actividad, que correspondía a la materia en la cual trabajarían después de regresar del recreo. Aprovechamos la ocasión para preguntar a un alumno si no tenía ganas de marcharse para el recreo, a lo cual respondió: “ahorita, es que apenas vamos a acabar”. Después de veinte minutos salieron todos al recreo. Durante este tiempo, estuvieron arrancando hierbas de un terreno en el patio escolar que iban a preparar para el cultivo. Finalmente, regresaron puntualmente a las aulas al finalizar el tiempo del recreo (Ob-aula sexto de primaria 2000).

Tiempos flexibles y responsabilidad en el trabajo se relacionan tanto con el contexto escolar como con el contexto familiar. Esperar a la finalización de determinada tarea

para comenzar el descanso es consecuencia de las características del trabajo que llevan a cabo los niños y niñas en sus casas (E-maestra de preescolar 2001).

En cuanto a los usos del tiempo y su mayor o menor flexibilización a la normativa interna que determinan las escuelas, observamos una tendencia que señala la mayor flexibilización en el nivel de preescolar y en aquellas escuelas de menor tamaño – unidocentes, bidocentes y tridocentes. Las condicionantes de algunas instituciones educativas¹⁸³, como el internado indígena de Guelatao o la tele-secundaria de San Juan Tabaa, marcan pautas horarias de mayor rigidez. En el internado, la existencia de un horario en el cual quedan controladas y delimitadas todas las actividades del día¹⁸⁴ es una necesidad organizativa, relacionada con el elevado número de alumnos y alumnas y la necesidad de establecer algún control al respecto (E-directora del internado 1999).

La tele-secundaria de San Juan Tabaa, representa otra institución educativa en la cual, por razones organizativas, la planificación y ejecución de los tiempos escolares se caracteriza por su rigidez. En la tele-secundaria, las clases son televisadas y comienzan en toda la república a una hora exacta. El apego al tiempo en estas aulas es el de mayor rigidez y exactitud observados, pues el inicio, los intermedios, el cambio de actividad y la finalización de las clases dependen del horario televisivo: el primer cuarto de hora de clase se dedica a la retransmisión televisada, después de la cual la maestra o maestro vuelve a repetir las ideas principales y a consultar las dudas. El tiempo restante hasta la siguiente retransmisión es empleado en la realización de los ejercicios que indican los textos. Cuentan para ello con 36 minutos. A los 51 minutos de iniciada la clase da lugar el comienzo de la segunda¹⁸⁵.

¹⁸³ Si en el internado y en la tele-secundaria hemos percibido mayor rigidez en el uso del tiempo, se debe al tipo de organización que caracteriza a estas instituciones y no a la edad de sus alumnos y alumnas. La observación realizada en el CBTA confirma esta observación: en esta institución la flexibilidad en el uso del tiempo era aún mayor que la observada en primaria. Las clases podían dar inicio treinta minutos después de lo establecido, entre clase y clase jugaban en la cancha de baloncesto aunque tuvieran establecido sólo un tiempo de descanso y no se observó la utilización de la campana para indicar el inicio o final de ninguna de estas actividades. La edad de estos alumnos y alumnas es de los quince a los dieciocho años y se relaciona con cierta madurez en sus comportamientos (Ob-CBTA 2000).

¹⁸⁴ El internado tiene muy regulado y parcelado el tiempo. Las diferentes actividades que forman parte del horario con el que cuenta comprende desde las 5:30 de la mañana hasta las 21:30 de la noche.

¹⁸⁵ La dependencia a determinado horario en este contexto es mucho mayor, aunque pudimos encontrar en nuestro trabajo ciertas adaptaciones escolares dentro del esquema tan rígido que establecía este tipo de organización: por ejemplo, asistir a la próxima retransmisión tarde a juicio del docente por la importancia de terminar la anterior actividad o acudir puntualmente a esta retransmisión, para al finalizar

6.2.2. Espacio abierto, accesible y dinámico

En el medio escolar, el lugar establecido para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce casi en su totalidad al recinto escolar – salvo algunas salidas esporádicas a la comunidad. El aula, más que el resto del recinto escolar, y la mesa y la silla en la cual quedan ubicados los alumnos y alumnas, son los espacios de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Pero los usos del espacio tan delimitados por el medio escolar en algunas ocasiones muestran en la práctica mayor apertura, accesibilidad y dinamismo.

a) Espacio abierto y accesible

Es habitual que las aulas permanezcan abiertas durante el desarrollo de las clases, en las horas del recreo y en algunos lugares, antes del comienzo de las actividades escolares. El espacio, con esta apertura descrita, se relaciona con mayor accesibilidad a él: tanto en las horas del recreo como en las horas anteriores al inicio de las clases es habitual observar a niños y niñas entrando y saliendo de las aulas.

Con respecto a la relación entre el centro educativo y la comunidad, en general se han observado dinámicas muy similares, ya que las puertas del colegio suelen estar abiertas durante todo el día. Niños y niñas pueden entrar y salir de la escuela con normalidad y libertad – en algunos casos también sus padres y madres, aunque esta relación entre la escuela y la comunidad tiene lugar en grados diferentes según la comunidad observada.

En la región cada vez hay escuelas de mayor tamaño que han obligado a la construcción de recintos nuevos y más grandes. Estas escuelas nuevas se ubican en general en las afueras de la comunidad. Con anterioridad, en la totalidad de las comunidades visitadas la escuela estaba construida en la plaza principal del pueblo – el templo, el palacio municipal, la escuela y la cancha de baloncesto son cuatro construcciones reunidas prácticamente en todas las plazas de las comunidades de la región.

Ilustración 11: recinto no vallado de un internado indígena



En el centro de la comunidad, las escuelas eran edificios pequeños, sin vallas y accesibles, con características muy similares a cualquier lugar público de la comunidad. Pero las escuelas de construcción reciente se suelen ubicar en las afueras de la comunidad y se suelen vallar y cerrar, lo que las hace menos abiertas y accesibles para el resto de la comunidad¹⁸⁶. Aun así, en algunas escuelas que están valladas, dichas vallas no tienen mucha utilidad real, ya que algunos centros se vallan pero no se le colocan puertas y en el caso de tener puertas, permanecen abiertas por el día. Niños y niñas y también sus madres¹⁸⁷ pueden salir y entrar en el recreo con libertad¹⁸⁸.

¹⁸⁶ A pesar de ello, no pierden el carácter comunitario. Tanto las viejas como las nuevas escuelas son usadas por las autoridades para otros fines no educativos, como el alojamiento de los visitantes en fechas festivas.

¹⁸⁷ El caso de las madres es aún más acentuado para el caso de preescolar, como veremos en el cap. 6.3.

¹⁸⁸ Incluso el acceso de los hijos o hijas de los maestros y maestras a las aulas – sin tener aún la edad escolar – es aceptado. Al menos hemos tenido oportunidad de observarlo en dos ocasiones; con la hija de una docente, de unos dos o tres años, la cual entraba y salía del recinto a su voluntad – era una escuela unidocente y la casa de la docente estaba a unos veinte o treinta metros. Y en otra ocasión, el

Ilustración 12: niños en el corredor de la casa de los maestros y maestras



En otros espacios, que pueden dar la idea de mayor restricción o privacidad para los alumnos y alumnas, como la dirección del centro, hemos podido observar facilidad en el acceso por parte de niños y niñas. Incluso en caso de estar reunido el director observamos algunos casos en los cuales niños y niñas entraban y se quedaban mirando y/o escuchando la conversación. Algo parecido podríamos mencionar en relación al espacio que he ocupado en las aulas mientras hacía observación. Era frecuente, en esos momentos, que los alumnos y alumnas se acercaran a mí, miraran y tocaran mis notas, acariciaran mi cabello o cogiesen mi lapicero mientras escribía, en particular las alumnas de grados menores. En los alumnos y alumnas de sexto grado no se observó este comportamiento.

El recinto en el cual estaban residiendo los docentes muestra también la escasa referencia a un espacio privado. Era frecuente observar a los alumnos y alumnas corretear por el recinto e incluso a las vecinas y vecinos atravesarlo como atajo para llegar al centro del pueblo.

hijo de un maestro, de unos cuatro años, solía acompañarle en sus actividades. En ambos casos, los menores trabajaban en alguna actividad y no demandaban mucha atención a su padre y a su madre.

b) Usos dinámicos del espacio

El uso del espacio dentro del aula está constantemente cambiando. El mobiliario del aula está compuesto principalmente por una sola pieza que incluye la silla e incorpora una tabla sobre la que se puede trabajar. Mover esta pieza es relativamente sencillo para niños y niñas. En algunos casos – los menos –, son mesas y sillas separadas, pero tampoco parece ser un impedimento mayor para que éstas cambien constantemente de posición en el aula.

El constante cambio de mobiliario – sillas y mesas – está relacionado con la combinación de trabajo individual y grupal en las aulas. La combinación de métodos individuales y grupales exige con normalidad el cambio en la distribución de las sillas y mesas y de las posiciones de los niños y niñas. Ambos métodos son combinados con frecuencia en el mismo día de clase: éstas pueden comenzar con las sillas en posición individual, apuntando hacia la mesa del docente, colocarlas después alrededor del perímetro del aula para dejar libre el centro y hacer algunas actividades de pie en él, acabar la actividad y regresar a la posición original para terminar el día con otro trabajo en el que reúnen sillas y mesas para formar dos, tres o cuatro grupos. Niños y niñas realizan estos continuos cambios en la distribución del espacio con rapidez, tranquilidad y sin mayores problemas de desorden.

La silla y la mesa no representan los únicos espacios utilizados en el aula. El suelo se puede utilizar para un ejercicio de matemáticas, para dar volteretas según las indicaciones de una canción o para comenzar una pelea con un compañero o compañera. Otros rincones del aula son usados una vez que se abandona el pupitre, hecho que ocurre con facilidad. Generalmente, cuando tienen que realizar las actividades que les encargan los docentes, los niños y niñas se suelen levantar con frecuencia de su lugar, van a ver qué hace el compañero o compañera, se acercan a mí, van a la mesa del docente, miran por la ventana, juegan en algún rincón, caminan descalzos, abren un paraguas en clase, ponen un pie o las rodillas en la silla, se sientan con las manos en la cabeza, comen fruta en la clase, se levantan a media explicación del docente para tirar algo en la papelera, beben agua o sacan punta al lápiz en la papelera que se sitúa fuera del aula. Estos son algunos ejemplos más que pueden ser considerados usos dinámicos del espacio en el aula.

Ilustración 13: flexibilidad en la movilidad en el aula



El espacio del resto del recinto escolar también se suele utilizar de una forma dinámica: algunos ejemplos¹⁸⁹ fueron la suspensión de las actividades por la llegada de algún visitante a la escuela, en la que los niños y niñas aprovechaban para ocupar el patio o una salida improvisada y breve al patio para cantar una canción como parte de alguna actividad en el aula. En las actividades extraescolares es aún más habitual utilizar todo el espacio escolar, no sólo las aulas.

6.2.3. Ritmos pausados y extensos

Los ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito doméstico son pausados y los tiempos dedicados a las actividades extensos. En el ámbito escolar, los ritmos de enseñanza-aprendizaje están más condicionados a determinados

¹⁸⁹En una escuela bidocente del sistema “general”, ubicada cerca la ciudad, observamos una metodología muy especial, que se estaba intentando implementar en escuelas incompletas. Sus métodos y técnicas fueron muy innovadoras y novedosas, aunque ha sido el único ejemplo observado por el carácter novedoso del proyecto. Es sus aulas se observó mucho dinamismo en el uso del espacio: los niños y niñas salían a leer o a jugar al patio, sacaban y metían sillas y mesas dentro y fuera, todo por su propia iniciativa y no por la de la docente.

horarios y currículum. Es decir, están más condicionados a requisitos de tiempo y de contenido que a logros en la adquisición de determinado conocimiento o habilidad.

A pesar de ello, en las aulas hemos podido observar ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pausados y extensos con relación a los condicionantes institucionales de tiempo y contenido. Los ritmos de tiempo pausados los hemos podido observar en todos los grados de primaria, aunque muy particularmente para los primeros años y en especial para preescolar.

En preescolar, los ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los más pausados y extensos entre los que hemos tenido oportunidad de observar: los niños y niñas pegan una bola de papel, se quedan cinco minutos mirando hacia un lado, ponen otra bola, vuelven a mirar hacia otro lado, vuelven a la actividad, etc. La funcionalidad de este nivel educativo – en especial su función de iniciación y la edad de los alumnos y alumnas – hace muy comprensible el ritmo pausado y lento con el cual trabajan.

Pero ritmos pausados y extensos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han observado en general para todos los grados visitados – con matices por edad y características de los docentes. El ritmo pausado dota a las actividades de cierto carácter relajado, y el ritmo extenso las prolonga por periodos largos de tiempo. Ha sido habitual observar actividades de una hora o más de duración: una búsqueda bibliográfica, unos ejercicios de matemáticas, unos dibujos, elaborar una lista de palabras en zapoteco puede ocupar largos periodos de tiempo, en la cual niños y niñas trabajan en esa actividad, hablan con sus compañeros y compañeras, se levantan, miran a los del al lado, juegan en ocasiones entre ellos, incluso en ocasiones de pie en un lado del salón, vuelven a su lugar y siguen trabajando.

Tiempos extensos en el desarrollo de alguna actividad se relacionan con ritmos pausados: si determinada actividad se desarrolla por treinta minutos o más, los niños y niñas se distraen, miran al techo, se entretienen a jugar con su lápiz, vuelven a la actividad, se concentran, empiezan a trabajar, hablan con su compañero o compañera, se ríen, bromean, van a hablar con el docente, etc. Son actividades que no son castigadas constantemente por los docentes, ya que forman parte del ambiente relajado necesario en actividades de extensa duración.

Ilustración 14: niños y niñas en tareas de limpieza del centro escolar



Los ritmos de trabajo pausados se observan para otras actividades que tienen lugar en la escuela, pero que son independientes de los procesos formales de enseñanza-aprendizaje. La limpieza¹⁹⁰ que niños y niñas tienen que realizar de sus aulas y del centro educativo es un ejemplo: normalmente estas actividades se realizan con la cooperación de un número suficiente de alumnos y alumnas, de tal forma que para barrer unas escaleras son cuatro o cinco los que comienzan a barrer con la escoba, otro se encarga de tener el recogedor y finalmente otros tres meten la basura en el recogedor. En las aulas, son tres o cuatro los encargados o encargadas de barrerlas y asearlas. En cooperación el trabajo no demora mucho, a pesar de que es habitual

¹⁹⁰ Los niños y niñas son los encargados de la limpieza de sus aulas y la del centro en general. En algunas escuelas, tienen un intendente para realizar esta actividad. Nunca hemos observado la presencia de un intendente en las escuelas bilingües interculturales visitadas y sí en algunas escuelas "generales", las de mayor cercanía a la ciudad.

observar en estas actividades juegos con las escobas o con el agua o bromas entre compañeros y compañeras.

Los comportamientos mencionados, el carácter pausado y los tiempos extensos, se combinan con la existencia de “vacíos”¹⁹¹ – actividades repetitivas o sin relación directa con el contenido del aprendizaje, que incentivan prolongados tiempos de espera – en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁹². Algunos ejemplos que ilustran estos tiempos fueron anotados durante la observación realizada en las aulas: niños y niñas de segundo grado tenían que colocar números escritos en cartulina del uno al cien de forma ordenada en el suelo. Cuando un niño o niña colocaba su número, tenía que mover toda la fila de números hasta que el suyo tenía espacio para ser agregado a la lista. Los demás niños y niñas esperaban pacientemente de pie alrededor del aula, a pesar de que esta actividad les llevó más de una hora (Ob-segundo 2000) (cfr. Ilustración 15). Otros ejemplos observados en relación a estos ritmos de trabajo fueron correcciones públicas individuales, de todos los alumnos y alumnas, a pesar de que todos y todas tenían que ofrecer la misma respuesta o copiar largas listas de conceptos de sus cuadernos y revisarlos públicamente uno por uno.

Como hemos mencionado, percibimos estas características de forma generalizada para todas las edades, aunque con ciertos matices para diferentes grupos de edad: en especial para el grado de sexto en adelante, la dinámica cambia notoriamente, y niños y niñas no se distraen ni juegan con tanta asiduidad en el aula. La intensidad del trabajo se hace mayor, pero como indicamos, la seguimos considerando de ritmo distendido y relajado.

Hemos realizado observación en escuelas multigrado, en concreto en escuelas uni-, bi- y tridocentes¹⁹³. En estas aulas los docentes trabajan algunas materias en común y

¹⁹¹ Utilizo la palabra “vacío” para indicar tiempos que no están necesariamente cubiertos de enseñanzas explícitas, lo que no significa que estén “vacíos” de otros contenidos pedagógicos, tal vez de mayor influencia.

¹⁹² En esta investigación hemos realizado observación en aulas de escuelas “generales” en la ciudad. Han sido escasas por el interés particular de esta investigación (cfr. Cap. 3.3.2). En estas observaciones los “vacíos” de tiempo mostraron algunas diferencias, ya que pudimos observar en el medio ciudadano una atención más directa al desarrollo explícito de los contenidos – y al trabajo individual y a ritmos de mayor velocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁹³ En la escuela unidocente visitada el docente trabaja con un único grupo, desde primero hasta sexto de primaria en la misma aula. En las escuelas bidocentes, un docente trabaja desde primero a tercero y otro desde cuarto a sexto. En las escuelas tridocentes, los tres docentes trabajan dos grados cada cual: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto.

otras de forma particular con cada grupo de edad. Esta condicionante en el proceso de enseñanza-aprendizaje crea la necesidad en las escuelas multigrado del trabajo en grupo. Los docentes reparten su atención entre los diversos grupos de edad que están, con normalidad distribuidos en grupos, pero con frecuencia algunos se ven más atendidos que otros.

Ilustración 15: niños y niñas en ejercicio de matemáticas



Los menos atendidos tienen aún ritmos más pausados y extensos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante la atención preferencial hacia un grupo – ocasionada por ejemplo por el desarrollo de determinada actividad que requiera mayor atención de la docente – el resto del grupo trabaja en otras actividades, tales como leer o en la solución de algunas actividades que los docentes les encargan. En estos casos hemos tenido oportunidad de observar periodos de tiempo bastante extensos en los que niños y niñas trabajaban solos – sin la atención del docente – y de forma distendida. El comportamiento observado era de una notoria responsabilidad, a pesar incluso de las cortas edades de algunos niños y niñas.

La impresión recibida combina los ritmos de trabajo que hemos mencionado, con comportamientos responsables en los niños y niñas y su capacidad para trabajar por periodos de tiempo prolongados en la misma actividad. Lo más sobresaliente en estos ritmos pausados y extensos es la capacidad que niños y niñas muestran para trabajar largos periodos de tiempo en la misma actividad: levantarse, hablar y distraerse han sido parte constante en sus actividades, pero en escasas ocasiones estas acciones han sido motivo de censura por parte de los docentes, ya que por lo general no rompían el ambiente de trabajo. No quisiera anular con este comentario las censuras y castigos que los docentes realizan con sus alumnos y alumnas ni los alborotos caóticos que realizan niños y niñas en muchas ocasiones. Pero ha sido, bajo nuestro juicio, muy notoria la responsabilidad para trabajar tiempos extensos y pausados que han demostrado niños y niñas.

