

T  
288

84287





Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA  
METROPOLITANA

---

---

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

POR UNA HEREJIA PEDAGOGICA  
(LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE Y LOS  
PROBLEMAS DE LA FORMACION DOCENTE EN LA REGION  
DE LA MONTAÑA DE GUERRERO 1990-2000)

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES**

P R E S E N T A :

**HUMBERTO SANTOS BAUTISTA**

**AREA : DESARROLLO RURAL**

DIRECTORA: DRA. BEATRIZ CANABAL CRISTIANI

MEXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 2002



## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b>	<b>II</b>
<b>DEDICATORIAS</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>VII</b>

<b>I.</b>	<b>EL PROBLEMA Y SU MÉTODO</b>	<b>1</b>
	1.1 Diversidad cultural y educación	4
	1.2 El problema del método: el concierto de la diversidad	17
	1.3 Por los caminos del Sur...	22
	1.4 La estrategia metodológica	29
<b>II.</b>	<b>EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD: UNA HEREJÍA PEDAGÓGICA</b>	<b>36</b>
	2.1 Globalización y educación	39
	2.2 Pensar la diversidad	54
	2.3 La marginalidad creadora	63
	2.4 El paradigma de la interculturalidad	68
	2.5 Lengua, cultura e identidad	77
	2.6 La identidad y la memoria colectiva	86
<b>III.</b>	<b>LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA MONTAÑA DE GUERRERO</b>	<b>91</b>
	3.1 El espejo de los ciegos	96
	3.2 Los derechos de los pueblos indios y la educación	100
	3.3 La política educativa y la educación indígena	106
	3.4 La tradición de la educación indígena	111
	3.5 La educación indígena en Guerrero	118
	3.6 Educación y marginación en la Montaña de Guerrero	130
<b>IV.</b>	<b>LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</b>	<b>137</b>
	4.1 La educación indígena en la Montaña de Guerrero	137
	4.2 Diversidad sociocultural y proyecto educativo	145
	4.3 Los límites de la utopía	167
	4.4 La educación para los niños migrantes indígenas	173
	4.5 Los maestros indígenas: entre la marginación y el olvido	179
	4.6 El papel de la lengua materna en la educación	194

<b>V.</b>	<b>HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</b>	201
5.1	Los imaginarios de la educación posible	202
5.2	La revelación de la palabra	207
5.3	Formar para la diversidad	217
	<b>CONCLUSIONES</b>	221
	La historia	221
	Los retos del presente	223
	Los desafíos de la educación	225
	La tarea	226
	La escuela posible	227
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	231
	<b>ANEXOS</b>	243

## DEDICATORIAS

Para Isabel, mi  
compañera:  
Por la firmeza de sus  
convicciones,  
su generosidad  
infinita y su noble  
paciencia que ha  
acompañado mi  
proceso de  
formación.

Para mi padre: Que  
pertenece todavía a  
esa generación de  
maestros rurales a  
quienes los  
identificaba la  
convicción de  
cambio, hoy tan  
ausente en el  
magisterio.

Para mis hijos: Erika  
Haydé, Citlali Isabel,  
Marcos Tonatihu y  
también Jesús, como  
una forma de  
agradecer su  
solidaridad  
silenciosa.

Para los maestros  
indígenas de la  
región de la Montaña  
de Guerrero, en  
especial, para  
aquellos que aun  
conservan la mística  
del profesor rural y  
han comprometido  
sus esfuerzos por  
mejorar las  
condiciones de vida  
de los pueblos indios.





## AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo sólo fue posible por toda una red de solidaridades invisibles de una gran cantidad de personas, a quienes deseo expresarles mi agradecimiento infinito, por su paciencia para compartir este camino largo, sinuoso y resbaladizo de aprendizajes compartidos. Tanto en los espacios de la discusión académica como en los círculos más familiares, nunca dejó de estar presente el compromiso con un proyecto que rebasa los límites de esta investigación.

Por todo ello, les doy la gracias a todos y a riesgo de parecer excluyente, quiero hacer explícito mi reconocimiento a los profesores de la región de la Montaña de Guerrero, con quienes he tenido el privilegio de compartir las vivencias pedagógicas y políticas. Con ellos hemos caminado juntos durante muchos años en la difícil tarea de educar, y así como nos ha tocado compartir momentos luminosos de construcción de esperanzas también de pronto nos ha acompañado la sensación de abandono y de soledad compartida.

A Isabel, mi compañera de toda la vida y a mis hijos: Erika Haydé, Citlali Isabel, Marcos Tonatihu y ahora Jesús, les reitero mi gratitud eterna. Han sido parte fundamental para impulsar este proyecto.

En especial, también le expreso mi más sincero agradecimiento a la Dra. Beatriz Canabal Cristiani, quien no sólo aceptó ofrecerme asesoría para la realización de este trabajo, sino que también ha compartido los esfuerzos de los maestros de la Montaña por construir un proyecto educativo diferente. A ella le agradezco no sólo su apoyo, sino también la deferencia de su amistad.

Mi reconocimiento sincero a la Dra. Sonia Comboni Salinas, y a los Doctores. Arturo León, Guillermo Almeyra y Nicanor Rebolledo, quienes aceptaron revisar este trabajo y cuyas sugerencias fueron una valiosa aportación para profundizar su contenido.

Mi gratitud por siempre para Floriberto González González, Alfredo Méndez Bahena y Joaquín Flores Félix, quienes son, sin duda, grandes maestros de cepa tradicional que con vocación misionera se han comprometido con la educación indígena de Guerrero. De ello

dan cuenta los propios profesores bilingües. Con ellos me une la convicción y el compromiso de que es posible un proyecto político pedagógico para los pueblos indígenas de Guerrero.

También quiero agradecer a Pedro Vidal Tello y David Cienfuegos Salgado, maestros por vocación y amigos por convicción, de quienes siempre he tenido un apoyo solidario.

A mis compañeros de la generación les agradezco la fortuna de compartir momentos de aprendizaje,

Mi reconocimiento sincero a mis compañeros, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 12A, en especial, al personal de la Maestría en Formación y Práctica Docente, por las facilidades otorgadas para el desarrollo de la investigación y por su apoyo en lo personal y en lo académico.

A Manuel Guzmán, Antonio Chávez y Alberto Toribio, jóvenes con quienes empezamos a caminar juntos.

Finalmente, mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, cuyo financiamiento hizo posible la realización del presente trabajo.

# INTRODUCCIÓN

*En el fondo, el presente subvertido es el que se proyecta en el futuro. Se desencadena todo lo reprimido. En cambio, es necesario atraer la atención hacia la realidad del presente, si se quiere transformarlo. Este es el pesimismo de la inteligencia, y el optimismo de la voluntad.*

**Antonio Gramsci**

*Pasado y Presente, Cuadernos de la Cárcel.*

Marginados del desarrollo económico y excluidos de la política nacional, los pueblos indios de Guerrero luchan por su sobrevivencia en *las aguas heladas del cálculo egoísta*,<sup>1</sup> en las cuales pretenden ahogarlos el gobierno y los fundamentalistas del mercado neoliberal. Desde el siglo XIX, cuando se promulgó la Constitución liberal de 1857,<sup>2</sup> que convirtió a los indios en ciudadanos por decreto,<sup>3</sup> el Estado no sólo "privó a los grupos étnicos del derecho consuetudinario que amparaba sus formas de vida comunitaria, los despojó de personalidad jurídica para defender sus tierras y no proveyó ninguna legislación social en su favor",<sup>4</sup> sino que los condenó a permanecer a la zaga del desarrollo nacional.

En el proyecto de nación de los liberales del Siglo XIX, los indígenas no tenían cabida porque eran, según ellos, una rémora del pasado, de la que habría que deshacerse para poder acceder sin problemas a la modernidad, que significaba el *progreso* y la *civilización*.<sup>5</sup> En la concepción

---

<sup>1</sup> Carlos Marx y Federico Engels. *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú, Obras Escogidas, T.I, Editorial Progreso, 1977, p. 35.

<sup>2</sup> Charles A. Hale. *La transformación del liberalismo en México a fines del Siglo XIX*. México. Editorial Vuelta. 1991. p. 90. "La Constitución de 1857, planteaba Justo Sierra, es una "generosa utopía liberal", pero, como tal, está "destinada ...a no poder realizarse sino lenta y dolorosamente", al igual que lo están todas las leyes pensadas para "transformar las costumbres". La "utopía" era el énfasis puesto en los derechos individuales, a los que Sierra y sus colegas consideraban un dogma exagerado, arbitrario y socialmente destructor, que se basaba en la fe más que en la experiencia y en la ciencia."

<sup>3</sup> En la Constitución de 1824 -primera del México Independiente-, la única mención que se hace sobre los indios se encuentra en la fracción II del Artículo 50, el cual, en referencia a las facultades exclusivas del Congreso general, establece: "arreglar el comercio con las naciones extranjeras y entre los diferentes estados de la federación y *tribus de los indios*". (Cfr. Manuel Ferrer Muñoz y María Bono López. *Pueblos indígenas y Estado nacional en México en el Siglo XIX*. México. UNAM. pp. 48-49.)

<sup>4</sup> Enrique Florescano. *Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México, Aguilar. Nuevo Siglo, 1997, p. 587.

<sup>5</sup> Moisés Franco Mendoza. "El debate sobre los derechos indígenas en México" en Williem Assies et-al. *El reto de la diversidad*. México. El Colegio de Michoacán. 1999. p.123. "Ante la heterogeneidad de la población

liberal, el indio al convertirse en ciudadano se sometería formalmente al exclusivismo cultural que sancionaba el texto constitucional, según el cual, “la cultura y la propiedad privada eran fundamentos esenciales para la participación ciudadana.”<sup>6</sup> Durante todo el Siglo XIX, las políticas educativas fueron objeto de un debate permanente porque le asignaban a la educación un papel fundamental para el proceso de integración nacional con claras tendencias homogeneizadoras. La prioridad de los liberales era construir el Estado-Nación, y esto es lo que explica el hecho de que nunca se fijaran como un proyecto específico la educación de los indígenas.

Esta visión decimonónica con relación a los indios no ha cambiado por parte de los tecnócratas neoliberales que hoy detentan el poder político y económico en el país, quienes parecen seguir empeñados en borrar de la faz de la tierra a la población indígena para poder consolidar, en los escenarios de la globalización, el modelo de una sola nación, bajo un sólo gobierno, una sola ley y, aunque suene un poco arcaico, un sólo interés nacional de clase.<sup>7</sup> Ni en el pasado ni en el presente ha sido una prioridad el desarrollo de las etnias, y éstas han sobrevivido a pesar de las políticas etnocidas que se han instrumentado en su contra.

Por ello, el llamado *problema indígena* casi nadie lo conoce, pero todo el mundo lo utiliza como paradigma de atraso y confusión, y no es casual que a poco más de quinientos años de distancia, la marginación de los grupos indios siga siendo una realidad lacerante en espera de respuestas de desagravio. La subordinación política de los indios creó la necesidad de justificarla ideológicamente, y en este proceso, *la educación* ha sido, sin duda, un elemento *ad hoc* que ha legitimado la expansión del discurso hegemónico de la cultura dominante. Para

---

existente en el territorio mexicano, desde el siglo XIX, se optó por privilegiar a la etnia mestiza, por varias razones: por considerarla mayoritaria en relación a las otras etnias; porque reivindica el pasado glorioso indígena; y por ser la que reúne y representa las etnias que quedan en los extremos: los indios por un lado y los españoles (peninsulares y criollos) por el otro. Esas y otras características pusieron a los mestizos como el eje del Estado-Nación”.

Los indios estuvieron excluidos de participar activamente en la forja del Estado-Nación.”

<sup>6</sup> Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996, p. 12.

<sup>7</sup> Eduardo Gruner. “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek” en Jameson Frederic y Slavoj Zizek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina. Paidós. 1998. Pp. 34-35. “todavía no se ha inventado una categoría que permita explicar mejor el modo de producción capitalista que la categoría de ‘clase’. (...) mientras exista la propiedad privada de los medios de producción habrá clases y habrá proletariado. Más aún: se podría demostrar -como intenta hacerlo Jameson- que el capitalismo tardío, transnacional y globalizado, está generando -junto a modos inéditos de liquidación de la clase obrera industrial tradicional- una suerte de *superproletariado* mundial, cuya forma no estamos aún en condiciones de prever, pero que dará más de una sorpresa en el siglo que viene.”

legitimar esta hegemonía cultural, habría que crear una nueva identidad que pasa por la lengua y por la educación. La lengua y la educación serán las estrategias formidables que los grupos hegemónicos utilizarán para imponer los nuevos valores culturales a los pueblos indios. A pesar de todo, la resistencia de los indígenas frente al etnocidio nunca ha desaparecido, porque en el origen del problema, no sólo aparece la contradicción que enfrenta a los indios contra el resto de la sociedad que los excluye, sino que se genera precisamente *el problema de la identidad* que se manifiesta en la negación del «otro».

Esta negación nunca se ha resuelto plenamente ni en la lengua ni en la educación, por el contrario, el idioma de los dominadores se impuso negando los códigos lingüísticos de las etnias y el discurso de la educación ha sido acompañado de un largo proceso de resistencia. Frente a las tendencias homogeneizadoras que se han traducido en la destrucción paulatina de su cultura, los indígenas han tenido que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones en los escenarios que les plantea su condición de subordinados. Ha sido todo este movimiento de resistencia lo que ha permitido la sobrevivencia de todo ese vasto mundo cultural de los pueblos indios a lo largo de más de cinco siglos.

En los nuevos escenarios de la globalización neoliberal que se presenta como destino inevitable, hegemonizado por el *«pensamiento único»* que impone la razón instrumental del mercado, nos enfrenta a una realidad inédita: hay que replantearse la cuestión de la atención pedagógica de esa diversidad cultural, lingüística y étnica en contextos sociales concretos, considerando que *el mundo cultural no puede reducirse solamente a un conjunto de contenidos*, porque los desafíos de una educación intercultural trasciende los marcos ortodoxos de la pedagogía. *¿Cómo educar en una sociedad global que pareciera no tener ninguna identidad? ¿Cuál es la noción de conocimiento que se va a priorizar en la construcción de un discurso alternativo en educación?*, y en consecuencia con las cuestiones anteriores, *¿Cómo transitar de un paradigma de educación de tradición eurocentrista a otro que recupere la diversidad cultural que caracteriza a nuestras sociedades modernas?* Me parece que esta hegemonía paradigmática de la educación atraviesa por una crisis, que se manifiesta, sobre

todo, en la desvalorización del maestro y de la escuela,<sup>8</sup> lo que invariablemente nos lleva a hacer una revisión de estas tendencias que prevalecen en nuestro sistema educativo, porque el proceso de construcción de una *educación intercultural* y de una *pedagogía para la diversidad*, tiene que empezar por cancelar las prácticas de instrumentar programas educativos que sólo reproducen discursos hegemónicos descontextualizados.

Desde esta mirada, me planteo hacer un estudio sobre la educación que se imparte a los indígenas que viven en la región de la Montaña de Guerrero. Me propuse mirar el problema desde otra perspectiva y desde todos los ángulos posibles, intentando trascender los marcos ortodoxos de la pedagogía, a partir de la consideración de que la problemática que se enfrenta en educación indígena, tiene raíces fundamentalmente políticas, porque la educación es también un espacio de lucha por la hegemonía y, sin esta consideración, no se puede comprender el fenómeno educativo en toda su magnitud. El respeto a la diversidad sociocultural está empezando a construirse y la educación puede ser un factor importante para lograr ese reconocimiento. Por supuesto, para que se reconozca la diversidad sociocultural de los pueblos indios no basta cambiar la ley ni los contenidos escolares, sino que se tiene que redefinir la relación de las etnias y el estado, y en las escuelas, habrá que reinventar nuestras prácticas educativas. Mientras no se incorpore la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del estado, no podrán observarse cambios trascendentes que den respuesta a las expectativas de las comunidades indígenas. Sin embargo, el panorama actual no es el más favorable para lograr el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios. La reciente *Ley de derechos y culturas indígenas*, aprobada por el Congreso de la Unión parece confirmar que la lucha de los indígenas por el reconocimiento de sus derechos todavía no ha concluido.

Este es el escenario donde se tiene que construir un pensamiento propio, que nos permita enfrentar con mayor claridad las tentaciones homogenizantes y excluyentes, y proponer desde las barricadas marginales, un proyecto alternativo frente a la agresividad del discurso neoliberal, que pretende mitificar a la sociedad de mercado y la idea de una cultura también única. Desde esta perspectiva, trato de ubicar el debate en relación a la interculturalidad

---

<sup>8</sup> Guillermo Jaim Etcheverry. *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Argentina. F.C.E. 2000. p. 11. "Como una confirmación del desinterés de nuestra sociedad por la educación, los recursos que a ella se asignan resultan relativamente escasos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. *Esta escasez se manifiesta, entre otros aspectos, en el abandono al que sometemos a nuestros docentes, víctimas de un acelerado desprestigio social.* (las cursivas son mías)

porque me parece que éste será el espacio de resistencia que va a articular la lucha de los indígenas, a partir de la consideración de que los indígenas no son los únicos diferentes y que una sociedad intercultural es, en efecto, un proyecto de sociedad incluyente.

Frente a este panorama, mi interés por la educación intercultural está estrechamente vinculada a mi propia experiencia como profesor y, es de alguna manera, una síntesis autobiográfica de mi vida en las escuelas rurales del estado de Guerrero. Desde hace casi 25 años empecé a trabajar como docente en las comunidades indígenas en escuelas unitarias, bidocentes, y de organización completa. Mi pertenencia al magisterio desde los dieciséis años de edad, me ha permitido fundar escuelas desde el nivel básico hasta el superior y haber trabajado con todos los grados de la Primaria. Desde 1980, he laborado en la región de la Montaña, primero en el nivel de educación primaria y más tarde -desde 1988- como profesor de educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional. Mi encuentro con los pueblos indios de Guerrero ha sido casi un hecho natural por el ejercicio de la docencia en comunidades ubicadas en las zonas rurales.

Es por ello, que el trabajo que presento está construido en base a una experiencia docente que se ha transformado en una vivencia pedagógica, porque el aprendizaje de la realidad cultural de los pueblos indios, solo puede entenderse en su propia complejidad. Tanto el trabajo desarrollado en la educación básica como en el nivel superior, en el campo de la formación docente, me dejó una enseñanza básica: para poder enfrentar los problemas educativos en las zonas de alta marginación hay que volver los ojos a lo que constituye la esencia y el corazón de los pueblos indios, es decir, su cultura y todo lo que ella representa. Si no se parte de este principio básico no hay posibilidades de intentar al menos algún aprendizaje.

En otros tiempos esto fue lo que me permitió abrir escuelas en algunas comunidades y, más recientemente, crear la Subsede de la UPN en Chilapa. Para este último proyecto, se pudo armonizar todo un conjunto de intereses encontrados, tanto partidistas como político-sindicales, porque lo que se planteó fue muy simple: los profesores indígenas querían o no participar en la apertura de un espacio de educación superior en su región, a través del cual podrían mejorarse profesionalmente. Fueron varios años de trabajo intenso que permitieron consolidar un proyecto que los maestros hicieron suyo.

Desde esta perspectiva, me parece que el proceso de transición de una sociedad homogénea a otra que acepte la pluralidad de diferentes mundos de vida, tiene que empezar por un cambio en la cultura pedagógica de los profesores, que valore y recupere la diversidad sociocultural de las comunidades.

Sin embargo, arribar este nuevo escenario donde los derechos de las comunidades indígenas sean plenamente reconocidos, supone incorporar una nueva dimensión ética a la cultura de la sociedad y del estado, para que la naturaleza pluriétnica, lingüística y cultural del país se asuma como el fundamento mismo de las esperanzas de cambio y modernización política. Si se acepta por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de las minorías y la cancelación de todas las formas neocoloniales que todavía persisten y que sólo han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural, podremos sentar las bases para un nuevo pacto social que cancele las exclusiones y las intolerancias.

Desde luego que la construcción de este espacio de alteridad e intercultural, no puede limitarse sólo al ámbito jurídico, porque no basta solo el reconocimiento constitucional. Hay que crear las condiciones para que la diferencia no se vea como una atentado a la unidad, sino como el elemento que la potencia. Ello implica empezar a trabajar la cuestión cultural e iniciar un proceso de recuperación histórica que permita apropiarse del presente y, al mismo tiempo, diseñar los escenarios de un futuro que por siglos nos ha sido negado. Esta, me parece que es la elección política más importante que definirá la interculturalidad. Porque el respeto a la diversidad no supone solo una tolerancia disfrazada que sirva de faramalla para legitimar las inequidades existentes, y esa es la tarea de la educación.

La educación intercultural y la formación de los profesores indígenas son los ejes que se problematizan en el presente trabajo, el cual está integrado por cinco capítulos en los que intento organizar la discusión, todos atravesados por el eje central que pretende ser la relación entre la cuestión indígena y las posibilidades de una educación intercultural, mediada por la actuación de los educadores bilingües de la región de la Montaña y el desafío que significa la diversidad cultural. Quiero precisar que no es, en estricto sentido, una visión pedagógica del problema, sino más bien, la dimensión política y ético-pedagógica desde donde se puede configurar el proyecto de educación intercultural.



En el primer capítulo, hago un intento de caracterización del problema, haciendo una reflexión sobre las paradojas que presenta el discurso de la educación y la diversidad cultural, y trato de definir el método que propongo para estudiar a la interculturalidad. Presento una revisión de la metodología que se desarrolló en el trabajo y que me permitió seguir los ejes centrales que orientaron a la investigación.

El segundo capítulo, es una discusión sobre el debate teórico del papel de la educación en los nuevos escenarios de la globalización neoliberal, y desde ese lugar, hago un intento por problematizar a la educación intercultural como proyecto que incluye a la diversidad.

En el tercer capítulo hago un cuestionamiento al significado del indigenismo y la política educativa, considerando que el contexto natural donde se desarrolla la educación indígena, siempre ha sido el de la marginación. Por supuesto, el escenario es la región de la Montaña de Guerrero.

En el cuarto capítulo, presento un diagnóstico que pretende recuperar las voces de los actores, y trascender lo puramente descriptivo. Hago una crítica a lo que considero que son factores que inciden en el desarrollo de la educación que se ofrece en el medio indígena, desde las formas de organización de la escuela hasta los problemas de la formación de los profesores, sobre todo, haciendo énfasis en un factor central: las relaciones pedagógicas que se dan en las escuelas. El debate en relación a la formación docente se asume como proyecto en construcción y las implicaciones que esto tiene entre los educadores indígenas y sus aspiraciones para transitar hacia una educación intercultural.

En el quinto capítulo, presento los imaginarios de una educación intercultural bilingüe y la matriz cultural que la sustenta, es decir, es un intento por asumir las posibilidades de construir una propuesta pedagógica desde la diferencia como el valor fundamental que debe estar en la base de una sociedad más equitativa.

La tarea de construir una educación intercultural bilingüe, es un proceso abierto y contingente porque se propone un nuevo equilibrio tanto en los procesos de construcción del conocimiento como en la transformación de los mecanismos de poder, lo cual implica que los pueblos indígenas tendrán que asumir un papel fundamental y asumir el desafío de vivir la experiencia

comunidades indígenas puedan enfrentar los desafíos en los escenarios actuales, tienen que empezar por darse cuenta de las potencialidades que tienen para promover su propio desarrollo.

Finalmente, presento unas tesis conclusivas que pretenden sintetizar el debate del conjunto de la discusión que se da a lo largo del trabajo. En esencia, la propuesta es simple: la educación es todavía una esperanza de cambio porque es quizá, el último espacio público que nos está quedando para poder desarrollar un pensamiento propio y, en el caso que nos ocupa, para recuperar el pensamiento indígena en los mismos escenarios dónde se dio su negación.

# CAPITULO I

## EL PROBLEMA Y SU MÉTODO

*De todas las ilusiones, la más peligrosa consiste  
en pensar que no existe sino una realidad.*

Paul WATZLAWIK

En México, los pueblos indios<sup>1</sup> han sido por más de cinco siglos las páginas negadas de la historia. No obstante que el componente indígena del país es una realidad que se hace presente en muchas manifestaciones de la vida cotidiana y de que uno de cada diez mexicanos pertenece a alguna de las cincuenta y seis etnias<sup>2</sup> oficialmente reconocidas, los pueblos y las comunidades indígenas siguen padeciendo el estigma del atraso, de la pobreza y de la marginación. Es paradójico que, por un lado, estos pueblos constituyan históricamente la raíz más profunda de nuestra nacionalidad y la prenda más alta de orgullo y de dignidad que nos queda, y por otro, que sea precisamente con los indios con quienes la deuda histórica de la nación siga pendiente, porque la desigualdad y la injusticia social se han constituido en marcas seculares de las comunidades étnicas. Así parece evidenciarlo la presencia de los indicadores de la pobreza extrema como el analfabetismo, la mortalidad infantil, la desnutrición y la baja esperanza de vida entre otros. La ausencia de apoyos para el desarrollo económico de estas comunidades ha pauperizado la actividad productiva, lo cual ha propiciado también el

---

<sup>1</sup> Guillermo Bonfil Batalla. "El estudio de los problemas culturales en América latina" en *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos, Buenos Aires. 1993. Según Bonfil, "el indio", como categoría genérica e indiferenciada que abarca y designa a ese abigarrado universo de pueblos diferentes, es una categoría del orden colonial que identifica globalmente a los colonizados." Por su parte, Stefano Varese, dice que: "Ser indio era fundamentalmente ser miembro de una comunidad residencial indígena ubicada en una zona rural marginada, ser preferentemente monolingüe en lengua indígena, tener un fuerte sentido corporado y ceremonial de la vida, manifestar cierto rechazo por la lógica de la economía de mercado y satisfacerse con un uso repetitivo y 'tradicional' de estilos tecnológicos sociales productivos no modernos." (véase Stefano Varese. "De la aldea a la transnacionalización: los pueblos indios ante el tercer milenio" en Paul Kirchhoff. *Identidad* (III Coloquio), México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-DGAPA, 1996, p. 210.)

<sup>2</sup> En los últimos años ha surgido una creciente insistencia indígena en que los mestizos y ladinos constituyen también otra etnia, lo cual es rechazado o ignorado por éstos, toda vez que de aceptarse, permitiría a los indígenas colocarlos en el mismo nivel social y confrontarlos como iguales. Los mestizos y ladinos "han empleado el término etnia para referirse a un elemento subordinado de la población, a un grupo no totalmente nacionalizado y por lo tanto, inferior, y para poder obtener la ventaja en el control de ese grupo." (véase Richard N. Adams. *Etnias en evolución social. Estudios de Guatemala y Centroamérica*. México, UAM-Xochimilco, 1995, p. 79.) En México, oficialmente existen 56 grupos étnicos "...porque el que hizo el conteo de lenguas encontró 56 lenguas...o mejor dicho, 56 nombres de lenguas. (...) ...el nombre de la lengua indígena es el que funciona, entre otras, como marca de identidad" (Cfr. Leopoldo Valiñas C. "La doble dimensión de la lengua en los procesos de identidad" en Paul Kirchhoff. *Identidad* Op. cit. p. 117.)

desgaste de su medio ambiente debido a la explotación irracional de sus recursos naturales por personas ajenas a sus comunidades. De manera adicional, el intercambio desigual a que son sometidos los obliga a emigrar a regiones y ciudades donde su condición de marginados tiende a agravarse. Por ello, las más altas aspiraciones de democracia y justicia social no podrán realizarse mientras no se reconozcan los derechos de los pueblos y de las comunidades indígenas.

Las culturas indígenas forman identidades caracterizadas por relaciones sociales diversas, y por tanto, tienen pleno derecho a existir con sus formas de organización social, sus lenguas, sus usos y costumbres y sus tradiciones. Es en esa diversidad donde se esconde nuestra grandeza. Los pueblos indios siguen siendo una fuente inédita de saberes milenarios sobre la relación ética del hombre con el medio, sobre la justicia y la solidaridad que se traducen en normas e instituciones de alta investidura moral. Sólo si se acepta por principio esta diversidad cultural, se estará en condiciones de construir un nuevo proyecto de país donde todos tengamos cabida. Por supuesto, al reconocer la diferencia se reconoce también la desigualdad.<sup>3</sup>

No será fácil transitar de un estado homogéneo a otro que reconozca la pluralidad de culturas porque durante más de cinco siglos, más que preocuparse por entender al indígena, los esfuerzos de las elites -mestizas y ladinas- política y económicamente dominantes, han estado orientados, de manera abierta o soterrada, a destruir su cultura. En el pasado, el proyecto de asimilación a través de la evangelización y la castellanización, se le encomendó a la iglesia católica; en la etapa contemporánea, la escuela de matriz occidental sustituyó a la iglesia en esa tarea, con la misma intencionalidad: «blanquear» a los indios y uniformarlos culturalmente conforme a los parámetros de occidente. En la era de la globalización neoliberal son los medios masivos de comunicación los que tienen que cumplir con la misma encomienda,

---

<sup>3</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *El estudio de los problemas culturales...* Op. cit. p. "La diversidad étnica y algunas formas de diferenciación regional son resultado de procesos históricos de larga duración que han generado sistemas sociales que son portadores y creadores de culturas propias y distintivas. Aquí resulta indispensable establecer una clara distinción conceptual entre desigualdad y diferencia, a fin de avanzar en la comprensión del problema sin dejar de lado ninguna de sus dimensiones sustanciales. Hay desigualdad cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son relaciones asimétricas, de dominación/subordinación. Hay diferencia, cuando tales grupos se organizan como universos sociales delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural (en el sentido más amplio del término) que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente (un «nosotros» frente a «los otros»)"

desplazando con asombrosa rapidez y con un enorme poder de penetración en todos los rincones, el nuevo discurso globalizador.

Desde la etapa prehispánica hasta la actualidad las políticas de integración han considerado y, todavía consideran, a la educación como el medio más eficaz para lograr sus objetivos. En la colonia, la educación quedó mayoritariamente en manos de la iglesia católica, donde se dio una curiosa simbiosis entre las prácticas educativas y la prédica de los evangelios. Posteriormente, en el México independiente la educación se convirtió en la panacea del desarrollo. Se veía a la educación como el remedio infalible para terminar con la pobreza, la ignorancia, la incomunicación y la insalubridad. Los liberales del siglo XIX inauguran la etapa del Estado educador a partir de las reformas que instrumentan y que se plasman en la Constitución Política de 1857. El papel que se asigna a la educación es el de revestir de legitimidad al nuevo Estado a través del consenso. Dado que la prioridad es crear un Estado de Derecho, los indios pasan a ser ciudadanos por decreto. La base de la ciudadanía sería la propiedad. Para los liberales del Siglo XIX, si los indios se ciudadanizaban, lo demás les vendría por añadidura. Y la educación tendría que cumplir esta tarea, porque:

Para entender la constitución y las leyes es indispensable saber leer; para pensar las razones alegadas en la tribuna nacional, sea para la formación o reforma de la una y las otras, se requiere tener algunos conocimientos generales, a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio...<sup>4</sup>

En la concepción liberal, el indio al convertirse en ciudadano se sometería formalmente al exclusivismo cultural que sancionaba el texto constitucional, según el cual, “la cultura y la propiedad privada eran fundamentos esenciales para la participación ciudadana.”<sup>5</sup> Durante todo el Siglo XIX, las políticas educativas fueron objeto de un debate permanente porque le asignaban a la educación un papel fundamental para el proceso de integración nacional con claras tendencias homogeneizadoras. La prioridad de los liberales era construir el Estado-Nación, y esto es lo que explica el hecho de que nunca se fijaran como un proyecto específico la educación de los indígenas.

---

<sup>4</sup> José María Luis Mora. “Pensamientos sueltos sobre educación pública” en Anne Staples. *Educación: Panacea del México independiente*. México, SEP-El Caballito, 1985, p. 104

<sup>5</sup> Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora). *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1996, p. 12.

En esencia, la política indigenista que desde entonces han instrumentado los diferentes gobiernos siempre han tenido el mismo objetivo: la integración de los pueblos indios a las sociedades nacionales. Su punto de partida no era el respeto a la diversidad, porque de lo que se trataba era justamente de negarla para poder realizar sin problemas la tarea de la integración en torno al proyecto cultural dominante.

Sólo en los años recientes se ha hecho presente la exigencia de una Educación Intercultural Bilingüe, la cual constituye todavía un desafío inédito para los educadores porque implica el desarrollo de *la imaginación pedagógica* para el diseño de estrategias y programas específicos que respondan a las expectativas de las comunidades indígenas: de los padres de familia, de los educandos y de los educadores. La educación indígena tiene que ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura propia de las comunidades y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Sin embargo, esto obliga a pensar de manera diferente a la cultura y a la educación.

En este capítulo me propongo *problematizar la educación en contextos interculturales*, a partir de la consideración de que en la perspectiva de un mundo que pareciera no tener otra opción que la interdependencia como estrategia de sobrevivencia, el reconocimiento de la diversidad cultural es fundamental para la construcción de un espacio de resistencia, mismo que puede ser potenciado desde la escuela. De manera adicional, en este apartado, vamos a tratar *la estrategia metodológica* desde la cual se abordó el presente trabajo.

### 1.1. Diversidad cultural y educación

El siglo XXI será intercultural o no será, y el gran desafío de nuestro tiempo estará precisamente en como transitar de una sociedad homogénea al reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural. Esta realidad multicultural no puede seguir siendo negada, porque en la medida que nuestra diversidad se mantenga silenciada se irán cancelando las posibilidades de construir una sociedad más incluyente y equitativa.<sup>6</sup> Frente a un panorama

---

<sup>6</sup> Giovanni Sartori. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, España. Taurus. 2001. p. 61. Según este autor, el multiculturalismo es una amenaza para la estabilidad de "la buena sociedad" -la sociedad abierta o democrática-, que él identifica como una sociedad pluralista basada en la tolerancia y en el reconocimiento del valor de la diversidad. "Pluralismo y multiculturalismo no son en sí mismas nociones antitéticas, nociones enemigas. Si el multiculturalismo se entiende como una situación de hecho, como

hegemonizado por la razón instrumental del mercado, ¿Qué otra cosa pueden oponer los marginados como alternativa, más allá de su diversidad creativa? Si las posibilidades de crecimiento ecológicamente sustentable y un reparto más justo de la riqueza aparecen como una esperanza cada vez más diferida, por las dimensiones del cambio global caracterizado por la decadencia cultural, la degeneración medioambiental y las tendencias excluyentes<sup>7</sup> ¿qué cambios podemos proponer para contrarrestar la exclusión?

Por otra parte, si todas las formas de desarrollo y, específicamente el desarrollo humano, están mediadas por factores culturales, ¿se puede aspirar a un desarrollo sostenible sin promover la diversidad cultural?<sup>8</sup> Me parece que es precisamente en este contexto en el cual la dimensión educativa adquiere singular relevancia, porque si uno de los fines principales de la educación, reside en la posibilidad de garantizar un futuro y si la visión de futuro está vinculada con la utopía, entonces, la influencia del discurso educativo en la construcción de los imaginarios de este nuevo siglo para los grandes núcleos de población que viven en condiciones de alta marginación, no puede prescindir de esta responsabilidad ética para emprender un proceso de transformación que posibiliten relaciones interculturales.

Si la educación supone abrir posibilidades, entonces habrá que replantear la cuestión de la cultura y lo que ahora se requiere es crear espacios que tengan como prioridad *educar para esa diversidad*, donde el aprendizaje se funde en el reconocimiento de esta diferencia, porque no es posible propiciar el aprendizaje en un vacío cultural. Si la educación empieza por negar el contexto cultural del educando, el proceso de formación quedará reducido a la transmisión

---

una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas (con una multiplicidad de significados a precisar), en tal caso un multiculturalismo no plantea problemas a una concepción pluralista del mundo. En ese caso, el multiculturalismo es sólo una de las posibles configuraciones históricas del pluralismo. Pero si el multiculturalismo, en cambio, se considera como un valor, y un valor prioritario, entonces el discurso cambia y surge el problema. Porque en este caso pluralismo y multiculturalismo de pronto entran en colisión. (...)Del multiculturalismo, pues, se pueden dar dos versiones. La diseñada más atrás es, en resumidas cuentas, la de un multiculturalismo que está sometido a los criterios del pluralismo. Pero hoy la versión dominante del multiculturalismo es una versión antipluralista. En efecto, sus orígenes intelectuales son marxistas."

<sup>7</sup> Hans-Peter Martín y Harald Schumann. *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid, España. Taurus. 1998. p. 4

<sup>8</sup> Javier Pérez de Cuéllar et-al. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de cultura y desarrollo*. UNESCO. México. 1996. pp. 29 y ss.

de insumos codificados, cancelando con ello la posibilidad de desarrollar armónicamente los aspectos cognoscitivos, psicológicos, físicos y emocionales de los sujetos.<sup>9</sup>

En los escenarios del nuevo siglo, la educación aparece entonces como una de las asignaturas pendientes y también, sin duda, como una de las tareas de mayor relevancia para la sociedad contemporánea. Hay consenso social en torno a que la educación es un factor estratégico fundamental para promover el desarrollo económico, el progreso social y el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados todavía persisten los enormes rezagos que sólo parecen confirmar la necesidad de una reforma profunda de nuestra educación.<sup>10</sup> La escuela pública mexicana, todavía no ha podido encontrar el difícil equilibrio entre la ampliación de la cobertura y la calidad del servicio que oferta, y es cada vez más cuestionada en el sentido de que no está respondiendo a las expectativas de la sociedad. En lugar de contribuir a la movilidad social, la institución escolar ha empezado a ser fuente que reproduce las desigualdades sociales, las cuales se expresan en las propias tensiones que se generan tanto dentro como fuera del espacio pedagógico.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México. El Colegio de México. Jornadas 126. 1997. p. 48. "El carácter fundante del razonamiento asume su verdadera naturaleza en el marco de las incertidumbres en que se desenvuelve el hombre ante la fragilidad, o debilidad, del mundo sometido a regularidades y a la vastedad de lo casual, lo que se manifiesta en el imperativo de rescatar al sujeto como constructor de realidades; un sujeto capaz de dar formas diversas a los objetos que surgen en el proceso de desenvolvimiento histórico. En oposición a lo anterior, está la reducción del sujeto a sistema y de sus acciones a simple comunicación."

<sup>10</sup> Observatorio Ciudadano. En *La Jornada*, México, D.F. viernes 24 de diciembre de 1999. "Durante el siglo XX el país ha logrado ofrecer a sus niños los seis años de primaria. No obstante, todavía hay un millón 200 mil niños entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela, y 25 por ciento de la matrícula de primaria se localiza en escuelas unitarias o multigrado."

<sup>11</sup> Carmen Nieves Pérez Sánchez. "La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente" en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 23. Mayo - Agosto 2000.



Es precisamente esta racionalidad del sistema educativo la que nos provoca un conflicto, porque frente a una institución educativa que empieza por negar las diferencias aparece como prioritaria la necesidad de construir un espacio que permita *educar para la diversidad*. Si constitucionalmente se reconoce que México es un país pluriétnico, plurilingüístico y pluricultural,<sup>12</sup> es decir, que *no es una sociedad homogénea*, entonces es un imperativo promover acciones para responder a esta realidad. En ese sentido, la educación tiene que ser ese espacio estratégico y de contrastación que fundamente su quehacer en el reconocimiento de esa diferencia, para revertir los efectos perniciosos de los proyectos educativos con tendencias homogeneizantes y excluyentes, que por décadas han alimentado los grandes rezagos educacionales que todavía permanecen entre nosotros.

Desde esta perspectiva, la tarea de repensar la escuela pública supone abrir las posibilidades hacia un nuevo tipo de educación, en el cual la praxis pedagógica<sup>13</sup> de los docentes se caracterice por ser el punto nodal en el que confluyan tanto las acciones para preservar y desarrollar las particularidades culturales de los pueblos indios y aquéllas que les faciliten el acceso a las nuevas formas de producción del conocimiento y los avances científicos y tecnológicos.

Esta sería la condición fundamental para *pasar de una sociedad homogénea a una sociedad intercultural*, y también de un Estado homogéneo a un Estado plural donde se respete la diversidad cultural. Si el gran desafío está en como incluir la diversidad, entonces también se requiere un profesor capaz de diseñar los dominios de esa complejidad,<sup>14</sup> donde el punto de

---

<sup>12</sup> Poder Judicial de la Federación-Consejo de la Judicatura Federal-UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. T. I.* p. 36 y ss. El 28 de enero de 1992 se incluyó una adición en el primer párrafo del Artículo 4º de la Constitución, que especifica el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, subrayando que: “Artículo 4º. La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la Ley.”

<sup>13</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y...* Op. Cit. p. 126. “La idea de praxis al vincularse con la de construcción, se corresponde con la exigencia de proyecto; es por eso que el análisis tiene que colocarse en la perspectiva de superar el plano de lo puramente intersubjetivo para reemplazarlo por el propio de la dimensión política, que, a diferencia del anterior, se acompaña siempre de la exigencia de construcción de opciones viables. Esto es, de la necesidad de imprimir una dirección a los procesos.”

<sup>14</sup> Edgar Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. España. Gedisa. 2001. p. 21-22. “El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. (...) *La complejidad es una palabra*

partida para la construcción de comunidades educativas sea precisamente el reconocimiento de esa diferencia y la cultura del educando se conciba como un *contexto cultural de aprendizaje*, toda vez que la educación intercultural supone abrir posibilidades de desarrollo de los pueblos indios y no confinarlos en nombre de la diferencia.

Esto es precisamente lo que hace más compleja la tarea de problematizar la educación, toda vez que la comprensión del hecho educativo es impensable si no se considera la relación que invariablemente existe entre educación y sociedad. Si la educación supone un proyecto de hombre y sociedad, entonces el proceso educacional aparece como un hecho eminentemente social.<sup>15</sup> En ese sentido, los hombres y las mujeres-como sujetos individuales y colectivos-, son el reflejo de la sociedad de su tiempo, de una cultura y de un pueblo, si por cultura entendemos "un universo de significados, el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender el mundo."<sup>16</sup>

*El aprendizaje para la complejidad* implica replantear la cuestión de la cultura, entendida ésta como la pluralidad de formas simbólicas,<sup>17</sup> que entran en contradicción con la hegemonía de la globalización<sup>18</sup> y la lógica del mercado. "Las identidades se entremezclan en una danza

---

*problema y no una palabra solución. (...) Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar, de dialogar, de negociar, con lo real.*" (cursivas en el original).

<sup>15</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y...* Op. Cit. Por supuesto que no se trata de "hacer un planteamiento dualista entre individuo y sociedad ni menos de privilegiar al hombre como individuo o a la sociedad como un todo, sino de encontrar los canales mediante los cuales el hombre se enriquece, como individualista, de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos."

<sup>16</sup> Gilberto Giménez. *Cultura Política e Identidad*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. San Andrés Totoltepec, Julio de 1996, p. 32. La Antropología Social Contemporánea define a la cultura como "...la totalidad de comportamientos de un pueblo", es decir, el conjunto de maneras de vivir y de pensar de un grupo humano particular.

<sup>17</sup> John B. Thompson. *Ideología y cultura moderna*. México. UAM-Xochimilco. 1998. pp. 203. Este autor define "el análisis cultural" como "*el estudio de las formas simbólicas -es decir-, las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.*" (cursivas en el original)

<sup>18</sup> Guillermo Almeyra. *El Maestro y la Escuela en el Desafío de la Mundialización*. Conferencia Magistral en la Maestría en Formación y Práctica Docente, de la Unidad UPN-12A, Chilpancingo, Gro. 8 de febrero del 2002. El Maestro Almeyra hace una distinción entre los conceptos "globalización" y "mundialización", y aclara que para él, el concepto que mejor explica la realidad actual es el de mundialización, porque "la palabra globalización es una traducción del inglés, y en español tenemos bastantes palabras para decir lo mismo, entre ellas, *mundialización*." Para Almeyra, *la globalización* hace hincapié en un aspecto del problema, es decir, "la globalización sería desde mi punto de vista una especie de aplicación como si fuese una matriz, algún molde de un modelo especialmente el de Estados Unidos, subrayando sobre todo la homogenización, es decir la macdonalización de las ideas y del mundo, yo creo que el proceso es mas bien distinto y me gusta mas la palabra

mundial de símbolos mutantes y de rápida obsolescencia en las pantallas de televisión. La globalización de mercados y comunicaciones induce una permeabilidad creciente y a una *porosidad de los imaginarios* que nadie es capaz de racionalizar.<sup>19</sup> Lo que se pretende es una homogeneización que legitime lo diferente, y para lograr esta homogeneización de la cultura, el primer paso es la educación.

Sin embargo, la educación es también un espacio de resistencia.<sup>20</sup> Si educar es el arte de tocar la voluntad del «otro», entonces el proceso de constitución de la conciencia es también un proceso educativo, porque supone la potenciación del sujeto reconociendo su historicidad y su contexto. Si esto es así, la educación tiene un papel central en la formación del hombre como sujeto histórico con visión de futuro, toda vez que el sujeto pasa a ser una construcción social y cultural, porque el sujeto es creador de circunstancias y no es un simple producto de determinaciones.

La educación es un espacio privilegiado que crea y recrea la cultura, a través de prácticas sociales que tienen como fin primordial incorporar cultura a las conciencias individuales y colectivas, y en este ejercicio concreto de transmisión del saber, la educación es el medio idóneo para conformar una especie de "conciencia social colectiva" o "el espíritu del pueblo". La cultura como recreación de sentidos en contextos diferentes es una estrategia de sobrevivencia para poder mantener la cohesión de un grupo en distintos espacios geográficos.

La cultura es un fenómeno social: sólo existe por la relación organizada entre los miembros de una sociedad. Cada individuo tiene su cultura, que puede diferir en ciertos

---

mundialización, porque también nuevamente desde mi punto de vista, si bien expresa que el proceso es planetario deja implícito que el mismo se expresa en cada lugar de un modo distinto con formas distintas, con ritmos distintos, con características distintas que están determinadas por el espesor cultural, por las tradiciones, por las resistencias, por la historia; es una palabra que no solamente destaca el aspecto de la homogenización, la macdonalización del mundo, sino que también dice que hay resistencias y que la misma mundialización puede abrir brechas para otras posibilidades, y que se expresa de un modo distinto según los países; pongo un ejemplo: todos sabemos que la luz se refracta en los líquidos, pero se refracta de un modo en el agua y de otro en el aceite, es decir, según las densidades culturales, según las características históricas de cada país, vamos a tener una expresión particular de ese proceso de mundialización, que sin embargo es general."

<sup>19</sup> Martín Hopenhayn. *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México, F.C.E. 1995, p. 21. (cursivas en el original)

<sup>20</sup> Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1992. pp. 144-145. El concepto de resistencia es "más que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición...el concepto de resistencia conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político."

aspectos de la cultura común de su sociedad, pero nunca al grado de llegar a ser una cultura diferente, porque entonces deja de existir la posibilidad de interactuar y convivir con los demás.<sup>21</sup>

La cultura es un campo de sentido y de significados que son parte de las necesidades de un pueblo y la educación -entendida como una relación de conocimientos-, es una especie de mediación entre la conciencia social y la individual. La cultura es el referente constitutivo de la conciencia social que se encuentra en los sujetos y, éstos, condensan la cultura con base en los referentes incorporados a su conciencia y son los existentes en las prácticas educativas en las que participan. Por eso la educación es también un espacio de resistencia donde confluyen y se enfrentan distintas posiciones teóricas, políticas e ideológicas. En el fondo de este conflicto están las contradicciones sociales propias de nuestra realidad y el problema está en saber leer estas heterogeneidades, para no convertir la cultura en un conjunto de determinaciones. *La educación, entonces, se revela ya no sólo como un problema pedagógico, sino como un problema de naturaleza esencialmente política.*<sup>22</sup>

En consecuencia, si la globalización impone una fragmentación que hace que un sistema educativo sea diferente a otro, entonces necesitamos que la institución escolar se convierta en un espacio de referencia cultural, y no sólo presencial, donde el maestro privilegie el estudio del pluralismo cultural como componente fundamental de la equidad, traducida ésta, en la formación de sujetos capaces de reconocerse en su pasado y de entender su presente.<sup>23</sup> El maestro tiene que hacer del espacio pedagógico un campo de posibilidades que potencien al

---

<sup>21</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *Pensar nuestra cultura*. México. Alianza Editorial. 1991. p. 16

<sup>22</sup> Henry A. Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI. 1993. p. 114. "...la naturaleza política de la propia educación significa que los maestros deben asumir una postura y hacérsela clara a sus estudiantes, pero al mismo tiempo tales educadores tienen que reconocer que el hecho de su compromiso propio no les da derecho a imponerles a sus estudiantes alguna postura en particular." (Cfr. Max Weber. *El político y el científico*. Madrid, España. Alianza Editorial. 2000. Pp. 82-83. "Por política entendemos solamente la dirección o la influencia sobre la dirección de una asociación política, es decir, en nuestro tiempo, de un Estado (...) Política significará, pues, para nosotros, la aspiración (Streben) a participar en el poder o influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen."

<sup>23</sup> Hannah Arendt. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península. p. 16. "Lo primero que se ha de advertir es que no sólo el futuro -«la ola del futuro»- sino también el pasado se ve como una fuerza, y no, como en casi todas nuestras metáforas, como una carga que el hombre debe sobrellevar y de cuyo peso muerto el ser humano puede, o incluso debe, liberarse en su marcha hacia el futuro; en las palabras de Faulkner, «el pasado jamás muere, ni siquiera es pasado». Además, este pasado, que remite siempre al origen, no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante y, en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado." (las cursivas son mías)

sujeto y su capacidad de acción desde su contexto, toda vez que el espacio donde el sujeto está presente, es precisamente en la relación maestro-alumno, y la problemática educativa pasa por la redefinición de las relaciones pedagógicas que se instrumenten en las aulas, dado que la educación es un proceso que sólo puede generar relaciones significativas entre los sujetos si se basa en el diálogo, entendido éste, como el punto de encuentro para la tarea común de aprender.<sup>24</sup>

Desde luego, esto supone trascender las posiciones tecnocráticas y conservadoras que pretenden legitimar un discurso del poder que propone un simple traslape de la lógica empresarial a la política educativa y donde los fines de la educación confluyen en un punto nodal: *la eficiencia*. En este paradigma, el mercado aparece como el gran ordenador de la vida social, política, económica y cultural. Esta imposición de la racionalidad del mercado se percibe desde el cambio del lenguaje de la burocracia oficial: los alumnos y maestros dejan de ser sujetos centrales de la relación pedagógica<sup>25</sup> para convertirse en simples usuarios de los servicios educativos, el concepto de eficiencia es incompatible con el de equidad, por la invariable posición oficial de querer dar trato igual a desiguales. El concepto de calidad queda subordinado a la eficiencia y la pertinencia es acotada por la racionalidad mercantil.<sup>26</sup> En este

---

<sup>24</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 39ª. Edición. p. 19. "La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico –reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo"

<sup>25</sup> Michel Saint-Onge. *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*. México. SEP-FCE-Ediciones Mensajero. 2000. p. 149. "La relación pedagógica se establece mediante tres relaciones diferentes, pero en interacción. En primer lugar, se establece una relación peculiar entre los que enseñan y la materia que se enseña; es *la relación didáctica*. En segundo lugar, se crea una relación interactiva entre los profesores y el alumno; es la relación de enseñanza propiamente dicha, *la relación de mediación*. Y, por último, debe constituir una relación directa del alumno con la materia o con los conocimientos que se han de adquirir; es *la relación de estudio*. (...) La relación pedagógica es, por lo tanto, algo más que la presencia de un contenido, de un profesor y de un alumno. Es la creación de una interacción entre ellos. (las cursivas son mías)

<sup>26</sup> Jorge R. Seibold, S.J. "La ealidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa" en *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 23. Mayo - Agosto 2000. "En los últimos años se ha introducido en el mundo empresarial un nuevo concepto de «calidad» denominado «calidad total». Este concepto de «calidad total» surgió en la postguerra como una exigencia de elevar los valores estandarizados de calidad que regían las producciones de bienes y servicios en la década de los 30, en orden a satisfacer una mayor demanda. Dieha idea, elaborada primero por americanos y japoneses, y luego, a partir de los 80 por europeos, se ha ido enriqueciendo con el tiempo. (...) ...las cuatro características o eondiciones que deben ser eumplidas para poder hablar con propiedad de «gestión de calidad total» (Total Quality Management=TQM). Su primera caracterfstica pone énfasis en la satisfacción del «cliente» con sus demandas tanto explícitas como oeultas, que pueden llegar a ser descubiertas y satisfechas por una oferta inteligente. La «calidad total» exige, en segundo lugar, la «mejora continua» de la gestión empresarial y de sus procesos. Unida a esta exigencia está, en tercer lugar, la necesidad de una «participación» gratificada y gratificante de todos los agentes intervinientes en la producción empresarial. Ya no se trata, como era antes, de

escenario en el que la escuela parece atrapada en los marcos de la competitividad y un mercado laboral restringido que limita dramáticamente las aspiraciones de movilidad social, la tarea pedagógica se pervierte porque "...no menciona la marginación, (...) no busca remediarla sino sobre todo justificar el sistema que la crea o al menos la consiente."<sup>27</sup>

Es un hecho que frente a esta realidad, el modelo de escuela pública actual no responde ya a las expectativas de la sociedad y la crisis de legitimidad que enfrenta, obligan a una revisión profunda de los fines que le dieron origen y a reinventarla desde la raíz, pero también es cierto que esta crisis no se resuelve tratando de hacer compatibles la lógica eficientista con la dimensión formativa, pretensión mediada casi siempre por cambios en el curriculum, lo cual no es suficiente, porque el problema educativo va más allá de los contenidos.<sup>28</sup> La tarea de recuperar la diversidad cultural desde la escuela no puede quedar confinada a los marcos del diseño curricular, por lo que las instituciones educativas tendrán que reinventarse a sí mismas, para poder contribuir a la crítica radical de la lógica del mercado y plantearse entre sus preocupaciones la exclusión y la marginación como parte de la realidad social.<sup>29</sup>

La escuela es una forma social viva, toda vez que en ella se desempeñan sujetos cognoscentes, es decir, maestros y alumnos con intereses y concepciones heterogéneas del mundo. En la escuela se entrecruzan diversas prácticas que conllevan a una dimensión histórica de la enseñanza. En razón a ello, la institución educativa se define en una complicada red de

---

una gestión específica del «departamento de calidad» de la empresa. Ahora todos, desde el presidente hasta el último empleado, están involucrados en la mejora de la calidad, para lo cual deben asumir una función de creciente liderazgo sustentada en la competencia y la motivación, que no están exentas de valores. Por último, se exige que haya un nivel de «interrelación» de las empresas, que transforme la tradicional competitividad empresarial en acuerdos cada vez más francos, que garanticen una máxima calidad de oferta y un acceso leal al mercado. Este concepto empresarial de «calidad total» ha tenido su versión o sus versiones en el campo educativo. Para ello ha debido sufrir profundas transformaciones tanto en su nomenclatura técnica como en sus conceptos. Pero su nueva versión no ha podido disipar las desconfianzas que todavía se suscitan en el ámbito educativo por su proveniencia empresarial. Por más aportes que pueda suministrar al ámbito educativo un modelo «empresarial» de gestión, no puede contener de ningún modo los principios últimos que inspiran un modelo «personalizado» de gestión educativa. En el modelo de calidad total educativa el «foco» se pone también en el «destinatario» del quehacer educativo, que es ante todo el educando, llamado «beneficiario», que ocupa el lugar del «cliente» en el ámbito empresarial. Tal posición central del «educando» es coincidente con los avances de la nueva pedagogía, que ha desplazado la importancia que en otros tiempos tuvieron los «contenidos» o los «docentes» y que ahora posee el mismo sujeto de la educación que es el educando, pero sin descuidar el rol del docente ni el de los contenidos educativos."

<sup>27</sup> Viviane Forrester. *El horror económico*. México, F.C.E., 1997. p. 86.

<sup>28</sup> Paulo Freire. *Política y Educación*. México. Siglo XXI. 1996. p. 70. "Los profesores no enseñamos únicamente los contenidos. A través de la enseñanza de los contenidos enseñamos a pensar críticamente, ... y por eso mismo para nosotros enseñar no es depositar paquetes en la conciencia vacía de los educandos."

relaciones pedagógicas mediadas tanto por el currículum académico oficial, como por la compleja realidad cotidiana de los sujetos que participan en el proceso educativo. En los escenarios del contexto escolar, ni los maestros ni los alumnos se encuentran como elementos neutros, dado que llevan tras de sí todo un conjunto de vivencias y experiencias que explican de alguna manera su comportamiento en las aulas. Por tanto, el desafío para los educadores es doble: por un lado, tendrán que aprender a trabajar con sus alumnos a partir de las experiencias previas de éstos, de lo que saben, de sus conocimientos, de sus saberes, y por otro, transformar las experiencias de los niños en vivencias y los valores que son la manifestación viva de su cultura, reconocerlos y aprovecharlos como momentos de aprendizaje en el aula. La escuela no puede seguir ignorando ese saber cotidiano que la ha llevado a un distanciamiento con la comunidad. De cara a esta realidad, la institución educativa tiene entonces una tarea adicional: interesarse por la vida cotidiana de los sujetos que viven y actúan en los marcos del espacio pedagógico. Si -como dice Weber-, los problemas empiezan cuando el sujeto los problematiza, esta tarea corresponde principalmente a los docentes.

Sin embargo, nuestro sistema educativo no parece estar diseñado para cumplir con este papel. La escuela tal y como fue concebida no tiene muchas posibilidades en nuestra realidad actual, porque las normas y valores que transmite no corresponden a las formas en que se organiza la vida cotidiana de las comunidades. Los contenidos de los programas así lo demuestran. En la elaboración de los mismos, se nota que estuvo ausente la preocupación por considerar las bases culturales que son aceptadas por la población. La escuela no parece estar interesada en trabajar la emocionalidad, la imaginación o la creatividad, sino el currículo, como un conjunto de saberes impuestos.

Desde esta perspectiva, *una educación para la diversidad* sólo será posible si se incluyen cambios en las formas de *relación pedagógica*, que hagan de la escuela el espacio donde se desarrolle el pensamiento de los sujetos y se armonicen las expectativas e intereses individuales y colectivos, y el aprendizaje sea un proceso de construcción y reconstrucción

---

<sup>29</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la indignación*. España. Morata. 2001. p. 141.

individual, que promueva valores vinculados al fomento de la tolerancia,<sup>30</sup> la paz social, la solidaridad comunitaria y la preservación del ambiente. La educación diferenciada tiene la responsabilidad de abandonar la tentación recurrente de diseñar contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos, porque *no se pueden cambiar las cosas dentro del mismo paradigma*. Un cambio radical en el estatus político y pedagógico de la educación pasa por cambiar la visión tradicional de la escuela que sigue privilegiando la uniformidad de los ritmos de aprendizaje y las formas burocráticas de organización. Son precisamente sobre estas bases que se organiza todo el sistema educativo, desde la legislación educativa hasta el curriculum, la formación de maestros y la práctica pedagógica, así como la gestión escolar, los calendarios y los horarios. Es un sistema rígido e inflexible, que evidentemente, no responde a las expectativas sociales y educativas de una sociedad lingüística, económica y culturalmente diversa.

El respeto a la diversidad sociocultural está empezando a construirse y la educación puede ser un factor importante para lograr ese reconocimiento. Por supuesto, para que se reconozca la diversidad sociocultural no basta cambiar la ley ni los contenidos escolares, sino que se tiene que redefinir la relación de las etnias y el Estado, y en las escuelas, habrá que revisar nuestras prácticas educativas. Mientras no se incorpore la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del Estado, no podrán observarse cambios trascendentes que den respuesta a las expectativas de las comunidades indígenas, y el panorama actual no es el más favorable para lograr el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios. La *Ley de derechos y culturas indígenas*, que fue aprobada por el Congreso de la Unión parece confirmar que la lucha de los indígenas por el reconocimiento de sus derechos todavía no ha concluido.<sup>31</sup>

El trabajo que presento, pretende contribuir a este debate y problematizar *la educación intercultural*, considerando que la construcción de un nuevo paradigma que intente ser un

---

<sup>30</sup> Fernando Salmerón. *Diversidad cultural y Tolerancia*. México. Paidós-UNAM. 1998. p. 31. "La tolerancia no es acerca de la posibilidad de que coexistan cuerpos de creencias, doctrinas o conductas opuestas entre sí: es acerca de las personas en tanto que detentadoras ellas mismas de una capacidad de imaginar y practicar ideas y costumbres, y de proseguir fines y proyectos de vida que pueden ser opuestos. (...) De lo que realmente se trata es de la dignidad de la persona, definida fundamentalmente por su capacidad para elegir fines y proseguir de un modo racional su propio plan de vida."

<sup>31</sup> Xóchitl Gálvez. *Debemos reconocer fortalezas y debilidades de la reforma indígena*. en *la Jornada*. Domingo 22 de julio del 2001. p. 5. "El riesgo es que no tengamos capacidad de respuesta a esas demandas. Que todo quede



marco explicativo coherente con los problemas sociales y educativos, tiene que partir del reconocimiento de *la diversidad cultural*. Si el rasgo distintivo que caracteriza a nuestras sociedades lo constituye el hecho de ser sumamente heterogéneas en lo social, en lo material, en lo lingüístico y en lo cultural, es evidente que hoy es una prioridad la construcción de una *pedagogía para la diversidad* que supere la uniformidad forzada, la intolerancia represiva y el exclusivismo metodológico. La construcción de este discurso pedagógico, implica devolver la credibilidad a la escuela, abriéndola a la creatividad y convirtiéndola en espacio de reflexión y de expresión válido para niños y jóvenes. El nuevo paradigma tiene que hacer de la escuela el punto de encuentro de las preocupaciones educativas de la comunidad. Sólo de esta forma, la educación será un hecho relevante para todos: maestros, alumnos, padres de familia, etc., y consecuentemente, la escuela pasará a formar parte del proyecto de vida de los sujetos que actúen en ella.

No será fácil desde luego elevarse por encima del pragmatismo conservador que hoy domina el panorama de la educación nacional. La complejidad de la tarea nos exige desarrollar la imaginación pedagógica que nos lleve finalmente a la construcción de *la escuela posible*. Alargar la mirada, levantar la censura y construir utopías<sup>32</sup> es el primer paso para refundar los vínculos político-pedagógicos que abran paso al nacimiento de un nuevo sujeto en educación.

Si se tratara de sintetizar el problema planteado, se podría definir en estos términos: *¿cómo puede pensarse históricamente la utopía*. (...) No se trata de pensar lo imaginario, sino de usar la imaginación para encontrar aquello que se nos oculta. No se trata de forjar un modelo, sino de *descubrir el futuro en lo real de hoy*. De ahí la importancia de la idea de presente; pero no para ajustar los ideales, sino para encontrar la potencialidad en esa realidad incompleta que se está viviendo y en la que se actúa.<sup>33</sup>

---

en una posibilidad más." Aunque habría que precisar que en lo que a educación se refiere, de hecho, no hubo modificaciones sustanciales y prácticamente quedó el texto de los Acuerdos de San Andrés.

<sup>32</sup> Adriana Puiggrós. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial-CNCA. Col. Los noventa. México, 1990. p. 109 y ss. "La utopía se mueve entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata con cierto grado de certeza. (...) Imaginar es luchar al mismo tiempo contra dos enemigos: el conformismo temeroso que supone que los conflictos se evitan no hablando de ellos, y el pragmatismo conservador que rechaza toda posibilidad de elevarse por encima de «lo posible». En el *Diccionario de Ciencias de la Educación*, se lee: "*Utopía pedagógica quiere decir también posibilidad entre el riesgo de la nada y de ser algo*; posible en tanto que no este totalmente condicionado... (...)...sueño de lo que el deseo reprimido imagina como escape de una realidad angustiada y, por tanto, esperanzadora, temerosa de la pérdida del paraíso perdido en que toda época se convierte cuando el futuro invade en nosotros la prefiguración de una nueva realidad... (...)...*La utopía se presenta también de manera mística como una esperanza pura el grupo oprimido, y en este caso aparece como subversiva*" (subrayado nuestro)

<sup>33</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y...* Op. Cit. p. 30. (cursivas en el original)

Después de todo, "en toda investigación científica y en toda tarea de planeamiento de cambios sociales siempre está presente el elemento utópico"<sup>34</sup> y los equilibrios de los mundos de vida, es una utopía que busca su lugar en la historia y el hombre no podría explicar su vida sin la dimensión de la esperanza, porque esta es la que le permite desarrollar su imaginación y sus potencialidades creativas, su capacidad de innovar y de ensayar caminos inéditos para traducir sus sueños, su pasión y su rebeldía en un reencuentro consigo mismo, y por tanto, con los otros.<sup>35</sup>

Este es el escenario desde donde se tiene que *construir una patria diversa* -recuperando la riqueza cultural de los pueblos indígenas-, que nos permita enfrentar con mayor claridad las tentaciones homogenizantes y excluyentes, y proponer desde las barricadas marginales, un proyecto alternativo frente a la agresividad del discurso neoliberal, que pretende mitificar a la sociedad de mercado y la idea de una cultura también única.<sup>36</sup> Desde esta perspectiva, trato de ubicar el debate con relación a la interculturalidad porque me parece que éste será el espacio de resistencia que va a articular la lucha de los indígenas por el reconocimiento de sus derechos y la construcción de una sociedad intercultural, donde las asimetrías de naturaleza socioeconómica, política y cultural -si bien, no desaparecen-, al menos pueden ser menos lacerantes, y la educación puede contribuir de manera decisiva para la construcción de la interculturalidad, porque la *Educación Intercultural* se propone como una posibilidad de unir

---

<sup>34</sup> Adriana Puiggros. Op. Cit. p. 114.

<sup>35</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, España. Anthropos-El Colegio de México. 1992. Pp. "Si pensamos que se alcanza una mayor riqueza del ser en virtud del conocimiento, querría decir que éste nos tendría que iluminar acerca de lo que podemos ser. Lo que significa que el conocimiento es una actitud de conciencia que convierte lo dado en una posibilidad, esto es, entre estar determinados y ser protagonistas, entre evolución y construcción, entre poder y libertad, entre verdad y lucha, entre hecho y esperanza. Desde esta tensión, lo desconocido no asume la forma de un enigma, sino que constituye un imperativo gnoseológico y volitivo para construir lo inédito. Ello supone no aceptar quedarse dentro de la estabilidad guarnecida por los límites; por el contrario, estamos obligados a embestirla en la búsqueda de una utopía como es la de la lucha por una conciencia protagónica, y así poder avanzar para enriquecer nuestra propia relación con la realidad, aprobada como ese horizonte que desafía como nuevo objeto a la voluntad consciente."

<sup>36</sup> Joaquín Estefanía. *Contra el pensamiento único*. España. Punto de Lectura. 2000. pp. 252-53. "El pensamiento único, en el que lo económico prima sobre lo político: 1) el mercado, cuya mano invisible corrige las asperezas y definiciones del capitalismo; 2) los mercados financieros, cuyos signos orientan y determinan el movimiento general de la economía; 3) el libre intercambio sin límites, factor de desarrollo ininterrumpido del comercio; 4) la mundialización tanto de la producción manufacturera como de los flujos financieros; 5) la división internacional del trabajo, que modera las reivindicaciones sindicales; 6) la moneda fuerte, factor de estabilización; 7) la des-

lo diverso y en ese sentido no es solo para los indígenas, porque lo que se está planteando es justamente una posición ética diferente de entendimiento al otro y de pleno reconocimiento y respeto a su cultura.

## 1.2. El Problema del Método: el concierto de la diversidad

*“Tenemos la experiencia pero perdimos el significado,  
y un acercamiento al significado restaura la experiencia”*  
T.S. Eliot.