6.2.4. Comportamientos de niños y niñas en el aula

Mayor flexibilidad en los comportamientos hasta determinada edad y mayor rigidez a partir de cierta edad, censuras internas y públicas entre niños y niñas y responsabilidad, son comportamientos que interactúan entre sí y con variables organizativas escolares y comunitarias.

6.2.4.1. Comportamientos flexibles en el aula

Al igual que comentamos con el tiempo y con el espacio, algunos comportamientos de niños y niñas observados se presentan flexibles, dinámicos y espontáneos. Las escuelas actuales en México han vivido un cambio pedagógico muy importante desde un enfoque conductivista hacia un enfoque constructivista. Atribuimos en mayor medida los comportamientos que a continuación vamos a detallar al cambio operado al interior de la institución escolar que a otras influencias más directas desde el ámbito familiar-comunitario.

En general hemos observado relaciones afectuosas entre niños y niñas y sus docentes. El castigo físico – con algunas excepciones¹⁹⁴ – ha desaparecido casi por completo en la práctica escolar, y a niños y niñas no se le exigen comportamientos tan

¹⁹⁴ En dos aulas tuvimos constancia de la aplicación del castigo físico a niños y niñas.

rígidos y disciplinarios como sufrieron sus docentes en sus años de escolarización. La metodología y el enfoque pedagógico otorgan más importancia a la creatividad, a la participación y a la espontaneidad en niños y niñas.

El nuevo enfoque pedagógico castiga la memorización e invita a un proceso educativo de mayor reflexión por parte del alumnado. Por ello, apuesta por la participación y la retroalimentación positiva entre docentes y alumnos y alumnas. En general, la participación de niños y niñas en las aulas ha sido elevada. A petición del docente o sin su petición, suelen participar con espontaneidad – son bastantes los que levantan la mano o se ponen de pie para comunicar sus intenciones de participar o de plantear dudas.

La flexibilización es visible en la escasa censura que los docentes realizan de determinados tipos de comportamientos. Ya comentábamos con anterioridad que es habitual que niños y niñas se descalcen en el aula, coman alguna fruta, se levanten de sus sillas con frecuencia, salgan fuera del aula a sacar punta al lápiz, pongan el pie en la silla, se levanten para buscar al docente, hagan un círculo alrededor de él, se peleen entre sí en un rincón, corran por el salón u otro tipo de comportamientos que denotan menor rigidez que las prácticas escolares de anteriores décadas.

En relación a los comportamientos que estamos describiendo, la dinámica que el docente imparta en sus aulas es de mucha importancia. Sin embargo, las mayores diferencias que hemos percibido entre estos comportamientos se relacionan en especial con la edad – con escasas excepciones. Según los niños y niñas tienen más edad sus comportamientos tienen menos flexibilidad.

En preescolar, los comportamientos de niños y niñas pueden ser descritos como tranquilos, relajados y espontáneos. Tras un inicial tiempo de extrañeza hacia mi presencia en el aula, desarrollan actitudes y comportamientos cercanos y desenvueltos: se acercan continuamente al lugar desde el cual observo, miran mi libreta, me dan besos, me preguntan qué y por qué escribo, me tocan el pie, el cabello, me muestran lo que hacen, me cogen la mano para escribir conmigo, etc. Estos comportamientos de los alumnos y alumnas tienen lugar en especial cuando están trabajando en grupo o cuando su docente les encomienda alguna actividad y los

llevan a cabo ante su mirada. En escasas ocasiones estos comportamientos fueron censurados por los docentes.

Estos comportamientos nos resultan muy ilustrativos, ya que a pesar de la timidez inicial, son los que más se acercan a mí, los que más me cuestionaban sobre mi trabajo en el aula y los que mostraban una mayor afectividad explícita conmigo. Esta dinámica que comienza con los niños y niñas de preescolar va disminuyendo en intensidad, según avanzamos en edad. En sexto, estos comportamientos son prácticamente inexistentes. La timidez¹⁹⁵ fue una característica principal de los niños y niñas de grados de mayor edad: mirar directamente a los ojos y sonreír ante determinada mirada fue un comportamiento característico de los niños y niñas de menor edad.

La espontaneidad en la participación, la conversación directa con el docente, levantarse de su silla, pasearse por el aula, poner un pie en la silla o comer fruta, son comportamientos menos visibles y en algunos casos inexistentes en sexto grado. Consideramos que el cambio de actitud y de comportamiento está motivado tanto por las exigencias escolares en los comportamientos como por las exigencias comunitarias en los comportamientos de adolescentes.

Para acabar con este apartado quisiéramos mencionar, al igual que lo hicimos cuando hablamos sobre los ritmos de trabajo, que en escuelas multigrados la dinámica del aula acentúa los comportamientos flexibles que hemos mencionado, en combinación con comportamientos con iniciativa, responsables y autónomos.

6.2.4.2. Comportamientos rígidos en el aula

Tal y como hemos indicado, estos comportamientos han sido observados en especial para el grado de sexto de primaria – también para una tele-secundaria y un CBTA que fueron parte de la muestra de esta investigación – y aún más visibles en el internado.

¹⁹⁵ Un docente de la tele-secundaria nos indicaba, con respecto a los comportamientos de niños y niñas, el problema que encontraba en su trabajo para combatir la timidez que le mostraban niños y niñas. El docente acababa de regresar de trabajar de la Costa oaxaqueña. La Costa es una región que muestra muchas diferencias con la Sierra. En concreto, este docente nos comentaba que la iconografía surfera y el turismo que la caracteriza hacen a los niños y niñas mucho menos tímidos que en la Sierra. Por contraparte, reconoce que era más fácil dar clases en la Sierra, porque aceptaban más fácilmente las reglas que la institución escolar imponía (E-maestro de tele-secundaria 2000).

Se ha observado una diferencia clara entre el comportamiento de estos niños y niñas y los de grados inferiores.

En el internado, por su particularidad, ya que niños y niñas residen de forma continuada en él durante meses, la disciplina y las exigencias de comportamientos de mayor rigidez, se han observado de manera más pronunciada que en el resto de las instituciones educativas. En la misma estructura organizativa del centro funciona la “comisión de orden y disciplina”¹⁹⁶, conformada por docentes, alumnos y alumnas. Se encarga de diversos asuntos, entre los que destacamos la vigilancia de las relaciones afectivas que se establecen entre los niños y niñas adolescentes, el cumplimiento de las responsabilidades que niños y niñas desempeñan en el comedor – comer sin distracción, guardar silencio o comer con puntualidad, por ejemplo –, o el cumplimiento de otros comportamientos relacionados con la organización del centro. En las aulas, niños y niñas también demostraron comportamientos que se alejan más de la flexibilidad que hemos descrito en el apartado anterior.

Ilustración 16: alumnos y alumnas en la hora de formación



En general, fuera y dentro del internado, para sexto grado – y también para los de secundaria y bachillerato –, se observaron comportamientos menos flexibles y espontáneos, tales como

¹⁹⁶ Esta “comisión de orden y disciplina” no la hemos observado en el resto de unidades educativas. Pero en las aulas de las escuelas es habitual encontrar carteles en los que se realizan y exponen públicamente controles de conducta.

levantarse con tanta frecuencia de sus lugares, descalzarse, sentarse de forma “correcta” en sus sillas – de rodillas, con el pie en la silla, medio tumbados en los asientos, etc. – u observar las anotaciones de mi cuaderno de campo y realizarme preguntas.

El desarrollo de ciertas actividades escolares, como la participación en actos cívicos, el tiempo dedicado a la “formación”¹⁹⁷ y los honores que realizan a la bandera, son desarrolladas por estos alumnos y alumnas con mayor precisión y responsabilidad que los niños o niñas de menor edad.

Sin embargo, nos llamó la atención el declive en la participación de los alumnos y alumnas de mayor edad. Participar desordenada y espontáneamente fue una característica más sobresaliente en el grupo de menor edad. Niños y niñas de sexto grado interaccionan mucho menos entre sí, aún menos si hay algún adulto hablando, y si hablan, lo hacen en un tono menor – o se callan unos a otros. Estos alumnos y alumnas esperan que el docente o algún compañero o compañera finalice de hablar y levanten la mano para hacerlo. Son también más ordenados y organizados en sus actividades. Sin embargo, son menos impulsivos en sus respuestas y en su participación. Se observa una menor participación y una mayor pérdida de interés. Escuchan atentamente y obedecen al docente, pero preguntan poco cuando éste les insta. Y en ocasiones es difícil que tengan iniciativas en sus actividades.

No queremos plantear que la escasa participación – controlada o espontánea –, en los alumnos y alumnas de sexto grado anule cualquier tipo de participación. Hemos tenido oportunidad de observar situaciones con alta rigidez y nula participación y otros de una participación y flexibilidad bastante notoria. Las situaciones son diversas. Pero insistimos que es muy visible, como referencia general, el cambio de estos comportamientos en los alumnos y alumnas de menor y mayor edad: la participación en las actividades escolares desciende según va aumentando el tiempo de permanencia en la escuela.

¹⁹⁷ Todos los días, antes del comienzo de las actividades escolares, alumnos y alumnas son convocados al patio para realizar lo que se conoce como “formación”. En ella realizan una serie de ejercicios con pasos militares y se aprovecha la ocasión para transmitir alguna información que la dirección de la escuela estime oportuna. Todos los lunes se rinde homenaje a la bandera nacional y en determinadas fechas se rinde homenaje con símbolos patrios a acontecimientos histórico-nacionales. Los centros cuentan con la “Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales” (IEEPO 2002b:123), que indican fechas y actividades que deben de realizar los centros escolares.

Consideramos que los comportamientos notoriamente más rígidos en los grados de mayor edad se deben tanto a la mayor adaptación de alumnos y alumnas a las reglas escolares como a las demandas que existen en la región entre los comportamientos para los adolescentes. Docentes que han conocido el contexto cultural de la Sierra y el de la ciudad o de otras regiones, insisten en el carácter “obediente” (E-docente primero “general” 2003) y tímido (E-docente tele-secundaria 2000) que caracteriza a los niños y niñas de la Sierra con respecto a otros contextos.

6.2.4.3. Comportamientos internamente censurados en el aula

La censura entre compañeros y compañeras ha sido un comportamiento observado con frecuencia. Niños y niñas indican a sus docentes quiénes no fueron a clase de música, quiénes no hicieron la tarea o quiénes les molestaron. Censurar el comportamiento ajeno no es un hecho censurable entre niños y niñas. Es decir, estas censuras se realizan públicamente, habitualmente en presencia del “culpabilizado”. Se observó que esta práctica tenía una considerable aceptación entre niños, niñas y docentes.

Como hemos indicado en relación a la “comisión de orden y disciplina” en el internado, los docentes suelen delegar algunas responsabilidades en niños y niñas en relación a la vigilancia y el control de sus compañeros y compañeras. En las oportunidades que hemos tenido de observar estas actividades, los alumnos o alumnas elegidos tenían que dirigir la clase, revisar el trabajo de sus compañeros y compañeras, poner orden o censurar algunos comportamientos. Niños y niñas aceptan con naturalidad el nuevo rol de su compañero o compañera y le llevan sus ejercicios para que se los corrija, les ayudan en su labor comentándoles el “mal” comportamiento de otros y aceptan las censuras de sus comportamientos. Todos y todas parecían estar de acuerdo y participaban en la censura ejercida interna y públicamente¹⁹⁸.

¹⁹⁸ En las asambleas comunitarias se comparte este carácter público de la censura, puesto que son espacios y momentos en los que la comunidad aprovecha para opinar sobre tal o cual asunto, vecino o vecina, públicamente.

6.2.4.4. Comportamientos responsables en el aula

Tiempos y comportamientos flexibles, espacios abiertos, accesibles y dinámicos, ritmos pausados y extensos se relacionan positivamente entre sí y con determinados comportamientos que, a nuestro juicio, denotaban un alto grado de responsabilidad – y que apuntan de nuevo a la relación que queremos establecer entre cultura comunitaria y cultura escolar.

La flexibilidad en el uso del tiempo y en ciertos comportamientos, la accesibilidad y el dinamismo en el uso del espacio y los ritmos pausados y extensos de trabajo son posibles porque se acompañan, por lo general, de comportamientos responsables que frenan convertir el aula en un espacio alborotado que impida el desarrollo de las actividades.

Los momentos de excesivo ruido y alboroto por parte de los alumnos y alumnas, también existen. Pero en esta investigación, los tiempos en los que niños y niñas escuchan calladamente lo que dicen sus docentes, trabajan silenciosamente en la actividad que les han encomendado, se levantan para hablar con el compañero o compañera, miran distraídamente por la ventana, van al baño, tiran algo por la ventana, juegan en la esquina del aula, producen algún pequeño alboroto o hacen una pistola de cartón, barren su lugar y se levantan a mirar mi libreta en medio de una explicación del docente, han sido más frecuentes y no han supuesto problemas en la dinámica del aula. Atención y alboroto son partes de un movimiento ondulante y no de un movimiento ascendente. Por ello, en general, el alboroto observado no se ha percibido con exceso ni ha denotado un especial conflicto.

El sentido de responsabilidad que hemos querido describir no sólo se caracteriza por el trabajo distendido, pero sostenido, dentro del aula en presencia del docente, sino también en su ausencia. Junto al sentido de responsabilidad les caracteriza la iniciativa. Así nos los describe un docente con sus alumnos y alumnas de segundo grado, quienes ante la ausencia del profesor – llegó tarde – un alumno de manera espontánea había tomado el mando en el aula y al regresar el docente se los encontró leyendo y hablando entre ellos en círculo¹⁹⁹ (E-docente segundo 2000).

¹⁹⁹ Con lo que se demuestra que también tienen iniciativa en la utilización del espacio.

Junto a la iniciativa, la capacidad de organización es otra de las características que hemos observado favorece los comportamientos responsables. En ocasiones los docentes encargan a algún alumno o alumna determinadas actividades, como quedarse encargado del grupo ante su ausencia o repartir los cuadernos de todos sus compañeros y compañeras. En estas actividades, tanto los responsables como el resto de sus compañeros y compañeras se organizan adecuadamente para realizar con celeridad y orden estas actividades.

En otras ocasiones, algún docente tuvo que ausentarse del aula por periodos de cinco a diez minutos y niños y niñas continuaban realizando su actividad con normalidad. La no presencia del docente no era un indicador directo para el inicio de un comportamiento alborotador. En algunos casos observados, la dinámica era la contraria y la salida del docente incitaba por sí un gran alboroto en las aulas. Pero han sido pocos estos casos. Las exhortaciones a los alumnos y alumnas para que pusieran orden, se callasen, trabajaran o prestaran atención y en especial, las llamadas de atención de docentes con amenazas de castigo, no han sido frecuentes.

Ha sido muy significativa la relación que hemos observado entre el trabajo en grupo y los comportamientos responsables de alumnos y alumnas. El trabajo en grupo ha sido muy observado en todas las aulas visitadas, aunque en menor medida en los cursos de mayor edad. Pero en particular estas observaciones han sido muy frecuentes en las aulas multigrados²⁰⁰.

Cuando alumnas y alumnos trabajan en grupo, no suelen permanecer todo el tiempo en sus sillas y mesas. Se levantan continuamente para realizar otras actividades. El ruido que generan no entorpece el trabajo de los demás, quienes siguen atentos y concentrados en sus actividades. Estos comportamientos son aún más llamativos en escuelas multigrados, porque los diferentes grupos trabajan a ritmos y en actividades diferentes. Por ejemplo, un grupo puede estar realizando una actividad de lectura-compresión de un texto y el otro grupo colocando los murales que acaban de realizar.

²⁰⁰ El internado es otro ejemplo en el cual las condiciones organizativas del centro – como limpiar las aulas, el centro, retirar los escombros de algún lugar, abrir una huerta, ayudar en la cocina en la elaboración de comidas para las fiestas, etc. – favorecen comportamientos responsables que denotan importantes capacidades de iniciativa y organización.

O un grupo puede estar realizando ejercicios de matemáticas, mientras el otro se dispone a salir al patio con sus sillas y mesas para realizar otra actividad. A pesar de ello, niños y niñas seguían trabajando en sus tareas²⁰¹.

Trabajar en grupo anima la capacidad de niños y niñas de tomar decisiones y organizarse. La posibilidad de tomar decisiones sobre el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de la delegación de estas funciones en ellos y ellas por parte de los docentes.

Los comportamientos que hemos denominado responsables los hemos observado desde preescolar hasta sexto grado – más en los alumnos y alumnas de mayor edad. En un aula de segundo de primaria, nos sorprendía el sosiego y la responsabilidad con la cual niños y niñas realizaban un ejercicio de matemáticas de más de una hora de duración. El ejercicio no tenía un atractivo particular en el cual niños y niñas podían estar interesados e insertos por mucho tiempo. Por el contrario, niños y niñas tenían que estar de pie en círculo esperando que uno de sus compañeros pusiera de forma correcta un número en el suelo. Los que lo hacían correctamente se colocaban detrás de las sillas y esperaban y los que lo hacían mal tenían que volver a intentarlo (Obsegundo 2000). La duración del ejercicio y los comportamientos que niños y niñas demostraron nos indicaron una importante capacidad para trabajar de forma distendida y sosegada por extensos periodos de tiempo, aunque la gran parte de los niños y niñas no tuvieran que participar activamente en el ejercicio.

En niños y niñas de sexto, el grado de responsabilidad en las aulas es aún mayor – pero, tal y como apuntábamos en los epígrafes anteriores, su responsabilidad se combina en mayor medida con comportamientos disciplinarios que con comportamientos flexibles²⁰². En las aulas de sexto grado, niños y niñas interaccionan muy poco entre sí, aún menos ante la intervención de algún docente. Si interaccionan lo realizan en un tono muy tenue. La organización y la atención que han adquirido es

²⁰¹ Quisiéramos recordar lo apuntado en páginas anteriores sobre la importancia que para padres y madres tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la voluntad de aprender – “echarle ganas” son las palabras utilizadas por ellos y ellas. Consideran el interés y la disposición de niños y niñas imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁰² En las observaciones que hemos realizado en medios citadinos, los comportamientos entre niños y niñas del medio rural mostraban diferencias, pero también similitudes. Sin embargo, para el grupo de edad de sexto grado, las diferencias observadas fueron las más notorias. Es decir, se observaron comportamientos con mayor grado de similitud entre niños y niñas de ocho años citadinos y rurales que

considerablemente más visible y acatan las decisiones del docente con rapidez. Ante ejercicios prolongados, el cansancio o la evasión no les motiva a levantarse del lugar, hablar con los compañeros o cambiar de actividad.

La responsabilidad en el trabajo a los doce años – y aún antes – es una característica importante en la región estudiada. A esta edad se es adulto en las actividades agropecuarias y domésticas. Los comportamientos sociales – seriedad, respeto, obediencia, cumplimiento, responsabilidad, etc. – que se les exigen están más cerca de los comportamientos de adultos que de los comportamientos de niños y niñas. En este grupo de edad, el cambio más notorio es para las mujeres, quienes a esta edad muestran mayor diferencia con las niñas de menor edad que sus compañeros con los niños de menor edad.

Para finalizar este capítulo, al que hemos denominado “espacio inter-cultural ‘clandestino’”, volvemos a señalar el interés que muestra para indicar que la escuela, a pesar de su alto grado de formalismo institucional, no es independiente del contexto cultural con el que comparte su cotidianidad. Por lo tanto, si bien la escuela es una institución con sorprendente capacidad para estandarizar sus reglas más allá de las características culturales particulares de los contextos con los que interactúa, la experiencia concreta a través de su cotidianidad muestra continuas re-adaptaciones escolares. Con esto estamos visualizando el continuo proceso de reproducción y producción cultural que tiene lugar dentro de esta institución. Es decir, la escuela tanto reproduce su propia lógica a los actores implicados como que es finalmente modificada por ellos mismos.