El problema del método se relaciona con las formas de pensar la realidad, toda vez que lo metodológico es una manera de construir conocimiento.<sup>37</sup> Si el conocimiento se produce desde opciones de construcción social, esto supone todo un proceso de elaboración de un mundo de significados y alternativas que tengan sentido para los sujetos, porque también el sujeto es una construcción social y cultural. Por supuesto, esto es un problema de razonamiento que exige leer la cultura de los sujetos y la especificidad del contexto en el que interactúan, para que la acción se sustente en el conocimiento pleno de la realidad.<sup>38</sup>

Es por ello que la acción representa todo un desafío al pensamiento y no hay ninguna posibilidad de acción efectiva si no se toma en cuenta a la teoría, porque el problema de la

---

reglamentación o desregulación de la economía; 8) las privatizaciones; 9) la liberación económica en general; y 10) indiferencia con respecto al coste ecológico.”

<sup>37</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, España. 1992. p. 127. “Considerar el método como forma de razonamiento y no como un conjunto de reglas plantea que el punto de partida tenga que buscarse en un fortalecimiento de la capacidad para desconcentrarnos frente a la historia, de manera de estar en condiciones de *verla* por encima de las condiciones de indole teórica e ideológica dominantes.” (cursivas en el original)

<sup>38</sup> Peter Berger y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores. 1994. p. 13. “Para nuestro propósito, bastará con definir la «realidad» como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos «hacerlos desaparecer») y definir el «conocimiento» como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. En este sentido (reconocidamente simplista) dichos términos tienen relevancia tanto para el hombre de la calle como para el filósofo. El hombre de la calle vive en un mundo que para él es «real» aunque en grados diferentes, y «sabe», con diferentes grados de certeza, que este mundo posee tales o cuales características. El filósofo, por supuesto, planteará interrogantes acerca del carácter último de esa «realidad» y ese «conocimiento»: *¿Qué es lo real? ¿Cómo conocerlo?*. (cursivas en el original)

teoría no es un problema de exquisitez, sino de establecer una vinculación operativa con el valor de la experiencia.<sup>39</sup>

La experiencia, entonces, a la vez que es un reflejo o producto de los desarrollos culturales, también puede ser considerada como el ámbito desde el cual se tiene que organizar el salto desde un pensamiento sometido a la inercia hasta otro de índole abstracta capaz de producir la propia transformación de su sentido.<sup>40</sup>

Por eso las técnicas no bastan por sí mismas para resolver un problema, porque la problematización consiste en manejar una serie de conceptos que permitan leer la propia realidad, y el papel que cumple la teoría<sup>41</sup> está en advertirnos de que la experiencia puede ser una especie de engaño de creer que se conoce algo por el simple tiempo de relacionarse con ello. Cada sujeto representa por sí mismo todo un mundo empírico y toda práctica humana genera orientaciones cognitivas para entender el mundo, si se toma en cuenta que la experiencia nace de las vivencias. Sin embargo, no se trata de mitificar ni de sobre valorar la experiencia, porque a veces aparece fuertemente asociada a la rutina y a la inercia, sino de que ésta adquiera su justa dimensión, para plantear los problemas a partir de las propias significaciones del sujeto y no sólo a partir de conjeturas teóricas.

El punto de partida de cualquier reflexión metodológica sobre los sujetos sociales tiene que ser el reconocimiento de la complejidad que reviste su consideración como simple producto histórico, en razón de su naturaleza dinámica, la cual se manifiesta en su constante despliegue del tiempo. Ello plantea que tengamos que conceptualizar a cualquier sujeto como productor de nuevas realidades, a la vez que exige la inclusión de distintos ritmos temporales y de escalas de espacios asociados con esta condición de productor.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la...* Op. Cit. p. 153. "Por eso podemos afirmar que la capacidad de pensar la realidad como totalidad articulada de niveles incluye tanto a lo empírico como a lo abstracto. Lo empírico se transforma en un conjunto de universos de observación problematizados como resultado de su articulación en diferentes recortes de parámetros. La abstracción por su parte, en la medida en que se subordina a la exigencia de especificidad histórica, resuelve su construcción en el contexto que resulta determinado por la reconstrucción articulada de los campos de observación originariamente fragmentarios."

<sup>40</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. II. Historia y...* Op. Cit. p. 53.

<sup>41</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente.* Barcelona, España. 1992. p. 149. "Concebir la teoría como intento de razonamiento lleva a criticarla en su acepción como sistema explicativo, lo que se proyecta en un determinado modo de usarla que rompe con el ángulo de la lógica hipotético-deductiva que la considera como sistema. El uso crítico-problematizador de la teoría exige romper con este carácter de sistema al transformarla en campo de selección de los instrumentos para construir la relación de conocimiento, que constituye el marco de exigencia epistemológica para permitir avanzar en la progresiva transformación de las relaciones posibles en contenidos teórico-explicativos."

<sup>42</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y...* Op. Cit. P. 97.

Si existe el deseo de conocer realmente al «otro», se pregunta por sus problemas y no por lo que se supone que le pasa. La comprensión de todo lo que representa el mundo cultural del «otro» significa conocerlo desde su contexto. Este reconocimiento de la diferencia significa también una ruptura con la tradición eurocéntrica que establece una forma de saber y un solo sujeto cognoscente, lo cual significa la negación de las otras tradiciones del pensamiento. No puede haber pluralismo cultural ni interculturalidad, sin pluralidad de saberes. Sólo abordando con radicalidad la multiplicidad de los sujetos se puede hablar de pluralidad de saberes. Por supuesto, el reconocimiento de otras formas de producción de conocimiento pasa por la recuperación de la memoria, que le ayude al sujeto a leer sus experiencias para potenciarlo, dado que la memoria no es sólo la añoranza por el pasado, sino que es una fuerza histórica que potencia el presente. Si la memoria es una forma de recuerdo permanente de aquello que no se quiere olvidar, si se quiere sentir y estar vivo, entonces, ésta le sirve al sujeto para confirmar su existencia, porque la “esperanza de lo nuevo futuro sólo se cumple mediante *la memoria del pasado oprimido*.”<sup>43</sup> En eso reside el valor de la experiencia y la desmemorización se cultiva cuando no se sistematiza.

En este orden de ideas, el acceso al «otro» está mediado por la relación de empatía que permite preguntarle directamente a él sobre sus vivencias y no a partir de esquemas preestablecidos o de presupuestos hipotéticos, porque de lo que se trata es de conocer vivencialmente a los sujetos, que no es lo mismo que conocerlos racionalmente.<sup>44</sup> En base a estas consideraciones desarrollé el trabajo que presento, referente a la relación que existe entre la diversidad cultural y la educación, que como ya mencioné, alude a la cuestión indígena.

Si desde hace tiempo, la educación ha sido un espacio de lucha y de confrontación política, el dilema que ahora se plantea, está en cómo hallar el equilibrio entre la diversidad cultural y el compromiso de impulsar una educación que reconozca las diferencias como un objetivo deseable y que recupere el pensamiento indio, porque la subordinación del pensamiento

---

<sup>43</sup> Jürgen Habermas. *El discurso filosófico de la Modernidad*. España. Taurus. 1989. p. 23. (las cursivas son mías)

<sup>44</sup> Max Weber. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina. Amorrortu. 1990. p. 104. “Sólo delimitando y resolviendo problemas concretos se fundaron las ciencias, y solo así desarrollan su método; las reflexiones puramente epistemológicas o metodológicas, por lo contrario, jamás contribuyeron decisivamente a ello.”

indígena ha sido una cuestión fundamental en los procesos de colonización que han favorecido la hegemonía de las elites dominantes, toda vez que, desde la lógica del poder, han sido marginadas las tradiciones del pensamiento de los pueblos indios. Por eso la propuesta de una educación intercultural representa todo un desafío, porque plantea como premisa la necesidad de construir una nueva racionalidad desde la marginación.

Toda esta complejidad que implica pensar la diversidad, me llevó a plantear algunas cuestiones centrales a las cuales intento dar respuesta. En consecuencia, los ejes problemáticos que guiaron la presente investigación se articularon en torno a las preguntas siguientes:

- *¿Cuál es el sentido de preservar la cultura indígena en un mundo que ya no es indígena?*
- *¿Qué significa el mundo indígena?, ¿En que se diferencia del mestizo?*
- *¿Qué significa la educación intercultural?, ¿Se puede entender la interculturalidad como una forma nueva de producción del conocimiento?, ¿El conocimiento que se propone desde la interculturalidad es éticamente realizable?*
- *¿La interculturalidad se genera desde la construcción de identidades?, ¿La propuesta de la interculturalidad es una propuesta ético-política?, ¿Qué uso se quiere hacer de la interculturalidad?*
- *Si para adquirir una cultura se tiene que establecer una vinculación a través de la educación, ¿Cómo se va generando ese marco pedagógico que me va llevando hacia mi cultura?, ¿Cómo descubro mis referencias identitarias que me permitan apropiarme de mi cultura?, ¿Son las prácticas culturales las que deciden si hay mundo autónomo o no?*
- *¿Cómo organizamos nuestra propia cultura?, ¿Cómo nos apropiamos de lo propio?*
- *¿Cómo impulsar una educación intercultural bilingüe que sea pertinente, que responda al nuevo contexto nacional e internacional, y que coadyuve al desarrollo de los pueblos indígenas?*

- *Si la colonización no está fuera, sino dentro de nosotros, ¿Qué pedagogía se necesita para que las personas se den cuenta de que el reconocimiento del « otro » es un posicionamiento ético que dignifica?*
- *¿Cuál es el sentido de aprender las lenguas indígenas?*
- *¿Se puede recuperar el pensamiento indígena para desarrollar un proyecto educativo que responda a las expectativas de los pueblos indios?, ¿Las experiencias de las luchas de resistencia de las comunidades indígenas son una aportación válida para una pedagogía de la diversidad?*
- *¿Cuál es la noción de conocimiento que va a estar detrás de una educación que reconozca la diversidad cultural?*
- *Si la educación indígena sigue siendo un misterio sin resolver, ¿qué significado tiene la tarea de educar en el medio indígena?, ¿Cómo se educa?, ¿Qué relaciones pedagógicas se dan entre maestros-alumnos, y entre escuela y comunidad?*
- *¿Por qué no hemos generado programas educativos contruidos desde la racionalidad indígena?*
- *¿Cómo conciben a la educación indígena?, ¿Cómo es posible reconocer las diferentes y múltiples formas de identidad? ¿Cuál es la diversidad que de hecho silenciamos en nombre de una pedagogía liberadora?<sup>45</sup>*
- *¿Qué papel desempeñan los profesores bilingües: son representantes de los indígenas o son representantes del Estado?*
- *¿Qué enseñan realmente los maestros del medio indígena en las aulas?, ¿Cuál es la cultura pedagógica que se fomenta en las escuelas?, ¿Qué tipo de relaciones establecen en el salón de clases y con la comunidad, y que elementos median esta relación?*

---

<sup>45</sup> Peter McLaren. "Prefacio: teoría crítica y significado de la esperanza" en Henry A. Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Paidós/M.E.C. 1997, 290 pp. 14-15

- *¿Qué transmitimos en educación y para qué lo transmitimos?, ¿Es esto un proyecto político?*
- *¿Cómo desarrollar prácticas educativas con los grupos excluidos que permitan enfrentar críticamente el proceso de mundialización?*
- *¿Cómo incorporar una nueva visión ética a la cultura de la sociedad y del Estado que permita cambiar las tendencias excluyentes y discriminatorias con relación a los pueblos indios?*
- *¿Cómo educar en una sociedad global que pareciera no tener ninguna identidad?*
- *¿Cuál es la lógica de construcción de mundo desde la que construimos el discurso educativo?*

Todas estas interrogantes se plantearon en los contextos culturales del medio indígena, a fin de valorar los límites y posibilidades que permitieran desarrollar una propuesta de educación intercultural que de respuesta a la diversidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a la sociedad guerrerense.

### 1.3. Por los caminos del sur...

*“Es un bello desafío, la selva con la montaña...”*  
**Agustín Ramírez**, Por los caminos del Sur.

Mi propuesta de estudiar el proceso educativo desarrollado en las comunidades indígenas Nahuas de la Región de la Montaña de Guerrero, partió de la premisa inicial de considerar el impacto que éste ha tenido en la preservación de la cultura y/o en los procesos de aculturación, tomando como referente el papel que desempeñan los maestros bilingües, y en base a ello, evaluar las posibilidades de una propuesta pedagógica alternativa de educación indígena. Sin embargo, a medida que avanzaba en el proyecto, encontré que eran razones fundamentalmente sociopolíticas, más que pedagógicas, las que estaban detrás del panorama desolador de la



educación que recibimos los guerrerenses, y específicamente, la que se ofrece a los pueblos indios de la entidad, lo cual cambió también mi perspectiva, para poder ir construyendo un discurso educativo desde los sujetos.

Por eso, este trabajo es un concierto de muchas voces. En los espacios donde la negación del «otro» empezó por cancelarles el derecho a la palabra, la tarea deconstructiva desde la marginación y la pobreza, tenía que empezar precisamente en el reconocimiento de las voces que por siglos han sido silenciadas. Recuperar la palabra significaba reconocer la identidad, lo cual convertía a este hecho en un principio ético, porque sólo de esta forma el problema se reconstruye desde el contexto, liberándose de parámetros que permitan mirar con otros ojos a la realidad, que a veces parece tan distante a nuestra capacidad de comprensión.

Dada la naturaleza política de la educación, la palabra de los principales actores del proceso educativo en el medio indígena es fundamental. Ningún otro sector se identifica tanto por sus vínculos y solidaridades como el magisterial. Por eso entre los rasgos de continuidad sobresale la lucha de los maestros indígenas por su identidad y la dignificación de la profesión.<sup>46</sup> La identidad es el resultado tanto de una historia personal como colectiva sustentada en una serie de valores y en las imágenes del mundo que son aceptadas por los educadores.<sup>47</sup>

En efecto, si algo define a los maestros, es su capacidad de organización, los valores y los fines que sostienen, y es esto lo que explica también las formas de socialización que instrumenta en la escuela, y los valores que estas suponen y transmiten, como los elementos estructurantes de ese tejido de relaciones que es la sociedad. Es a partir de esta identidad como los profesores construyen y formalizan sus relaciones tanto dentro como fuera del espacio pedagógico. En esto radica la potencialidad de cambio de los profesores.

El desarrollo de una identidad social compartida supone la construcción de un yo y de un otro generalizado efectivamente próximo, ya que es la conciencia posible que refleja la

---

<sup>46</sup> Alberto Arnaut. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México. Centro de Investigación y Docencia Económica. 1996. p. 16.

<sup>47</sup> Rodrigo Díaz Cruz. "Pluralidad lingüística y educación bilingüe" En León Olivé. *Ética y diversidad cultural*. Bogotá, Colombia. UNAM-F.C.E. 1993. P.256. La identidad étnica representa un caso particular de las múltiples identidades disponibles y utilizables por los sujetos sociales. Como tal es desarrollada, exhibida, impuesta, manipulada o pasada por alto de acuerdo con ciertas demandas en contextos particulares. Desde el acto de nominación...las *relaciones de poder* desempeñan un papel central en la conformación de las identidades étnicas."

membresía en una colectividad. Todo sentido de la realidad surge de un estilo de vida, por ello la conciencia de sí generalizado supone que el otro idéntico, el otro semejante, es el que comparte la vida. El efecto no se origina entonces sólo en un mundo subjetivo sino que proviene de relaciones objetivas que facilitan la comunicación y la identificación. Se comporta así la identidad como principio de inclusión y de exclusión a la vez, ya que al identificarse con unos tendemos a separarnos de otros. Pero los otros generalizados que forman parte de un grupo no son sólo efectivamente próximos en términos positivos, sino también el más cercano y potencial grupo de conflicto.<sup>48</sup>

Son estas especificidades que caracterizan la identidad de los maestros las que definen la relación pedagógica en la escuela. Por ello, la relación maestro-alumno que se da en el espacio escolar, está mediada no solamente por los contenidos de aprendizaje, sino que en ella inciden de manera importante otros elementos socioculturales que si no se toman en cuenta, pervierten ese nexo emocional y culturizante que identifica a profesores y estudiantes en el trabajo cotidiano que se desarrolla en las aulas escolares. Y a diferencia de sus condiscípulos de las escuelas monolingües, los educandos del medio indígena enfrentan un doble proceso de socialización<sup>49</sup> en el que la lengua materna juega un papel fundamental, dado que debe considerarse que las “costumbres lingüísticas son a menudo síntomas importantes de sentimientos no expresados.”<sup>50</sup>

Desde esta perspectiva, los niños de las comunidades indígenas de la Región de la Montaña también fueron sujetos que no pudieron obviarse en el presente trabajo; toda vez que se consideró que la escuela es el espacio donde confluyen el saber escolarizado y los saberes que transmite el núcleo familiar, y porque es en esta relación contradictoria, donde se definen los aprendizajes significativos de los cuales se apropian los educandos, y por ende, de esto también depende el éxito o fracaso de la institución escolar. Se trató de desarrollar una metodología que permitiera la participación de los sujetos desde su contexto, considerando que no hay educación sin cultura, y que la matriz cultural esta en la base de todo proceso de formación. Por eso no pueden negarse los saberes de experiencias vividas con las que los niños llegan a la escuela.

---

<sup>48</sup> Miguel Alberto Bartolomé. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México. Siglo XXI-INI. 1997, pp. 49-50.

<sup>49</sup> Hay una diferencia entre el concepto de educación y el de socialización. La socialización se da en toda la sociedad y la educación es un proceso sistemático de construcción del sujeto.

<sup>50</sup> Umberto Eco. *El fascismo eterno*. en *Cinco escritos morales*. España, Editorial Lumen, 1998, p. 39.

...no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

Ese es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de *la etnociencia* hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama “cultura primera” y “cultura elaborada”. (...) *...el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural*. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo.<sup>51</sup>

Vista así la relación entre maestro-alumno, es indudable el peso que tiene la educación que los niños reciben en el núcleo familiar cuando estos llegan a la escuela y se deducen las causas del porqué falla la comunicación pedagógica cuando esto es ignorado por los profesores. De ahí que la presencia de la familia en el proceso educativo sea también fundamental.<sup>52</sup> Tanto los niños como los padres de familia tienen una visión de la escuela y se forman diversas expectativas con relación a ella. Por eso la relación pedagógica que se establece entre el maestro y el alumno está mediada por una permanente tensión entre la teoría y la práctica; dado que toda práctica educativa requiere de presencia de sujetos, contenidos y métodos didácticos.

...toda práctica educativa implica: a) Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando. b) Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos. Contenidos. c) Objetivos mediatos e

---

<sup>51</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI. 1996, pp. 81-82. (el subrayado es mío)

<sup>52</sup> Fernando Savater. *El valor de educar*. México. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. 1997. p. 61-62. “Los niños siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante —cuando no decisivo— durante la mayor parte del periodo de la enseñanza primaria. (...) En la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar: el clima familiar está recalentado de *afectividad*, apenas existen barreras distanciadoras entre los parientes que conviven juntos y la enseñanza se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas. Del abigarrado y con frecuencia hostil mundo exterior el niño puede refugiarse en la familia, pero de la familia misma ya no hay escape posible, salvo a costa de un desgarramiento traumático que en los primeros años prácticamente nadie es capaz de permitirse. El aprendizaje familiar tiene pues como trasfondo el más eficaz de los instrumentos de coacción: la amenaza de perder el cariño de aquellos seres sin los que uno no sabe aún como sobrevivir.

inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa. d) Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.<sup>53</sup>

Los diálogos que se tuvieron con los maestros a través de entrevistas, debates y conversaciones informales, me llevaron a construir una especie de biografías histórico-pedagógicas, que fueron fundamentales para conocer los conflictos que enfrentan los docentes bilingües en el desarrollo de su práctica pedagógica, derivados de su formación profesional y de la dualidad que se le presenta entre los valores que promueve la escuela como instancia legitimadora del saber escolar y los valores propios de las comunidades indígenas. De esta forma, pude también ponderar sus posibilidades como sujetos capaces de innovar las escuelas. Con este propósito, hice un intento de considerar tres niveles con relación a los diferentes roles que asumen los maestros en su desempeño como educadores: a) la cuestión de la administración del servicio educativo; b) la presencia de los maestros de grupo en el salón de clases y; c) el papel de los maestros en el ámbito político-sindical. El primero porque es indiscutible el peso que tiene la burocracia oficial en la toma de decisiones que afectan, de una o de otra manera, el quehacer docente; el segundo, porque el maestro es el actor principal en el que descansa la actividad práctica del aparato escolar, dado que es quien finalmente ejecuta los planes, los programas de estudio y los libros de texto. Por último, la participación sindical del profesor influye también en su desempeño como educador.

Se pueden distinguir al menos seis tipos de relaciones que afectan la producción y reproducción de conocimientos, ideología y cualidades de la personalidad de los maestros. Dos son institucionales: la burocracia estatal y con el SNTE; otras dos son resultado de su práctica cotidiana: con los padres de familia y los alumnos; y las dos últimas se derivan de su profesión y de su contacto con el medio ambiente que circunda su trabajo.<sup>54</sup>

Quiero advertir que no aparece precisamente en este orden el papel de los profesores en este trabajo, porque de lo que se trataba era de investigar las potencialidades creativas y las

---

<sup>53</sup> Paulo Freire. *Política y educación*. México. Siglo XXI, 1996, pp. 76-77.

<sup>54</sup> Carlos Ornelas. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Centro de Investigación y Docencia Económica-Nacional Financiera-F.C.E. 1997, pp. 131-132.

debilidades para desarrollar una educación que responda a la diversidad sociocultural de la región. Para ello, había la necesidad de ponderar que los maestros asumieran su historia desde su contexto y, con base en ello, conocer el capital curricular de los profesores del área nahua y como está distribuido en la región, a fin de valorar las posibilidades de innovación de las escuelas del medio indígena.

La cuestión de la educación en los contextos culturales de los pueblos indios conlleva una conceptualización propia, lo cual me llevó a revisar indicadores clave como el origen familiar, preparación profesional, fecha de ingreso al servicio, lugar de adscripción, lugar de residencia permanente, pertenencia a movimientos sociales o pedagógicos y a asociaciones político-sindicales, la relación de un actor con otros actores: parentesco, amistad, enemistad, solidaridades sociales, entre otros, me permitió conocer la individualidad propia de algunos actores relevantes y de cada colectividad, además de los datos personales que resultaron de las relaciones y de los vínculos. Pero reitero nuevamente, mi intención fue más bien ver el proyecto que subyace en las acciones de los profesores o si esto era inexistente. Eso es lo que aparece finalmente en este trabajo.

Si las escuelas son sitios culturales y políticos que sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social, entonces todo proyecto pedagógico es también un proyecto político.<sup>55</sup> De ahí la necesidad de escuchar la voz de los profesores.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.<sup>56</sup>

En esta idea de conocer a la escuela por dentro, el eje central del trabajo fue la consideración de que el espacio pedagógico está conformado por sujetos que median su relación por un conjunto de prácticas pedagógicas que son las que les dan identidad, lo cual posibilitó una

---

<sup>55</sup> Hugo Zemelman. *Problemas antropológicos y...* p. 126. "El proyecto es la conciencia de construcción de futuro y la determinación de las prácticas requeridas para su logro. La realidad así concebida deja de ser ese pasado cargado de inercia para desplegarse con toda la fuerza de su virtualidad."

<sup>56</sup> Henry A. Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Paidós/M.E.C. 1997, p. 178.

relación dialógica con ellos a través de conversaciones interactivas y diálogos deconstructivos. Mediante la observación participante se siguieron los movimientos de los sujetos que intervienen en la relación pedagógica: los maestros y los alumnos. El contexto fue el eje sobre el que giró la observación, considerándolo como el espacio pedagógico donde se confrontan la educación escolarizada y la cultura de la comunidad.

Las voces de los actores permitieron construir las historias conversadas, que a su vez se tradujeron en síntesis biográficas, que abrieron las posibilidades para conocer no solamente la vida laboral de los maestros del medio indígena, sino también la compleja red de relaciones que subyacen en las actitudes que asumen como educadores y miembros de una etnia.

Me propuse mirar de cerca los conflictos que enfrentan los docentes bilingües en la tarea educativa que desarrollan, derivados de su formación profesional y de la dualidad que se les presenta entre los valores que promueve la escuela como instancia legitimadora del saber escolar y los valores propios de los pueblos indios. De esta forma, pude conocer la relación que se establece entre la escuela y la comunidad a partir de los vínculos pedagógicos que determinan las prácticas escolares de los profesores bilingües, y como resultado de esto, resignificar el valor que adquiere el trabajo que desarrollan en las comunidades indígenas.

Por supuesto que no fue nada fácil abordar la problemática de la educación en el medio indígena y en este trabajo no se incluye todo lo que comprende este subsistema educativo. El estudio sólo comprende los niveles de Preescolar y Primaria del área nahua, para lo cual se tomaron como referentes privilegiados ocho Zonas Escolares, que se encuentran ubicadas en cinco municipios de la región: cuatro se localizan en la llamada "Alta Montaña" y cuatro en la "Montaña Baja". Mi elección de trabajar con los Nahuas y la selección de las zonas escolares citadas, la hice en base a los siguientes factores:

1. Los Nahuas son la etnia más numerosa del Estado.
2. La ubicación de las Zonas Escolares me pareció estratégica: se localizan en dos municipios que pertenecen a la Alta Montaña: Tlapa de Comonfort y Copanatoyac; dos de la Montaña

Baja: Chilapa de Álvarez y Zitlala; y un municipio "intermedio", Atlixnac, con influencia en ambas partes de la región.<sup>57</sup>

Esta selección se hizo también con base en los siguientes elementos: son Zonas escolares que ofrecen el servicio educativo, lo mismo en comunidades aisladas que en centros de población con un mayor nivel de contacto con la sociedad mestiza. Así, por ejemplo, la Zona de Atzacaloya tiene escuelas en comunidades monolingües y sólo hablan el náhuatl y, al mismo tiempo, ha creado centros educativos en la ciudad de Chilapa, donde la lengua materna casi ha dejado de ser utilizada. Este mismo contraste puede verse también en las escuelas pertenecientes a las zonas de Copanatoyac y las que se ubican en Tlapa de Comonfort.

#### 1.4. La estrategia metodológica

A diferencia de la tradición positivista, en este trabajo la realidad se concibe de manera múltiple, divergente, holística y subjetiva. En este orden de ideas cobra importancia la necesidad de descubrir lo que la gente cree y piensa, de entender el significado de sus acciones e intenciones a la luz de los valores culturales que las condicionan. De ahí se desprende que una parte fundamental en la estrategia metodológica, haya sido precisamente la de introducirse en el mundo social de los sujetos estudiados, observar y tratar de entender lo que significaba ser miembro de ese mundo, y las técnicas que posibilitaron este acceso, como ya lo mencioné, fueron la entrevista y la observación participante.<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Presentamos la nomenclatura de las zonas y demás datos que puedan aportar una mejor información al respecto.

ZONAS: 005, 058, 001, 004	ZONAS 022, 021, 053, 024
CABECERAS: Zitlala, Zitlala, Atlixnac, Atzacaloya	CABECERAS: Copanatoyac, Tlapa de Comonfort, Copanatoyac, Tlapa de Comonfort.
MUNICIPIOS: Zitlala, Zitlala, Atlixnac, Atzacaloya	MUNICIPIOS: Copanatoyac, Tlapa de Comonfort, Copanatoyac, Tlapa de Comonfort.
SUPERVISORES: Profr. Godofredo Sánchez Chino, Leocadio Ávila Palacios, Isidora Chanón Flores, Odilón Calixto Barrera	SUPERVISORES: Profr. Donaciano González Bonifacio, Miguel Martínez Pacheco, Salvador Ramírez Mundo.

<sup>58</sup> Peter Woods. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España. Paidós/M.E.C. 1996. pp. 49-50. "La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. (...) El compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos... de las mismas presiones y compulsiones."

Mediante la observación participante intenté aproximarme a la cotidianidad escolar: condiciones de trabajo, papel que desempeñan los diferentes actores, pautas de conducta que exhiben, y sus impactos sobre el currículo formal. Esto se complementó con las entrevistas.<sup>59</sup> En ellas se escudriñó la visión de algunos sujetos clave: motivación, arraigo, problemática enfrentada, logros alcanzados, requerimientos, formación profesional, experiencia y proyectos pedagógicos.

Sin embargo, cuando se desarrolla un trabajo en el medio indígena, no es muy fácil apegarse a la ortodoxia del método, de manera que a veces se tiene que improvisar e ir construyendo en el mismo proceso de la investigación las estrategias metodológicas. En mi caso, el nivel de penetración que he logrado conseguir en el magisterio bilingüe era un aliado, en apariencia bastante cómodo, que favorecía enormemente la investigación. Sin embargo, esta identificación a veces se convertía también en una situación problemática, toda vez que para los profesores lo prioritario eran los problemas inmediatos que se les presentaban en su quehacer cotidiano y no precisamente los requerimientos de mi trabajo. Esta misma situación no siempre permitía mantener una distancia del contexto, para dentro de sus límites, reconocer las potencialidades de los sujetos.

Por otra parte, me costó mucho superar las resistencias derivadas de las divisiones político-sindicales que en Guerrero son muy radicales. No siempre fue fácil presentarse como elemento imparcial, que tenía necesidad de platicar con todos porque había una problemática común. Más difícil aún fue convencerlos de que había que discutir conjuntamente los problemas. Sentarlos en la mesa para reconocer lo que nos unía y lo que nos hacía diferentes, y sobre esta diferencia tratar de construir proyectos, fue realmente el aprendizaje más significativo que pude tener con los profesores.

Otro problema fue el de tratar de lograr que los maestros que tienen una responsabilidad administrativa y los representantes sindicales discutieran, además de los problemas laborales, las cuestiones pedagógicas, y convencerlos de que estas reivindicaciones en el ámbito regional eran también importantes. Están tan polarizadas las cuestiones político-sindicales en Guerrero,

---

<sup>59</sup> Ibidem. p. 82. Según este autor, el concepto de «entrevista» “no es precisamente un concepto afortunado, pues implica una formalidad que (el investigador) trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo



que a veces hablar con unos, significaba sufrir la estigmatización del otro lado o de plano, perder la posibilidad de ser aceptado. Sin embargo, finalmente, el propio trabajo los fue convenciendo porque los resultados se tradujeron en tres hechos concretos: todo el proceso de gestión desarrollado para la creación de una Subsede de la UPN en Chilapa de Álvarez, y la apertura de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90), proyecto que se consolidó con la construcción de un edificio propio y la atención a los profesores no indígenas a través de la Licenciatura en Educación (LE-94); la realización del Encuentro Regional de Educación Indígena realizado en Tlapa de Comonfort, en diciembre de 1995; y el Primer Encuentro estatal de Educación Indígena que se efectuó en Chilapa de Álvarez, el 6, 7 y 8 de mayo de 1999 al que asistieron más de 400 maestros representantes de los cuatro grupos étnicos. De todos estos esfuerzos derivó el proyecto de Maestría en la Unidad UPN-12A de Chilpancingo, donde se incluyó la Línea de Educación Intercultural Bilingüe, ya que está se trabajó de manera conjunta con profesores de la región, y un proyecto para crear una Licenciatura en Educación Intercultural para maestros de Educación preescolar y primaria, el cual fue elaborado en coautoría con el profesor Floriberto González González, y fue presentado a la Secretaría de Educación Guerrero (SEG) por la dirigencia de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), que aglutina al magisterio disidente. Todos estos proyectos requirieron de la construcción de amplios consensos, que hubiesen sido impensables si no mediara en la relación los vínculos de identidad que van más allá de la relación puramente profesional.

Fue precisamente toda esta experiencia la que me llevó a elegir las estrategias metodológicas que he mencionado, porque me propuse desde el principio buscar las formas que me permitieran involucrar a los profesores bilingües, a los padres de familia, a los alumnos, a las autoridades educativas, autoridades locales, municipales y tradicionales, para que efectivamente participaran en reuniones de trabajo, recorridos de campo, talleres y asambleas.

En ese marco, entrevisté a casi cien diferentes actores del servicio educativo para conocer los procesos de cambio social de la estructura magisterial y su composición social, así como para identificar a los principales sujetos que promueven o se resisten al cambio, entendiendo éste,

---

que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.”

como la transición en un marco de reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos indios, y consecuentemente, de la diversidad cultural.

Por supuesto, en virtud de las singularidades del contexto, las entrevistas se convirtieron en sesiones de aprendizaje colectivo y se tuvieron que hacer tanto dentro como fuera del espacio escolar. Las reuniones sindicales, los eventos culturales, políticos y sociales sirvieron también de marco para las conversaciones sobre los temas que de manera formal había organizado para el desarrollo de mi trabajo. En cada uno de estos espacios el trabajo fue adquiriendo una dimensión diferente. En las sesiones formales de los Consejos Técnicos Consultivos convocadas por los distintos niveles: Dirección, Supervisión, Jefatura de sector y Dirección General, las posibilidades de intervención se complicaban conforme el nivel jerárquico se elevaba. Si bien desde el Director de Educación Indígena, pasando por los jefes de Sector y Supervisores hasta llegar a los directores de escuela y sus maestros, se mostraron sensibles para atender la problemática que se les planteaba, los conflictos de índole laboral y administrativa que cotidianamente se presentan en los centros de trabajo, dejaban poco tiempo para la reflexión de los problemas pedagógicos. La estructura vertical que caracteriza al Sistema Educativo Nacional, permea a toda la administración del aparato escolar y, por regla general, la prioridad de la burocracia está en atender aquellas cuestiones de índole administrativo y laboral que le permitan mantener la estabilidad. Las cuestiones académicas todavía están subordinadas a los criterios burocrático-administrativos.

La guía de entrevista se diseñó con base en los ejes problemáticos en torno a los cuales se organizó la reflexión del trabajo, pero no fue fácil seguirla puntualmente. En muchas ocasiones, las sesiones del trabajo de campo trascendieron la formalidad y se convirtieron en amplias discusiones sobre cuestiones que cruzaban la problemática educativa y laboral sin un punto específico que las vinculara. En esas condiciones lo que más se podía hacer era recuperar todo aquello que se acercara a los tópicos propuestos y valorar el nivel de debate de los profesores bilingües, sobre todo, porque la mayoría de las veces el discurso llevaba una carga ideológica que hacía más difícil la labor de interpretación. Esta situación se explica si se toma en cuenta que la mayoría de los maestros del medio indígena alternan sus actividades docentes con su militancia en organizaciones político-partidistas y sindicales, situación que a veces no les permite delimitar con claridad los límites de cada ámbito, sobre todo, cuando de

manera simultánea desempeñan cargos en las estructuras político-sindicales y en la administración educativa. Desde luego, todo esto tenía un grado de incidencia en la forma de abordar las preguntas que se les planteaban y en las respuestas que daban a las mismas. Así, en tanto que para la burocracia administrativa todos los problemas se resuelven si el profesor recupera la mística del apostolado y se respeta la normatividad vigente, para la dirigencia sindical, que pertenece a la disidencia, los indígenas sólo tendrán mejor educación si se mejoran sus condiciones de vida y si se aumenta el presupuesto en el renglón educativo. Sólo los cuadros mejor preparados en el magisterio indígena manifestaron su preocupación por la ausencia de un proyecto educativo que tuviera como base la diversidad cultural.

Por esa heterogeneidad que caracteriza a los profesores que laboran en el medio indígena y por las particularidades del contexto, no siempre fue posible seguir con puntualidad la estrategia metodológica y varias veces se tuvo que improvisar.<sup>60</sup> La observación iba definiendo a los sujetos posibles de entrevistar, el sentido y el carácter de las entrevistas, así como su grado de profundidad. Dado que mi preocupación temática se relacionaba con los sujetos que intervenían en un conjunto de relaciones que se dan en el espacio pedagógico, en el diseño de las entrevistas se consideraron a los actores clave del magisterio bilingüe:

1. Se entrevistaron a los maestros de mayor antigüedad, y que por esa misma condición, los consideran fundadores del Subsistema de Educación Indígena tanto en el Nivel Preescolar como Primaria.
2. También se hicieron entrevistas a los profesores que han laborado con todos los grupos de la Primaria, los que trabajan en Escuelas Unitarias y que atienden a los grupos multigrado.

---

<sup>60</sup> Desde la ortodoxia de la metodología empírica, lo que determina el carácter científico de una investigación es el carácter de la **muestra**. Sin embargo, en el medio indígena las redes invisibles de solidaridad que se expresan en las comunidades no siempre hace posible trabajar desde esta estrategia. Por otra parte –y por supuesto, guardando las proporciones-, hay ejemplos que contradicen los criterios empíricos para determinar una muestra: Piaget, por ejemplo, basó su trabajo en la observación de un número limitado de bebés, niños pequeños y adolescentes. De esos estudios derivaron todas sus teorías. En el extremo opuesto, en 1966, James Coleman, sociólogo norteamericano fue nombrado Director de un programa de investigación que tenía como fin informar de las desigualdades educativas resultantes de las diferencias en la procedencia social, la religión o el origen nacional. Coleman recopiló información sobre más de medio millón de alumnos, entrevistó a casi 60,000 profesores y recabó datos de 4,000 colegios. Esta es considerada la investigación sociológica más amplia de todos los tiempos.

3. Los profesores militantes de organizaciones político-partidistas y los cuadros que formaban la dirigencia sindical, tanto la oficial como la disidente.
4. En el Nivel Preescolar y primaria se tuvo cuidado de entrevistar a los maestros que tenían un conocimiento pleno de su lengua materna como de aquellos que no la conocían, así como de quienes medianamente la hablaban.
5. A los autores de los libros en lenguas indígenas.
6. Los maestros ubicados en comunidades donde el Jardín de Niños era Bilingüe y la Primaria era atendida por profesores monolingües, o a la inversa, para indagar en torno a los conflictos que esta situación presentaba.
7. Se entrevistó a los profesores que formaban parte de la administración: Directores, Supervisores y Jefes de Sector.
8. Los profesores que además de ser directores o supervisores, tenían cargos en el gobierno municipal o en organizaciones políticas.
9. Los comisarios de algunas comunidades, sobre todo, los que participaban en los comités municipales de educación.
10. El Director General de Educación Indígena en el Estado y el personal de apoyo aportaron información valiosa.

Dados los vínculos que me han identificado con los profesores del medio indígena, en algunos casos, me complicaron la tarea de poder grabar las conversaciones, porque para ellos era una especie de síntoma de desconfianza, en el sentido de que yo no confiaba en lo que decían y abiertamente me reprochaban esta actitud. En ese sentido, las mujeres eran más accesibles y aceptaban ser grabadas. Por eso la tarea de procesar la información se hizo más compleja. No obstante, en este trabajo se intenta recuperar las voces de los actores y reconocer sus posibilidades de transformación desde su contexto.

De manera complementaria con los ejercicios anteriores, revisé también documentos, informes, proyectos elaborados por los profesores en las escuelas y su respectiva evaluación,

actas de reuniones, archivos y estadísticas. Se analizaron los contenidos de los programas y de los libros de texto que actualmente se usan en las escuelas del medio indígena de la región, y se evaluó su instrumentación en las escuelas a partir de conversaciones con los maestros. Se discutieron en colectivo con los profesores los proyectos y, en reuniones que de hecho fueron masivas, se discutió también la propuesta de Licenciatura en Educación Intercultural para la formación de profesores para el medio indígena.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> El proyecto de Licenciatura en Educación Intercultural que se presentó a la Secretaría de Educación en Guerrero fue aprobado en la plenaria de clausura del Primer Encuentro Estatal de Educación Indígena en Guerrero, que como ya mencioné, se celebró en la ciudad de Chilapa de Álvarez, Gro., los días el 6, 7 y 8 de mayo de 1999, y al que asistieron más de 400 maestros pertenecientes a las cuatro étnias de la entidad. (Cf. AAVV. Memoria del Primer Encuentro Estatal de Educación Indígena en Guerrero. México. UPN-SEG. 1999.)



## CAPÍTULO II

### EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD: UNA HEREJÍA PEDAGÓGICA (La construcción teórica)

*Para ellos, nuestras historias son mitos.  
nuestras doctrinas son leyendas.  
nuestra ciencia es magia,  
nuestras creencias son supersticiones,  
nuestro arte es artesanía,  
nuestros juegos, danzas y vestidos son folklore,  
nuestro gobierno es anarquía,  
nuestra lengua es dialecto,  
nuestro amor es pecado y bajeza.  
nuestro andar es arrastrarse,  
nuestro tamaño es pequeño,  
nuestro físico es feo,  
nuestro modo es incomprensible.*

**Subcomandante Marcos**  
Milpa Alta, D.F., 9 de marzo de 2001<sup>62</sup>

La modernidad clásica legitimó una idea de desarrollo lineal, que en su versión actualizada concibe lo tradicional como antítesis de lo moderno y considera a la sociedad occidental, europea y norteamericana, como el paradigma universal de la modernidad.<sup>63</sup> Lo moderno se presenta como la negación de la tradición. Sin embargo, la contradicción entre tradición y modernidad es también la imagen de una continuidad y un rompimiento y me parece que la ruptura no equivale a negar el pasado, sino que lo reincorpora y lo resignifica.

...tradición y modernización sólo se oponen como tipos polares, pero históricamente no son totalmente incompatibles ni excluyentes. No sólo pueden entremezclarse y coexistir,

---

<sup>62</sup> Cit. por Carlos Lenkersdorf. *Filosofar en clave tojolabal*. México. Editorial Porrúa. 2002. p. 23.

<sup>63</sup> Alain Touraine. *Crítica de la modernidad*. Argentina. F.C.E. 1999. P. 18. "La idea de modernidad está, pues, asociada con la de racionalización. Renunciar a una equivale a rechazar la otra. Pero, ¿se reduce la modernidad a la racionalización? ¿Es la modernidad la historia del progreso de la razón, que es también la historia del progreso de la libertad y de la felicidad y de la destrucción de las creencias, de las filiaciones, de las culturas "tradicionales"? La particularidad del pensamiento occidental, en el momento de su más vigorosa identificación con la modernidad, consiste en que la modernidad quiso pasar del papel esencial reconocido a la racionalización a la idea más amplia de una *sociedad racional*, en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas." (cursivas en el original)

sino también reforzarse recíprocamente. Lo nuevo frecuentemente se mezcla con lo antiguo, y la tradición puede incorporarse y adaptarse a la nueva sociedad emergente.<sup>64</sup>

Desde esta perspectiva, el acceso a la modernidad no puede hacerse haciendo tabla rasa del pasado. Esta más bien parece tener su sustento en la tradición, toda vez que es difícil establecer límites entre lo tradicional y lo moderno. El laberinto de esta paradójica dualidad parece acompañarnos *ad infinitum*. Desde el siglo XIX, en América Latina, han estado presentes, por un lado, la obsesión pública por la modernidad, particularmente, de las minorías ilustradas; y por otro, la resistencia en la forma de tradición, por parte de los grupos étnicos.

En términos políticos, lo anterior pareciera traducirse en dos proyectos de nación que resultan antagónicos: el proyecto de las elites política y económicamente dominantes para quienes la comprensión de otras culturas particulares no es ninguna prioridad; y por otro, la existencia de los grupos étnicos marginados que se niegan a desaparecer.<sup>65</sup> Así, frente a los nuevos desafíos que plantea la globalización es pertinente preguntarse sobre cuál será el futuro de las comunidades indígenas. Si es verdad que estamos condenados a la modernidad ¿esto significa la extinción de las culturas indias? Me parece que esta es una cuestión inédita. Por supuesto que no es la primera vez que los pueblos indios enfrentan una ofensiva con claras tendencias aniquiladoras. Al igual que en el pasado, hoy se pretende hacer creer que la integración al mundo global pasa por la desaparición de los grupos étnicos que pueblan el continente y que han resistido, en mayor o menor medida, todos los intentos de integración por asimilación

---

<sup>64</sup> Gilberto Giménez. *Comunidades primordiales y modernización en México entre tradición y modernidad*. mimeo. s. f. Para este autor, “La tradición misma puede convertirse en ideología favorable a la modernización, un poco como el nacionalismo de las nuevas naciones surgidas de la descolonización ha funcionado como motivación poderosa para su búsqueda de modernización y desarrollo.” (...) “La ‘tradición’ puede servir como instrumento de crítica de la modernidad occidental, revelando por contraste modos de vida y de organización social menos individualistas, menos ferozmente competitivos, menos dilapidadores de los recursos naturales y, sobre todo, menos contaminante del entorno ecológico.” (pp. 157-158)

<sup>65</sup> Julieta Campos. *¿Qué hacemos con los pobres? La reiterada querrela por la nación*. Nuevo Siglo-Aguilar. p. 14. “El proyecto moderno empezó con los Borbones y siguió con Juárez, con Porfirio Díaz, con Carranza, con Obregón y Calles, con los gobiernos que institucionalizaron la revolución. El intento más reciente ha sido la modernización neoliberal. Todos coincidieron en un presupuesto: las culturas ‘arcaicas’ tienen que incorporarse subordinadamente al empuje y la fatalidad del Progreso, que hoy por hoy se llama ‘globalización’. (...) El proyecto no ha cuajado porque siempre ha ignorado el rostro del país real y le ha puesto la máscara elegida por las élites. El México impávido y recalcitrante persistió sin embargo. No cristalizó el proyecto porque nunca se escuchó la voz múltiple de los pueblos, de las comunidades, de los pobres. Porque se les quiso imponer una modernidad que los excluía. Se ignoró la aspiración de autonomía de los municipios y los pueblos. Se atropelló el consenso para imponer la voluntad del Centro.”



total. “Las tentaciones de la eficacia que aconsejan acelerar el proceso de desintegración étnica, vinculada a una modernización coercitiva, bien puede producir también en esas áreas el efecto contrario, porque de hecho ninguna aceleración se logra sin apelar a acciones genocidas y fuera de las presiones etnocidas.”<sup>66</sup>

La idea de una modernización etnocéntrica y el modelo de un desarrollo lineal que presenta de manera superficial la contradicción entre tradición y modernidad supone que la modernización de los grupos tradicionales sólo puede ser inducida «desde afuera y desde el centro».<sup>67</sup> Desde esta perspectiva, para ser modernos hay que enterrar la tradición, apostar al futuro y olvidarse, o renegar, del pasado.<sup>68</sup> Se trata, nada más ni nada menos, que de negar la historia, sobre todo si ésta tiene que ver con reclamos ancestrales de justicia social<sup>69</sup> frente a una sociedad excluyente, que por siglos ha condenado al silencio a los pueblos fundadores. Por eso la memoria colectiva se convierte en un estorbo para el proyecto neoliberal. No se toma en cuenta que el olvido histórico tiene también un costo social, que se puede traducir en un incierto y helado porvenir.

En razón a estas consideraciones, en este capítulo, me propongo conceptualizar la dimensión contradictoria que existe entre tradición y modernidad, en el marco de los nuevos escenarios de la globalización, intentando recuperar su historicidad,<sup>70</sup> a fin de que esto me permita

---

<sup>66</sup> Darcy Ribeiro. “Etnicidad, Indigenismo y campesinado. Futuras guerras étnicas en América Latina.” en Susana B. C. Devalle (compiladora). *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de Estado*. México, El Colegio de México, 1989, p. 55.

<sup>67</sup> Jürgen Habermas. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España. Taurus. 1989. p. 12. “El concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc.”

<sup>68</sup> Marshall Berman. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. México. Siglo XXI. 1988. p. 310. “A menudo el precio de hacer avanzar y expandir la modernidad es la destrucción no sólo de instituciones y ambientes «tradicionales» y «premodernos», sino también –y aquí reside la verdadera tragedia- de todo lo más vital y hermoso del propio mundo moderno.”

<sup>69</sup> Victoria Camps. “El derecho a la diferencia.” en Olivé, León (compilador). *Ética y diversidad cultural*. Bogotá, Colombia. F.C.E.-UNAM. 1997. p. 88. “Hablar de ética, hoy, es hablar mayormente de justicia, es decir, de los principios, las condiciones y los contenidos que han de definir a una sociedad justa. Reconocemos, además, que, en sí misma, la justicia es un bien transcultural. En sí misma quiere decir, en el sentido más amplio, la justicia entendida como el reconocimiento y el respeto a la dignidad e integridad de cada uno y el rechazo de la situación de dominio y violencia. Es innegable que esa idea de justicia agota el significado total de la palabra ética.”

<sup>70</sup> Lucien Febvre. *Combates por la historia*. Barcelona, España. Planeta-Agostini. 1993. p. 32. “El hombre no se acuerda del pasado; siempre lo reconstruye. El hombre aislado es una abstracción. La realidad es el hombre en grupo. Y el hombre no conserva en su memoria el pasado de la misma forma en que los hielos del Norte

problematizar la educación que se desarrolla en el medio indígena. No se trata de circunscribir el problema a un determinado ángulo de reflexión, sino de abrir el límite teórico hacia lo «inédito viable»<sup>71</sup> que todavía significa la cuestión indígena para el pensamiento occidental, y desde ese lugar, conceptualizar la propuesta de Educación Intercultural. La recuperación histórica se hace necesaria por la dimensión política de la educación y la visión de futuro que conlleva.<sup>72</sup>

## 2.1. Globalización y Educación

La Revolución francesa inauguró la época moderna del mundo, y con ella se impuso la transformación del pensamiento social.<sup>73</sup> No solamente le dio un nuevo sentido al cambio social, sino que también lo revistió de una justificación que por mucho tiempo se consideró casi infalible: *la fe en la razón*. Así, la transición de entonces se significó por una evolución del culto al “dios desconocido” hacia la confianza absoluta, como decía Condorcet, en “los progresos del espíritu.”<sup>74</sup> En efecto, desde entonces la deificación de la razón se afirma en la lógica específica de la modernización.

---

conservan congelados los mamuts milenarios. Arranca del presente y a través de él, siempre conoce e interpreta el pasado.”

<sup>71</sup> Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 39. Ed. 1988. p. 121. Para Paulo Freire, los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, *el inédito viable*.” Desde la perspectiva freireana, lo *inédito viable* es el sueño posible y la utopía venidera de los sujetos que se proponen construir su propia historia. Es quizá la categoría más importante de la *Pedagogía del oprimido*, y también, la menos estudiada.

<sup>72</sup> Soledad Loaeza. “Raymond Aron, un historiador desencantado” en Aron, Raymond. *Lecciones sobre la historia. Cursos del College de France*. México. 1996. p. 27. Para Aron, “la dimensión propia de la acción política es la incertidumbre del futuro.”

<sup>73</sup> Enrique Dussel. “Europa, Modernidad y Eurocentrismo” en Lander Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Caracas, Venezuela. Ediciones FACES/UCV. 2000. pp. 72-73. Para Dussel, la Modernidad comienza con el descubrimiento de América: “Pero la Modernidad *realmente* pudo nacer cuando se dan las condiciones históricas de su origen *efectivo*: 1492 -su empírica mundialización, la organización de un mundo colonial, y el usufructo de la vida de sus víctimas, en un nivel pragmático y económico. La Modernidad nace *realmente* en el 1492: esa es nuestra tesis.”

<sup>74</sup> Para Wallerstein, “la Revolución Francesa marcó la apoteosis de la ciencia newtoniana del siglo XVII y del concepto de progreso del XVIII; en suma, lo que hemos llegado a llamar modernidad”. En efecto, con la filosofía de la ilustración -elaborada en Francia e Inglaterra en el siglo XVIII-, cambia el estatuto ontológico de la realidad y nace una nueva religión que es la racionalidad.

La modernidad -un periodo que se extiende aproximadamente desde la ilustración europea, en el siglo XVIII, hasta el final de la Segunda Guerra Mundial- contempló el triunfo de la propiedad privada como fundamento de la estructura de las relaciones humanas, y el auge del racionalismo, el cientificismo y el materialismo, la aparición de las ideologías, y de las concepciones lineales de progreso, la gran superestructura filosófica edificada sobre el régimen de propiedad privada. Las ideas de la Ilustración sobre la naturaleza, la sociedad y la conciencia humana fortalecieron, en todos sus aspectos, un incipiente sistema capitalista basado en la propiedad privada y el intercambio mercantil de propiedad y capital.<sup>75</sup>

Por principio, la afirmación de que la modernidad debía ser producida por la sola fuerza de la razón y que nada debía resistirse a ella, es excluyente de la diversidad y la tolerancia. De ahí la intención de Descartes, a principios del siglo XVII, de hacer “tabla rasa del pasado”, y sobre esta base, construir el pensamiento racional.<sup>76</sup> El rechazo absoluto de la razón a la tradición y al pasado -y con ello el llamado a una destrucción del pasado-, es el sustento que legitima la hegemonización del iluminismo y, en palabras de Shumpeter, el proceso de “destrucción creadora” que le acompaña. La modernización aparece como el reemplazo de la costumbre por la razón.

La era moderna se caracterizaba por la creencia -algunos dirían incluso *fe*- de que el mundo se rige por leyes inmutables que podemos conocer y explotar en beneficio de la humanidad. Los modernos reemplazaron la *fe* por la *ideología*, convencidos de que nuestra mente era capaz de sintetizar la enorme reserva de conocimientos acumulados en teorías comprobables, que explicasen el origen, desarrollo y funcionamiento de la naturaleza.<sup>77</sup>

De esta forma, la Revolución francesa legitimó la idea del cambio, la innovación y la transformación, y por supuesto la revolución como fenómenos “normales” y no excepcionales

---

<sup>75</sup> Jeremy Rifkin. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona, España. Paidós. 2000. p. 249.

<sup>76</sup> Sergio Vilar. *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, España. Kairos. 1997. p. 49. "Desde el siglo XVII el cartesianismo pasa (...) a formar parte de la ideología dominante, por varias razones: a) porque es el que más claramente se opone al globalismo religioso, a la subordinación de todo, a la concepción teológica del mundo; b) porque el cartesianismo es un punto culminante del paradigma de la simplificación, más fácil de comprender y de aplicar que el paradigma de la complejidad; y c) sucesivamente, con la revolución industrial el cartesianismo se muestra muy eficiente en la organización disciplinaria de los conocimientos, o sea: en la formación de especialistas que desde el siglo XVIII-XIX hasta los años 1980 necesitan los empresarios (pero cada vez menos (...) desde los años 1990-1995 en adelante)". Cfr. Jeremy Rifkin. *La era del acceso...Op. cit...p. 250*. "Descartes despojó la naturaleza de cualquier cualidad sustantiva y la redujo a lo que consideraba sus componentes cuantitativos (matemáticos) básicos. Su universo es fijo, regular y divisible. Es un mundo en el que la velocidad y la posición constituyen el armazón básico y principal de la misma realidad."

de la esfera política.<sup>78</sup> Antes de esto -dice Wallerstein-, la visión dominante de la economía-mundo capitalista y de otros sistemas históricos, era la normalidad de la estabilidad política. La modernidad se presentaba como la negación del antiguo régimen. Adicional a ello, también promovió otra idea teleológica que, en el caso de los países latinoamericanos, se volvió casi una obsesión a lo largo de dos siglos: *la idea de progreso*.<sup>79</sup>

El cambio significaba el progreso, y éste, la civilización, la inserción a la modernidad; en ese sentido, el progreso era de hecho una prenda exclusiva de la Europa occidental y consecuentemente su misión era llevar las luces a las regiones retrasadas -como decía John Locke-, “salvajes”, donde prevalecía el oscurantismo. Esta noción elitista del progreso no sólo estaba permeada por una fuerte carga ideológica, sino también de un sentimiento perverso “que pretendía fundarse en la supuesta universalidad del género humano.”<sup>80</sup> No obstante, la fascinación por el progreso se fortaleció por la identificación que se hizo de éste con el desarrollo. “El Estado contempla en el «progreso» (y en su noción sucesora, el «desarrollo») el sentido real y único de la historia nacional.”<sup>81</sup>

El nexo progreso-desarrollo se hizo indisoluble, aunque desde un principio quedó claro que el desarrollo era parte del progreso y que el progreso era algo más que el desarrollo. Así, el progreso se presenta como la vía que llevaría gradualmente a la perfección y a la realización de los ideales. El progreso también se asoció a la técnica y a la industria. “Progresar se volvió sinónimo de sustituir: maquinaria en vez de artesanía; hulla en lugar de leña; hierro por madera; y lo que se opusiera a la mudanza se volvió *atrasado, conservador*, cuando no

---

<sup>77</sup> Jeremy Rifkin. *La era del acceso*. Op. Cit. p. 249. (cursivas en el original)

<sup>78</sup> Immanuel Wallerstein. *Después del liberalismo*. México, Siglo XXI, 1996. p. 77.

<sup>79</sup> La idea de “progreso” es también propia del pensamiento racional. Los filósofos de la ilustración lo asocian a la supremacía de la razón y a la inmutabilidad de las leyes físicas. Para Condorcet, “la historia de la civilización es la historia de la ilustración”; para Lessing y Kant, el progreso humano conduce a la paz universal y perpetua. Para Hegel, la historia de la humanidad es un progreso en la conciencia de la libertad; en tanto que Comte intentaba encontrar las “leyes del desarrollo histórico” en la famosa formulación de los tres estadios del desarrollo: teológico, metafísico y positivo. Marx también señalaba el progreso como meta.

<sup>80</sup> Carlos Fuentes. *Por un Progreso incluyente*. México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América, 1977, p. 28.

<sup>81</sup> Carlos Monsiváis. *Notas sobre la cultura mexicana en el Siglo XX*. en Historia General de México, T. II. México. El Colegio de México. 1981, 3ª. Edición. p. 1380.

*reaccionario*”<sup>82</sup> Esto, por supuesto, dio lugar a tensiones y conflictos que se expresaron en los movimientos de ruptura y continuidad.

La contradicción tradición-modernidad se hace más explícita en la lucha de las ideologías por alcanzar la hegemonía y por ser una respuesta viable frente a esa nueva visión del mundo denominada “modernidad”. En esta perspectiva, Wallerstein sostiene que es en el siglo XIX donde van a surgir las tres grandes ideologías políticas de la modernidad: el conservadurismo, el liberalismo y el socialismo.<sup>83</sup> Según él, las ideologías son “estrategias políticas” para enfrentar los nuevos desafíos que planteaba la modernidad.

Cada una de las ideologías necesitaba legitimar un “sujeto” o actor político principal, que le permitiera reivindicar la soberanía en oposición al absolutismo de la monarquía, siendo este uno de los grandes logros de la modernidad; las tres ideologías coincidieron desde el principio en que el depositario de la soberanía tendría que ser «el pueblo», pero este consenso se diluyó cuando se trató de precisar quién era «el pueblo». Las opiniones se dividieron, mientras que para los liberales, el depositario de la soberanía era el individuo libre, para los conservadores, la soberanía encarnaba en los grupos tradicionales como la familia, la iglesia, la corporación; en tanto que para los socialistas, la soberanía sólo podía delegarse en todos los miembros de la «sociedad».<sup>84</sup>

En esta ambigüedad se encuentra el origen de la gran antinomia de la modernidad que se expresa en la relación sociedad-Estado. Por un lado, las tres ideologías toman partido a favor de la sociedad en contra del Estado, y por otro, con diferentes argumentos estas se sirvieron del Estado para fortalecer y promover su propio programa. Los argumentos para justificar el estatismo eran distintos, pero la finalidad era coincidente. Para los socialistas, el Estado era la expresión de la voluntad general; para los conservadores, representaba la protección de los derechos tradicionales contra la voluntad general; y para los liberales, permitía crear las

---

<sup>82</sup> Enrique González Pedrero. *La riqueza de la pobreza*. México, Joaquín Mortiz-SEP- Lecturas Mexicanas. 1985, p. 14. (cursivas en el original)

<sup>83</sup> Para Norberto Bobbio -siguiendo a Dino Cofrancesco-, son seis las ideologías que surgen en la época moderna del mundo. “De las seis grandes ideologías nacidas entre los siglos XIX y XX, tres son clásicas, el conservadurismo, el liberalismo, el socialismo científico; tres son románticas, el anarco-libertarismo, el fascismo (y el radicalismo de derechas), el tradicionalismo.” Cfr. Norberto Bobbio. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid, Taurus, 1995, p. 118.

<sup>84</sup> Immanuel Wallerstein. op. cit. p 84

condiciones para promover los derechos individuales. La piedra angular de la ideología liberal es su acendrado individualismo. Sin individualismo no hay liberalismo. Sin embargo, el liberalismo tiene también una concepción del Estado en la que éste tiene poderes y funciones limitadas y se presenta tanto como la antítesis del Estado absoluto, como al Estado que hoy llamamos social.

Un elemento sustancial al Estado liberal es la democracia, como una de las tantas formas de gobierno en la que formalmente el poder no está en manos de uno o de unos cuantos sino “de todos”, o mejor dicho de la mayor parte, y en ese sentido, se contrapone a las formas autocráticas, como la monarquía y la oligarquía. En consecuencia, “la democracia moderna no sólo no es incompatible con el liberalismo sino que puede ser considerada bajo muchos aspectos, por lo menos hasta cierto punto, como su consecuencia natural.”<sup>85</sup> Por supuesto que un Estado liberal no es forzosamente democrático, ni tampoco un gobierno democrático genera un Estado liberal.

Para el liberalismo, el Estado es una especie de «mal menor» y, justamente por ello, la acción de éste debe entorpecer lo menos posible la esfera de acción de los individuos.<sup>86</sup> Según Adam Smith, el soberano sólo tiene tres deberes fundamentales: “la defensa de la sociedad contra los enemigos externos, la protección del individuo contra las ofensas de otros individuos y el ver por las obras públicas que no podrían ser efectuadas si fuesen confiadas a la ganancia

---

<sup>85</sup> Norberto Bobbio. *Liberalismo y Democracia*. México. FCE. 1995, pp. 39-41. Bobbio aclara que “el término ‘democracia’ (debe tomarse) en su sentido jurídico-institucional y no en su significado ético, o sea, en su sentido más procesal que sustancial. Es indudable que históricamente ‘democracia’ tiene dos significados preponderantes, por lo menos en su origen, según si pone en mayor evidencia el conjunto de reglas cuya observancia es necesaria con objeto de que el poder político sea distribuido efectivamente entre la mayor parte de los ciudadanos, las llamadas reglas del juego, o el ideal en el cual un gobierno democrático debería inspirarse, que es el de la igualdad. Con base en esta distinción, se suele diferenciar la democracia formal de la democracia sustancial, o, con otra conocida formulación, la democracia como gobierno del pueblo de la democracia como gobierno para el pueblo”. Y agrega que “De los dos significados, el que se relaciona históricamente con la formación del Estado liberal es el primero. Si se considera el segundo, el problema de las relaciones entre el liberalismo y la democracia se vuelve mucho más complejo, y ya ha dado lugar, y hay razón para creer que continuará dando lugar, a debates interminables. En efecto, de esta manera el problema de la relación entre el liberalismo y la democracia se resuelve en el difícil problema de la relación entre la libertad y la igualdad, problema que presupone una respuesta unívoca a estas preguntas: “¿Qué libertad? ¿Qué igualdad?”

<sup>86</sup> Según Bobbio, Thomas Paine decía que: “La sociedad es producto de nuestras necesidades y el gobierno de nuestra maldad; la primera promueve nuestra felicidad positivamente uniendo al mismo tiempo nuestros afectos, el segundo negativamente teniendo a raya nuestros vicios. Una alienta las relaciones, el otro crea las distinciones. La primera protege, el segundo castiga. La sociedad es, bajo cualquier condición, una bendición, el gobierno, aun bajo su mejor forma, no es más que un mal necesario, en la peor es insoportable.” Cfr. Norberto Bobbio. op. cit. p. 22)

privada.”<sup>87</sup> Sin embargo, si atendemos a lo que Wallerstein sostiene, quizás ahora la democracia ha dejado de ser algo consustancial al liberalismo, supuesto que en la crisis actual “hay un llamado apasionado a la democracia. Sin embargo, ese llamado no es la realización del liberalismo, sino su rechazo. Es una afirmación de que el actual sistema mundial no es democrático porque el bienestar económico no es compartido por todos por igual. Lo que está llegando a ser visto como normal ahora no es el cambio progresivo sino la desintegración social.”<sup>88</sup>

Al pasar revista de las características del liberalismo, del conservadurismo y del socialismo, Wallerstein concluye que ninguna de estas ideologías ha sido homogénea, y que es posible que los hilos que las separan sean tan delgados que sus diferencias, no solamente sean casi imperceptibles, sino que en algunos casos, estas tiendan casi a desaparecer; lo cual por supuesto es discutible, si se considera que las ideologías no pueden reducirse a la pura expresión del pensamiento ideológico porque sería una injusta simplificación, toda vez que “indican programas contrapuestos respecto a muchos problemas cuya solución pertenece habitualmente a la acción política, contrastes no sólo de ideas, sino también de intereses y de valoraciones, sobre la dirección que habría que dar a la sociedad, contrastes que existen en toda sociedad, y que no parece que vayan a desaparecer.”<sup>89</sup>

Es en la modernidad clásica donde también surgió la dicotomía capitalismo-democracia y aparece el capitalismo como sistema económico-cultural. Económicamente se organiza alrededor de la propiedad privada y la producción de mercancías; en tanto que culturalmente se funda en el hecho de que la base de las relaciones sociales serán el intercambio y la compraventa. La democracia como sistema socio-político en el que la legitimidad se funda en el consenso de los gobernados y donde el escenario político está disponible para todos y donde se protegen las libertades fundamentales. Desde su origen, la lógica que va a distinguir al capitalismo de otras formaciones sociales, es el hecho de que va a apoyar su poder en la acumulación de capital. La búsqueda del excedente -el beneficio-, va a ser la piedra angular del capitalismo. Este rasgo distintivo, por supuesto, no ha cambiado: “Aunque esté rodeado de

---

<sup>87</sup> Norberto Bobbio. *Liberalismo y Democracia*. México. FCE. 1995, pp. 24-25

<sup>88</sup> Immanuel Wallerstein. op. cit. p.

<sup>89</sup> Norberto Bobbio. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid, Taurus. 1995. p. 52.

modos políticos e ideológicos avanzados, la acumulación de capital sigue siendo la fuerza vital de esas naciones, el centro no sólo de su economía, sino también de su vida política y social.”<sup>90</sup> Así, con el liberalismo nace también el capitalismo, y con ello se convierte en el gran ordenador temático de la disputa teórica e ideológica de la modernidad.

No obstante, Wallerstein argumenta que en el periodo comprendido entre la Revolución francesa y las revoluciones de 1848, que la única división clara fue entre liberales y conservadores y que sólo después de 1848 surge la ideología socialista como algo realmente distinta al liberalismo y en oposición a él.<sup>91</sup> Y agrega que la diferencia de fondo entre liberalismo y socialismo se daba más bien en el plano de la acción política. Finalmente, concluye que el liberalismo fue la ideología hegemónica de la economía-mundo capitalista desde 1789 hasta 1989.

De esta forma -según el mismo autor-, si la Revolución Francesa marca la entrada del liberalismo al escenario político del mundo, como opción ideológica, la caída del «socialismo realmente existente», en 1989, significa su salida. Wallerstein arriesga una hipótesis polémica que según él permitió al liberalismo mantener su hegemonía por tanto tiempo: el acuerdo tácito de «tolerancia recíproca», con sus altas y bajas, entre los EE.UU. y la ex-Unión Soviética.<sup>92</sup> Este arreglo mantuvo la estabilidad mundial, pero empezó a erosionarse a partir de

---

<sup>90</sup> Robert Heilbroner. *Naturaleza y lógica del capitalismo*. Madrid, Península, 1990, p. 125.