La cultura del contexto no sólo interacciona con la escuela para modificar algunos de sus principios sino que la escuela escoge estratégicamente e interesadamente principios culturales del contexto que tienen, una vez que son adaptadas a la escuela, gran aplicabilidad para poder llevar a cabo sus principios. Un ejemplo lo puede proporcionar los comportamientos responsables que hemos descrito en estas últimas páginas. En otras ocasiones, estas adaptaciones no tienen lugar de forma tan “clandestina” sino que son producto de negociaciones explícitas, que pueden llegar a tener un alto grado de confrontación, como es el caso que exponemos a continuación, en el cual las

entre niños y niñas de 12 años. A esta edad, en la Sierra, se exigen comportamientos muy diferentes a los que se les exige en la ciudad – y la escuela los refleja.

demandas desde el contexto local para producir una readaptación de las reglas escolares y su praxis a demandas sobre necesidades concretas del contexto, muestra frontal oposición.

6.3. Espacio inter-cultural conflictivo

Hablaremos a continuación de un conflicto entre los intereses que la escuela y las madres tienen con respecto a los niños y niñas de menor edad. Gran parte de este problema no se considera negociable por parte de la escuela, lo que agrava aún más su carácter conflictivo. Nos resulta especialmente interesante ilustrar este caso porque ejemplifica uno de los intereses de esta investigación: señalar que la esencialización cultural impide visualizar procesos que van más allá de aquellos que son consideramos parte de procesos identitarios – y en especial su efecto para anularlos de la discusión o negociación intercultural.

El conflicto tiene lugar en el nivel de preescolar. Este nivel educativo ha sido de mucha importancia en esta investigación porque representa el tránsito desde la socialización en el medio familiar a la socialización escolar. Su carácter de tránsito es de hecho una de las funciones más importantes que se le reconoce a este nivel educativo.

La entrada a la escuela es para niños y niñas el comienzo de un proceso de interacción entre su grupo de iguales desconocido hasta ese momento. Las proporciones se invierten y crece el número de niños y niñas en relación al número de adultos a los que obedecer y atender. Veinte o más niños y niñas a cargo de un solo adulto invierte en tal medida el proceso de socialización que las reglas y las nuevas conductas que la institución le demandan toman gran parte del tiempo de sus primeros aprendizajes²⁰³.

“Perder el miedo” a la nueva situación es uno de los principales y primeros aprendizajes²⁰⁴. Y es el nodo central del conflicto que hemos percibido entre las

²⁰³ Es visible que el tiempo que toman en la enseñanza-aprendizaje de la organización escolar y ciertas habilidades paralelas va disminuyendo con los años, tiempo que es ocupado en mayor proporción en el aprendizaje más directo de determinados contenidos. De las observaciones realizadas tanto en medios rurales como ciudadanos deducimos que la necesidad de organización y de disciplina en sus alumnos y alumnas no es determinante del medio rural o ciudadano, sino de la institución escolar.

²⁰⁴ Perder este miedo es uno de los aprendizajes más notorios que realizan niños y niñas del nivel de preescolar. Los niños y niñas que llegan a preescolar por primera vez no cantan, no aplauden, no

docentes y las madres. Pero no es el único. En preescolar, tendrán que aprender por vez primera la regulación que existe en la entrada y salida de la escuela y sus descansos, tendrán que aprender el significado de escuchar su nombre en una lista por las mañanas, pedir permiso para ir al baño, no pelearse en presencia de los adultos, participar ordenadamente, reconocer las diferentes categorías y responsabilidades que tienen los docentes, distinguir y respetar las propiedades ajenas y no llevarlas a casa y otras tantas actividades particulares que sus docentes se encargaran de enseñarles – como colocar la silla debajo de la mesa antes del salir al recreo o cantar determinada canción antes de dar inicio a las clases. Aprenderán también de sus compañeras y compañeros, y con ellos o por sí solos, la lógica para evadir y escaparse a las nuevas reglas. Jugar, interactuar con los compañeros y aprender las nuevas reglas les tomará casi todo el tiempo escolar.

Ilustración 17: madres con sus hijos e hijas en preescolar



La llegada a preescolar por parte de niños y niñas les produce dificultades de adaptación y evidencia el conflicto que queremos resaltar en este epígrafe en relación al carácter diferencial que existe en esos años entre la familia y la escuela en el

participan, no corren cuando lo indica el docente. Miran despistados a sus compañeros y compañeras (Ob-aula preescolar 2003). Una docente entrevistada, cuando le preguntamos sobre cómo consideraba que eran los niños y niñas que sin haber ido a preescolar iniciaban primaria, nos relataba lo siguiente: “pues son niños quietos, niños temerosos, niños cohibidos, tímidos, no hablan, les da miedo” (E-docente primero “general” 2003). Otra docente nos indica que sus alumnos o alumnas que no han ido a preescolar “les da miedo la escuela” y son más “tímidos”, razón por la cual reconoce que se les facilita “el trabajo con los niños que vienen de preescolar” (E-maestra primero de primaria 2003).

proceso de socialización. En la zona visitada, es frecuente que las madres de los niños y niñas de preescolar acompañen a éstos a la escuela. En particular en San Juan Tabaa, las mamás desean acompañar a sus hijos e hijas de preescolar durante todo el día en el aula y realizar junto a ellos todas las actividades. Los docentes, sin embargo, no comparten esta actitud ni estos comportamientos, por lo que continuamente existen conflictos con las madres de sus alumnos y alumnas.

Ilustración 18: madres desde la ventana del aula observando a sus hijos e hijas



Se tienen registros muy diferentes al inicio y al fin del ciclo escolar. Como el problema es la adaptación de los niños y niñas a la escuela, la actitud y comportamiento de las madres muestra un proceso dinámico. En una observación realizada en la segunda semana del inicio del ciclo escolar, la intención de las madres de acompañar todo el tiempo a sus hijos e hijas en sus aulas estaba muy presente. En el aula y en la puerta del aula, podían contarse casi tantas madres como niños y niñas. Su intención era

entrar al aula con sus hijos e hijas y acompañarles durante todo el tiempo que permanecieran en el aula (Ob-aula preescolar 2003).

Esta situación incomoda a las docentes y les impide desarrollar su trabajo bajo las coordenadas que impone el nivel de preescolar. “Porque aparte de que tienes que trabajar con niños tienes que estar trabajando también con las mamás, que quítate, que hazte a un lado, bueno, así con ellas y es doble trabajo” (E-maestra preescolar 2003). Ante esta situación las docentes intentan comunicarles su punto de vista inicialmente a través de un encuentro:

Y yo las convoqué a reunión, platicué con la autoridad primeramente, con el comité, después me fui con ellas y ya una vez contando con el apoyo de la autoridad, el comité, ya me fui a reunión con ellas. Entonces ahí les expliqué en sí el programa de preescolar, cual es su propósito, qué es lo que debe de hacer la maestra de preescolar, cuál es el apoyo que debe de dar la madre de familia con el niño, como también el comité, la autoridad. Pero sí, en esa reunión, fue algo para mi pesadísimo porque jamás me había yo encontrado una comunidad tan conflictiva en cuanto a la mamá pegada a su hijo y no me despego (E-maestra preescolar 2003).

Ilustración 19: madres esperando en el patio de preescolar



Sin embargo, el conflicto entre los intereses que tienen docentes y madres es profundo, y el argumento de las docentes no suele convencer a las madres. El resultado es que ellas acompañan a sus hijos e hijas a la escuela y, a pesar de la negativa de las docentes, entran en el aula. Las docentes les indican que esperen fuera, tras la puerta y las ventanas. Algunas madres obedecen y desde la ventana

miran con expectativa el comportamiento de sus hijos e hijas. Ante el llanto de cualquiera de ellos o ellas, las mamás vuelven a entrar y se sientan al lado de su hijo o hija – hasta que la docente le vuelve a indicar que abandone el aula. Algunas atienden momentáneamente su petición y otras las incumplen (Ob-aula preescolar 2003).

(...) Había escuchado de que era muy difícil trabajar en Tabaa y bueno exactamente eso paso cuando iniciamos en agosto, incluso las mamás no me aceptaban. ¿Que por qué? ¿Cómo? Ellas decían, mas bien hasta el grado de pedir nuestro cambio yo creo. Sí, fueron meses muy difíciles para mí, porque había hasta insultos por parte de ellas conmigo, no les parecía mi forma de trabajar (E-maestra preescolar 2003).

Ilustración 20: regulación de entrada a las aulas en escuela “general”



La intensidad de la presencia de las madres en el aula disminuye según observan que sus hijos e hijas se van adaptando al aula. Pero no suele ocurrir hasta la mitad del ciclo escolar. En estos meses, las docentes van consiguiendo un paulatino alejamiento del aula, pero no siempre del centro.

Inicialmente, las madres comienzan a abandonar el aula, pero esperan y observan a sus hijos e hijas en las

ventanas del aula, durante toda la mañana. Desde el aula niños y niñas observan a sus madres y éstas se mantienen pendientes ante alguna necesidad que ellos expresen. En algunas ocasiones, si el niño o niña comienza a llorar, la madre entra en el aula y se lo lleva a su casa o espera hasta que su hijo o hija deje de llorar. Pero esta situación sigue siendo molesta para las docentes, porque desde la ventana las madres siguen impidiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con la autonomía y atención que necesitan de sus alumnos y alumnas.

Pero después de haberlas sacado del salón, ya se quedaban en la ventana. Yo les decía, es difícil trabajar así con ustedes, porque el niño como las está viendo ahí, bueno, no hago mi trabajo porque ahí esta mi mamá y no me hagas nada porque ahí esta mi mamá. Entonces usted, háganse a un lado. Y así fue como se fueron yendo. Y ya en el mes de Febrero²⁰⁵ creo ya, ahí si logré quitar a todas (E-maestra preescolar 2003).

En el transcurso del curso académico consiguen que las madres esperen en el patio de la escuela y no en las ventanas. Para llegar a este nivel, las docentes han tenido antes que negociar constantemente con ellas. En la observación realizada en el año 2000, la docente había comprado telas e hilos para que bordaran mientras sus hijos e hijas estaban en las aulas, y así no tenerlas en la ventana, sino en el patio (E-docente preescolar 2000).

En la observación de 2003, la docente nos indicaba haber buscado “mil formas” para alejar a las madres del centro, entre ellas, pedirles que desyerbaran el jardín o indicar a las personas que iban de paso a la comunidad que les sacaran fotos, ante lo cual las madres regresaban a sus casas²⁰⁶ (E-docente preescolar 2003). Finalmente, en algunos casos consiguen que regresen a sus casas, aunque no en todas las observaciones realizadas pudieron conseguirlo y algunas madres continúan hasta el final del ciclo escolar en el patio por si sus hijos o hijas necesitaran algo²⁰⁷.

²⁰⁵ El ciclo escolar comienza a la mitad del mes de agosto. Cuando yo realicé observación en el aula de la docente era el mes de abril, y tan sólo visualizamos a un par de madres en el recinto escolar. Pero en aquellas observaciones realizadas al inicio del ciclo escolar la presencia de las madres tenía un carácter masivo.

²⁰⁶ Tal vez por estos hechos o por el carácter conflictivo que representaba entre docentes y madres, me fue difícil durante mi estancia hablar con las madres sobre esta problemática. Evadían mis preguntas u ofrecían respuestas defensivas. Cuando intentaba sacar alguna foto, podía también percibir su desagrado. Después pude comprender mejor sus comportamientos cuando algunas docentes me comunicaron que ellas les decían a las madres que yo les sacaría fotos para de una forma u otra censurar sus comportamientos.

²⁰⁷ Es interesante documentar las diferencias que encontramos entre esta problemática y la observada en las primeras semanas de inicio del ciclo escolar de preescolar en el medio ciudadano. La situación observada fue altamente contrastante – ni para docentes, ni para madres y padres ni niños o niñas observamos esta problemática: en la puerta una persona vigila la entrada de los niños, niñas y padres y madres desde fuera dejan que sus hijos e hijas pasen a la escuela sin entrar ellos en el recinto. En

Consideramos que la tensión que observamos en este proceso entre docentes y madres, se relaciona con la importancia que para las primeras tiene el desarrollo de la autonomía y la independencia de niños y niñas en el aula, mientras que para las segundas resulta más importante el cuidado y la atención continuada de sus hijos e hijas a la edad de cuatro o cinco años.

6.3.1. El desarrollo de la autonomía en el aula

Desarrollar la autonomía e independencia del niño y niña en el aula de preescolar es, según las docentes, el principal problema que encuentran en la actitud y comportamiento que muestran las madres. La entrada de las madres en el aula, su presencia en las ventanas y su estancia en el centro durante todo el tiempo escolar, favorece que niños y niñas resten autoridad a la maestra, se distraigan continuamente en sus actividades y sigan dependientes a la atención de sus madres.

Y sobre todo el programa de preescolar aquí, su propósito es que el niño sea independiente, se independice, desarrollar la autonomía y otra infinidad de actividades y lo que incomodaba era que si tenías que jugar, vente para acá porque si no te caes, entonces en qué momento tú vas a poder lograr ese trabajo. Pues ahorita yo los niños los veo, yo eh, como más vivos a comparación de cómo los habíamos recibido (E-maestra preescolar 2003).

El problema con el cual se enfrentan, en palabras de los docentes, es “la sobreprotección de las madres de familia” (E-maestra preescolar 2000). Conseguir que sus alumnos y alumnas sean más autónomos de sus madres se percibe como un logro educativo importante²⁰⁸ y les “facilitan el trabajo” (E-maestra primero de primaria 2003).

En una de las observaciones realizadas, en las dos aulas de preescolar, una docente no había permitido la entrada de las madres y la otra docente desde el inicio sí había permitido su presencia en el aula. Después de varios meses de iniciado el curso, las dinámicas en ambas aulas eran notoriamente diferentes. Su ejemplificación nos

general los niños y niñas, sin mirar atrás se despiden de sus padres y madres y entran en sus aulas. Sólo observamos llorar a una niña, sin que este hecho fuera llamativo para nadie. A los diez minutos la puerta se cierra con un candado y salvo razones especiales no dejan entrar a ningún niño o niña (Ob-preescolar “general” 2003). Las madres y padres obedecen sin problemas porque “ellas saben que son reglas” (E-docente primero “general” 2003).

²⁰⁸ La necesidad de esta autonomía en primero de primaria es una importante razón para las docentes para trabajar en ella desde el nivel de preescolar (E-maestra de preescolar 2001).

ayudará a entender el concepto de autonomía que consideran tan importante las docentes²⁰⁹.

Ilustración 21: aulas con y sin madres en preescolar



En el aula en la cual la docente había permitido la presencia de las madres, éstas se sentaban al lado de sus hijos o hijas durante todo el tiempo escolar. En este caso, niños y niñas interactuaban principalmente con sus madres y muy poco entre sí. Prestaban escasa atención a las recomendaciones de la docente y ésta no conseguía que le siguieran en sus indicaciones – como cantar una canción, sacar tal número de una caja o responder al pasar lista. Por otra parte, las madres solían participar en las actividades de sus hijos e hijas y en no pocas ocasiones pudimos observar que junto a las traducciones que les realizaban desde el castellano de la docente – a pesar de que

²⁰⁹ En esta situación que describimos la docente no se opuso a la entrada de las madres al aula – es posible que tuviera alguna presión especial por parte de ellas porque en este caso la docente era de la comunidad. Sin embargo, no logra, bajo nuestro juicio, emplear una metodología especial para

el zapoteco era su lengua materna y que era oriunda de la comunidad – al zapoteco que hablan sus hijos e hijas – también les realizaban la tarea: si había que recortar un perro de una ilustración, las madres buscaban el perro y les indicaban que los cortasen y en ocasiones también la madre los recortaba (Ob-aula preescolar 2000).

Según transcurre el tiempo y las madres observan a sus hijos e hijas con más capacidad para realizar estos ejercicios, se mantienen en el aula, pero con menor participación. Esperan al lado de su hijo o hija, pero bordan algo, dan el pecho al bebé que cargan o hablan bajito con la mujer de al lado. Algunas, ya ni siquiera entran pero siguen esperando en la puerta, observando por la ventana o entrando y saliendo del aula constantemente – dependiendo de las actividades que realizan sus hijos e hijas: por ejemplo, si la docente indica que hay que buscar en una caja figura de osos, entran, los buscan y después salen del aula (Ob-aula preescolar 2000).

Los niños y niñas del otro salón, en el cual la docente se había negado a la entrada de las mamás y en el momento de la observación sólo algunas observaban las actividades desde la ventana, mostraba una dinámica muy diferente. Se observó que estos niños y niñas interactuaban más entre sí y conocían y comprendían en mayor proporción las actividades que realizaban con su docente. Actividades que en el otro grupo generaban más dificultad – como pasar lista, decir presente al escuchar sus nombres, esperar en una cola para que les corrija su cuaderno, decir todos a primera hora de pie “¡buenos días maestra!” (Ob-preescolar 2000) – en este grupo los niños y niñas las realizaban con soltura.

Las madres, sin embargo, tienen otras explicaciones que nos hacen más comprensibles la importancia que adquiere para ellas estar junto a sus hijos e hijas en los primeros momentos de contacto con la institución escolar.

6.3.2. Protección y atención de las madres a sus hijos e hijas

Madres e infantes pasan sus primeros años de vida en estrecha relación. En los primeros años de crianza, el niño o niña acompañará a la madre a todas las actividades que ésta realice, normalmente atado o atada con el rebozo detrás de la

“aprovechar” la presencia de las madres en el aula y conseguir un proceso educativo dual. La docente explica y realiza su actividad como si todos en el aula fueran niños y niñas.

espalda. Dependiendo de cada familia, variará los años que niños y niñas mantengan tan estrecha relación con la madre. Pero aún cuando la madre ya acostumbre al hijo o a la hija a caminar y no lo suba a sus espaldas, la relación entre madre e hijo o hija continúa siendo estrecha.

Llevarlos a preescolar es para las madres una ruptura en este proceso. Preescolar es un nivel educativo de tres años. Hasta la fecha de la última observación (2003), a pesar del intento de autoridades y de docentes de insistirles a las madres para que inscribieran a sus hijos e hijas de tres años de edad, no eran inscritos. Sólo llevaban a sus hijos e hijas de cuatro años o más edad, a “los chiquitos, chiquitos no los traen” (E-docente preescolar 2003).

(...) nos ha costado mucho que asistan los niños de cuatro años. Creo que la comunidad tiene un planteamiento, no sé como lo están manejando, pero al inicio del ciclo escolar yo le comentaba al comité, por qué no estaban los niños de tres y cuatro años, porque deben de cursar los tres niveles. Primer grado, segundo grado, tercero. Porque así se puede decir que ya van más o menos preparados a la primaria. Pero ellos decían es que no podemos obligar a los niños de cuatro años, los que sí se multan si no vienen son los de cinco años (E-maestra preescolar 2003).

Incluso, a los de cinco años, algunas madres los llevan por la obligación que las autoridades educativas les imponen. Como hemos podido percibir de la descripción anterior, es difícil para algunas madres dejar a sus hijos e hijas a esta edad en la escuela, en particular por la dificultad que perciben en la adaptación de su hijo o hija al nuevo medio educativo. La respuesta de las madres – la “sobre-protección” según las docentes (E-maestra de preescolar 2000) – convierte la entrada a la escuela en un “problema” (E-maestra de preescolar 2000).