<sup>91</sup> En interpretación de Marx, las revoluciones de 1848, fueron la expresión de la lucha de clases, una revolución social que desmintió la identificación de la burguesía con la nación y que reveló la oposición entre la clase burguesa y el creciente proletariado industrial. (Cfr. Carlos Marx. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Obras Escogidas. Editorial progreso, T. I)

<sup>92</sup> Immanuel Wallerstein. op. cit. pp. 51-52. “La derrota de las potencias del Eje en 1945 marcó el fin de una larga lucha...entre Alemania y Estados Unidos por suceder como potencia hegemónica al Reino Unido, cuya declinación se había iniciado en el decenio de 1870. (...)Si bien Estados Unidos estaba indiscutiblemente muy delante de sus competidores más cercanos en el terreno económico, no sucedía lo mismo en el terreno militar, donde la URSS era una segunda superpotencia (aunque, es preciso decirlo, en ningún punto se equiparaba plenamente con el poderío estadounidense). Además la URSS se presentaba como encarnación de la oposición ideológica al liberalismo wilsoniano dominante, en la forma del marxismo-leninismo. Sin embargo, en el nivel ideológico, el marxismo-leninismo había llegado a ser una variante más del liberalismo wilsoniano que una auténtica alternativa. En efecto, las dos ideologías tenían en común el compromiso con los supuestos básicos de la geocultura. El grado de acuerdo ideológico subliminal facilitó mucho la división del poder mundial en los términos de Yalta, que fueron esencialmente tres: a) la URSS podía tener soberanía *de facto* en su coto privado en Europa oriental (y por una enmienda posterior también en China y la Corea dividida), siempre que efectivamente limitara sus reclamos reales (a diferencia de los retóricos) a esa zona solamente; b) los dos lados garantizarían la total ausencia de guerra en Europa; c) cada lado podía suprimir y suprimirla a los grupos de oposición radical al orden geopolítico existente (los «izquierdistas» en la zona estadounidense, los «aventureros» y «nacionalistas» en la zona soviética). Ese acuerdo no hacía imposible ni implausible una lucha ideológica, ni siquiera una lucha ideológica librada con mucho ruido: por el contrario, la presumía e incluso la alentaba. Pero esa lucha ideológica



1968. De acuerdo con esto, el liberalismo como proyecto político ha cumplido ya su función y está en proceso de extinción bajo el impacto de la crisis estructural de la economía-mundo capitalista. En todo caso la crisis<sup>93</sup> del sistema mundial ha provocado un nuevo desorden internacional, que requiere de una nueva estabilidad y también de una nueva legitimidad.<sup>94</sup> Esta es todavía una transición incierta.

Es esta idea de modernidad la que nos ha acompañado a lo largo de poco más de dos siglos: una modernidad eurocentrista, occidental y excluyente; pero en la que, sin embargo, se inspiraron los movimientos independentistas de los países Latinoamericanos quienes al parecer, desde entonces ligaron su destino al de la modernidad occidental, renunciando a la posibilidad de desarrollar un proyecto propio. “La tesis de la modernización del mundo siempre lleva consigo la tesis de la occidentalización del mundo, al comprender los patrones, valores e instituciones predominantes en Europa Occidental y en los Estados Unidos. Es una traducción de la idea en la que el capitalismo es un proceso civilizatorio, no sólo superior, sino también, más o menos inexorable.”<sup>95</sup> La modernización tiende a desarrollarse por todos los rincones del planeta generalizando patrones, valores e instituciones occidentales.

---

debía librarse dentro de límites estrictos, excluyendo la participación militar en gran escala de una u otra de las grandes potencias fuera del dominio designado para ella. Y por supuesto otro elemento de esa «separación legal» entre quienes habían sido aliados durante la guerra fue que la URSS no debía esperar ningún tipo de asistencia económica de posguerra de Estados Unidos para su reconstrucción. Tenía que arreglárselas sola.”

<sup>93</sup> Jürgen Habermas. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu editores. 1991. “Solo cuando los miembros de la sociedad *experimentan* los cambios de estructura como críticos para el patrimonio sistémico y sienten amenazada su identidad social, podemos hablar de crisis. Las perturbaciones de la integración sistémica amenazan el patrimonio sistémico sólo en la medida en que esté en juego la *integración social*, en que la base de consenso de las estructuras normativas resulte tan dañada que la sociedad se vuelva anómica. Los estados de crisis se presentan como una desintegración de las instituciones sociales.” (cursivas en el original)

<sup>94</sup> Jürgen Habermas. *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, España. Taurus. 1992. pp. 265-266. “La legitimidad de un orden de dominación se juzga por la *creencia* de legitimidad por parte de quienes se encuentran sujetos a ella. Se trata de una «creencia» de que las estructuras, los procedimientos, las acciones, las decisiones, políticas, funcionarios o líderes políticos de un Estado son correctas, adecuadas, moralmente buenas y de que merecen por ello reconocimiento.”

<sup>95</sup> Octavio Ianni. *Teorías de la Globalización*. México, Siglo XXI-UNAM, 1996, p. 60-61. “El mismo capitalismo que se consolida y desarrolla en los países centrales, del norte, metropolitanos o dominantes tiende a difundirse por el mundo, impregnando las sociedades coloniales, subdesarrolladas, agrarias, dependientes, periféricas, del sur, del tercer mundo. No hay que olvidar que en el ideario de la teoría de la modernización están presentes la democracia, los derechos de la ciudadanía; la institucionalización de las fuerzas sociales en conformidad con patrones jurídico-políticos de negociación y acomodación; el establecimiento de las condiciones y límites de los cambios sociales; las garantías contra las ideas revolucionarias traducidas en prácticas; la precedencia de la libertad económica frente a la política, la primacía de la ciudadanía política frente a la social y la cultural.”

Si la modernidad clásica representó la negación de la premodernidad, ahora, lo que algunos denominan postmodernidad pretende ser precisamente la antítesis de la modernidad.<sup>96</sup> Si la transición de la premodernidad a la modernidad significó el paso de la sociedad tribal y feudal a la sociedad capitalista, la postmodernidad representa una mutación a la llamada *sociedad del riesgo global*.<sup>97</sup> Pasamos así de la revolución neolítica (agricultura y artesanía descentralizada) a la revolución industrial (la fábrica y la producción en serie centralizada) y de ésta a la Revolución de la información (la oficina y la producción individualizada y descentralizada). La modernidad fordista es superada por la postmodernidad flexible. Se pasó también de una comunidad primitiva a una sociedad clasista, que por mucho que se pretenda disfrazar, no desaparece en la llamada postmodernidad. De una orientación local a una orientación nacionalista y de ésta a una dualidad mundial-local; de una cultura aristocrática a una cultura burguesa; y actualmente, a un esquema multicultural. “Lo más sorprendente en el posmodernismo es que lo esotérico de antaño se proclama como ideología, y lo que fue antes la propiedad de una aristocracia del espíritu se ha convertido ahora en la propiedad democrática de las masas”<sup>98</sup> Del tiempo circular de las sociedades premodernas pasamos al

---

<sup>96</sup> Leszek Kolakowski. *La modernidad siempre a prueba*. México. Editorial Vuelta. 1990. p. 14. “A falta de una idea clara de lo que la “modernidad” es, recientemente hemos intentado evadir la cuestión y seguir adelante hablando de “postmodernidad” (extensión o imitación de las expresiones, algo más antiguas, “sociedad postindustrial”, “postcapitalismo”, etc.). No sé que sea “posmoderno”, ni siento que debiera saberlo. ¿Y qué podría venir después de lo posmoderno? ¿Lo postposmoderno, lo neoposmoderno, lo neoantimoderno? Si dejamos a un lado los membretes, sigue en pie la auténtica cuestión: *¿por qué está tan difundido el malestar en el bienestar de la modernidad y dónde están las fuentes de esos aspectos de la modernidad que tornan particularmente doloroso este malestar?* (las cursivas son mías)

<sup>97</sup> Ulrich Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, España. Siglo XXI de España Editores. 2002. p. “Según este autor, hay que distinguir entre la primera y segunda modernidad. Dentro del primer concepto ubica a la modernidad basada en “las sociedades de estados-nación, en las que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial. Las pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza típicas de esta primera modernidad han quedado ahora socavadas por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales (como la crisis ecológica y el colapso de los mercados financieros globales). El auténtico reto teórico y político de la segunda modernidad es el hecho de que la sociedad debe responder *simultáneamente* a todos estos desafíos.” En oposición al concepto de “Postmodernidad”, Ulrich Beck propone el de «sociedad del riesgo global», porque “la sociedad del riesgo global es lo opuesto a una «constelación posmoderna»; es una sociedad autocrítica, sumamente política en un sentido nuevo: es preciso reinventar el diálogo transnacional de la política y la democracia, quizá incluso la sociología. (...) Vivimos en una era de riesgo que es global, individualista y más moral de lo que suponemos. La ética de la autorrealización y logro individual es la corriente más poderosa de la sociedad occidental moderna. Elegir, decidir y configurar individuos que aspiran a ser autores de su vida, creadores de su identidad, son las características centrales de nuestra era.”

<sup>98</sup> Daniel Bell. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Editorial-CNCA. Col. Los Noventa. México, 1989, p. 61.

tiempo lineal de la modernidad y de éste al tiempo simultáneo postmoderno.<sup>99</sup> En síntesis, la postmodernidad es la negación de los meta-relatos de la modernidad.<sup>100</sup>

Lo postmoderno se asocia en dos sentidos a la crisis de los grandes relatos legitimadores. En primer lugar, porque el meta-relato de la modernidad se interpreta desde la lectura postmoderna como inviable, consumado, autocancelado o contradictorio. Segundo, porque en el propio espíritu postmoderno hay una voluntad por legitimar otros relatos que escapan a la codificación moderna, y que burlan toda pretensión fundante: no ya grandes principios, sino los que Lyotard llama mini-relatos, y que constituyen juegos provisionales y sustituibles de lenguaje.<sup>101</sup>

Por supuesto, el capitalismo sigue siendo el fundamento de la sociedad postmoderna, y el mercado aparece como "una fuerza omnipresente en nuestras vidas",<sup>102</sup> como el único espacio donde los individuos establecen relaciones que abarcan a todos. "Sobre el suelo del consumismo florece el postmodernismo."<sup>103</sup> El consumismo aparece como el fundamento del estilo de vida de las sociedades postmodernas y aun cuando el postmodernismo dista mucho de tener una versión definitiva,<sup>104</sup> ha contribuido para legitimar el paradigma neoliberal que

---

<sup>99</sup> Klaus Von Beyme. *Pensamiento postmoderno en Teoría política del siglo XX. De la modernidad a la postmodernidad*. Madrid, Alianza Universidad, 1994 (1991), p. 147.

<sup>100</sup> Jeremy Rifkin. *La era del acceso...Op. cit...p. 255*. "El mundo, para los posmodernos, es una construcción humana. Lo creamos con las historias que inventamos para explicarlo, según comoelijamos vivir en él, afirman los semiólogos. Este nuevo mundo no es objetivo, sino más bien contingente, no se compone de verdades, sino de opciones y posibilidades. Es un mundo creado por el lenguaje, unido por metáforas y significados consensuados y compartidos, que van cambiando con el paso del tiempo. La realidad no es una herencia que recibamos, sino algo que creamos enteramente al comunicárnosla."

<sup>101</sup> Martín Hopenhayn. *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. Santiago de Chile, FCE, 1995, p. 100.

<sup>102</sup> Jeremy Rifkin. *La era del acceso. La revolución de la...Op. Cit. p. 13-14*. "De hecho la economía capitalista se fundó precisamente sobre la idea del intercambio de propiedad en el mercado. La palabra *mercado* apareció por vez primera en la lengua inglesa durante el siglo XII y hacía referencia al espacio físico establecido de manera precisa para que vendedores y compradores intercambiaran bienes y ganado. A finales del siglo XVIII el término ya se había desligado de cualquier tipo de referencia física y se utilizaba para describir el proceso abstracto de comprar y vender cosas." Desde entonces, "Vivimos según las reglas de la mano invisible del mercado y continuamente ajustamos nuestras vidas al objetivo de comprar barato y vender caro. Aprendemos que adquirir y acumular propiedades es una parte integral de nuestra vida terrenal y que, al menos en cierta medida, lo que somos es reflejo de lo que poseemos."

<sup>103</sup> Klaus Von Beyme op. cit. p. 149.

<sup>104</sup> Henry A. Giroux. "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo" en Alicia de Alba. (Compiladora). *Posmodernidad y educación*. México. CESU-UNAM-Porrúa. 1998. pp. 70-71. Por supuesto, la posición en torno a la postmodernidad no es homogénea, y presenta al menos en sus extremos, visiones distintas: "Desde la perspectiva posmodernista, las afirmaciones del modernismo en lo que respecta a la autoridad, sirve parcialmente para privilegiar la cultura occidental, patriarcal por un lado, en tanto reprime y margina simultáneamente las voces de los que viven fuera de los centros dominantes de poder; es decir, aquellos que han sido considerados como subordinados y/o sujetos a relaciones de opresión debido a su color, clase, etnia, raza o capital cultural y social. En términos posmodernistas, el plano político del modernismo es aquel en el que la voz del otro se

desde los años ochenta se ha impuesto a nivel mundial. El neoliberalismo -según Wallerstein-, fue la respuesta a los síntomas de agotamiento del liberalismo dominante durante casi dos siglos. Wallerstein sostiene que en 1968 se abre un parteaguas en la historia mundial, porque se da el quiebre de la hegemonía de la ideología liberal, ya que las rebeliones estudiantiles de ese año son las primeras manifestaciones que ponen en duda las bondades del proyecto de la modernidad:

El hecho innegable es que los tres grandes proyectos para alcanzar un mundo menos injusto han fallado por una razón u otra: la socialdemocracia de los países capitalistas avanzados porque se asoció al nuevo colonialismo iniciado a fines del siglo XIX: el “socialismo real” del Este porque no superó la dictadura totalitaria y cayó en la corrupción; el nacionalismo de los países pobres porque derivó en un populismo autoritario y también corrompido y en un chauvinismo caciquil que precedió y acompañó al de los negociantes de la dependencia asociada.<sup>105</sup>

Los meta-relatos fueron los dogmatismos que impuso la modernidad clásica, mismos que ahora se pretenden enterrar. En la era postmoderna, se difunde de manera mucho más agresiva un nuevo dogma: *el de la globalización*. Una globalización que se proclama como destino inevitable para todos y que se pretende integral pero que es profundamente asimétrica. Es un esquema global, ciertamente paradójico, al que pareciera que nadie puede escapar y al que sólo unos cuantos elegidos pueden acceder; siendo estos los países que tienen la

---

encuentra relegada al margen de la existencia, el reconocimiento y la posibilidad. (...) El posmodernismo...propone un mundo en el cual la producción de significados se vuelva tan importante como la producción de trabajo, como condición básica para moldear los límites de la existencia humana. Desde esta perspectiva, cómo estamos constituidos en el lenguaje, no resulta menos importante que nuestra configuración como sujetos dentro de las relaciones de producción. La economía política del signo no desplaza a la economía política, simplemente da por hecho su legítimo lugar como categoría elemental para la comprensión de cómo son forjadas las identidades dentro de relaciones particulares de privilegio, opresión y lucha. De forma semejante, el posmodernismo sirve para desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante. Es decir, rechaza la tradición europea como el referente exclusivo para juzgar lo que constituyen las verdades histórica, cultural y política. No hay tradición o narración que pueda hablar con autoridad y certidumbre en nombre de toda la humanidad. En contraste, el posmodernismo crítico argumenta que las tradiciones deberían ser valoradas por sus intentos por denominar lo parcial, lo particular, lo específico, y demostrar la importancia de constituir la historia como un diálogo entre una diversidad de voces, a medida que luchan dentro de relaciones asimétricas de poder. Las tradiciones no son valoradas por sus demandas de verdad o autoridad, sino por las formas en las que sirven para liberar e incrementar las posibilidades humanas. La tradición no representa la voz de un punto de vista omnímodo de la vida; en vez de esto, sirve para ubicar a las personas de forma autoconsciente en sus historias, al hacerles percatarse de los recuerdos constituidos en la diferencia, la lucha y la esperanza. La tradición, en términos posmodernistas, es una forma de contramemoria que señala las identidades fluidas y complejas que constituyen la construcción social y política de la vida pública.”

<sup>105</sup> Pablo González Casanova y John Saxe-Fernández. *El mundo actual, situación y alternativas*. México. Ed. Siglo XXI-UNAM. 1996. p. 1.

infraestructura tecnológica y que son capaces de innovar y que, por supuesto, tienen la mayor capacidad para generar información e innovaciones. Esta nueva interdependencia global de escala planetaria plantea desafíos inéditos, toda vez que se genera una nueva polarización en la que las posibilidades de inserción de los países en vías de desarrollo se tornan cada vez más difíciles. La velocidad del cambio en la ciencia y la tecnología marca el ritmo de los tiempos de los países ricos, el cual no rima con los tiempos e impaciencias de los países pobres.

La caída del muro de Berlín nos ha hecho tomar conciencia de una realidad internacional fuerte: la del tiempo mundial. La “democracia de mercado” constituye desde ahora la matriz del mundo, la problemática legítima del sistema internacional. (...) El tiempo mundial no es solamente la legitimación de la ideología de mercado y su corolario político, la democracia. Es la afirmación de que ambos están orgánicamente asociados, a tal punto que existe una relación entre mercado, desarrollo y democracia. Así el respeto de los signos del mercado generaría el desarrollo, desarrollo que, a su vez se volvería políticamente “impensable” sin el respeto de los signos de escrupuloso del pluralismo. Progreso (desarrollo), equidad (mercado fundado en el intercambio) y libertad (democracia) se encontrarían así comprometidos en un círculo virtuoso, cuyo encadenamiento no ha sido, sin embargo, jamás históricamente establecido, salvo lo contrario, a través del fracaso absoluto del comunismo. Esta norma dominante se impone en un contexto ideológico y tecnológico excepcional, puesto que no subsisten ni alternativa global a la “democracia del mercado” ni obstáculos técnicos a su difusión mundial.<sup>106</sup>

Pero las paradojas de la globalización neoliberal ponen en predicamento las propias bases sobre las que pretende apoyar su legitimidad: si la modernidad clásica se significó por la entronización de la razón, la globalización actual exige una fe ciega en la tecnología,<sup>107</sup> estableciendo una relación tendenciosa que trata de hacer creer que la tecnología por sí misma es igual a progreso, sin considerar que es “la tecnología la que está cuestionando los equilibrios básicos del mar y de la atmósfera que han durado dos mil millones de años.”<sup>108</sup> La globalización neoliberal exige una subordinación absoluta al mercado, que se presenta como

---

<sup>106</sup> Zaki Laidi. *Pensar el mundo después de la guerra fría*. México, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Grupo Perfil y Publicaciones Cruz O. S. A., 1993. pp. 47-48.

<sup>107</sup> Marshall McLuhan y B. R. Powers. *La aldea global*. Barcelona España. Gedisa. 1996. P. 28. “Las nuevas tecnologías relacionadas con el vídeo prometen imponer un nuevo monopolio del fondo sobre la figura. Sea lo que fuere que quedara de la era mecánica, los valores podrían ser tragados por una sobrecarga de información. El determinismo de los medios de comunicación, la imposición de buen o mal grado de nuevos fondos culturales por la acción de nuevas tecnologías, sólo es posible cuando los usuarios están bien adaptados, es decir, bien dormidos.”

el eje articulador de la aldea global, donde los individuos habrán de realizarse a partir del consumo, el cual será también el espacio donde habrán de formarse como ciudadanos.<sup>109</sup> Por último, la sociedad global se presenta como el paradigma de la democracia,<sup>110</sup> pero es aquí precisamente donde surge la duda en torno a “que el modo neoliberal de globalizarnos sea el único posible”.<sup>111</sup> Si está probado que *el mercado produce eficiencia pero no equidad*, y que la democracia -como dice Bobbio-, no solamente tiene un sentido jurídico-institucional, sino también un significado ético, entonces probablemente el mercado sea, paradójicamente, un obstáculo para la integración, al hacer incompatible el desarrollo y la equidad. Si esto es así, ¿Cuál es el sentido de la democracia moderna? Es aquí donde adquiere relevancia la afirmación de Wallerstein, en el sentido de que el liberalismo se inventó para oponerse a la democracia, y que por ello, a la demanda democrática de igualdad, el liberalismo siempre ha respondido ofreciendo una esperanza diferida.

Según Wallerstein, cuando la revolución mundial de 1968 diluyó el consenso ideológico que permitió al liberalismo ser la gran ideología de la economía-mundo capitalista, que culminó con la caída de los comunismos en 1989, los elementos más conservadores quisieron dar una respuesta a los revolucionarios de 1968, y se llamaron a sí mismos “neoliberales.”<sup>112</sup> Por eso ahora la insistencia por legitimar cualquier acción en nombre de la democracia no puede interpretarse como la realización plena del liberalismo, sino como la confirmación de su fracaso, porque es la aceptación de que el actual sistema mundial no es democrático en el sentido de que no es equitativo. “La celebración ideológica de la llamada globalización es en

---

<sup>108</sup> Hugo Zemelman. *Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización*. en Heinz Dieterich (Coordinador). *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México. Joaquín Mortiz. 1997. p. 108.

<sup>109</sup> Néstor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo. 1995, pp. 13 y ss.

<sup>110</sup> Victoria Camps. *El derecho a la diferencia*. en Op. Cit. p. 86. “Nuestro tiempo ha consagrado el valor indiscutible de la democracia liberal, el triunfo del liberalismo político y económico sobre cualquier utopía social.”

<sup>111</sup> Néstor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos*. Op. Cit. p. 13.

<sup>112</sup> Héctor Guillén Romo. *La contrarrevolución neoliberal*. México. Era. 1997. pp. 89-90. El neoliberalismo está inspirado en programas de ajustes que se imponen a los países sobre-endeudados y que enfatizan en un conjunto de políticas a las que John Williamson denominó el “Consenso de Washington”, porque tanto “los políticos del Congreso estadounidense de la Casa Blanca, así como los tecnócratas de las instituciones financieras internacionales, están completamente de acuerdo a propósito de las políticas económicas que los países fuertemente endeudados deben seguir. El consenso que parece también tener el apoyo incondicional de la mayoría de los economistas de las universidades estadounidenses abarca los siguientes elementos: disciplina fiscal, prioridades en los gastos públicos, reforma fiscal, liberalización financiera, tipo de cambio, liberalización del comercio, inversión extranjera directa, privatización, desregulación y derechos de propiedad.”

realidad el canto del cisne de nuestro sistema histórico. Hemos entrado en la crisis de este sistema. La pérdida de esperanza y el miedo que la acompaña son parte de la causa y el síntoma principal de esta crisis.”<sup>113</sup>

Es precisamente dentro de este esquema contradictorio que presenta la globalización neoliberal donde los pueblos indios tendrán que definir su destino, porque históricamente el gran dilema que se ha planteado respecto al llamado «problema indígena», ha sido la necesidad de la integración de los distintos grupos étnicos en la nueva sociedad, lo cual casi siempre ha resultado incompatible con el respeto a sus peculiaridades culturales. Por ello, si la integración es la cara opuesta de la segregación, *la diversidad cultural* deberá estar en el principio de todo proyecto integrador, porque “el cultivo de las diferencias culturales vendría a compensar los defectos de la modernización.”<sup>114</sup> No se puede pasar por alto que América Latina es una región altamente diferenciada, y que es justamente en esa riqueza cultural donde se esconde su grandeza. Sólo de esta forma se aprenderá “a ver Occidente desde América Latina en vez de seguir viendo América Latina con la óptica cultural de Occidente.”<sup>115</sup> Los neoliberales distan mucho de tener esta intención. Al contrario, siguen identificando a las comunidades étnicas con el «atraso» y como un obstáculo para la integración, porque los indígenas no son sujetos que importen al mercado.

Si durante milenios las relaciones asimétricas de poder estaban organizadas de tal manera que los ricos necesitaban de los pobres -ya fuera para "salvar su alma" mediante obras caritativas, ya fuera para explotarlos mediante el trabajo y aumentar de ese modo sus riquezas-, en tiempos de la globalización los pobres han dejado de ser necesarios. Ahora las riquezas aumentan y el capital se acumula sin necesidad del trabajo de los pobres, lo cual conduce a una situación paradójica en que los dos mundos están más cerca y, simultáneamente, más lejos que nunca. Los pobres están más cerca de los ricos que antes, pues tienen acceso virtual a los símbolos de la libertad y el consumo escenificados por los media, pero sus posibilidades de tocarlos con la mano son cada vez menores. Los ricos, a su vez, también se encuentran más cerca de los pobres que antes, porque el zapping les da la posibilidad de presenciar virtualmente la miseria del mundo en su propia casa, pero su riqueza ya no depende de que el pobre, aunque siga siendo

---

<sup>113</sup> Immanuel Wallerstein. *Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI*. México. UNAM-Siglo XXI. 1998. p. 34.

<sup>114</sup> Victoria Camps. “El derecho a la diferencia” en Op. Cit. p. 98. “Frente al individualismo, al predominio de la técnica sobre las humanidades, frente a la masificación que es degradación, las diferencias culturales están en condiciones de cultivar un huerto más personal, más cuidado y de promover aquellas actitudes hacia la solidaridad y la participación indispensables en una cultura auténticamente democrática.”

<sup>115</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *Pensar nuestra cultura*. México, Alianza-Editorial, 1991, p. 41.

pobre, reproduzca por lo menos su fuerza de trabajo. (...) La globalización es ciertamente una nueva forma de producción de la riqueza pero también, y concomitantemente, una nueva forma de producción y escenificación de la pobreza.<sup>116</sup>

Frente a este panorama, lo que ahora es imprescindible debatir es la forma de insertarse en una globalización asimétrica de la cual si bien no nos podemos sustraer, tampoco debemos asimilarla acríticamente. Pero pretender hacerse competitivo en el plano internacional pasa por la transformación de las estructuras económicas y políticas del país. Por supuesto, esto es impensable si no se plantea también una reforma fundamental de nuestra educación. Si lo que caracteriza a la globalización es la velocidad con que fluye la información y la manera de cómo esta impacta en la economía y el cambio tecnológico, traspasando fronteras de extremo a extremo en todo el mundo, y si la base del incremento de la vida económica está en la información, es un hecho que detrás de todo esto, aparece la educación como el proceso fundamental en la producción del conocimiento,<sup>117</sup> y esta trilogía educación-tecnología-economía, es lo que sostiene a la sociedad contemporánea. Necesitamos, entonces, una educación que responda a las expectativas del cambio y asuma los desafíos que plantea la diversidad cultural.

No obstante, la viabilidad de una educación intercultural, que hoy parece tan distante de nuestras posibilidades, implica la necesidad de poner en práctica una política educativa y cultural diferenciada para los pueblos indígenas, elaborada con su colaboración y asentimiento. Una educación intercultural que tenga como punto de partida el reconocimiento de la cultura propia, para su revalorización y promoción, de manera que educadores y educandos, puedan identificarse plenamente con ella y, al mismo tiempo, les facilite la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos.<sup>118</sup> La exigencia de una

---

<sup>116</sup> Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (Coordinadores). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México. Editorial Porrúa-University of San Francisco. 1998. p. 14.

<sup>117</sup> Jean-Francois Lyotard. *La condición postmoderna*. México. Red Editorial Iberoamericana. 1990. pp. 16-17. "Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción, lo que ya ha modificado notablemente la composición de las poblaciones activas de los países más desarrollados, y que es lo que constituye el principal embudo para los países en vías de desarrollo. En la edad postindustrial y postmoderna, la ciencia conservará y, sin duda, reforzará más aún su importancia en la batería de las capacidades productivas de los Estados-naciones. Esta situación es una de las razones que lleva a pensar que la separación con respecto a los países en vías de desarrollo no dejará de aumentar en el porvenir."

<sup>118</sup> Ernesto Barnach-Calbó. *La nueva educación indígena en Iberoamérica*, Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural.



educación intercultural pasa, invariablemente, por revisar la dimensión de *la diversidad cultural*.

## 2.2. Pensar la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural es un proceso de construcción social extraordinariamente complejo, porque no sólo se trata de una formalidad legal, sino de que los derechos culturales y lingüísticos tengan vigencia plena en nuestra sociedad. Por supuesto, que este paso de una cultura homogeneizante y excluyente a otra que acepte *la pluralidad de diferentes mundos de vida*<sup>119</sup> es todavía una tarea pendiente, en la que me parece que la educación va a jugar un papel trascendental. Sostengo lo anterior porque finalmente la escuela sigue siendo un espacio privilegiado de interacción de los sujetos, que prácticamente dura toda la vida.

Si bien es cierto que no es la única instancia que educa, y que al lado de la institución escolar, también la familia desarrolla una intensa tarea educativa, no puede ignorarse el hecho que frente a la poderosa influencia -a veces agresiva- de los medios masivos de comunicación,<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> Jürgen Habermas. *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires, Argentina. Taurus. 1989. p. 104. Habermas introduce el concepto de **mundo de la vida** como correlato de los procesos de entendimiento. Según él, "al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan *el* mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos. (...) El mundo de la vida acumula el trabajo de interpretación realizado por las generaciones pasadas, es el contrapeso conservador contra el riesgo de disentimiento que comporta todo proceso de entendimiento que esté en curso. Pues en la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse a través de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica. *La importancia relativa de estas dos magnitudes cambia con la descentración de las imágenes del mundo*. Cuanto más avanzado está el proceso de descentración de la imagen del mundo, que es la que provee a los participantes del mencionado acervo de saber cultural, tanto menos será menester que la necesidad de entendimiento quede cubierta *de antemano* por una interpretación del mundo de la vida sustraída a toda crítica; y cuanto más haya de ser cubierta esa necesidad por medio de operaciones interpretativas de los participantes mismos, esto es, por medio de un acuerdo que, por haber de ser motivado racionalmente, siempre comportará sus riesgos, con tanta más frecuencia cabe esperar orientaciones racionales de acción. Por ello, la racionalización del mundo de la vida puede caracterizarse ante todo en la dimensión «acuerdo normativamente adscrito» vs. «entendimiento alcanzado comunicativamente».

<sup>120</sup> Giovanni Sartori. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. España. Taurus. 1997. pp. 36-37. La tesis central de Sartori es que la revolución multimedia está provocando una transición del *homo sapiens*, que es producto de la cultura escrita, al *homo videns*, para quien la palabra es sustituida por la imagen. En este proceso en el que la

es el espacio pedagógico el que mejor puede mediar esta relación a fin de que los sujetos tengan realmente un proceso formativo que les permitan un desarrollo integral de todas sus potencialidades, porque no se trata solamente de que la escuela les facilite el acceso a la información, sino de que a través de la educación el individuo tenga las posibilidades de desarrollar todas las formas de pensamiento. En esto radica la importancia de promover *una educación para la diversidad*. Una educación fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, que desde las aulas asuma la diferencia como la piedra angular del diálogo con el «otro». Si en la escuela los maestros y alumnos son capaces de fundar la relación pedagógica en lo diferente, estarán construyendo *los imaginarios de la educación posible*, superando los dogmas que hicieron del ámbito escolar un espacio blindado que separaba a unas culturas de otras, sin considerar la riqueza pluricultural que siempre ha caracterizado a la sociedad mexicana.

El modelo de escuela, diseñado conforme a los parámetros del mundo occidental racionalista, terminó avasallando las identidades culturales de los pueblos indígenas del país, al convertirlos sólo en referentes folklóricos para consumo externo. En ese diseño, la institución escolar se convirtió en la única instancia legitimadora del saber y con ello, marginó otras tradiciones del pensamiento, igualmente válidas, pero que al no ser reconocidas por las comunidades científicas, quedaron condenadas a la marginación y al olvido.

El saber no es la ciencia, sobre todo en su forma contemporánea; y esta última, lejos de poder ocultar el problema de su legitimidad no puede dejar de plantearlo en toda su amplitud, que no es menos socio-política que epistemológica. (...) El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás

---

primacía de la imagen lleva a que lo visible se imponga sobre lo inteligible, la televisión cumple un papel central: "La televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*, un instrumento «antropogenético», un *medium* que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano. (...) Una tesis que se fundamenta, como premisa, en el puro y simple hecho de que nuestros niños ven la televisión durante horas y horas, antes de aprender a leer y escribir. (...) Por encima de todo, la verdad es que la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver. En esta *paideia*, la predisposición a la violencia es, decía, sólo un detalle del problema. El problema es que el niño es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve (ya que no posee aún capacidad de discriminación). Por el contrario, desde el otro punto de vista, el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que *no lee*, y, por tanto, la mayoría de las veces, es un ser «reblandecido por la televisión», adicto de por vida a los videojuegos. (...) Por tanto, el video-niño no crece mucho más. A los treinta años es un adulto empobrecido, educado por el mensaje: «la cultura, que rollazo»,...es pues, un adulto marcado durante toda su vida por una atrofia cultural." (cursivas en el original)

enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. La ciencia sería un subconjunto de conocimientos. También ella hecha de enunciados denotativos, impondría dos condiciones suplementarias para su aceptabilidad: que los objetos a los que se refieren sean accesibles de modo recurrente y, por tanto, en las condiciones de observación explícitas; que se pueda decidir si cada uno de esos enunciados pertenece o no pertenece al lenguaje considerado como pertinente por los expertos.<sup>121</sup>

En esa tradición del pensamiento racional como base, durante mucho tiempo, el esfuerzo educativo se concentró en la divisa de la homogeneización, que paradójicamente buscaba la integración de la nación, aunque esta mítica «unidad nacional» empezara justamente por la exclusión y la negación del «otro». Estas pretensiones de uniformidad trastocaron las formas de vida de las comunidades indígenas, alteraron sus propios procesos de desarrollo y casi las condenaron a una extinción inexorable. Fue precisamente su persistencia de mantener viva su cultura, su lengua, sus tradiciones y costumbres lo que ha asegurado la supervivencia de los pueblos originarios.<sup>122</sup>

Si en condiciones de total desamparo y abandono, los pueblos indígenas han logrado sobrevivir, es preciso recuperar esta experiencia para enfrentar los nuevos desafíos del mundo moderno caracterizado por la globalización económica y por la emergencia de nuevas tentaciones homogeneizantes y excluyentes.<sup>123</sup> Por supuesto que el reconocimiento de la diversidad sociocultural pasa por la construcción de nuevos consensos que den vigencia plena a los derechos humanos y civiles, incluyendo el derecho al territorio y al desarrollo de la lengua materna, que serían las bases mínimas para iniciar el proceso de transición hacia una sociedad intercultural en la que quepamos todos.

---

<sup>121</sup> Jean-Francois Lyotard. *La condición postmoderna*. México. Red Editorial Iberoamericana. 1990. p. 43-44.

<sup>122</sup> Nicanor Rebolledo. "Investigación y Diversidad Cultural." Ponencia presentada en el Foro: "*Los desafíos de la Educación Pública en los escenarios de la globalización*." Chilpancingo, Gro. 9 de diciembre del 2001. Para este autor el concepto de "pueblos originarios" es impreciso, porque: "Se supone todos los pueblos del mundo son pueblos multiculturales que comparten y que *no hay pueblos originarios* —esto sólo lo discutieron los ideólogos de los países metropolitanos: (desde) Grecia y Roma, hasta los modernos imperios".

<sup>123</sup> Victoria Camps. "El derecho a la diferencia." en Op. Cit. p. 95. "Existe en las sociedades modernas, una tendencia evidente hacia la homogeneización de las culturas. Las modernas tecnologías de la comunicación, los nuevos medios de transporte, la aceptación universal del inglés, la preocupación por problemas comunes como son los ambientales, todo ello está creando un clima de globalización e interdependencia transnacional. *¿Es tal tendencia éticamente superior al mero cultivo de las diferencias?* (las cursivas son mías)

Sin embargo, arribar a este nuevo pacto social supone incorporar la dimensión étnica a la cultura de la sociedad y del estado, para que la naturaleza pluriétnica, plurilingüística y pluricultural del país se asuma como el fundamento mismo de las esperanzas de cambio y modernización política. En este nuevo pacto se debe aceptar por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de los pueblos fundadores, y la cancelación de formas neocoloniales que todavía se observan en la relación que mantiene el estado con las etnias, las cuales han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural.

Desde luego que la construcción de este espacio de alteridad e interculturalidad, no puede limitarse sólo al ámbito jurídico, porque no basta sólo el reconocimiento constitucional. Hay que crear las condiciones para que la diferencia no se vea como un atentado a la unidad, sino como el elemento que la potencia. Ello implica empezar a trabajar *la cuestión cultural* e iniciar un proceso de recuperación histórica que permita apropiarse del presente y, al mismo tiempo, diseñar los escenarios de un futuro que por siglos les ha sido negado. Esta, me parece que es la elección política más importante que definirá la interculturalidad, toda vez que la construcción de la diferencia será la base fundamental de las relaciones interculturales. Sin embargo, el respeto a la diversidad no supone solo una tolerancia disfrazada que sirva para legitimar las desigualdades existentes,<sup>124</sup> porque la situación de pobreza y marginación que enfrentan las sociedades indígenas no se va a resolver solo con el reconocimiento de sus culturas, lenguas, tradiciones y costumbres, aunque es un hecho de que éste sería un paso importante que allanaría el camino en la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones de vida de las etnias.<sup>125</sup> Si las comunidades indígenas participan de manera activa en el diseño de propuestas

---

<sup>124</sup> F. Javier García Castaño et-al. "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia." en F. Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez. *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid, España. Editorial Trotta. 1999. p. 17. Para estos autores, la diferencia "es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad, gracias a la cual prosigue con éxito la evolución. (...) La construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo las apariencias de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión." Más adelante advierten que "*la construcción de la diferencia no es más que una justificación del proceso de desigualdad*", y terminan planteando dos preguntas cruciales que no pueden evadirse si no se quiere reducir la interculturalidad a una mera cuestión discursiva: *¿Cómo se puede ser igual a algo y a la vez diferente a ese algo?... ¿No será esta una «nueva» manera de construir dulcemente la diferencia desigual invocando ahora los acordes del reconocimiento de la diversidad?*

<sup>125</sup> Ernesto Díaz-Couder. "Diversidad Sociocultural y Educación en México." En Juárez Nuñez, José Manuel y Sonia Comboni. *Globalización, educación y cultura*. México. UAM-Xochimilco. 2000. p. 124. "La esencia de la etnicidad no se encuentra solamente en la cultura o en la lengua, sino en las *relaciones de poder* entre sectores

para potenciar su propio desarrollo, y éstas son apoyadas por la sociedad en su conjunto en un marco de respeto a sus formas organizativas y de gobierno, los proyectos y programas de las políticas públicas les serán significativos porque se ajustaran a sus necesidades.

Sin embargo, todo esto pasa por trascender la subordinación de la cultura indígena a la cultura dominante, transición que no será nada fácil porque son más de cinco siglos de agravios y de mantener silenciados a los pueblos fundadores. Por ello la tarea no se agota en reconocer la diversidad, sino en la construcción de una sociedad verdaderamente equitativa, más justa y más democrática. Frente a una historia de excepcional resistencia y de defensa de la cultura propia, no se puede seguir negando la dignidad de ese pasado como fuente válida para ensayar caminos inéditos en la construcción de una sociedad diferente.

En medio de las turbulencias actuales, es innegable la significativa incidencia de la escuela para reconocer y recuperar la cultura y la identidad de los pueblos indios, porque este proceso tiene que empezar justamente ahí donde se dio su negación: *en la recuperación de las culturas y las lenguas indígenas*.<sup>126</sup> Negar la palabra al otro no sólo es un atentado a su dignidad sino que cancela toda posibilidad de entendimiento. Por ello, *la imposición de los parámetros culturales de occidente se inicia con la negación de los códigos lingüísticos propios*. Han sido precisamente las diferencias lingüísticas y culturales las que han mantenido un cerco estratégico entre una cultura y otra, si tomamos en cuenta que “el lenguaje, como cualquier otro «contrato», es producto de una cierta relación de fuerzas más que de un consenso.”<sup>127</sup> En

---

sociales diferenciados a lo largo de las innumerables líneas de separación social: riqueza, religión, lengua, cultura, ocupación, ubicación geográfica, origen nacional, raza, etcétera. En otras palabras, la problemática de la identidad étnica es esencialmente política, la relación de la identidad étnica con la especificidad cultural y lingüística sólo puede ser comprendida desde una perspectiva política.

<sup>126</sup> *Ibidem*. pp. 111-112. Según Diaz-Couder, “la noción de lengua es una categoría que agrupa a una colección de normas lingüísticas (dialectos) más o menos similares según diversos criterios de análisis o interpretación; de ahí que adquiera significados diversos dependiendo del enfoque o del método de análisis que se adopte. Así pues, contra la opinión popular, una lengua no es una entidad homogénea y delimitable, sino una gama relativamente continua de variantes a lo largo de ejes geográficos o sociológicos. Estas variantes o dialectos constituyen, esencialmente, normas de habla regionales o sociales que pueden ser analizadas *estructural o funcionalmente*. Estas normas pueden ser escritas o no. En el caso de no tener escritura reciben el nombre de «lenguas» vernáculas, para distinguirlas de las formas literarias que serían «lenguas» propiamente dichas. Haugen sugiere reservar el término «dialecto» para referirse a las variantes genéticas.”

<sup>127</sup> Eduardo Gruner. “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek.” En Fredric Jameson. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. 1998. p. 43.

este sentido, la distancia que separa a las culturas indias de la llamada *cultura occidental*<sup>128</sup> ha estado mediada por el acceso a la lengua castellana. De la misma manera, el inicio de un diálogo intercultural tendrá que reconocer por principio las expresiones lingüísticas de las etnias, para hacer posible la convivencia respetando las diferencias.

El reconocimiento de la articulación entre la función diacrónica de las lenguas como construcciones histórico-sociales y los procesos culturales específicos de los pueblos, atribuye a la lengua sus funciones y capacidades semiológicas y rescata a los pueblos como sujetos históricos creadores y dinamizadores de sus propios procesos civilizatorios.<sup>129</sup>

Desde luego que no se trata de un conservadurismo extremo con relación a las lenguas indígenas, sino de promover su desarrollo pleno conforme lo determinen los hablantes de las mismas, que son finalmente quienes habrán de asumir su defensa y configurar los mecanismos que aseguren su sobrevivencia. El hecho de que las lenguas vernáculas dejen de ser estigmatizadas sentaría un precedente para romper el cautiverio psicológico al que han sido sometidas. De esta forma, los hablantes de lenguas indígenas conquistarían un espacio muy importante para fortalecer el proceso de recuperación de la cultura propia, y ya no tendrían que enfrentar la paradoja trágica de la aculturación, en el sentido de que a veces el indígena abandona lo propio con la esperanza de poder integrarse sin problemas a la sociedad mestiza, y al no conseguir ser aceptado por éstos, termina frustrado, lo cual significa, a su vez, una forma de muerte simbólica. Es decir, termina perdiendo su identidad.

---

<sup>128</sup> Jürgen Habermas. *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires, Argentina. Taurus. 1989. p. 213. Habermas recuerda que Max Weber dedicó su obra científica a la cuestión de por qué fuera de Europa «ni la evolución científica, ni la artística, ni la estatal, ni la económica, condujeron por aquellas vías de racionalización que resultaron propias de Occidente». La forma en como Weber llegó a esta conclusión partió de una pregunta clásica: «¿Qué encadenamiento de circunstancias han conducido a que precisamente en el suelo de Occidente, y sólo aquí, se produjeran fenómenos culturales que –al menos tal como solemos representármolos- estaban en una dirección evolutiva de significación y validez universales?» Según Habermas, ésta “formulación es equívoca porque deja abierta la cuestión de si el proceso de racionalización, desde cuya perspectiva nosotros, los hijos de la modernidad, consideramos la evolución de las culturas superiores, tiene una validez universal o de si sólo parece tenerla para nosotros.” Más adelante, agrega: “Weber considera el racionalismo como algo «occidental», no solamente en el sentido de que fue en Occidente donde se dieron las constelaciones históricas bajo las que pudo presentarse por primera vez un fenómeno que por su naturaleza tiene un carácter universal, sino que, como tipo particular de racionalismo, expresa también rasgos de esta particular *cultura occidental*.” (cursivas en el original)

<sup>129</sup> Stéfano Varese. (1987), «Diagnóstico y evaluación de las acciones educativas en el medio indígena», en: Amadio, M; Varese, S. y Picón, C., (Eds.). *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica*, Santiago de Chile, UNESCO, pp. 135-142.

Las identidades se construyen en un proceso de lucha y enfrentamiento y están sujetas a múltiples interpretaciones; la identidad es un viaje de conocimiento, aprendizaje y reconocimiento. Las identidades son construcciones sociales con bases materiales e históricas, y sin duda se asientan en...percepciones de conocimiento, maneras de ver y sentir, y experiencias vividas del poder, y sobre todo, que conocimiento es legítimo (o debería considerarse como tal) y debe tomarse en cuenta, qué experiencia es válida y sirve de aprendizaje, y qué poder puede negociarse entre los distintos conocimientos y experiencias. Sin embargo, el propio concepto de experiencia que subyace en el de identidad,...es producido por la historia, por la cultura y por el discurso.<sup>130</sup>

La identidad es una construcción cultural conflictiva porque depende fundamentalmente de la relación que se establece con los demás, la cual es mediada por los lenguajes que expresamos. “La alteridad es el complemento necesario de la identidad: nosotros somos quienes somos, y como somos, en función de quienes o como no somos. Toda comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia fuera, un excluir. Un “nosotros” que no está circunscrito por un “ellos” ni siquiera llega a existir.”<sup>131</sup> Por supuesto, la educación es el espacio excepcional que puede hacer posible ese diálogo de sensibilidad y tolerancia, empezando por el reconocimiento de la pluralidad lingüística como el elemento fundante de la identidad.

En la escuela, la pluralidad lingüística definiría los procesos de aprendizaje y se rompería con la tradición de empezar a educar castellanizando al niño indígena. El hecho de que la escuela favorezca el aprendizaje de dos lenguas, implica también el acceso a dos culturas distintas, porque “el don del lenguaje es universal, y su desarrollo en los niños es sorprendentemente similar en todas las culturas.”<sup>132</sup> Desde luego, todo esto constituye un desafío para la institución escolar que rebasa con mucho los marcos de una mera reforma curricular, porque el estudio de las diferencias culturales convoca a una transformación profunda de la escuela que tiene que empezar por un cambio en *la cultura pedagógica*, toda vez que el quehacer docente es también fruto de toda una tradición formada en las tendencias homogeneizadoras y excluyentes, lo cual sigue teniendo mucha fuerza en la conciencia de los educadores. Por lo que instrumentar un nuevo modelo pedagógico que privilegie una enseñanza diferenciada, y

---

<sup>130</sup> Carlos Alberto Torres. *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. México. Siglo XXI. 2001. p. 271-272.

<sup>131</sup> Giovanni Sartori. *La sociedad...* Op. Cit. p. 48.

<sup>132</sup> Howard Gardner. *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, España. Paidós. 2001. p. 38.

que valore la lengua materna del niño en los distintos espacios socio-comunicativos como el eje fundamental de su socialización lingüística, considerando que “el lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar”,<sup>133</sup> requiere tomar en cuenta las necesidades y peculiaridades etnolingüística del contexto en el que se desarrolle la tarea pedagógica.<sup>134</sup>

*Trasladar la diversidad del mundo al espacio pedagógico*, requiere de un cambio radical en la *dimensión ético-política del quehacer docente*, porque no sólo se trata de promover un reconocimiento abstracto del otro, sino de *transformar la cultura pedagógica de los educadores*, para que en la cotidianidad de la escuela se privilegie el diálogo como vehículo de construcción y de transmisión cultural. La diversidad educativa es, sin duda, un objetivo deseable porque puede permitirnos encontrar el equilibrio entre esas diferencias que nos son propias y el compromiso de combatir las asimetrías que caracterizan a nuestro sistema educativo. En consecuencia, el reto para las instituciones educativas está en desarrollar *la imaginación pedagógica* y ensayar nuevas estrategias que permitan enfrentar la diversidad cultural que cotidianamente se presenta en las aulas. Un cambio de esta magnitud en la relación entre educadores-educandos transformaría de raíz las tendencias homogeneizadoras y excluyentes que hasta ahora han silenciado y ocultado todo lo que es diferente.

La complejidad de instrumentar este nuevo paradigma, que reconozca a los niños en su diferencia, potenciando su lengua, sus conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad, pasa también por un nuevo tipo de formación docente, toda vez que el pluralismo cultural requiere de un nuevo maestro capaz de construir contextos de aprendizaje donde *comunicación intercultural* propicie un mejor desarrollo integral del educando. En este proceso la cultura materna tiene un papel fundamental.

---

<sup>133</sup> Giovanni Sartori. *Homo videns. La sociedad...* Op. Cit. pp. 24-25.

<sup>134</sup> Neil Mercer. *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España. Paidós. 2001. p. 27. “Para Vygotsky, el lenguaje tenía dos funciones principales. Como instrumento de comunicación o *instrumento cultural* lo empleamos para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento -«la cultura»- que permite la existencia y la continuidad de la vida social humana organizada. También propuso que muy al principio de la infancia empezamos a emplear el lenguaje como un *instrumento psicológico* para organizar nuestros pensamientos individuales y para razonar, planificar y revisar nuestras acciones. Creía que, durante la primera infancia, se produce una fusión entre el lenguaje y el pensamiento que conforma el resto de nuestro desarrollo mental. (...) Vygotsky consideraba que los individuos y sus sociedades estaban unidos por el lenguaje en una espiral de cambio histórica, continua, dinámica e interactiva.” (cursivas en el original)



La posibilidad de construir *una pedagogía para la diversidad* que transforme de raíz la práctica docente de los maestros supone un cuestionamiento profundo al carácter subordinado que han tenido las lenguas originarias y su relación con la lengua hegemónica en la cotidianidad del contexto escolar, porque *la innovación pedagógica* empieza precisamente por hacer de la comunidad y sus manifestaciones lingüístico-culturales, el centro de sus preocupaciones. Una cultura pedagógica intercultural no podrá ver la luz si no se promueve un proyecto de formación de docentes en esa perspectiva, porque se requiere de maestros capaces de establecer relaciones dialógicas<sup>135</sup> tanto con los niños como con los padres y madres de familia.

La construcción de esta *pedagogía para la diversidad* fundada en el respeto a las culturas y a las identidades, pasa por hacer un cuestionamiento radical a las políticas educativas y culturales que hasta ahora se han instrumentado, las cuales han estado muy distantes de la realidad sociocultural que caracteriza a la sociedad mexicana. Las políticas sociales y económicas tampoco han estado a la altura de nuestra diversidad y, antes al contrario, son el paradigma de su negación. Los programas asistenciales que por décadas se instrumentaron desde el Estado, solo contribuyeron a fomentar un paternalismo dependiente y a silenciar los reclamos de justicia social que expresaban los sectores marginados y, particularmente, los indígenas. Los pueblos originarios son los que más han resentido la exclusión por la negación a sus derechos culturales, lingüísticos y territoriales.

Es por toda esta realidad histórica que nos ha acompañado, que la lucha por alcanzar el respeto a la diversidad creativa de los pueblos es también *una tarea pedagógica*. El reto de la diversidad supone, entonces, desafíos inéditos, y esta tarea de enfrentar lo desconocido "exige imaginación, intuición y valor, no es algo espontáneo."<sup>136</sup> El camino es sinuoso y resbaladizo, pero es la única posibilidad para poder construir *una pedagogía para la diversidad y una educación intercultural*. Y en esta tarea los maestros tienen que cumplir un papel fundamental porque, de una o de otra manera, son los intermediarios culturales más cercanos a los que tiene

---

<sup>135</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. Op. Cit. pp. 112-113. "La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también."

acceso la comunidad. El potencial de transformación, con sus debilidades y fortalezas, podemos reconocerlos en sus propias voces que, al reivindicar el valor de su trabajo docente, empiezan a romper el silencio, trasladando sus sueños y utopías al espacio pedagógico.<sup>137</sup> Por supuesto, la construcción de este espacio de alteridad empieza por problematizar a la educación.

### 2.3. La marginalidad creadora

La educación no puede estar ausente de un proceso nacional “que conjugue pacíficamente las exigencias del cambio y de la tradición”,<sup>138</sup> pues sólo de esta forma podrá transformarse en un factor fundamental del desarrollo; toda vez que si la producción de conocimientos es la esencia del cambio mundial, es un hecho que ésta, se apoya en la educación, y si bien es cierto que la educación no es la panacea para el desarrollo, también se sabe que “generalmente en los países más pobres la educación es de menor calidad.”<sup>139</sup> La historia nos enseña que desde la ilustración francesa se registra una constante: *ningún proyecto político y económico se puede realizar si no se apoya en un proyecto cultural y educativo.*

En ese sentido, la evidencia empírica parece ser contundente: ningún país puede aspirar a desarrollarse si no invierte en su educación. Por supuesto que un proyecto educativo, para que pueda responder a las expectativas de la sociedad, tendrá que tomar en cuenta las especificidades de ésta. En el caso de las zonas rurales donde la pobreza es ancestral, educar no consiste sólo en abrir escuelas, porque el problema no está únicamente en asegurar el ingreso de los niños, sino, sobre todo, en garantizar su permanencia en las aulas hasta concluir sus estudios de un grado a otro y poder darles continuidad en otros niveles. El fracaso de nuestro sistema educativo nacional se debe, en buena parte, al abandono a que ha sido

---

<sup>136</sup> Hugo Zemelman. *Conversaciones didácticas*. Neuquén, Argentina. Editorial Educo. 1998. p. 66.

<sup>137</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. Op. Cit. p. 87. “Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. (...) *No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. (...) no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres.*” (las cursivas son mías)

<sup>138</sup> Carlos Fuentes. op. cit. p. 1.

<sup>139</sup> Angus Maddison. *Problemas del crecimiento económico de las naciones*. México. Ariel. 1996. p. 111.

sometida la escuela y a que ésta, carezca de los medios institucionales que les permitan retener a los niños en sus aulas.<sup>140</sup>

Frente a una sociedad amenazada con perder su identidad en un mundo globalizado, creo que la educación es el único medio alternativo que podemos oponer como espacio de resistencia, toda vez que si la escuela se somete a las presiones del modelo económico neoliberal terminará trasladando la lógica del mercado a los procesos educativos, adaptándose a los imperativos de la competencia y cancelando sus posibilidades de transformación.

La imposición del nuevo *software* humano -del nuevo paradigma antropológico- se perfila ya en el escenario educativo y la educación formal en dos sentidos trascendentales: la aplicación de la lógica neoliberal a la conversión de la educación en mercancía y el uso de la socialización formal-informal como instrumento de realización del nuevo *homo economicus* que la globalización del capital requiere.<sup>141</sup>

Por otra parte, si en el mundo actual el principal recurso para el desarrollo es el conocimiento, entonces, la tarea principal de las escuelas debe ser precisamente esa: la producción del conocimiento.<sup>142</sup> Por supuesto, esto impone una transformación a fondo de nuestro sistema educativo. En la llamada "sociedad de la información", la escuela requiere de flexibilidad curricular y administrativa, para que esto le permita desarrollar libremente la creatividad de los

---

<sup>140</sup> Guillermo Jaim Etcheverry. *La tragedia educativa*. F.C.E. Buenos aires, Argentina. 2000. pp. 9-10. "¿Cuál es la razón para considerar trágica la situación educativa contemporánea? Tal vez esa condición surja de la convergencia de una serie de acontecimientos y de expectativas personales y sociales que amenazan con modificar radicalmente la función de la escuela tal como la hemos conocido hasta ahora. No se trata sólo de cambios progresivos, de una bienvenida y necesaria modernización institucional. Más bien esas transformaciones se perciben como generadoras de una posible desnaturalización de la función de la institución escolar, en tanto encargada de formar a las nuevas generaciones en todos los niveles: básico, medio y superior. Este cambio en la naturaleza de la escuela resulta preocupante porque se produce en un contexto social desprovisto ya de otras instancias capacitadas para cumplir la función que hasta ahora se les asignaba. Esa tarea que, de acuerdo con la propuesta de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, convocada por la UNESCO en 1993 y presidida por Jacques Delors, es «enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser»."

<sup>141</sup> Noam Chomsky y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México. Joaquín Mortiz. 1997. p. 142-143.

<sup>142</sup> Alvin Toffler y Heidi T. *Las guerras del futuro*. Plaza y Janés. Barcelona, 1994. Para estos autores, la denominada «sociedad del conocimiento», está basada en la producción de datos, imágenes, símbolos, ideología y valores, que conviven con la cultura, la ciencia y la tecnología. El conocimiento y la capacidad de innovación a venido a sustituir a la infraestructura, las máquinas y los equipos, en un contexto donde la velocidad con la que se desarrolla la ciencia y la tecnología los hace rápidamente obsoletos.

niños, porque "la educación no sólo tiene que transmitir valores igualitarios y de respeto a la diversidad, sino también encarnar ese equilibrio en su propia flexibilidad curricular."<sup>143</sup>

Nuestra educación no debe sustraerse del avance científico y tecnológico que se desarrolla en el mundo y, por supuesto, esto implica reformar las estructuras institucionales de la escuela y cambiar los procesos de gestión, a fin de que las propuestas didáctico-pedagógicas sean asumidas plenamente por toda la comunidad educativa.

Esta naturaleza política de la educación la podemos mirar desde diversas perspectivas teóricas: existen enfoques que plantean que en la escuela sólo se reproducen los discursos del poder, en tanto que otros sostienen que es un espacio de resistencia y de liberación. La constante que se observa, no es solamente que la educación sigue siendo un punto de controversia pedagógico y político, sino que por esta misma razón, es todavía una de las funciones sustantivas del Estado moderno, toda vez que denota los métodos a través de los cuales la sociedad acumula sus conocimientos, preserva sus culturas y promueve sus valores, además de que contribuye de manera decisiva en la formación de la persona en los aspectos físicos, intelectuales, emocionales, morales y sociales. Desde la *paideia* griega hasta la actual propuesta de educación virtual, el binomio Estado-educación han formado siempre una unidad inseparable y mantienen una relación contradictoria, la cual se expresa en los propios debates que genera.

La fundamentación epistemológica de la educación define el desarrollo de los procesos formativos y si bien la teoría pedagógica dista mucho de ser homogénea, en la construcción del discurso pedagógico pareciera haber consenso en el papel que juega la educación en la formación del individuo, y esta polémica la podemos encontrar tanto en los sistemas de educación más antiguos que estaban estrechamente vinculados con la tradición religiosa,<sup>144</sup> como en los modernos sistemas educativos caracterizados por la expansión de la educación básica.

---

<sup>143</sup> Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina. F.C.E. 2000. p. 115.

<sup>144</sup> Para los judíos las bases educativas más importantes siguen siendo la casa, la sinagoga y la escuela, y la enseñanza de *la Torá* es imprescindible.

Desde Platón<sup>145</sup> hasta Gramsci,<sup>146</sup> pasando por Rousseau, quien en el *Emilio o de la educación*, expuso su teoría educativa basada en el conocimiento de la verdadera naturaleza del niño,<sup>147</sup> llegando hasta Durkheim, quien sostenía que la base de la estabilidad social estaba en los valores compartidos por la sociedad, y que la desaparición de estos conducía a *la anomia* lo que invariablemente lleva a la desintegración del individuo en la sociedad.<sup>148</sup> Más tarde Althusser, en *Los aparatos ideológicos del Estado*, concibe a la educación como un mecanismo que contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción,<sup>149</sup> y Basil Bernstein subraya la diversidad de códigos lingüísticos.<sup>150</sup> Por su parte, Samuel Bowles y Herbert Gintis sostienen la tesis de que la educación no ha favorecido mucho la igualdad económica,<sup>151</sup> en tanto que Ivan Illich en *La sociedad desescolarizada*, desarrolló sus ideas

---

<sup>145</sup> Platón. *La República*. Madrid, España. Edimat Libros. 1993. p. 21. En *La república*, Platón sostiene que la moral ciudadana “es sólo una consecuencia de la buena educación.” (cursivas en el original)

<sup>146</sup> Antonio Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablos Editor. 1975. p. 16. Para Gramsci, la escuela “es el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el «área» escolar y cuanto más numerosos son los «grados» «verticales» de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado estado.”

<sup>147</sup> Juan Jacobo Rousseau. *Emilio o de la educación*. México. Editorial Porrúa. 1993. p. 2. Rousseau sostiene que la educación “es efecto de la Naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la Naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas. Así, cada uno de nosotros recibe lecciones de estos tres maestros.” (las cursivas son mías)

<sup>148</sup> Emilio Durkheim. *Sociología de la Educación*. España, Ed. Colofón, 1988. p. 9 y ss. Según Durkheim, la educación es un proceso de socialización metódica de las generaciones jóvenes por los adultos: la educación transmite la cultura de la sociedad. maneras de actuar. pensar y sentir. También es control social. Lo exterior -la sociedad. la cultura- se convierte en un elemento constitutivo de la personalidad del individuo, que lo regula desde dentro. La función social de la educación es la integración moral (social).

<sup>149</sup> María de Ibarrola. *Las dimensiones sociales de la educación*. (Antología) México. SEP-El Caballito. 1985. p. 117. Según Althusser, la escuela cumple una función ideológica al servicio del Estado, toda vez que no hay “ningún aparato ideológico del Estado que mantenga durante tantos años una audiencia obligatoria (y, lo que importa menos, a veces gratuita). 5 o 6 días a la semana a razón de 8 horas por día, con la totalidad de los niños en las formaciones sociales capitalistas.”

<sup>150</sup> Giddens, Anthony. *Sociología*. España. Alianza Editorial. 2000. pp. 527. Para Bernstein, “el desarrollo lingüístico de los niños de clase media conlleva la adquisición de un código elaborado: una forma de hablar en la que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Las formas en que los niños de clase media aprenden a usar el lenguaje están menos ligados a contextos particulares; de forma que pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad. (...) Bernstein plantea que los niños que han adquirido códigos de habla elaborados son más capaces de abordar las exigencias de la educación académica formal que aquellos que se han visto limitados a códigos restringidos. Esto implica que los niños de clase baja tengan un tipo de habla «inferior» o que sus códigos lingüísticos sean «deficientes». Significa que el modo en el que usan el lenguaje choca con la cultura académica de la escuela. Los que dominan códigos elaborados se adaptan con mucha mayor facilidad al entorno escolar.”

<sup>151</sup> *Ibidem*. Estos autores sostienen que “la educación moderna debería entenderse como respuesta a las necesidades económicas del capitalismo industrial. Los colegios ayudan a suministrar las capacidades técnicas y

sobre la ‘desburocratización’ de la escuela y propuso las tesis de la desescolarización.<sup>152</sup> En los años recientes y desde los mundos marginados Paulo Freire construyó su propuesta de educar para la liberación,<sup>153</sup> y en otro contexto Bordieu desarrolló la teoría de la reproducción.<sup>154</sup> Michael W. Apple desde una revisión al papel mediador del currículo, hace una crítica sin concesiones a la educación de corte liberal,<sup>155</sup> y Henry Giroux<sup>156</sup> y Peter McLaren, proponen las teorías de la resistencia en educación.<sup>157</sup> En todas estas tradiciones del

---

sociales que necesita la empresa industrial e infunden respeto por la autoridad y disciplina en la mano de obra. Las relaciones de autoridad y control en la escuela, que son jerárquicas e incluyen un énfasis en la obediencia, se corresponden directamente con las que dominan en el ámbito laboral.

<sup>152</sup> Ibidem. Según Ilich, “las escuelas se han desarrollado para hacerse cargo de cuatro tareas básicas: ser lugares de custodia, distribuir a las personas en funciones ocupacionales, enseñar los valores dominantes y facilitar la adquisición de capacidades y conocimientos socialmente aprobados. (...) En la escuela se aprenden muchas cosas que no tienen nada que ver con el contenido formal de las lecciones. Las escuelas, por la naturaleza de la disciplina y la estricta reglamentación que implica, tienden a inculcar lo que (él denomina) *consumo pasivo*, que es una aceptación acrítica del orden social existente.”

<sup>153</sup> Paulo Freire. *La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI: 1997. p. 36. Freire sostiene que “la eficacia de la educación está en sus límites. Si ella pudiese todo o si nada pudiese, no habría por qué hablar de sus límites. Hablamos de ellos precisamente porque, no pudiendo todo, puede alguna cosa.”

<sup>154</sup> Pierre Bordieu. “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales” en Patricia de Leonardo. *La nueva sociología de la educación*. (Antología) México. SEP-El Caballito. 1986. p. 116-120. Según Bordieu, la escuela contribuye a la reproducción de la desigualdad porque “la igualdad *formal*, a la que está sujeta todo el sistema educativo, es en realidad injusta y que cualquier sociedad que pretenda tener ideales democráticos protege a los mismos privilegios y no su abierta transmisión. (...) La igualdad formal que gobierna la práctica pedagógica es de hecho una fachada para justificar la indiferencia a las desigualdades reales en cuanto a los conocimientos impartidos o más bien exigidos.” En referencia los maestros, Bordieu sostiene que “son producto de un sistema cuya meta es transmitir una cultura aristocrática, y es más probable que adopten estos valores con más intensidad en proporción al grado en que le deban (a esa cultura) su propio éxito académico y social. ¿Cómo van a evitar hacer uso de los valores del medio de donde vienen, o al que ahora pertenecen, al enseñar y asesorar a sus alumnos? (...) Lo que el sistema educativo promueve y exige es una cultura aristocrática, y ante todo, una relación aristocrática con ella. Esto es particularmente evidente en la relación de los maestros con el lenguaje.”

<sup>155</sup> Michael E. Apple. “Reproducción ideológica, cultural y económica” en Patricia de Leonardo. *La nueva sociología...* Op. Cit. pp. 81-83. Apple subraya el papel del curriculum como elemento mediador entre la reproducción cultural y la reproducción económica. Según él, “las escuelas recrean, en parte, las jerarquías sociales y económicas de la sociedad mayor a través de lo que parece un proceso neutral de selección e instrucción. Toman el capital cultural, el *habitus* de la clase media como natural y lo emplean como si todos los niños tuvieran un acceso igualitario a él. (...) Las escuelas, por lo tanto, procesan tanto conocimientos como personas. En esencia, el conocimiento formal e informal es usado como un complejo filtro para procesar a la gente, frecuentemente por clase y, al mismo tiempo, se enseñan diferentes aptitudes y valores a diferentes poblaciones escolares, nuevamente por clase (sexo y raza)... las escuelas recrean en forma latente las disparidades económicas y sociales, aunque éstas no son ciertamente las intenciones de quienes están en la escuela.”

<sup>156</sup> Henry Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI. 1993. pp. 66-67. Tanto Giroux como McLaren proponen la Pedagogía Crítica como el espacio de formación de los profesores como intelectuales, a fin de que éstos recuperen la capacidad de propuesta que han perdido, porque en la perspectiva de Giroux, “la teoría educativa radical ha sido incapaz de plantear un discurso teórico y un conjunto de categorías, como base para la construcción de formas de conocimiento, de relaciones sociales dentro del aula y de visiones del futuro que den sustancia al significado de la pedagogía crítica.”

<sup>157</sup> Peter McLaren. “La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño” en Alicia de Alba (compiladora). *Posmodernidad y educación*. México. CESU-UNAM-Porrúa. 1995. pp. Para McLaren, “la pedagogía radical carece aun de una base teórica y política desde la cual los educadores puedan moverse entre

pensamiento educativo, encontramos que desde la pedagogía clásica hasta la moderna teoría pedagógica, las reflexiones sobre el discurso de la educación son muy heterogéneas, aunque en esencia, confluyen en lo que constituye su fuente de inspiración común: *la formación del sujeto*. Pese a su heterogeneidad, el debate pedagógico mantiene una identidad propia porque es tal vez el único discurso que no puede funcionar sin la presencia de sujetos.

Desde diversas posiciones teóricas y políticas, se concibe a la educación como un discurso vinculado a un contexto histórico-cultural determinado, por lo que, aun cuando su significado puede variar para adecuarse a las exigencias de situaciones particulares, en esencia, el papel que se le asigna, pareciera permanecer inalterable: *es un factor imprescindible para potenciar el cambio social y también para comprender el mundo*. Desde esta mirada, la educación es un espacio de resistencia, porque desde el espacio pedagógico se asume que la razón por la cual las relaciones de poder siguen siendo hegemónicas en el contexto actual, reside en el hecho de que no han sido profundamente comprendidas. Frente a la incertidumbre de los escenarios actuales, la educación aparece como el espacio posible para crear y recrear nuestra diversidad, que nos permita revalorar nuestra cultura y, desde ese lugar, reconocer opciones que nos incluyan como sujetos y como personas. Esa tarea de inclusión será precisamente la que tendrá que cumplir una educación intercultural.

#### 2.4. El paradigma de la interculturalidad

La Educación Intercultural es un *campo problemático* en proceso de construcción.<sup>158</sup> Esto exige dotar de contenido al concepto que todavía no se puede definir con precisión,<sup>159</sup> porque

---

la crítica hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas para construir con base en los imperativos de libertad y democracia.”

<sup>158</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España. Anthropos-El Colegio de México. 1992. P. “...la definición de un **campo problemático** supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de una realidad problemática.”

<sup>159</sup> Ramón Panikkar. “La interpelación intercultural” en Graciano Gonzalez R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. España. Biblioteca Nueva. 2002. p. 29. Conviene distinguir *la interculturalidad* de *la interdisciplinariedad* y de *la transdisciplinariedad*. “Las fronteras trasgredidas por la interculturalidad no pueden ser reducidas a las barreras saltadas por la interdisciplinariedad, que legítimamente aspira a ir más allá del «barbarismo de la especialización». La interdisciplinariedad se ocupa de la relación entre varias disciplinas y de su enriquecimiento mutuo: disciplinas que tienen su sentido dentro de

la *interculturalidad* es también un campo de batalla atravesado por posiciones ideológicas que amenazan seriamente con reducirla a una metáfora vacía de contenido, por lo que su revisión no es un problema puramente teórico, sino un acto de pensamiento de cómo mirar una nueva realidad,<sup>160</sup> porque las culturas no pueden ser reducidas a simples objetos de estudio de la ciencia.<sup>161</sup> En consecuencia, *la interculturalidad es una realidad compleja porque complejos son los actores y es un espacio de construcción de sentido que tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen con los otros, toda vez que supone una relación entre sujetos, con culturas distintas y en condiciones de equidad, porque la interculturalidad significa la negación de asimetrías y asume la diversidad como una posibilidad de reconocer y de valorar lo diferente.*

La interculturalidad se manifiesta en el encuentro existencial de diversas visiones del mundo,<sup>162</sup> y en ese sentido, es también un proyecto de vida por la dimensión que reviste en la construcción de la identidad del sujeto. Por tanto, *la construcción de un proyecto de educación intercultural tiene que ser una tarea político-pedagógica*, y en las sociedades indígenas esto adquiere una singular relevancia, porque no se pueden seguir instrumentando programas educativos que terminen reproduciendo los discursos hegemónicos descontextualizados. Por

---

una cultura, de la cual son disciplinas, especialidades o estudios en profundidad. La transdisciplinariedad da un paso más. No reclama el cultivo de varias disciplinas (multidisciplinariedad) sino más bien la propia apertura a «algo» (inefable e indefinible) que atraviesa y va más allá de todas las disciplinas particulares. Sin embargo, las culturas son algo más que disciplinas. (...) La interculturalidad no tiene que ver tanto con las disciplinas como con las culturas, y las culturas no son especies de un género «metacultural». Este género sería la tan debatida naturaleza humana. De hecho, la naturaleza del hombre es cultural, de modo que el hombre es un animal cultural, pero precisamente por ello (que la naturaleza humana es cultural), esta naturaleza, cuando no es puramente un concepto formal, siempre es interpretada según las categorías de una cultura particular como muestran tan claramente las discusiones sobre la «ley natural» y la «religión natural».

<sup>160</sup> Max Weber. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina. Amorrortu. 1990. p. 104. "El aparato conceptual que el pasado ha desarrollado a través de la elaboración conceptual, esto es, en realidad, la transformación conceptual de la realidad inmediatamente dada y a través de la clasificación bajo los conceptos que correspondieron al estado de sus conocimientos y a la orientación de su interés, está en permanente contraposición con aquello que queremos y podemos obtener a partir de la realidad en un nuevo conocimiento. En esta lucha se consume el progreso de la labor de las ciencias de la cultura. Su resultado es un continuo proceso de transformación de aquellos conceptos en los cuales procuramos captar la realidad."

<sup>161</sup> Ramón Panikkar. "La interpelación intercultural" en Graciano González R. Amaiz (coord.) *El discurso intercultural*. Op. Cit. p. 32. "La cultura predominante de occidente ha olvidado, o considera imposible, pensar a través de símbolos (simbólicamente) y sólo piensa a través de conceptos (conceptualmente). Los símbolos son relegados a la subjetividad artística y excluidos de la objetividad «científica». ¿Cuál es entonces el nexo entre las diferentes culturas del mundo?"

<sup>162</sup> *Ibidem*. p. 75.



eso es importante trabajar la dimensión cultural y la educación como elementos fundamentales en el proceso de construir los imaginarios de una sociedad intercultural.

Si las culturas crecen y se desarrollan en un diálogo permanente,<sup>163</sup> entonces la diversidad es también una posibilidad de sobrevivencia, en la medida que el conocimiento de una cultura sienta las bases para respetarla y valorarla en todo lo que representa. “La cultura, entonces, debe verse siempre como un vehículo o un medio por el cual se negocia la relación entre los grupos.”<sup>164</sup>

*La interculturalidad es una especie de camino que permite universalizar lo singular y singularizar lo universal.*<sup>165</sup> Si esto es así, entonces *es un proceso de equilibrio* válido para todos, que incluye tanto a las comunidades indígenas como a las que no lo son, porque como ya mencionamos, estamos hablando de varias culturas relacionadas.”Pues el diálogo intercultural supone identidades culturales conscientes de sus diferencias.”<sup>166</sup> Es cierto que *la relación es poder*, por lo que es importante reconocer la fuerza de la subordinación en un concepto que se pretende emergente, para poder delimitar el campo problemático desde donde se está abordando, porque la interculturalidad puede significar cosas distintas: desde crear un espacio cultural lo suficientemente abierto para que cumpla funciones cooptativas, hasta ser la expresión de una demanda cultural que no ha encontrado espacio de expresión, reivindicando

---

<sup>163</sup> Ramón Gallegos Nava. *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. México. Editorial Pax México. 1999. pp. 185. “El diálogo no es una discusión. En el espíritu del diálogo nadie trata de ganar, imponer o guiar y éste, por extraño que parezca, es el gran reto, porque todos estamos acostumbrados a defendernos y cerrarnos. *El verdadero objetivo del diálogo es penetrar en el proceso de pensamiento colectivo*. Una de las dificultades del pensamiento es la tendencia a la fragmentación: *todas las divisiones que hacemos se originan en el pensamiento*. En el diálogo, las personas suelen sostener creencias y opiniones fundamentalmente diferentes. *Lo cierto es que el hecho de defender una opinión, lleva a una lucha de opiniones en las que quien gana no es el que más razón tiene sino el que más poder ostenta.*” (las cursivas son mías)

<sup>164</sup> Fredric Jameson. *Sobre los estudios culturales*. En Fredric Jameson y Slavoj Žižek. *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. 1998. p. 103.

<sup>165</sup> Herbert Marcuse. *Razón y revolución*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Altaya. 1998. p. 23. “El contraste entre lo universal y lo individual tomó una forma más intensa cuando, en la era moderna, surgieron las consignas de la libertad general y la idea de que un orden social apropiado sólo podía alcanzarse a través del conocimiento y de la actividad de individuos emancipados. Se declaró que todos los hombres eran libres e iguales; pero al actuar de acuerdo con sus ideas y en persecución de sus intereses, los hombres crearon y experimentaron un orden de dependencia, de injusticia y de crisis recurrentes.”

<sup>166</sup> Raúl Fornet-Betancourt. “Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica” en Graciano González R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural...* Op. Cit. p. 132. “Pues pensamos que también hay una necesidad del diálogo intercultural para los pueblos indígenas (...) perciben la necesidad del diálogo intercultural de una manera específica. (...) Los pueblos indígenas prefieren acentuar que la necesidad del diálogo intercultural está conectada con su derecho a tener una cultura propia y a ser ellos mismos desde y en la defensa de esa cultura.”

*la diferencia como valor desde donde se construye la identidad.*<sup>167</sup> La imagen de una cultura y la cultura en la vida práctica es el proceso de apropiación de lo propio y es así como se descubren las referencias identitarias.

Desde este espacio de construcción de sentido, la interculturalidad propone un serio cuestionamiento a los fundamentos mismos del poder, porque al plantear *la diversidad de los mundos de vida* pone en el eje de la discusión a la hegemonía del orden establecido, toda vez que la tarea de *armonizar esos mundos de vida* pasa por equilibrar la justicia,<sup>168</sup> pues sin este equilibrio no puede haber prácticas de convivencia intercultural. “Si la justicia es transcultural, ello no obsta a la conservación de las diversidades culturales. Lo justo no es negociable: el hambre y la tiranía deben ser erradicados dondequiera que se encuentren.”<sup>169</sup>

En esta perspectiva, se entiende que para transitar hacia una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento, porque el problema no está en el «otro», sino en mi acceso hacia el «otro», toda vez que la interculturalidad se genera desde la construcción de identidades y son las prácticas culturales las que deciden si hay mundo autónomo o no. La «autonomía» puede interpretarse como “*un sistema por medio del cual los grupos socioculturales ejercen el derecho a la autodeterminación*. La autonomía sintetiza y articula políticamente el conjunto de reivindicaciones que plantean los grupos étnicos.”<sup>170</sup> Por ello, la idea de interculturalidad tiene que ver también con el ángulo de colocación desde donde podemos mirar al «otro».

---

<sup>167</sup> Hugo Zemelman. *Seminario Internacional: Interculturalidad y Conocimiento*. Conferencia Magistral. México, D. F. Diciembre del 2001.

<sup>168</sup> Hans Kelsen. *¿Qué es justicia?* Barcelona, España. Planeta-Agostini. 1993. P. 38. Para Kelsen, “la Justicia es necesaria en aquel orden social en que sean posibles los conflictos de intereses. Donde no existen intereses en conflicto no se necesita la Justicia. Un conflicto de intereses se presenta cuando una necesidad sólo puede satisfacerse a expensas de otra; o, dicho de otro modo, cuando hay un conflicto entre dos valores y no es posible ponerlos en práctica al mismo tiempo; cuando uno puede tenerse en cuenta únicamente si se despreja el otro; cuando es necesario preferir el uno al otro y decidir cuál es el más importante, o cuál es el valor superior y, en última instancia, el valor supremo.”

<sup>169</sup> Victoria Camps. “El derecho a la diferencia” en León Olivé. *Ética y diversidad cultural*. Bogotá, Colombia. F.C.E.-UNAM. 1997. p. 90.

<sup>170</sup> Héctor Díaz Polanco. *Autonomía regional LA autodeterminación de los pueblos indios*. México. Siglo XXI. 1991. p. 157. “A menudo, la autodeterminación y la autonomía se conciben como prerrogativas de diferente naturaleza o como opciones distintas de que disponen los pueblos para ejercer el control sobre sus asuntos y conducir libremente su vida sociopolítica. Nos parece que este punto de vista es incorrecto. En realidad, debe concebirse la autonomía como *una forma del ejercicio de la autodeterminación*. Para ello debe distinguirse el principio general o abstracto del derecho a la autodeterminación de sus muy diversos sentidos *concretos*, mismos que resultan precisamente del ejercicio específico que los pueblos hacen de la libre determinación. (cursivas en el original)”

El *yo* y el *otro* son las principales *categorías axiológicas* que por primera vez hacen en general posible cualquier *valoración real*, siendo que el momento de la valoración o, más exactamente, la orientación axiológica de la conciencia tiene lugar no sólo en el acto ético en el sentido propio de la palabra, sino en cada vivencia e incluso en la sensación más simple: vivir significa ocupar una posición valorativa en todo momento de la vida, establecerse axiológicamente.<sup>171</sup>

Si esto es así, la interculturalidad sería una manera de producir conocimiento, porque si lo que propone es una relación entre sujetos y culturas, basadas en el reconocimiento mutuo, esto implica la construcción de una racionalidad distinta,<sup>172</sup> lo que a su vez remite a un cambio cultural, y para acceder a este proceso de transformación se tiene que establecer una vinculación a través de la educación. Esa es la tarea de la *Educación Intercultural*, y por eso mismo trasciende al pluriculturalismo cultural o multiculturalismo, si por tal cosa se entiende la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio.<sup>173</sup>

[...] el multiculturalismo afirma que las gentes con distintas raíces pueden coexistir, que pueden aprender a leer los repertorios de imágenes de otros, que pueden y deben mirar más allá de las fronteras de la raza, la lengua, el género y la edad sin prejuicios o engaños y aprender a pensar contra el trasfondo de una sociedad en proceso de hibridación.<sup>174</sup>

---

<sup>171</sup> Mijaíl Bajtín. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México. Taurus. 2000. pp. 123-124. (cursivas en el original)

<sup>172</sup> Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona, España. Anthropos-El Colegio de México. 1992. pp. 182. "Si la realidad es una síntesis de los triunfos y fracasos de los hombres, su desafío estriba en pensar la racionalidad desde el hombre y no desde un modelo de hombre: hacerlo desde sus sombras, contradicciones, temores, creatividad, engaños y certezas, para no falsear la razón a partir de una pura e ingenua imagen de lo humano, sino más bien apostar a ella desde las flaquezas humanas, pero también desde sus sueños, en los que busca saciarse de sus limitaciones. Porque en definitiva se trata de rescatar el valor humano en la racionalidad en vez de inocular aquél de las perfecciones y lucideces de ésta: reconocer en la racionalidad la expresión de una lucha por ensanchar lo humano, como el fondo inagotable desde el cual enriquecer las visiones del mundo que el hombre y su razón pueden llegar a poseer."

<sup>173</sup> Francisco Colom. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, España. Anthropos. 1998. p. 111. "La primera alusión oficial al multiculturalismo data del año 1973, cuando Al Grassby, ministro de Inmigración del gobierno laborista de Gough Whitlam, dio a conocer el manifiesto titulado *Una sociedad multicultural para el futuro*, en el que anunciaba el abandono del viejo ideal asimilacionista. Este cambio de rumbo incluía el deseo de reparar la injusticia histórica cometida con los aborígenes australianos, cuyo reconocimiento como ciudadanos se había demorado hasta 1967. La explicación de este giro político debe incluir también la creciente importancia cobrada por el voto inmigrante."

<sup>174</sup> R. Hughes. *Culture of Complaint*. Nueva York. Oxford. Oxford University Press. 1993. pp. 83-84. (Cit. en Colom, Francisco. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, España. Anthropos. 1998. p. 12.)

Sin embargo, detrás de esta aparente neutralidad valórica, lo que se percibe es la ambigüedad conceptual, toda vez que el multiculturalismo es un concepto polisémico que puede significar cosas diferentes, dependiendo del contexto, sobre todo, si se toma en cuenta que las políticas multiculturales fueron diseñadas para dar respuesta a las demandas de distintos movimientos sociales que reclamaban “formas específicas de integración en las estructuras de las democracias contemporáneas.”<sup>175</sup>

El término «multiculturalismo» se ha empleado en tantos contextos y con significados tan distintos que ha perdido prácticamente su capacidad para designar un corpus analítico o ideológico concreto. En términos generales alude a una postura moral y políticamente favorable al pluralismo cultural y a los modelos de integración social y de gestión política que persigan su fomento. Los principios de la tolerancia y el respeto serían, pues, esenciales a la estructura normativa del multiculturalismo. Su institucionalización corresponde, por el lado jurídico, al ámbito de los derechos ciudadanos; su puesta en práctica, a los programas de políticas públicas del Estado intervencionista. Sin embargo, la idea de «cultura» que late bajo este lema es, cuando menos, difusa.<sup>176</sup>

De la misma manera que la pluralidad lingüística no significa necesariamente la diversidad cultural, y ésta no siempre antecede a la heterogeneidad lingüística,<sup>177</sup> *el multiculturalismo no es precisamente el paradigma de la tolerancia y la equidad entre culturas*, porque no menciona la relación ni el respeto que se tienen entre sí estas culturas dentro del contexto que comparten.<sup>178</sup> “El multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura.”<sup>179</sup> En el fondo, lo que el multiculturalismo representa, es la cara ideológica que pretende legitimar las desigualdades existentes con el argumento de respetar las diferencias culturales.

---

<sup>175</sup> Francisco Colom. *Razones de identidad...* Op. Cit. p. 12.

<sup>176</sup> Ibidem. p. 105.

<sup>177</sup> Rodrigo Díaz Cruz. “Pluralidad lingüística y educación bilingüe” en León Olivé. *Ética y diversidad...* Op. Cit. p. 255. “La relación entre lengua, etnia e identidad se constituyen a partir de estructuras de acción y sistemas de creencias concretos, históricamente ubicables y, por ello, fundamentalmente conflictivos, en tensión y en muchas ocasiones en franca oposición a otras formas de estructurar la acción y a otros sistemas de creencias.”

<sup>178</sup> Sylvia Schmelkes. *Educación Intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Conferencia Magistral en la Maestría en Formación y Práctica Docente, de la Unidad UPN-12A, Chilpancingo, Gro. 8 de diciembre del 2001. Para la Maestra Schmelkes, “la multiculturalidad, admite que se genere relaciones de segregación, de discriminación y de explotación porque no está hablando de una relación (de equidad).”

Es decir, la relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización de tipo Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un «racismo con distancia»: «respetar» la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad «auténtica» cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores *particulares* de su propia cultura), pero igualmente mantiene esa posición como un privilegiado *punto de vacío universal*, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad.<sup>180</sup>

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad supone “la apertura y disposición para retomar continuamente en actitud de diálogo la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de *reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros.*”<sup>181</sup> lo que trasladado a nuestro contexto, significa proponer una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, la cual tendrá que estar basada en el respeto y la participación. Si se tiene como punto de partida el respeto a la diferencia cultural, a su lengua, usos y costumbres y si se plantea también la participación de las comunidades indígenas en el diseño e instrumentación de las políticas públicas y programas que incidan en su vida cotidiana, donde se valore su presencia y se escuche su voz, se estarán creando las bases que permitan construir una *conciencia de la diversidad*, que asuma la diferencia como un valor imprescindible para mantener la estabilidad y la convivencia pacífica tanto a nivel local como en el plano nacional. El respeto a la diversidad cultural no solamente es una condición necesaria para la estabilidad política, sino que es también una posibilidad de supervivencia, porque las culturas sólo pueden florecer en un

---

<sup>179</sup> Ramón Panikkar. “La interpelación intercultural” en Graciano González R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural...* Op. Cit. p. 30.

<sup>180</sup> Slavoj Žižek. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en Fredric Jameson y Slavoj Žižek. *Estudios culturales: Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. 1998. p. 72

<sup>181</sup> Diana de Vallescar Palanca. “La cultura: consideraciones para el encuentro intercultural” en Graciano González R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural...* Op. Cit. p. 143 (cursivas en el original)

*diálogo intercultural*. “La única forma adecuada de la *expresión verbal* de una auténtica vida humana es el *diálogo inconcluso*. **La vida es dialógica por su naturaleza**. Vivir quiere decir participar en un diálogo: preguntar, poner atención, responder, estar de acuerdo.”<sup>182</sup>

Si el conocimiento se entiende como una manera de hacer, entonces, la interculturalidad pasa por la construcción del saber, porque justamente lo que está planteando es cambiar la idea de mundo de significados y de sentidos, lo cual en sí mismo representa un desafío para la hegemonía basada en la imposición de visiones homogéneas y universales. El orden impone un mundo de significados, de vida y de percepciones que son el paradigma de la racionalidad hegemónica, la cual se caracteriza por las relaciones asimétricas que rigen entre los mundos de vida, lo que cancela las posibilidades de convivencia intercultural, porque la interculturalidad es una propuesta ético-política y el conocimiento que se propone significa precisamente conocer los mundos de vida. “Cada cultura es un universo propio, con sus propias claves de acceso, conocimiento de la realidad e interrelación, lo cual conlleva a una serie de exigencias y consecuencias teórico-prácticas, si queremos lograr una aproximación y comprensión intercultural, en el ámbito sociocultural y psicológico-individual.”<sup>183</sup> Esta construcción cultural exige una forma de razonamiento también diferente, que empieza por una *reinvención del lenguaje* que permita conocer a las otras culturas, porque no puede haber una relación intercultural si no existe previamente una apropiación de la cultura propia y un conocimiento pleno de la otra cultura, porque “la interculturalidad no es un lenguaje en una sola dirección.”<sup>184</sup>

La comunicación intercultural exige que nos hagamos conscientes de lo que decimos y manifestamos en palabras y comportamientos. A esta tarea agrega otra, adicional: para que exista la comunicación intercultural auténtica, nos toca conocer no sólo la propia cultura sino también y de fondo la otra, quiere decir, conocerla, aceptarla, convivir con ella, respetarla y vivenciarla de cuerpo, mente, corazón y alma. En efecto, el

<sup>182</sup> Mijaíl Bajtín. *Yo también soy...*. Op. Cit. p. 165. (cursivas en el original)

<sup>183</sup> Diana de Vallescar Palanca. “La cultura: consideraciones para el encuentro intercultural” en Graciano González R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural...* Op. Cit. p. 143.

<sup>184</sup> Ramón Panikkar. “La interpelación intercultural” en Graciano González R. Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural...* Op. Cit. p. 39 y ss. “El lenguaje no es intercultural a menos que cruce la frontera de su propia cultura. (...) Los lenguajes occidentales están en una mejor posición para tratar aquellos problemas que ellos mismos han creado. Los efectos prácticos son patentes: las mujeres quieren tener el mismo poder en el sistema dominado por los varones; los dalits suspiran por estar integrados en la gran corriente de la civilización occidentalizada; el pobre aspira a ser rico, donde la riqueza significa lo que el rico entiende por ella. Esto puede ser inculturación pero no interculturalidad.”

conocimiento de la propia cultura a menudo no se nos da hasta que conozcamos otra cultura que nos hace reflexionar sobre la nuestra en su particularidad.<sup>185</sup>

Si el conocimiento es lo que hace posible la acción, entonces el descubrimiento de la diversidad va a permitir una apropiación de las otras culturas para reconocerlas y respetarlas y, en consecuencia, valorarlas como un patrimonio propio. “En el ámbito de la cultura, la **exotopía** es el mecanismo más poderoso de la comprensión. Una cultura ajena se descubre más plena y profundamente sólo a los ojos de *otra* cultura; pero tampoco en toda su plenitud, porque llegarán otras culturas que verán y comprenderán aún más.”<sup>186</sup> Este sería el espacio donde nos reconozcamos y nos reencontremos con nosotros mismos, y por tanto; con los «otros», y empecemos a cambiar nuestra forma de mirar al mundo. Por supuesto, construir la interculturalidad implica combatir las asimetrías tanto en la esfera pública<sup>187</sup> como en el contexto escolar.<sup>188</sup> En la escuela les toca a los educadores desarrollar una conciencia social de la tolerancia privilegiando el diálogo creativo,<sup>189</sup> revistiendo de una nueva dimensión ética a la educación, *haciendo de la escuela el espacio donde los niños aprendan a disfrutar su diversidad.*

---

<sup>185</sup> Carlos Lenkersdorf. *Hablamos y no nos entendemos. Cosmovisión Maya-Tojolabal y problemas de comunicación intercultural.* Conferencia Magistral en el Seminario Internacional de Educación Intercultural: Educación Intercultural en poblaciones migrantes. CREFAL-Pátzcuaro, Mich. 7 y 8 de mayo del 2002.

<sup>186</sup> Mijail Bajtin. *Yo también soy...* Op. Cit. p. 158-159. “Una *comprensión creativa* no se niega a sí misma, ni su lugar en el mundo, su cultura. y no olvida nada. Para la comprensión, la *exotopía*, el ‘hallarse fuera’ de aquél que comprende –hallarse fuera en el tiempo, en el espacio, en la cultura- es una gran ventaja en comparación con aquello que se quiere comprender creativamente. (...) Planteamos preguntas nuevas a una cultura ajena, que ella misma no se había planteado, buscando con ella respuestas a nuestras preguntas, y la cultura ajena nos responde descubriendo ante nosotros sus nuevos aspectos, las nuevas profundidades del sentido.” (cursivas en el original)

<sup>187</sup> Anthony Giddens. *Sociología.* Madrid, España. Alianza Editorial. 2000. p. 482. Siguiendo a Habermas, Giddens define a *la esfera pública* como “el área de debate público donde se discuten las cuestiones de interés general y se forman opiniones. (...) Sin embargo, Habermas llega a la conclusión de que lo que prometía este desarrollo temprano de la esfera pública no se ha cumplido del todo. El debate democrático en las sociedades modernas está ahogado por la industria de la cultura. El desarrollo de los medios de comunicación y de entretenimiento masivos hace que la esfera pública se convierta generalmente en una farsa. En los medios de comunicación y en el parlamento se manipula la política, mientras que los intereses comerciales tienen más importancia que los de la población. La «opinión pública» no se configura mediante debates abiertos y racionales, sino a través de la manipulación y del control, como sucede, por ejemplo, en la publicidad.”

<sup>188</sup> Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar.* México. Siglo XXI. 1996. p. 111. “La escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto.”

<sup>189</sup> Paulo Freire. *La educación en la ciudad.* México. Siglo XXI. 1997. p. 95. “La priorización de ‘la relación dialógica’ en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros.”

No obstante, la propuesta de una educación para la interculturalidad requiere de una revisión profunda de nuestro sistema educativo, que incluya cambios tanto en la administración del servicio como en el currículum y, sobre todo, que se revisen los fines de la educación. *¿Para qué se propone la educación intercultural? Para aprender a conocer de diversas maneras al mundo y para aprender a vivir juntos en medio de nuestras diferencias.* Por ello, si no hay claridad en relación a las bases filosóficas que van a sustentar esta propuesta, difícilmente se van a poder definir contenidos pertinentes que orienten los aprendizajes significativos en las aulas, diseñando estrategias didácticas que cambien las relaciones pedagógicas, donde todos tengamos que aprender a respetar y a valorar nuestra diversidad creativa. Sin embargo, ***aprender a disfrutar nuestra diversidad es una tarea que corresponde a la escuela, porque tal vez la educación represente el último espacio público desde donde intentemos la construcción de un pensamiento propio, reinventando el lenguaje, valorando la cultura y construyendo nuestra propia identidad.***

## 2.5. Lengua, Cultura e Identidad

*Un pueblo  
Se vuelve pobre y esclavo,  
Cuando le roban la lengua  
Heredada de sus padres:  
Está perdido para siempre.*

Ignacio Buttita, **Lingua e Dialetu**

La ausencia de criterios válidos para determinar la pertenencia o no a una etnia ha hecho que esta se defina por la lengua que hablan.<sup>190</sup> Si bien es cierto que este no es un parámetro suficiente, tampoco puede negarse que la lengua constituye la parte integral más importante de

---

<sup>190</sup> Según K. Bühler, el lenguaje tiene tres funciones: a) de representación o situación (se refiere a alguna cosa); b) de expresión (de la subjetividad del hablante), y c) de apelación (a la subjetividad del oyente). “Estas funciones tienen distinto peso en los distintos actos de habla, o en las formas más emocionales o conceptuales de expresión.” (Cfr. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, España. Santillana. 1994. p. 855)



la cultura. De hecho, el lenguaje es el camino más seguro que nos lleva a reconocer la cultura que un pueblo ha desarrollado durante milenios, porque expresa la identidad y los mundos de vida de la gente.

El lenguaje es la forma de expresión del pensamiento y, en ese sentido, es el único instrumento que tenemos para comprender el mundo. La riqueza de la expresión lingüística de un pueblo se refleja también en las formas de producción de su pensamiento, porque es la lengua la que le permite contextualizar sus saberes y situarlos en la complejidad del mundo.

En México, nuestra diversidad cultural se aprecia en la existencia de 62 lenguas indígenas que se hablan todavía, aunque varias de ellas sólo conservan a unos cuantos hablantes y están en riesgo de perderse.<sup>191</sup> Si bien es cierto que la extinción paulatina de las lenguas es un fenómeno muy antiguo, también lo es el hecho de que la preocupación por promover su estudio para preservarlas es relativamente reciente, y muy pocas han tenido el privilegio de convertirse en objeto de estudio.

<sup>191</sup> Los datos del cuadro siguiente son aportados por la Oficina de la Presidencia para la Atención de los Pueblos Indígenas, que a su vez, tuvo como fuentes las siguientes instituciones: el INEGI (1995), la DGEI (1999), y el Banco Mundial (2000).

Indicadores

Número de lenguas indígenas	62 con 30 variantes dialectales
Lenguas indígenas que cuentan con algún tipo de material educativo	55 entre lenguas y variantes dialectales
Población monolingüe	808,100
Maestros con formación profesional	46.25 %
Población indígena atendida por la DGEI	45 %

FUENTE: Oficina de la Presidencia para la Atención de los Pueblos Indígenas.

# La diversidad cultural de México

## Los pueblos indígenas y sus 62 idiomas



Ubicación de la población indígena en México

LA POBLACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO<sup>192</sup>

NO.	ETNIA	POBLACIÓN	NO.	ETNIA	POBLACIÓN
1	Náhuatl	2,5563,000	32	Cuicateco ó Nduudu yu	24,000
2	Maya	1,490,000	33	Mame ó Qyool	24,000
3	Zapoteco ó diidzaj	785,000	34	Huave ó Mero ikooc	23,000
4	Mixteco ó Ńuu savi	764,000	35	Tepehua ó Hamasipini	17,000
5	Otomí ó Ńahñu	566,000	36	Pame o Sigue	14,000
6	Tzeltal ó K'op	547,000	37	Chontal de Oaxaca ó Slijuala xanuk	13,000
7	Tzotzil ó Batzil K'op	514,000	38	Chuj	3,900
8	Totonaca ó Tachihuiin	410,000	39	Chichimeca jonaz ó Uza	3,100
9	Mazateco ó Ha shuta enima	339,000	40	Guarijio ó Varojío	3,000
10	Chol	274,000	41	Matlatzinca o Botuná	1,800
11	Mazahua ó Jñatio	254,000	42	Kechi	1,700
12	Huasteco ó Tének	247,000	43	Chocholteca o Chocho	1,600
13	Chinanteco ó Tsa jujmi	224,000	44	Pima u Otam	1,600
14	Purhépecha o Tarasco	204,000	45	Jacalteco o Abxubal	1,300
15	Mixe ó Ayook	188,000	46	Ocuilteco ó Tlahuica	1,100
16	Tlapaneco ó Mehpa	146,000	47	Seri ó Konkaak	910
17	Tarahumara o Raramuri	122,000	48	Quiché	640
18	Zoque u o' de püt	88,000	49	Ixcateco	620
19	Mayo o Yoreme	78,000	50	Cakchiquel	610
20	Tojolabal o Tojolwinik otok	74,000	51	Kikapú ó Kikapoa	580
21	CHONTAL DE TABASCO Yokot'an	72,000	52	Motozintleco o Mochó	
22	Popoluca	69,000	53	Paipai ó Akwa'ala	410
23	Chatino o Cha'cña	66,000	54	Kumiai ó Kamia	360
24	Amuzgos ó Tzañcue	63,000	55	Ixil	310
25	Huichol ó Wirrática	55,000	56	Pápago ó Tono ooh'tam	270
26	Tepehuán u o'dam	44,000	57	Cucapá	260
27	Triqui ó Driki	36,000	58	Cochimí	240
28	Popoloca	28,000	59	Lacandón ó Hach t'an	130
29	Cora ó Naayeri	27,000	60	Kiliwa ó K'olew	80

<sup>192</sup> Fuente: Instituto Nacional Indigenista y Dirección de Culturas populares, SEP. Tomado de Montemayor, Carlos, Op. Cit. pp. 109.

30	Kanjobal	27,000	61	Aguacateco	60
31	Yaqui o Yoreme	25,000	62	Teco	50

Según la ONU, actualmente existen cerca de 6,000 lenguas que se hablan en el mundo y muchas de ellas están en riesgo de desaparecer.<sup>193</sup> No obstante, en México no hay una política gubernamental que privilegie el uso y preservación de las lenguas indígenas. El gobierno pareciera más interesado en acelerar su proceso de extinción, toda vez que las lenguas indígenas carecen, en los hechos, del reconocimiento legal porque no se usan en los asuntos oficiales ni administrativos. Tampoco se utilizan en las diligencias judiciales, lo cual ha dado lugar a que la administración de justicia para los indígenas se traduzca en serias violaciones a sus derechos humanos. La aplicación ortodoxa del derecho positivo a las comunidades indígenas no solamente es un atentado a su identidad, sino que las pone en un estado de indefensión tal, que terminan sufriendo condenas justamente por las barreras lingüísticas que los separan del resto de la sociedad.

Es precisamente por esta indiferencia, que en los últimos quinientos años, por comisión o por omisión, en México han desaparecido una gran cantidad de lenguas indígenas, aunque solo aparecen documentadas ciento treinta, de las que por lo menos 22 se hablaban en territorio guerrerense. Hoy sabemos que *con cada lengua que se extinguió, desapareció una cultura, se murió un pueblo y se apagó una historia.*

A pesar de todo esto, las lenguas vernáculas siguen siendo idiomas casi desconocidos para la sociedad mestiza y no son nada familiares en su vida cotidiana. La carencia de un código escrito limita el uso colectivo de la lengua materna y esta realidad lingüística es, a su vez, otra diferenciación racial que no se puede ocultar. Las lenguas indígenas no tienen un alfabeto propio que les permita presentarse como un conjunto ordenado y sistemático en forma oral y escrita, sin embargo, la tradición oral que han desarrollado les permite resolver sus problemas

---

<sup>193</sup> Se habla de 6,809 en la edición 2000 de *Ethnologue: Languages of the world* y 6,703 lenguas vivas según datos de 1996 del Instituto Lingüístico de Verano.

de comunicación y, en los hechos, las comunidades indígenas constituyen también comunidades lingüísticas reconocidas.<sup>194</sup>

No obstante, la amenaza de cancelarlas como instrumentos culturales de construcción de una cosmovisión del mundo diferente y como medios de comunicación que expresan una riqueza lingüística compartida por los pueblos indios, es real. En Guerrero, ya sólo quedan cuatro lenguas indígenas: náhuatl, mixteco, tlapaneco, y amuzgo.<sup>195</sup>

El náhuatl es la lengua más extendida tanto a nivel nacional como estatal, toda vez que los nahuas representan poco más del 40% de la población indígena del estado. Se encuentran distribuidos en 45 municipios, sobre todo, en aquellos ubicados en las áreas rurales de la Montaña, la Sierra Central, la Cuenca del Río Balsas, la Sierra Norte y la Tierra Caliente. Existen tres variantes dialectales del náhuatl en la entidad: la variante central, la del norte y la variante periférica del sur. Los nahuas guerrerenses conviven con mixtecos, tlapanecos, y amuzgos, y comparten el territorio de la región de La Montaña, el Centro y el Norte del estado.

En orden de importancia por el número de hablantes le siguen los Mixtecos, quienes se autodenominan Ñuu Savi que significa "pueblo de la lluvia", mismos que concentran al 28.1% de la población étnica y que habitan en comunidades dispersas con menos de 500 habitantes, principalmente en la región de la Montaña y costa Chica. Las comunidades mixtecas que superan los 2,500 habitantes se localizan en las cabeceras municipales como, Metlatónoc, Tlapa y San Luis Acatlán. Los ejes que definen la identidad de los mixtecos, además de la lengua, son el territorio y la participación en la organización social, que son también los

---

<sup>194</sup> Para Ferdinand de Saussure, la lengua es un sistema de signos orales y escritos del que disponen los miembros de una comunidad para realizar los actos lingüísticos cuando hablan y escriben. Es decir, la lengua es un inventario que los hablantes emplean a través del habla, el cual, no se puede modificar. Desde esa posición, establece una clara diferenciación entre *la lengua* y *el habla*. Por su parte, Noam Chomsky revolucionó la lingüística con su teoría generativo-transformacional, al proponer que junto a las reglas gramaticales de cada lengua concreta, existen unas universales que son comunes a todas las lenguas, lo que supone que cualquier persona posee la capacidad innata de producir y entender el lenguaje. Desde esta perspectiva propone la diferenciación entre *competencia lingüística* y *ejecución*, y define a la lengua como el sistema interiorizado que poseen los hablantes, capaz de generar sus realizaciones lingüísticas.

<sup>195</sup> Se considera que en Guerrero han desaparecido las siguientes lenguas indígenas: apaneca, tolimeca, cumbia, panteca, cuyumateca, tepetlixteca (tixteca), tezcateca, tlatzihuíteca, Itzucó, texome, tuxteca, tlacotepehua, teputzteca, mazateca de Guerrero, yope, camoteco, cinteco, huehueteco, ayacaxteco, chontal de Guerrero, matlame y cuitlateco.

parámetros que delimitan sus derechos y obligaciones dentro de la comunidad. Existen, siete variantes dialectales del mixteco.<sup>196</sup>

Los pueblos indios hablantes del tlapaneco que reivindican para sí mismos el nombre de mé'pháas, "el que es habitante de Tlapa", se encuentran distribuidos en trece municipios localizados en la región de la Montaña, Centro y Costa Chica, y en varios casos, comparten el territorio con los mixtecos.<sup>197</sup> La identidad cultural de los me'pháá<sup>198</sup> se define por su lengua, la cual es considerada tonal, porque tiene tres tonos: alto, medio y bajo, que se combinan para cambiar el significado de las palabras, y una misma palabra cambia de significado según sea el tono en que se pronuncie. Se habla también de siete variantes dialectales de esta lengua. Los me'pháá son el único grupo étnico originario del estado de Guerrero, toda vez que los amuzgos y mixtecos proceden de Oaxaca; y los nahuas, son originarios de lo que hoy constituyen los estados de México y Morelos.

Los amuzgos o Tzion Non (pueblo de hilados), habitan cuatro municipios del Estado: Ometepec, Tlacoachistlahuaca, Xochistlahuaca y Cuajinicuilapa, los cuales se encuentran localizados entre la región de la Montaña y la Costa Chica. La palabra amuzgo proviene del náhuatl y se traduce de diversas formas: una de ellas es la *amoxco*, que quiere decir "lugar de libros o papeles", *amox (ili)* es libro y *co* locativo. Otra es *amoxko*, o "lugar de nube del agua", que se refiere a la "lama" que se produce en los ríos. Sin embargo, para los amuzgos es la propia lengua la que le da sentido a su denominación y no los contextos externos. La lengua amuzga es "tonal" y no hay estudios que precisen cuantas variantes dialectales existen, la primera se establece entre los hablantes de Guerrero y los de Oaxaca.

Esta es la gran diversidad lingüístico cultural que todavía tenemos en Guerrero y que aún no hemos valorado en toda su magnitud, por lo que desde esta perspectiva, me parece que el

---

<sup>196</sup> Las variantes dialectales del mixteco son las siguientes: el de La Mixteca Baja, el de Coatzacoapan-Cuyamecalco, el de la Costa, el de Guerrero, el de Yanhuitlán-Cuilapan, el de Teposcolula-Tilantongo y el de Tlaxiaco-Achiutla.

<sup>197</sup> La población mé'pháa, se localiza en los municipios de Acatepec, Atlixac, Malinaltepec, Tlacoapa, San Luis Acatlán, Zapotitlán Tablas, Atlamajalcingo del Monte, Metlatónoc, Tlapa, Quechultenango, Ayutla, Azoyú y Acapulco.

<sup>198</sup> Desde 1985, los profesores bilingües al lado de sus comunidades, empezaron a cuestionar la palabra "tlapaneco" para autonombrarse por la connotación peyorativa de su significado: "el que está pintado (de la cara)", lo que significa para los me'phaa: "tener la cara sucia".

debate con relación a la interculturalidad, considerando la especificidad cultural de los pueblos indígenas, tiene que darse en dos momentos: uno teórico y otro que implica una dimensión político-pedagógica que, en el caso de los pueblos indios, adquiere una importancia fundamental, porque es ahí donde puede verse que las luchas de resistencia no bastan para lograr ser reconocidos como sujetos de plenos derecho.

En el plano teórico, un eje que puede ser relevante tiene que ver con la lengua y la cultura. y en lo político-pedagógico, el proyecto de educación intercultural. Es cierto que el tema de la lengua no es precisamente novedoso, pero me parece que se pueden sacar algunas conclusiones valiosas si se considera que la construcción de la identidad no es posible sin la lengua, porque ésta, se construye en conflicto permanente con el otro.

Si ese conflicto no es mediado por el dialogo y la búsqueda de consensos a través de la lengua, entonces se destruye la identidad porque se impone una cultura sobre la otra. Si la identidad se de funda en los procesos de comunicación, la lengua es el elemento *ad hoc* que la favorece, por lo que es un derecho primario irrenunciable y que sólo una lógica del poder colonizadora puede atentar contra este derecho.<sup>199</sup> Ya alguna vez Albert Camus decía con razón: "*La patria del hombre es su lengua.*"<sup>200</sup>

En esa lógica, los pueblos indios han dicho: "Si como indios nos conquistaron, como indios nos vamos a liberar", luego entonces, si a la conquista violenta se adicionó la conquista espiritual, me parece que la liberación del indio tiene que empezar por la revalorización de su lengua, confrontándolo con otros códigos lingüísticos que la pongan -a su lengua materna- en

---

<sup>199</sup> Javier Pérez de Cuellar et-al. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. México. Ediciones UNESCO. 1999. pp. 73-74 "Entre los derechos de las personas que pertenecen a minorías figuran el derecho a disfrutar de la propia cultura, profesar y practicar la propia religión, utilizar la propia lengua, participar en la vida cultural, religiosa, social, económica y pública, así como en los procesos de toma de decisión relativos a la minoría a la que pertenecen,...(...) Uno de los asuntos más delicados es el de la lengua, porque el lenguaje de un pueblo es quizá su atributo cultural más significativo. En efecto, por su naturaleza, las lenguas resumen toda la problemática de la pluralidad –cada lengua hablada en el mundo representa un modo único de concebir la experiencia humana y el mundo mismo. La política lingüística, sin embargo, al igual que otras políticas aún es utilizada como instrumento de dominación, fragmentación y asimilación. No es pues sorprendente que entre los primeros derechos reclamados por las minorías se encuentre la reivindicación de su lengua. Tales reivindicaciones representan problemas que van desde el reconocimiento oficial y legal de las lenguas minoritarias, su enseñanza y uso en la escuela y otras instituciones, hasta su utilización en los medios de comunicación de masas."

<sup>200</sup> Cit. por David Cienfuegos Salgado. *Defensa de las lenguas indígenas en Guerrero*. Becario de Conacyt para estudios de doctorado en la Universidad Complutense de Madrid. Ensayo inédito. España. 2000.

un plano de igualdad, porque no son dialectos<sup>201</sup> como comúnmente se afirma de manera peyorativa, sino que son lenguas con estructuras propias que permiten la comunicación expedita entre los usuarios que conforman la comunidad lingüística.

¿Qué significa respetar los derechos lingüísticos, y en última instancia culturales, de una etnia? Significa fundamentalmente promulgar y hacer respetar una legislación que permita a cada etnia usufructuar en su propio territorio (o en su espacio social) del uso de la lengua materna en la escuela, en la toponimia, en las relaciones de los ciudadanos con las autoridades, con los tribunales, en la administración pública. Significa garantizar a cada etnia el uso autogestionario de los medios masivos de difusión en el propio idioma, significa no sólo permitir, sino fomentar la actividad intelectual, universitaria, editorial, creativa, teatral (...) en la lengua étnica.<sup>202</sup>

Quisiera precisar que no estoy proponiendo que la cuestión de la interculturalidad se agote en las lenguas indígenas -toda vez que los indígenas no son los únicos diferentes-, sino que estoy intentando poner en la agenda el viejo tema de la cultura y la lengua, en este caso de los pueblos indios, y relacionarlo con la globalización, porque para bien o para mal, este es el escenario donde se tiene que construir un pensamiento propio que permita proponer desde las barricadas marginales, un proyecto alternativo frente a la agresividad del discurso neoliberal, que presenta a la sociedad de mercado como la panacea para todos los males y la idea de una cultura global.

Estoy haciendo un intento por ubicar a la lengua en el marco de la cultura. Si esto es así, la pregunta es: ¿por qué es importante la lengua en los procesos de globalización? Porque me parece que la lengua es también un espacio de resistencia, si consideramos que para los fines de la globalización la existencia de diversas lenguas representan también un obstáculo para los procesos educativos y de información, y sobre todo, para la transferencia y reemplazo de personal técnicamente calificado. Porque es indudable que en el proceso de expansión de la globalización neoliberal, se nos está imponiendo un código lingüístico ajeno, que nos hace nombrar las cosas -la realidad- de manera equivocada. ¿De que otra manera se explica que el

---

<sup>201</sup> Los dialectos son las variantes gramaticales, fonéticos o léxicos que presentan algunas lenguas. Una lengua puede tener varias manifestaciones dialectales y es difícil establecer las líneas que las separan.

<sup>202</sup> Stefano Varese, op. Cit. Pp. 150-151



inglés se haya convertido prácticamente en la lengua franca de este siglo?<sup>203</sup> Por otra parte, los nuevos lenguajes virtuales amenazan con cancelar nuestras posibilidades de construir un pensamiento propio, si no recuperamos la palabra. En ese sentido, una de las tareas político-pedagógicas será, sin duda, la reinención del lenguaje, porque como decía Vygotsky, "no hay pensamiento sin lenguaje". Vygotsky sostenía que el lenguaje es lo mismo un instrumento de conocimiento que un medio para influir en la conducta de los demás. Según él, "el lenguaje tiene un desarrollo específico, con raíces propias en la comunicación prelingüística, y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo."<sup>204</sup> En este nuevo siglo, la batalla será también en el campo de la lengua.

## 2.6. La identidad y la memoria colectiva

Para los pueblos indios, la memoria colectiva es lo que les da fuerza y coherencia interna y les permite reforzar su identidad.

Por identidad social, se entiende la autopercepción de un "nosotros" relativamente homogéneo en contraposición con los "otros", con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la "mismidad" identitaria.<sup>205</sup>

La identidad étnica es una especificación de la identidad social, y en ese sentido, es un proceso flexible y dinámico, que "...consiste en la autopercepción subjetiva que tienen de sí mismos los actores llamados «grupos étnicos»."<sup>206</sup> Es decir, la identidad tiene que ver con la organización de las representaciones que el sujeto tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los «otros» y de sus respectivos grupos.

Estos grupos...(...)cobran cada vez mayor conciencia de su identidad y de sus derechos, y han aprendido a organizarse en forma de "movimientos sociales" para

---

<sup>203</sup> Álex Grijelmo. *Defensa apasionada del idioma español*. México. Taurus. 2002. p. 119 y ss. "El inglés, por algún salvoconducto especial, ha colocado en el vocabulario del hispanohablante palabras de grafía extraña, inadaptadas a su nuevo entorno, impronunciables en la fonética y la prosodia del español. Ha dispuesto, por tanto, de un privilegio que ninguna otra lengua tuvo en su poder.

<sup>204</sup> Ignasi Vila. "La intencionalidad, la comunicación y el lenguaje" en Tryphon, Anastasia y Jacques Vonèche (Comps.) Argentina. Piados. 2000. p. 248.

<sup>205</sup> Gilberto Giménez. *Comunidades ...* Op. cit. p.

<sup>206</sup> *Ibidem*.

reivindicar su identidad y presentar sus demandas al Estado, entre vínculos primordiales y vínculos civiles, entre lealtades étnicas y lealtad nacional.<sup>207</sup>

Por ello, la discusión actual en torno al derecho que asiste a las minorías indígenas a conservar y a desarrollar sus culturas, adquiere singular relevancia en el contexto de la sociedad global. Sobre todo a partir de las tesis que afirman que un cambio cultural es condición indispensable para el desarrollo económico, y consecuentemente, para integrarse a la globalización.

Para el enfoque de ese nuevo momento de la historia de la integración mundial ha aparecido la noción de globalización. Tomada ella misma también del idioma inglés, la ambición de esta palabra es cubrir el proceso de unificación del campo económico y por extrapolación abusiva, dar cuenta de la situación general del planeta y de su porvenir. Ciertamente, nadie puede negar que el término globalización recubre una serie de realidades nuevas llamadas a cambiar profundamente los modos de vida. Pero también remite a una ideología. Forma parte de esos términos tramposos que se han naturalizado con las lógicas mercantiles y que contribuyen a disimular lo que se pone en juego en la complejidad de las nuevas formas de interacción y transacción a nivel planetario.<sup>208</sup>

La palabra es ambigua, porque lo mismo nos puede remitir a pensar en una integración comercial o financiera, o "...mucho más remoto, se podría quizás pensar en una integración industrial."<sup>209</sup> Sin embargo, es un hecho que la globalización está planteando una nueva forma de integración subordinada no solamente en lo económico y lo político, sino también en lo cultural. De ahí la imperiosa necesidad de pensar también la cultura de manera diferente. Más aún cuando la aldea global plantea una nueva configuración del tiempo y del espacio.<sup>210</sup> Al tiempo simultáneo de la vida moderna se opone al tiempo circular de las comunidades indígenas, y mientras en las grandes ciudades el espacio es distribuido por "la mano invisible" del mercado, entre las etnias éste es parte de los símbolos que les dan identidad.

---

<sup>207</sup> Gilberto Jiménez. Comunidades ...Op. cit. p.

<sup>208</sup> Armand Mattelart. *Utopías y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo*. en revista *Diálogos*.

<sup>209</sup> Hugo Zemelman. "Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización" en Heinz Dieterich (Coordinación) *Globalización y Democracia en América Latina*. México, Joaquín Mortiz, 1997, p. 106.

<sup>210</sup> Jesús Martín Barbero. "Globalización comunicacional y descentramiento cultural" en revista *Diálogos de la comunicación*. p. 36. "...hoy asistimos a la 'aparición de un tiempo *mundial* susceptible de eliminar la referencia concreta del tiempo *local* de la geografía que hace la historia.' Primero fue el tiempo *cíclico* de los orígenes, después el *lineal* de la historia cronológica, ahora entramos en un tiempo *esférico* que al desrealizar el espacio liquida la memoria, su carga histórica y su espesor geológico"

Estas dos dimensiones, tiempo y espacio, se revelan en formas específicas, pero son sus papeles cambiantes de predominio los que crean nuevas tensiones y conducen a un reajuste de las maneras en las cuales los grupos deciden quien pertenece a un conjunto con características comunes y quien no.<sup>211</sup>

Al cambiar la configuración del tiempo y el espacio cambia también la concepción de identidad. El tiempo adquiere preponderancia sobre el espacio como la dimensión primordial de la identidad. Sin embargo, hay también una reivindicación de la “matria”, con lo cual lo “nacional” adquiere un nuevo sentido, en una sociedad global que amenaza con cancelar los particularismos y la homologación de todas las culturas. La matria es entonces, “...el pequeño mundo que nos nutre, nos envuelve y nos cuida de los exabruptos patrióticos, al orbe minúsculo que en alguna forma recuerda el seno de la madre cuyo amparo, como es bien sabido, se prolonga después del nacimiento.”<sup>212</sup> La identidad con la matria es la expresión de pertenencia al territorio y a la colectividad de la cual se forma parte.

La pertenencia socioterritorial se distingue de la pertenencia social genéricamente considerada por el hecho de que en su caso el territorio desempeña un papel simbólico relevante en el contexto de la acción y de la relación humanas, y no simplemente un papel de “condicionamiento” o de “recurso instrumental”. Y tan es así, que llega a caracterizar la estructura misma de la colectividad considerada a través del simbolismo expresivo.<sup>213</sup>

Esta resignificación del tiempo y del espacio se explica ante todo porque la globalización ubica a la economía y a los procesos de comunicación como dimensiones esenciales de la actividad humana. Sin embargo, la globalización neoliberal es también paradójica, porque por un lado, tiende a la homogeneización, y por otro, potencia también la fragmentación. Es decir, para sobrevivir, las naciones tienen que globalizarse o dejar de ser naciones, lo cual implica una pérdida de identidad cultural y un costo social muy grande.<sup>214</sup> En este mismo orden de ideas, el Subcomandante Marcos, escribe:

---

<sup>211</sup> Jesse Hiraoka. “La identidad y su contexto dimensional. en Paul Kirchhoff’ *Identidad*. III Coloquio. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, DGAPA, 1996, p. 38.

<sup>212</sup> Luis González y González. *Invitación a la microhistoria*. México. Clio-El Colegio Nacional. 1997. P. 171.

<sup>213</sup> Gilberto Jiménez. *Apuntes para una teoría de la Región y de la identidad cultural. en Culturas contemporáneas*. vol. VI/Nº 18, 1667.

<sup>214</sup> Yvon Le Bot. *El Sueño Zapatista*. México, Plaza & Janés. 1997, p. 337

La supresión de las fronteras comerciales, la explosión de las telecomunicaciones, las autopistas de la información, el potencial de los mercados financieros, los acuerdos internacionales de libre comercio, todo ello contribuye a destruir los estados-nación. Paradójicamente, la mundialización produce un mundo fragmentado, hecho de compartimientos estancos apenas unidos por puentes económicos. Un mundo de espejos trizados que reflejan la inútil unidad mundial del rompecabezas neo-liberal. (...) Es una de las paradojas de lo que yo llamo la cuarta guerra mundial: destinada a eliminar las fronteras y a unir las naciones, provoca una multiplicación de las fronteras y una pulverización de las naciones. Pero el neo-liberalismo no fragmenta sólo al mundo que quisiera unificar, produce igualmente al centro político-económico que dirige esta guerra. Urge hablar de la megapolítica.<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> Sub-Comandante Marcos. *La quatrième guerre Mondiales acomencé*. en Le Monde Diplomatique, Paris, agosto de 1997. Cit. por Armand Mattelart. op. cit. p. 18.

## CAPITULO III

### LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA MONTAÑA DE GUERRERO

La situación actual de los pueblos indios no es ajena a las causas del pasado colonial que le dieron origen. Si sufren la violación a sus derechos humanos, el despojo de sus tierras y siguen siendo objeto de marginación y discriminación, es porque el neocolonialismo de ahora es tanto o más rapaz que el de ayer. Las elites dueñas del poder político y económico del país, atrapadas en el espejismo del *México imaginario*,<sup>216</sup> han considerado a los indios como un obstáculo para el cambio social y en nombre de la “modernidad” y el “desarrollo” han instrumentado prácticas etnocidas que han devastado los valores culturales de los indígenas. Las políticas indigenistas que se aplicaron durante décadas a lo largo del siglo XX, se caracterizaron porque, más que asumir la defensa de los derechos étnicos, hicieron todo lo posible por asimilar e integrar a los indios los valores de la sociedad dominante. El indigenismo oficial, que casi dejó a los indios sin lengua y sin cultura, sólo les concedía una disyuntiva: *integrarse o desaparecer*.

Por eso las políticas públicas no contemplaban -y todavía no lo hacen- a los indígenas como sujetos de derecho. Al contrario, los pueblos indios han sido confinados en el *México profundo*,<sup>217</sup> en donde pareciera que el gobierno pretende mantenerlos en condiciones de subordinación e inferioridad. No es casual que en todos los lugares donde habitan los indígenas, el panorama deprimente sea el mismo: niveles de marginación intolerables, esperanzas de vida muy por debajo de la media nacional, inexistencia de los servicios básicos y los más elevados porcentajes de analfabetismo. Revertir esta problemática pasa, sin duda, por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios. Sin embargo, el gobierno se niega a reconocerlos porque en el proyecto de nación que las elites gobernantes han diseñado no tienen cabida.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *México Profundo. Una civilización negada*. México. CNCA-Grijalbo, 1990. p. 9 y ss.

<sup>217</sup> *Ibidem*.

<sup>218</sup> La reciente aprobación de la *Ley de Derechos y Culturas Indígenas* por el Poder Legislativo, es una evidencia de que el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios va a ser todavía una lucha de larga duración, porque sigue imperando en la tradición jurídico mexicana un conservadurismo extremo apegado a la ortodoxia del derecho positivo.

El neoliberalismo es todavía más excluyente con relación a los indios, toda vez que éstos no son sujetos del mercado. Por eso mantiene un doble discurso, pues por un lado se acepta la legitimidad de las demandas indígenas, y por otro, se les acusa de que atentan contra la integridad de la nación. En esencia, el gobierno sabe que reconocer el derecho indio es darles la razón histórica y, consecuentemente, asumir que las políticas gubernamentales han tenido efectos etnocidas que casi han condenado a la extinción a las comunidades indígenas. Es precisamente porque la legalidad y la legitimidad de las demandas de los pueblos indios están fuera de toda duda, que el Estado se muestra renuente a reconocer sus derechos, dado que ello implicaría tomarlos en cuenta en todas aquellas decisiones que afectarían su vida comunitaria y el respeto a sus formas de vida, de autogobierno y la restitución de sus territorios.

Para reconstituir los territorios habría que promover una nueva división municipal y aceptar que el acceso al poder en las comunidades indígenas se rige por mecanismos más directos y eficaces que garantizan que quienes ocupen los cargos de representación trabajen efectivamente para beneficio de la comunidad. Las etnias indígenas son profundamente distintas en su sentido esencial de la vida, en sus valores y sobre todo, por sus formas solidarias que los vincula con la comunidad.

Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos: 1) un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión; 2) una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra; 3) una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común; 4) una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso, y 5) un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.<sup>219</sup>

Por eso los procesos por los cuales se rige la vida interna en las sociedades indígenas se fundamenta casi siempre en la costumbre y la tradición. Es precisamente este mundo axiológico y normativo el que a veces parece tan distante a la capacidad de comprensión de la tecno-burocracia gubernamental y de algunos sectores de la sociedad mexicana, que siguen anclados en una visión paternal y racista con relación a los indios.<sup>220</sup> El problema es que si no

---

<sup>219</sup> Floriberto Díaz Gómez. *Derechos humanos y derechos*. . Op. Cit. p. 4.

<sup>220</sup> Carlos Monsiváis. "Versiones nacionales de lo indígena" en Fernando Benítez et-al. *Cultura y Derechos de los Pueblos Indígenas de México*. México, Archivo General de la Nación-FCE. 1996. pp. 57-59. "Al racismo en México lo caracteriza no tanto el culto a una raza superior como la fe ciega en la existencia de una raza inferior. Es un racismo de exclusión, más que de inclusiones y autoexaltaciones. Se inicia como desprendimiento de la

se comprende este vasto e importante mundo espiritual, cultural y lingüístico, será difícil entender la realidad que viven los pueblos indígenas, y al igual que en el pasado, este rechazo se seguirá manifestando a través de la educación y la negación de sus lenguas.

El entendimiento aritmético de una comunidad es propio de los occidentales. En cambio, la concepción geométrica pertenece a la comunidad, explicada en cada una de las lenguas indígenas. Es decir, no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino como conjunto de personas con historia pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concreta y físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda.<sup>221</sup>

Es precisamente este desconocimiento lo que media entre lo que señala la *Ley de Derechos y Cultura Indígenas* aprobada por el Senado de la República y la realidad del mundo indígena.<sup>222</sup> Esta brecha se manifiesta en cada acto de gobierno y en la vida cotidiana de los pueblos indios. ¿De qué otra manera se puede interpretar el hecho de que en la citada ley se defina a las comunidades indígenas como entidades de "interés público" y no de "derecho público"?<sup>223</sup> ¿Cómo puede una *Ley* reconocer los derechos de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y a la autonomía y no establecer los mecanismos y las formas que permitan instrumentarla? El fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación del

---

Conquista y las presunciones hispánicas y criollas, se fortalece a lo largo del Virreinato, y en el siglo XIX encuentra su gran asidero argumental: el atraso de los pueblos indios, un pecado mayor para liberales y conservadores. (...) En el siglo XIX mexicano: no hay mayor escollo para el proyecto civilizador que el indio inferior por antonomasia. Con la apatía y la resignación, que le atribuyen sus denostadores, con "la mirada inerte y ancestral", el indio resiste al afán de progreso, "centro espiritual" de las clases dirigentes. (...) Para la clase dirigente el país sólo será novedoso si se destruye lo que el indio significa. (...) El indio es desinteresado, estoico, sin ilustración; desprecia la muerte, la vida, el oro, la moral, el trabajo, la ciencia, el dolor y la esperanza. Anota cuatro cosas seriamente: los ídolos de su vieja religión, la tierra que le da de comer, la libertad personal y el alcohol que le procura fúnebres y sordos delirios.

<sup>221</sup> *Ibidem*

<sup>222</sup> La reforma constitucional que en materia indígena aprobaron los Senadores, dejó de lado las exigencias de poco más de 10 millones de indígenas que hicieron suya la iniciativa de la COCOPA, como una expresión mínima de los Acuerdos de San Andrés.

<sup>223</sup> Magdalena Gómez. *La reforma mutilada*. en periódico *La Jornada*. Jueves, 26 de abril del 2001. " El Senado dictaminó un texto de reforma que deja a medio camino el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas. El nuevo contenido del artículo segundo de la carta fundamental establece en un primer apartado el reconocimiento de la libre determinación y de la autonomía para los pueblos indígenas, con una serie de derechos importantes, aunque provistos, cada uno, de toda una cerrajería; por ejemplo, se evitó señalar que el acceso al uso y disfrute de recursos naturales se dará en sus tierras y territorios, y fue sustituido por 'los lugares que habitan u ocupan'. (...) El reconocimiento de las comunidades como entidades de derecho público se impuso que fueran como entidades de interés público, y se delegó a los estados la definición de las normas para tal efecto. (...) Se impuso la lógica de la cantidad de votos y de las negociaciones entre partidos, porque la fuerza y la autoridad no se logran con los argumentos jurídicos y políticos que puedan esgrimirse. No se consideró que la iniciativa de la

6 de septiembre de 2002, a través del cual se declararon improcedentes 322 controversias que presentaron los pueblos indios contra la reforma constitucional que aprobó el Congreso, evidenció que la diversidad no tiene cabida en los estrechos límites del marco jurídico que nos rige, y confirmó que en los círculos del poder hay un gran desprecio por los pueblos indios y sus culturas, lo cual se traduce en una feroz resistencia para reconocer sus derechos.

Acostumbrada la elite político-económica dominante al régimen tutelar que por siglos ha caracterizado su relación con las etnias, la exigencia del reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades de derecho público con autonomía en sus respectivos territorios y con facultades para usufructuar sus recursos; además del derecho a la representación en los órganos legislativos y la preservación de sus lenguas y diferencias culturales, se ve como un desafío a los fundamentos mismos del poder que han prevalecido en el país. Por supuesto, nadie puede negar que las demandas de autonomía indígena, como forma de ejercer el derecho a la libre determinación, no representen un cambio fundamental para los pueblos indios y para todo el país, tanto porque jurídicamente la autonomía significa dar vigencia plena al federalismo, como por el hecho indiscutible de que representa también la democratización en su forma extrema.

Desde la perspectiva de los indígenas, son cinco los ejes fundamentales de sus derechos que dan sustento y razón a los demás. *"El derecho a la Tierra o al Territorio; el derecho a ser reconocidos como pueblos; el derecho a la libre determinación; el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio."*<sup>224</sup> La demanda autonómica representa para las etnias, la posibilidad de reconstituirse como pueblos y de preservar su lengua, su cultura y sus instituciones normativas que legitimen su derecho a la diferencia, además de recuperar los espacios de decisión política tanto en el municipio como al interior de sus comunidades. así como las formas de ejercer justicia y administrar el usufructo de sus recursos. Por eso esta demanda reviste un carácter nacional, porque los indios saben que sin ese reconocimiento, no sólo se seguirá negando su existencia, sino que la amenaza del etnocidio recobrará vigencia al no poder instrumentar proyectos de desarrollo propios.

---

Cocopa era producto de una negociación, que no expresaba sólo la voluntad de los pueblos indígenas, que ya les llegaba con candados y acotaciones."

<sup>224</sup> Floriberto Díaz Gómez. *Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indígenas*. En Semanal. Suplemento cultural 314. *La Jornada*. Lunes 12 de marzo del 2001. p. 5.



El ejercicio del derecho a la libre determinación es lo que puede permitirnos un desarrollo pleno, sin restricciones, en términos de igualdad. Permitiría también nuestra participación, con nuestras aportaciones desde la diferencia en los diversos aspectos de la vida nacional, incluyendo lo político. Sin ello, el paternalismo, las actitudes racistas, las políticas integracionistas y asimilacionistas seguirán reproduciéndose y los derechos humanos nunca serán completos en su realización, porque estarían excluyendo a una cantidad significativa de pueblos diferenciados en el mundo.<sup>225</sup>

En esencia, la negativa por parte del estado para reconocer la autonomía de los pueblos indígenas, radica en una diferencia sustancial con relación a los formas en que se accede y se ejerce el poder. Las formas de autogobierno de las comunidades indígenas se ven como una amenaza para la estabilidad, porque no encajan en el paradigma de la democracia occidental. Desde la lógica del poder, las elecciones del 2 de julio del 2000, han resuelto el problema de la democracia en México, porque culminó con la derrota del PRI, que durante poco más de 70 años había gobernado al país con distintas denominaciones y, en consecuencia, "se dio la alternancia." Hábilmente se pretende reducir la democracia a una cuestión procedimental, despojándola de su significado ético y social.

De esta forma, se sigue viendo a los indígenas con desdén y como un lastre del que hay que deshacerse, porque desde su perspectiva, es lo que impide acceder a la modernidad. Se cuestionan con dureza las demandas de autonomía indígena y de preservar sus culturas. Desde una posición rígidamente legalista y amparada en el Derecho Constitucional, se sostiene que la autonomía pone en riesgo la integridad territorial y consecuentemente la soberanía de la nación. Se olvida que la autonomía es una condición jurídica otorgada por el Estado, mediante un acto jurídico emanado del órgano legislativo federal o local.

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de su cultura, su lengua, sus costumbres y sus tradiciones son interpretadas como un signo de conservadurismo y de resistencia al cambio. Al contrario, forman parte también de esa exigencia de cambio: lo que los indios están exigiendo es que todo su aporte cultural no se siga considerando sólo como asunto de folklore, sino como parte de una cultura viva y rica en manifestaciones. Exigen que se reconozcan su cultura con el mismo *status* que se otorga a las demás. En síntesis, lo que los indios quieren es seguir siendo indios, reivindicando sus valores, su lengua, sus costumbres y

---

<sup>225</sup> *Ibidem*.

sus tradiciones. Reclaman su derecho a la identidad india, la cual, además, consideran legítima. Esto es lo que más preocupa al gobierno y a los sectores que se reclaman “modernos”, que no pueden ver en esta reivindicación más que una resistencia a la modernización, y no lo que realmente es: *un rechazo a la integración*.