Las razones que empujan a las madres a acompañar a sus hijos o hijas a la escuela y estar con ellos todo el tiempo son variadas: porque “es que es chiquita, nomás tiene cuatro años” (Ob-madre de alumna de preescolar 2003), “todavía no se halla en la escuela” (Ob-madre de alumna de preescolar 2003) o porque los docentes “no le tienes [n] paciencia a los niños” o “que puede[n] golpear al niño”, incluso que pueden llegar a enfermarse de susto²¹⁰ (E-maestra preescolar 2003). Por estas razones las

²¹⁰ El “susto” es una enfermedad ocasionada por un susto o por una gran impresión. Cuando esto sucede, las personas suelen ir a un curandero para que les realice una limpia y así evitar los síntomas negativos de la enfermedad. Ríos (1995:185), en concreto para la cultura zapoteca nos señala que el concepto de salud-enfermedad “es un fenómeno cultural que rebasa el simple estado biológico del individuo”. Y señala entre enfermedades “propias de las cultura zapoteca”, el “espanto, el empacho por palabras, alimentos, enojo, embrujo u otros padecimientos que requieren un conocimiento y un

madres nos indican que las docentes no entienden y qué lo quieren todo de golpe y de esta forma sería mucho peor que hacerlo poco a poco (Ob-aula preescolar 2003). La visión diferente que tienen docentes y madres les lleva al enfrentamiento al que hacemos alusión:

(...) les digo, es que no es justo que ustedes estén acá. Y dice, pero es que tú estás en contra de nuestras costumbres. Y digo, esto no es una costumbre, y yo no estoy en contra de las costumbres de ustedes. Simplemente quiero alinear mi trabajo, les digo. Ustedes a lo suyo, porque me imagino que tienen muchísimo trabajo en la casa, les digo. Y aquí los niños necesitan ser autónomos, ser independientes de sus padres, y para eso está la maestra, para eso está educación preescolar, para que el niño aprenda, se desenvuelva acá, les digo. No, dice, pero es que tú estás en contra de nuestras costumbres, nosotros así hemos estado todos los años, y tú llegas y dices vete. Bueno yo estaría en contra de sus costumbres si yo digo, bájese esa campana de su lugar, y digo, la campana si es algo respetable, porque tampoco puedes estar en contra de la campana, así sí es algo grave, les digo, pero estar en contra de que ustedes estén aquí con sus niños (E-maestra preescolar 2003).

La preocupación de las madres en torno al proceso de adaptación escolar se enfrenta con la preocupación de las docentes por la adquisición progresiva de autonomía e independencia de sus alumnos y alumnas en los primeros momentos de preescolar, pero autonomía e independencia son también procesos importantes para las madres. El problema en este caso se centra en la edad que desde la organización escolar se considera al niño o niña preparado para iniciar ese proceso.

El contacto directo y continuado con las madres sufre un importante cambio en el proceso de socialización familiar, y la autonomía e independencia del niño o niña comienza también desde temprano un proceso ascendente – como hemos mostrado en el capítulo 6.2.4.4 y en el capítulo 6.1.2.2 al indicar la responsabilidad de niños y niñas en las tareas escolares y en concreto, en las labores domésticas y agropecuarias.

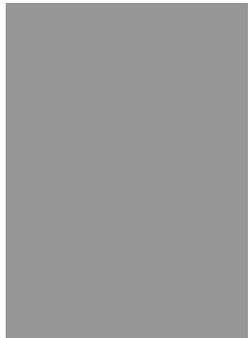
Les digo, mire, creo que cuando necesitan más cuidados sus hijos es en la primaria, les digo. Porque ellos no le preguntan qué quiere, porque en la primaria ellos los dejan, porque supuestamente ya están grandes, y ahí no le dan esa atención, y en preescolar, ahí las tienes. (...) Pero aquí a los chiquitos, no, aquí los cargan todo el tiempo, no, no le dan esa libertad (E-maestra preescolar 2000).

De tal forma que en el proceso de socialización familiar quedan relacionados protección y cuidado intenso en los primeros años con posteriores procesos de autonomía e independencia. Sin embargo, la institución escolar, aunque no consiga en igual proporción el grado de autonomía en los niños mayores, considera que ésta

tratamiento muy particular que busca no sólo el restablecimiento físico-biológico de la persona sino un

debe estar presente desde el inicio de las actividades escolares. En este desfase de intereses se centra la problemática que hemos querido ilustrar – especialmente como un conflicto inter-cultural que debería formar parte de la reflexión intercultural.

CAPÍTULO VII. CULTURA E IDENTIDAD: RETOS, INTERROGANTES Y PROPUESTAS



7.1. De objeto a proceso cultural

Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad son conceptos utilizados con frecuencia en diferentes campos disciplinarios, en movimientos y organizaciones sociales y en los campos jurídicos de las normativas públicas de los Estados. Al interior de ellos, conceptos como cultura e identidad son amplia y diversamente usados. Consideramos que la antropología puede contribuir a su estudio a raíz de la aclaración conceptual que hasta ahora ha logrado sobre los procesos identitarios y culturales.

A pesar de que su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, podemos indicar que en la antropología de finales del siglo XX se observa una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista²¹¹ de la cultura (Dietz 2003:35). Los principales cambios que queremos resaltar en relación a la conceptualización sobre cultura son los producidos desde un concepto homogéneo, estático, discreto y lejano de cultura – conceptualizado principalmente como objeto cultural – hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo – convertido en proceso cultural.

El contexto socio-cultural de los años setenta y ochenta motivó y alimentó estos cambios. Un concepto cultural homogéneo, estático, discreto y “ajeno” a las prácticas culturales euro-norteamericanas perdió toda la capacidad explicativa de los nuevos fenómenos a los que hacía frente el análisis social en estos años. La experiencia cotidiana mostraba con evidencia que en contextos postcoloniales y postindustriales urbanizados la cultura no podía entenderse como homogénea, estática y discreta, porque no explicaba los fenómenos sociales que se evidenciaban en aquellos años, caracterizados por cambios acelerados, por préstamos y por encuentros culturales. El contexto postcolonial, por su parte, acentuaba el interés en las relaciones de desigualdad, poder y dominación (Rosaldo 1991:198) de los procesos culturales. La “evidencia de la manipulación política de los símbolos culturales” (Lomnitz-Adler

²¹¹ El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo 1998:196 citado en Dietz 2003:34).

1995:15) traslució la falta de credibilidad de los grandes relatos discursivos y cobró conciencia la construcción social y política de la realidad – y del papel antropológico en ella.

Seguir manifestando un concepto cultural homogéneo, estático e “internamente coherente” sólo parecía sostenible como una “ficción útil”, mantenida bajo un “esfuerzo disciplinario concertado” (Rosaldo 1991:198). Pero el reconocer estas características para el contexto urbano postindustrial estimuló a reflexionar y a otorgar estas particularidades culturales también a contextos con características económicas y sociales tradicionales.

Los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que muchas sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas postindustriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales (García Castaño, Pulido & Montes 1997:238).

En el periodo de la antropología clásica, la reproducción cultural manifestó mayor interés que la producción cultural²¹², y por ello reflejó el interés por el estudio de “los patrones cristalinos de toda una cultura, y no las zonas borrosas de medio” (Rosaldo 1991:191s.). Las culturas eran interpretadas como entidades discretas en las que se podían dibujar visiblemente sus zonas fronterizas – es decir, como espacios atomizados, plenamente especificados, inmutables, cerrados y aislados (Teodoro 1996:32). No consideraba el carácter inter-cultural de la cultura – tanto en su relación con otras culturas como en sus propias “dinámicas intraculturales”, las cuales eran también consideradas como entidades discretas y no como inter-culturales a su interior (Dietz 2003:70).

Bajo este enfoque, se reprodujo²¹³ con facilidad la relación entre lo “propio” y lo “ajeno” como dos espacios mutuamente excluyentes y delimitables. Pero en el contexto de las grandes transformaciones económicas, del acelerado desarrollo de las comunicaciones y de la cercanía de los espacios, resultó cada vez más arduo

²¹² Entendemos que la reproducción cultural hace referencia a un “ámbito rígido inalterable y repetitivo de la vida social” y la producción cultural a “la innovación individual que se genera al interior de la comunidad a través del análisis crítico, la disconformidad, la influencia externa o el retorno a las fuentes originales (supuestas o reales)” (Varese, Gigante, Lewin & Pardo 1987:56).

²¹³ Escribimos en pasado para indicar que la crítica anti-esencialista en esta disciplina es ya “antigua”. Sin embargo, reconocemos la vigencia esencialista dentro de la Antropología en la actualidad y también entre aquellos que usan frecuente y abundantemente conceptos tan afines a la antropología como son cultura e identidad.

mantener esta “oposición esquemática, dualista, entre lo propio y lo ajeno” (García Canclini 1995:15).

En lugar de culturas discretas, el nuevo análisis social concibe una “pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas” (Rosaldo 1991:169), en las cuales la organización social y no el objeto cultural aportan el significado a los procesos culturales. Es decir, el cambio conceptual de cultura señala un concepto procesal, cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo, el cual evita la jerarquización cultural a través de la cual justificar una “verdadera cultura” sobre las demás – y supera de esta forma la tendencia del positivismo y del evolucionismo social al reconocer que cada cultura particular representa una cultura universal (Teodoro 1996:33).

En este sentido, como Anderson (1997) lo analizara para las diferentes naciones, en cuanto a las culturas no existe un “orden objetivo precultural que supuestamente las valida y fundamenta como verdaderas”, o las hace ser “legítimas a priori” (Teodoro 1996:35). Alejándose del concepto esencialista de la cultura, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico señala este concepto no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, se entiende que la cultura manifiesta una dimensión vital y práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta”²¹⁴ (Teodoro 1996:24).

Su materialización se expresa tanto de forma “objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados” como “subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados” (Giménez 1994) que llegan a ser “rutinizados”, a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens 1995:94s.). De esta forma, la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz (2003:104) radica en que logra plasmar tanto la “objetivación institucional”

²¹⁴ Conviene realizar una aclaración en este punto en torno a la diferencia que consideramos existe entre aquellas pautas culturales consideradas “tradiciones” y lo que aquí hemos denominado procesos culturales. Consideramos que las primeras “se inventan en un acto creativo, consciente e innovador” (Dietz 2003:88) y las segundas, son producto de las prácticas cotidianas de determinado colectivo social. Las pautas culturales incluyen a las tradiciones, pero las tradiciones no incluyen a todas las pautas culturales.

como la “subjetivación individual”. O dicho de otro modo, el concepto de “rutinización” nos permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que resultaría insuficiente “concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa” (Dietz 2003:143).

Por tanto, el individuo es tanto “creador de cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” (Teodoro 1996:25) como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son “activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz 2003:143).

El contexto en el cual se produce y reproduce la cultura responde para nosotros a un “marco teórico estructural-accional” (Dietz 2003). El concepto cultural así entendido explica el dinamismo en los sistemas culturales e incluye tanto el análisis de los procesos sociales como subjetivos que tienen lugar en el proceso cultural.

(...) no resulta fructífero concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa: los actores nacen y se socializan en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes (Dietz 2003:143).

Resumiendo, en esta investigación reconocemos en los procesos culturales dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez. Y caracterizamos a los procesos culturales como procesos concretos, prácticos, subjetivos y sociales – lo que hemos denominado un enfoque estructural-accional.

7.2. El constructivismo identitario

(...) las comunidades construídas son las únicas que existen, de modo que no pueden ser menos reales o auténticas que las de otro tipo (Walzer 1994:100).

El debate en torno al concepto de cultura que hemos comentado en el anterior apartado tiene lugar de forma paralela sobre el concepto de identidad, en el cual “las concepciones ontológico-fundamentalistas de la identidad” sufren una grave crisis (García Canclini 1995:167) al manifestarse el interés en pasar de un concepto esencializado a un concepto constructivista de la identidad. En este debate es

reconocida la importancia que Barth (1976) planteó entre la aclaración conceptual de cultura y grupo étnico.

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2002:58s.). Volvemos a insistir en el contexto postcolonial y postindustrial en el cual tienen lugar estos cambios conceptuales de cultura e identidad – es decir, en un contexto globalizado de las economías, de las comunicaciones y de los símbolos, inscrito en un debate sobre el control y la dominación de los grupos minorizados. En este contexto, el concepto cultural, como hemos comentado, se interpreta de forma dinámica y heterogénea, y pierde verosimilitud el “modo de legitimar las identidades” (García Canclini 1995:168).

Si la antropología, la ciencia social que más estudió la formación de identidades, encuentra hoy difícil ocuparse de la transnacionalización y la globalización, es por el hábito de considerar a los miembros de una sociedad como pertenecientes a una sola cultura homogénea y teniendo por lo tanto una única identidad distintiva y coherente. Esa visión singular y unificada, que consagraron tanto las etnografías clásicas como muchos museos nacionales organizados por antropólogos, es poco capaz de captar situaciones de interculturalidad. (...) En esta perspectiva, las naciones se convierten en escenarios multideterminados, donde diversos sistemas culturales se intersectan e interpenetran. Sólo una ciencia social para la que se vuelvan visibles la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un solo sujeto, así como los préstamos y transacciones interculturales, será capaz de decir algo significativo sobre los procesos identitarios en esa época de globalización. Hoy la identidad, aún en amplios sectores populares, es políglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas (García Canclini 1995:108s.).

La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan (Giménez 2002: 60).

[La identidad] es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez 2002: 60).

Es importante indicar dentro de los procesos identitarios su nivel organizativo, es decir, su capacidad para “la formación de grupos sociales” (Dietz 2003:84) a través del proceso de delimitación que genera “una conciencia de un ‘nosotros’ incluyente frente

a un 'ellos' excluyente" (Dietz 2003:84). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social.

(...) su lugar propio es la relación social, es decir, la relación entre los grupos sociales. (...). Con otras palabras, la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Por último, la identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones (Giménez 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección – realizada de forma consciente – de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez 2002: 61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque substancialista (Giménez 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez 2002: 63). Las características culturales que se consideran que definen y diferencian al grupo respecto a otro, remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson 1997:24).

Quisiéramos no convertir esta propuesta conceptual en torno a la identidad en un concepto maximizado por la hibridez y el flujo – más cercano a un concepto identitario posmoderno – de insuficiente aplicación y explicación de las identidades étnicas en el contexto latinoamericano. El carácter construido de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero interpretamos que no la identifica con un proceso “ilusorio” porque necesita en su desarrollo de prácticas culturales concretas, objetivas, para producir cierta estabilidad y permanencia – nunca total – en los modos mediante los cuales los grupos se diferencian de otros. Es decir, la identidad “ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura

subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas” (Giménez 2002: 60s.).

7.3. Interacción entre procesos culturales e identitarios

Cultura e identidad son dos procesos íntimamente relacionados, pero no idénticos. Entre lo étnico y lo cultural no existe una paridad exacta, aunque las diferentes categorías étnicas suponen diferencias culturales, porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth 1976:15), simbolizados a través de los mencionados “emblemas de contraste” (Giménez 1994:172).

La existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, porque “requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos” (Giménez 2002: 60). Esto explica por qué los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez 2002: 65).

Cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculados, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz 2003:104).

Sin embargo, ambos – identidad y cultura – son procesos que interactúan y se benefician mutuamente. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una “explícita *identity politics*”, creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue “rutinizar” posteriormente (Dietz 1999:63s.).

7.4. Riesgos del esencialismo

(...) lo que denominamos como nuestra cultura no estaría, pues, exento de un conflicto de tradiciones en pugna por imponer una tradición y reducir la cultura de esa comunidad a una sola de sus tradiciones (Fornet-Betancourt 2002:20).

Algunas interpretaciones identitarias y culturales esencialistas encierran en sí una serie de riesgos, en especial por su capacidad de fomentar la exclusión, la segregación, el racismo y el fortalecimiento de estereotipos. Todos ellos pueden ser promovidos tanto desde aquellas posiciones que defienden la homogeneización cultural, como desde aquellas que intentan “trabajar simplifadamente con las diferencias” (García Canclini 1995:35) – en las que están incluidas algunos discursos y propuestas multi, pluri e interculturales²¹⁵.

Los riesgos a los cuales apuntamos señalan un conjunto de interpretaciones y reivindicaciones al derecho a la diferencia basados en la homogeneidad, el consenso interno²¹⁶ y en especial al carácter fundamentalista-ontológico con que puede ser interpretada determinada cultura e identidad. Ambos procesos, en ocasiones, adquieren un estatus incuestionable – salvo por el colectivo que queda encargado de establecer de forma verdadera y “unívoca” determinada identidad y cultura (Berlanga & Márquez 1996:254). En el contexto de las actuales sociedades urbanizadas postindustriales, estos peligros no son menores. Los flujos de comunicación, de capital y de personas en ocasiones fomenta más que evita el esencialismo identitario y cultural.

La legitimidad de estos procesos suele relacionarse con un proceso de idealización tanto del pasado como del presente – el lugar de lo auténtico, lo armonioso, lo democrático o lo equilibrado – por oposición al espacio cultural urbano-mestizo (Díaz-Polanco 1996:217), unido a una visión “auto-suficiente” – sin capacidad para el

²¹⁵ Hay que aclarar que las críticas que realizamos a algunas interpretaciones culturales e identitarias que participan del enfoque multi, pluri e intercultural son utilizadas de forma abusiva o “convertidas en tópicos” por quienes desean desacreditar estas propuestas (Díaz-Polanco 1996:219). Es decir, hacen extensibles estos usos de la identidad y la cultura a cualquier propuesta multi, pluri e intercultural.

²¹⁶ Berlanga & Márquez (1996:256) sin embargo, comparten la idea de que una identidad colectiva muestra conflictos a su interior y que ello no la hace menos importante para el proyecto pluricultural.

cuestionamiento o el distanciamiento (Gasché 2002:125) – que los actores despliegan en torno a su sistema cultural e identitario.

El riesgo se advierte en “hipostasiar la realidad en la figura del ‘pueblo indio’” (Berlanga & Márquez 1996:254). La etnicidad de este modo entendida se convierte en un refugio para contrarrestar cualquier posición al diálogo o al entendimiento (Díaz-Polanco 1996:207s.) y alimenta a su interior un fundamentalismo acrítico o un “etnocentrismo invertido” (Díaz-Polanco 1996:217). La mirada urbana que redescubre al indígena y “lo mira como identidad mítica en todas sus y sólo en todas sus bondades”, y el “fervor del consenso” para generar unidad al interior del grupo (Berlanga & Márquez 1996:256), serían algunas de las motivaciones que alimentan los riesgos del esencialismo.

La identidad y la cultura así interpretadas participan de una situación paradójica, puesto que el reclamo que se realiza hacia fuera sobre el respeto de sus propias particularidades culturales lo inhibe hacia dentro, para fortalecer el consenso y evitar el disenso (Berlanga & Márquez 1996:256). El peligro, por tanto, se centra en convertir, hacia el interior de su espacio cultural, la cultura en una “especie de cárcel conceptual” que vendría a fortalecer una “dictadura de la cultura” (Teodoro 1996:35), y, hacia el exterior, al insistir en las diferencias antagónicas e insuperables que se establecen entre unas culturas y otras, alimentar la segregación y exclusión entre unas y otras.

7.5. Retos e interrogantes desde el constructivismo

El pensamiento posmoderno nos incitó durante los años setenta y ochenta a librarnos de las ilusiones de los metarrelatos que auguraban emancipaciones totalizantes y totalitarias. Quizá sea hora de emanciparnos del desencanto (García Canclini 1995:198).