La tarea está entonces en hacer un rodeo en torno a la relación entre los indígenas y el Estado, que ha estado mediada por las políticas indigenistas, con un propósito definido que casi se volvió una obsesión: la asimilación de las comunidades indígenas a la llamada “sociedad nacional”. Las pretensiones de amparo y de igualdad de este indigenismo se tradujeron en otro flagelo que, “a través de diversas formas de presión, nominalmente persuasivas pero también violentas, procuraba forzar a los indígenas a abandonar su terquedad de ser indígenas. Algunos tienen esperanzas de ver sus sociedades finalmente homogeneizadas mediante procedimientos sutiles de carácter proteccionista como un neoindigenismo bilingüe aún más insidioso.”<sup>226</sup>

### 3.1. El espejo de los ciegos

El indigenismo -en México al igual que en América Latina- se expresó como “una corriente de opinión favorable a los indios”,<sup>227</sup> que consideraba al indio en el contexto de una problemática nacional. En este marco, el indigenismo se convirtió en el eje ideológico del Estado, alrededor del cual se articularon las acciones que pretendieron homogeneizar a la nación, en busca de una mítica unidad que permitiera eliminar las diferencias raciales, étnicas y culturales que separaban a los indios de la población mestiza. Entre 1920 y 1970 las políticas oficiales se radicalizaron con el firme propósito de acelerar el proceso de aculturación que favoreciera la integración asimilacionista.

El indigenismo se convirtió entonces en la ideología oficial del Estado intervencionista y asistencialista, establecido durante la gran depresión y que se dio los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto nacional. Al realizar la reforma agraria, este Estado liberó a la población indígena del yugo tradicional de los poderes de los hacendados. Abrió canales de movilidad social que favorecían el ascenso masivo de los indios hacia el

---

<sup>226</sup> Darcy Ribeiro. “II. Etnicidad, indigenismo y campesinado. Futuras guerreras étnicas en América Latina”, en Susana B. C. Devalle (compiladora), *La diversidad prohibida resistencia étnica y poder de estado*. México, El Colegio de México, 1989, p. 55.

<sup>227</sup> Henri Favre. *El indigenismo*, México, F.C.E. 1998, p. 7.

interior de la estructura de clases. Promovió una cultura nacional-popular, cuya producción, inspirada de manera diversa en la herencia indígena, encontró un mercado en las clases medias en rápida expansión. Por último, aportó una nueva profundidad al pasado nacional al anexarle las civilizaciones precolombinas. Durante esos cincuenta años, el indigenismo orientó el curso de una política, dictó normas a la sociedad, impuso cánones a las letras y a las artes, y presidió la reescritura de la historia.<sup>228</sup>

Por supuesto, el movimiento indigenista no fue la expresión genuina de un pensamiento indio, sino que fue el producto de las reflexiones de los mestizos sobre los indios. En la lógica indigenista, para poder trascender la heterogeneidad cultural que separaba al indígena del resto de la sociedad y el problema de la marginación que pesaba sobre las comunidades étnicas, había que empezar por definir a los indígenas, como los destinatarios de las políticas asistenciales instrumentadas por el Estado.

¿Quiénes eran indios y quienes no lo eran?; teniendo una definición de lo indígena se podía llevar a cabo la acción práctica encaminada a su aculturación.

Como antecedente inmediato al debate sobre la definición del indio, está la observación constitucional de la participación indígena en la lucha revolucionaria, al cobrar la reforma agraria dos modalidades: La dotación ejidal y el reconocimiento legal de los títulos ancestrales de propiedad comunal. Los indios eran aquellos que, pese a las reformas liberales del siglo XIX, habían permanecido organizados -merced a su aislamiento geográfico, cultural y lingüístico- en torno a una vida comunitaria.<sup>229</sup>

Desde entonces, para las elites mestizas que detentan el poder del Estado, lo que hace diferentes a los indígenas no sólo es su cultura, sino también las condiciones de marginación extrema en las que viven. Por ello, la respuesta oficial para atender la especificidad cultural de las comunidades indígenas se traduce en programas compensatorios con el objetivo declarado de combatir la pobreza, a partir de una consideración insostenible en el sentido de que la pobreza del indio se debe a su origen. "Ser indio es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser 'indio', e igualmente dejar de ser 'indio' es un indicador de que se está dejando de ser

---

<sup>228</sup> Ibidem. P. 10.

<sup>229</sup> Marta Tello Díaz. *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México. C.N.C.A. 1994. pp. 18-19.

pobre."<sup>230</sup> En este marco, la atención a la desigualdad pareciera empezar por negar la diversidad cultural.

Los indígenas no sólo son pobres, son diferentes. De hecho se les discrimina por ser pobres y por ser indígenas; se les estigmatiza por no hablar el idioma oficial; por "atrasados", "ineficientes" y "primitivos"; por no tener las mismas creencias y valores de la sociedad nacional; por no compartir las mismas instituciones sociales; se les discrimina por ser diferentes y no tanto por sus escasas pertenencias materiales.<sup>231</sup>

*El indio es el rostro al que se le niega el espejo.* Por eso se plantea la necesidad de asimilar al indio conforme a los parámetros de la sociedad mestiza. Desde los años veinte, Moisés Sáenz sostenía que había que incorporar al indio a la familia mexicana,<sup>232</sup> y de manera adicional, incorporar a México a la familia indígena, lo cual, desde luego, no equivalía a indianizar a los no indios. "Lo que él quiere es combinar la tradición europea, de tal modo que se produzca una cultura enteramente nueva y poderosamente original que acabe por ser la cultura nacional."<sup>233</sup>

La prédica del mestizaje es el eje del discurso indigenista, el cual tiene como fondo la reforma agraria, y un elemento poderoso de apoyo que será fundamental en esta tarea: *la educación*.

En México, donde todo ejido está obligado a construir una escuela a la que el Estado da automáticamente un maestro, *la escolarización del mundo rural e indígena progresa al ritmo de la reforma agraria*. A partir de los años cuarenta, la parte del presupuesto nacional destinada a la educación muestra una fuerte tendencia al alza en todos los

---

<sup>230</sup> Ernesto Díaz-Couder. "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana-Educación. Lenguas, Culturas*. México. Organización de los Estados Iberoamericanos. No. 17. Mayo-Agosto de 1998. p. 11.

<sup>231</sup> *Ibidem*. P. 12.

<sup>232</sup> Engracia Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP-El caballito. 1999. pp. 25-26. Para Moisés Sáenz, la educación tendría que cumplir la tarea de integrar al indígena: "En relación con la educación de los indios, que con nosotros constituye un problema muy serio debido a la muy grande proporción de población indígena en México, *en relación con este problema, repito, hemos decididamente tomado la actitud de incorporación y no la de segregación*. Por esto quiero decir que estamos seguros de que el indio puede llegar a ser un factor valioso de la vida nacional y nos hemos propuesto incorporarlo. Tenemos evidencia de sobra a la industria de los indios, evidencia de su maravilloso talento artístico, de su paciencia y mansedumbre. No podemos olvidar por un momento que nuestro más grande reconstructor nacional, Benito Juárez, era un indio de pura sangre. Así, pues, hemos decidido traer a los indios al grueso de nuestra familia mexicana, y mediante la escuela rural procuramos su incorporación a ese tipo de civilización que al presente constituye nuestra nacionalidad." (las cursivas son mías)

<sup>233</sup> Henri Favre. Op. Cit. p. 48.

países de la región. Diversas experiencias se llevan a cabo con la finalidad de definir una pedagogía apropiada a las condiciones del ámbito indígena.<sup>234</sup>

La escuela se convierte desde el principio en un espacio estratégico, para proporcionar al indígena el aprendizaje de la lengua española, al mismo tiempo que socializa las formas de vida mestizas y urbanas generando nuevas expectativas sociales entre los pueblos indios. El movimiento indigenista demanda que los indios reciban la misma educación que se ofrece a los mestizos y hace una defensa a ultranza de la enseñanza única, gratuita y obligatoria.<sup>235</sup> La escuela tenía como misión lograr la unidad nacional poniendo la cultura al alcance de todos y dando a todos la misma cultura.

La llegada de la década perdida -los años ochenta- y con ello, la quiebra del Estado benefactor y la inauguración de las políticas neoliberales en toda América Latina, ponen fin al modelo de desarrollo nacional y significa también el derrumbe del indigenismo. Frente a un panorama dominado por la mundialización de la economía y de las telecomunicaciones, que se ciernen como una virtual amenaza sobre la identidad india tradicional, aparece un movimiento indianista renovado que vuelve a poner en el escenario las demandas ancestrales de los pueblos indios, y a diferencia del indigenismo, plantea como premisa fundamental para realizar las esperanzas diferidas de las comunidades indígenas, sacudirse la tutela estatal y luchar por el reconocimiento pleno de sus derechos políticos y culturales. Las reivindicaciones del movimiento indígena se condensan en una exigencia de pluralismo social y cultural, que rebasa los límites de la legalidad jurídica. Se demanda la autonomía como forma de autogobierno y una mayor participación en los asuntos públicos, además del reconocimiento de las leyes, costumbres e instituciones sociales indígenas.

En este marco, se empieza a construir un consenso alrededor de la idea de que *el reconocimiento de los derechos de los pueblos indios pasa por el territorio y por la educación*. No es casual que sean precisamente estos temas los que más polémica generan en la agenda de discusión entre los indígenas y el gobierno, y donde más resistencias se presentan para su plena aceptación. Esto es así porque la cuestión del territorio va más allá de los límites

---

<sup>234</sup> *Ibidem.* p. 101-102. (las cursivas son mías)

<sup>235</sup> *Ibidem.* p. 110

que le quiere imponer el dogmatismo jurídico, y la educación indígena tampoco puede entenderse sólo en los marcos ortodoxos de la pedagogía.

El hecho de que estas demandas de los pueblos indios no sean prioritarias en la agenda de los partidos políticos ni del gobierno, ha obligado a los movimientos indígenas a diseñar sus propias estrategias, con lo cual se inaugura una nueva etapa que significa el fin del indigenismo y abre un nuevo período que pone en crisis al derecho nacional e internacional, porque los derechos indígenas tienen que ver también con la construcción de un nuevo orden jurídico en el cual se reconozca la diversidad cultural, el derecho al territorio y a su usufructo, además de las formas de gobierno comunitario.

Sin embargo, el problema no puede reducirse a la mera reforma constitucional o a la apertura de espacios en el gobierno. Se puede cambiar la Constitución pero esto de poco sirve si no se empiezan a cambiar las actitudes de los sujetos. *La tarea está entonces en trabajar no sólo lo jurídico, sino también lo cultural.* El verdadero desafío está en como transformar a la sociedad y al Estado para que incorporen la dimensión de la visión étnica a su cultura, porque sólo de esta forma se reconocerá la personalidad jurídica de los pueblos indígenas y sus derechos dejarán de ser una promesa eternamente postergada.

### **3.2. Los Derechos de los Pueblos Indios y la educación**

Los cambios en la relación entre el Estado y las comunidades indígenas, se inscribe en los marcos de las transformaciones que a fines de los ochenta se dan en la geopolítica mundial y que dieron lugar a reformas de índole jurídica. Con relación a esto último, el 27 de junio de 1989 se celebró la Conferencia número 76<sup>a</sup> de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la cual se aprueba el texto del Convenio 169, con 328 votos a favor, uno en contra y 49 abstenciones.<sup>236</sup> Un año después, en septiembre de 1991, el Convenio entró en vigor, y México fue el segundo país que lo ratificó, hecho por el cual pasó a ser una norma de

---

<sup>236</sup> Magdalena Gómez Rivera. *Derechos indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la OIT*. México. INI. 1995. p.12. El Convenio 169 sustituyó al Convenio 107, sobre poblaciones indígenas y tribales, que fue adoptado en 1957. En este Convenio, "por primera vez a nivel internacional, se utilizó el concepto de población indígena como colectividad, y se estableció que los miembros de las poblaciones tienen derecho a la igualdad como cualquier otro ciudadano."

observancia obligatoria.<sup>237</sup> El Convenio enfatiza el respeto a los valores culturales, formas de vida y de organización de los pueblos indígenas. Establece como un principio prioritario la participación en la toma de decisiones en aquellos problemas que afectan la vida de sus comunidades. además de recomendar el establecimiento de mecanismos adecuados y procedimientos, para dar cumplimiento al Convenio, de acuerdo a las condiciones de cada país.<sup>238</sup>

Con la ratificación del Convenio 169, el gobierno se vio en la necesidad de reformar la Constitución, y el 28 de enero de 1992 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al Artículo Cuarto Constitucional, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas. Con esta adición constitucional, se reconoció que México es un país pluriétnico y pluricultural.<sup>239</sup> Sin embargo, en los hechos, los derechos colectivos de los indígenas no han sido reconocidos y siguen siendo una demanda vigente que no puede soslayarse.

Mas allá de los límites de la reforma jurídica, es evidente que no basta modificar la Constitución para que la relación entre el Estado y los pueblos indios se sustente en bases más justas y equitativas, porque el problema no es solo de orden jurídico, es también de cultura y de voluntad política, toda vez que ninguna transformación social es posible si se apoya únicamente en la modificación de la ley. Si la reforma legal no cuenta con la legitimidad necesaria, la norma carece de sentido. Por ello, no basta el simple reconocimiento, se requiere de la aceptación plena de la diversidad, para poder disfrutar de la propia cultura, hacer uso de la lengua materna y participar en la vida económica, política, social, cultural y religiosa de la comunidad. En este sentido, la construcción de nuevos consensos que permitan trascender los límites de una sociedad homogeneizante y excluyente y abran las puertas a una sociedad intercultural, tendrá que apoyarse en un proyecto educativo que promueva esos nuevos valores culturales.

---

<sup>237</sup> El 11 de julio de 1990, el Senado aprobó la ratificación del Convenio 169. El Presidente de la República expidió un decreto el 3 de agosto de 1990 que se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* dando a conocer esta ratificación. El Convenio entró en vigor el 5 de septiembre de 1991.

<sup>238</sup> Magdalena Gómez Rivera. *Derechos indígenas*. op. cit. p. 13 y ss.

<sup>239</sup> Se adicionó el primer párrafo del **Artículo Cuarto** y quedó de la siguiente forma:

**Artículo 4º** La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. *La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.* En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

Es en esta perspectiva que la exigencia de una Educación Intercultural Bilingüe por parte de los pueblos indios se torna en una cuestión vital para su propia sobrevivencia, no solamente porque es un espacio privilegiado para el proceso de transmisión de la cultura, sino porque de ello depende la formación de profesionales indígenas que puedan cumplir cabalmente esta tarea. El derecho que tienen a recibir educación está sancionado en normas internacionales y en la propia Constitución Política de nuestro país. En el convenio 169 de la OIT, con relación a la educación, en el Artículo 27 se subraya que:

1. *Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales.*<sup>240</sup>

Asimismo, se establece que las autoridades deberán "...asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar."<sup>241</sup> En síntesis, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a la educación, a la utilización del idioma materno y a participar en la administración y diseño de los programas. Es decir, la educación que se les imparta no debe negar su identidad ni atentar contra su cultura.

La educación es, sin duda, un factor imprescindible en el proceso de transformación de la sociedad y el Estado, para lograr incorporar la dimensión de la visión étnica a su cultura, porque sólo de esta forma se reconocerá la personalidad jurídica de los pueblos indígenas y sus derechos serán plenamente reconocidos. Esta es la tarea que tiene que cumplir la educación: asumir la compleja tarea de construir un consenso en materia de normas y valores.

---

<sup>240</sup> Artículo 27 del Convenio 169. Ya en el Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de 1957, se reconocían una serie de derechos específicos, como la noción del derecho colectivo a la tierra, el derecho a la educación en lengua materna. También desde entonces, se reconoce el derecho consuetudinario, es decir, las costumbres y las formas en que los pueblos resuelven tradicionalmente una serie de conflictos en la comunidad. Sin embargo, el convenio 107 no supera la visión asimilacionista e integracionista, y esta pretensión de asimilar a los pueblos indios a la sociedad nacional, atentaba contra la sobrevivencia de los mismos.

<sup>241</sup> *Ibidem*.



El modelo de Educación Intercultural Bilingüe tendrá entonces como fin principal el ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura y la transformación de las condiciones de vida de los pueblos indios. Tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad guerrerense y las formas de organización propias de las comunidades, y tendrá que desarrollarse en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de los pueblos indígenas, así como de sus necesidades y expectativas.

La Educación Intercultural Bilingüe tiene que partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, de los valores, costumbres y tradiciones que constituyen la riqueza ética y moral de las comunidades indígenas, haciendo de la escuela el espacio privilegiado para enfrentar la resistencia política del conjunto de la sociedad para reconocerles sus derechos. Es decir, *los indios tienen que ser sujetos de la política para que tengan claridad con relación al cambio que desean, porque hoy, los planteamientos indígenas se enfrentan a una política dominante y discriminatoria. La cultura política tiene que cambiar sobre una base que no signifique subordinar saberes, porque "la cultura es la interminable conversación que mantienen naturaleza y libertad como expresión más acabada de aquello que constituye nuestra peculiar condición humana."*<sup>242</sup>

En el plano ideológico, la Educación Intercultural tendrá que contribuir a sustituir al mestizaje como ideología nacional por la voluntad de constituir una sociedad mexicana plural, social y culturalmente diversa, en la que el derecho a la diversidad sea reconocido como componente fundamental de la igualdad. Pero para que la educación sea un proceso que contribuya eficazmente al desarrollo cultural de las comunidades indígenas, se tiene que hacer de la escuela el punto de encuentro donde se creen y se recreen los valores comunitarios, la cultura, la lengua, las tradiciones. Se requiere de una educación que al mismo tiempo que permita la preservación de sus valores culturales y de sus formas de vida y autogobierno, les asegure una vinculación más efectiva con la cultura universal contemporánea de tal forma que, sin perder su identidad, los pueblos indios empiecen a cambiar sus relaciones al interior de sus centros comunitarios y encaren sus propios desafíos como la igualdad sexual, los derechos de los niños, de los ancianos y la tolerancia religiosa, porque también de ello depende su

---

<sup>242</sup> Graciano González R. Armaiz (Coordinador). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002, p. 13.

sobrevivencia. Los propios indígenas han reconocido la necesidad de promover estos cambios al interior de sus comunidades.<sup>243</sup>

En nuestro sistema jurídico, el Artículo Tercero Constitucional que reglamenta la educación, fue reformado el 28 de enero 1992 y el 5 de marzo de 1993. En la primera reforma, se trataba de configurar la nueva situación jurídica de las iglesias y replantear los temas relacionados con la libertad de creencias, la separación Estado-Iglesia y la educación pública laica. En la segunda, se propuso incluir el derecho de todo mexicano a recibir educación, y la obligación del estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite. En esta última reforma se adiciona una nueva fracción -la V-, en la que se subraya el compromiso del Estado de promover los tipos y modalidades de educación preescolar, primaria y secundaria, agregando expresamente la educación superior. Sólo en forma tácita se supone que aquí se contempla la educación indígena.<sup>244</sup>

El texto constitucional no es explícito con relación a la educación indígena, ni tampoco lo es la Ley General de Educación que reglamenta al citado Artículo. Sólo en algunos artículos se habla del tema y casi se toca de manera tangencial. En la redacción de los artículos se puede apreciar la presencia de varios dogmas que han estado presentes en la educación nacional con

---

<sup>243</sup> Mensaje central del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), pronunciado por la comandanta Esther el miércoles 28 de marzo del 2001, en el Palacio Legislativo de San Lázaro. En *el Perfil de la Jornada*. Jueves 29 de marzo del 2001. "También sufrimos el desprecio y la marginación desde que nacimos porque no nos cuidan bien. Como somos niñas piensan que nosotros no valemos, no sabemos pensar, ni trabajar, como vivir nuestra vida. Por eso muchas de las mujeres somos analfabetas, porque no tuvimos la oportunidad de ir a la escuela.

Ya cuando estamos un poco grandes nuestros padres nos obligan a casar a la fuerza, no importa si no queremos, no nos toman consentimiento. Abusan de nuestra decisión, nosotras como mujer nos golpea, nos maltrata por nuestros propios esposos o familiares, no podemos decir nada porque nos dicen que no tenemos derecho de defendernos.

A nosotras las mujeres indígenas, nos burlan los ladinos y los ricos por nuestra forma de vestir, de hablar, nuestra lengua, nuestra forma de rezar y de curar y por nuestro color. que somos el color de la tierra que trabajamos. Nosotras las mujeres indígenas no tenemos las mismas oportunidades que los hombres, los que tienen todo el derecho a decidir de todo. Solo ellos tienen el derecho a la tierra y la mujer no tienen derecho. como que no podemos trabajar también la tierra y como que no somos seres humanos, sufrimos la desigualdad."

<sup>244</sup> El Artículo Tercero Constitucional establece lo siguiente:

**Artículo 3º** Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios- impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, *el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.* (las cursivas son mías)

respecto a las etnias, y evidencian una contradicción de la política gubernamental. De esta forma, en la citada ley se sigue hablando de promover una "lengua nacional" como idioma común para todos,<sup>245</sup> sin considerar que han sido precisamente estas posiciones las que han privilegiado la castellanización de los indígenas, en detrimento de su cultura y de su educación. Y ya se sabe, la educación indígena no puede reducirse al simple proceso de castellanización, toda vez que no se trata de que la escuela solo facilite a los niños el acceso al español y se termine negando la lengua en la cual se expresan y la cultura en la que se desarrollan, porque se estarían repitiendo los errores del pasado y la esencia de la educación reside precisamente en su visión de futuro.<sup>246</sup>

En toda su historia, la política educativa en forma abierta o velada, ha tratado de que los pueblos indios dejen de ser ellos mismos. Desde el siglo XVI hasta nuestros días, el dominio sobre las comunidades indígenas de México, incluye además de los elementos políticos, sociales y económicos, dos aspectos esenciales: el trato represivo contra su cultura y la negación de las lenguas indígenas.<sup>247</sup> Por ello, no se trata de que los indios sólo se alfabeticen, la cuestión es que la educación que reciban, además de ser pertinente, sea el eje central de su desarrollo como pueblos, con su lengua, su cultura y sus tradiciones.

La realidad pluriétnica y multicultural que caracteriza a la sociedad mexicana demanda el fortalecimiento de esta identidad y, al mismo tiempo, favorecer actitudes de tolerancia con el fin de valorar la diversidad en toda su expresión, lo que conduce necesariamente a instrumentar de manera consensuada con las comunidades indígenas, modelos educativos pertinentes. Y dado que los modelos de educación diseñados para los indígenas no han sido producto de un amplio consenso entre las etnias, la escuela todavía no es el espacio de tolerancia donde se enseñe a vivir en medio de las diferencias. En este nuevo siglo, la política educativa dirigida a los pueblos indios dista mucho de responder a sus expectativas porque se siguen reproduciendo los esquemas que en otros tiempos ya han fracasado.

---

<sup>245</sup> *Ley General de Educación. Artículo 7º, Fracción V.* Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.

<sup>246</sup> Fernando Barcena. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política.* Barcelona, España, Paidós. 1997.

<sup>247</sup> Carlos Montemayor. "Los compromisos con los pueblos indígenas y la paz social" en *Los compromisos con la Nación.* México. Plaza y Janés. 1996. p. 271.

Por otra parte, uno de los problemas centrales que enfrenta el subsistema de educación indígena es que no cuenta con un proyecto de formación de docentes, y si se toma en cuenta que son los profesores los que organizan y administran el trabajo académico en las escuelas, se advierte que no puede soslayarse la necesidad de promover programas de actualización y formación en el campo de la educación indígena. Desde un principio, los profesores se improvisaron de manera masiva y no tuvieron -y todavía no la tienen- una formación específica como lo demandaban las comunidades indígenas. En este aspecto, la normatividad vigente también es muy ambigua y deja en segundo término a los profesores bilingües.<sup>248</sup> Las leyes estatales, por su parte, son una repetición de lo que sancionan los ordenamientos jurídicos federales. Así lo evidencia el texto de la Ley de Educación del Estado de Guerrero, que en uno de sus considerandos solo se limita a señalar que se "requiere concentrar mayor atención en las zonas rurales de las siete regiones, sobre todo en las de la Montaña, Costa Chica, Centro y Norte, donde abunda la población indígena."<sup>249</sup> Esta es la visión de la burocracia que administra la educación indígena en la entidad.

### 3.3. La política educativa y la educación indígena

El gobierno del Presidente Vicente Fox, ha dado a conocer su *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, documento en el cual se plantean las bases que sustentarán la política educativa del sexenio, y en donde se subraya como objetivo prioritario el de asegurar una educación de calidad para toda la población y convertirla en el eje fundamental del desarrollo del país,<sup>250</sup> propuesta que, en esencia, no representa ninguna ruptura con relación a los proyectos educativos de las administraciones anteriores. Se proponen tres líneas estratégicas: *Extender la educación a toda la población de México. Asegurar que la educación sea de calidad e Impulsar una educación de vanguardia.* Se reconoce que la cobertura de los servicios educativos aun es insuficiente y que presenta serias deficiencias, sobre todo, en las

---

<sup>248</sup> *Ley General de Educación. Artículo 20.* Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, que tendrá las finalidades siguientes:

I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -*incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena*- especial y de educación física: (las cursivas son mías)

<sup>249</sup> Ley de Educación del Estado de Guerrero. Considerando noveno. (las cursivas son mías)

zonas marginadas, por lo que se requiere impulsar una educación que de respuesta a las presiones que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos. Ya no se trata solamente de promover el acceso y la extensión del servicio, sino también tener presente *la calidad* de la educación que se ofrece. Para alcanzar estos objetivos, el eje en torno al cual va a girar toda la acción educativa es *la equidad*. "La equidad debe entenderse no sólo como garantizar educación de calidad para todos y todas sino que deberá significar también el que la educación se convierta en un instrumento para disminuir las desigualdades sociales."<sup>251</sup> La equidad aparece como el objetivo principal para mejorar la calidad y la eficiencia en la gestión educativa. Sin embargo, si la «equidad» en educación tiene que ver con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad, la política económica instrumentada por el gobierno, centrada más en mantener los equilibrios macroeconómicos y no precisamente en garantizar los mínimos de bienestar de la población, compromete la posibilidad de cumplir con estos objetivos.

Con referencia a los indígenas, se plantea como meta fortalecer la identidad como mexicanos favoreciendo el desarrollo de actitudes de tolerancia y de valoración de la diversidad en toda la población. Para hacer efectivos estos propósitos, el gobierno Federal ha creado una Coordinación General de Educación Intercultural, que depende de la Secretaría de Educación Pública, a la cual se le ha encomendado la tarea de diseñar las bases de una educación de nuevo tipo que atienda a las diferencias, la que se propone que sea para todos y no solamente para los indígenas. La estrategia está centrada en incorporar contenidos interculturales en los currículos de todos los niveles.

No obstante que el programa se propone desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, y que para el 2004 se habla de incorporar contenidos interculturales en el currículo de educación primaria, considerando las aportaciones de las comunidades indígenas, no se aprecia una ruptura paradigmática que defina a la política educativa actual, y en la práctica, los lineamientos generales que orientan al sistema educativo nacional siguen siendo los mismos.

---

<sup>250</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006. (Cfr. "Bases para el Programa 2001-2006 del Sector Educativo" en Periódico *Reforma*. Lunes 27 de noviembre del 2001).

<sup>251</sup> *Ibidem*.

En razón a lo anterior, para los efectos de este trabajo vamos a considerar además de las líneas de política educativa explicitadas en el actual Programa Nacional de Educación, otros dos documentos básicos: el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* que se propuso en la administración de Ernesto Zedillo, y el *Programa de Educación Guerrero 2000* por parte del gobierno del estado. En estos dos últimos documentos se empezaba a reconocer la problemática de la educación indígena y se hicieron propuestas para empezar a resolverla. El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, empieza por reconocer las condiciones de alta marginación en la que han sobrevivido los pueblos indígenas, así como el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación. En atención a esos principios, precisaba que la acción del gobierno se desarrollaría en dos planos:

El primero corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas. que se adaptarán a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. El segundo se refiere a los servicios que recibe la población no indígena, mediante los cuales se combatirán las formas manifiestas y encubiertas del racismo y se promoverá una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación, el conocimiento de su situación y sus problemas y el reconocimiento de las aportaciones que como mexicanos realizan en todos los ámbitos de la vida del país.<sup>252</sup>

En base a este diagnóstico que presenta, la SEP concluye que la educación indígena que se imparte en las aulas es deficiente, y acepta, de una o de otra manera, que esto se debe a que no existe un modelo de educación alternativo. toda vez que las escuelas del medio indígena no se diferencian en nada de las de carácter monolingüe.

...las deficiencias de la educación indígena se deben no sólo a las irregularidades y las limitaciones del servicio, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo.<sup>253</sup>

Y aunque reconoce que los profesores constituyen el eje central de cualquier proyecto educativo, deja de lado el problema de fondo: *la formación docente*. No se toma en cuenta que

---

<sup>252</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Pp. 75-76.

<sup>253</sup> *Ibidem*.

mientras se siga improvisando al maestro bilingüe, la educación indígena no podrá trascender los problemas que ahora enfrenta.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* pareciera ser más profundo en su diagnóstico, toda vez que “no se limita a plantear un crecimiento inercial del Sistema Educativo Nacional, sino que pretende atender los cambios cualitativos que el México del siglo XXI exige.” Para lograr estos objetivos se propone la construcción de un pensamiento educativo riguroso que permita apreciar los desafíos que esta nueva realidad le impone, y a partir del reconocimiento de que “en una sociedad plural coexisten diversos sistemas de valores”, asume que el principal reto que tendrá que enfrentarse, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural, que nos permita constituirnos como país pluriétnico y multicultural, afirmando nuestra diversidad y respetando la diversidad cultural, eliminando “toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio.” La tarea que se le asigna a la educación es la de combatir estas asimetrías, por lo que el proyecto de educación intercultural se está planteando para todos y no solamente para los indígenas. Esta propuesta es la que se aprecia como diferente en relación a los planes anteriores.<sup>254</sup>

Por su parte, en el *Programa de Educación Guerrero 2000*,<sup>255</sup> se propuso como objetivo principal: “Proporcionar servicios educativos que propicien el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas del estado.” Y para lograrlo estableció una serie de acciones, entre las que destacaban las siguientes:

- ◆ Reformulación del modelo de educación indígena de conformidad con los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

---

<sup>254</sup> *Plan nacional de Educación 2001-2006*. En el plan se establece explícitamente que *la política de educación intercultural es para todos*. “Se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica.” Se propone además: “Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación.” En referencia específica a la educación dirigida a las comunidades indígenas, se asienta que: “Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.” Para lograr estos propósitos se propone: “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura.”

<sup>255</sup> *Programa Educativo Guerrero 2000*, pp. 23 y ss.

- ◆ Consolidación y ampliación de los programas compensatorios para las escuelas de zonas indígenas, con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de los grupos étnicos de la entidad: Mixteco, Náhuatl, Tlapaneco y Amuzgo.
- ◆ Diseño en la educación secundaria, de modalidades que incorporen distintas posibilidades de capacitación, vinculadas con las tareas productivas locales, la salud, el bienestar y las necesidades educativas básicas de la zona.
- ◆ Elaboración de diagnósticos confiables, en relación con la situación lingüística de los alumnos, para determinar en consecuencia, el personal y los recursos didácticos que respondan a las poblaciones monolingües y a las bilingües.
- ◆ Definición de criterios que propicien flexibilidad respecto a horarios y calendarios escolares, con apego a la normatividad de la Secretaría de Educación Pública.
- ◆ Actualización específica y permanente de los maestros, instructores y promotores.
- ◆ Desarrollo de un sistema de supervisión que haga posible el trabajo colegiado entre el supervisor, el jefe de zonas de supervisión y los equipos técnicos.
- ◆ Capacitación específica a los maestros de escuelas rurales, donde existe una minoría de niños indígenas, a fin de que éstos no deserten en los primeros grados.
- ◆ Mejoramiento de las condiciones de vida de los profesores, instructores y promotores.
- ◆ Cuantificación de los niños y jóvenes indígenas que habitan en las zonas urbanas, para otorgar los apoyos necesarios e integrar progresivamente a la población mencionada, a la escuela urbana regular.<sup>256</sup>

Aunque puede decirse que el *Programa de Educación Guerrero 2000* quedó atrapado en los fronteras del tiempo para el desarrollo de estos propósitos, toda vez que quedó limitado a los tres años del gobierno interino de Ángel H. Aguirre Rivero que concluyó el día 1º de abril de 1999, la verdad es que el programa no tuvo la penetración que originalmente se planteó y, en consecuencia, el impacto entre el magisterio indígena fue limitado. Además, la educación



indígena no tuvo la atención prioritaria, pese al reconocimiento oficial del rezago del sector. Es cierto que se instrumentaron algunos programas compensatorios para arraigar al maestro en las comunidades. Así, por ejemplo, se instrumentó el programa de escuelas incentivadas, consistente en crear plazas para las escuelas más alejadas de los centros urbanos, y que se otorgan a los maestros que laboran en ellas por el tiempo que presten sus servicios en la comunidad. Cuando el maestro se cambia, la plaza se queda para la comunidad y se asigna a quien llega a sustituirlo. Sin embargo, el manejo de estas plazas ha sido muy cuestionado entre las bases magisteriales por las formas de asignación.

### 3.4. La tradición de la educación indígena

La educación dirigida a los pueblos indígenas ha experimentado cambios más de forma que de contenido. Así, los propios maestros indígenas reconocen la existencia de tres paradigmas que se han instrumentado en este subsistema educativo: *la castellanización, la educación bilingüe bicultural y, actualmente, la denominada educación intercultural bilingüe*. Por supuesto, en estas transiciones ha influido de manera decisiva la presión de los docentes y del movimiento indígena en su conjunto. Aún cuando estos cambios no han impactado en las prácticas pedagógicas de los educadores,<sup>257</sup> si han abierto el debate con relación a la conceptualización de la educación que reciben los pueblos indios. De esta forma, hay cierto consenso en que a nivel conceptual, la educación bilingüe intercultural, se compone de cuatro concepciones formuladas a lo largo de su historia: *la perspectiva de la asimilación (racial),<sup>258</sup> la perspectiva de la incorporación (cultural),<sup>259</sup> la perspectiva de la integración (socioeconómica),<sup>260</sup> la*

---

<sup>256</sup> *Ibidem*.

<sup>257</sup> La relación que siempre se aprecia distante entre las reformas educativas y los docentes obligan a hacerse una serie de preguntas que no son fáciles de responder por la complejidad que encierran, pero que pudiéramos sintetizarlas en la cuestión siguiente: ¿por qué las reformas no impactan en la práctica docente de los profesores?. ¿por qué los docentes están ausentes en los procesos que reforman a la educación, si en el discurso oficial se reivindican como los actores centrales de las mismas? ¿qué significa la reforma educativa para el Sistema Educativo Nacional en su conjunto?

<sup>258</sup> Desde esta perspectiva, la condición de rezago de la población indígena era consecuencia de su constitución racial inferior, de acuerdo con el darwinismo social imperante a fines del siglo XIX. (Cfr. SNTE. 6. *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad*. (Documentos de trabajo para su discusión). Primer Congreso Nacional de Educación. México, 1994, pp. 1-2.)

<sup>259</sup> De acuerdo con este paradigma, la condición de los indígenas se atribuía al carácter poco desarrollado o "civilizado" de las culturas y lenguas indias y donde el papel de la escuela era el de ser un agente castellanizador, en el sentido de agente "civilizador" o de hispanización lingüística y cultural. (*Ibidem*)

*perspectiva de la pluralidad, del etnodesarrollo o del indigenismo de participación.*<sup>261</sup> Todas estas posiciones político-ideológicas han experimentado cambios de acuerdo con los avances en el campo del conocimiento del papel de la lengua y la cultura en los procesos educativos. Sin embargo, la transición de una concepción a otra no ha significado la superación o el desplazamiento total de estos principios ideológicos, toda vez que los actores que participan en el sistema educativo nacional y las organizaciones e instituciones indígenas que trabajan en la búsqueda de una educación culturalmente adecuada, están permeadas por estas tendencias. Es en este contexto donde se ha venido configurando la educación indígena como un subsistema educativo formal.

Este proceso de inserción se inicia en 1963 con la aprobación de los métodos bilingües en la Sexta Asamblea Nacional de Educación.<sup>262</sup> Además de la castellanización y la alfabetización, se proponen como ideas novedosas para integrar al indígena a la nación, impulsar fuertemente la educación primaria, los programas de adiestramiento en técnicas concretas para el trabajo y, sobre todo, los programas de desarrollo de la comunidad.<sup>263</sup> Un año después -en 1964-, se creó el Servicio Nacional de Promotores Bilingües, quienes eran jóvenes indígenas reclutados en sus comunidades de origen, los cuales fueron improvisados para llevar a cabo la alfabetización de los niños indígenas y las tareas de desarrollo comunitario. Se fundó también en 1969, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, que fue la primera institución de formación que abarcó desde el nivel de promotor hasta maestría; y posteriormente, en 1971, se creó la Dirección General de Educación “Extraescolar” en el

---

<sup>260</sup> Según esta concepción, el atraso de las sociedades indígenas deriva de la marginación social y económica. El papel de la educación era servir como intermediario para la integración social y económica de las poblaciones indias mediante un proceso de cambio cultural dirigido. En esta perspectiva se afianza con mayor claridad el carácter transicional como puente de las lenguas y culturas indígenas hacia el español y la denominada cultura nacional. (*Ibidem*)

<sup>261</sup> La condición de pobreza y subordinación de los pueblos indios es consecuencia del colonialismo interno mediante el cual han sido integrados a la nación. De esta manera se reconoce la potencialidad, el derecho y la necesidad de un desarrollo a partir de las matrices culturales propias. En este contexto, la educación debería contribuir al mantenimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indias a la par del español y la cultura nacional. (*Ibidem*)

<sup>262</sup> Beatriz Calvo Pontón y Laura Donnadiou Aguado. *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?*. México: CIESAS, 1992, pp. 12 y ss. “En 1948, siendo Miguel Alemán presidente de México, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta institución, influida por las recomendaciones surgidas en el Congreso de Pátzcuaro, imprimió un sello original a la acción indigenista, pues a través de estudios realizados por antropólogos y otros profesionales, dio un trato ‘científico’ a la población étnica. Se hablaba de una ‘aculturación planificada’, es decir, de un proceso dirigido, planeado y funcional para transformar, a través de programas educativos, a la comunidad indígena en una comunidad mexicana. De esta manera, se buscaba acelerar su desarrollo económico para lograr su integración a la vida económica, política, social y cultural del país.”

Medio Indígena, con el propósito de dar un mayor impulso a la “alfabetización, la castellanización y la educación de las comunidades indígenas por promotores y maestros bilingües.”<sup>264</sup>

Esta política educativa indigenista “pretendía acentuar aquel trato especial hacia los grupos étnicos, pues independizó la educación extraescolar bilingüe y bicultural del sistema de educación primaria.”<sup>265</sup> En 1977 se creó la Coordinación de Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) a la que se vinculó la Dirección General de Educación Extraescolar y, finalmente, en septiembre de 1978, se estableció por decreto la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con la cual se configuraba lo que se ha denominado Educación Bilingüe Bicultural. La DGEI se propuso “impartir la educación preescolar para la castellanización y la educación primaria a las comunidades indígenas con el fin de integrarlas al desarrollo nacional.”<sup>266</sup>

Se trataba de un tipo especial de educación, basado en una ‘filosofía indígena bilingüe y bicultural’ definida por el propio Estado, y ofrecido por la SEP a través de la DGEI, única y específicamente a los grupos étnicos del país. El discurso oficial definía, como objetivos centrales de esta educación, la alfabetización y la castellanización y enfatizaba que ésta sería bilingüe, pues se partiría de la enseñanza en la lengua vernácula del grupo étnico de que se tratara, y tendría un contenido bicultural, ya que debería incluir elementos de la cultura propia del indígena y elementos de la cultura nacional. Implicaba, pues, mantener vivas las lenguas y costumbres indígenas. Organismos estatales, como la DGEI, el INI y otros, tenían la responsabilidad de llevar la acción indigenista a través de la elaboración y ejecución de programas que atendieran los diferentes aspectos de la vida cotidiana de las comunidades indígenas.<sup>267</sup>

Este modelo impulsado por la DGEI constituyó un intento de concretar en la educación institucionalizada la propuesta de integrar al indígena al desarrollo nacional. En una primera etapa se trató de buscar una continuidad absoluta entre la cultura familiar y comunitaria y los valores que promueve la escuela. Sin embargo, esta perspectiva bicultural, que supone una interpretación de la cultura como sistemas cerrados y completos en sí mismos, no resultó productiva para la construcción de propuestas curriculares realizables. Desde entonces se ha

---

<sup>263</sup> *Ibidem*.

<sup>264</sup> DGEI. *Información general sobre los servicios educativos que proporciona la DGEI*, México, 1979. p. 3.

<sup>265</sup> Beatriz Calvo Pontón, *op. cit.* p. 13.

<sup>266</sup> *Ibidem*.

<sup>267</sup> *Ibidem*.

mantenido una paradójica relación entre las aspiraciones de construir una educación alternativa y las limitadas atribuciones que posee la DGEI en el marco de la normatividad de la SEP.

...en un principio los programas de educación bilingüe se diseñaron como eficaces y mejores mecanismos de transición, como puentes capaces de garantizar de manera más efectiva el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional (...) esta progresiva modificación en la política educativa y lingüística hacia los pueblos indígenas, por un lado han consolidado el papel de la escuela como eje de agregación y organización comunitaria, agencia de desarrollo y centro de enseñanza académica; por otra parte, al transferir la responsabilidad del cambio y de la innovación a los mismos docentes y promotores indígenas, les ha asignado una multiplicidad de funciones de difícil manejo y muchas veces en contradicción con su lealtad e identidad étnica (...) entre el modelo de desarrollo establecido e impulsado por el estado-nación y sus grupos de poder y las necesidades e intereses de los pueblos indígenas que luchan para garantizar su sobrevivencia física y cultural en un mundo en constante transformación.<sup>268</sup>

En una segunda etapa, a partir de 1985, la DGEI dio a conocer un conjunto de libros en los que propuso las Bases Generales para la Educación Indígena, los planes y programas para cada nivel, así como la estrategia para la elaboración curricular y la formación de maestros, entre otros.<sup>269</sup> En 1992, la DGEI empezó a elaborar los libros en lenguas indígenas para todas las materias, por lo menos en los dos primeros ciclos (de Primero a Cuarto Grado), y empezó a realizar investigación lingüística con el fin de atender de manera más sistemática las variantes dialectales de algunas lenguas. Desde la DGEI se empezaron a hacer los primeros intentos por configurar el modelo de Educación Bilingüe Bicultural, pero no se logró romper con el cerco de la castellanización.

En lo que se refiere a la formación de maestros, ésta ha ido variando. En un principio, la capacitación se realizaba a través el Instituto Nacional Indigenista y la DGEI. Estas dependencias impartían cursos breves a los aspirantes a promotores bilingües como requisitos

---

<sup>268</sup> Matías Abram. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI*, Quito: ABYA-YALA/EBI, 1992, p. 22.

<sup>269</sup> SNTE. 6. *El reto de la pluralidad cultural. op. cit.* p. 2. "Este conjunto de documentos significó un avance en términos de recuperar aportes teóricos y experiencias producidos en distintos contextos para adecuar las acciones pedagógicas a la educación bilingüe en contextos interculturales. No obstante, a la hora de concretar se produjo el intento de generar una respuesta alternativa integral, que significaba un profundo cambio en la institución educativa, tanto de los contenidos como de las estrategias didácticas. La respuesta de la Subsecretaría de Educación Básica fue instruir a la DGEI para que elaborara un currículum genérico para la educación rural y se ajustara a las reales atribuciones en términos de adecuación lingüística e incorporación de algunos contenidos, que a partir de entonces se han denominado «étnicos»."

para ingresar al servicio educativo. Estos cursos de capacitación distaban mucho de resolver las deficiencias pedagógicas de los futuros docentes, y de hecho, sólo servían para encubrir la enorme improvisación con la que se instrumentaba la educación indígena. Así, ante la falta de un proyecto de formación propio para los maestros bilingües, se tuvo que encargar esta tarea al Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que funcionaba como educación a distancia, con cursos intensivos durante los periodos vacacionales. Esta institución, de gran tradición en el magisterio no tenía, sin embargo, un proyecto específico para profesores del medio indígena, por lo que se vio en la necesidad de improvisar y terminó por ofrecer una formación pedagógica elemental y descontextualizada, que en ningún caso incluyó contenidos o experiencias didácticas que aportaran a las necesidades pedagógicas específicas de la educación bilingüe en contextos interculturales.

Más tarde, y ante la creciente demanda de profesionalización del magisterio y la necesidad de ofrecer una educación profesional y de mejor calidad a la población indígena, se encomendaría a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) la tarea de nivelar a los maestros bilingües. A mediados de los años ochenta se inició el programa de la Licenciatura en Educación Indígena escolarizada en la Unidad Ajusco; y posteriormente, en 1990, se creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en su modalidad semiescolarizada, la cual se imparte en varias unidades y subsedes de todo el país donde existe población indígena. Este programa tuvo una recepción masiva por parte del magisterio bilingüe, sin embargo, no representó una solución para la formación docente en este subsistema educativo, porque se diseñó para nivelar a los profesores en servicio y dejó de lado la formación inicial de los aspirantes a ingresar al magisterio.

Desde esta perspectiva, se puede apreciar que tanto en el diseño de los programas como en la instrumentación de los mismos, *el problema de la educación indígena sigue siendo de naturaleza esencialmente política*, toda vez que el gobierno sigue considerando al proceso educativo como el instrumento ideal para la integración nacional, y la esperanza de proponer una estrategia de educación específica para el medio indígena parece circunscribirse sólo a los límites estrechos del discurso oficial, no obstante que la exigencia de una educación intercultural bilingüe ya es una demanda generalizada de los pueblos indios de México y

América Latina lo cual se empezó a traducir en las reformas constitucionales, que en la década de los noventa se hicieron en buena parte de los países latinoamericanos.

En nuestro país, con la reforma a la Ley General de Educación de 1993, se estableció que la Secretaría de Educación Pública tomaría en cuenta a las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.<sup>270</sup> Más tarde, y en el marco de los Acuerdos de San Andrés, se presentó la iniciativa de la ley Cocopa, en la cual se sintetizaban las aspiraciones de los indígenas de tener una educación que recuperara sus culturas.<sup>271</sup> Sin embargo, para el gobierno federal de ese entonces, presidido por Ernesto Zedillo, lo que la Cocopa proponía con respecto a la educación indígena era contrario a lo dispuesto en el artículo 3º Constitucional, y en respuesta presentó una iniciativa ambigua que contradecía a la propia Ley General de Educación y al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.<sup>272</sup>

---

<sup>270</sup> Pablo Latapí Sarre. "La educación indígena en las observaciones del gobierno" en Proceso. México. 8 de marzo de 1998. núm. 114. pp. 42-43. "*Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría (de Educación), contenidos regionales que (sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados) permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipio respectivo. (...) La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder 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.* (cursivas en el original)

<sup>271</sup> En la Ley Cocopa del 20 de noviembre de 1996, en referencia a la educación se propone:

VI. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que configuran su cultura e identidad, y

VII. Adquirir, operar y administrar sus propios medios de comunicación.

La federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación.

Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural.

<sup>272</sup> Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000. "El Artículo 4º de la Constitución y la Ley General de Educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observación de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. En cumplimiento de estos principios (...) (los) servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas (...) se adaptarán a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo... Lograr congruencia entre la escuela y la cultura local (indígena) requiere (...) de una gran flexibilidad curricular que haga posible conservar las líneas comunes relativas a competencias y valores fundamentales establecidos en los planes nacionales y, al mismo tiempo, que sea capaz de distinguir y suprimir contenidos y referentes de escaso significado en el medio de que se trate (...); el currículo debe incorporar saberes y comportamientos propios de cada pueblo, valiosos como norma de relación entre las personas y de éstas con el medio natural. Evidentemente, debe existir igual flexibilidad respecto de horarios, calendarios y otras reglas organizativas del servicio escolar. La reformulación del currículo "habrá de

En la actual administración del Presidente Vicente Fox, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se propone instrumentar un programa educativo para atender a toda la educación básica a nivel nacional a partir del 2004, en el cual se asume como punto de partida el reconocimiento de la pluralidad cultural del país. La propuesta educativa expresa que para enfrentar el desafío de la multiculturalidad en educación, se tiene que pasar de “la mera coexistencia entre culturas distintas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias...(…) A la educación le corresponde, de manera fundamental, contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación.”<sup>273</sup> Sin embargo, mientras no sean reconocidos los derechos de los pueblos indios, no va a ser fácil disipar los restos de la discriminación social que sufren, y en ese contexto, la educación por sí sola, no podrá trascender una ideología fundada en la prédica del mestizaje, y en su lugar, promover las bases para constituir una sociedad plural y culturalmente diversa.

Desde el liberalismo decimonónico, hasta los regímenes neoliberales de hoy, el papel que se ha asignado a la educación no ha cambiado, y en esencia, se mantiene como factor fundamental para el proceso de integración nacional, y en cada una de estas etapas, la naturaleza política de la educación representa la negación del indígena mismo. La reciente decisión de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, de declarar la improcedencia de las controversias indígenas contra la ley de derechos y culturas indígenas aprobada por el Congreso de la Unión, parecen confirmar esta negación y hacen prever un panorama incierto para la sobrevivencia de los pueblos indios.<sup>274</sup>

---

tomar en cuenta las opiniones de las poblaciones indígenas y de los maestros y especialistas que conocen su situación educativa.”

<sup>273</sup> Plan Nacional de Educación 2001-2006.

<sup>274</sup> *SCJN: improcedentes, las controversias constitucionales contra la ley indígena*. En *La Jornada*. No. 6476. Sábado 7 de septiembre de 2002. “En sorpresiva sesión, el pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) declaró ayer improcedentes, por mayoría de ocho votos contra tres, las controversias constitucionales presentadas contra el procedimiento de aprobación de las reformas en materia de derechos y cultura indígenas, publicadas el 14 de agosto del año pasado en el *Diario Oficial de la Federación*. Con su decisión, el máximo tribunal reconoció que no tiene facultades para revisar reformas y adiciones a la Carta Magna ni el procedimiento que les da origen.”

### 3.5. La educación indígena en Guerrero.

En el suelo guerrerense habita una población de 3,079,649 habitantes,<sup>275</sup> de este total, aproximadamente 450,834 son indígenas: 227,302 mujeres, y 223,532 hombres;<sup>276</sup> los cuales pertenecen a los cuatro grupos étnicos más importantes del estado: los Nahuas que representan el 40.4%; los Mixtecos o *Nuu Savi* (pueblo de la lluvia) el 28.1%; los Tlapanecos o *Me' Phaa* (el que está pintado) constituyen el 22.2% y los Amuzgos o *Tzion Non* (pueblo de hilados) el 8.5%, quienes se encuentran distribuidos en 45 municipios de la entidad. Los pueblos fundadores de Guerrero representan alrededor del 15 % de la población estatal.<sup>277</sup> Por supuesto que este dato puede variar porque todavía no se ha superado el hecho de que siga siendo el nombre de la lengua indígena la que funciona principalmente como seña de identidad.<sup>278</sup> No obstante que el componente indígena en esta tierra sureña es indiscutible y se hace presente en muchas manifestaciones de la vida cotidiana; estos pueblos con características socioculturales diversas, siguen padeciendo los niveles más altos de marginación y de injusticia social.

Las condiciones de marginación y pobreza extrema en la que se encuentran las comunidades indígenas, que se expresan no sólo en términos de ingresos sino en lo referente a la salud, nutrición y, en consecuencia, en los índices de mortalidad infantil, retardo crítico de crecimiento y esperanza de vida al nacer, no son nada favorables para el desarrollo del proceso educativo en la región, sobre todo, si se considera que cualquier acción educativa requiere de condiciones materiales mínimas que posibiliten su realización. Por otra parte, el contexto político e ideológico que prevalece, tampoco favorece la tarea pedagógica. Pese a las adiciones

---

<sup>275</sup> INEGI. Censo General de Población y Vivienda 2000. Según el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en "el censo de 2000 registra casi 7.3 millones de indígenas, quienes hablan más de 85 lenguas diferentes o variantes dialectales. La misma fuente indica que hay más de 1.4 millones de niños y niñas indígenas en edad de recibir servicios de educación básica (de cinco a catorce años). En el año 2001, se estima que 1,104,645 menores asisten al preescolar y a la educación primaria indígenas y un número indeterminado de alumnos se encuentra incorporado en el sistema regular. Poco más de 50% de la población indígena de quince años o más no tiene estudios completos de educación primaria. Además, el 40% de los niños indígenas habitan en zonas urbanas, y a la fecha sólo se han desarrollado esfuerzos aislados de formación y apoyo a docentes que les permitan detectar las diferencias culturales de sus alumnos, atenderlas adecuadamente y utilizar la realidad multicultural del aula como ventaja pedagógica. Los indígenas representan, sin duda, uno de los sectores que padece los mayores rezagos sociales y carencias económicas."

<sup>276</sup> Datos proporcionados por la *Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Guerrero* del año 1997. Se considera como la población total, porque se incluyen a los niños desde los 0 a 4 años, y de 5 años y más. Estos datos fueron recabados por los maestros que trabajan en el medio indígena.

<sup>277</sup> Guerrero tiene un total de 3.079,649 habitantes (véase INEGI. *Anuario Estadístico del Estado de Guerrero* 1997, pp. 138 y ss.)

<sup>278</sup> Leopoldo Valiñas C. "La doble dimensión de la lengua en los procesos de identidad" en Paul Kirchhoff.



al Artículo Cuarto Constitucional, donde formalmente se reconoce la existencia de los pueblos indígenas, hay una férrea resistencia tanto del gobierno como de algunos sectores de la sociedad y de los partidos políticos para integrar a los pueblos indios como sujetos constitucionales con rasgos específicos. Al no reconocerlos como *pueblos*, tampoco se les reconoce su derecho al territorio ni a la autonomía, que son algunas de las demandas centrales de las comunidades indígenas.<sup>279</sup> En estas condiciones, no puede sorprender que la discriminación que padecen sea a la vez económica, política, cultural y también racial.

En lo que se refiere al aspecto educativo, aún cuando en la Ley General de Educación se establece que “La educación básica en sus tres niveles tendrá las adaptaciones requeridas para responder 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”<sup>280</sup> difícilmente puede aceptarse que por ese solo hecho, las formas de socialización y transmisión de saberes propias de los pueblos indios ya han sido reconocidas e integradas plenamente al Sistema Educativo Nacional. Las instituciones del sector no han logrado asimilar las particularidades socioculturales de las comunidades y, consecuentemente, no han podido desarrollar la educación básica en su respectiva lengua materna. Desde esta perspectiva, el desafío de encarar a la educación indígena implica dificultades múltiples: *conceptuales, lingüísticas, pedagógicas, sociales y económicas*, por lo que se hace necesario hacer una revisión histórica de la educación que se ha impartido a los indígenas de la entidad.

En Guerrero, las primeras acciones educativas que se realizaron a favor de los indígenas, empezaron en 1932, con la apertura de los Centros de Integración Social (CIS) de San Gabrielito (que originalmente inició sus actividades en San Juan Tetelcingo), y Atenango del Río, en el Municipio de Tepecoacuilco. Más tarde, en 1964, se abre el CIS de Alcozauca y se funda en Tlapa el Centro Coordinador Indigenista, dependiente del Instituto Nacional Indigenista (CCI-INI). En ese año, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección

---

*Identidad* (III Coloquio), México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-DGAPA, 1996, p. 117.

<sup>279</sup> En 1998, el Secretario técnico del Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas declaró que las reformas en materia indígena habían “llegaron a su límite” en América Latina, y que “*los indígenas sólo conquistarán el municipio como espacio vital ante la negativa de los gobiernos para aceptar la autonomía y el territorio propio.*” Según él existían tres límites legales para las reivindicaciones étnicas: el primero es la resistencia para reconocerlos como pueblos; el segundo obstáculo es el territorio y el tercer punto es la autonomía. (véase *La Jornada*. 21 de junio de 1998, N° 4955. p. 6.

<sup>280</sup> SEP. *Ley General de Educación*.

General de Asuntos Indígenas. instrumentó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, y contrató personal reclutado entre las propias etnias, a quienes se les encomendó preparar a los niños del medio indígena durante un año para que pudieran ingresar a la escuela primaria, dados los problemas que se les presentaban a los docentes que desconocían la lengua materna de los infantes.

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües quedó en manos del Centro Coordinador Indigenista Mixteco-Naua-Tlapaneco, que a su vez dependía del INI. Es a partir de entonces que se inicia la atención educativa a la población indígena a nivel nacional en las regiones con mayor asentamiento de los más de 56 grupos étnicos oficialmente reconocidos. En esta primera etapa se contrataron a 98 promotores culturales bilingües: 35 Nu' Savi, 33 Me' Phaa y 28 Nauas;<sup>281</sup> a quienes se les ofreció una capacitación previa de dos meses -julio y agosto-, la cual consistió en el manejo del manual de castellanización y la alfabetización utilizando el método globalizador.<sup>282</sup>

La aceptación que tuvieron estos primeros promotores y profesores bilingües, hizo que los padres de familia de las comunidades demandaran que se les prestara también el servicio de educación primaria, petición que ese mismo año escolar (1964-1965) fue atendida. Esta nueva realidad fue también fuente de conflictos con los profesores del sistema formal, toda vez que en algunas comunidades empezaron a ser desplazados por los docentes bilingües, cuyo conocimiento de las lenguas indígenas les permitían un mejor nivel de comunicación con los niños y con la comunidad en general. Hoy todavía libran esas luchas por los espacios escolares.

Con este mismo propósito se emplearon a otros seis promotores culturales bilingües para atender a la población amuzga (nanncue' ñomndaa), quienes fueron contratados, capacitados y dirigidos por el Centro Coordinador Indigenista del INI, establecido en Jamiltepec, Oaxaca, porque se consideró que la proximidad geográfica con la región de Costa Chica, favorecía la tarea de supervisar y apoyar la labor educativa que se desarrollaría en la región. En total,

---

<sup>281</sup> Entrevista con el Profr. Abel Fermín Ríos Salmerón. Jefe de Sector del Área Nahua en la Montaña Alta. Tlapa de Comonfort, Gro., febrero de 1999.

<sup>282</sup> El Método Globalizador se basa en el sincretismo del niño, y parte del supuesto de que las cosas las ve como un todo, y por tanto así debe aprender a leer: el enunciado completo, luego la descomposición en palabras y al último las sílabas.

fueron 104 promotores culturales bilingües los que iniciaron el trabajo educativo con las comunidades indígenas de Guerrero.

En 1972, se crearon otros dos centros: uno en Chilapa de Álvarez y otro en Huamuxtitlán (que actualmente funciona en Olinalá). En el área nahua de Chilapa de Álvarez, también se creó el Centro Coordinador Indigenista, que se hizo cargo de los servicios educativos que se ofrecían a los indígenas de la región, y si bien desde el ciclo escolar 1974-1975 la Dirección General de Educación Extraescolar dependiente de la SEP asumió el control de manera formal, en los hechos, el CCI siguió siendo el operador real de todas las acciones educativas que se desarrollaban en el medio indígena. En 1977 se creó la primera zona escolar que se hizo cargo de la administración de la educación indígena en la región y al año siguiente se crean dos supervisiones más, en Hueycantenango y Mexcalcingo respectivamente. En la actualidad, existe una Jefatura de Zonas, de la cual dependen 16 Zonas Escolares: 8 de Nivel Preescolar y 8 de Nivel Primario.

La fundación de estos Centros propició el establecimiento de escuelas primarias bilingües y espacios de castellanización en las comunidades indígenas, y de manera complementaria, se abrieron los Albergues Escolares, con la idea de apoyar a los niños para que terminaran sus estudios de educación primaria. Fueron también estas dependencias las que se encargaron de reclutar a los primeros maestros que atenderían a estas nuevas instituciones escolares, el cual quedó constituido por personal con estudios de primaria y secundaria, que hablaran alguna lengua materna y con cierto dominio del español. En la medida en que se fue incrementando la demanda, creció también el número de castellanizadores y promotores bilingües, y se fue configurando el magisterio bilingüe, tanto en el estado como en el país.

En 1978, y en correspondencia con la creación de la DGEI, se fundó el Departamento de Educación Indígena en el estado, dependencia a la que se le asignó la administración de los servicios educativos de los cuatro grupos étnicos existentes en la entidad. Durante todo este periodo, el fin principal de la política educativa dirigida a los indígenas fue -y sigue siendo- la castellanización. La educación indígena no era precisamente prioritaria y por eso se improvisó a los docentes, a quienes se les exigió como requisitos hablar una lengua indígena y tener algunos grados de la primaria.

En 1995 la recién creada Secretaría de Educación Guerrero, promovió una reforma a la legislación educativa local, en la cual se suprimía el entonces Departamento de Educación Indígena, con lo que prácticamente desaparecía este subsistema educativo, al quedar incorporado al esquema administrativo que rige al conjunto del magisterio foráneo. Sin embargo, los profesores bilingües se movilizaron y presentaron su propio proyecto a H. Congreso del Estado, el cual por la presión, se vio en la necesidad de modificar la propuesta de la SEG. Fue así como se aprobó la creación de la Dirección de Educación Indígena con cuatro departamentos, uno por cada etnia, por el pleno de la LV Legislatura del Estado de Guerrero, en base al decreto de Ley número 313 de fecha 7 de enero de 1997.

Por cuestiones políticas y por las contradicciones internas del propio magisterio bilingüe, se llevaron casi dos años discutiendo para ver quien iba a encabezar la nueva dependencia y a que etnia iba a corresponder ocupar el espacio. La SEG aprovechó de alguna manera esta situación y procedió a nombrar al Director, omitiendo la creación de los cuatro departamentos que se contemplan en la legislación aprobada por el Congreso.

El primer Director fue el Lic. Mateo Carmona Martínez, originario de la región Costa Chica y hablante de lengua amuzga, y el actual titular de la dependencia es el Lic. Abel Fermín Ríos Salmerón, quien pertenece a los nahuas. De esta Dirección dependen actualmente 23 jefaturas de zona que tienen a su cargo a 82 supervisiones escolares y una supervisión de niños migrantes, que son las responsables del buen funcionamiento del servicio educativo que se oferta en las comunidades indígenas.

De aquellos 104 promotores culturales bilingües que iniciaron la educación indígena en la entidad, hoy han pasado a ser 5,265 docentes, mismos que atienden a 109,599 alumnos de diferentes niveles y servicios educativos en 1,639 centros de trabajo que son: educación inicial indígena, preescolar indígena, primaria intercultural bilingüe y los servicios de apoyo a la educación indígena como son, albergues escolares, centros de integración social, centros de educación para niños migrantes, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, museos comunitarios, unidad radiofónica bilingüe, procuradurías de asuntos indígenas y becas SEP-INI. Todos estos servicios educativos y apoyos a la educación indígena, están ubicados en 769 comunidades que incluyen 39 municipios de 77 que existen en el estado de Guerrero.

Como ya lo mencionamos, en la actualidad, los servicios educativos ofrecen atención a una población escolar de 109,599 alumnos, de una demanda potencial de 202,572; es decir, quedan sin recibir los beneficios de la educación indígena un total de 92,973 niños.<sup>283</sup> Si a ello se agrega que los índices de reprobación, repetición y deserción son altísimos, se puede tener una idea clara de la magnitud del rezago educacional que prevalece en este sector. La eficiencia terminal en la primaria, por ejemplo, es sumamente baja, al grado de que sólo uno de cada tres niños logra concluirla.<sup>284</sup>

La cobertura de los servicios de educación indígena en el Estado, comprende los siguientes subprogramas:

**El subprograma de educación inicial:** Este servicio se inició en 1983, como Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, con el propósito específico de "orientar y capacitar a las madres de familia en el diseño de prendas de vestir, elaboración y conservación de alimentos, técnicas de cultivo y cuidado de huertos familiares para mejorar la ración alimenticia y para apoyar la economía familiar."

En 1991 cambió de denominación, quedando como Educación Inicial Indígena y se planteó como fin "atender a las madres y padres de familia orientándolos en la forma de cuidar a los niños desde el período prenatal hasta los cuatro años de edad, y el de observar y cuidar el desarrollo integral del niño y de su aprendizaje." Si bien este servicio está tipificado como una modalidad no escolarizada, tanto porque oficialmente tiene horarios abiertos, como por su carencia de infraestructura propia<sup>285</sup> para trabajar y por el tipo de beneficiarios hacia quien va dirigido, la verdad es que, en varios casos, las maestras que lo atienden han escolarizado el servicio, desvirtuando los fines que le dieron origen.

Estos servicios educativos se denominan actualmente Centros de Educación Inicial Indígena, los cuales se encuentran distribuidos en las comunidades indígenas de la entidad. La red de

---

<sup>283</sup> Entrevista con el Profr. Mateo Carmona Martínez y con el Profr. Abel Fermín Ríos Salmerón, Ex Director y actual Director de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero. Septiembre del 2000 y septiembre de 2001.

<sup>284</sup> *Ibidem*.

cobertura que tienen estas instituciones está delimitada por la existencia de 105 centros de trabajo, a los cuales se encuentran adscritas 120 promotoras bilingües, quienes atienden a 2,880 niños inscritos, que representa apenas el 6% de la población demandante, por lo que dejan sin atención a 48,263 niños que constituyen el 94%. El perfil profesional del personal que atiende este nivel, es de bachillerato.

**El programa de Educación Preescolar:** La Educación Preescolar se inició en 1974, como programa de castellanización dirigido a la población infantil de 4 a 5 años. En 1978 cambió su orientación y se propuso lograr el desarrollo integral del niño, mediante la atención de cuatro esferas fundamentales: *psicomotriz, cognoscitiva, afectiva social y lenguaje*. En ese mismo año se capacitaron 176 promotores hablantes de la lengua náhuatl, tlapaneco, mixteco y amuzgo para atender este nivel. Con todo y que se ha registrado una importante ampliación de la cobertura en este nivel, dista mucho todavía de haberse cubierto, al menos, la demanda efectiva. En el ciclo escolar 1998-1999, en Educación Preescolar Indígena se registró la existencia de 674 centros de trabajo, en los cuales se encontraban matriculados 25,078 alumnos, los cuales fueron atendidos por 1,202 docentes, quedando sin recibir este servicio 12,182 niños que significan el 33% de la población en este nivel.

En lo que se refiere al perfil profesional de los docentes de educación preescolar indígena, tenemos los siguientes datos:

NO. DE DOCENTES	NIVEL	GRADO ACADÉMICO
42	Titulado	Licenciatura en
185	Pasante	Pedagogía
80	Incompleta	UPN
5	Titulado	Normal Superior
5	Pasante	
30	Incompleta	
116	Titulado	Normal Básica
23	Pasante	
1	Incompleta	
474	Completo	Bachillerato
30	Incompleto	
21		Secundaria

<sup>285</sup> El funcionamiento de estos centros educativos siempre se ha llevado a cabo en lugares improvisados, como comisarias municipales, curatos, casas particulares y aún a la intemperie porque no han tenido edificios propios.

	Primaria
1217	

Fuente: Dirección de Educación Indígena. 2000.

**El Programa de Educación Primaria Intercultural Bilingüe:** A nivel nacional, en el Subsistema de Educación Primaria Indígena se registra a una población escolar de 792,530 alumnos, distribuidos en 9,065 escuelas, mismas que son atendidas por una planta docente de 32,006 profesores.<sup>286</sup> De hecho, las Escuelas Primarias fueron las primeras en fundarse para atender a la población escolar de 6 a 14 años de edad, con el propósito declarado de ofrecerles una educación integral. Por supuesto, en este nivel es donde se ubica el mayor número de población escolar demandante y es también donde se presentan los mayores problemas para su debida atención. Todavía no se ha podido ofrecer una educación primaria pertinente y de calidad como lo demandan las comunidades indígenas. En el Estado se registra a una población demandante conformada por 114,427 niños, de los cuales solo se atiende a cerca del 70% (80,374), y quedan fuera de la escuela 32,528 (30%). La deserción que se registra en este nivel educativo es del 66%, y el índice de reprobación alcanza el 23%. Sólo logran concluir sus estudios el 34%.