Reconocemos que el giro conceptual de cultura e identidad ofrece respuestas a una serie de problemáticas en el análisis social que llegaron a ser muy notorias en la década de los años setenta. Aunque muchas de estas problemáticas continúan siendo un reto en la actualidad, entre otras razones por la complejidad que presentan para el análisis social. A pesar de la importancia que le concedemos a este giro conceptual,

reconocemos que ningún paradigma por sí sólo llega a explicar la totalidad de la realidad social. Consideramos que el enfoque constructivista solucionó algunos de los graves problemas que enfrentaba la disciplina, pero abrió nuevas interrogantes en el análisis social y dejó algunas de las viejas interrogantes sin respuesta. A continuación nos detendremos en los retos y las limitaciones que nos resultan más significativas dentro de la propuesta constructivista.

I. Retos en el análisis social bajo un análisis estructural-accional de la cultura y constructivista de la identidad.

- a) La crítica al concepto esencialista de la cultura y las identidades implica un replanteamiento a la tendencia, en antropología, de identificar, clasificar y comparar los procesos culturales (Dietz 2003:80). La dificultad para el análisis antropológico consiste tanto en superar esta tradición como, en su defecto, intentar aplicarle a estas acciones conceptos culturales e identitarios más dinámicos y heterogéneos.

- b) Intentar superar el concepto cultural estático y homogéneo implica superar la presentación esquemática y dualista de lo “propio” y lo “ajeno”. Tradicionalmente esta división ha interpretado la cultura con cierto grado de “pureza”, es decir, sin “contaminación” con otras culturas, ya que es lo que facilita distinguir con mayor claridad lo “propio” de lo “ajeno”. Por esta razón, en el análisis social clásico el interés se focalizaba en aquellas culturas que parecían tener un grado mayor de “pureza”. Sin embargo, el nuevo análisis social considera ambos espacios, los ámbitos culturales fronterizos y los de las culturas tradicionales, “de producción cultural creativa” (Rosaldo 1991:191). La consecuencia consiste en visualizar otros ámbitos culturales sin tradición antropológica y reconocer que la cultura abarca procesos comunes a todas las sociedades y grupos humanos.

De forma paralela a esta problemática, consideramos que el interés tradicional en las fronteras entre culturas enfatizaba el estudio de las diferencias culturales por encima de sus similitudes. Reconocemos que la “noción de ‘diferencia’ posee la ventaja de hacer que la cultura parezca muy visible a los observadores ajenos”, pero dado que las diferencias no son absolutas (Rosaldo 1991:185-186) tenemos

que insistir tanto en los procesos culturales que diferencian unas culturas de otras como en aquellos que comparten.

- c) Consideramos importante que el análisis social incluya tanto la reproducción como la producción cultural. La insistencia en el carácter estático de las culturas motivó el estudio de la reproducción cultural por encima de la producción cultural. En ocasiones la producción cultural que determinadas sociedades o grupos sociales experimentaban no era tenida en cuenta en el análisis social, por no ajustarse a la imagen estática de estos procesos.
- d) De igual interés nos resulta el tránsito de las etnografías que detallan las partes de una cultura a otras que especifican su articulación. Es tradicional el estudio de la cultura a partir de una lista de elementos, tradicionalmente, el “emplazamiento, economía, organización social, religión, arte, ley, mitología” etc. (Werner & Schoepfle 1993:129), pero la parcelación cultural que provocan ayudan y alimentan la esencialización cultural.
- e) Surge, entonces, la necesidad de integrar en el análisis cultural no sólo las prácticas culturales del pasado, sino las “prácticas mundanas de la vida cotidiana” (Rosaldo 1991:198), “la dimensión cotidiana y abierta” que experimentan los sujetos (Díaz de Rada 1996: XVII) para aportar al concepto cultural un carácter más dinámico y heterogéneo. Para ello es necesario superar la fragmentación tradicional que ubica los procesos culturales en “lugares alejados y exóticos” (García Castaño, Pulido & Montes 1997:232s.) y “hacer que ‘nosotros’²¹⁷ seamos más visibles culturalmente hablando” (Rosaldo 1991:186), y de esta manera, superar el tradicional dualismo establecido entre culturas urbanas postindustriales heterogéneas, dinámicas, fluidas, pluriculturales e individualistas frente a culturas tradicionales homogéneas, estáticas, monoculturales y colectivistas.
- f) Consideramos importante superar la tradicional tendencia por parte de los científicos sociales de adjudicar – deliberadamente o no – un tipo de cultura homogéneamente compartida a los actores de “nuestras” investigaciones (García

²¹⁷ Este “nosotros” en Rosaldo hace mención a los grupos sociales de las sociedades urbanizadas postindustriales, en concreto en ese párrafo a los grupos especialmente vinculados con la investigación y el análisis social en esas sociedades.

Castaño, Pulido & Montes, 1997:239). En el análisis social es común “tomar por referente de ‘la’ cultura una concepción parcial (a través de algunos de sus representantes o representaciones), cuando no hegemónica, de unos valores no siempre compartidos” (Franzé 1998:57). De esta forma, al reducir la complejidad y heterogeneidad que existe al interior de los grupos sociales, contribuimos a la generación de estereotipos. Por ello se torna necesario pasar de la visión compartida de una cultura por todos sus miembros a la “versión particular de la cultura” de sus miembros²¹⁸ (García Castaño, Pulido & Montes 1997:239).

II. En segundo lugar plantearemos las limitaciones del enfoque constructivista

Consideramos de mucha importancia el tránsito que hemos querido documentar desde un enfoque esencialista de la cultura y de las identidades hacia un enfoque constructivista. Los retos que acabamos de mencionar nos parecen también de mucho interés para seguir avanzando en el análisis social. Sin embargo, reconocemos que algunas interpretaciones del enfoque constructivista – en concreto ciertos “excesos” en su interpretación – se convierten en limitaciones para el análisis social. Reconocemos también que el enfoque esencialista es portador de ciertas “soluciones fáciles”, pero útiles, por decirlo así, a la praxis educativa intercultural. Por el contrario, el enfoque constructivista en lugar de facilitar las soluciones, las complejiza, y por esta razón el enfoque esencialista en el contexto educativo intercultural mexicano ha ofrecido en ocasiones mayor viabilidad en la implementación de sus proyectos. Expondremos a continuación las limitaciones que nos han resultado más interesantes – en especial para el contexto particular de América Latina. Nuestro interés no se centra en interpretarlas como limitaciones, sino en reconocerlas para convertirlas en retos. Consideramos que las posiciones más creativas e interesantes son aquellas que intentan superar tanto los “reduccionismos” del esencialismo, como “los extremos constructivistas” (Dietz 2003:103) y por tanto, consideramos que las limitaciones que enunciarnos a continuación deben ser tenidas en cuenta para proporcionar mayor coherencia y aplicabilidad al enfoque constructivista en el contexto de la educación intercultural en América Latina.

²¹⁸ García-Cano & Márquez (2005) y Márquez & García-Cano (2004) ilustran en experiencias educativas que vinculan el aprendizaje cooperativo con educación intercultural, el interés en superar la tendencia a través de la cual asumimos determinada cultura a un individuo a partir de su grupo de referencia.

- a) En el análisis social – y su aplicabilidad – al despojar a los procesos culturales e identitarios de características inmutables y dotarlas de “esencia”, la clasificación, comparación y explicitación de las culturas se complejiza. Las culturas son descritas por su “inconmensurabilidad” (Teodoro 1996:31) y adquieren un carácter más “ininteligible” (Wulf 1996:223s.). El análisis social acepta con ello el reto de superar los estereotipos y las clasificaciones simplistas de los fenómenos culturales e identitarios. Pero reconocemos que al renunciar a la inteligibilidad de las culturas, y en especial el “estereotipo cosificado” (Lomnitz-Adler 1995:19) que genera el propio análisis no debemos renunciar a la capacidad del análisis social de explicar y comprender los fenómenos sociales y culturales, aún cuando aceptemos que el conocimiento generado nunca será total, sino subjetivo y parcial.

El paradigma posmodernista y constructivista ha realizado una crítica importante a la esencialización de las identidades y culturas, pero después de de-construir el proceso esencializante de las identidades y culturas no ha “construido” una alternativa concreta para el análisis social y para su aplicabilidad. La crítica que desarrolla el enfoque constructivista permite generar otra “visión” sobre el análisis social y los procesos culturales e identitarios, pero deja sin explicación otros tantos fenómenos que eran explicados con “coherencia” dentro de la lógica esencializante.

En el contexto de los pueblos indígenas de México, la interpretación cultural de tendencia primordialista coincide con muchas interpretaciones que estos pueblos tienen sobre sí mismos. Por ejemplo, el origen pre-cultural de sus pueblos y culturas en un tiempo inmemorial, con la llegada de determinados dioses que siguen reconociendo como tales, es más explicable para ellos desde el enfoque primordialista que constructivista.

- b) El enfoque constructivista reconoce el carácter híbrido de las culturas tanto en contextos reconocidos “tradicionales” como urbanos en las actuales sociedades postindustriales. Sin embargo, consideramos que híbridos y flujo no pueden llegar a convertirse en la “esencia” de los procesos culturales y étnicos. En ellos existe también homogeneidad y estabilidad.

El enfoque constructivista contribuye a la crítica de las identidades definidas con “propiedades y atributos específicos y estables” (Giménez 2002:58s.) y nos advierte del eventual peligro xenófobo, racista y de exclusión. Aún así, en el contexto de América Latina, muchas identidades étnicas son percibidas por sus actores con características estables y con especial referencia a un pasado – homogéneamente compartido, mítico y perdurable en el tiempo – que no indican un peligro xenófobo y se combinan con identidades abiertas, flexibles y democráticas.

Nuestra crítica al esencialismo identitario y cultural no es una crítica a los procesos culturales e identitarios que tienen como referencia en la construcción de su presente y su futuro, su propio pasado y se “resisten” a ciertos cambios culturales o se ven a sí mismos como parte de un continuo histórico de herencias prehispánicas. Reconocemos que el interés en la homogeneidad y la estabilidad cultural e identitaria y en concreto la importancia que la tradición o la “invención de la tradición” tienen para un grupo social determinado no son incompatibles con el reconocimiento de la hibridez y el flujo en los procesos culturales e identitarios. En el contexto de la globalización de las economías de libre mercado y de las comunicaciones han surgido numerosas propuestas de “protección” a determinadas pautas culturales y procesos identitarios por las consecuencias negativas que se consideran les aportan el flujo del mercado y de las comunicaciones. En este trabajo hemos considerado que las diferencias cualitativamente importantes entre unas propuestas y otras no radican en la importancia que la tradición, la estabilidad identitaria y cultural o la fluidez y el cambio tengan en unas y otras. Las diferencias radican en la tendencia a la exclusión y segregación entre grupos de orden fundamentalista-ontológico y aquellas otras que amplían las relaciones democráticas y equitativas entre grupos sociales.

Para el contexto de los pueblos indígenas de América Latina, de forma mayoritaria se observa que la producción y la reproducción cultural se consideran estrategias posibles y viables para sus proyectos como pueblos indígenas. Ambas tendencias les permiten tanto “sobrevivir a las agresiones externas precisamente por medio de una aceptación muy selectiva o del rechazo de las innovaciones” (Varese, Gigante, Lewin & Pardo 1987:56) como adaptarse o apropiarse de otras pautas culturales

que les resultan de interés en sus relaciones cotidianas en su proyecto societal de futuro.

- c) El carácter constructivista de la identidad no la concibe como un proceso arbitrario (cfr. Cap. 7.3). La identidad no está regida por un “simple anything goes” (Dietz 2003:89) o caracterizada bajo la “modesta libertad del *zapping*” (García Canclini 1995:130) – una interpretación más cercana al enfoque posmoderno. Entenderlas con estas características no logra explicar ni comprender la génesis de las identidades étnicas en el contexto mexicano.
- d) El concepto de “comunidad imaginada” de Anderson (1997) y en general el enfoque identitario constructivista son muy pertinentes para indicar la ilusoria autenticidad (García Canclini 1995:50) del nacionalismo y en concreto el carácter social de los procesos étnicos. Pero el carácter social de ambos no indica que todos los proyectos nacionalizantes o etnificantes, aunque compartan los mismos procesos en su gestación y génesis, persigan equivalentes fines. En el contexto latinoamericano, los procesos culturales e identitarios insertos en la problemática del pluralismo cultural se debaten junto con un concepto ampliado de ciudadanía. Se apuesta por un debate que conjugue “el desarrollo cultural democrático y la representación de múltiples identidades” (García Canclini 1995:163), en el cual se considera deben surgir “múltiples iniciativas de la sociedad civil” (García Canclini 1995:162).
- e) En los procesos identitarios, el nivel grupal – la organización de grupos sociales – se combina con el nivel individual porque las diferencias inter-grupales se interiorizan y subjetivizan. Es decir, aunque la identidad sea social permite una interpretación del mundo individual, particular. El enfoque constructivista de las identidades incide especialmente en la explicación social de estos procesos y no tanto en el nivel individual. El enfoque esencialista de la identidad, sin embargo, ofrecía una explicación “convinciente” a los actores – aunque fuera en base a razones ontológicas – sobre su sentimiento de pertenencia al grupo. El enfoque constructivista interpreta que “los sentimientos” de pertenencia y de parentesco son socialmente construidos – aunque posteriormente interiorizados individualmente. Los sentimientos de pertenencia, de solidaridad grupal, de autoestima y su respectiva capacidad de resistencia ante hechos que se

consideran una agresión tienen una explicación más “convinciente” para los sujetos bajo explicaciones esencializadas que constructivistas de estos fenómenos.

A este respecto, se entiende que no es trabajo del análisis social cuestionar el carácter legítimo de determinada identidad, sino “dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar” (Giménez 2002: 64). Esta distancia epistemológica no impide, sin embargo, que los actores que perciben sus identidades en base a lazos de descendencia, a sentimientos de afiliación o por referencia a un pasado común compartido, no encuentren explicación a sus procesos identitarios bajo el enfoque constructivista. Uno de los resultados de esta posición epistemológica es una separación “entre la teorización académica y los movimientos sociopolíticos”, en especial de aquellos de calado más fundamentalista (García Canclini 1995:91-92). Sin embargo, consideramos importante superar esta “distancia” entre el enfoque constructivista y los determinados movimientos etnopolíticos.

- f) Reconocemos la necesidad de encajar los estudios sobre los procesos culturales e identitarios en sus coordenadas socio-políticas. En el caso de México, como hemos intentado plasmar en los capítulos I, II y IV, la educación bilingüe intercultural es producto del proyecto social y político de organizaciones y movimientos indígenas. Es difícil en el desarrollo de esta problemática una posición “neutra” que asuma “comportamientos de asepsia técnica” (Picón 1987:100), porque la propuesta es parte de “la construcción del destino histórico de las poblaciones indígenas”²¹⁹ (Picón 1987:101). Reconocemos que en general los enfoques multi, pluri e interculturales carecen de una ideología de transformación societal como lo fueron los proyectos políticos del siglo XIX, pero consideramos que incidir en la esfera sociocultural, desde el enfoque constructivista, no está reñido con su apuesta por los grandes cambios en la economía y en el Estado.

Sin embargo, entre las consecuencias del especial énfasis en la des-esencialización de las identidades y en la crítica a establecer los procesos

²¹⁹ Aunque si bien es importante esta dimensión histórica-política en la educación bilingüe intercultural, una excesiva fijación a ella produce, como consideramos ha sido el caso de México, un “desfase entre la capacidad político-reivindicativa y el real avance técnico y pedagógico de la Educación Indígena” (Citarella 1990:141).

culturales de forma binaria y antagónica – muy acentuado en la corriente posmoderna – se encuentra su capacidad para frenar la movilización política y contestaria (Dietz 2003:29). La esencialización identitaria en el contexto latinoamericano ha contribuido a la movilización política de los pueblos indígenas, a “la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores” (Giménez 2002:68). Su empoderamiento a raíz de “diferencias ‘raciales’, ‘étnicas’ y/o ‘culturales’” ha sido utilizado “como argumentos en la lucha por el acceso a los poderes fácticos” (Dietz 2003:34).

Por estas razones consideramos que el enfoque constructivista debe conjugar la crítica a la esencialización identitaria y cultural – por cuanto es propicia a generar estereotipos y reduccionismos en los procesos culturales, contribuir a la creación de jerarquías culturales y a la reproducción a su interior de jerarquías de poder con base en la exclusión y en los usos estratégicos del discurso identitario – con la propuesta política de los pueblos indígenas. No consideramos acertada una posición enfrentada entre los dos paradigmas – esencialista y constructivista –, sino una interacción creativa e “interesada” entre ambos enfoques, que no pierda el horizonte de su proyecto político radical, en un contexto “de un Estado neo-liberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad” (Giménez 2002: 69).

7.6. Articulación entre los fundamentos teóricos y el proceso etnográfico

Hay que prestar más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan para cambiarlas (Wolcott 1993:144).

Pretendemos en este último epígrafe, integrar los conceptos expuestos al inicio del capítulo con los resultados más llamativos que en relación a ellos hemos obtenido en la investigación etnográfica dentro de un modelo que expondremos a continuación de entender las relaciones que se establecen entre los procesos culturales e identitarios.

En esta investigación reconocemos en los procesos culturales dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez – pero también estabilidad y homogeneidad. Y caracterizamos a los procesos culturales como procesos subjetivos y sociales – lo que hemos denominado un enfoque estructural-accional –, concretos y prácticos. La identidad, por su parte, es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura. Es decir, la cultura se define más por la experiencia – que es concreta – y la etnicidad por el discurso – más abstracto y consciente. A pesar de lo cual, por las estrechas relaciones que mantienen ambos conceptos, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

La identidad, a pesar de originarse en un proceso consciente de selección de determinados “emblemas de contraste”, no representa el mismo grado de conciencia en todas sus fases, formándose un complejo proceso de conciencia e inconciencia, que tiene mucho que ver “con los protagonistas discursivos de la identidad colectiva”, quienes la re-explicitan continuamente para mantenerla en un nivel consciente²²⁰. Por su parte, la cultura, definida por la experiencia bajo parámetros subjetivos y sociales, tiene diferentes fases que la caracterizan con un grado de mayor o menor abstracción – que podrían ser denominados como procesos culturales y meta-culturales²²¹, de mayor abstracción y conciencia éstos últimos.

Distinguir estos dos niveles es complejo, porque no representan dos niveles sino un conjunto de niveles en los cuales los procesos de abstracción son más intensos en unos que en otros. Sin embargo, es importante en esta investigación realizar esta distinción – entre procesos culturales y meta-culturales, porque la escuela intercultural tiene la necesidad de reflexionar discursiva y explícitamente sobre la cultura. Pero no son estos atributos los que la caracterizan – más bien son atributos que hemos adjudicado a los procesos identitarios – y por esta razón la necesidad de denominarlos meta-culturales. Consideramos de mucho interés distinguir, en la aplicabilidad y reflexión de las propuestas interculturales en la escuela, entre los procesos culturales, meta-culturales e identitarios, para hacer hincapié en los grados de experiencia y discursividad que se combinan en estos procesos.

²²⁰ Agradezco esta aclaración conceptual a los comentarios de Gunther Dietz.

²²¹ Serían aquellos procesos que tienen lugar cuando empleamos la cultura para reflexionar sobre ella.