La formación de los maestros que atienden a los niños que asisten a las instituciones de Educación Primaria en el medio indígena. es el siguiente:

Gdo. Est.	Primaria	Sec.	Bach..	Nor. Bas.	Nor. Sup	Lic. UPN	Maestría	Total
Docentes	104	282	2,613	944	179	861	1	4,984

Fuente: Dirección de Educación Indígena. 2000.

**El Proyecto de atención a niños migrantes indígenas:** El programa de educación para niños migrantes surgió como una alternativa para la atención escolar de la población infantil que migraba con sus padres, y fue diseñado como una oferta educativa acorde a sus características y necesidades.<sup>287</sup> Se inició en los Estados de Veracruz y San Luis Potosí, como plan piloto, y

<sup>286</sup> Programa Nacional de Educación 2001-2006.

<sup>287</sup> En el cuadro siguiente se ofrecen los datos de la población de niños migrantes que se atienden en los 13 centros existentes:

CONCENTRADO DE DATOS ESTADISTICOS DE ESCUELAS PARA NIÑOS MIGRANTES INDIGENAS  
PERIODO ESCOLAR 1999-2000.

N/P	LOCALIDAD	C.T	DOC	GRADOS						TOTAL	LENGUA
				1°	2°	3°	4°	5°	6°		
1.	ACAPULCO	4	16	88	71	60	51	43	25	338	MIXT-NAUA-TLAP-AMUZGA

posteriormente se extendió a otras entidades caracterizadas por ser zonas expulsoras de mano de obra. En 1994, el programa se empezó a instrumentar en ciudades como Acapulco de Juárez, Zihuatanejo, Marquelia, Chilapa de Álvarez y Tlapa de Comonfort, y actualmente también funcionan en Iguala de la Independencia y Taxco de Alarcón. Hay 13 Centros Educativos que atienden a los 1,342 niños migrantes del estado, y son 55 maestros -entre docentes y directivos-, los encargados del proyecto. En otro apartado vamos a tratar más a fondo este problema.

**Los Centros de Integración Social (CIS):** Existen tres Centros de Integración Social ubicados en Alcozauca, Atenango del Río, y San Gabrielito, Municipio de Tepecoacuilco; donde reciben educación primaria 525 niños indígenas mixtecos, nahuas, tlapanecos y amuzgos, a quienes se les ofrece alimentación, hospedaje y pre-domingo, así como la capacitación para desempeñarse en el trabajo productivo a través de talleres y manualidades como: panadería, carpintería, albañilería, agricultura, porcicultura, hilados y tejidos, enfermería, ganadería, fruticultura, música y danza.<sup>288</sup>

En síntesis, la cobertura de los servicios educativos que se ofrecen a la población indígena en Guerrero, es la siguiente:

Población indígena atendida por niveles					
NIVEL	Nº de centros	Nº de maestros	Nº de alumnos atendidos	Población no atendida	Demanda potencial
Educación Inicial	105	120	2880 6%	48263 94%	51143
Educación Preescolar Indígena	657	1217	24820 67%	12182 33%	37002
Educación Primaria Bilingüe	758	3577	80374 70%	32528 30%	114427

2.-	MARQUELIA	1	3	16	17	10	14	9	11	77	MIXT-TLAP-AMUZGA
3.-	IGUALA	3	4	29	21	17	5	8		80	NAUATL
4.-	ZIHUATANEJO	1	4	57	52	41	22	26	13	211	NAUATL-MIXT-TLAP-
5.-	TAXCO	1	1	7	8	6	3	5		23	NAUATL
6.-	TLAPA	3	29	222	180	159	109	66	60	796	MIXT.NAUATL
TOTAL		13	57	413	349	293	204	157	109	1,525	

Fuente: Dirección de Educación Indígena de la SEG, 2000.

<sup>288</sup> Datos de los Centros de Integración Social que existen en el Estado.

CENTROS DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN GUERRERO						
REGIÓN	SEDE	MUNICIPIO	C.I.S. NO.	PERSONAL	ALUMNOS	BECAS
MONTAÑA ALTA	ALCOZAUCA	ALCOZAUCA	10	24	128	175
NORTE	ATENANGO DEL RÍO	ATENANGO DEL RÍO	11	27	141	150
	SAN GABRIELITO	TEPECOACUILCO	21	35	189	200
TOTAL				86	458	525

Fuente: Dirección de Educación Indígena de la SEG, 2000.



Educación para Niños Migrantes	13	57	1525		
Centro de Integración Social C.I.S.	3	86**	525*		

Fuente: Dirección de Educación Indígena.2000. \* Están incluidos en primaria; \*\* Se incluyen docentes y técnicos administrativos.

En lo que se refiere a los Servicios de Apoyo a la Educación, tenemos los siguientes:

**Albergues Escolares:** En 1972 se crearon 96 albergues escolares distribuidos en las cuatro regiones étnicas del estado. En 1988 la Secretaría de Educación Pública, entregó formalmente estas dependencias al Instituto Nacional Indigenista, con el objeto de mejorar el servicio de alimentación, hospedaje, equipamiento y remodelación de los edificios. El INI tiene a su cargo 1,081 Albergues distribuidos en 21 estado de la República, donde se atiende a 60,494 becarios pertenecientes a 52 pueblos indígenas.

Estas instituciones tienen como objetivo prioritario apoyar a los niños indígenas de escasos recursos económicos para que puedan concluir su educación primaria, proporcionándoles alimentación y hospedaje (lunes a viernes) y brindándoles el apoyo para la realización de sus tareas docentes, apoyar su educación extraescolar, y atención a la salud, capacitación para el trabajo agropecuario y artesanal, promoción para el rescate y valoración de su cultura, y el fortalecimiento de la conciencia de solidaridad y compromiso ciudadano. En la actualidad, funcionan en la entidad 94 Albergues Escolares que ofrecen sus servicios asistenciales a los cuatro grupos étnicos existentes en la entidad: Nahua, Xabo Me'Phaa, Na'Savi, Ncue'ñomndaa (Nahua, Tlapaneca, Mixteca y Amuzga).

Estas instituciones son atendidas por personal de la SEG y del INI, y tienen registrada una población de 5,236 niñas y niños indígenas. La mayoría de los Albergues, se encuentran ya deteriorados y requieren de un programa de remodelación. En algunos casos, se está planteando también su reubicación.

#### DATOS ESTADISTICOS

REGIÓN	ALBERGUES	No. DE BECAS	JEFE ALBERGUE		AUX. COCINA	
			SEP.	INI	SEP.	INI
MONTAÑA ALTA	48	2811	36	12	67	45
MONTAÑA BAJA	20	1075	9	11	24	16
COSTA CHICA	21	1100	9	9	17	26
NORTE	5	250	-	5	1	9
TOTAL	94	5236	57	37	109	96

Fuente: Dirección de Educación Indígena de la SEG, 2000.

**Los Centros Coordinadores Indigenista (CCI):** Los CCI en coordinación con las Jefaturas de Zonas de Supervisión del medio indígena, son las instancias que se encargan de asignar las becas económicas a los jóvenes indígenas del nivel de secundaria y media superior, el pago de las becas a los estudiantes y profesionistas se realizan en las escuelas sedes. En Guerrero, existen 5 Centros Coordinadores, los cuales dependen del Instituto Nacional Indigenista (INI). Cuatro de estos Centros se ubican en la Montaña: en Tlapa de Comonfort, en Chilapa de Alvarez, en Olinalá y en Zapotitlán Tablas; y uno, en Ometepec, perteneciente a la región de la Costa Chica, para la atención de los amuzgos.

**CUADRO DE INCREMENTO ECONOMICO DE BECAS SEP. INI**

NIVEL DE ESTUDIOS	BECA ACTUAL	BECA PROPUESTA	OBSERVACIONES
SECUNDARIA	130.00	260.00	SEAN REALMENTE ASIGNADAS A JOVENES INDIGENAS BILINGUES
BACHILLERATO	130.00	325.00	
SUPERIOR	1000.00	2500.00	
POSGRADO		4000.00	

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

**Las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena:** Actualmente funcionan cuatro Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena en las regiones de la Montaña alta, Montaña baja y Costa Chica brindando los siguientes servicios: carpintería, albañilería, corte y confección, medicina preventiva, actividades agropecuarias, trabajo social, educación artística, educación física, tejido y bordado y herrería; el servicio es temporal en cada localidad teniendo como criterio la rotación de estos servicios cada tres años. Estas Brigadas se encargan de asesorar, orientar y promover el mejoramiento y desarrollo integral de las comunidades indígenas. También apoyan los servicios educativos y/o asistenciales de educación, correspondiente a su área de influencia.

**BRIGADAS DE DESARROLLO Y MEJORAMIENTO INDÍGENA**

REGION	LOCALIDAD	MUNICIPIO	NÚM. DE BRIGADA	PERSONAL	POBLACION ATENDIDA
MONTAÑA ALTA	CUATIPAN	ATLAMAJALCINGO DEL MONTE.	13	6	90
	TLATLAUQUITEPEC	ATLIXTAC	24	9	138
MONTAÑA BAJA	TEPOZONALCO	CHILAPA	14	9	236
COSTA CHICA	AYUTLA	AYUTLA	11	7	129
TOTAL			4	31	593

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

**Las Procuradurías de Asuntos Indígenas:** Funcionan dos Procuradurías, una en Tlapa de Comonfort y la otra en Chilapa de Alvarez, que son atendidas por profesores bilingües, ofreciendo a la población indígena los siguientes servicios: asesoría, gestoría, tramitación legal de terrenos escolares, orientación a padres de familia, derechos del niño, entre otros.

La Procuraduría de Tlapa, atiende a las comunidades pertenecientes a los municipios de Alcozauca, Malinaltepec, Metlatónoc, Copanatoyac, Atlamajalcingo del Monte, Tlacoapa, Xalpatláhuac y Zapotitlán Tablas. La Procuraduría que se ubica en Chilapa ofrece el servicio a las comunidades que se encuentran en los municipios de Zitlala, Ahuacuotzingo, Atlixnac, Chilapa de Álvarez, Eduardo Neri, Quechultenango, Tixtla y Mártir de Cuilapan.

**La radiodifusora bilingüe XEZV "la voz de la montaña":** La radio es un apoyo importante para la difusión de los servicios de educación indígena, mediante la producción de programas radiofónicos bilingües en el ámbito social, cultural y educativo a fin de lograr la integración de las comunidades al ámbito de la educación intercultural bilingüe. No obstante, no existen programas que estén vinculados efectivamente a las escuelas del medio indígena y que coadyuven a la preservación de las lenguas y las culturas, además de que la cobertura no incluye a toda la población indígena y deja fuera a los Ncue' Ñomdaa (Amuzgos) que están ubicados en la región de la Costa Chica y parte de la etnia Nahua de la Región Centro y Norte del Estado.

**Los Museos Comunitarios:** Empezaron a funcionar a partir de 1998, y son atendidos por personal de educación indígena y de las comunidades, con el propósito de que estos espacios contribuyan a la revaloración, conservación y el estudio de la esencia cultural étnica.<sup>289</sup>

MUSEOS COMUNITARIOS			
REGIÓN	LOCALIDAD	MUNICIPIO	MAESTROS
MONTAÑA ALTA	TLAPA DE COMONFORT	TLAPA	4
	SAN NICOLAS ZOYATLAN	XALPATLAHUAC	1
COSTA CHICA	XOCHISTLAHUACA	XOCHISTLAHUACA	2
	COCHOAPA	OMETEPEC	1
	AZOYÚ	AZOYÚ	2
TOTAL:			10

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

<sup>289</sup> Entrevista con el Profr. Odilón Calixto Barrera, Coordinador de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Indígena. Marzo-Abril del 2000.

Por iniciativa de las propias comunidades indígenas y de algunos maestros se empezaron a abrir estos espacios, creando una red de relaciones solidarias que promueven la recuperación del patrimonio cultural de cada comunidad y también a nivel regional y estatal.

Como puede apreciarse, formalmente los servicios de apoyo a la población indígena deben de coadyuvar al desarrollo de la tarea educativa. Sin embargo, no existe una vinculación estratégica entre éstos que pudiera mediar la relación entre la escuela y la comunidad, por lo que estas instancias no son plenamente aprovechadas.

SERVICIOS DE APOYO A LA POBLACIÓN EN GENERAL			
Servicio	Cantidad	Personal	Población atendida
Becas			
Albergues	94	299	5236***
Brigadas	4	31	593
Procuradurías	2	6	132 casos
U. Radiofónica	3	6	150 spots
Museos comunitarios	5	9	7361 visitas

Fuente: Dirección de Educación Indígena, 2000.

### 3.6. Educación y Marginación en la Montaña de Guerrero

*Es casi imposible dar una definición de la montaña que sea a la vez clara y comprensiva.*

**Raoul Blanchard**<sup>290</sup>

La Montaña de Guerrero no sólo está considerada como la región de mayor pobreza y marginación en el Estado, sino que es también la expresión más viva del carácter pluriétnico y pluricultural de la sociedad guerrerense. Este espacio territorial es el asiento más importante de población indígena en la entidad, y es compartido por nahuas, mixtecos, tlapanecos y mestizos; y en la parte colindante con Costa Chica y los límites con Oaxaca, se localizan los Amuzgos,<sup>291</sup> quienes en su inmensa mayoría comparten también la desigualdad económica, política y social. Los pueblos indios de Guerrero, hablan sus lenguas maternas y mantienen una serie de valores, costumbres y tradiciones que les da una riqueza cultural, que conforman

<sup>290</sup> Citado por Fernand Braudel. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. T.I. México. F.C.E. p. 36.

uno de los patrimonios más importantes de la región y del estado. Pertenecen a la Montaña 20 de los 77 municipios que integran al estado, y de estos, 11 están clasificados como los de mayor nivel de marginación en la entidad. De ellos Metlatónoc está considerado como el segundo más pobre a nivel nacional. La región de la Montaña<sup>292</sup> es el paradigma de la desigualdad económica y social. Las condiciones de vida de la mayoría de la población son realmente deplorables: muchas de las comunidades carecen de los servicios básicos como agua, drenaje y luz. Los índices de mortalidad y desnutrición son elevados, en tanto que las expectativas y esperanzas de vida de la población en general son menores que en el ámbito estatal y nacional. Por otra parte, las tasas globales de analfabetismo, deserción y repetición escolar son altísimas. Adicionalmente, la mala calidad de la tierra obliga a un cultivo extensivo a pesar de lo reducido de las parcelas, lo que unido a la falta de transporte para la comercialización de sus productos y compra de bienes, coloca a los indígenas en una desventaja tal, que sus posibilidades de sobrevivencia requieren de enormes sacrificios.

Por otra parte, en lo referente a su organización política y social, en las sociedades indígenas el fundamento del prestigio y el acceso a los cargos dentro de los órganos de gobierno de la comunidad está determinado por la forma en que se asuman las obligaciones comunitarias, toda vez que no hay distinción entre el servicio civil y el religioso, y ambos deben ser cumplidos por los miembros de la comunidad, dado que tienen un reconocimiento social paritario. La fiesta religiosa es el punto de encuentro comunitario y es el espacio donde se observa con todo su vigor y plenitud la organización social y las obligaciones personales y comunitarias.<sup>293</sup>

---

<sup>291</sup> El sector importante y mayoritario que habita la Costa Chica es el de la población negra.

<sup>292</sup> Gilberto Giménez. *Territorio y cultura*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales. Según este autor, para definir lo regional, "...hay que partir del carácter extremadamente elusivo de la noción de región." La región no es un dato a priori, sino un constructo fundado en los más diversos criterios: geográficos, económicos, político-administrativo, histórico-cultural. En este mismo sentido, para Van Young: "La región sería un espacio geográfico más amplio que una localidad pero menor que el correspondiente a una nación-Estado, cuyos límites estarían determinados por el alcance efectivo de ciertos sistemas cuyas partes interactúan en mayor medida entre sí que con sistemas externos." Van Young dice que: "Las regiones son como el amor: son difíciles de describir, pero cuando las vemos las sabemos reconocer." Giménez concluye que "...el termino (región) suele reservarse para designar unidades territoriales que constituyen subconjuntos dentro del ambiente de un estado."

<sup>293</sup> Entrevistas con los Profesores (a) Pascuala Victoriano Ayala y José Abdón Santos Francisco. Las festividades revestidas de religiosidad, en realidad rebasan ese ámbito. Así, el 25 de abril de cada año cuando festejan a San Marcos, realizan también la petición de lluvias. En esa fecha se dan cita en los cerros más altos y en los manantiales, para adorar y ofrendar la cruz, llevando a cabo danzas y ritos prehispánicos, que son previamente preparados para el evento. En algunos pueblos esta festividad la realizan los días 1º, 2, 3, 4, y 5 de mayo,

En relación a las funciones que desempeñan las autoridades comunales, éstas no sólo son de carácter administrativo, sino que están revestidas de una alta investidura moral. Por ello, para ser comisario se requiere transitar por un escalafón que va desde *topil*<sup>294</sup> hasta mayordomo. Quien ha pasado por la comisaría es considerado principal. De esa forma, los principales son las personas de mayor experiencia en los asuntos sociales y políticos de la comunidad y son también los portadores de los valores tradicionales. En ello radica la autoridad moral de su palabra y el respeto que se tiene a sus decisiones.

Esto es lo que diferencia a los pueblos indios de la Montaña de los centros de población mestizos, porque tienen una lengua, tradiciones, formas de organización social y cultura propias. Sin embargo, el mundo indígena se parece porque las señas de identidad son las mismas: la marginación, la miseria y el atraso. Muchas de estas comunidades han permanecido aisladas geográficamente del resto de la sociedad, y en cada pueblo el panorama es deprimente: los servicios básicos son inexistentes y las brechas y terracerías que conducen a estos lugares están semi-abandonadas, y en tiempo de lluvias se vuelven intransitables. Paradójicamente, en esa temporada, la niebla que cubre a las montañas vuelve invisibles a las comunidades. Es en esas condiciones donde se desarrolla la educación indígena.

En párrafos precedentes he mencionado ya que el presente trabajo trata sobre el problema de la educación que se desarrolla en las comunidades indígenas nahuas de la Región de la Montaña de Guerrero, comprendiendo el período de 1990-2000, en razón a que fue precisamente en esta última década del Siglo XX<sup>295</sup> cuando en los países latinoamericanos -y particularmente en

---

sacrificando animales frente a la cruz y otros ritos eminentemente indígenas: por ejemplo, en el llamado pozo de Oxtotempan de Atliaca y en la comunidad de Acatlán donde la festividad culmina con peleas de tigres a mano limpia, en tanto que en Zitlala, los tigres utilizan una reata para golpearse. Cuando inician los primeros elotes, festejan Xilocruz el 14 de septiembre: se ponen flores, queman copal y truenan cuetes en los tlacocoles. "Cuando el maíz ya esta sazón quiere decir que ya no hay hambre porque hay de comer, entonces, hay que corretear al mayantli (hambre), esta festividad se realiza el 28 de septiembre. En algunos otros pueblos, estas festividades inician el 8 de septiembre con el teopankalaki, (entrada al templo) a partir de la media noche y termina al medio día siguiente, todo esto es en honor a la llegada del dios Teotlako, (cuando bajan los dioses a la tierra), y de Xilonen en contra de Texkatlipoka. El 29 de septiembre finalmente llegan Mitlancingo (infierno, mucho calor), se queda el Ilhukak (gloria) o Tlalokan (paraíso)., de esta manera, en toda la época del año, el dios después de su regreso al Tlalokan (paraíso), deja a sus guardianes los Tlalokas, los chaneques auxiliares del dios Chak, los caballeros que dice la creencia que tienen dos corazones y por ello el entendimiento directo con los dioses y que pueden entrar al corazón de los cerros."

<sup>294</sup> El *topile* es el cargo inicial en la jerarquía indígena y, es de hecho, el mensajero para toda clase de avisos o citatorios para las reuniones que programan las autoridades de la comunidad, sean estas civiles o religiosas.

<sup>295</sup> La llegada del llamado "V Centenario" abrió un largo debate en relación al significado real del proceso de Conquista y mientras España y algunos sectores conservadores hablaban de celebrarlo -el monarca español era

México-, se empezó a debatir con más profundidad la llamada educación indígena.<sup>296</sup> Mi trabajo se centra en las zonas de educación indígena del área nahua ubicadas en 5 municipios: de la llamada Montaña Alta: Tlapa de Comonfort, Copanatoyac, y Atlixnac; de la Baja Montaña: Chilapa de Alvarez y Zitlala. El trabajo sólo comprende dos niveles educativos: Preescolar y Primaria. Lo anterior es debido a que si la educación indígena se propone formalmente la reivindicación de los valores culturales, de las formas de vida y de autogobierno, además de la lengua y las costumbres, me parece que al lado de la familia, la escuela juega un papel de primer orden en esta tarea. Y dado que hasta ahora, la educación que se ofrece a los pueblos indígenas sólo llega hasta el nivel primario, entonces hay que revisar el papel que cumple la escuela en el proceso de la transmisión de la cultura comunitaria. Sobre todo, si los maestros bilingües tienen las herramientas suficientes para cumplir esta tarea.

En el medio indígena no sólo la cobertura es insuficiente, sino que el servicio que ya se oferta es, en muchos casos, sumamente deficiente. Pareciera que cuanto más lejos están las escuelas de los centros urbanos, la calidad de las escuelas es también del más bajo nivel. Los maestros mejor formados son enviados a las escuelas de organización completa y de mejor ubicación. En cambio, a los centros educativos más alejados son adscriptos, en el mejor de los casos, a los llamados "becarios", que son contratados con el nivel de bachillerato por la Secretaría de Educación en Guerrero, a los que se les ofrece un curso de inducción a la docencia durante seis meses, al término del cual, son enviados a laborar como docentes, a cambio de una beca que les paga la propia SEG, y con el compromiso de que van a continuar estudiando ya sea en una Escuela Normal que se creó en Ayutla de los Libres para ese propósito,<sup>297</sup> o bien en alguna

---

uno de los principales promotores de la idea-. buena parte de la intelectualidad latinoamericana y los pueblos indios respondieron que no había nada que festejar, sino empezar a hacer una revisión en serio del etnocidio que se había cometido con las culturas indígenas. (véase Hinz Dieterich Steffan. *Nuestra América frente al V Centenario. Emancipación e identidad de América Latina (1492-1992)*. México. Joaquín Mortiz-Planeta. 1989.)

<sup>296</sup> En varios países latinoamericanos se reformaron sus constituciones para dar apertura al reconocimiento de la diversidad etnolingüística y cultural. En Ecuador, Guatemala, Perú, Bolivia y México entre otros. En la Constitución política de Bolivia, reformada en 1994, se define al país como república «soberana multiétnica y pluricultural...» y se reconocen los «derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas». En El Salvador la reforma constitucional de 1992, se establece la no existencia de discriminación alguna para las personas indígenas en el territorio de la República. En México, en el marco de las negociaciones con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), quedaron en suspenso los llamados Acuerdos de San Andrés. La Constitución política de Nicaragua de 1987, reconoce que «el pueblo nicaragüense es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana».

<sup>297</sup> En 1997 se creó una Escuela Normal en Ayutla de los Libres, con un doble propósito: primero, para aligerar la presión que existía sobre las Normales existentes en el Estado y para responder políticamente a la gran cantidad de estudiantes rechazados que no encontraban acomodo en estas instituciones, y segundo, para enfrentar la necesidad de atender la demanda de maestros por parte de comunidades alejadas a las que nadie quería ser

de las Unidades de la Universidad Pedagógica. Conforme van acreditando los semestres se les va incrementando el monto de la beca, y el ofrecimiento oficial es que una vez que concluyan sus estudios y se titulen, la plaza de maestros se les otorgará en propiedad. Esta es la forma en que la SEG se propone resolver el problema del rezago educativo en la entidad. Sin embargo, esto no ha sido suficiente y en varias comunidades distantes de los centros urbanos, las escuelas permanecen cerradas por falta de maestros.

Paradójicamente, al lado de esta realidad se puede observar también una enorme cantidad de plazas comisionadas, o de profesores que solicitan cualquier comisión para evitar ser enviados a las comunidades alejadas. En Tlapa, se habla de que actualmente existen 75 profesores del medio indígena que se niegan a ser ubicados frente a grupo y exigen su comisión en la Oficina de los Servicios Educativos Regionales. Las autoridades oficiales se quejan de las presiones de la parte sindical, pero también son señaladas de haber sido los primeros en fomentar estos vicios.<sup>298</sup> En Mexcalzingo, una zona de preescolar del área nahua de Chilapa tiene a 2 escuelas abandonadas y como es la zona más alejada de la región, el personal que tiene adscrito sólo tiene formación de secundaria y bachillerato.

Por otra parte, la atención a los problemas que enfrenta este subsistema por parte de las autoridades, se caracteriza por su lentitud, en lo cual, hay que decirlo, también tiene que ver las propias contradicciones que existen en las etnias. Con ironía ellos mismos dicen que los Nahuas y Tlapanecos se ponen de acuerdo rápido y que los Amuzgos se tardan un poco por las particularidades de su lengua materna, pero que con los Mixtecos "hay que llevar totopos y agua a las reuniones para aguantar las sesiones que permitan tomar acuerdos aceptados por todos."<sup>299</sup> Hoy, por ejemplo, tienen el problema de resolver la reestructuración de las zonas escolares. Desde fines de 1995, los maestros indígenas habían planteado a las autoridades la

---

adscrito. Por lo que la SEG abrió esta Normal para que los alumnos que fueran seleccionados, se les contrataría como becarios para atender a estas comunidades, con la promesa de que conforme fueran avanzando en los estudios se les incrementaría el salario y una vez concluidos los estudios, se les otorgaría la plaza de base.

<sup>298</sup> Por supuesto que esto no es privativo de los profesores bilingües. En el subsistema monolingüe, en Acapulco tanto la parte oficial como la sindical negociaron cambios de profesores al puerto y saturaron las zonas con maestros que ya no encontraron acomodos en las aulas. Las zonas de Acapulco son muy demandadas, porque al ser zona turística tiene el 100% de sobresueldo. Hace cuatro años un Jefe de Sector declaró en una reunión de "evaluación" de la SEG que tenía 400 profesores comisionados en su sector y que ya no sabía que hacer con ellos. Más recientemente, un Supervisor de Chilpancingo confesó que tenía en cada escuela a un maestro comisionado dedicado exclusivamente a gestionarles licencias médicas a sus compañeros.

<sup>299</sup> Entrevista con el Profr. Enedino Cruz Procopio. Representante sindical de la CETEG en la región de la Montaña. Tlapa de Comonfort, Gro. Abril de 1997.



necesidad de hacer una reestructuración de las zonas escolares, que les permitiera crear las supervisiones de preescolar, a fin de que tuvieran una supervisión más especializada, toda vez que un solo supervisor tenía que atender todos los servicios de educación indígena: desde educación inicial, albergues, Centros de Integración Social, Procuradurías Sociales, hasta Preescolar y Primaria, lo cual tenía sus costos en el desempeño académico de las escuelas. Sin embargo, la actitud ambigua de la SEG, que en un principio alentó esta reestructuración y después se retractó con el argumento de que no había presupuesto para crear nuevas supervisiones. No obstante recientemente, el Director de educación Indígena anunció que por acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, a partir de septiembre del 2002 se crearán las claves de Educación inicial y la clave de Director de Educación Preescolar, y que a partir de septiembre del 2003, se asignarán las claves de Supervisor en Educación preescolar. Con todo y estas contradicciones, la mayoría de los profesores del medio indígena empiezan a manifestar su preocupación por mejorar el servicio que se ofrece en sus escuelas.



## CAPITULO IV

### LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*Cuando nosotros los occidentales hacemos uso de la palabra "indígenas", implícitamente atribuimos a unos seres humanos una dimensión cultural que proviene de nuestra percepción de ellos. Los vemos como árboles que andan, o como animales salvajes que infestan el país en el que nos topamos con ellos. De hecho, los vemos como parte de la flora y fauna local, no como seres humanos con pasiones semejantes a las nuestras; y viéndolos, pues, como algo infra-humano, nos sentimos con el derecho de tratarlos como si carecieran de derechos humanos.*

**Arnold J. Toynbee, *A Study of History* (1934)**

La educación indígena ha tenido un desarrollo muy precario por el escaso apoyo institucional recibido, y en este capítulo vamos a tratar el problema de la educación que se ofrece a los pueblos indios de la región de la Montaña de Guerrero, describiendo las formas cotidianas de reproducción de las prácticas pedagógicas de los docentes y los esfuerzos por generar un modelo de educación intercultural como un espacio pedagógico de resistencia. Se trata de que a partir de una caracterización del contexto y del papel que desempeñan los maestros indígenas, se puedan ubicar los retos fundamentales para transformar el proceso educativo que se ofrece a los pueblos indios de la región.

#### **4.1. La Educación Indígena en la Montaña de Guerrero**

En el Estado de Guerrero confluyen diferentes pueblos indios, cada uno de los cuales tiene su lengua y expresiones culturales propias. Si bien la diversidad socio-lingüística y cultural constituye uno de los rasgos más representativos de la entidad, ello no significa que exista un marco de convivencia armónico y un desarrollo integral para todas las comunidades indígenas. Por el contrario, los indígenas que habitan en el suelo guerrerense sobreviven en el olvido y el abandono marginal. Los altos índices de desigualdad social, casi han generalizado el deterioro del nivel de vida de la población, lo cual se refleja en un deficiente acceso a los servicios sociales básicos, insuficiencia de ingreso y exclusión en todas las esferas sociales. Los bajos

ingresos suelen limitar seriamente el consumo de bienes y servicios, y las redes de solidaridad y de apoyo familiar son insuficientes para contrarrestar los efectos sociales negativos de la exclusión económica. Esta situación de marginación y pobreza en que se encuentra la mayoría de las comunidades indígenas, se refleja también en el ámbito de la educación.

Frente a este panorama, la tarea de una educación intercultural bilingüe, no es nada fácil, tanto porque la problemática indígena está más allá de los marcos pedagógicos, como por el hecho de que, incluso dentro de estos límites, las carencias que se observan son inmensas, y van desde la insuficiencia de la infraestructura hasta la ausencia de un proyecto de formación de docentes preparados específicamente para esta tarea. Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe tiene que ser también un espacio pedagógico de resistencia que no puede limitarse a simples añadiduras al currículum escolar, sino que habrá de proponerse, en esencia, un cambio radical en los marcos que definen la relación sociedad-educación, toda vez que el reconocimiento de la diversidad cultural como una forma de organizar las diferencias de la vida social, se afirma precisamente en las dimensiones ético-políticas y en la matriz cultural que da identidad a los sujetos en un determinado contexto y a los principios de acción e interacción que, en consecuencia, éstos promueven.

La escuela siempre va a encontrarse con la diversidad, más cuanto más prolongada sea la educación obligatoria. El reto es hacer compatible el derecho a la identidad de los sujetos, a su libertad, con los valores universales de la racionalidad moderna, haciendo que esos valores sean realmente universales. La dificultad y el riesgo proviene de acometer ese propósito en una sociedad cada vez más dualizada y fragmentada, cuando la ola conservadora hace valer el respeto a la libertad como capacidad de elección a la medida de las aspiraciones y conveniencias de cada grupo social, diferenciando las escuelas y creando *ghetos* culturales para los más desfavorecidos.<sup>300</sup>

Por supuesto, los cambios en la cultura pedagógica de los maestros tienen que plantearse en el largo plazo y realizarse de manera progresiva,<sup>301</sup> porque se trata también de iniciar un proceso de transición en el ejercicio docente que les permita diseñar estrategias y programas

---

<sup>300</sup> José Jimeno Sacristán. *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

<sup>301</sup> Michael Fullan y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México. Sep-Biblioteca para la actualización del maestro. 2000. P. 60. "Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona. Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es. Esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento."

específicos que recuperen la diversidad cultural de las comunidades indígenas: de los padres de familia, de los educandos y de los educadores. La educación indígena tiene que ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura propia de las comunidades y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Sin embargo, esto obliga a pensar de manera diferente a la cultura y a la educación como parte de ésta, porque hasta ahora, las políticas educativas dirigidas a los pueblos indios, distan mucho de responder a sus expectativas.<sup>302</sup>

De manera adicional, las condiciones de marginalidad que caracterizan al medio en el cual se ubica la inmensa mayoría de las escuelas del Subsistema de Educación Indígena, dificultan el desarrollo del proceso educativo. No existe un proyecto que contemple las especificidades propias del sector, y las escuelas además de ser insuficientes, laboran en condiciones realmente deprimentes. Por otra parte, los maestros que atienden a los niños de las comunidades indígenas no fueron formados precisamente para cumplir esta tarea, lo cual les impide tener las habilidades suficientes para resolver los problemas de la práctica docente. La formación de profesores sigue siendo uno de los principales factores que inciden en la calidad de la educación que se ofrece a los pueblos indígenas, por lo que su diagnóstico es fundamental para tomar acciones y diseñar estrategias que permitan una verdadera profesionalización.

La improvisación del magisterio indígena se puede constatar haciendo una revisión en relación a los docentes que se han incorporado al programa de Educación Indígena. Así, podemos encontrar que en el periodo que va de 1964 a 1979, los primeros promotores culturales bilingües que ingresaron al servicio, contaban apenas con estudios de Educación Primaria porque la función que se les asignó fue la de trabajar con niños en edad preescolar para castellanizarlos y facilitar su ingreso a las escuelas primarias monolingües. El trabajo de los profesores era eventual y como no se tenía una estructura administrativa propia, el INI quedó a cargo del programa. Fue hasta 1974 cuando se formaliza el servicio de educación preescolar y

---

<sup>302</sup> María Bertely Busquets. "Educación Indígena del Siglo XX en México" en Pablo Latapí Sarre (Coordinador). *Un siglo de Educación en México*. T. II. México. F.C.E., p. 93. "El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo XX es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad."

se basifican las plazas de los promotores indígenas a quienes se les extienden nombramientos como Directores de Albergues. Los Albergues tenían la función de proporcionar alimentación a los niños y, al mismo tiempo, seguir con la tarea de castellanizarlos, dentro del Programa Nacional de Castellanización que se instrumentó en ese tiempo. Más tarde, en 1980, para ingresar al servicio educativo indígena se exigió que los aspirantes contaran con estudios de secundaria terminada; y fue hasta 1990, cuando para ser admitido como profesor bilingüe, figuró como un requisito, contar con estudios mínimos a nivel de Bachillerato y hacer un curso de inducción a la docencia, lo cual no representó una solución al problema de la formación pedagógica, toda vez que la atención a la diversidad étnica, lingüística y cultural, exige un profesor con una formación específica que responda a estos requerimientos.<sup>303</sup>

No obstante la exigencia de elevar el nivel de escolaridad para ingresar al servicio en educación indígena, no significó que se pusiera una mayor atención a la formación de los docentes, porque era claro que los fines educativos de este subsistema no estaban orientados a la recuperación de la cultura. A partir de la concepción oficial de que para educar al indígena bastaba con que recibieran una instrucción rudimentaria que les permitiera alfabetizarse y, al mismo tiempo castellanizarse, la SEP optó por abrir escuelas contratando promotores con apenas algunos años de estudio y que hablaran alguna lengua indígena. Los educadores indígenas no fueron formados para comprender su propia diversidad.

En los últimos años se ha empezado a hablar de dar un cambio radical en la orientación de la educación que se imparte en el medio indígena, a fin de que esta contribuya a valorar lo propio y respetar la cosmovisión de los pueblos indios, aunque ello requiere también de instrumentar un proyecto de largo aliento que contemple tanto la formación de los nuevos educadores, como la actualización y profesionalización de los que ya están en servicio.

Estas limitaciones que todavía se presentan en la formación de los profesores, se evidencian en la ausencia de una cultura de la planeación pedagógica que les permita diseñar estrategias para un mejor desempeño en las aulas escolares. Al no tener la formación académica elemental que se requiere para la docencia, el maestro carece de los conocimientos pedagógicos básicos para interpretar y adecuar los contenidos del plan y programa de estudios al medio en el cual

---

<sup>303</sup> Entrevistas con los profesores Godofredo Sánchez Chino, Anastasio Zapoteco Abundio, Abel Fermín Ríos Salmerón.

desarrolla su trabajo como educador. Esto lo lleva también a hacer un uso inadecuado de los libros de texto nacionales, los cuales generalmente son asumidos de manera acrítica, y pocas veces los maestros, asocian sus contenidos con la difusión de una ideología nacionalista que niega la diversidad étnica o la remite a un pasado arcaico.<sup>304</sup>

Adicionalmente, los libros escritos en lenguas indígenas tampoco son utilizados como instrumentos didácticos que permitan a los niños alcanzar un grado de bilingüismo funcional y el acceso a la lecto-escritura en los dos primeros grados de la educación primaria. En varios casos son suprimidos del trabajo docente, toda vez que la lengua indígena sólo es utilizada en el salón de clases como medio de comunicación entre el maestro y el alumno, y no se contempla como contenido escolar.

En el ejercicio concreto de la práctica pedagógica, las escuelas del medio indígena no se diferencian mucho de las convencionales y siguen ofertando una educación para la castellanización. No sólo utilizan los mismos programas sino que, además, el proceso enseñanza-aprendizaje difícilmente se desarrolla en la lengua materna, con lo cual contribuyen, tal vez sin proponérselo, a seguir negando, en los hechos, la especificidad lingüística y cultural de los niños del medio indígena.

Al estructurar sus prácticas, las escuelas del subsistema de educación indígena enfrentan serias restricciones. Promueven un currículum rudimentario centrado, en muchos casos, en la enseñanza del castellano y bajo las difíciles condiciones que impone a la enseñanza el que muchas de ellas atiendan a grupos multigrado. Operan con presupuestos inferiores a los que se destinan a la educación básica convencional, lo que se traduce en carencia de material didáctico y de espacios que puedan lograr una innovación y sistematización de propuestas didácticas y pedagógicas originales.<sup>305</sup>

Sin embargo, para que el docente pueda innovar su trabajo pedagógico y promover en los niños el desarrollo armónico de todas sus capacidades, requiere de una gran sensibilidad frente a las condiciones distintas de los alumnos y los grupos escolares, además de un alto grado de creatividad y un amplio dominio de las mismas competencias que pretende fomentar en sus

---

<sup>304</sup> María Bertely Busquets. "Educación Indígena del Siglo XX en México" en Pablo Latapí Sarre (Coordinador). *Un siglo de Educación...op. cit.* p. 93.

<sup>305</sup> *Ibidem.*

alumnos,<sup>306</sup> lo cual evidentemente pasa por su formación profesional, y no obstante que se reconoce que los maestros son factor decisivo que condiciona la calidad de la educación, el magisterio indígena no ha merecido la atención debida en este aspecto.

Los educadores son un factor central para el buen funcionamiento escolar en zonas indígenas. Por ello, se desarrollarán programas de capacitación para los maestros, instructores y promotores que atiendan los servicios en esas zonas, con el fin de asegurar su adecuada integración a los centros escolares y a las comunidades y a la consolidación de las competencias lingüísticas necesarias en su labor educativa.<sup>307</sup>

Es paradójico que, por un lado, las reformas curriculares que se instrumentaron en los planes y programas de la educación básica general en 1993, generaran todo un proceso de transformación del Plan de Estudios de las Escuelas Normales,<sup>308</sup> en cuyas aulas se forman la inmensa mayoría de los docentes que posteriormente pasan a prestar sus servicios a las escuelas convencionales, y que por otro, en educación indígena simplemente se instrumentara el nuevo programa en las escuelas sin proponer cambios sustanciales en la capacitación y en la formación de los educadores indígenas.

Es cierto que después de la firma del Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal, el 16 de mayo de 1992, se iniciaron en el Estado una serie de cursos como parte del *Programa para Abatir el Rezago Educativo* y, posteriormente, el *Programa Emergente de Actualización al Magisterio*, del cual se derivaron algunos otros como el *Programa Nacional de Lectura y Escritura*, el *Programa de Actualización y Capacitación*, así como otros propuestos por la Dirección General de Educación Indígena y los de Carrera Magisterial. Sin embargo, ninguno de ellos ha podido impactar en la práctica docente de los educadores bilingües. Al hacer una evaluación del *Programa Interinstitucional de Actualización y Superación Profesional del Magisterio de Educación Básica* que se instrumentó en Guerrero, la SEG señala lo siguiente:

...en el periodo 1996-1997 se actualizaron 4,343 docentes, cifra que se incrementó en el siguiente ciclo en 3,385 docentes de tercero y cuarto grados, lo que da un total de 8,028 maestros actualizados, es decir el 21.7% de los 23,055 profesores de primaria. Cabe

---

<sup>306</sup> SEP. *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales*. México, 1997. P. 20.

<sup>307</sup> SEP. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. p. 56

<sup>308</sup> La Escuelas Normales de todo el país reformaron sus planes de estudio en 1997.



*destacar que por primera vez participaron en estas actividades de actualización los docentes de la Montaña.*<sup>309</sup>

Para los maestros de la región de la Montaña, la educación que hasta ahora se imparte en el medio indígena no tiene como esencia la diversidad cultural, porque los pueblos indios no han sido una prioridad para el estado. Formados en una tradición homogeneizante, los educadores indígenas tienen serios problemas para reconocerse en el proceso educativo que desarrollan. De alguna manera perciben que la educación que imparten no reconoce su cultura ni respeta su lengua y, por tanto, no está basada en su propia idiosincrasia, aun cuando formalmente así se sancione en la legislación educativa.

No basta pues la reforma legal para que se opere un cambio profundo en la educación que reciben las comunidades indígenas. Los cambios que demandan en el sistema educativo para que realmente tengan acceso a una educación intercultural que atienda a sus especificidades, serán precisamente aquellos que estén relacionados con la convivencia de una sociedad diversa, que tengan como base el pluralismo cultural y la equidad como valores que dignifiquen el proceso educativo en un mundo multicultural, haciendo que estos valores sean objeto de conocimiento y de aprendizaje por parte de toda la población para aprender a vivir juntos reconociendo las múltiples culturas que existen en el contexto social.

En la Región de la Montaña de Guerrero, los desafíos de la educación indígena son de una magnitud considerable, porque representa un factor estratégico para empezar a diseñar alternativas viables que puedan coadyuvar al desarrollo de la población y superar las condiciones de alta marginación en las que ahora se encuentra. La escuela puede potenciar la participación organizada de la comunidad en la resolución de sus problemas, considerando que los profesores bilingües tienen presencia en casi todos los rincones de la región y se han convertido en una especie de intermediarios culturales, toda vez que son ellos los que mantienen un contacto más permanente con las tres instancias oficiales del gobierno y son

---

<sup>309</sup> SEG. *Realizaciones educativas del gobierno de Ángel H. Aguirre Rivero*. Guerrero, Marzo de 1999.p. 68. Esta cifra de maestros es global, es decir, incluye a las primarias generales y a las del medio indígena, lo cual permite deducir que el número de profesores bilingües que participaron en los cursos de actualización, es una minoría (Las cursivas son mías)

también, con todo y sus limitantes, los que tienen una mejor posición para asumir la defensa de los derechos de los pueblos indígenas.

Sin embargo, la escuela del medio indígena no parece estar haciendo una lectura correcta del contexto y se mira alejada de su realidad social inmediata, lo cual le ha impedido valorar en todo lo que vale, la distancia que media entre la marginación de las comunidades y la toma de conciencia por parte de los educadores con respecto a la educación que imparten, situación que puede corroborarse en la ausencia de propuestas para remediar el carácter marginal que la educación indígena ha tenido. Esta condición de marginación se evidencia en un hecho significativo: de cada tres niños que ingresan al primer grado de Educación Primaria, sólo uno logra concluirla y dos desertan. En el año escolar 1997-1998, se registró un índice de reprobación del 22.95 %, por encima de la media estatal. Las condiciones de alta marginación en las que vive la mayoría de la población indígena no permiten un desarrollo adecuado de la tarea pedagógica. Los problemas más agudos del rezago educativo se siguen registrando precisamente en las comunidades indígenas más apartadas.<sup>310</sup>

En páginas anteriores señalaba que del total de la demanda potencial sólo se atendía a un poco más del 54 % y que el resto -más del 45 %-, se quedaba sin recibir los beneficios del servicio educativo. Los índices de repetición, reprobación y deserción son altísimos, la eficiencia terminal está por debajo de la media estatal y la formación de docentes se sigue improvisando, con las consecuencias negativas que esto tiene en el trabajo concreto de la práctica pedagógica. Hay otros factores que inciden muy poderosamente en el desarrollo de la tarea educativa y que rebasan las consideraciones puramente pedagógicas de los profesores, porque cuestionan las bases mismas de la escuela y ponen en riesgo su sobrevivencia como la institución cultural que vincula a las comunidades indígenas. Por las peculiaridades que estos aspectos presentan en la Región de la Montaña y su incidencia en la educación, vamos a presentar en el siguiente apartado, un análisis que no pretende circunscribirse a lo descriptivo, sino de dar cuenta del estado que guarda la educación indígena en la región.

310

RANGO DE EDADES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA 1998												Total		
0 a 3 años			4 a 5 años			6 a 14 años			15 años en adelante			N	M	T
H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T			
25335	15808	51143	18299	18703	37002	56473	57954	114427	113330	124744	238074	213437	227209	440646

Fuente: Dirección de Educación Indígena.

## 4.2. Diversidad sociocultural y proyecto educativo

El Subsistema de Educación Indígena es también el resultado de las luchas políticas y de las experiencias educativas desarrolladas por los profesores, tanto a nivel nacional como en el plano estatal. Si bien es cierto que ni el movimiento indígena ni el sindical son homogéneos, de alguna manera han tenido demandas coincidentes en lo que a educación se refiere. En las luchas magisteriales, los profesores indígenas siempre han tenido una presencia destacada, al grado de que en los momentos de mayor represión fueron casi el único sostén de todo el movimiento disidente. En los años setentas lograron ganar una presencia indiscutible en las luchas del magisterio, aunque el costo que tuvieron que pagar fue excesivamente alto: el movimiento de maestros bilingües de 1973, por el mejoramiento de sus condiciones laborales y en protesta por los cambios arbitrarios, fueron apagadas con la represión que culminó con el asesinato del profesor Joaquín Sánchez Pineda.

Más tarde, el 13 de octubre de 1979, se formó un frente sindical de lucha que se denominó Consejo regional sindical provisional de la montaña de Guerrero, órgano que pretendió vincular a los maestros de la región para exigir el cumplimiento de sus demandas laborales. En esos días fueron despedidos de manera arbitraria seis trabajadores de la Subdelegación del Programa de Desarrollo Educativo de la Montaña, con sede en Tlapa, que era encabezada por el Lic. Rogelio Sosa Pulido, y quien junto con sus colaboradores había venido desarrollando una labor eficiente de apoyo a la tarea educativa, la cual tenía un amplio reconocimiento tanto de los maestros como de las comunidades. No obstante, fue cesado de sus funciones porque desde el gobierno se interpretó que la política de apoyo a las tareas educativas de los profesores, en realidad estaba promoviendo al Partido Comunista Mexicano (PCM), mismo que tenía un gran influencia en la región, a tal grado que ya desde entonces se hablaba de la "Montaña Roja de Guerrero". en alusión a la vinculación del magisterio con el PCM. En esencia, la presencia del PCM en la región se debía al trabajo político del prestigiado maestro Othón Salazar Ramírez, un viejo dirigente magisterial originario de Alcozauca, que a mediados de los años cincuentas, cimbró las estructuras del SNTE cuando ganó la Secretaría General de la Sección IX del Distrito Federal, encabezando a los maestros disidentes agrupados en el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), lo cual le valió ser encarcelado junto con otros dirigentes del MRM. Posteriormente, en los años setentas y una

vez que la reforma política promovida por el régimen de José López Portillo, legalizó la participación del PCM, el profesor Salazar Ramírez ganó las elecciones en Alcozauca, y lo convirtió en el primer municipio comunista del país.

En este contexto, el 6 de noviembre de 1979, los maestros de la región de la Montaña, tomaron la Subdelegación de Servicios Educativos demandando la reinstalación de los despedidos, aumento al sueldo base en un 50 por ciento y aumento del 100 por ciento al sobresueldo por vida cara. La respuesta del gobierno fue la represión: la madrugada del 7 de noviembre, los maestros fueron desalojados violentamente por la policía judicial del estado y la federal. A pesar de la represión, el movimiento no fue desarticulado y logró sobrevivir, legitimándose frente a las bases al lograr tener respuestas a algunas de sus demandas. Toda esa experiencia de lucha fue capitalizada para ganar un espacio importante en la conformación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), y la creación a nivel estatal del Consejo Central de Lucha (CCL).

A fines de los años ochenta, y en los marcos del neocardenismo, el movimiento magisterial vuelve a reactivarse en varias partes del país y en Guerrero el movimiento creció de manera impresionante. Nuevamente, los profesores bilingües van a jugar un papel protagónico en esta nueva fase de la disidencia. Con la finalidad de adecuarse a los nuevos tiempos de la descentralización y el proceso de transferencia de la administración de los servicios educativos a los estados, el magisterio disidente se agrupa en la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en Guerrero (CETEG), que es la organización magisterial que ha venido planteando las demandas más sentidas de los profesores en el ámbito laboral. Sin embargo, a pesar de los importantes avances que se han conseguido, hay conciencia de los maestros que se han descuidado las demandas propiamente pedagógicas. No solamente no hay propuestas con relación a los problemas más acuciantes de la educación regional, sino que estos temas no forman parte de la agenda de los profesores.

Es en ese contexto que empiezan a aparecer una serie de grupos subalternos con algunas propuestas que intentan desarrollar en los espacios cotidianos del aula. Las propuestas que empiezan a aparecer en el horizonte indígena son apenas incipientes pero parten sin duda de una preocupación compartida por todos: la necesidad de empezar a recuperar los espacios

pedagógicos. La convicción de que no basta la sola movilización para mejorar la calidad de los servicios educativos y la toma de conciencia de que la problemática educativa de la entidad no podrá resolverse si los maestros no la asumen como su tarea central, es apenas el comienzo de otro tipo de movilización que de manera silenciosa va ganando consenso. Es un movimiento que todavía no tiene nombre pero que insiste en la necesidad de reinventar la escuela recuperando la conciencia magisterial como el eje fundamental de la transformación educativa.

Por ello, la construcción de un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que atienda las necesidades básicas de los pueblos indios es impensable sin su participación. Los propios docentes empiezan a percibir la necesidad de impulsar una profunda reforma que les permita enfrentar en mejores condiciones la magnitud del rezago educativo que caracteriza a las comunidades indígenas. No se trata solamente de diseñar estrategias para acotar los índices de reprobación y deserción, o para tener un mejor nivel de aprovechamiento escolar y elevar los niveles de eficiencia terminal, sino que lo que está en juego es la propia sobrevivencia de la escuela pública y, por tanto, la cuestión está en promover cambios de fondo en la educación y que transformen desde la raíz la formación que se ofrece a los niños del medio indígena. Es decir, que las comunidades indígenas reciban una educación pertinente y que la equidad también se refleje en los niveles de calidad del servicio que se oferte.

Para el magisterio bilingüe es fundamental elevar los niveles de formación académica de los 5,265 docentes que se encuentran en las aulas, además de desarrollar programas de profesionalización y actualización permanentes. Con ese propósito se ha hecho la propuesta para crear una *Licenciatura en Educación Intercultural* para atender la formación de maestros para el medio indígena, la cual, al menos formalmente, fue aceptada por las autoridades educativas del estado y se formó una comisión *ad hoc*, que se integró por la Dirección de Educación Indígena, el Departamento de Normales, la Subsecretaría de Planeación, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEG, el Centro de Actualización Magisterial y dos profesores de la Unidad 12A de la Universidad Pedagógica Nacional. Las propias autoridades educativas propusieron iniciar el programa en septiembre del 2001, de tal manera que para el año 2004 egresara la primera generación y se inaugurara con esto, un proceso de profesionalización serio con los profesores del subsistema bilingüe. Sin embargo, las

contradicciones que desde el principio afloraron con relación a los fines de este programa de formación docente y los ejes en torno a los cuales se iba a diseñar el currículo, no permitió construir consensos que hicieran posible el desarrollo del proyecto y prácticamente fue abandonado. Las Normales argumentaron que conforme a la normatividad, eran las únicas facultadas para desarrollarlo, aunque en el fondo lo que les preocupaba era que el programa evidenciara su falta de propuestas relacionadas con la educación indígena y que se pusiera en riesgo su hegemonía en el campo de la formación de profesores.

También se ha propuesto por parte de las cuatro etnias indígenas, la creación de un Centro de Estudio de las lenguas Indígenas, y con este fin se empezaron a realizar los encuentros de escritores hablantes de las lenguas vernáculas, de los que ya hemos destacado su escasa presencia y, consecuentemente, la poca producción escrita que presentan los docentes indígenas en sus lenguas maternas. Pero más allá de esta situación, los educadores bilingües han hecho intentos interesantes para promover su lengua en forma oral y escrita. En el caso de los nahuas se realizaron varias reuniones en varios puntos de la entidad, que finalmente culminaron en la conformación de una Asociación Civil denominada *Nauatlajkuilomenemelijtli* (escritura del pensamiento nahua), con la participación de antropólogos y lingüistas de la Delegación del INI en el Estado.<sup>311</sup> El 19 de noviembre del 2000, se constituyó esta Asociación en las instalaciones de la Delegación del INI en la ciudad de Chilpancingo.

Los propósitos que la Asociación se propone, son los de iniciar un proceso de recuperación de la lengua que apoye la revalorización de la cultura desde la perspectiva de la lecto-escritura, empezando por las comunidades indígenas, promoviendo concursos orales y escritos con los

---

<sup>311</sup> Me tocó participar en esta reunión en compañía de tres maestras argentinas de Educación Básica: Emma, Claudia y Sofía a quienes les pareció un evento relevante. La Asociación quedó integrada de la siguiente manera:  
Presidente: Profr. Cresencio Valle Campos (Jefe de Supervisión del Área Nahua de Chilapa)  
Secretario General: Profr. Abel Ríos Salmerón (Jefe de Supervisión del Área Nahua de Tlapa)  
Secretaria de Finanzas: Profra. Pascuala Victoriano Ayala (Analista Técnico de la Jefatura de Chilapa)  
Srío. de Organización: Antropólogo Alfredo Ramírez Celestino (Lingüista)  
Secretario de Asuntos Jurídicos y Derechos de Autor: Eustaquio Celestino Solís.  
Secretario de Publicaciones: Antropólogo Gerardo Sámano Díaz (INI-Guerrero)  
Consejo de Vigilancia:  
Presidente: Profr. Wilfrido Fuentes Morales (Región Norte-Alto Balsas)  
Primer Vocal: Profr. Santiago Díaz (Región Costa Chica)  
Segundo Vocal: Profr. Gonzalo Rojas de Jesús (Región Montaña Alta)  
Tercer Vocal: Profr. Odilón Calixto Barrera (Región Montaña Baja)

niños. Se plantea también buscar formas de intervención en la elaboración de los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas para poder superar las barreras que significan las varianzas dialectales. El náhuatl -sostienen los profesores- es una de las lenguas que menos problemas tiene para la comunicación tanto por su número de hablantes como por la presencia que los nahuahablantes que existen en por lo menos 25 Estados de la República, lo cual les da mayores posibilidades para unificar el alfabeto nahua. Afirman también que la lengua náhuatl es un legado histórico que forma parte de la vida misma de las comunidades, por lo que su preservación es fundamental para su propia sobrevivencia cultural, porque “las lenguas encierran en sí mismas cosmovisiones que explican las particularidades de las estructuras lingüísticas, las expresiones idiomáticas y, en total, la idiosincrasia de idiomas determinados.”<sup>312</sup>

Se han realizado otras reuniones posteriores en Arcelia, Ixcatepec y en Chilapa, en las que se han planteado nuevas propuestas, como las de impulsar órganos de difusión propios que promuevan la escritura de la lengua y acceder a los medios masivos de comunicación, como la televisión, la radio y la internet. En días recientes, otro grupo de maestros ha presentado a la SEG un proyecto cultural denominado “El papel de la lengua náhuatl en la construcción de la identidad” con el mismo objetivo de preservar la lengua materna.<sup>313</sup>

Por otra parte, en lo que se refiere a los servicios de apoyo a la educación indígena, se propone diseñar toda una estrategia que permita en el corto plazo, mejorar las condiciones en las cuales se desarrolla el trabajo pedagógico. Por ejemplo desde el ciclo escolar 1999-2000, se demandaba el incremento en un 100% las becas económicas tradicionales otorgadas por Progres-SEP-INI. Se ha propuesto también la reubicación de 13 albergues escolares que se considera que ya han cumplido con sus objetivos en las comunidades en las que actualmente funcionan. y reubicarlos en aquellos lugares que así lo requieran o en los centros de concentración de niños migrantes. Asimismo, se plantea consolidar la comisión que elabora los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas y materiales de apoyo didáctico, entre otras cosas.

---

<sup>312</sup> Carlos Lenkersdorf. *Filosofar en clave tojolabal*. México. Editorial Porrúa. 2002. p. 12.

<sup>313</sup> Entrevistas con la maestra Bilingüe Yolanda Matías García, encargada del proyecto.

También se ha estado insistiendo en la creación de 40 Zonas Escolares que atiendan específicamente a la Educación Preescolar. Las educadoras y educadores de este nivel han presentado una férrea resistencia a las pretensiones de la SEG de hacer una reestructuración en el nivel básico que seguía manteniendo el mismo esquema de organización, donde los Supervisores de Primaria administraban todos los servicios del Subsistema de Educación Indígena, incluyendo a la Educación Preescolar.

Los docentes de preescolar sostienen que los supervisores del nivel de primaria no solamente desconocen los programas y metodología de educación preescolar, sino que durante todo el tiempo que han administrado el servicio, nunca le dieron la atención debida en los aspectos técnico-pedagógico y administrativo, porque siempre se dio prioridad a la primaria.

Durante más de veinte años el nivel de Educación Preescolar Indígena, ha estado subordinada administrativa y pedagógicamente a las autoridades de educación primaria. Al no existir una estructura propia, encargada de atender todos los problemas y necesidades de la educación preescolar indígena en forma exclusiva, el apoyo recibido no ha sido suficiente, porque el personal de primaria desconoce los lineamientos que rigen al nivel ya que no están familiarizados con él y dejan de lado nuestras inquietudes y necesidades prioritarias. Por todas estas deficiencias de atención requerida y con el afán de mejorar el servicio educativo que se le brinda a los niños y niñas indígenas de las zonas mas apartadas, surge la necesidad de crear una estructura propia para preescolar, a fin de tener una mejor organización, como lo exige la comunidad escolar, porque en los últimos años no solamente se ha incrementado la matrícula, sino que también se han tenido que abrir más centros de trabajo.<sup>314</sup>

Con esos argumentos, en algunas regiones se empezaron a crear las Zonas de Educación Preescolar, que han venido funcionando sin tener el nombramiento respectivo por parte de la SEG. Así, por ejemplo en Chilapa, desde 1996 fueron nombrados nueve supervisores comisionados por parte de la Jefatura y el personal docente, para atender las más de 120 instituciones pertenecientes a las Zonas ubicadas en Mexcalzingo, Hueycantenango, Atzacaloya, Chilapa, Zitlala, Atliaca y Colotlipa. Los supervisores de preescolar tienen registrada una población de 4,774 niñas y niños, mismos que se atienden en 100 edificios con 158 aulas funcionando. Las educadoras y educadores que son los responsables de atender este servicio, tienen el ofrecimiento por parte de las autoridades educativas del estado, de que a

---

<sup>314</sup> Entrevista con la Profra. Ana Calixto Barrera. Supervisora Encargada de Educación Preescolar del Área Nahua de Chilapa. Octubre 1 del 2000.



partir de septiembre del 2002 se creará la clave de Director de Educación Preescolar y de que en septiembre del 2003 también se hará oficial el nombramiento de la figura del Supervisor en este nivel educativo para poder ejercer el cargo con el reconocimiento legal ante todas las instancias, pero por lo pronto el sostenimiento de la supervisión lo tienen que hacer con sus propios recursos. Sin embargo, algunas educadoras empiezan a manifestar sus dudas de que esta reestructuración resuelva de fondo el problema del nivel, pues sostienen que no hay un proyecto consistente que respalde pedagógicamente la propuesta de crear una instancia administrativa con perfil propio, y que se corre el riesgo de burocratizar aún más el servicio.

Otra cuestión importante en la perspectiva de generar condiciones para un proyecto de educación intercultural en Guerrero, lo constituye, sin duda, la necesidad de consolidar la Dirección de Educación Indígena, así como sus 3 Departamentos y los equipos de apoyo académico, porque al menos hasta ahora, es la única instancia propia con la cual cuentan en el ámbito educativo. Sin embargo, para afirmar la presencia del magisterio indígena en los escenarios de la educación, no basta la creación de la figura administrativa, se requiere de formar sus propios cuadros académicos que empiecen a generar propuestas frente a sus propios problemas. Los profesores bilingües tienen que empezar a construir un liderazgo académico que les permita un mayor nivel de participación en la toma de decisiones, sobre todo en aquellas que los afectan directamente y con esos propósitos tienen que asumir los espacios que se han creado, para darle sentido y direccionalidad a la educación indígena en la entidad.

El Departamento de Educación Básica Indígena que tiene a su cargo los servicios de Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, el Programa de Niños Migrantes, el diseño de Libros de texto en lenguas indígenas, así como la elaboración de materiales didácticos, tiene un amplísimo campo de acción desde donde puede intentar cambios que gradualmente se traduzcan en un mejoramiento de la calidad del servicio que se oferta. Esta instancia es, además, la responsable de elaborar e implementar el Programa Operativo Anual de Educación Indígena, así como de revisar la normatividad vigente, los contenidos en planes y programas de estudio, los métodos y materiales de apoyo didáctico e instrumentos de evaluación del aprendizaje, a fin de que estos respondan al enfoque

intercultural bilingüe y que la educación que se imparta en las comunidades indígenas contribuya efectivamente al desarrollo integral de los cuatro grupos étnicos.

Por su parte, el Departamento de Promoción Comunitaria atiende a los Centros de Integración Social, los Albergues Escolares, las Brigadas de Desarrollo, los Museos Comunitarios, las Procuradurías de Asuntos Indígenas y la Unidad Radiofónica Bilingüe. Este Departamento promueve la coordinación interinstitucional de estas dependencias que participan directa e indirectamente en el desarrollo de las etnias guerrerenses. Tiene a su cargo la integración de los consejos de participación social en las escuelas e impulsa campañas de salud, higiene personal y comunal, además de un programa de sensibilización dirigido al personal docente, tendiente a evitar el ausentismo, la impuntualidad y la deserción de los centros de trabajo.

Finalmente, el Departamento de Apoyo Técnico es el responsable de la formación y el mejoramiento profesional de los profesores, de proponer acciones para modernizar el servicio educativo y de supervisar y asesorar el desarrollo de las lenguas indígenas en la escuela. Para conseguir estos objetivos, se hacen visitas periódicas a las supervisiones a fin de detectar las demandas de formación y actualización del personal docente, directivo y apoyo técnico. De manera complementaria, se difunden las normas y lineamientos establecidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. También se programan eventos con el propósito de fortalecer la educación intercultural bilingüe.

De esta forma, la Dirección de Educación Indígena se ha convertido en un referente importante para los educadores bilingües. De la consolidación y afirmación de este espacio dependerá no sólo la reorganización y la ampliación de los servicios que ahora se ofrecen a las comunidades indígenas, sino también la puesta en marcha de nuevos proyectos, como por ejemplo, la implementación de la Educación Secundaria Indígena y los talleres de desarrollo lingüístico, que figuran en su Plan de Desarrollo.

No obstante, los cambios que se proponen para atender la problemática que enfrenta la educación indígena, no podrán realizarse si no se transforma la estructura tradicional de organización de los servicios educativos, y también por supuesto, la cultura de los maestros. Se tiene que promover, desde las aulas, un nuevo tipo de cultura pedagógica que cambie las concepciones tradicionales sobre la función de la escuela y el papel del profesor. En las

comunidades indígenas. la tarea de educar a los niños, tiene que ser considerada un proceso natural y no un producto que se puede crear según el incremento de la demanda. Por ello, se vuelve una necesidad impostergable la de hacer una revisión profunda de todo el subsistema de educación indígena en el Estado.

De alguna forma, los docentes bilingües han empezado ya con esta tarea y en el Plan de Desarrollo que presentaron recientemente a la SEG a través de la Dirección de Educación Indígena, se detallan toda una serie de acciones que van desde la educación inicial hasta una propuesta de formación docente. Porque representa un esfuerzo importante y el diagnóstico se funda en un trabajo de campo realizado por los propios maestros, presento algunas de las acciones que se proponen en cada uno de los niveles educativos, agregando algunas observaciones críticas en relación a su viabilidad en el contexto regional.

#### **a) Educación Inicial**

En Educación Inicial se propone atender a 3,500 niños en base a los siguientes objetivos.

*Favorecer el desarrollo integral del niño indígena menor de cuatro años, a partir del conocimiento y experiencias de sus padres y ofrecerles oportunidades de aprendizajes que contribuyan a satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, salud, higiene, afecto, interacción y estimulación biopsicosocial.*

*Recuperar el carácter transformador de la educación, propiciando que los miembros de la comunidad reconozcan y valoren su conocimiento del presente y pasado, sobre el desarrollo y cuidados de la mujer embarazada y del niño de cero a cuatro años de edad, como elementos que contribuyen a la comprensión de su situación actual y el impulso de cambios que los beneficie.<sup>315</sup>*

Se considera que el desarrollo infantil es una tarea que necesariamente se comparte con la familia y que no puede haber educación integral si el sistema educativo no incluye a los niños desde sus primeros años. La educación infantil, tiene que ser el punto de convergencia de los esfuerzos de las educadoras y de los padres de familia, "...se ha de entender que la educación infantil tiene tres actores —niñas y niños, familia y profesionales de la educación— y no

---

<sup>315</sup> SEG. *Plan de Desarrollo Institucional de la Educación Indígena en Guerrero*. 2000.

únicamente dos —niñas y niños y profesionales de la educación. La práctica en la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia.”<sup>316</sup>

En la Región de la Montaña, se menciona como una situación problemática de este nivel. la falta de un plan y programa de estudio específico y la casi nula supervisión, orientación y asesoría que recibe el personal. A pesar de que se reconoce la improvisación de las trabajadoras adscritas a educación inicial, éstas no están contempladas en los programas de actualización, por la falta de una estructura organizacional que les oferte apoyo técnico y administrativo, además de que su situación laboral es difícil, porque no tienen derechos a ascender a otras categorías,<sup>317</sup> ni a participar en los concursos por escalafón o en las convocatorias de carrera magisterial.<sup>318</sup>

No obstante, que se destacan como necesidades básicas de aprendizaje, lograr la continuidad y progresión pedagógicas entre los distintos niveles de educación, desde inicial, preescolar, primaria y secundaria, éstos no se han podido articular ni siquiera en el ámbito de la planeación educativa, a fin de permitir eficientar la administración y organización del servicio.

## **b) Educación Preescolar**

En el Nivel de Educación Preescolar no cambia mucho el panorama, con todo y que tiene un mayor nivel de atención. En 1980, la Dirección General de Educación Indígena, se propuso pasar del Plan de Castellанизación al Programa de Educación Preescolar, con el propósito declarado de lograr *un desarrollo integral del niño*, para lo cual se estructuró en 4 esferas fundamentales: Psicomotriz, cognoscitivo, afectivo social y lenguaje. Mas tarde -en 1988-. el programa se reordena mediante líneas curriculares, pero sus efectos prácticos se diluyeron por

---

<sup>316</sup> Ignasi Vila. *Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas*. México, en Revista Iberoamericana de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos. Número 22. Enero - Abril 2000.