En la tabla 2 hemos intentado integrar la diversidad de situaciones que se establecen en la relación que cultura, meta-cultura e identidad guardan entre sí. El interés se centra en diferenciar los procesos de producción y reproducción de los procesos culturales, meta-culturales e identitarios y establecer sus relaciones, porque consideramos aportan al análisis social y en especial a su aplicabilidad mayor claridad.

Tabla 2. Relaciones entre cultura e identidad

NIVEL GRUPAL		NIVEL INDIVIDUAL ²²²	
IDENTIDAD (abstracta / +conciencia)		CULTURA (concreta/ +inconsciencia)	
Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)	Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)
Proceso consciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos (1)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales. Nivel Internalizado (2)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	Rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		Abstracción meta-cultural. No proceso identitario (4)	Incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)
		Abstracción meta-cultural en relación a los procesos identitarios (5)	

Expondremos a continuación los procesos que detallan cada una de las situaciones que hemos querido exponer con este cuadro entre las relaciones que guardan los procesos identitarios, culturales y meta-culturales.

(1) Con este nivel queremos indicar la dinámica de los procesos identitarios – como actos discursivos, inicialmente conscientes de selección de determinadas pautas culturales como “emblemas de contraste” dentro de la relación inter-cultural con otros grupos y en determinadas coordenadas socio-políticas. Este nivel no nos dice nada sobre la reproducción o producción cultural de esos “emblemas de contraste”. Un ejemplo para aportar mayor clarificación puede ser la lengua. En ocasiones la lengua puede ser considerada “un emblema de contraste” que define determinada identidad étnica, sin que corresponda con una reproducción de la lengua en la cotidianeidad.

²²² Con estas flechas queremos indicar los niveles individual y colectivo que tienen lugar en los procesos de etnificación y cultura, ya que éstos pueden ser llevados a cabo como grupo específico o a nivel individual. Resaltamos también que las dos columnas interiores tienen un carácter más dinámico que las columnas exteriores, ya que en ellas se reflejan las complejas interacciones que manifiestan la cultura y los procesos identitarios.

Incluso la pérdida de este atributo – individual o colectivamente – puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.

(2) Este nivel, sin embargo, nos señala que determinados “indicadores étnicos” se reproducen en la cotidianeidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. Pero se reproducen bajo la conciencia de saberlos “marcadores étnicos”, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos.

(3) Este nivel nos indica la producción o reproducción de determinadas pautas culturales que son reconocidas social e individualmente como “marcadores étnicos” para un determinado grupo, pero no son reproducidos como tales. Si continuamos con el ejemplo de la lengua, en este nivel hacemos referencia al uso cotidiano o esporádico de ésta sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca que cumpla esta función.

(4) Con este nivel queremos hacer mención a los procesos culturales que tienen un grado mayor de abstracción y conciencia, pero no guardan relación con los procesos identitarios. Sería el nivel que hemos denominado meta-cultural. Algún ejemplo, para facilitar la explicación, podría ser el cambio de horario en una escuela, por alguna razón específica – discursiva, dialógica –, pero sin estar vinculado con los procesos de identidad étnica de determinado grupo.

(5) En este nivel nos seguimos refiriendo a los procesos meta-culturales, pero de aquellos que sí están relacionados con el proceso identitario. Por ejemplo, los cambios operados en el currículum por la necesidad de incluir en ellos las danzas tradicionales con especialistas de la región.

(6) Con este cuadro queremos hacer mención de forma más nítida a lo que hemos denominado en este trabajo como procesos culturales, sin relacionarlos con los procesos identitarios, que serían los que se producen y reproducen a partir de la rutinización cotidiana.

(7) Por último, con este cuadro queremos hacer mención a aquellos procesos que tuvieron su origen en un proceso identitario y que han logrado internalizarse *por completo* dentro de determinado grupo como una práctica cultural cotidiana.

Integrando nuestra posición teórica con los resultados de la investigación resaltamos los siguientes procesos:

a) Ha sido frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura de este modo, es lo que la gente

percibe sobre su identidad. En esta investigación hemos tratado de demostrar las desventajas de equiparar ambos procesos, en especial porque cultura e identidad, siguen mecanismos de producción y reproducción diferentes. Por ejemplo, es frecuente, utilizar en la reproducción de la cultura de la comunidad, procesos verbalizados en los cuales se relatan las razones por las cuáles las danzas de la comunidad son diferentes a las danzas que se bailan en la ciudad. Tomar conciencia de este proceso está más cerca de un proceso de identificación identitaria que de la reproducción de determinada danza. Si se pretende incorporar las danzas al proceso de identificación étnica es un buen camino para llevarlo a cabo, pero si se pretende reproducir esa práctica, habrá que insistir en la danza misma, como práctica concreta y no sólo en su dimensión verbalizable y discursiva. Estos procesos sin embargo, continuamente se están confundiendo dentro de las “intenciones” interculturales en las escuelas.

- b) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se muestra que el proceso identitario en las escuelas ha sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. La ventaja ha sido que a través del proceso identitario étnico, más niños y niñas se identifican positivamente con la cultura de su comunidad o región y que muchas prácticas culturales son consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. En el capítulo 5.2 se puede apreciar este cambio con respecto a la anterior escuela. Aunque el zapoteco no sea usada como lengua de comunicación ni de instrucción, en la actualidad su uso no es castigado ni prohibido en el aula, como lo fue en el pasado. Sería justo decir que aunque los restringidos usos del zapoteco pueden ser muy cuestionados, sí existe una diferencia entre alzar la mano y preguntar una duda en zapoteco al docente – aunque éste responda en castellano – y sufrir un castigo físico o económico por hablar alguna palabra en zapoteco dentro del aula. Por otra parte, el reconocimiento que el constructivismo pedagógico tiene en los docentes, y en los documentos con los cuales trabajan ha favorecido que desde el aula se realicen determinadas adaptaciones curriculares al contexto de aprendizaje de los niños y niñas. También los cursos de sensibilización que tienen los docentes y el mismo enfoque bilingüe intercultural, aunque sea muy desconocido y “confuso” para muchos y muchas, ha contribuido a resaltar la identidad indígena. Consideramos en general todos estos procesos de forma positiva, en especial por el contraste que representan con las prácticas del pasado – aunque volvemos a indicar, han

sido sobre todo procesos identitarios y no directamente culturales sobre los que se ha incidido.

Tal y como hemos indicado en la tabla 2, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que determinado grupo realiza sobre sus procesos culturales. En primer lugar, porque la identificación étnica no necesita para su reproducción que determinada práctica cultural se reproduzca. Así por ejemplo, la lengua es uno de los principales “marcadores étnicos” en el proceso de identidad étnica. Sin embargo, es frecuente utilizarlo como diferenciador con respecto a otros grupos y no utilizar el zapoteco sino el castellano en la comunicación diaria, incluso interrumpir la transmisión de esta lengua en sus hijos e hijas. En segundo lugar, los procesos de identificación étnica señalan en especial a los procesos culturales que son contraste con otros grupos, y, por tanto, incide sólo en unos cuantos procesos culturales. De esta forma, la lengua, las danzas, la música, la historia oral o la medicina tradicional es **toda** la cultura de la comunidad. Esta es una de las razones por las que consideramos que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trasciende aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utiliza para reproducirlos es la autoidentificación con ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción cultural. Y a pesar de que la cultura en las escuelas bilingües interculturales sea conceptualizada como un “recurso potencialmente movilizador” (Varese, Gigante, Lewin & Pardo 1987:66), acaba teniendo un estrecho margen de presencia en los procesos escolares bilingües interculturales²²³, como es el caso de esta investigación.

- c) Es frecuente en el enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Por estos motivos, las prácticas culturales comunitarias en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas

²²³ En otras palabras, como afirma Díaz-Couder (1998:20), en la mayoría de los programas o proyectos educativos subyace una concepción cultural que enfatiza el folclore, la tradición y la costumbre, por ser los elementos más pintorescos de la cultura, pero escasamente se integran las instituciones sociales de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso educativo.

y contenidos han mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas tradicionales, las danzas y músicas tradicionales. En las entrevistas realizadas a los docentes se podía percibir con claridad cómo ellos consideraban la necesidad de realizar investigaciones para “ir en busca” de esa cultura y “llevarla” al aula y, del mismo modo, proponían este tipo de actividades a sus alumnos y alumnas (cfr. Cap. 5.3). Hemos hecho referencia en estas páginas a la importancia que la lengua tiene en estos procesos, en especial por su capacidad para “atraparla” y llevarla al aula. Sin embargo, la medicina tradicional, las formas políticas o la historia oral sólo eran tenidas en cuenta en el aula a través de pequeñas aproximaciones “verbalizadas”, como contenidos explícitos dentro del currículum. El producto ha sido “un currículum levemente folclorizado” (Dietz 2003:168), que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos²²⁴ (Franzé 1998:52).

En las escasas ocasiones en las cuales los docentes nos han manifestado que realizaban estas acciones, interpretaban esos procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubican²²⁵. Sin embargo, concebimos que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situadas” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché 2002:137). En escasas ocasiones hemos podido percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local en la escuela hayan querido trascender y compartir su carácter social y relacional.

Si la cultura se reduce a la adquisición de ciertas competencias cognitivas, su función en la escuela es considerarla como “un contenido temático más” (Franzé 1998:52), y se anulan sus procesos organizativos y relacionales, los procesos identitarios – y su valoración positiva – pueden ir en aumento mientras que las prácticas cotidianas se reducen. Los usos esporádicos, fragmentados, así como la interpretación cognitiva de la cultura – a pesar del fortalecimiento de los procesos

²²⁴ Reconocemos la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998:52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

²²⁵ Reconocemos que esta tendencia, ampliamente extendida en la literatura sobre escuelas interculturales, está vinculada con el clásico enfoque antropológico sobre la conceptualización de los procesos culturales.

identitarios – nos indican que los procesos de asimilación cultural irán en aumento. Por esta razón hemos considerado que una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural.

- d) Por otra parte, no solamente es frecuente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que frecuentemente se presentan como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coinciden con las que forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se conciben únicamente las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, son las que hacen a una cultura ser visiblemente diferentes a otras. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos. Sin embargo, la cultura de un determinado grupo está formada tanto por lo que lo diferencia como por lo que lo asemeja a otros grupos culturales.

Esto es lo que hemos querido demostrar cuando hemos hablado de los diferentes espacios inter-culturales en el capítulo VI. Si sólo incluimos como prácticas interculturales en la escuela aquellas que son consideradas “emblemas de contraste” o aquellas que las diferencian con otros grupos culturales, invisibilizamos la mayor parte de las prácticas culturales de determinado contexto. Con los diferentes espacios inter-culturales que hemos documentado hemos querido indicar que, aún sin percibirlo de esta forma, muchas manifestaciones culturales de la comunidad ya están presentes en el habitus cultural escolar, pero invisibilizadas. Y de esta forma, la intención ha sido ampliar el concepto de cultura más allá de lo que son considerados “emblemas de contraste” e indicar que aunque fueran aspectos culturales que compartieran o no con otros grupos culturales, son manifestaciones de la cultura comunitaria o local.

- e) La educación bilingüe intercultural pretende impulsar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso

“verbalizable” (García Castaño, Pulido & Montes 1997:246), de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que hemos denominado meta-cultura, ya que hay que afrontar – de forma consciente y deliberada – cierta selección cultural por parte de un pequeño número de los representantes de determinada cultura. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la cultura de todo el colectivo. Por otra parte, reconocemos su carácter meta-cultural porque los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización.

Por esta razón consideramos que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural bajo tres lógicas diferenciadas, pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia – estratégica o no – en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que – aún no formando parte del proceso identitario – se considere necesario incluirlos en el currículum.
- y por último, impulsar una lógica – que combine fases de abstracción y concreción – que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

Los logros del sistema educativo bilingüe intercultural han recaído en especial en la primera de estas lógicas. Los dos últimos puntos señalados han tenido escaso protagonismo en la aplicabilidad del enfoque intercultural en las escuelas. El carácter desconocido de la mayor parte de los procesos que intervienen en los procesos de rutinización y reproducción cultural, la lógica cultural de la institución escolar – que alimenta la esencialización y la folclorización de la cultura –, las dificultades de insertar en la escuela los procesos culturales con las relaciones sociales situadas que las caracterizan, y el profundo cambio que sería necesario en las estructuras educativas para llevarlo a cabo, son razones de ello.

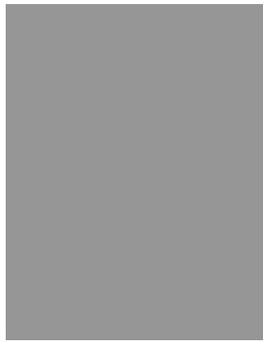
Sin embargo, consideramos que es más beneficioso para los proyectos interculturales asumir esta complejidad que seguir ofreciendo respuestas para la inclusión en el

currículum escolar de algunas tendencias culturales folclorizadas – con especial incidencia en los “emblemas de contraste”. Los retos para ofrecer un planteamiento coherente a esta propuesta son numerosos. Los siguientes esfuerzos que esperamos iniciar al concluir esta investigación pretenden afrontar de forma especial los siguientes interrogantes, pensando en especial en la importancia que tiene plantear nuevos interrogantes para el desarrollo teórico y práctico de la escuela intercultural:

- ¿Cómo compatibilizar el carácter “rutinizado” y situado de algunas prácticas culturales con las reglas culturales de la institución escolar?
- ¿Cuál es la posibilidad y la necesidad de escolarizar determinadas prácticas culturales?
- ¿Es el ámbito escolar el lugar indicado para continuar con la reproducción de determinadas pautas culturales?
- ¿A qué tipo de procesos y de modificaciones – de la institución escolar y de las prácticas culturales comunitarias – nos estamos enfrentando?

Consideramos que las preguntas y respuestas más importantes en cuanto a la educación bilingüe intercultural en regiones indígenas, en relación al proceso cultural que pretenden impulsar, se encuentran aún en un nivel incipiente. En especial si pretendemos superar la tendencia, tan extendida en la actualidad, de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

CONCLUSIONES



Mi primer encuentro con escuelas bilingües interculturales en México, en 1999, me causaron una impresión que marcó las siguientes etapas de la investigación. Al entrar a la escuela y al aula observé que, a pesar de estar ubicadas en contextos indígenas y de participar del sistema educativo bilingüe intercultural, guardaban gran parecido con las escuelas que había podido visitar, con anterioridad, en España. Estaba evidenciando con ello el carácter monocultural de la escuela, incluso de aquellas provenientes de diferentes contextos nacionales. Sin embargo, las diferencias entre estas escuelas y las visitadas anteriormente en el contexto español eran también notorias.

Cuando intenté “descubrir” de dónde provenían sus particularidades, me percaté de que no provenían ni del enfoque bilingüe ni del enfoque intercultural que se trataba de operativizar en estas escuelas. Más allá de los esfuerzos – muy tímidos – que se estaban realizando por interculturalizar el currículum, las particularidades que mostraba esta escuela provenían de la interacción que entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad estaba teniendo lugar. Sin embargo, esta interacción estaba “invisible” para sus actores. Me pregunté el por qué de tan tímidos logros en la propuesta intercultural y en segundo lugar, por qué esta interacción que ya estaba teniendo lugar no era atendida, ni siquiera percibida, desde un enfoque educativo intercultural. Consideramos que ambas preguntas están enlazadas y que los tímidos logros de este sistema educativo guarda relación con la “invisible”, por parte de sus actores, de una parte considerable de la cultura local comunitaria.

El tiempo dedicado a esta investigación – sobre todo etnográfica, pero también documental – me permite indicar que una importante explicación la ofrece el proceso de conceptualización que encontré tanto en los docentes como en gran parte de la bibliografía consultada. La de-construcción que realizamos en el capítulo 5.3 del concepto de cultura a través de las definiciones que los docentes nos aportan y a través de cómo nos indican que la incluían en la práctica escolar, demuestra que perciben la cultura como un proceso estático, homogéneo, muy vinculado al pasado y contrastiva con respecto a otros grupos culturales. Al “buscarla”, “estudiarla” y “transportarla” al aula, los procesos culturales que son tomados en cuenta – en especial la lengua, el vestido, las danzas, la gastronomía, la medicina tradicional y la literatura oral – son transformados de procesos culturales socialmente ubicados a

objetos culturales re-situados en el aula, que omiten su anterior vínculo social en su rutinización escolar. De esta forma, las escasas acciones que emprenden los docentes en su esfuerzo por interculturalizar el currículum ofrece una imagen cultural folclorizada y esencializada, sin importantes conexiones con los procesos culturales locales que toma como referencia.

Por otro lado, al no conceptualizar la cultura en su dimensión cotidiana, heterogénea, plural y, en particular, en su dimensión estructural-accional, gran parte de los procesos culturales del contexto local en el que se ubicaba la escuela están “invisibilizados” para las prácticas interculturales que consideran oportunas los docentes. El capítulo VI en general, y de forma más evidente el capítulo 6.3, aporta un buen ejemplo de ello.

El análisis de este proceso indica, a nuestro juicio, que el esencialismo cultural está invisibilizando procesos culturales locales importantes y, por este mismo motivo, es una de las razones por las cuales el desarrollo de lo intercultural en la escuela en contextos mexicanos no ofrece una alternativa a la asimilación e integración cultural, que no cesa. Reconocer esta problemática ha enfocado mi interés en la conceptualización sobre cultura, por considerar que “esa otra” cultura – la invisibilizada – no es considerada como cultura para los docentes porque el concepto que conocen – a partir del desarrollo antropológico y pedagógico - no la incluye ni percibe como tal.

Al acercarme a este concepto desde la literatura antropológica descubrí que la misma disciplina compartía esta crisis conceptual y que intentaba – en especial desde la década de los setenta – ofrecer una nueva herramienta conceptual para los estudios sociales y culturales, ya que su concepto esencializado estaba demostrando ser muy inoperativo para comprender los flujos y el dinamismo que caracterizan a la cultura (cfr. Cap. 3.1). Sin embargo, en la actualidad sigue representando un concepto controvertido y pluralmente interpretado al interior de esta disciplina, que nos permite indicar que el problema de la folclorización y esencialización cultural percibida en las escuelas bilingües interculturales visitadas evidencia un problema pedagógico y político (cfr. Cap. IV), pero también conceptual y antropológico (cfr. Cap. VII). Sin embargo, planteamos la problemática conceptual en su dimensión práctica, es decir, consideramos que la posibilidad de “demostrar” el carácter dinámico, heterogéneo, cotidiano e híbrido de la cultura como un problema conceptual “nuestro”,

antropológico, puede convertirse, una vez que llegue a los docentes, en una renovada práctica educativa intercultural.

El enfoque estructural-accional de la cultura y el constructivismo identitario desarrollados en el capítulo VII presentan alternativas conceptuales al enfoque conceptual antropológico tradicional. Los tomo como referentes teóricos porque considero que se ajustan al conflicto que había observado desde mis primeros contactos en las escuelas en el contexto zapoteco. Por esta razón, el capítulo conceptual cierra esta investigación, para indicar la dirección inductiva que se ha seguido, ya que ha permitido entender y ubicar a posteriori aquellas primeras impresiones del trabajo etnográfico.

A lo largo de este trabajo hemos intentado integrar la visión de los actores desde un punto de vista heterogéneo – es decir, mostrando las diferentes opiniones de unos y otros, sus zonas divergentes o conflictivas y sus intereses no siempre compartidos. Para visualizar la cultura de la comunidad lo hemos hecho teniendo en cuenta los procesos culturales que más escapaban a la esencialización a través de la interacción que se produce entre la cultura comunitaria y la cultura escolar. Los usos del tiempo, del espacio, los comportamientos entre los alumnos y alumnas, la atención que las madres quieren propiciar a sus hijos e hijas, las formas de socialización familiar a través del trabajo, los problemas que encuentran los docentes para ubicarse lingüísticamente, las razones por las cuales se decide optar por este sistema educativo, la función de nivelación social que representa la escuela, los problemas institucionales que encuentran los docentes para llevar a cabo un currículum diversificado son – además de otros procesos – la cultura que hemos querido retratar, y adquieren estas características;

- no se ubican en el pasado,
- son prácticas cotidianas
- son procesos socialmente ubicados,
- amplían los procesos culturales más allá de aquellos relacionados con la identidad étnica,
- no pertenecen únicamente al mundo “verbalizable” de la cultura,
- no representan posiciones homogéneamente compartidas al interior del grupo,
- son procesos culturales compartidos con otros grupos culturales,

- incluyen los cambios que afrontan las comunidades,
- y son procesos inter-culturales no discretos, que los actores reproducen tanto como modifican.

Y **son** cultura. La lengua, las danzas, el vestido, la comida, la medicina tradicional o la tradición oral son también cultura. Pero la problemática observada indica que prácticamente son los únicos procesos considerados como “cultura” y en ellos se agota la intervención intercultural. Por otra parte, cuando son transportados al aula, no se tiene en cuenta los nuevos procesos que les condicionan por su nueva re-situación y re-rutinización en el ámbito escolar. El cambio conceptual desde un concepto de cultura como objeto estático, homogéneo y discreto a un concepto cultural como proceso dinámico, heterogéneo e híbrido, en el marco estructural-accional descrito en el capítulo VII tiene importantes consecuencias para superar la tendencia asimilacionista e integracionista que sigue presente en las escuelas.

Junto a estas problemáticas distinguimos otra de mucha relevancia y que finalmente visualiza la utilidad que le reconocemos al enfoque constructivista de la identidad y la cultura. Junto a la invisibilización – ocasionada a menudo por el desarrollo conceptual antropológico – que se realizaba de numerosos procesos culturales, observamos que cultura e identidad – así como su reproducción – son frecuentemente considerados como equivalentes. Esta equiparación es parte de la explicación que ofrecemos para comprender la esporádica, escasa y simplificada práctica que se realiza en las escuelas de la región para compatibilizar la cultura local-comunitaria con el proceso educativo en las escuelas.

Paralelamente planteamos que la escuela intercultural debe afrontar una reflexión meta-cultural – verbalizable, consciente, de selección cultural – como si fuera un proceso cultural. Para afrontar esta problemática ofrecemos en el capítulo VII un modelo de relaciones entre estos tres conceptos – cultura, identidad y meta-cultura – que intenta mostrar las inter-relaciones entre estos conceptos, pero también sus particularidades con respecto a los otros. Su distinción permite percibir más procesos culturales de los que son utilizados como marcadores étnicos y evidencia las diferentes fases de abstracción y concreción cultural a las que hacemos frente cuando queremos interculturalizar la escuela. La conjunción y distinción de estos tres conceptos nos permite finalmente indicar que las escuelas bilingües interculturales

deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural bajo tres lógicas diferenciadas – pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia – estratégica o no – en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que – aún no formando parte del proceso identitario – se considere necesario incluir en el currículum.
- y, por último, impulsar una lógica – que combine fases de abstracción y concreción – que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

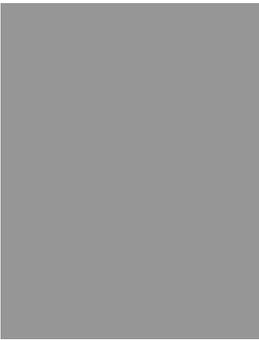
La primera lógica es aquella en la que tradicionalmente se ha incidido desde las escuelas interculturales. La segunda lógica muestra un comportamiento muy “novedoso”, intrínsecamente relacionado con las propuestas interculturales en la escuela. La escuela intercultural requiere de un proceso verbalizable, de explicitación, de negociación, de abstracción, de selección de unas pautas culturales y no de otras. Sin embargo, éstas son características que definen más a la identidad que a la cultura (cfr. Cap. VII). La educación intercultural se convierte, por tanto, en un proceso paradójico, híbrido, que oscila continuamente entre procesos culturales e identitarios, que nos señala el proceso que hemos denominado meta-cultural, aunque no es reconocido generalmente con estos atributos.

Desde esta investigación – y este es el mensaje de la tercera lógica – consideramos que la institución escolar puede incluir la rutinización cultural comunitaria. De hecho lo hace, y ésta es la percepción que me llevó en el inicio de este capítulo a manifestar que ambos espacios culturales estaban interaccionando. Al finalizar esta investigación incidí de nuevo en este nivel – junto con la visualización de “otros” procesos culturales invisibilizados por el esencialismo cultural – para esperar que contrarresten el recurrente carácter asimilacionista e integracionista que la educación escolarizada, intercultural o no, sigue mostrando en regiones indígenas.

Los retos para ofrecer un planteamiento coherente a esta propuesta son numerosos. Trabajar bajo estas tres lógicas suscita muchas preguntas, tales como la dificultad de compatibilizar el carácter “rutinizado” y situado de algunas prácticas culturales con las

reglas culturales de la institución escolar, afrontar el tipo de modificaciones que son necesarias tanto en la institución escolar como en las prácticas culturales comunitarias e incluso interrogarnos sobre las posibilidades y la necesidad de escolarizar o no determinadas prácticas culturales. En definitiva, ello nos interroga sobre las posibilidades de interculturalizar la institución escolar en el marco del proyecto político de los pueblos indígenas, más allá de la tendencia tan extendida en la actualidad de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ACEVEDO, María Luisa & María Teresa Pardo
2002 Las lenguas indígenas. En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.). Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política), pp. 35-58. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.
- AGUIRRE, Gonzalo
1976 La escuela Rural Mexicana. Rafael Ramírez. México: SEP Setentas
1984 La polémica indígena en México en los años setenta. *Anuario Indigenista* 44: 7-28.
- AGUIRRE, Gonzalo & Ricardo Pozas Arciniega
1991 La política indigenista en México. Tomo II. México: INI-CONACULTA.
- ALDAZ, Huberto.
2002 Editorial. En: *México Indígena*. Vol 1. nº3. 1-2. México:INI.
- ÁLVAREZ, Luis
1999 Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 83-115. México: FCE-SEP.
- AMADIO, Massimo
1987 Caracterización de la educación bilingüe intercultural. En: Massimo Amadio, Stefano Varese & César Picón (comp.). Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico, pp. 19-25. México: UNESCO/OREALC.
- ANDERSON, Benedict
1997 Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE.
- ANTOCHIW, Michel
1977 Pluralismo cultural: Unidad nacional. En: INI. 7 Ensayos sobre indigenismo, pp. 73-84. México: INI.
1982 ¿Será posible la educación bicultural? En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 497-501. México: SEP.
- ARANA DE SWADESH, Evangelina
1982 Programa de educación extraescolar en zonas indígenas. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 271-287. México: SEP.
- ARRATIA, Marina
2001 Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa intercultural en un distrito quechua de Bolivia. Bueno Aires, Argentina: IIPE/UNESCO
- BÁEZ-JORGE, Félix
1977 Indigenismo e impugnación: En: INI. 7 Ensayos sobre indigenismo, pp. 51-72. México: INI.

- 1978 Aculturación e integración intercultural: un momento histórico del indigenismo mexicano. En: INI. 30 años después. Revisión crítica, pp. 290-299. México: INI.
- 1982 Los indios y el Estado mexicano desde la perspectiva antropológica. En: *Anuario Indigenista*. III Vol. XLII: 109-123. México.

BARABAS, Alicia M.

- 1999 Gente de la palabra verdadera. El grupo etnolingüístico zapoteco. En: Alicia M. Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords). Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías. Vol.1 México: INI-Conaculta-INAH.

BARTH, Fredrik

- 1976 Introducción. En: Fredrik Barth (comp.): Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales, pp. 9-49. México:FCE.

BARTOLOMÉ, Miguel & Alicia Barabas

- 1986 La pluralidad desigual en Oaxaca. En: Alicia M. Barabas & Miguel A. Bartolomé (coords). Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca, pp.15-95. México: INAH.

BERLANGA, Benjamín & Ulises Márquez Nava

- 1996 Cinco reflexiones en torno a los imaginarios sociales de desarrollo y autonomía: la práctica de la pluralidad cultural en las regiones indígenas. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp. 239-257. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

BERTELY, María

- 1997 Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En: María Bertely Busquets & Adriana Robles Valle (coords.). Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995, pp. 192-203. México: COMIE.
- 1998 Educación indígena del siglo XX en México. En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México. Tomo II, pp. 74 -110. México: CONACULTA-FCE.
- 2000a Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós Mexicana.
- 2000b Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Colección: Horizontes Alternativos para los Docentes III.

BOLAÑOS, Raúl

- 1999 Orígenes de la educación pública en México. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 11-40. México: FCE-SEP.

BRICE, Shirley

- 1986 La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación. México: INI.

CABALLERO, Arquímedes & Salvador Medrano

1999 El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 360-402. México: FCE-SEP.

CABRERA, Flor

2002 Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: M. Bartolomé Pina (coord.) Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural, pp. 79-104. Madrid: Narcea.

CARDIEL, Raúl

1999 El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la Educación pública en México, pp. 327-359. México: FCE-SEP.

CARRASCO, Silvia

2002 Antropología de la Educación, Antropología para la Educación. En: AAVV. Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés. Barcelona: Colección de Antropología Cultural, UAB.

2004 Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *OFRIM Suplementos* nº11 Junio 2004:38-68

CHAMOUX, Marie-Noëlle

1992 Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena. Méxicio: CIESAS. Ediciones de la Casa Chata- CEMCA.

CHÁVEZ, José Pedro

1982 Un resumen de la evaluación para la reorientación de los albergues escolares. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 421-441. México: SEP.

CITARELLA, Luca

1990 México. En: Francesco Chiodi (compilador). La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Tomo I, pp. 9-155. Quito-Ecuador; Santiago, Chile: PEBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala; UNESCO/OREALC.

COHEN, Louis & Lawrence Manion

1989 Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla. Colección Aula Abierta.

COLOMBRES, Adolfo

1977 Hacia la autogestión indígena. En: INI. 7 Ensayos sobre indigenismo, pp. 29-50. México:INI.

COMBONI, Sonia & José Manuel Juárez Núñez

2001 Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. nº 5. Abril-Junio 2001: 45-50. Oaxaca, México: IEEPO.

CONAFE

1999 Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante. México: CONAFE.

CRUZ, Froylán

2003 Presentación. En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. IX-XI. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

DE LA PEÑA, Guillermo

1981 El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.

1998 Educación y cultura en el México del siglo XX. En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México Tomo I, pp. 43-83. México: CONACULTA-FCE.

DEVALLE, Susana B.C

1989 Introducción. En: Susana B.C Devalle (comp.). La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado, pp. 11-40. México. El Colegio de México.

DGEI

1990 Programa para la modernización de la educación indígena. 1990-1994. México: DGEI.

DÍAZ-COUDER, Ernesto

1998 Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto 1998*. N° 17: 11-30. Madrid: OEI.

DÍAZ-POLANCO, Héctor

1996 Universalidad y particularidad. La solución autonómica. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp. 205-222. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

2002 Los dilemas de la diversidad, retos del multiculturalismo. En: Eugenio Alcaman et al. Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural, pp.31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

DÍAZ DE RADA, Ángel

1996 Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

DIETZ, Gunther

1995 Teoría y práctica del indigenismo. El caso del fomento a la alfarería en Michoacán (México). Cayambe, Ecuador: ABYA-YALA y III.

1999 La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. Granada:Universidad de Granada-CIESAS.

DIGEPO

1999 Situación demográfica de Oaxaca. Oaxaca, México: DIGEPO.

EMBRIZ, Arnulfo

2003 54 años de trabajo con los pueblos indígenas. Editorial. En: *México Indígena*. Vol. 2, nº 4:1-2. México:INI.

ESPINOSA, Guillermo

1994 Presentación. En: INI-SEDESOL. Instituto Nacional Indigenista. 1989-1994, pp.11-12. México: INI-SEDESOL.

FRANZÉ, Adela

1998 Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. *OFRIM Suplementos* junio 1998: 44-62.

FORNET-BETANCOURT, Raúl

2002 Filosofía e Interculturalidad en América Latina: intento de introducción filosófica. En: Eugenio Alcaman et al. Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural, pp. 15-30. México, D.F. Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

GABRIEL, Franco

1979 De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales. Las nacionalidades indígenas en México*. Año XXV, Nueva Época. Julio-Septiembre 1979, pp. 27-39. México: UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

1990 Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.

1995 Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo.

GARCÍA-CANO, María & Esther Márquez

2005 Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. En: Fernando Peñafiel et al. (eds). *Intervención psicopedagógica en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier & Antolín Granados Martínez

2002 Inmigración, educación e interculturalidad En: Héctor Muñoz Cruz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*, pp. 63-96 México. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO.

GARCÍA CASTAÑO F. Javier, Rafael Pulido & Ángel Montes

1997 La educación multicultural y el concepto de cultura. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural*. Enero-abril 1997. Nº 13: 223-256. Madrid. OEI.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, Víctor (comp.)

- 2003 Guía Académica 2002-2003. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO.

GARCÍA SEGURA, Sonia

- 2004 El Estado-nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la región purhépecha (México) y la región amazónica (Perú). Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Antropología y Trabajo Social (tesis doctoral ms).

GASCHÉ, Jorge

- 1997a Educación intercultural vista desde la amazonia peruana. En: María Bertely, Busquets & Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 147-158. México: COMIE
- 1997b Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú. En: María Bertely Busquets & Adriana Robles Valle (coords.) *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 219-245. México: COMIE.
- 2002 El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. En: Eugenio Alcaman et al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 119-158. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

GIDDENS, Anthony

- 1995 La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

GIGANTE, Elba

- 1995 Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. En: *Básica. Revista de la escuela y del maestro. Educación intercultural*. Año II, Nov-Dic. de 1995. N° 8.: 48-52. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- 2003 Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 63-91. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

GIMÉNEZ, Gilberto

- 1994 Comunidades primordiales y modernización en México. En: Gilberto Giménez & Ricardo Pozas H. (eds): *Modernización e identidades sociales*, pp. 151-183. México: UNAM.
- 2002 Identidades sociales, identidades étnicas. En: Eugenio Alcaman et al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

GÓMEZ, Leonardo

- 1999 La revolución mexicana y la educación popular. En: Fernando Solana et al. (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 116-156. México: FCE-SEP.

GONZÁLEZ APODACA, Erika

- 2004 Significados escolares en un bachillerato mixe. México: SEP-Coordinación

General de Educación Intercultural Bilingüe. Serie documentos.

GONZÁLEZ COSÍO, Arturo.

1999 Los años recientes. 1964-1976. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 403-425. México: FCE-SEP.

HAMEL, Rainer Enrique

1996 Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop Astrid (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp.149-189. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

2003 Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. 130-167. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

HERNÁNDEZ, Natalio

1996 Imágenes de los indígenas: juicios y prejuicios. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp. 97-108. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

HERNÁNDEZ, Severo

1982 El Instituto Nacional Indigenista y la educación bilingüe bicultural. En: Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 63-79. México: SEP.

HERNÁNDEZ-DÍAZ, Jorge

2003a Introducción. En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. XII-XIX. Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO.

2003b ¿La educación indígena es una educación bilingüe? En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. 41-62. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón

1982 Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp.113-136. México: SEP.

2000 La educación para los Pueblos Indígenas de México. México: SEP-DGEI. Subs. de educación básica y normal de la SEP.

HERNÁNDEZ REYES, Raúl

2001 La desigualdad en la calidad de la educación primaria en tres contextos del estado de Oaxaca. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. nº 5. Abril-Junio 2001: 4-23. Oaxaca, México: IEEPO.

HUAXYÁCAC

1997 Ley Estatal de Educación. *Huaxyácac. Revista de Educación. Separata*. N°

13. Oaxaca.

IEEPO

- 1999 ¡Bienvenido maestro! Guía para el maestro de nuevo ingreso. 1999-2000. Oaxaca, México: IEEPO.
- 2002a ¡Bienvenido Maestro! 2002-2003. Guía para el maestro de nuevo ingreso. Oaxaca, México: IEEPO.
- 2002b Guía del director escolar. Oaxaca, México: IEEPO.

III

- 1982 Documentos. Informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural y bilingüe. Declaración de Páztcuaro sobre el derecho a la lengua. En: III. *América Indígena*. N° 2. Vol. XLII: 333-348. México.

INEGI

- 1998 Oaxaca hoy. Edición 1997. México: INEGI.
- 2000a Comunicado de Prensa. México: Dirección General de Difusión, INEGI.
- 2000b Estadísticas de Educación. Cuaderno n° 6. México: INEGI.
- 2000c XXII Censo General de Población y Vivienda, 2000. En: www.inegi.gob.mx (consulta 11 abril 2005).
- 2001 Tabulados Básicos. Oaxaca por Distrito. Tomo I. XXII Censo General de Población y Vivienda 2000. México: INEGI.
- 2002 Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca. Edición 2002. Tomo I. México: INEGI.
- 2004 Principales resultados por localidad. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo de Población y Vivienda 2000. Disco Compacto.

INI

- 2003 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México. Portal de los pueblos indígenas. www.ini.gob.mx/conadepi/decreto.html

INI-SEDESOL

- 1994 Instituto Nacional Indigenista. 1989-1994. México: INI-SEDESOL.

ITURRIAGA, José

- 1999 La creación de la Secretaría de Educación Pública. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 157-165. México: FCE-SEP.

JIMÉNEZ, Yolanda

- 1999 Aspectos manifiestos y latentes de la educación escolarizada indígena. Zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, México. México: CIESAS (ms).
- 2001 La transmisión cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Granada: Memoria presentada para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada (sm).
- 2005 El rol del enfoque bilingüe intercultural en la Reforma Educativa en Yura, Bolivia. Memoria de investigación. Cochabamba, Bolivia: PROEIB (ms).

JULIÁN, Juan

- 2002 Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec. Oaxaca. México: CIESAS.

KLESING-REMPEL, Ursula

- 1996 Introducción. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, pp. 7-16. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

KLESING-REMPEL, Ursula & Carlos Zarco Mera

- 2002 Presentación. En: Eugenio Alcaman et al. Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural, pp. 7-14. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

KONIARZ, Suzzana

- 2004 La educación como práctica de libertad. La educación autónoma en Chiapas, México. El caso de la ESRAZ. Varsovia: Tesis de licenciatura. Universidad de Varsovia. Facultad de Filologías Modernas. Instituto de Estudios Ibéricos (ms).

LATAPÍ, Pablo.

- 1998a Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México Tomo I, pp. 21-42. México: CONACULTA-FCE.

- 1998b Perspectivas hacia el siglo XXI. En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México Tomo II, pp. 417-436. México: CONACULTA-FCE.

LEZAMA, Juan

- 1982 Teoría y práctica en la educación bilingüe. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 155-181. México: SEP.

LOMNITZ-ADLER, Claudio

- 1995 Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano. México: Editorial Joaquín Mortiz-Planeta.

LÓPEZ, Mar & Nemesio Cruz Martínez

- 1982 El progrado en educación bilingüe y bicultural para maestros bilingües, en la Universidad Pedagógica Nacional: Un proyecto impostergable. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 311-319. México. SEP.