<sup>317</sup> La Dirección de Educación Indígena les ha anunciado también de que a partir de septiembre de 2002, se crea la Clave de Educación Inicial.

<sup>318</sup> El programa de carrera magisterial fue establecida por acuerdo entre la SEP y el SNTE en enero de 1993, cuando se acordaron los lineamientos generales y se instrumentó como un sistema de promoción de los docentes paralelo al escalafón vigente desde 1947 y en sustitución del Esquema de educación Básica instituido en 1987. El programa subrayaba entre sus objetivos centrales el de elevar la calidad de la educación, estimular el mejoramiento en la formación y el desempeño profesional y estimular el ingreso y permanencia en la profesión.

la carencia de materiales impresos. lo cual hizo imposible dotar a todos los Jardines de Niños de los mismos. En 1992, se instrumentan nuevos cambios al Programa de Educación Preescolar, fundamentados ahora en la teoría Psicogenética y como estrategia didáctica se propone *el Método de Proyectos*.

Es hasta 1994, cuando la DGEI., pone en marcha el *Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas* (PEPZI 94), que pretende fortalecer los valores culturales de los pueblos indios. El nuevo programa se estructura por bloques y también se fija como una prioridad lograr una educación integral del niño. La estrategia didáctica que se ha privilegiado para lograr estos fines es *el Método por Proyectos*, en el que "se priorizan las necesidades e intereses de los niños." El enfoque de esta metodología propone que las actividades contemplen íntegramente los aspectos de la personalidad: las esferas afectivas, cognitivas y psicomotrices.

El desarrollo armónico de estos aspectos se consideran básicos para lograr con los educandos una educación integral. El aspecto cognitivo se refiere a las actividades intelectuales, las cuales deben llevar al niño a un dominio pleno de su razonamiento. En relación a la esfera afectiva se parte del hecho de que el niño es por naturaleza sociable, y la convivencia social y la sociabilidad son partes esenciales de su desarrollo, al que puede contribuir de manera decisiva la familia, la escuela y la sociedad. Para que el niño construya su conocimiento es necesario que se encuentre en un ambiente de seguridad emocional.

El desarrollo intelectual no puede darse separado del emocional, social, físico, etc. debido a que el niño tiene que verse como un ser total, al que "debe proporcionársele una educación integral, que tienda al desarrollo armónico de su personalidad y al ejercicio pleno de sus capacidades."<sup>319</sup> Esta formación intelectual requiere que los contenidos y métodos educativos sean pertinentes al contexto que pertenecen. porque las características y necesidades de los niños indígenas presentan diferencias específicas. El desarrollo físico incluye una adecuada nutrición, higiene, sexualidad y salud. En este renglón, el deporte juega un papel central. Después de todo, la educación tiene también principios lúdicos. "*El juego es el medio natural de aprendizaje del niño*; es la mejor posibilidad para que en el nivel de preescolar, descubra y

---

<sup>319</sup> SEG. *Programa de Educación Preescolar para zonas indígenas*. México. 1994. p. 11.

sea creativo. Sus compañeros de juego son imprescindibles: un carrizo es un caballo o guitarra; un trozo de madera es un carrito, muñeca o perro. El juego simbólico poco a poco da paso a más complejas abstracciones.”<sup>320</sup>

*El Método de Proyectos* -que como ya señalamos anteriormente, es el eje de la enseñanza en el nivel Preescolar-, permite a los niños una relación más activa con el mundo cultural y natural en el que viven, propiciando un mayor nivel de participación en la conducción de sus propios procesos de aprendizaje. La enseñanza por proyectos es una estrategia que, bien utilizada, permite acceder a un aprendizaje escolar significativo y pertinente, porque está basado en la investigación infantil. No obstante, en la práctica pedagógica y en la cotidianidad escolar, esta estrategia no ha sido comprendida del todo y sigue siendo marginal.

Las fases para la realización de un proyecto son: *diagnóstico, planeación, realización y evaluación*.<sup>321</sup> El diagnóstico es el punto de preparación, donde se realizan las primeras conversaciones e intercambios que plantean un posible tema de proyecto. También pertenecen a ella los momentos ya más precisos de planificación infantil, cuando se especifican el asunto, el propósito, las posibles actividades a desarrollar y los recursos necesarios.<sup>322</sup> La planeación es la fase de organización de las actividades y juegos que permitirán dar solución a un problema o necesidad que resulte significativa para los niños. “En la planeación se observarán tres momentos: el surgimiento, la elección y la planeación general del proyecto.”<sup>323</sup> En la

---

<sup>320</sup> SEG. *Programa de Educación Preescolar para zonas indígenas*. México. 1994. pp. 10-11. “El maestro bilingüe debe aprovechar todo este potencial pedagógico que encierra el juego, para construir aprendizajes significativos que realmente interesen y disfruten los niños. Debemos tener presente que un niño que juega, es un niño curioso, que se asombra, que explora y esa búsqueda es el inicio de posteriores intereses para indagar y descubrir. La fuente tradicional del juego es la familia y comunidad, por lo que antes de enseñar al preescolar “a jugar”, es mejor conocer lo que los niños hacen y rescatar aquellas formas lúdicas que la comunidad practica para los aprendizajes de la niñez. (...) Por otro lado, el juego y los “juguetes” favorecen el desarrollo físico, sensor-perceptivo, afectivo y de lenguaje, respetando los propios logros del niño. El maestro no pretenderá exigir, por tanto, comportamientos, destrezas, capacidades y facultades por igual a todos. Cada niño es particular y nadie mejor que los padres conocen a sus hijos, por lo que la escuela deberá mantener una estrecha vinculación con la comunidad. Es importante, por ello, que dentro de las actividades escolares participen los ancianos, autoridades tradicionales y civiles, padres de familia, etc., para favorecer la interacción escuela-comunidad y crear en el niño un ambiente de mayor seguridad y confianza.”

<sup>321</sup> *Ibidem*. P. 19. “Cada proyecto es una propuesta de trabajo en sí misma; tiene una duración diferente. Por lo que los proyectos se organizan dependiendo de las actividades, lugar, espacio, uso y aprovechamiento de materiales, el tiempo de duración lo determinan la complejidad de las actividades que integre. La instrumentación del proyecto comprende: diagnóstico, planeación, realización y evaluación.”

<sup>322</sup> Wynne Harlen. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: MEC/Morata, 1989.

<sup>323</sup> SEG. *Programa de Educación Preescolar para zonas indígenas*. México. 1994. p. 19.

etapa de realización se propone poner en práctica todas aquellas actividades y juegos que han sido sugeridos.

...los cuales tendrán relación entre sí y llevarán al niño a vivenciar los procesos de observación de la naturaleza, fenómenos, animales, experimentar con diversos objetos, semillas, barro, lodo, a investigar en la comunidad, en la familia, y en la escuela; poner en práctica sus cantos, danzas y juegos tradicionales; expresarse y manifestarse; desarrollar su lengua materna, de igual manera contará con el espacio para investigar y reconocer la historia de su comunidad, sus héroes locales, sus costumbres y tradiciones e interrelacionarse con sus compañeros.<sup>324</sup>

Los diversos equipos necesitan espacios y tiempos para poder ir realizando su trabajo.<sup>325</sup> Las actividades a desarrollar pueden ser muy variadas, de acuerdo al tipo de proyecto y al tema elegido: trabajos de campo, encuestas, entrevistas, experimentos, visitas, acciones en la comunidad escolar o más allá de ella.

Por último, la fase de evaluación será la síntesis de todo el trabajo, por lo que es importante precisar que esta fase es de particular relevancia en todo el proceso. Evaluar no es sólo una acción hacia afuera sino también, y sobre todo, hacia adentro, en el sentido de que ayuda a los niños (as) a poner más en orden sus pensamientos y a completar y perfeccionar las reflexiones ya hechas una vez que ellos mismos emiten un juicio de valor sobre su desempeño y el de sus compañeros en el desarrollo de las actividades,<sup>326</sup> por lo que esta etapa comprende una auto evaluación grupal al final de cada proyecto y una evaluación general del mismo. La auto evaluación grupal incluye la participación de los niños y del maestro, y se realiza en el momento en que se culmina el proyecto, constituyendo un espacio de análisis y reflexión del desarrollo de las actividades realizadas. La evaluación general del proyecto la realiza el maestro, “registrando en el formato correspondiente los juegos y actividades que se llevaron a cabo, qué resultados se obtuvieron, cuáles fueron los logros y los aciertos, así como las

---

<sup>324</sup> *Ibidem.* p. 22

<sup>325</sup> Aurora La Cueva. «*Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica*». Col. Cuadernos de Educación, No. 132. Caracas: Laboratorio Educativo, 1985.

<sup>326</sup> *Ibidem.*

dificultades que se presentaron, cuáles fueron las preferencias, experiencias y consideraciones que se dieron, que actividades no se llevaron a cabo y por qué.”<sup>327</sup>

En el Nivel Preescolar, *el Método de Proyectos* permite valorar los saberes y las experiencias de los niños y niñas, toda vez que al problematizar su realidad, los niños se plantean la necesidad de saber más, y los estimula a la consulta, a la conversación y al diálogo con su maestro/a y compañeros/as, a la reflexión, a la observación, a la experimentación y a la acción práctica. Es también una estrategia didáctica que posibilita desarrollar una pedagogía de la autonomía con los niños porque favorece los procesos de aprendizaje cooperativo y estimula la creatividad infantil.<sup>328</sup>

Desde luego, esta metodología requiere de ciertas condiciones para su instrumentación en las aulas, toda vez que los problemas que se presentan para su desarrollo son múltiples y complejos, y van desde el perfil profesional de los docentes, la decadente infraestructura y las condiciones socioeconómicas en las que viven los niños. A pesar de la magnitud de los problemas que se encuentran, los esfuerzos de las educadoras/es están centrados en un propósito: ofertar una educación integral a los niños/as indígenas.

La meta por alcanzar una educación integral está presente en las propuestas que manejan los profesores bilingües, entendiendo por tal concepto el difícil equilibrio entre la equidad y la calidad educativa. La Dirección de Educación Indígena reitera que se propone como objetivo central:

Propiciar la formación integral del niño de 5 a 6 años en sus dimensiones: física, afectiva, social e intelectual, con la finalidad de que desarrolle su autonomía personal y social, la forma de interacción con la naturaleza, sus actitudes de trabajo grupal y de cooperación con otros niños y adultos, formas de expresión creativa, reflexiva y crítica, para que se reconozca como miembro de un grupo cultural determinado e integrante de una sociedad nacional.<sup>329</sup>

Pero los problemas que se presentan en el nivel son también recurrentes: deficiencias en la formación, ausencia de una estructura normativa que de seguimiento y evaluación al nivel de

---

<sup>327</sup> SEG. *Programa de...op. cit.* p. 26.

<sup>328</sup> *Ibidem.*

<sup>329</sup> SEG. *Plan de Desarrollo Institucional de la Educación Indígena en Guerrero.* 2000.



Educación Preescolar, no hay equipos de maestros que asesoren en el aspecto técnico-pedagógico, las escuelas no tienen áreas para la producción de materiales didácticos, la inasistencia y deserción escolar son frecuentes por los problemas de pobreza, los maestros ya no participan con la comunidad en las actividades extraescolares, y en la contratación de personal, se descuida a veces, hasta la pertenencia a la etnia y se ubica a profesores en zonas distintas al área lingüística que le corresponde, lo cual tiene consecuencias negativas para el proceso educativo de los niños. Por otra parte la infraestructura actual no sólo es insuficiente sino que en muchos casos, los edificios son viejos y se mantienen sin ningún programa de mantenimiento.

### **c) Educación Primaria**

El nivel donde se concentra el esfuerzo del Subsistema de Educación Indígena es el de Educación Primaria. Por lo menos eso puede apreciarse tanto por el número de maestros como por los programas que se desarrollan. Con todo, las promesas y virtudes de la educación primaria están lejos de ser una realidad en esta región de alta marginación, y coexisten deficiencias y rezagos que a veces parecen insuperables. Una educación que se proponga como pertinente y de calidad no puede seguir conviviendo con altos niveles de analfabetismo.

La educación primaria intercultural bilingüe se define como aquella que se imparte en poblaciones indígenas a los escolares que tienen de 6 a 14 años ó más, con el propósito de que las niñas y los niños indígenas tengan "un desarrollo integral de sus capacidades humanas, las facultades para adquirir conocimientos y la capacidad de observación, análisis y reflexión crítico, a fin de lograr actuar y enfrentar los fenómenos sociales y naturales que se le presente."<sup>330</sup> Es el nivel de escolaridad más extendido y tiene como objetivos básicos la socialización, la adquisición de los aprendizajes instrumentales (lecto-escritura y cálculo aritmético) y el progreso hacia la autonomía personal. Formalmente es obligatorio.

Los propios profesores indígenas reconocen que el tipo de educación que se propone desde el punto de vista normativo y curricular, difícilmente se traduce en la práctica porque *no existe*

---

<sup>330</sup> *Ibidem.*

una cultura pedagógica que incorpore la dimensión de la diversidad cultural a la sociedad y a la escuela. Varios docentes indígenas son monolingües en español y en otros casos, los que son bilingües, tienen un precario dominio de su lengua materna, al grado de que una buena parte de profesores nahuas sólo saben contar hasta el diez,<sup>331</sup> no identifican con claridad ni los colores<sup>332</sup> ni los días de la semana<sup>333</sup>, y no tienen alguna versión en náhuatl del *Himno Nacional Mexicano*,<sup>334</sup> que son los referentes más inmediatos por donde empieza la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

### Mexihca Tepetlacuicatl

#### *Cepan Tlacuicalli*

Ihcuac yaotl technotzaz mexhica  
Ticanacan temicti tepoztli  
Ihuan huelihqui ma tlalcohomoni  
Ihcuac totepoz cueponiz nohuan

I

Tlazohtlalnan ximoixcuaxochtlali  
In pahcayotl nemeliztli cecnictlaca,  
Ilhuicapa monemiliz nochipa

### Himno Nacional Mexicano

#### *Coro*

Mexicanos al grito de guerra  
El acero aprestad y el bridón  
Y retiemble en sus centros la tierra  
Al sonoro rugir del cañón

I

Ciña ¡ho patria! Tus cienes de oliva  
De la paz el arcángel divino  
Que en el cielo tu eterno destino

<sup>331</sup> Los números del uno al veinte en lengua náhuatl son los siguientes:

1	Ce	11	Mahtlactli ihuan ce
2	Ome	12	Mahtlactli ihuan ome
3	Yei	13	Mahtlactli ihuan yei
4	Nahui	14	Mahtlactli ihuan nahui
5	Macuilli	15	Caxtollí
6	Chicuasen	16	Caxtollí ihuan ce
7	Chicome	17	Caxtollí ihuan ome
8	Chicuey	18	Caxtollí ihuan yei
9	Chicnahui	19	Caxtollí ihuan nahui
10	Mahtlactli	20	Cempoalli

En el resto de la numeración se va repitiendo la forma:

21	Cempoalli ihuan ce	200	Ohme Macuilpoalli
30	Cempoalli ihuan mahtlactli	300	Yei Macuilpoalli
40	Ohmpoalli	400	Centzontli o nahue Macuilpoalli
50	Ohmpoalli ihuan mahtlactli	500	Macuilli Macuilpoalli
60	Yepoalli	600	Chicoacen Macuilpoalli
70	Yepoalli ihuan mahtlactli	700	Chicome Macuilpoalli
80	Nahpoalli	800	Chicuey Macuilpoalli
90	Nahpoalli ihuan mahtlactli	900	Chicnahue Macuilpoalli
100	Macuilpoalli	1000	Mahtlactli Macuilpoalli

<sup>332</sup> Los colores: Coyoctic - Café; Ixtac - Blanco; Coztic - Amarillo; Chilchiltic - Rojo; Tlicoznaltic - Naranja; Ixchichipahuac - Rosa; Xoxoctic - Verde; Yautic - Azul; Tliitlic - Negro y Cahmotic - Morado (lila).

<sup>333</sup> Los días de la semana son: Ce tonalli - Domingo; Ome tonalli - Lunes; Yei tonalli - Martes; Nahui tonalli - Miércoles; Macuilli tonalli - Jueves; Chicuace tonalli - Viernes; Chicome tonalli - Sábado

<sup>334</sup> Presento aquí una versión del Profesor Teuctli.

Omohcuilo ica imahpiltzin toteo

Tlaquinequizque in huehca chanehque  
Motlalticpac quintlalizque in icxihuan  
Tlazohtlalnán xicmati ca mopilhuan  
Quin yecanaz toteotzin ipan yaotl

Ome Tlacuilcalli

Tlazohtlalnán mopilhuan mitzilhuia  
Ca nochipa mopampa mihmiquizque  
Tla technotzaz in yaoltlapitzalli  
Ica itenyo huelihquí quemhmanian

Inic tehuatl iztaque xochime  
Inic yehuan ce ilhuica ilnamiquiliz  
Cente tlatzca tlatlaniliz moaxca  
Ce Mahuiztic tecochtli inic yeh

Cepan Tlacuicalli

Ihcuac yaotl technotzaz mexhica  
Ticanacan temicti tepoztli  
Ihuan huelihquí ma tlalcohomoni  
Ihcuac totepoz cueponiz nohuian

Por el dedo de dios se escribió

Más si osare un extraño enemigo  
Profanar con su planta tu suelo  
Piensa ¡ho patria querida! Que el cielo  
Un soldado en cada hijo te dio

Coro

¡Patria! ¡Patria! Tus hijos te juran  
Exhalar en tus aras su aliento  
Si el clarín con su bélico acento  
Los convoca a lidiar con valor

¡Para ti las guirnaldas de oliva!  
¡Un recuerdo para ellos de gloria!  
¡Un laurel para ti de victoria!  
¡Un sepulcro para ellos de honor!

Coro

Mexicanos al grito de guerra  
El acero aprestad y el bridón  
Y retiemble en sus centros la tierra  
Al sonoro rugir del cañón

Un factor complementario que influye de manera negativa en la educación indígena, es que por razones políticas algunos profesores están adscritos en áreas lingüísticas diferentes a su lengua de origen. Si a ello se agrega que también existen profesores bilingües que no parecen muy interesados en la recuperación de su cultura y menos todavía en promover el uso de la lengua indígena del alumno, el problema se agudiza porque los materiales educativos que se diseñan para este fin, se desperdician.<sup>335</sup>

En Educación Primaria, la situación es realmente dramática porque es precisamente donde el nivel del rezago educativo adquiere su verdadera dimensión: la eficiencia terminal es bajísima, además de que no todos los niños que egresan de la primaria adquieren las herramientas básicas para ingresar a la secundaria, lo cual se ve con mayor crudeza cuando pasan a formar parte de los sectores de son rechazados en estas instituciones. Los niños que reprueban ya no regresan a la escuela, los perfiles de los docentes no son compatibles con los niveles que

<sup>335</sup> Entrevista con el Profr. Abel Fermín Ríos Salmerón, Jefe del Sector Nahua de Tlapa, agosto del 2000; con el Profr. Crescencio Valle Campos, Jefe de Sector del área Nahua de Chilapa, septiembre del 2000; con el Profr. Enequino Cruz Procopio, representante regional de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en la Montaña Alta, febrero del 2000; y con el Profr. Dionicio Tlaixco Yectli, representante regional de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación en la Montaña Baja, abril del 2000.

atienden y su escaso dominio de la lengua materna de los niños complica las posibilidades de desarrollar los procesos de aprendizaje.

Frente a este panorama, la Educación Primaria del Medio Indígena enfrenta un problema doble: *superar el confinamiento al que parece sometida, y que implícitamente establece la segmentación cultural y socioeconómica: y por otro, estructurar un modelo pedagógico que promueva una educación intercultural*. Pero en esta tarea no basta asumir una posición crítica. Se tienen que hacer propuestas, además de iniciar un proceso de resistencia que rechace las explicaciones tradicionales sobre el fracaso de las escuelas.

El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización. Rechaza la noción de que las escuelas son simples sitios de instrucción y, al hacer esto, no solo politiza la noción de cultura sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación.<sup>336</sup>

Una *pedagogía para la diversidad*, supone entonces, la construcción de un discurso pedagógico crítico que dote de una nueva legitimidad a la escuela. Pero la adopción de una posición crítica implica, desde luego, que el maestro conozca plenamente la realidad socio-económica y el contexto político-cultural en el cual se desarrolla la institución escolar. De estas realidades tendrán que surgir las propuestas de aprendizaje que posibiliten un cambio en las relaciones pedagógicas de maestros y alumnos. Sin embargo, esta tarea no puede improvisarse: se requiere formar a los maestros con altos niveles de calidad y sensibles a los problemas socioeducativos. El maestro necesita identificarse realmente con sus alumnos, porque sin esa identidad es casi imposible intentar la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Por ahora, las escuelas del medio indígena no parecen ser un recurso eficaz para impulsar un movimiento de cambio que nos lleve a una auténtica reivindicación cultural que supere los marcos corporativos y de confinamiento que a veces se pretenden imponer por algunos "defensores" de la cultura india. No aparece todavía un movimiento pedagógico renovador, impulsado por los profesores, que inicien con el debate de propuestas al respecto, y las que se

---

<sup>336</sup> Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. México, 1992. p. 148.

proyectan desde la Dirección Indígena quedan sólo como enunciados imprecisos.<sup>337</sup> Sin embargo, se empiezan a hacer algunos esfuerzos -todavía aislados-, por cambiar las formas de organización y de administración escolar para fortalecer el trabajo pedagógico.<sup>338</sup>

Superar las inercias que caracterizan a la educación que se oferta a las comunidades indígenas, implica voluntad para trascender las causas que han dado origen a esta situación, las cuales tienen una raíz política más que pedagógica: la burocratización y centralización del servicio, la desvalorización de la profesión magisterial, la administración ineficiente y el abandono de las escuelas, son apenas una muestra de que la educación indígena no es precisamente una prioridad política. Los proyectos que se han instrumentado con el propósito de redefinir la equidad en el ámbito educativo, lejos de fortalecerse han sido desviados de sus propósitos originales. Habrá que dotarlos de un nuevo sentido pedagógico y redefinir sus metas a efecto que respondan a las expectativas de los pueblos indios.

#### **d) El Proyecto de Educación Primaria para los Niños Migrantes**

La problemática de este proyecto rebasa los marcos puramente pedagógicos, porque está asociada a las estrategias de sobrevivencia que han desarrollado las comunidades indígenas. En este sentido, la propuesta de la Dirección de Educación Indígena es precisamente la de recuperar las bases que le dieron origen. Esto puede ser posible si se empieza por enjuiciar

---

<sup>337</sup> En el *Plan de Desarrollo Institucional de la Educación Indígena en Guerrero*, se presentan una serie de propuestas inconexas en las que no puede apreciarse el fin que se proponen:

- ◆ Analizar minuciosamente el Plan y Programa de Estudio 1993, con el propósito de incorporar posibles contenidos educativos étnicos, en su caso una currícula propia.
- ◆ Elaboración de un currículo propositivo o alternativas de las entidades étnicas del Estado.
- ◆ Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en las escuelas primarias interculturales bilingües, apoyando a la comisión elaboradora de libros en lenguas indígenas.
- ◆ Exista continuidad y progresión pedagógica de los contenidos escolares básicos nacionales y étnicos en el nivel inicial, educación básica, media superior y superior.
- ◆ Proponer estrategias para ofrecer oportunidades educativas a las niñas, niños y adolescentes.
- ◆ Establecer o crear centros de educación especial indígena.
- ◆ Apoyo al fomento y desarrollo de las lenguas indígenas, así como su difusión en los medios informativos.

<sup>338</sup> Los profesores bilingües han empezado a valorar el trabajo colegiado tanto en sus escuelas como en sus Zonas Escolares y Jefaturas de Sector. Se han empezado a plantear propuestas para recuperar los Consejos Técnicos Consultivos como espacios de debate pedagógico, donde se generen alternativas viables para el desarrollo de las escuelas. Así, por ejemplo, se han logrado algunos consensos en relación a la necesidad de fortalecer la comisión elaboradora de libros de texto y la de crear Centros de investigación de las lenguas indígenas del Estado.

críticamente el programa, porque hay que reinventarlo de cara a las nuevas realidades. Desde estas premisas, el proyecto enfrenta un conjunto de problemas que comprometen sus objetivos centrales.

- ◆ Ofrecer una educación primaria indígena, a los niños de 6 a 14 años de edad, que viajan con los jornaleros agrícolas migrantes, y/o en su caso los radicados en las ciudades y puertos, que no tienen acceso a una educación primaria de acuerdo al horario normal, por situaciones de trabajo, adecuándose el sistema escolar a las características y necesidades del alumno.<sup>339</sup>

En la práctica, tanto en la modalidad con la cual se trabaja y los horarios que se establecen, distan mucho de apearse a los lineamientos originales que inspiraron el programa. Por la trascendencia del proyecto lo vamos a tratar más ampliamente en otro apartado.

En el mismo Plan de Desarrollo Institucional de la Dirección de Educación Indígena se presentan los llamados servicios de apoyo, los cuales también requieren de revisar sus fines.

#### **e) Los Centros de Integración Social**

Los Centros de Integración Social (CIS) que funcionan en el Estado, si bien tienen una larga tradición de cumplir con su tarea, se detectan también deficiencias al contrastar su funcionamiento con los objetivos que formalmente se proponen: "Proporcionar a los alumnos indígenas en edad escolar y de escasos recursos económicos; educación, alimentación, hospedaje y pre-domingo, además en capacitarlos sobre diversas artes, oficios y actividades agropecuarias, estimulando su interés primordial por la productividad."<sup>340</sup> Sin embargo, en los CIS hacen faltan desde las herramientas necesarias para el funcionamiento de los talleres, hasta los aparatos eléctricos de cocina y de lavandería (refrigeradores, licuadoras, lavadora y planchas), además de que el personal técnico, médico y de cocina no está considerado en ningún programa de actualización o de capacitación.

---

<sup>339</sup> SEG. *Plan de Desarrollo Institucional de la Educación Indígena en Guerrero*, 1999. s/p.

<sup>340</sup> *Ibidem*.

## **f) Los Albergues Escolares**

Los Albergues Escolares, que tienen como finalidad atender a las niñas y los niños indígenas de 6 a 14 años de edad, proporcionándoles alimentación, hospedaje y pre-domingo durante los cinco días de la semana, para que puedan concluir su educación primaria, también registran fallas en su funcionamiento.<sup>341</sup> El apoyo institucional que reciben no es suficiente para poder cumplir cabalmente con sus tareas, el personal que contrata el INI desconoce el ámbito pedagógico y, consecuentemente, no tiene posibilidades para asesorar a los niños becados en sus quehaceres escolares. El personal médico es insuficiente para atender los problemas de salud de los alumnos, quienes además, por falta de presupuesto, no reciben una alimentación balanceada y los dormitorios están en condiciones muy deprimentes. Adicionalmente, la mayoría de los Albergues necesita renovar su infraestructura cambiando techos y ventanas, construir letrinas, comprar equipo y mobiliario de cocina y comedores, reparar las cercas y pintar los edificios.

## **g) La radio bilingüe**

Un servicio de apoyo a la educación indígena que prácticamente ha pasado desapercibido para los docentes bilingües es el de la radio. En la ciudad de Tlapa de Comonfort, la estación de radio bilingüe "La voz de la Montaña", tiene como uno de sus objetivos principales, apoyar la difusión de los servicios de educación a través de sus programas radiofónicos en el ámbito social, cultural y educativo en lengua indígena y español. Sin embargo, las carencias de material y de personal capacitado limita las posibilidades para elaborar guiones y desarrollar programas que difundan la cultura indígena y, al mismo tiempo, apoyen la función educativa de las escuelas. En los hechos la radio funciona al margen de los objetivos que persiguen las instituciones educativas.

---

<sup>341</sup> *Ibidem.*

## **h) Las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena**

Las cuatro Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena -que tienen sus antecedentes en las Misiones Culturales creadas en 1923-, a las que se les ha encomendado la tarea de capacitar, orientar, y asesorar a las comunidades indígenas para promover su desarrollo integral, son realmente insuficientes para atender la demanda y las carencias que tienen las lleva a prestar un servicio muy deficiente, y que en realidad no es un apoyo significativo al proceso educativo que desarrollan los profesores bilingües.

## **i) Los Museos Comunitarios**

Los Museos Comunitarios, de reciente creación, surgen ante la necesidad de preservar el patrimonio cultural de las comunidades y reconocer su valor. Fue una iniciativa que ha involucrado tanto a la población como a las autoridades municipales y a los maestros. El programa se propone potenciar la recuperación de la cultura propia apoyando las diversas iniciativas comunitarias. Para el ciclo escolar 2000-2001, la Dirección de Educación Indígena se propone abrir 5 museos más en aquellas regiones que lo requieran. Todavía no se puede precisar la pertinencia de estos espacios con relación a la educación que se desarrolla en las aulas escolares.

## **j) Las Procuradurías de Asuntos Indígenas**

Dentro de los servicios de apoyo a la Educación Indígena, también se contemplan las dos Procuradurías de Asuntos Indígenas, una ubicada en Tlapa de Comonfort (Montaña Alta) y la otra en la ciudad de Chilapa de Álvarez (Montaña Baja). Son atendidas por profesores bilingües y apoyan algunos procesos de gestión, además de proporcionar asesoría en asuntos jurídicos agrarios, penales, civiles, laborales y administrativos. El apoyo que prestan estas instancias es insuficiente para las necesidades de las comunidades, además de que no cuentan con abogados calificados para atender los asuntos legales de los indígenas. A veces la asesoría se limita a tramitarles actas de nacimiento ante las Oficinas de registro Civil o a hacer



reclamos ante la Comisión Federal de Electricidad por los recibos que llegan excedidos en el cobro de este servicio. Además, el desconocimiento de la legislación agraria, penal y civil, por parte de los profesores dificulta la labor de asesoría, y en varios casos, se ha encontrado que los docentes adscritos en estos centros de trabajo, no dominan la lengua indígena de la región, por lo que cuando son requeridos sus servicios en las diligencias judiciales no pueden cumplir ni siquiera el papel de traductores.

### **4.3. Los límites de la utopía**

Para los profesores bilingües de la región de la Montaña, el proyecto de la más alta prioridad es el que se refiere a la formación docente. Sin embargo han contemplado otros como la creación del Centro de Investigación de las Lenguas Indígenas y la Secundaria para niños bilingües y Educación Especial. Son espacios que aun no están contemplados dentro del esquema de educación indígena, pero empiezan a ser reclamados como tales.

La Educación Especial Indígena, es de hecho, un espacio nuevo que reclaman los educadores indígenas. Sostienen que no se trata sólo de abrir un espacio más, sino de ir dando respuesta a las demandas de educación de los pueblos indios. En el plan de desarrollo del subsistema se propone la apertura de estos espacios en las regiones con mayor población indígena, para atender a los niños indígenas discapacitados que presenten problemas de aprendizaje y también a aquellos que tengan un desempeño sobresaliente en las escuelas, respetando su lengua y su cultura.

Se argumenta que no existen escuelas de educación especial en las poblaciones indígenas y en donde estas funcionan, se discrimina y se margina a los niños bilingües. Además, los profesores que atienden a las escuelas de educación especial en las regiones indígenas no tienen la sensibilidad étnica y profesional, y la falta de identidad cultural los hace prestar un servicio muy deficiente. En estas condiciones, hay un total abandono de las niñas y niños indígenas discapacitados y con problemas de aprendizaje.

Se trata de que los menores de edad con discapacidades, reciban una educación que propicie su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa

integración, ésta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la convivencia social y productiva. "Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación."<sup>342</sup>

### a) La Educación Secundaria Intercultural Bilingüe

En septiembre de 1976, se crea el nivel de secundaria en todos los internados Indígenas -ahora conocidos como Centros de Integración Social (CIS)-, del país. En el Estado de Guerrero la educación secundaria se impartió en los tres Internados Indígenas: Alcozauca (varonil), San Gabrielito, Municipio de Tepecoacuilco (varonil) y Atenango del Río (femenil). Por causas que se desconocen solo egresaron dos generaciones. En 1984, se crea la primera secundaria Técnica Bilingüe -hoy secundaria Técnica Número 132-, en la ciudad de Tlapa de Comonfort,

<sup>342</sup> Los profesores proponen estrategias para crear y desarrollar estas instituciones en las comunidades indígenas y para lograr estos objetivos, se proyectan las siguientes acciones:

- ♦ Crear seis escuelas de educación especial para niños indígenas: nahuas, nancuen'nomndaa (Amuzgos), na'savi (Mixtecos) y xabo me'Phaa (Tlapanecos) en:

Lugares	Municipios
1. Metlatónoc	Metlatónoc
2. Totomixtlahuaca	Tlacoapa
3. Chilapa de Álvarez	Chilapa
4. Ayutla de los Libres	Ayutla
5. Xochistlahuaca	Xochistlahuaca
6. Tulumán	Huitzucó

- ♦ Poner en juego los conocimientos y experiencias de la normatividad, técnicos, metodológicos y étnicos de los actores educativos que permita realizar planteamientos y brindar apoyos.
- ♦ Construir espacios físicos.
- ♦ Organizar las prácticas docentes y aplicación de recursos.
- ♦ Promover la participación conjunta de autoridades, educativas, docentes, directivos, autoridades civiles, organizaciones sociales, alumnos y padres de familia.
- ♦ Impulsar el trabajo colegiado.
- ♦ Flexibilizar los contenidos del curriculum nacional con los saberes étnicos regionales.
- ♦ Organizar y aplicar instrumentos de evaluación para tomar juicios y dar seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ♦ Celebrar convenios con instituciones de educación superior para la formación de profesionales indígenas y/o elementos más sensibles para la atención a niños discapacitados y/o sobresalientes, sobre todo psicólogos y carreras afines.

Gro., la cual, según los maestros "por intereses de la sociedad mestiza pronto pierde la modalidad bilingüe."<sup>343</sup>

Para los profesores indígenas, el etnocidio también pasa por la educación secundaria, porque su lengua y su cultura no están contemplados en los currícula de este nivel, lo cual es arbitrario porque argumentan que el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* -en su interpretación- señala otra cosa.<sup>344</sup>

También se apoyan en lo que se suscribe en el *Programa Educativo Guerrero 2000*, que en relación a la educación secundaria, señala que "deben organizarse los servicios a fin de que respondan tanto en la diversidad cultural, como a la distribución territorial de los indígenas en el Estado de Guerrero."<sup>345</sup>

En esta misma perspectiva de transformar la educación que se imparte en las comunidades indígenas, la Dirección de Educación Indígena, siguiendo los lineamientos de la DGEI, ha venido impulsando la lecto-escritura de las 4 lenguas indígenas que se hablan en la entidad, para lo cual ha promovido la elaboración de libros de texto gratuitos en la lengua materna, además de que ha puesto en marcha los talleres de desarrollo lingüístico en un número muy reducido de escuelas pilotos que después se les llamo *escuelas de asesoría*. En 1992, se iniciaron 5 escuelas me'phaa (tlapanecas) y 5 escuelas náhuatl. Entre los objetivos que persiguen estos centros de las lenguas indígenas, destacan los siguientes:

- ◆ Crear las condiciones necesarias para escribir las lenguas indígenas Nahuatl, Ñomndaa (Amuzga), Tu'un savi (Mixteca) y Me'phaa (Tlapaneca) de acuerdo a las normas de la lingüística.

---

<sup>343</sup> *Ibidem*.

<sup>344</sup> Los profesores citan el siguiente párrafo del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000: " (...) por razones étnicas, jurídicas, de búsqueda de eficiencia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios... otorga la mayor prioridad a la educación básica, lo que se traduce en la meta de lograr una educación básica que ofrezca oportunidades de aprendizaje de calidad derivadas de una mayor pertinencia y equidad entre entidades federativas, regiones, población e individuos."

<sup>345</sup> Apoyada en estos argumentos, para la Dirección de Educación Indígena, la Educación Secundaria debería tener los siguientes objetivos:

Brindar una educación secundaria bilingüe a toda la población indígena demandante, que identifique a los demandantes con los valores locales, regionales, estatal, nacional e internacional que permita una formación sólida y congruente para enfrentar el reto de la realidad individual y colectiva.

Dar continuidad a la educación Intercultural Bilingüe en Secundaria

- ◆ Impulsar y revalorizar las lenguas indígenas a través de la investigación y la difusión necesaria.

Para ello, se propone también iniciar un proceso de profesionalización docente, apoyándose en lingüistas y etnolingüistas para garantizar su arraigo y permanencia en los servicios de educación indígena. El centro de idiomas indígenas se encargará de proporcionar asesoría, capacitación y actualización lingüística a maestros, asociaciones civiles y personas interesadas en los diferentes campos de las lenguas indígenas. Para los profesores bilingües, el centro de lenguas indígenas, tiene que ser una institución orientada al estudio de las lenguas vernáculas y debe estar en manos de docentes indígenas comprometidos con la preservación, desarrollo y difusión de su lengua, con una autonomía académica interna de trabajo.<sup>346</sup>

## b) El Bachillerato

Los estudios de bachillerato también son demandados por los indígenas, y en la propuesta que presenta la Dirección de Educación Indígena, se proponen los siguientes objetivos generales:

---

<sup>346</sup> Los profesores indígenas proponen las siguientes medidas:

- ◆ Los centros de idiomas deben ser ubicados en las subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como en Tlapa, Chilapa, Ometepec e Iguala por ser lugares estratégicos geográficamente y de concentración de los maestros bilingües.
- ◆ Se tendrá una estrecha relación con la Dirección de Educación Indígena, organizaciones civiles y otras organizaciones comprometidas con el desarrollo de las lenguas indígenas.
- ◆ Establecer convenios con la Dirección General de Educación Indígena para formar cuadros de los catedráticos indígenas con formación en el campo de la lingüística y/o áreas afines.
- ◆ Promover una organización colegiada que haga posible la planeación compartida con las autoridades, maestros, investigadores y de todos aquellos que participan en el desarrollo lingüístico de las lenguas indígenas.
- ◆ Propiciar el intercambio permanente con instituciones involucradas en el campo de la lingüística tanto Estatal como nacional para enriquecer los conocimientos en la sistematización y producción de los materiales en lenguas indígenas.
- ◆ Desarrollar un proceso integrado, mediante una acción prioritaria de capacitación y actualización permanente a los docentes en servicio que ubique e impacte directamente al desarrollo de las lenguas indígenas en proceso enseñanza-aprendizaje.
- ◆ Involucrar al personal de nuevo ingreso desde la inducción a la docencia para que revalorice su lengua materna y lo integre a su formación profesional.
- ◆ Crear estructuras técnico-administrativo que permitan asumir responsable y gradualmente el desarrollo de las lenguas indígenas.

- ◆ Brindar servicios de educación intercultural bilingüe a todo el personal de Educación Indígena, a través del servicio de bachillerato bilingüe.
- ◆ Promover una educación intercultural bilingüe en las escuelas de bachillerato pedagógico para que los egresados tengan una formación gradual y secuencial.

Para los profesores indígenas, la impartición de un bachillerato intercultural, "garantizará la vigencia de las lenguas indígenas en todos los órdenes de la vida de sus hablantes, es cuando podemos hablar de pertinencia y equidad de la educación."<sup>347</sup>

### **c) Fortalecimiento y consolidación de la Dirección de Educación Indígena**

Para los maestros indígenas, la Dirección de Educación Indígena es un espacio que han conquistado a pulso, y que por lo tanto, se tiene que consolidar en su funcionamiento, dotándola de recursos financieros, humanos y materiales para dar seguimiento y evaluación a todos los servicios educativos, desde educación inicial, hasta preescolar y primaria intercultural bilingüe, así como de los servicios de apoyo a la educación indígena. Esto incluye a los 3 Departamentos con los que cuenta la Dirección.

Para ello se requiere que tanto la Dirección como los departamentos que dependen de ésta, cuenten con una infraestructura adecuada y el material necesario para su funcionamiento.

La consolidación de la Dirección de Educación Indígena es fundamental para poder impulsar estos proyectos, además de otros igualmente importantes, como el que se refiere a la calidad de la Educación Preescolar Indígena y Primaria Intercultural Bilingüe,<sup>348</sup> el Proyecto de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en educación Preescolar y Primaria.<sup>349</sup> El

---

<sup>347</sup> Entrevista con el Profr. Abel F. Ríos Salmerón. Actual Director de Educación Indígena. Mayo del 2000.

<sup>348</sup> En este proyecto se proponen los siguientes objetivos:

Instrumentar un Modelo de Formación Inicial de Docentes destinado a ampliar la cobertura de la Educación Indígena en los niveles Preescolar y Primaria.

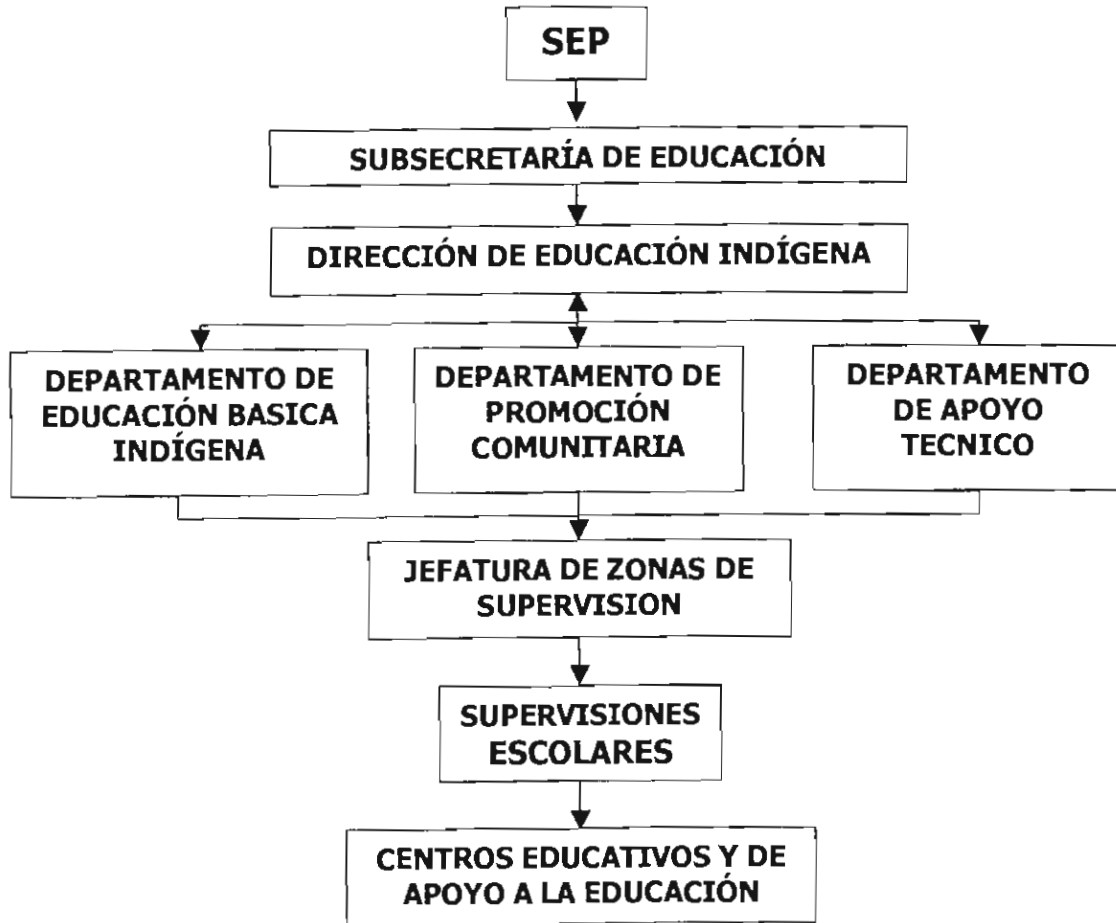
Ofrecer a los bachilleres que atienden un grupo la posibilidad de estudiar la Licenciatura de Educación Preescolar y Educación Primaria Indígena.

Actualizar a los maestros en servicio en lo referente a la Didáctica Especial de la Educación Indígena y al desarrollo teórico y práctico de las lenguas indígenas y del español.

<sup>349</sup> Para instrumentar el programa, se proponen las siguientes acciones:

Proyecto para combatir la reprobación de los alumnos del primero y segundo grados de educación primaria.<sup>350</sup>

El organigrama bajo el cual se estructura la Educación Indígena en el Estado, es el siguiente:



De manera complementaria se propone convertir la actual Dirección en una Subsecretaría de Educación Indígena, que sería una dependencia con presupuesto propio, y finalmente, se presentan una serie de acciones para fortalecer la enseñanza de la lengua española, entre las

- ♦ Revisar el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena para hacerlo más funcional y adecuado a las necesidades reales de los bachilleres que trabajan como maestros.
- ♦ Incluir en el mapa curricular el estudio sistemático de la Lengua Española e Indígena en las modalidades hablada y escrita así como asignaturas encaminadas a preservar la cultura indígena.

<sup>350</sup> En consecuencia, se concluye que la reprobación de los alumnos de los primeros grados de primaria se debe a tres factores.

- A) Los alumnos no tuvieron Educación Preescolar o ésta fue muy deficiente.
- B) Los maestros de los primeros grados desconocen la didáctica de la adquisición de la lectura de los conceptos Matemáticos.
- C) Existen imprecisiones referidas a la lengua indígena en su modalidad escrita.

que figuran Cursos de español como segunda lengua, Cursos de lectura y redacción y Antologías de literatura.

Estos son algunos de los proyectos que quisimos presentar, los cuales si bien es cierto que adolecen de muchas fallas en su fundamentación, no puede negarse que son el esfuerzo de algunos maestros interesados en transformar su educación.

En el siguiente apartado voy a tratar el proyecto de educación para niños migrantes. La importancia estratégica que tiene el programa y la desviación de sus fines, me parece que merecen una análisis por separado.

#### **4.4. La educación para los niños migrantes indígenas**

Guerrero es una tierra de migrantes y miles de guerrerenses tienen que mudar su residencia, de manera más o menos permanente, ya sea dentro o fuera del país. Por razones que van desde las laborales hasta las económicas, pasando por las sociológicas y, en décadas recientes, por las políticas, el movimiento migratorio en el estado es cada vez más numeroso, lo cual ha cambiado su propia dinámica. Las regiones que tradicionalmente se identificaban como las zonas de expulsión han dejado de ser únicas y los sectores de los cuales provenían los migrantes también han cambiado. Son cada vez más numerosos los profesionistas que deciden salir de la entidad en busca de mejores oportunidades y una buena parte de ellos, proviene del sector magisterial y de las tradicionales profesiones liberales, como medicina y leyes, entre otras. Esto evidencia la presencia de un nuevo fenómeno: hay una contracción de la sociedad que tiene una mayor posibilidad de inserción en el reducido mercado laboral y amplios sectores profesionalizados y subprofesionalizados son excluidos de éste.

En estas circunstancias, la migración pasa a ser una estrategia de sobrevivencia para los guerrerenses, si consideramos las condiciones de pobreza extrema en las que vive la mayoría de la población, que carece de ingresos suficientes que le permitan acceder a los niveles mínimos de bienestar en salud, alimentación, vivienda, vestido y educación.<sup>351</sup>

---

<sup>351</sup> Para el Dr. Julio Boltvinik la dimensión de la pobreza no sólo debe tomar en cuenta “los ingresos monetarios necesarios para la alimentación,” sino que se tienen que considerar “otras dimensiones del bienestar de los

El progresivo aumento de los movimientos migratorios, no sólo condena al éxodo masivo a millares de personas que abandonan sus hogares en busca de mejores condiciones de vida, sino que evidencia también la exclusión y la falta de oportunidades que han obligado a familias enteras a abandonar sus comunidades y a desarrollar estrategias de sobrevivencia tanto para satisfacer sus necesidades básicas como para la defensa de sus derechos humanos. Los grupos marginados de mestizos e indígenas que habitan las zonas rurales más apartadas, como la Región de la Montaña, han hecho de la migración laboral, una tradición recurrente que se reproduce intergeneracionalmente.

Las comunidades indígenas se caracterizan por tener una economía agrícola de autosubsistencia, escasa eficiencia productiva y nula rentabilidad; consecuentemente, una importante proporción de la población económicamente activa que vive en estas pequeñas localidades rurales dispersas y carentes de infraestructura y servicios básicos, siguen siendo excluidos de los beneficios del desarrollo y su condición de marginados se agudiza cuando emigran, abandonando sus lugares de origen.

La marginación permite precisar la magnitud de la exclusión social. En ella se ubica casi la mitad de la población guerrerense y castiga incluso la calidad de vida de segmentos más favorecidos: inseguridad sobre bienes, propiedades y personas; su circulación y convivencia social, y mala calidad y deficiencias de servicios básicos y complementarios.

En 1995 más de la mitad de la población estaba clasificada como marginada y su nivel de bienestar ubicaba a la entidad en el penúltimo lugar nacional. Aproximadamente la mitad de los municipios y el 60% de las localidades de Guerrero están considerados como de marginación muy alta. Destaca que 58 municipios de cuatro regiones están considerados como de atención prioritaria.<sup>352</sup>

Por supuesto, la migración indígena tiene connotaciones diferentes a las del resto de la población, toda vez que los desplazamientos que se realizan, la mayoría de las veces se significan por movilizar a la familia en pleno y, consecuentemente, el abandono del territorio que es un elemento sustancial a su estilo de vida y, por ende, base de su identidad. Si bien es cierto que "...la identidad se recompone, se redefine y se readapta, pero sobre la base de

---

hogares, como el acceso a la salud, vivienda, electricidad, agua, etcétera." (Véase Julio Boltvinik. *El presidente Fox creó un millón 300 mil pobres*. En *La Jornada*. 14 de agosto del 2002).

<sup>352</sup> Gobierno del Estado de Guerrero. *Plan Estatal de Desarrollo 1999-2005*.



conservar lo esencial de la antigua identidad y de la matriz cultural que le sirve de soporte”,<sup>353</sup> es evidente que por este mismo hecho, la migración indígena presenta una dinámica profundamente cambiante en el campo cultural.

Así puede apreciarse el impacto social que esta movilidad territorial tiene en el ámbito de la educación. Como ya mencionamos anteriormente, en el medio indígena se registran los niveles más elevados del rezago educativo: deserción, reprobación y analfabetismo entre otros. La proporción de población indígena analfabeta mayor de 15 años de edad es significativamente superior a la registrada entre los no indígenas. Esta relación asimétrica con la población mestiza se puede apreciar también al interior de las sociedades indígenas cuando se compara la situación de las mujeres con relación a los hombres: las mujeres analfabetas son más que los hombres, y esta situación agrava la condición de la mujer dentro de las propias comunidades étnicas.<sup>354</sup> Adicionalmente, son también los analfabetas los que difícilmente acceden al conocimiento del castellano, lo cual les impide comunicarse en un plano de igualdad con la población mestiza. Es en este escenario que aparece el programa educativo para los niños migrantes de las comunidades indígenas de Guerrero, como un servicio que se presta a los niños de 6 a 14 años que migran fuera del estado y/o de una población a otra dentro de la misma entidad; y oficialmente se enuncia que tiene como fin que ningún niño se quede sin terminar su educación primaria.

El proyecto de educación para niños migrantes se creó para atender a la población infantil que migraba con sus padres -jornaleros que se empleaban en el corte de caña-, y se propuso ofrecer alternativas a sus requerimientos y necesidades. Como ya lo mencionamos, el programa se inició en los estados de Veracruz y San Luis Potosí, como plan piloto, y posteriormente se extendió a otras entidades que estaban identificadas como zonas expulsoras de mano de obra. En enero de 1980 se hace una investigación en las principales ciudades y puntos de atracción de los migrantes indígenas, para detectar la magnitud de la demanda, y definir sobre esta base, líneas de acción para el diseño del modelo educativo para este sector específico.

---

<sup>353</sup> Gilberto Giménez. *Territorio y cultura*. México. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

<sup>354</sup> Entrevista con el Profesor Prisco Ortega Acevedo, Maestro de Grupo de la Zona de Hueycantenango, de la región de Chilapa. Mayo de 2000.

De esta forma, en 1981, se implanta el proyecto con la firma de un convenio de colaboración entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER), instancias que aportaron los recursos financieros para el desarrollo del programa. En el periodo escolar de 1982-1983, desaparece este programa y entra en vigor uno nuevo llamado "Innovación Educativa", que pasa a depender del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); y en 1986 el proyecto se transfiere a la Subdirección de Planeación de las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar en los Estados (USEDES) y a los Servicios Coordinados de Educación Pública (SCEP), que al menos en el discurso, lo declaraban prioritario. No obstante, es precisamente en la década de los 80's. cuando el programa es prácticamente abandonado.

Será hasta septiembre de 1990, cuando la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, en una Reunión Nacional de Evaluación, recomendó retomar el proyecto y es sólo entonces cuando se empieza a ampliar la cobertura. Ya no sólo se considera a la población migrante cañera, sino que se contemplan también a los jornaleros agrícolas.

Con el propósito de ofrecer un mejor servicio a la población migrante, se mantiene una coordinación interinstitucional con diversos organismos que atienden a esta población como: el Programa Nacional de Solidaridad con Jornaleros Agrícolas (PRONSJAG), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), con las cuales se realizan reuniones de trabajo; para conocer la manera en que opera el proyecto de migrantes en cada institución.<sup>355</sup>

Es Guerrero, es hasta 1992 cuando se inician las primeras investigaciones de los principales centros de atracción de migrantes indígenas, sobre todo, en el municipio de Acapulco. Sin embargo, será hasta septiembre de 1994, cuando empiezan a funcionar los tres primeros centros educativos de niños migrantes en el Estado. Posteriormente se fundan otros centros en ciudades como Marquelia, Zihuatanejo, Chilapa de Álvarez, Tlapa de Comonfort, Iguala de la Independencia y Taxco de Alarcón. En el año escolar 1999-2000, se reportaban funcionando 13 Centros Educativos a cargo de 57 docentes que atendían a una población migrante indígena de 1,554 alumnos. De este total desertaron del programa 67 niños.

---

<sup>355</sup> SEG-Dirección de Educación Indígena. *Plan de Desarrollo de Educación Indígena en Guerrero. 1999-2005.*

El objetivo declarado de estas instituciones es la de "ofrecer una educación primaria indígena, a los niños de 6 a 14 años de edad, que viajan con los jornaleros agrícolas migrantes, y/o en su caso los radicados en las ciudades y puertos, que no tienen acceso a una educación primaria por situaciones de trabajo."<sup>356</sup> Se trata pues de adecuar este sistema escolar a las características y necesidades de los alumnos, de manera que éstos, aprendan a valorar su lengua y sus diferentes manifestaciones culturales en contextos que les son ajenos, y en no pocas ocasiones, sumamente hostiles. Sin embargo, no siempre es posible cumplir cabalmente con estos propósitos. tanto por las condiciones propias en las que se desarrolla el trabajo docente, como por las deficiencias pedagógicas que exhiben los profesores a los cuales se les ha encomendado esta tarea. Es cierto que en varios casos los profesores viajan con los alumnos a los sitios de destino de las familias migrantes, pero también ocurre que cuando los indígenas migran a los centros turísticos del estado y ahí se fundan escuelas cobijadas por este programa, muy pocas veces se llega a considerar la dimensión pedagógica que implica la apertura de estos centros educativos para atender a los niños migrantes y, nuevamente, se recurre a la improvisación.

De esta forma, la ampliación de la cobertura del servicio no ha ido acompañada de un mejor nivel académico en las escuelas, por el contrario se observan muchas deficiencias y problemas que van desde la falta de claridad que tienen los docentes en el manejo de los libros de texto en lenguas indígenas, hasta el hecho de que no tienen acceso a los cursos de capacitación y actualización que imparte la SEP. Adicionalmente, los niños migrantes que asisten a las escuelas ubicadas en algunas de las ciudades turísticas como Acapulco, Zihuatanejo y Taxco, empiezan a manifestar una mayor atracción por el aprendizaje de otros idiomas como el inglés y el francés, por ejemplo, en lugar de su lengua materna, lo cual, sin dejar de ser una aspiración legítima y además comprensible por el alto valor comercial que actualmente tienen esas lenguas, es también un síntoma de las deficiencias que exhibe el programa educativo dirigido a los niños migrantes.

Por otra parte, existen otros factores que obstaculizan el desarrollo del proyecto: los profesores adscritos a las escuelas que atienden a los niños migrantes no están considerados dentro de los programas compensatorios, que de una o de otra manera, significan un apoyo adicional a la

---

<sup>356</sup> *Ibidem.*

economía de los docentes, y los niños migrantes tampoco tienen acceso a las becas económicas que se otorgan a través de *Progresá*. De manera complementaria, la mayoría de estos centros educativos carece de la infraestructura adecuada para su funcionamiento, y la lengua indígena no figura realmente como contenido curricular, además de que casi siempre estas instituciones registran un déficit en la distribución de los libros de texto gratuitos nacionales y en lenguas indígenas, los cuales, para variar, les llegan con retraso.

Son precisamente éstas, algunas de las cuestiones que empiezan a atentar contra el programa para los niños migrantes y a desvirtuar sus fines originales. Preocupa que aun cuando los profesores saben de las especificidades del proyecto por el tipo de población que atienden, han empezado a instrumentar la misma modalidad que se tiene en el resto de las escuelas: los mismos horarios, la misma planeación escolar y la misma rutina. Además, la exigencia de abrir nuevos centros ya no obedece precisamente a la demanda de la población migrante, sino más bien a los intereses de las burocracias oficial y sindical, que por este medio negocian cambios de adscripción de sus respectivas clientelas a los centros urbanos. De esta forma, el aspecto académico pasa a segundo término a la hora de decidir quienes son los educadores que van a atender a este sector específico de la población escolar.

Esta situación ha propiciado que los docentes dejen de lado la especificidad pedagógica que requiere la atención a los niños migrantes y le den prioridad a las exigencias burocráticas que formalmente justifiquen su estancia en estos centros de trabajo, toda vez que tienen que acreditar que atienden un determinado número de alumnos. En consecuencia, algunos centros educativos han empezado a abrir sus puertas a los niños residentes en las ciudades, que en varios casos no pertenecen a ningún grupo étnico, dando prioridad a mantener o a incrementar la matrícula, pervirtiendo el objetivo central del proyecto y agravando los problemas de infraestructura y de recursos humanos.

En este programa también se resiente la falta de un proyecto de formación propio para los maestros que lo atienden, que termina por hacer que los profesores ofrezcan a los alumnos una formación pedagógica elemental y descontextualizada, que en ningún caso incluye contenidos o experiencias didácticas que aporten a las necesidades pedagógicas específicas de la educación para los niños migrantes en contextos interculturales.

#### 4.5. Los maestros indígenas: entre la marginación y el olvido

Los maestros del medio indígena han sido el sector más descuidado del sistema educativo nacional, tanto porque la función que se les ha asignado no ha sido significativa, como por el hecho de que su formación y actualización no han sido una prioridad, y por ende, no han podido modificar la complejidad que encierra su práctica docente. No se podrá revertir esta situación mientras no se empiece a valorar de manera distinta la función social de los profesores, porque el ejercicio de la docencia en las comunidades indígenas requiere de educadores capaces de comprender los procesos políticos, sociolingüísticos y culturales que están inmersos en una sociedad diferenciada y la construcción de una nueva pedagogía empieza por hacer una revisión del papel de los mentores, a fin de tener claridad con relación a los paradigmas educativos y el bilingüismo escolar y social que caracteriza a los niños indígenas.

...si se quiere mejorar el capital docente y contar con el consentimiento (y el esfuerzo) del actor docente, hay que ver como se mejoran las condiciones laborales y salariales de los docentes. Mientras no se incrementen los salarios, persistirán dos círculos viciosos. El primero consiste en que muchas veces los docentes deben realizar una doble jornada laboral para generar un ingreso suficiente para sus familias, lo cual a su vez les impide reservar tiempo de trabajo para preparar clases, atender alumnos, reciclar sus conocimientos y metodologías y programar actividades pedagógicas en interacción con sus pares. El segundo es que los bajos salarios docentes generan desmotivación y deterioro de la autoestima, que a su vez refuerzan la apatía y el carácter rutinario del ejercicio pedagógico.<sup>357</sup>

De manera adicional a la precaria situación económica de los profesores<sup>358</sup> hay que subrayar la que se refiere a su profesionalización. La formación académica que reciben los maestros que se incorporan para laborar en el medio indígena no es la que realmente necesitan, si consideramos que el profesor bilingüe, además de la exigencia de entender el contexto en el cual desarrolla su trabajo tiene que tener claridad con relación a los programas que orientan su

---

<sup>357</sup> Martin Hopenhayn y Ernesto Ottone. *El gran eslabón*. pp. 106-107.

<sup>358</sup> Héctor Guillén Romo. *La contrarrevolución neoliberal*. México. Editorial Era. 1997. P. 102. "Los gastos de educación que alcanzaban 5.3% del PIB en 1982 cayeron a 3.5% en 1988. Entre 1982 y 1987 el salario promedio de los maestros fue amputado en más de 33% en términos reales. 'El esfuerzo de saneamiento presupuestal' llevó a frenar la construcción de los edificios escolares y a diferir los gastos de mantenimiento. A causa de la disminución de las inversiones, una gran falta de escuelas se manifestó a finales de los ochenta."

actividad docente, y desde luego, conocer a los niños, en quienes va a concentrar todo su esfuerzo educativo.

<b>FORMACIÓN ACADÉMICA DOCENTES</b>		
<b>Nivel académico</b>	<b>Situación actual</b>	<b>Cantidad</b>
<b>Primaria</b>		104
<b>Secundaria</b>		282
<b>Bachillerato</b>	Completo	2613
<b>Normal Básica</b>	Pasante	176
	Titulado	768
<b>Normal Superior</b>	Pasante	65
	Titulado	114
<b>Lic. Pedagógica (U.P.N.)</b>	Pasante	765
	Titulado	96
<b>Maestría</b>	Pasante	1
	Titulado	0
<b>Doctorado</b>	Incompleto	0
	Pasantes	0
	Titulados	0

Fuente: Dirección de Educación Indígena de la SEG.

Los profesores bilingües se van formando en el ejercicio práctico de la profesión magisterial porque no existe un programa permanente de profesionalización que proponga acciones y diseñe estrategias que permitan a los docentes mejorar cualitativamente su trabajo. La mayoría de maestros indígenas que cuentan apenas con estudios de bachillerato, perciben que esta formación les es insuficiente para enfrentar los factores que inciden en el desarrollo de la práctica pedagógica: la interpretación de los planes y programas de estudio, la desvinculación de los contenidos locales con los de carácter nacional, el uso de los libros de texto y demás materiales didácticos.

En realidad, la formación de los profesores bilingües no parece haberse percibido como una de las principales deficiencias del Subsistema de Educación Indígena, desde sus orígenes. A partir de 1963-64 cuando el Instituto Nacional Indigenista inicia con la prestación del servicio en educación preescolar, contratando a los primeros Promotores Culturales Bilingües, el personal indígena que se integró a este proceso fue sumamente heterogéneo: lo mismo admitieron a profesores con título de normal que a personas que contaban solamente con algunos años de estudio en la primaria. Prácticamente el único requisito de ingreso fue que

pertenecieran a alguna etnia y que hablaran la lengua materna, y adicionalmente, que pudieran leer y escribir, porque como ya lo mencionamos, la lógica de este proyecto educativo era simplemente la castellanización de los niños en edad preescolar para facilitar su ingreso a las escuelas primarias foráneas atendidas por profesores monolingües. Posteriormente, a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, (IFCM), se establecieron programas de nivelación para el personal reclutado por el INI. Sin embargo, el curriculum de los programas instrumentados por el IFCM no se diferenciaba realmente del que desarrollaban las escuelas normales, más que en la modalidad de los cursos.

La creación de la DGEI –en 1978-, significó el nacimiento del Subsistema de Educación Indígena como tal, y consecuentemente, la preocupación de darle forma y caracterización a este proyecto educativo con un diseño curricular propio y adecuado para las comunidades indígenas. Sin embargo, las acciones pedagógicas emprendidas no tuvieron el impacto social que permitiera orientar y definir el rumbo de un proyecto educativo propio, fundado en los principios éticos y los valores que implican la dimensión político-pedagógica de la cosmovisión indígena. Sin proyecto educativo propio, la DGEI no ha sido capaz de superar la visión de la castellanización ni de resolver el problema de la formación y actualización de los maestros. “Si sólo se les requería para castellanizar a los niños de las comunidades indígenas, su formación pedagógica no fue motivo de una preocupación de una formación especializada”.<sup>359</sup>

Los maestros del medio indígena acceden a los espacios universitarios y a la educación superior hasta 1982, cuando la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) les abre sus puertas con un programa de Licenciatura en Educación Indígena. A través de este programa, se establecieron convenios entre la UPN y la DGEI, a fin de que a los profesores aspirantes se les diera una beca-comisión por el tiempo que duraran los estudios de licenciatura. Esta respuesta, sin dejar de ser un avance, fue sumamente limitada para las necesidades de formación de los docentes bilingües.

El proyecto más ambicioso y de mayor trascendencia para la formación de los maestros indígenas fue instrumentado por la propia UPN, con la puesta en marcha de la Licenciatura en

---

<sup>359</sup> Archivo de ANPIBAC, II Congreso Nacional Ordinario.- México, D.F. 1986

Educación Preescolar y Primaria para maestros del medio indígena, (LEPPMI-90) en su modalidad semiescolarizada, la cual no sólo fue bien recibida por la comunidad magisterial, sino que vino a revitalizar la propia vida de la Universidad y a darle una mayor presencia en el país. El hecho de que de entonces a la fecha se hayan atendido a poco más de 16 mil maestros indígenas adscritos a los subsistemas estatales en 23 estados, es una muestra del impacto que ha tenido a nivel nacional.<sup>360</sup> Esta somera revisión del proceso formativo de los maestros bilingües, nos permite elaborar dos conclusiones: la primera, es la notable ausencia de una política educativa que contemple como una de sus prioridades la de promover un vigoroso proyecto de formación de docentes que incluya el reconocimiento de la diversidad cultural, de manera que los educadores indígenas asuman desde el principio el valor de la diferencia y, desde ese posicionamiento, empiecen a plantear alternativas al problema del rezago educativo que enfrentan las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas; y la segunda, es que la falta de personal con estudios de nivel superior explica, en gran parte, la ausencia de propuestas pedagógicas elaboradas por los propios maestros indígenas, tendientes a la revalorización de su propia cultura. La falta de formación incide para que los profesores indígenas asuman un papel de subordinación frente a las instancias burocráticas que administran el servicio, lo cual les impide tomar decisiones propias que les permitan enfrentar los desafíos generados por el desarrollo, demandas y presiones del contexto educacional.

En efecto, el magisterio bilingüe sigue arrastrando la cadena de la improvisación y no ha podido alcanzar el nivel de profesionalización que exige la escuela del medio indígena, porque no fueron formados para desempeñar esta tarea específica, ni siquiera aquellos que al incorporarse contaban con el título de normal básica, puesto que como ya señalamos anteriormente, el curriculum de las normales no contemplaba, las particularidades de la cultura y de la educación indígena. Además, la gran mayoría de docentes bilingües terminaron sus estudios de nivelación, desde secundaria hasta el bachillerato pedagógico y la normal, en cursos intensivos que impartía el IFCM, ahora llamado Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en donde se siguen ofreciendo cursos para actualizar a los maestros, tanto en teoría pedagógica como en el diseño de estrategias para la planeación del trabajo docente.

---

<sup>360</sup> Gisela Salinas Sánchez. "Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe" en *Inclusión y Diversidad*. México. IEEPO. 2000. pp. 185-186. (Cfr. Nicanor Rebolledo Recéndiz. *La formación de profesores bilingües. Una visión Etnográfica*. en *Revista Pedagogía*. Nº 1, Vol. 09, oct-dic. 1994. México. p. 54. Desde 1994 se hallaban inscritos poco más de 11 mil maestros en el programa.