LÓPEZ, Luis Enrique

- 1998 La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17: 51-89. Madrid: OEI.

LÓPEZ PÉREZ, Alexis

- 2003 La educación básica para niñas y niños indígenas. Información general. En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. 26-38. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

MALDONADO, Benjamín

2002 Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México: INAH.

MÁRQUEZ, Esther & María García-Cano

2004 Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula. En: *Portularia. Revista de Trabajo Social. Volumen 4*: 143-151. Huelva.

MARROQUÍN, Alejandro

1977 Balance del Indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América. México: III. Ediciones Especiales.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe

2001 Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 27. (www.campus-oei.org/revista/rie27a02htm).

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, Víctor Raúl

2002a La población en Oaxaca. En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.). Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política), pp. 25-33. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.

2002b De la federalización centralizadora a la descentralizadora (1937-2000) En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.). Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política), pp. 147-162. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO

MATUTE, Álvaro

1999 La política educativa de José Vasconcelos. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 166-182. México: FCE-SEP.

MAYER, Enrique

1982 Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. En: III. *América Indígena*. N° 2. Vol. XLII: 269-280. México

MEDINA, Andrés

1977 Los indios. En : INI. 7 Ensayos sobre indigenismo, pp. 19-28. México: INI.

MEJÍA, Raúl

1999 La escuela que surge de la Revolución. En: Fernando Solana et al. (coords). Historia de la educación pública en México, pp. 183-233. México: FCE-SEP.

MERINO Fernández, José & Antonio Muñoz Sedano

1998 Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. N° 17: 207-247. Madrid: OEI.

MEYER, Lois

2001 El rol de la formación docente y la capacitación profesional en la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas

indígenas. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. nº 7. Octubre-diciembre 2001, pp. 41-54. Oaxaca, México: IEEPO.

MOLINA, Mario

2003 Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lecto-escritura zapoteca-español en la Sierra Juárez. En: s/a: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 402-420. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

MONTES, Olga

1995 Las políticas indigenistas y educativas en la Sierra Juárez, 1930-1940. En: *Huaxyácac*. Enero-Abril de 1995: 58-63. Oaxaca, México: IEEPO

2001 Identidad y migración: el caso de los zapotecos en Los Ángeles, California. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. nº 7. Octubre-diciembre 2001, pp. 26-32. Oaxaca, México: IEEPO

MORALES, Sofioleticia

1998 La educación indígena, especial e inicial: de “modelos complementarios” a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia. En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México Tomo II*, pp. 141-172. México: CONACULTA-FCE.

MORENO, Arturo

1977 Indigenista, ¿para quién? En: INI. *7 Ensayos sobre indigenismo*, pp. 97-118. México: INI.

MORENO Y KALBTZ, Salvador

1999 El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901) En: Fernando Solana et al. (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 41-82. México: FCE-SEP.

MOYA, Ruth

1998 Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17: 105-187. Madrid: OEI.

MUÑOZ, Héctor

1998 Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17: 31-50. Madrid: OEI.

2002 Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? En: Héctor Muñoz Cruz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*, pp. 25-62. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO.

2003 ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 92-114. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

NAHMAD, Salomón

1977 Gobierno indígena y sociedad nacional. En: INI. *7 Ensayos sobre indigenismo*. México: INI.

2003a Los avances y retrocesos de la relación de los pueblos indígenas de México con el gobierno y la sociedad. En: *México Indígena*, Vol.2, nº4: 43-48. México: INI.

2003b Derechos lingüísticos de los indígenas de México. En: s/a. Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. 3-25. Oaxaca, México:Fondo Editorial IEEPO.

NOLASCO, Margarita

1970 La antropología aplicada en México y su destino final: El indigenismo. En: Arturo Warman, Margarita Nolasco et al. De eso que llaman antropología mexicana, pp. 67-93. México: Editorial Nuestro Tiempo.

1997 Educación Bilingüe: la experiencia en México. En: María Bertely Busquets & Adriana Robles Valle (coords.). Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995, pp. 35-51. México: COMIE.

2003 Medio siglo de Indigenismo y de INI. En: *México Indígena*, Vol.2, nº4: 7-13. México: INI.

OEI

1998 Documentos: VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Sintra. "Globalización, Sociedad del Conocimiento y Educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17: 251-255. Madrid: OEI.

OLARTE, Eleuterio (coord)

1995 Dillawalhall. Lengua zapoteca del distrito de Villa Alta, Oaxaca. Segundo ciclo. México: SEP.

2003 La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena. En: s/a: Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, pp. 117-129. Fondo Editorial IEEPO.

OLIVEIRA, Mercedes

1978 La escuela de desarrollo. En: INI. 30 años después. Revisión crítica, pp. 245-253. México: INI.

PADUA, Jorge

1998 La educación en las transformaciones sociales. En: Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México Tomo I, pp. 84-174. México: CONACULTA-FCE.

PEDRO, Francesc & José Manuel Rolo

1998 Los Sistemas Educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. Nº 17: 257-289. Madrid: OEI.

PÉREZ GARCÍA, Rosendo

1998 La Sierra Juárez. Tomo I. México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.

PÉREZ, Maya & Arturo Argueta

2003 No todos los indigenismos son iguales (ni tampoco los indigenistas). En: *México Indígena*. Vol. 2, nº 4: 14-24. México: INI.

PICÓN, César

- 1987 Planteamiento sintético de algunas cuestiones críticas en torno a la educación bilingüe y bicultural promovida por los estados nacionales. En: Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (comp.). Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico, pp. 95-101. México: UNESCO/OREALC.
- PRI
- 2002 Iniciativa que crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En: *México Indígena*. Vol 1. nº3: 7-12. México: INI.
- PRÍA, Melba
- 2000 Presentación. En: Instituto Nacional Indigenista. Memoria 1995-2000, pp. 5-11. México: INI.
- QUE DZUL, Guadalupe
- 2003 Mirada Retrospectiva de Agustín Romano (1916-2003). En: *México Indígena*. Vol. 2, nº 4: 28-31. México: INI.
- RAMOS, Miguel
- 1982 Trazos indigenistas en la política educativa. En: Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 47-60. México: SEP.
- REBOLLEDO, Nicanor
- 1997 La educación indígena. Entre la educación nacionalista y la antropología aplicada En: María Bertely Busquets & Adriana Valle Adriana (coords.). Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995, pp. 15-34. México: COMIE.
- REYES, Luis
- 1982 Programa de formación profesional en etnolingüística. En: Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin. Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural, pp. 291-308. México: SEP.
- ROSALDO, Renato
- 1991 Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. México: Editorial Grijalbo. Colección Los Noventa.
- RÍOS, Manuel
- 1995 Los zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca. En: INI. SEDESOL. V Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Valles Centrales, pp. 177-229. México: INI/SEDESOL.
- ROCKWELL, Elsie
- 2001 ¿Es posible transformar la escuela? En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. nº 7. Octubre-diciembre 2001: 4-21. Oaxaca, México: IEEPO.
- SÁNCHEZ, Héctor
- 2002 La posición de los partidos políticos en torno al dictamen del Senado de la República que crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En: *México Indígena*. Vol 1. nº3: 73-77. México: INI.

SALINAS, Gisela V.

- 1995 Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes. En: *Básica. Revista de escuela y del maestro. Educación intercultural*. Año II, Nov-Dic. de 1995. N° 8: 16-20. Fundación SNTTE para la cultura del maestro mexicano.

SARIEGO, Juan Luis

- 2002 El indigenismo en la Tarahumara: identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua. México: INI-INAH

SCALON, Arlene Patricia

- 1982 Investigación y evaluación. El papel de la Antropología en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México. En: Arlene Patricia Scanlon & Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 325-347: SEP.

SCHMELKES, Sylvia

- 1992 Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.
 1998a La educación básica En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México Tomo II*, pp. 173-194. México: CONACULTA-FCE.
 1998b Conclusiones del Seminario de Educación Indígena. En: IEEPO. *Educación Indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*, Septiembre 21-24 1997, pp. 361- 363. Oaxaca, México: Proyecto Editorial Huaxyácat IEEPO.

SEP

- 1993 Plan y programas de estudio. Primaria. México:SEP
 1999a Perfil de la Educación en México. México: SEP.
 1999b La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente. México: DGEI-SEP.

SERRANO, Javier

- 1998 El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. N° 17: 91-102. Madrid: OEI.

SOLANA, Fernando

- 1999 Pasado y futuro de la educación pública mexicana. En: Fernando Solana et al. (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 1-10. México: FCE-SEP.

SOLANA, Fernando et al.

- 1999 Prólogo. En: *Historia de la educación pública en México*, pp. V-VIII. México: FCE-SEP.

SOTELO, Jesús

- 1999 La educación socialista. En: Fernando Solana et al. (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 234-326. México: FCE-SEP.

STAVENHAGEN, Rodolfo

- 1996 Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas. En: Ursula Klesing-Rempel, (comp.) & Astrid Knoop Astrid (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 71-94. México: Plaza y

Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

STRAUSS, Anselm

1987 *Qualitative analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

TARACENA, Elvia & María Bertely

1997 Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos. En: María Bertely Busquets & Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 177-191. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

TEODORO, Mario

1996 *Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural*. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 19-47. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

VARESE, Stefano

1982 Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en Latinoamérica. En: III. *América Indígena*. N° 2. Vol. XLII: 301-314. México: III.

VARESE, Stefano, Elba Gigante, Pedro Lewin & María T. Pardo

1987 El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico. En: Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (comp.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, pp. 39-75. México: UNESCO/OREALC.

VELASCO, Honorio & Ángel Díaz de Rada

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta. Colección estructuras y procesos.

VITÓN DE ANTONIO, María Jesús

1998 La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales: reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües k'achiqueles. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-Agosto 1998. N° 17: 189-205. Madrid: OEI.

VERGARA, Rita

1996 Reflexiones en torno de los sujetos indios y la educación para su desarrollo. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop Astrid (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 258-272. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

WALZER, Michael

1994 *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza Universidad.

WERNER, Oswald & G. Mark Schoepfle

1993 Cuestiones epistemológicas. En: Honorio M. Velasco (comp.). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, pp. 113-181. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.

WOLCOTT, HARRY F.

1993 Sobre la intención etnográfica. En Honorio M. Velasco, F. Javier García Castaño & Ángel Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*, pp. 127-144. Madrid: Editorial Trotta.

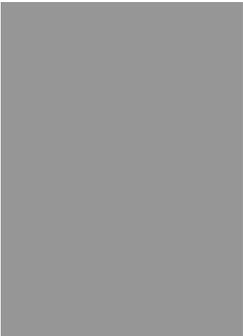
WULF, Christoph

1996 El otro. Perspectivas de la educación intercultural. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) & Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 223-236. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.

ZEMELMAN, Hugo

2002 Retos y obstáculos de la interculturalidad en América Latina (reflexiones finales). En: Eugenio Alcaman et al. *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 181-203. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

ANEXOS



Anexo 1

Relación de localidades y municipios visitados, con datos sobre población total y hablantes de lengua indígena

Municipio o localidad	Población total	Habla ntes leng. Indígena (5 años o más)			No habla leng. Indígena (5 años o más)
		Total	Habla español	No habla español	
S. Andrés Solaga	1678	1455	1256	196	35
Sta. María Tavehua	263	235	202	33	
S. Bartolomé Zoogocho	638	575	533	40	18
S. Cristóbal Lachirioag	1252	1128	968	156	30
S. Juan Tabaa	1150	1008	864	142	13
S. Melchor Betaza	1122	989	532	462	22
S. Jerónimo Zochina	99	65	59	5	
Reyes Mantecón	1450	169	169	0	
Paraje Cuajilote	34	28	28	0	
Oaxaca de Juárez	256.130	223.882	21.730	250	207.760

Fuete: elaboración propia a partir de INEGI 2000c e INEGI 2004
Los datos en negrita son de INEGI 2004

Anexo 2

Relación de sistemas, niveles educativos, grados visitados y entrevistas realizadas (a)

Localidad y/o municipio	Sistema y nivel educativo	Grados visitados	Docentes entrevistados	Alumnos/as entrevistadas	Vecinos/as entrevistadas
S. Juan Tabaa (2000, 2001, 2003)	Prees., Bilin. Inter.	A(2000),B y A (2003)	3		13
	Primaria, Bilin.Inter.	1º,2ºA,4ºA 4ºB,6ºA	6	12	
	Tele-secundaria	1ºA y 3º	2	4	
	CBTA	1º y 3º	1	4	
Sta. María Tavehua (2001)	Preescolar, Bilin.Inter.	A	1		5
	Primaria "general"	1º-2º-3º y 4º-5º-6º	2	8	
S. Jerónimo Zochina (2001)	Primaria Bilin.Inter	Unidocente	1	4	2
S. Melchor Betaza (1999)	Primaria, Bilin.Inter.	3º-4º y 5º -6º	2		1
S. Andres Solaga (1999)	Primaria, Bilin.Inter.	3º y 6º	2		1

Anexo 3

Relación de sistemas, niveles educativos, grados visitados y entrevistas realizadas (b)

Localidad y/o municipio	Sistema y nivel educativo	Grados visitados	Docentes entrevistados	Alumnos/as entrevistadas	Vecinos/as entrevistadas
S. Cristóbal Lachirioag (1999)	Primaria, Bilin. Inter.	2ºA y 6ºA	2		1
S. Bartolome Zoogocho (1999)	Internado Bilin. Inter.	3º y 6º	3	1	
Reyes Mantecón (2001)	Primaria "general"	5º	1		
Paraje Cuajilote (2001)	Primaria "general"	4º 5º 6º	1		
Oaxaca de Juárez (2003)	Preescolar "general"	1ºB y 3º	1		
	Primaria "general"	1ºB y 6ºA	1		
Autoridades Educativas (1999, 2000, 2003)			6		

Anexo 4

Total de comunidades y aulas visitadas y entrevistas realizadas

<i>Comunidades visitadas</i>	<i>Aulas visitadas</i>	<i>Docentes y autoridades entrevistadas</i>	<i>Alumnos/as entrevistadas</i>	<i>Vecinos/as entrevistadas</i>
10	30	35	33	23

Anexo 5

Guía de entrevistas a vecinos y vecinas

Ficha de entrevista

1. Fecha
 2. Nombre y apellidos
 3. Edad
 4. Nombre de la localidad
 5. Profesión
 6. Número de hijos e hijas
-

1. Número de hijos e hijas y trayectoria vital seguida.
2. Aspectos que considera positivos del medio escolar.
3. Aspectos que considera negativos del medio escolar.
4. ¿Cuál es la función de la escuela?
5. ¿Cuál es la razón por la que manda a sus hijos e hijas a la escuela?
6. ¿Qué opinión le merecen los maestros y maestras?
7. ¿Cómo le gustaría que fuese el sistema escolar en su comunidad?
8. ¿Qué enseñan a sus hijos e hijas (espacios, tiempos, quién es el principal encargado de ello)?
9. ¿Qué proceso siguen para enseñar a sus hijos e hijas?
10. ¿Qué otras personas participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito familiar?
11. ¿Qué utilidades representa para el niño o niña lo que aprende en el ámbito doméstico?
12. ¿Puede la escuela transmitir los conocimientos que se transmiten en el ámbito doméstico?
13. ¿Comparación-valoración entre el tipo de enseñanza-aprendizaje en el medio escolar y en el medio familiar?
14. ¿Les gustaría que sus hijos e hijas emigraran? Razones.
15. ¿Les gustaría que sus hijos e hijas tuvieran una profesión diferente a la suya? Razones.
16. ¿Cómo les afecta a ellos y a la comunidad el proceso migratorio?

Anexo 6

Guía de entrevistas a los alumnos y alumnas

Ficha de entrevista

Fecha

Nombre y apellidos

Edad

Nombre de la escuela-localidad-nivel y sistema educativo-grado que cursa

1. Opiniones sobre la escuela.
2. Opiniones sobre los maestros y maestras.
3. ¿Cuáles son las materias que más les gustan?.
4. ¿Para qué creen que sirve la escuela?
5. ¿Qué esperan de ella?
6. ¿Qué opinan del sistema de educación bilingüe intercultural en comparación con el sistema anterior?
7. ¿En qué ayudan a sus padres y madres?
8. ¿Que diferencias encuentran entre el tipo de enseñanza-aprendizaje de la escuela y el de su padres y madres?
9. ¿Qué les gustaría hacer cuando acaben el nivel de estudios que están estudiando?
10. ¿Les gustaría marcharse? ¿A dónde? ¿Por qué?
11. ¿Qué piensan sus padres de la escuela?

Anexo 7

Guía de entrevistas a maestros y maestras del sistema bilingüe intercultural

Ficha de entrevista

Fecha

Nombre y apellidos

Edad

Lugar de nacimiento

Nombre de la escuela-localidad-nivel y sistema educativo-grado que imparte

Titulación académica

Dominios lingüísticos

a) General

1. Lugar de origen y trayectoria académica.
2. Roles y actividades que desarrolla en la comunidad.
3. ¿Qué objetivos persigue la educación bilingüe intercultural?
4. ¿Qué utilidades le reconocen a ese sistema?
5. ¿Qué ha logrado el sistema bilingüe intercultural?
6. ¿Qué le falta aún?
7. ¿Cómo definiría el término cultura?
8. ¿Cómo cree atender al componente intercultural?
9. ¿Qué le parece este sistema en comparación con las prácticas educativas anteriores?
10. ¿Cómo le afecta a su práctica haberse educado en el anterior sistema?
11. ¿Qué ayudas encuentra en los agentes y planteamientos institucionales?
12. ¿Qué limitaciones encuentra en los agentes y planteamientos institucionales?
13. ¿Cuáles son los principales problemas que detecta en el actual sistema?
14. ¿Qué comparación-valoración haría entre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio escolar y en el ámbito comunitario?
15. ¿Qué relaciones guarda con el mundo urbano?

b) Para nivel de preescolar

1. Edad con la cual ingresan los niños y niñas y razones por las cuales no los llevan a la escuela antes.

2. Razones por las que les hablan en castellano en caso de que sean monolingües en zapoteco o bilingües. Relación entre el dominio del castellano de niños y niñas y su desarrollo pedagógico.
3. Principales problemáticas que detecta en los niños y niñas en su primer ingreso a la escuela.
4. ¿Cómo son o como se imagina que son los niños y niñas que van a primero de primaria sin pasar por preescolar?
5. ¿Cuáles son las mayores dificultades que encuentra en el aula con sus alumnos o alumnas?
6. ¿Cómo describen la problemática de las madres en el aula?
7. Motivos por la actuación de las madres en la problemática en el aula.

Anexo 8

Guía de entrevistas a maestros y maestras del sistema de educación “general”

Ficha de entrevista

Fecha

Nombre y apellidos

Edad

Lugar de nacimiento

Nombre de la escuela-localidad-nivel y sistema educativo-grado que imparte

Titulación académica

Dominios lingüísticos

1. Lugar de origen y trayectoria académica.
2. Requisitos para entrar en la docencia.
3. ¿Conoce los principios de la educación bilingüe intercultural?
4. ¿Conocen sus compañeros y compañeras los principios de la educación bilingüe intercultural?
5. ¿Qué aportaciones del sistema bilingüe intercultural piensa que le podrían ser útiles para su práctica docente?
6. ¿Detecta algunas problemáticas interculturales en el aula?
7. ¿Qué posibles soluciones puede plantear?
8. ¿Encuentra respuestas o ayudas institucionales para tales problemas?
9. ¿Qué diferencias y similitudes encuentra entre ambos sistemas educativos?