No obstante, los maestros que actualmente ingresan al servicio en las comunidades indígenas se siguen reclutando con estudios de bachillerato, a los cuales se les habilita con un *Curso de Inducción a la Docencia* durante 6 meses.<sup>361</sup> donde se supone que reciben las herramientas básicas para ejercer la profesión magisterial y cuando éste finaliza, se les aplica un examen sobre cuestiones lingüísticas y pedagógicas para asignarles la plaza. Sin embargo, estos cursos sólo parecen confirmar la enorme improvisación que caracteriza a la educación indígena, porque los problemas que se enfrentan en el trabajo pedagógico que se ejerce en zonas marginadas, requieren de algo más que de una simple capacitación técnica que sólo enfatiza en algunas cuestiones elementales de la práctica docente. La tarea de enseñar a leer y escribir a los niños en la primaria y la inicialización del proceso de socialización de los niños de preescolar no sólo requiere de una gran sensibilidad por parte de los profesores, sino que demanda conocimientos pedagógicos básicos que difícilmente se pueden obtener en un curso de inducción a la docencia impartido en seis meses por asesores improvisados, sobre todo, si se considera que este trabajo se va a desarrollar con niños bilingües. El problema se agudiza cuando en varios casos ya ni siquiera el requisito de dominar la lengua materna es cubierto por los aspirantes a incorporarse al magisterio bilingüe.

Hay algo que debemos de dejar en claro: no estamos ofreciendo una educación bilingüe intercultural, y sólo usamos este membrete como un distintivo para seguir castellanizando. Para que un pueblo indígena sea educado realmente, se debe de iniciar por enseñárseles en su propia lengua, porque cada lengua tiene una estructura gramatical propia. Por otra parte, no se puede seguir retomando en el proceso educativo a los textos nacionales, sino crear textos propios equivalentes a los nacionales. Si el niño mestizo (del primer ciclo) tiene un libro de lectura, uno recortable y uno de actividades, nosotros los nahuas o cada una de las lenguas debemos tener igual número de libros con las mismas funciones, lo mismo en matemáticas que en las demás asignaturas. Si queremos romper con la colonización en la educación, tenemos que asignar a las lenguas indígenas el mismo valor que le damos al español.<sup>362</sup>

Por supuesto que esta formación insuficiente que reciben los nuevos profesores, explica en gran parte el rezago educativo que se presenta en el medio indígena, si se toma en cuenta que son precisamente éstos maestros de nuevo ingreso quienes son enviados a las comunidades de más difícil acceso y adscritos a las instituciones unitarias y bidocentes, donde tienen que

---

<sup>361</sup> En los últimos años el Curso de Inducción a la Docencia se ha reducido a 2 meses.

<sup>362</sup> Entrevista con el Profesor Antonio Gatica Santiago, Acatlán, Gro., Mayo de 2000.

atender a los niños en los primeros grados de su educación en las llamadas escuelas multigrados. Los educadores son enviados a un medio hostil a desarrollar una tarea pedagógica compleja, por lo que no pueden obviarse algunas preguntas elementales: *¿Se puede innovar la escuela de los medios rurales -unitarias y bidocentes- con profesores habilitados que no recibieron una formación que los pusiera en contacto con las corrientes pedagógicas contemporáneas? ¿Cómo enfrentan el doble proceso de socialización de los niños indígenas los docentes que no tienen un dominio de su lengua materna? ¿puede un curso de inducción a la docencia ofrecer los elementos didáctico-pedagógicos suficientes para ejercer la docencia con grupos multigrados en las escuelas en zonas indígenas?*

Los propios educadores indígenas sostienen que se debe terminar con la práctica de contratar bachilleres para incorporarlos al magisterio, y que se tiene que iniciar un proceso serio de formación docente que permita enfrentar en mejores condiciones los enormes rezagos que existen en la educación que se ofrece a los pueblos indios. Se ha empezado a configurar la exigencia de que quienes ingresen al magisterio indígena, sean profesores de carrera y con una formación específica, y para ello se propone un proyecto de Educación Intercultural que tenga como fin formar a los docentes que se incorporen al servicio en este nivel.

No es que la formación de los docentes represente por sí sola la panacea a la compleja problemática que presenta la educación indígena, sino que es un espacio que no ha sido atendido,<sup>363</sup> ni en las Normales, ni en los Centros de Actualización del Magisterio y tampoco en la UPN. El programa de las LEP y LEPMI 90 de la UPN con el cual se volvió la mirada a la educación indígena, es un programa de nivelación dirigido a maestros en servicio y no para atender la formación de inicio. Una de las críticas más fuertes que se hace a la LEP y LEPMI

---

<sup>363</sup> Gisela Salina Sánchez. Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe. En *Inclusión y diversidad*. México. Instituto de Educación Pública de Oaxaca. 2000. p. 189. "Es un lugar común que en los discursos educativos aparezca la formación docente como la posibilidad de solución para problemáticas de la educación indígena o del resto del Sistema Educativo nacional. (...) Pero...¿Es en realidad la formación de docentes la única clave para lograr una mejor educación para los pueblos indígenas? (...) Desde la evaluación de las LEP y LEPMI 90, resulta claro que no todo es posible desde la formación de docentes en servicio para atender las problemáticas que plantea la educación básica en contextos cultural y lingüísticamente diferenciados. (...) Con la evaluación aprendimos que la permanencia y la conclusión de estudios en las LEP y LEPMI 90, no necesariamente contribuyen a que los docentes indígenas revaloren su lengua, su cultura y su identidad como indígenas. (...) En muchas ocasiones ha pesado más el hecho de ser reconocidos como licenciados que como maestros. (...) logramos formar maestros/as que son capaces de defenderse discursivamente ante sus compañeros...Sin embargo, la apropiación de esos discursos comprometidos e innovadores no siempre coincide con las prácticas que los mismos maestros desarrollan en sus centros de trabajo."

90. ha sido precisamente que no ha contribuido a mejorar sustancialmente la educación que se ofrece a los pueblos indios, y que por el contrario, ha propiciado el desarraigo de los educadores, lo cual obliga a hacer una revisión del programa y a plantearse una cuestión central: *¿cuál es la noción de conocimiento que va a estar detrás de un proyecto de formación de maestros para el medio indígena?* La pregunta tiene sentido porque define el papel de los futuros educadores y la calidad de sujetos históricos que conlleva a dar cuenta de las circunstancias que apremian y potencian la actividad intelectual, lo que a su vez permite comprender el fenómeno educativo al hacerlo inteligible para sí mismo.

En educación, donde *todo ese mundo de vida que representa la escuela sólo se hace comprensible si se acepta que constituye un lenguaje diferente*, porque en los espacios escolares el eje fundamental que vincula a las personas son precisamente las relaciones pedagógicas y la complejidad del discurso educativo se explica en el hecho de que es el único que no puede funcionar sin personas, los desafíos que presenta la tarea de educar radican precisamente en la propia condición del sujeto cognoscente y su proceso formativo. En este sentido, la formación de maestros trasciende los límites del reduccionismo conceptual ortodoxo e incluye aspectos procedimentales y actitudinales, porque la construcción de una comunidad de aprendizaje que reconozca la diversidad cultural, precisa de educadores capaces de favorecer la interacción entre el aprendizaje conceptual, la adquisición de destrezas y el desarrollo de actitudes críticas ante la ciencia.

No obstante, los programas de la LEP y LEPMI 90 parecieran no haber abandonado las tendencias de pensar que la educación se reduce a la codificación de contenidos y que, por tanto, los docentes sólo se tienen que formar en esa perspectiva, con ciertas habilidades para presentar "propuestas pedagógicas", "proyectos de intervención docente" o de "innovación pedagógica", que casi siempre son trabajos descontextualizados, porque en la formación se descuidó precisamente el contexto, entendido como el conjunto de circunstancias que dan identidad a los sujetos. Esta caracterización que se le dio a la LEP y LEPMI 90 no fue ajena a las actitudes centralistas con las que se manejó el programa. Era paradójico, que por un lado, se dijera que se atendía a la diversidad de la educación indígena y, por otro, que el llamado "equipo diseñador" operara desde la Unidad Ajusco y que no integrara a maestros y estudiantes que trabajaban con la misma licenciatura en estados donde siempre ha existido una

importante población indígena como Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Es cierto que se hacían reuniones nacionales de evaluación, pero también fue evidente que estas servían la mayoría de las veces sólo para legitimar los cambios que se hacían al currículum, mismos que eran decididos en el centro y cuando se intentaba introducir al debate los problemas que incidían en el desarrollo del proyecto en las sedes y subsedes de la UPN, y que enfrentábamos los profesores y estudiantes que trabajábamos en ellas, se manifestaba de inmediato un profundo desacuerdo con estas propuestas, porque abiertamente se decía que todo eso eran asuntos políticos y no académicos y que si se planteaban así a las autoridades, se ponía en riesgo el programa. No obstante, que la implantación de las LEP y LEPMI 90 representaron un avance para el mejoramiento profesional de los maestros indígenas que laboran en la entidad, el reto todavía es enorme, porque cerca del 70 por ciento carece de la formación adecuada para ejercer la docencia en contextos interculturales y, por tanto, se tendrán que instrumentar estrategias que promuevan la sensibilización entre los docentes para que accedan a otros niveles de estudio que les permita mejorar su trabajo en las aulas.

Si la discusión en torno a la formación docente de los maestros indígenas adquiere relevancia, es porque las condiciones en las cuales desempeñan su trabajo son sumamente hostiles, y si no se tiene la preparación académica adecuada para enfrentar esta situación, se termina en una frustración temprana que va a tener efectos perniciosos e irreversibles en la escuela, porque incide en la disposición y expectativas de los maestros con relación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Las zonas más marginadas no sólo son las últimas en ser atendidas en sus requerimientos educativos sino que son también aquellas donde nadie quiere ir y, consecuentemente, los lugares se cubren con las plazas menos atractivas y con los profesores de menor formación académica.

La consecuencia es que los peores maestros son puestos al servicio de las escuelas situadas en zonas al servicio de los estratos más bajos que son, justamente, las que requerirían un mejor personal docente para enfrentar las graves dificultades que tienen los alumnos que concurren a ellas. (...) numerosas investigaciones han demostrado que los maestros que sirven en áreas deprivadas ingresan a ella dominados por un gran fatalismo acerca de las posibilidades de éxito de los niños que deben atender, (lo que) se convierte en una profecía autocumplida puesto que lleva a prestar muy poca atención a

aquellos que, desde el principio, demuestran dificultades importantes de aprendizaje por considerarlas insuperables.<sup>364</sup>

Sin embargo, para terminar con la improvisación no basta solamente la instrumentación de un proyecto de formación de docentes indígenas bilingües. Se requiere que este proyecto se fundamente en la cosmovisión indígena, de tal manera que los maestros que ahí se formen adquieran las herramientas que les permitan nutrirse de su matriz cultural y también abrirse al pensamiento universal contemporáneo. *Necesitamos formar maestros que asuman creativamente los dominios de la diversidad que hoy caracteriza a nuestras sociedades, porque las posibilidades de innovación de la escuela dependerán, en buena medida, de que los docentes transformen el espacio pedagógico en verdaderas comunidades de aprendizaje.* Después de todo, la escuela la integran los sujetos capaces de establecer vínculos emocionales que crean y recrean la cultura.

A pesar de nuestros intentos de convertir la docencia en una ciencia, a pesar de inventar materiales de enseñanza a prueba de maestros, y aun a pesar de nuestra intención de crear "nuevos currículos relevantes", un simple hecho hace que todos estos propósitos naufraguen. Efectivamente, un estudiante aprende cuando siente que su maestro es una persona auténtica, cálida y curiosa. Cuando el estudiante no lo percibe así, no aprende. No hay forma de evitar este simple hecho, aunque las personas con orientación tecnológica lo intentemos obstinadamente. Creemos en los expertos y en sus capacidades, y tendemos a no confiar en ninguna actividad que no implique una técnica compleja. Y, sin embargo, el aumento de la complejidad en torno al acto de enseñar no ha introducido una gran diferencia, porque siempre regresa a la superficie el simple hecho de que enseñar es el arte de ser humano y de comunicar esa humanidad a los otros. ¿Por qué nos resulta tan difícil, aceptarlo? ¿Por qué confiamos en nuestras máquinas, nuestras ecuaciones y nuestras fórmulas más que lo que confiamos en nuestra humanidad? ¿Por qué pensamos que un currículo puede hacer algo que las personas no podemos? Nuestro fracaso en colocar el afecto y la empatía en el centro del proceso educativo dice algo muy grave sobre nosotros mismos, y no pienso que nos resulte muy útil perseverar a menos que podamos aprender a amar menos nuestra tecnología y más a nosotros mismos.<sup>365</sup>

Si la educación está en manos de sujetos que tienen como propósito fundamental formar sujetos, entonces *la idea de educar va asociada a un proyecto de vida* y también de sociedad.

---

<sup>364</sup> Aldo Solari. *La desigualdad Educativa: problemas y políticas*. CEPAL, Serie Políticas Sociales núm. 4, 1994. p. 31 y 43.

<sup>365</sup> Neil Postman. *The end of education. Redefining the value of schools*. Nueva York. Alfred A. Knopf. 1995.

Si esto es así, *la matriz cultural tiene un papel central en la formación de los docentes*, porque para intentar un movimiento pedagógico renovador en las escuelas se tienen que iniciar un proceso de apropiación crítica de la experiencia,<sup>366</sup> pues *sólo se puede forjar el futuro si se apropia creativamente de su pasado*. Los maestros entonces tienen que empezar por recuperar lo que constituye la esencia de su identidad: *el arte de educar y de construir contextos de aprendizaje*. Como lo reconocen los mismos profesores bilingües, “el futuro de la educación indígena va a depender del despertar de la conciencia de las mismas etnias.”<sup>367</sup>

Para encarar este desafío hay que cambiar las bases mismas en las que, hasta ahora, ha descansado la escuela: *la visión escolarizante y el papel del educador reducido casi a ser un simple alfabetizador de los niños de las comunidades indígenas*. Si se quiere transformar a las instituciones educativas en centros culturales que privilegien nuevos vínculos pedagógicos con las comunidades, se tienen que desarrollar también nuevos *habitus* intelectuales en los procesos de formación de los docentes, el *habitus*, entendido como interiorización de las reglas sociales, como conjunto de disposiciones durables orientadoras de la acción, se define como un “sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, que son esquemas de percepción, de concepción y de acción.”<sup>368</sup>

Se trata, entonces, de que los *habitus* que se desarrollen en los procesos de formación de los docentes indígenas promuevan un nuevo tipo de cultura pedagógica, en la que el punto de partida sea el reconocimiento de la diversidad. *La diversidad asumida en sus dimensiones éticas y políticas, y no solamente pedagógicas*. En este sentido, la formación de los docentes bilingües es un eje estratégico para encarar una de las problemáticas particulares la diversidad sociocultural: *el indigenismo*. Es decir, los indígenas no son los únicos diferentes, pero por las condiciones muy particulares en las que han sido excluidos y las múltiples dimensiones que adquiere esta exclusión en regiones como la Montaña de Guerrero, constituyen los sujetos del presente trabajo.

Por otra parte, tiene que considerarse también que otro factor que incide en la calidad del servicio que se ofrece, es la clasificación de las escuelas que existen en el medio indígena:

---

<sup>366</sup> Jurgen Habermas. *Perfiles filosófico-políticos*. México, Taurus. p. 60.

<sup>367</sup> Entrevista con los Profesores Odilón Calixto Barrera y Vicente Casiano Franco. Septiembre de 1999 y Febrero de 2000.

<sup>368</sup> Pierre Bourdieu. *Sociología y Cultura*. México. Grijalbo-CNCA. 1990. p. 13 y ss.

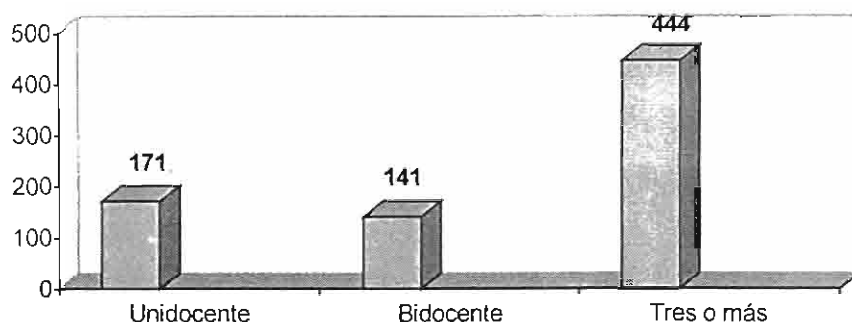
unitarias, bidocentes y de organización completa. Por regla general, las escuela unitarias y bidocentes, además de ser incompletas carecen de la infraestructura mínima para desarrollar su labor, deficiencia que no es compatible con los propósitos de impartir una educación primaria completa y de calidad.

Las primeras, se denominan así porque son atendidas por un solo maestro, en tanto que las segundas por dos o más y las últimas son las que generalmente tienen al menos seis profesores, es decir, uno por cada grado de Educación primaria. De las 756 escuelas primarias ubicadas en las comunidades indígenas, el 22.61 % son atendidas por un solo maestro; el 18.65 % tienen 2 maestros y el 58.73 % cuentan con tres o más profesores.<sup>369</sup> Si se atiende al hecho de que existen escuelas primarias unitarias y bidocentes en las que se tiene que ofrecer los seis grados, las deficiencias en la formación del profesorado tienden a agravarse.

La improvisación con que se ha instrumentado la Educación Primaria Indígena, no ha permitido a los maestros desarrollar un proyecto pedagógico propio, lo cual se refleja en los programas que se utilizan, que son en los hechos, los mismos que se manejan en la educación formal monolingüe,<sup>370</sup> y consecuentemente, la organización del tiempo y el trabajo en el aula obedece también al esquema diseñado en los programas oficiales, lo que no siempre se armoniza con la vida cotidiana de las comunidades.<sup>371</sup> La propuesta pedagógica de estos

<sup>369</sup> En la presente gráfica se puede apreciar la característica de las escuelas del medio indígena:

Clasificación de las Escuelas Primarias Bilingües en Guerrero



<sup>370</sup> En la introducción del Plan y programa de Estudios de Educación Primaria de 1003, se lee: “Los planes y los programas de estudios cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país.”

<sup>371</sup> En Plan y programa de estudios de educación primaria, se “prevé un calendario anual de 200 días laborales, conservando la actual jornada de cuatro horas de clase al día. El tiempo de trabajo escolar previsto, que alcanzará 800 horas anuales, representa un incremento significativo en relación con las 650 horas de actividad efectiva que

programas y los enfoques novedosos que propone no han sido asimilados todavía por buena parte de los profesores indígenas y muchos de ellos trabajan sólo con los libros de texto, actitud que parece confirmar que la educación que se imparte en las escuelas de la región no responde a las expectativas de los grupos étnicos, lo que ha generado que haya una relación distante con respecto a la cultura y los valores propios de las comunidades indígenas, quienes desarrollan formas más eficaces para preservar y transmitir su cultura al margen de la escuela. Esta misma situación ha llevado a los profesores bilingües a enfrentan una doble problemática: la pobreza y marginación propias de las comunidades en las cuales trabajan y la carencia de herramientas pedagógicas y metodológicas que les permitan mejorar su trabajo docente.

Los conflictos que enfrentan los docentes bilingües en el desarrollo de su práctica docente, derivados de su formación profesional, inciden también en el debilitamiento de los vínculos pedagógicos que definen la relación que se establece entre la escuela y la comunidad a partir de las prácticas escolares de los profesores indígenas, toda vez que la educación no es solamente un sistema de transmisión de valores, destrezas, y conocimientos; es también un proceso de elaboración y desarrollo del potencial común y específico de cada persona. Las prácticas cotidianas de los sujetos en la escuela no siempre coinciden con lo que establece la norma debido a los diferentes aspectos que se presentan en el ejercicio docente.

En esa perspectiva, los usos de tiempo y espacio también son flexibles debido a las condiciones reales a las que se enfrentan maestros y alumnos, y la institución educativa se define al existir o materializarse los contenidos de manera integral tanto en el curriculum académico oficial como en la compleja realidad cotidiana de los que participan en el proceso educativo. Son estos factores los que finalmente determinan el tipo de relaciones que se establecen entre los principales sujetos de la relación pedagógica: los maestros y los alumnos; y por supuesto, definen también las relaciones escuela-comunidad.

En el Nivel de Educación Preescolar Indígena, no varía mucho la situación problemática con relación a la formación docente. Se reconoce que casi el 43% de los docentes registran un rezago en su formación profesional porque solo cuentan con estudios de secundaria y bachillerato. También

---

se alcanzaron como promedio en los años recientes.” Más adelante precisa, que el “maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas.”



en preescolar es notable la ausencia de una institución formadora de docentes encaminada a la construcción de un nuevo perfil de las educadoras y educadores bilingües, capaces de crear y recrear los aprendizajes con los niños, reconstruyendo el curriculum y proponiendo opciones didácticas que dinamicen la vida cotidiana de los espacios escolares.

Por supuesto, un mejor desempeño de los maestros de educación preescolar supone que éstos tengan acceso a nuevos procesos de formación y nuevos programas de actualización, para terminar con la improvisación que hasta ahora ha caracterizado la práctica docente en este nivel.<sup>372</sup> Los costos que esta improvisación tiene, se observan a la hora en que las educadoras/es bilingües se acercan a la propuesta pedagógica que se ofrece en los programas oficiales y ellos mismos aceptan que tienen serios problemas para su comprensión, por lo que no siempre es posible adaptarlo al medio en el que se desempeña el trabajo pedagógico. Así, por ejemplo, formalmente se propone trabajar en base a la estrategia didáctica conocida como el *Método de Proyectos*, que parte de una problematización de la realidad de los niños estimulando la conversación y el diálogo, promoviendo procesos de aprendizaje cooperativo y abriendo posibilidades a la creatividad infantil.<sup>373</sup> Sin embargo, *los docentes no siempre tienen*

<sup>372</sup> Entrevista con la maestra Eweida Rocha Ramírez. Analista Técnico de la Dirección de Educación Indígena. Mayo-Junio del 200.

**GRADO ACADÉMICO**

SECTOR	SEC.	PREPA.	BACH.	NORMAL BASICA			U. P. N.			LIC.	MTRÍA. INCOMP.	TOTAL
				INCOMP.	PAS.	TIT.	INCOMP.	PAS.	TIT.			
1												
2												
3												
4												
5		4	23		2	8	10	8		2	57	
6	1	4	30			12	13	31		4	95	
7	2	1	32			9	2	8		12	66	
8												
9												
10	7	1	32			14	11	34	1		100	
11			39			12	9	1	1	6	68	
N/C.						3		3			6	
TOTAL	10	10	156		2	58	45	85	2	24	392	

<sup>373</sup> SEP. *Programa de Educación Preescolar para zonas indígenas*. México. 1994. p. 15. "Los proyectos se organizan considerando los intereses y necesidades del niño. Las actividades que se desencadenan del proyecto inciden en el mundo donde éste crece y convive, así como en los aspectos que deban llevarse a cabo para integrar al niño a su grupo social y cultural. En este sentido, los aprendizajes fundamentales y trascendentes, se

*la habilidad suficiente para involucrar a fondo a los niños en estos procesos de aprendizaje y esto lo lleva a repetir la aridez de la rutina que termina cancelando las posibilidades de reconocer la diversidad creativa.* Es precisamente porque los procesos de aprendizaje no se limitan a la simple relación alumno-contenido, y porque este encuentro es mediado por el maestro, que se requiere formar a los profesores desde el inicio. Lo anteriormente expuesto, nos confirma que tanto en los Niveles de Educación Preescolar como en Educación Primaria, la mayoría de los maestros han sido improvisados como docentes.

Más del 70 % del magisterio bilingüe no tiene la formación académica adecuada para ejercer la docencia. Frente a una creciente pauperización de la actividad docente, que ha afectado tanto las condiciones de vida de los profesores como su valoración social y cultural, se impone la necesidad de pensar una política de formación integral que no sólo dignifique a la profesión si no que le devuelva el reconocimiento a la labor realizada, y de que ésta responda tanto a las exigencias de una educación pertinente y de calidad como a las expectativas de las comunidades indígenas que demandan un desarrollo con equidad. Las zonas marginadas requieren de maestros con una formación académica y pedagógica que les permita hacer frente a los retos que plantea el deterioro de la educación, porque los costos del rezago se aprecian en las propias estadísticas oficiales: la oferta del servicio no sólo se cuestiona por sus niveles de calidad, sino también por el hecho de que es insuficiente para cubrir el total de la demanda.

En Educación Primaria, de una demanda potencial conformada por 114,427 niños en edad escolar, sólo se tienen matriculados a 80,374 alumnos. La escuela deja fuera de sus aulas a 32,528 niños. Si a ello agregamos los niveles de deserción y reprobación que se registran en este nivel, el panorama es realmente deprimente. Para dar una idea de la magnitud del problema, baste citar que en el primer año, las estadísticas oficiales registran un 32 % de reprobados; y en el segundo grado, el 30 % tiene que repetir el año. En sexto grado el índice de reprobados es del 7.86 %.

En el Nivel Preescolar se atiende un total de 24,820 niños y hace falta proporcionar el servicio a 12,182 alumnos. Es decir, casi la mitad de niños indígenas menores de seis años no tiene

---

encuentran en la vida diaria; en las actividades cotidianas que los niños realizan con sus padres, son otros niños, son los miembros de su comunidad y con la naturaleza, así como en la creatividad que desarrolla la niñez día con día.”

acceso a la educación preescolar. Según los propios maestros, los altísimos niveles de deserción y abandono temprano de la escuela se deben a que los niños repiten los primeros años de la primaria y que un factor fundamental que explica esta situación es precisamente que los alumnos no tuvieron educación Preescolar o ésta fue muy deficiente por la falta de preparación de sus maestros en este nivel.<sup>374</sup>

Ningún sistema educativo moderno puede eludir la responsabilidad de formar con altos niveles de calidad a sus maestros, porque ésta es ya una exigencia tanto económica, como política, además de institucional y pedagógica. Nada es más preocupante que saber que el problema central para iniciar un proceso de innovación pedagógica en las escuelas del medio indígena está precisamente en los escasos niveles de formación que tienen los docentes bilingües.

Frente a este panorama, la propia Dirección de Educación Indígena en Guerrero, se ha planteado como uno de sus objetivos centrales impulsar la formación de los 5,265 profesores que tiene adscritos, para que accedan al menos al nivel de licenciatura. También se está considerando la necesidad de promover la realización de estudios de postgrado para formar cuadros académicos de alto nivel, y para dar por terminada la práctica de contratación de docentes con bachillerato y no seguir improvisando la formación de los maestros que pasan a laborar al medio indígena, se está proponiendo como un proyecto de la más alta prioridad, el de crear una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe escolarizada para formar docentes de carrera y con una formación específica, que puedan ingresar magisterio indígena.

A pesar de todo, no se observa ningún cambio en la política de contratación de los nuevos profesores. La convocatoria de 1998, 1999, 2000, 2001 y de septiembre del 2002, lanzada por la SEG para captar aspirantes al Curso de Inducción a la Docencia, establecen los mismos requisitos: estudios de preparatoria o bachillerato y hablar alguna lengua indígena. La cuestión más preocupante es que en estas últimas convocatorias, los jóvenes reclutados como aspirantes para ingresan al servicio como becarios, no siempre tienen el dominio de la lengua.

Sin embargo, pretender entender el fenómeno de la educación indígena, pasa por recuperar a los sujetos en el propio proceso investigativo. Esta recuperación sólo es factible desde la

---

<sup>374</sup> Los datos fueron proporcionados por la Dirección de Educación Indígena de la SEG. Entrevista con la maestra Pascuala Victoriano Ayala. Jefatura del Sector de Chilapa de Álvarez, Gro. Septiembre del 2000.

historicidad, considerando su papel como educadores. Este intento por comprender el problema desde todos los ángulos posibles, obliga a hacer una revisión de la educación indígena, entendiéndola como el espacio de resistencia donde se encuentran los sujetos como constructores de mundo. En educación indígena, la comprensión tanto de la cosmovisión propia de las comunidades como de la tarea pedagógica que desempeñan los educadores, es impensable si no se empieza por revisar la lengua como el eje que vincula la cultura con la educación.

#### 4. 6. El papel de la lengua materna en la educación

La lengua juega un papel fundamental no solamente en el proceso educativo, sino también para la propia preservación de la cultura. La integración al grupo familiar y social del individuo se da a través del lenguaje. Los códigos culturales, las normas y valores que la familia y la comunidad transmiten, fluyen a través de la lengua materna. El niño al pasar a formar parte de la familia y de la comunidad, se va apropiando de sus saberes, costumbres y valores, y al hacerlo adquiere una identidad individual que lo hace diferente de todos los demás. La identidad se refiere "a una representación que tiene el sujeto. Significa, por lo pronto, aquello con lo que el sujeto se identifica a si mismo."<sup>375</sup> Por supuesto que al ser miembro de una comunidad, el niño adquiere también por este hecho, una identidad colectiva que lo hace igual entre los suyos.

Por identidad de un pueblo podemos entender lo que un sujeto se representa cuando se reconoce o reconoce a otra persona como miembro de ese pueblo. Se trata, pues, de una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo, que constituiría un "sí mismo" colectivo.

*El problema de la identidad de los pueblos remite a su cultura.*<sup>376</sup>

Por ello, la reivindicación de las lenguas indígenas está en la base de la preservación de la cultura, toda vez que abre expectativas que pueden revertir tanto su escaso valor social como el impacto negativo que éste tiene en el fortalecimiento de la identidad étnica. Desde esta

---

<sup>375</sup> Luis Villoro. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México. Paidós-UNAM. 1998, p. 64.

<sup>376</sup> *Ibidem*. (Las cursivas son mías)

perspectiva, un modelo de Educación Intercultural Bilingüe tiene que proponerse el fortalecimiento de la integración sociocultural de los pueblos indios por medio de la revitalización de la lengua materna, a fin de favorecer la integración geopolítica con el dominio de un segundo idioma.

La preservación de la propia identidad es un elemento indispensable de la resistencia de ser absorbidos por la cultura dominante. Tiene que presentarse bajo la forma de una reafirmación, a veces excesiva, de la propia tradición cultural, de la lengua, de las costumbres y símbolos heredados. En la persistencia de un pasado propio pretende un pueblo verse a sí mismo.<sup>377</sup>

Los profesores bilingües, por tanto, están obligados a desarrollar una práctica escolar que privilegie los aprendizajes significativos en los niños y los conocimientos adquiridos en la socialización comunitaria. El niño no llega como una página en blanco a la escuela y su ingreso a la vida escolar está precedido por vivencias y experiencias proporcionadas por su entorno comunitario, lo cual se refleja cuando puede expresarse libremente en su lengua materna, interactuando con los demás miembros del grupo social al cual pertenece. Sólo si la escuela reconoce estas características en los niños, estará en condiciones de responder a las expectativas de las comunidades.

En este sentido, los educadores bilingües, no pueden seguir utilizando la lengua materna sólo en la fase inicial de la escolaridad y como medio de transición para acceder a la lectura y escritura del español como segunda lengua, porque no se trata sólo de aprender un idioma distinto sino de poder utilizarlo en la vida práctica y social. Es decir, el aprendizaje de una segunda lengua debe servir al niño para aprender a desarrollarse en contextos sociales diferentes al suyo, y le debe servir como un efectivo medio de comunicación.

La escuela del medio indígena no han logrado aún plantearse una estrategia que le permita cumplir con algunos de estos fines primordiales, y es debido a ello que todavía persiste en el estado el más alto grado de rezago educativo. Al desconocer las diferencias socioculturales y lingüísticas de los niños, la escuela les niega toda posibilidad de desarrollar sus potencialidades creativas, y en lugar de generar un espacio que permita al niño reafirmar su

---

<sup>377</sup> *Ibidem.*

identidad, tal vez sin proponérselo, crea un ambiente de inseguridad y confusión que compromete el desarrollo integral del niño del medio indígena.

La enseñanza de la lengua materna en las escuelas es todavía una asignatura pendiente y las personas que son hablantes de alguna lengua indígena, son discriminadas por la sociedad mestiza que los sigue viendo, por este simple hecho, como inferiores, y en el mejor de los casos, con curiosidad. El gran desconocimiento que todavía existe sobre las lenguas vernáculas no permite valorar las grandes aportaciones que han hecho a nuestra cultura contemporánea, incorporando palabras sin las cuales, no se explicaría el idioma que hablamos.<sup>378</sup> De esta forma, *si la lengua es el primer elemento que define la identidad indígena, es también el comienzo de la discriminación*. Tanto la burocracia gubernamental como la sociedad mestiza y ladina que carecen de información sobre la riqueza cultural de las lenguas vernáculas, las etiquetan de dialectos y les niegan el valor que se otorga a cualquier otro idioma que no sea indígena.

Esta discriminación temprana pasa por la educación. En la escuela es una rareza que los niños reciban clases en su lengua de origen, y en varios casos, todavía se les prohíbe que la usen dentro del salón de clases. Esta posición se ve reforzada por la actitud de algunos padres de familia que conminan a los maestros para que no promuevan el uso de las lenguas maternas con sus hijos, bajo el argumento que "eso ya lo saben" y que ellos mandan a los niños para que aprendan el dominio del español, toda vez que consideran que sólo de esta forma tendrán mejores condiciones para buscar trabajo fuera de la comunidad. Los maestros reconocen con amargura que es "este tipo de pensamiento el que va destruyendo a la lengua materna."<sup>379</sup>

La escuela se ve también limitada para promover el uso de las lenguas indígenas por las actitudes de los propios maestros.<sup>380</sup> La gran mayoría de los docentes no tiene la formación pedagógica y etno-lingüística que les permita fortalecer este proceso en las instituciones

---

<sup>378</sup> Las lenguas indígenas incorporaron a nuestra lengua conceptos como los siguientes: *maíz, cacao, chocolate, ajolote, canoa, aguacate, coyote, hule, jícara, nopal, petate, chapulín, mapache, guacamole, totopo, zapote y zopilote*, entre una infinidad de palabras.

<sup>379</sup> Entrevista con la maestra Rufina Tixteco Abarca. Julio de 1999.

<sup>380</sup> Javier Pérez de Cuellar et-al. *Nuestra diversidad creativa..op. cit.* P. 74. "La escuela debería enseñar varias lenguas, especialmente la lengua local (o de minoría) y la lengua de la mayoría, a fin de ofrecer a las personas oportunidades para que desarrollen sus capacidades. Esto supone una forma de educación que sea realmente multicultural, es decir, que ofrezca a las culturas de las minorías una mejor posición, no sólo en el sistema educativo, sino también en la imagen de la llamada "cultura nacional" que cada país trata de adoptar y proyectar.

educativas, dado que no han consensado un código escrito que apoye esta tarea. *Los maestros indígenas son analfabetas en su propia lengua: la hablan pero no la escriben.*<sup>381</sup>

Impartir la educación primaria en la lengua materna de las minorías lingüísticas es el único medio no sólo para atraer a los niños a la escuela sino, lo que es más importante, para que no la abandonen. La tarea no es fácil, sobre todo si la lengua de la minoría no dispone todavía de un sistema de escritura. Por lo tanto, se requiere un enfoque adecuado para elaborar material didáctico adaptado y formar a los profesores.<sup>382</sup>

La ausencia de una tradición escrita y la diferenciación dialectal<sup>383</sup> que le acompaña evidencian por sí mismas la necesidad de la creación de un sistema de escritura que apoye el desarrollo del proceso educativo y que a la vez contribuya a cultivar la lengua misma. Pero este proceso de reivindicación de la lengua materna tiene que comenzar con la definición de los alfabetos, la determinación de reglas de ortografía y puntuación, la explicitación de la gramática y pasar también por la elaboración de terminologías especializadas y desarrollar estilos que hagan posible la escritura de las lenguas indígenas sobre los contenidos que forman parte del currículo escolar.

Es cierto que en los últimos años se han conformado equipos para elaborar y editar libros de texto en las distintas lenguas indígenas que existen en la entidad,<sup>384</sup> pero a pesar de que este proceso fue acompañado de un intenso programa de capacitación entre los profesores, no se han podido superar las variantes dialectales que se observan dentro de las propias etnias. Así, una comunidad puede estar separada de la otra por una distancia mínima; sin embargo, aun cuando son hablantes de la misma lengua, algunas palabras tienen una connotación distinta en cada una de ellas.

Por supuesto que todo esto no deja de ser un avance importante, toda vez que la defensa de las lenguas indígenas sólo puede ser asumida por sus propios hablantes, y de que éstos exijan al gobierno su participación en el diseño de políticas culturales y educativas que tengan como objetivo prioritario esta cuestión.

---

<sup>381</sup> Conversaciones con el Mtro. Floriberto González González. Coordinador de la Línea en Educación Intercultural Bilingüe, de la Maestría en Educación de la Unidad UPN-12A de Chilpancingo, Gro.

<sup>382</sup> Javier Pérez de Cuellar *et al.* *Nuestra diversidad creativa. op. cit.* p. 218.

<sup>383</sup> Variación dialectal es un concepto en el análisis lingüístico que se aplica al uso regional de un idioma.

<sup>384</sup> La DGEI formó comisiones para la elaboración de los libros de textos en lenguas indígenas en los estados de Hidalgo, San Luis Potosí, Veracruz y Guerrero, entre otros.

Pero hacer de la escuela el espacio donde se cree y se recree la lengua y la cultura requiere de proveer a las lenguas indígenas de *alfabetos prácticos* que sean ampliamente consensados entre las etnias a fin de garantizar su funcionalidad en el proceso educativo y en la transmisión de la cultura; lo cual invariablemente debe ir acompañado de un ambicioso programa de capacitación permanente al profesorado de la región, mismo que debe ofrecerse en las propias comunidades para que éstas se integren plenamente al proceso.<sup>385</sup>

Por otra parte, los maestros tienen que diseñar sus materiales didácticos para el desarrollo de esta tarea pedagógica. Una de las grandes tareas que tienen que encarar los profesores del medio indígena está en *como pasar de una escolarización pretendidamente bilingüe a una auténtica educación intercultural*. Los maestros tienen que ser capaces de ofrecer a los niños de las comunidades indígenas una educación que al mismo tiempo que les permita el

<sup>385</sup> Alfabeto Práctico

Cjeii - Nómndaa - Amuzgo.

a	á	a	á	b	c	cw	ch
c	ei	e	eí	g	i	j	l
m	n	nd	ndy	ñ	o	o	om
o	p	qu	r	s	t	ts	ty
u	w	x	y				

14 vocales

22 Consonantes.

Alfabeto Práctico

Me'Phaa - Tlapaneco.

a	b	ch	đ	dx	e	f	g
i	j	k	kh	l	m	n	ñ
R ?	o	p	ph	r	s	t	th
n	w	x	y				

vocales

Consonantes.

Alfabeto Práctico

Tu'un Savi - Mixteco.

a	ch	e	i	k	m	nd	ñ
o	r	s	t	u	w	x	

vocales

Consonantes.

Alfabeto Práctico

Nauatl.

a	ch	e	i	j	k	l	m
n	o	p	s	t	tl	ts	u
x	y						

Vocales



aprendizaje pleno de sus propias culturas, los dote de las herramientas básicas que les facilite el acceso al conocimiento de la cultura universal contemporánea. Es decir, los programas de educación bilingüe deben dejar de ser concebidos sólo como simples mecanismos de transición para pasar de la cultura indígena a la cultura nacional dominante.

De manera adicional, *el uso de la lengua en la educación formal es una condición necesaria pero no suficiente para el mantenimiento y el desarrollo de la cultura*. Las lenguas indígenas son el puntal de cualquier proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, porque son el fundamento desde donde habrán de constituirse las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. Sólo de esta manera, la educación en el medio indígena, además de ser un instrumento de recuperación histórica, será el eje que articule la participación de las comunidades en la resolución y decisión de sus propios problemas.

Sin embargo, en la región de la montaña, la lengua materna no forma parte de la vida cotidiana en las escuelas primarias bilingües ni de los Jardines de Niños. En ese sentido, el modelo de escuela indígena que tenemos no se diferencia mucho de las instituciones escolares monolingües. La forma de organización y administración de los centros educativos es casi idéntica. La única diferencia es que, formalmente, los profesores bilingües son hablantes de su lengua materna,<sup>386</sup> misma que casi nunca usan en su práctica docente, excepto cuando el español fracasa como medio de comunicación con los niños.

El uso de la lengua originaria en la escuela es importante no solamente porque ayuda a un mejor conocimiento de las prácticas culturales y sociales de los niños y las niñas indígenas, sino porque está en la base del desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas de los educandos. Sin embargo, los maestros del medio indígena no la utilizan en las aulas por sus propias deficiencias pedagógicas. Esto mismo los ha llevado a reducir al conjunto de lenguas indígenas al uso casi exclusivo en el ámbito familiar y comunal. Al no utilizar la lengua materna en forma institucional, sus posibilidades de desarrollo escrito casi desaparecen.

---

<sup>386</sup> Esta condición ha dejado de cumplirse en varios casos, pues hay profesores que son indígenas pero que ya no hablan su lengua materna.



## CAPITULO V

### HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*...romper con las trampas de la historia, con sus mitos. es un trabajo que se hace con la cabeza, es decir, es un trabajo intelectual.*

**Subcomandante Marcos**<sup>387</sup>

En este trabajo, nuestro planteamiento ha pretendido vincular una serie de cuestionamientos relacionados con el desafío que representa la construcción de un proyecto de educación intercultural y la ausencia de un programa de formación de los docentes indígenas, a partir de la consideración de que si hay consenso en el sentido de que los maestros son los actores centrales del proceso educativo y de las reformas que lo afectan, ¿por qué no se le ha asignado un papel relevante al problema de la formación de los educadores indígenas? ¿por qué si el rasgo distintivo de la sociedad mexicana es la diversidad cultural, esto no ha sido tomado en cuenta ni en la formación de los profesores ni en los planes y programas educativos? ¿Qué cambios necesitamos instrumentar en los programas de formación de profesores para que se incluyan los dominios de la diversidad creativa? ¿Es la educación indígena desde dónde se pueden sentar las bases para la construcción de un proyecto de educación intercultural? ¿Es la propuesta de educación intercultural una nueva forma de organizar el conocimiento en la escuela?

Los cambios en la llamada «profesión docente», requieren de una revisión de todas estas interrogantes para ponderar las posibilidades de posicionar la escuela y los cambios en la relación pedagógica, donde la tarea de enseñar empieza a cuestionarse desde su propia complejidad. La educación no va a resolver todos los problemas de las comunidades indígenas, pero es sin duda, una estrategia formidable para empezar a recuperar sus valores culturales, por lo que los educadores bilingües tienen que empezar apropiarse de los espacios pedagógicos, y desde ahí promover el reconocimiento de la diversidad creativa de los pueblos indígenas, porque a pesar de todos los movimientos de resistencia de los indígenas, las tentaciones etnocidas no han desaparecido, toda vez que en el origen del problema no sólo

---

<sup>387</sup> Carta a Fernando Yáñez. En *La Jornada*. Lunes 18 de noviembre de 2002.

aparece la contradicción que enfrenta al mestizo contra el indio, sino que se genera precisamente *el problema de la identidad* que se manifiesta en la negación del «otro». Me parece que esta negación sólo podrá resolverse si se empieza a trabajar el espacio de la cultura, y la escuela puede contribuir de manera decisiva en el desarrollo de esta tarea.

En este capítulo vamos a intentar configurar de manera sintética las líneas generales que definirían una educación intercultural, desde la perspectiva de la diversidad cultural, haciendo hincapié en el papel de la lengua como el eje que permitiría la recuperación del pensamiento indígena en la escuela y la dimensión ético-política que significa formar para la diversidad.

### **5.1. Los imaginarios de la educación posible.**

En páginas precedentes hemos subrayado que la educación indígena en Guerrero, ha consistido esencialmente en atender una demanda creciente de instrucción escolar, tarea que casi siempre fue acompañada de una enorme improvisación, tanto en el diseño de los programas como en la forma de administración del servicio y el reclutamiento de profesores, con el consecuente detrimento de la calidad de la educación impartida, la cual no ha sido ninguna prioridad para el gobierno del estado. El agotamiento de los modelos educativos diseñados para el medio indígena se evidencian en la magnitud del rezago que por décadas han caracterizado a la educación indígena. Por ello, se vuelve una necesidad imprescindible el desarrollo de otras posibilidades de educación que se sustente en *la diversidad cultural*, y que no se agote sólo en los contenidos y métodos de enseñanza, sino que se proponga también el mejoramiento cualitativo de los procesos de formación de los docentes, a fin de que esto posibilite instrumentar en el corto plazo, un proyecto pedagógico innovador en las comunidades indígenas.

Si la finalidad es hacer de la educación el punto nodal donde confluyan la calidad, la equidad y la pertinencia, entonces habrá que plantearse objetivos orientados en esa dirección. El acceso equitativo a la educación significa también el acceso a conocimientos socialmente significativos. La equidad no puede reducirse únicamente a un problema de cobertura. La equidad tiene que ver también con la calidad de la oferta y la eficacia en las estrategias

aplicadas para resolver el problema de los excluidos de la enseñanza. En el caso de Guerrero, sólo una educación equitativa y pertinente podrá coadyuvar al desarrollo de las comunidades indígenas.

Por otra parte, los cambios institucionales son también prioritarios, a fin de que las formas de organización y de gestión de las acciones educativas contribuyan de manera eficaz al buen funcionamiento de los espacios educativos. Los estilos tradicionales de administración educativa contribuyeron al creciente aislamiento de las escuelas y a que predominaran las presiones corporativas dentro de los órganos rectores de los sistemas educacionales. Es importante encontrar la fórmula que permita equilibrar adecuadamente la autonomía institucional con las exigencias locales y nacionales de integración, equidad y compensación de los grupos e individuos que viven en condiciones de alta marginalidad. En esencia, ésta es la causa principal de que en este nuevo siglo hayamos heredado los lastres que han caracterizado a nuestra educación: altísimos niveles de deserción, reprobación y analfabetismo.

Frente a un panorama donde la profundización de las desigualdades económicas y sociales son más que evidentes, se impone hacer una crítica seria al discurso educativo oficial, que pretende presentar como un "circulo virtuoso" -sin ningún "rodeo" ni "mediación"-, a la calidad, la equidad y la pertinencia. En las comunidades indígenas, las acciones para elevar el nivel de calidad y pertinencia de la educación que se ofrece, dependerá en gran medida, de la posibilidad de contar con maestros mejor formados y de reformar la organización de la escuela, que ahora permanece anclada en los esquemas burocráticos tradicionales.

Los profesores también tendrán que revisar el papel de su participación política y sindical, así como los efectos que producen las movilizaciones magisteriales en el proceso educativo. La legitimidad de las demandas para el mejoramiento de las condiciones de vida no pueden dejar en un segundo plano el compromiso ético de transformar la educación en los espacios escolares. Los maestros del medio indígena tienen que pasar de la movilización política a la recuperación de la capacidad de propuesta, porque la problemática educativa no podrá resolverse sin su participación. Si bien es cierto que ninguna reforma educativa tiene resultados prácticos sin el concurso de los profesores, también lo es el hecho de que la esencia

de la democracia y de los proyectos de desarrollo de las comunidades indígenas está precisamente en la educación.

En consecuencia, no habrá desarrollo ni democracia en las comunidades indígenas si los niños que asisten a las escuelas siguen siendo los peor situados en las escalas de evaluación del sistema educativo nacional. La sola presencia de estas desigualdades prueban que la equidad en educación indígena es una aspiración distante, porque la calidad del servicio se empobrece conforme aumentan los niveles de marginación. Por ello, las acciones para elevar el nivel de calidad y pertinencia de la educación que se ofrece a los pueblos indios, no se pueden limitar a los "programas compensatorios" y a los esquemas de actualización que se promueven a través del PRONAP, PROAM, PARE y otras instancias dependientes de la Secretaría de Educación, porque son insuficientes para poder trascender el círculo perverso en el que estamos atrapados: no puede haber equidad mientras la población que vive en condiciones de alta marginación no reciba una educación con niveles de calidad aceptables y que, adicionalmente, responda a sus expectativas. Si la equidad se define en términos de calidad igual en el acceso a los diversos bienes y servicios, entonces en la región de la Montaña, de poco sirve decretar "la igualdad de oportunidades", si no se hacen esfuerzos adicionales para garantizar la permanencia de los niños en las escuelas, porque en educación, el *ethos* igualitario no puede reducirse a la sola atención a la demanda y a la ampliación de la oferta educativa,.

Por supuesto, el sentido de la ética en el proceso educativo supone un proyecto de sociedad incluyente, porque la educación representa un factor decisivo no sólo para empezar a cerrar las brechas sociales, sino también para mejorar la equidad social y promover la participación de los ciudadanos en la vida política de la comunidad. Desde esta perspectiva, necesitamos desarrollar en la escuela una nueva ética que de respuesta a los marginados y excluidos, que privilegie el reconocimiento del «otro», el respeto a la diversidad cultural y a los derechos individuales y colectivos.

Los espacios escolares tienen que ser el punto de encuentro donde se potencie a los sujetos, porque la escuela no puede seguir atrapada en un dogmatismo normativo arcaico y tiene que abrirse a un diálogo crítico consigo misma, que le permita refundar sus valores y dotarse de una nueva legitimidad. *El desafío de la educación indígena pasa por cambiar la concepción*

*del maestro y el significado de la práctica docente.* Si en realidad queremos hacer de la escuela el espacio de construcción social del saber, entonces hay que releer algunos presupuestos que están presentes en la lógica de la práctica docente, para no reducirla sólo a una cuestión técnica de transmitir conocimientos. Por ello, tenemos que someter a crítica a nuestras propias prácticas pedagógicas, lo cual tiene que empezar por tener claridad en el lenguaje, porque la confusión en el lenguaje paraliza el pensamiento y detiene la acción. En ese sentido, los espacios educativos tendrán que incluir, en la formación de los sujetos, al lado del lenguaje de la ciencia, el lenguaje emocional.

Los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede...porque si no estamos en el lenguaje no hay reflexión, no hay discurso, no decimos nada, simplemente somos sin serlo hasta que reflexionamos sobre el ser. (...) En la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que las sustente, y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen.<sup>388</sup>

Sólo de esta forma la eticidad se podrá traducir en equidad. Por otra parte, si nuestras sociedades son sumamente heterogéneas, entonces tenemos que crear una base común de solidaridad social que contemple estas tendencias pluriétnicas, lingüísticas y culturales en oposición a cualquier tipo de fundamentalismo absolutista. Esta es la misión que tiene la escuela: impulsar una nueva cultura escolar que no quede acotada por "la igualdad de oportunidades".

Las desigualdades sociales que enfrentan los sectores marginales también se reproduce en la educación. La posibilidad que la escuela vuelva a ser un espacio de movilidad social que les permita mejorar sus condiciones de vida, pareciera ser una esperanza cancelada. De poco sirve, entonces, la expansión en la atención a la demanda educativa si ésta no se vincula con los requerimientos sociales, porque el incremento de la matrícula no es, por sí solo, un indicador automático del desarrollo.

---

<sup>388</sup> Humberto Maturana. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Dolmen. 1997. pp. 42-43, 75. (cursivas en el original)

Desde luego, todo esto pasa también por empezar a revalorizar los vínculos pedagógicos que identifican a la escuela con la comunidad, porque *una educación diferente tiene que ser realizada por los propios maestros de manera autogestionaria con un apoyo institucional comprometido, haciendo de la escuela el espacio de recuperación histórica y de participación en la resolución y decisión de sus propios problemas, que al mismo tiempo que le permita fortalecer su cultura, le posibilite el conocimiento de otras.*

Por supuesto, los maestros tienen que iniciar también un proceso de transición que les posibilite que los vigorosos movimientos de protesta social por mejorar sus condiciones de trabajo, sean un referente válido para impulsar propuestas pedagógicas que planteen alternativas a los grandes desafíos que presenta la educación indígena en Guerrero. Hasta ahora, el magisterio bilingüe ha mantenido una presencia innegable en el movimiento magisterial, pero ha focalizado sus demandas en el ámbito laboral y ha dejado de lado las reivindicaciones pedagógicas. No se puede pasar por alto que la defensa de la escuela pública empieza también por recuperar los espacios que dan identidad como trabajadores de la enseñanza: *el espacio de la academia*. Si los maestros no recuperan este espacio no podrán devolver la credibilidad a la escuela. La cuestión laboral no puede seguir separada del quehacer pedagógico, porque entonces la escuela quedará atrapada en medio de las oscuras disputas de los diferentes grupos que aspiran al poder sindical. La actual dirigencia del magisterio -incluidas todas las tendencias-, tienen una carencia común: no tienen propuestas para los grandes problemas educativos del estado.

La magnitud de la problemática educativa indígena, exige entonces, generar nuevos consensos sustentados en un amplio debate donde los educadores bilingües y las comunidades indígenas inicien un diálogo creativo que los lleve a elaborar su propia agenda, conforme a sus tiempos, y finalmente a proponer las alternativas.

Si la base de un cambio radical en la educación reside en desarrollar un nuevo tipo de relación pedagógica entre la escuela y la comunidad, entonces los principales sujetos del proceso educativo van a jugar un papel central.

Por mucho tiempo se consideró a la educación indígena como parte del "problema indígena", como un obstáculo en las grandes tareas para conseguir la homogenización cultural y lingüística. Al asumir la exigencia de reconocernos como una nación



plurilingüe y multicultural, esta situación nos incumbe a todos. Y no se trata solamente de trabajar en la construcción de una educación para los pueblos indios, sino también de una imaginativa actividad que destierre los estereotipos racistas y eurocéntricos presentes en la cultura nacional dominante, como se ha expresado en las aberrantes ideas sobre la "balcanización".<sup>389</sup>

Desde esta perspectiva, me parece que la tarea de diseñar una educación para los pueblos indios implica desafíos inéditos tanto de orden político como pedagógico. Sin embargo, hay una nueva generación de profesores bilingües formados en distintos espacios de nivel superior -muchos de ellos egresados de la UPN- poseedores de una amplia experiencia docente y que representan un activo cultural muy importante para el desarrollo de proyectos alternativos. Algunos de estos educadores indígenas -una minoría, es cierto-, han empezado a dar pasos en esa dirección tratando de presentar propuestas todavía muy rudimentarias para transformar la educación indígena en el estado, y a veces siguiendo los esquemas ensayados en las escuelas foráneas. Sin embargo la sola iniciativa de pensar las cosas que no habían pensado es un avance importante, sobre todo si incluyen en ese debate la necesidad de recuperar su cultura a partir de la reivindicación de su lengua en los contextos escolares.

## 5.2. La revelación de la palabra

Si desde la escuela se empiezan a cultivar las lenguas de origen y se logra consensar un código escrito para las mismas, los niños indígenas tendrán posibilidades de desarrollar en un mismo nivel de competencia lingüística, su lengua materna y el uso del español como segundo idioma. Además, las lenguas vernáculas pueden jugar un papel particularmente relevante en el proceso de preservar las principales características de la identidad cultural, y los saberes comunitarios encerrados ahora en los límites de la oralidad, podrán tener un mayor nivel de difusión, porque abrirían perspectivas para que las comunidades indígenas tengan mejores condiciones de alternancia con otras culturas.

En esta tarea, me parece que la escuela tiene que empezar a valorar en su justa dimensión el papel de la familia y la incidencia que ésta tiene en la vida pública social y cultural entre los

---

<sup>389</sup> Andrés Medina. *La escuela de la comunidad*. En Ojarasca. Suplemento de *La Jornada*. Junio de 1999.

indígenas. Los maestros tienen que asimilar que en el seno de la familia, la madre desempeña un papel educativo fundamental, que no ha sido plenamente reconocido, y que ningún proyecto educativo puede prosperar si no toma en cuenta estos factores, porque entonces se empezaría por negar a un sujeto social que cumple una función decisiva en la preservación de la cultura.

Precisamente, el desafío que tienen que encarar los educadores está en cómo poder sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan los saberes comunitarios, lo cual supone desde luego reconocer el valor que tiene la educación en el hogar. Además, el núcleo familiar nos puede dar también respuestas al tipo de educación indígena que realmente quieren para ellos. Porque *¿qué significado puede tener una propuesta de educación intercultural bilingüe para los niños que viven en zonas de alta marginación?* Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a los pueblos indios. La familia también puede contribuir a suplir aquello que la escuela no pueda ofertar. Por ejemplo, si los profesores no cultivan la lengua materna en las aulas escolares, el hogar puede ser el espacio para esa tarea y puede ayudar para vencer las resistencias.

Resistencias que siguen presentes tanto en algunos docentes como en varios padres de familia y que se manifiesta en abiertas actitudes de rechazo al uso de los libros de texto en lenguas indígenas en las escuelas. Los maestros argumentan que los libros no resuelven el problema de las variantes dialectales que complican la enseñanza de la lecto-escritura con los niños; en tanto que los padres, exigen que sus hijos accedan rápidamente al aprendizaje funcional del español para tener mejores niveles de comunicación con la sociedad mestiza. En el caso de estos últimos es explicable que asuman este comportamiento, por la implacable censura que les ha sido impuesta a su cultura por siglos. Pero en relación a los maestros, hay otras causas que rebasan los alegatos pedagógicos y semánticos que oponen. En realidad, la mayoría de los docentes tienen serias limitantes en el dominio de su propia lengua porque carecen de la formación bilingüe adecuada, toda vez que no existe en la entidad una institución que oferte la preparación que se requiere para el medio indígena. La propia Dirección de Educación Indígena reconoce las deficiencias de sus profesores para el manejo de la lecto-escritura y hace una clasificación al respecto de la forma siguiente:

**Nivel inicial:** Lo conforman aquellos profesores que no leen ni escriben la lengua indígena del grupo al que pertenecen.

**Nivel intermedio:** Lo integran los docentes que tienen un mínimo dominio de esta actividad.

**Nivel avanzado:** Se compone de educadores que no tienen dificultad para el dominio de estas competencias lingüísticas.<sup>390</sup>

Los maestros que quedan ubicados en este último nivel son en realidad una minoría, lo cual parece confirmar la hipótesis de que los profesores que laboran en el medio indígena enfrentan un analfabetismo funcional con relación a su propia lengua, porque no todos los que la hablan la saben escribir. *Si la lengua es el corazón de la cultura, entonces las desventuras de la educación indígena se explican en el hecho de que los profesores bilingües no han sido capaces de llegar al alma de los niños indígenas y, por tanto, desconocen la esencia de los pueblos indios.* Los encuentros de escritores en lenguas indígenas que se convocan en el Estado son muy ilustrativos de esta situación: no solamente tienen una escasa asistencia sino que en raras ocasiones se presentan trabajos escritos en la lengua de origen.<sup>391</sup>

La enseñanza en la lengua materna de los niños se reclama como formalmente prioritaria para elevar la calidad de la educación en las escuelas del medio indígena y se considera importante que los maestros que atienden los dos primeros grados de la primaria cultiven la lecto-escritura para poder propiciar el desarrollo y la recuperación de los valores culturales de la propia comunidad. Sin embargo, tanto en la alta como en la baja Montaña, encontré que en las escuelas son muy pocos los docentes que tienen un real dominio de su lengua. Las carencias de su formación pedagógica hacen que los mentores bilingües escasamente consideren las particularidades lingüísticas de sus alumnos y del grupo étnico al que éstos pertenecen.

En realidad, en las aulas, la lengua originaria pasa a un segundo plano y con ello, se cancela la posibilidad de que la educación tenga como punto de partida la matriz cultural del educando. En este contexto pedagógico, se deja de lado el hecho de que las lenguas indígenas se

---

<sup>390</sup> SEG. Dirección de Educación Indígena.

<sup>391</sup> El 26 y 27 de septiembre de 1998, asistimos al Segundo Encuentro Estatal de Escritores en Lenguas Indígenas del estado de Guerrero, celebrado en Huitziltepec. Mpio. de Eduardo Neri, en donde hubo escasa asistencia y la discusión se centró durante todo el primer día sobre los libros de texto, el uso del alfabeto práctico y el carácter del náhuatl.

reproducen por tradición oral y, consecuentemente, para el niño, sus posibilidades de comunicarse, están asociadas a esta característica. Por ello, la apropiación de una segunda lengua -el código lingüístico que les es ajeno-, se puede facilitar si se empieza por reconocer su propia cultura y la lengua en la cual se expresa, porque el acceso a la lecto-escritura no es un simple ejercicio de asociación de sonidos y grafías. Por otra parte, no puede obviarse el hecho de que *el acceso a una segunda lengua implica también el aprendizaje de nuevos elementos culturales, toda vez que significa aprender a vivir en contextos diferentes.*

La realidad que se puede encontrar en el área náhuatl de la Montaña muestra, de alguna forma, las deficiencias pedagógicas de los educadores para emprender una tarea que les permita recuperar sus valores culturales, tradiciones y costumbres, apoyándose en las lenguas vernáculas. Si bien es cierto que la lengua materna es un elemento que favorece el papel que cumplen los profesores como intermediarios culturales en sus comunidades, la verdad es que en las aulas la realidad es muy distinta, porque no solamente se trata de diseñar estrategias didácticas *ad hoc* que privilegien un diálogo intercultural con los niños, sino que hay que asumir plenamente la dimensión ética que implica este proceso tanto en el espacio pedagógico como en el entorno comunitario. Sólo de esta forma el lenguaje habrá de contribuir tanto al desarrollo afectivo como intelectual del niño.

Por supuesto que la inexistencia de alfabetos propios y las varianzas dialectales existentes obligan a diseñar estrategias específicas que apoyen en el proceso de educación intercultural y que también contribuyan al desarrollo de la lengua misma. A partir de la consideración de que el niño indígena tiene una forma muy particular de ver el mundo, que le permite configurar un conjunto de significados culturales y desarrollar un paradigma de comunicación fundado en esta cosmovisión, los profesores proponen que la lengua materna sea la base para propiciar aprendizajes significativos en las aulas. Porque si los aprendizajes se cultivan en los códigos lingüísticos propios, el niño tiene mejores posibilidades para recuperar su herencia cultural y compartir los valores, tradiciones y costumbres de la comunidad. Por ello, consideran importante que en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, se tienen que proceder usando la lengua materna, a fin de que esto no signifique una ruptura con las formas culturales con las cuales los niños llegan a la escuela.

No obstante, la enseñanza de la lengua materna en la escuela fluye en base a los ejes temáticos que aparecen en *el Programa de Educación Primaria 1993*, y en *el Programa de la lengua hablada y escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua*, que se establece para el área de español a nivel nacional.<sup>392</sup> Si bien es cierto que en ambos documentos se subraya que la apropiación de la lecto-escritura solo puede lograrse tomando en cuenta la cultura y la lengua del educando, y que se tienen que considerar los contextos educativos bilingües donde se realiza el trabajo docente,<sup>393</sup> la situación problemática que se presenta, es que la realidad en la cual se ejerce la docencia es muy distinta a la que formalmente se establece en los planes y programas de estudio: los maestros no tienen las herramientas teórico-pedagógicas suficientes que les permitan adaptar el programa en relación a las necesidades del medio, al finalizar el año escolar se descubre que no sólo no se implantaron los hábitos de lectura a los que, se supone, tendrían acceso los niños, porque en las comunidades indígenas no existen bibliotecas; y que en muchos casos, los alumnos egresados de la primaria no saben leer ni escribir, y los padres y madres de familia no pueden apoyar la labor de la escuela porque la inmensa mayoría conforma la población analfabeta del estado, y la Secretaría de Educación en Guerrero realmente carece de proyectos tendientes a mitigar en parte el problema.

Por otro lado, cuando se hacen llegar a las escuelas algunos apoyos didácticos y paquetes de libros, los profesores no los usan y se encuentran arrinconados en algún lugar de la escuela. A principios de los noventa se distribuyeron paquetes de libros para los docentes indígenas y el Jefe de Sector de Chilapa mandó quemar estos materiales porque su oficina se encontraba en un espacio prestado en la sede del Consejo Coordinador Indigenista de la región, y decía que ya no tenía espacio donde mantener los libros.<sup>394</sup>

En esencia, la enseñanza lingüística de los niños indígenas -que incluye al español como segunda lengua-, no ha podido superar sus propias deficiencias. Los maestros tienen una comprensión deficiente de la metodología que se propone para la enseñanza de una segunda lengua. La comprensión de una metodología específica para aprender una lengua diferente no es sencillo y requiere de todo un proceso de formación con el cual no cuentan los maestros. Se

---

<sup>392</sup> SEP. *La Lengua Indígena y el Español en el Curriculum de la Educación Bilingüe*. México. 1995. Pág. 72.

<sup>393</sup> SEP. *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México, D. F. 1990. Pág. 45.

<sup>394</sup> Entrevista con la maestra Pascuala Victoriano Ayala. Jefatura de Zonas de Chilapa de Álvarez, Gro. Noviembre de 1993.

sabe que son tres los métodos de lectura para acceder a una segunda lengua: *El método lineal*, *el método "eureka"* y *el método analítico*. En el caso del primero, consiste en una lectura que empieza con la primera palabra de la oración y trata de entender las palabras en secuencia de izquierda a derecha; en relación al segundo, es un sistema de lectura basado en la búsqueda de alguna palabra o palabras conocidas que se toman como ejes a partir de las cuales se intenta interpretar la oración; y en lo que toca al último, se inicia con el conocimiento de las características fundamentales del nuevo idioma, a fin de que puedan analizar los elementos y deducir el significado de la oración.

De estos tres métodos sólo el tercero conduce a una verdadera lectura y comprensión de textos. El primer método falla porque el orden de las palabras en el nuevo idioma no será siempre igual al acomodo de las oraciones en el idioma materno, porque hay palabras que tienen múltiples significados, porque puede haber ciertas palabras que en otro idioma no se traducen, palabras que alteran el significado de otras palabras, etc.

El segundo método también falla, a veces por el problema de múltiples significados y, en particular, de las reglas que rigen el acomodo de las palabras en oraciones significativas. La ventaja es que estas reglas si son sujetas a la explicación y la elucidación en clase. Son conceptos concretos que se pueden enseñar y que el alumno puede entender en su lengua materna. Son conceptos para los cuales es fácil generar ejemplos y modelos que ayudan al alumno a captar y entender. El método exige que el alumno lea por conjunto de palabras, que identifica la información básica de la oración y que use esa información para descifrar las oraciones. Este método es verdaderamente un sistema de lectura de contexto.<sup>395</sup>

La propuesta metodológica tiene que responder a las situaciones específicas del contexto y a las características lingüísticas propias de los niños. Por lo que para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena se propone *el método de marcha analítica* que se basa en el desarrollo sociológico del niño y toma en cuenta la estructura de su propio código lingüístico. El método contempla cuatro etapas; *la etapa preparatoria* -los ejercicios de maduración-, que contempla una serie de habilidades sensoriomotoras, perceptivas-motoras y de ubicación en el tiempo y en el espacio. *La etapa de visualización*, que consiste en presentar enunciados sencillos asociados con imágenes, los cuales el niño tendrá que describir, analizar y reflexionar. En *la etapa de análisis*, se realiza el aprendizaje de las grafías descomponiendo

---

<sup>395</sup> Paul C. Kersey Johnson. *¿Cómo aprovechar el tiempo?: La enseñanza de idiomas en el contexto escolar*. Laboratorio de idiomas. El Colegio de Michoacán. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Educación Indígena en Guerrero. 6, 7 y 8 de mayo de 1999. UPN-SEG. pp. 18-19.

los enunciados y se generan nuevas palabras y enunciados. Por último, en *la etapa de afirmación*, se toma en cuenta lo aprendido en las etapas anteriores a partir de la fluidez y la comprensión de la lectura.

La introducción al conocimiento de la estructura lingüística y gramatical de los idiomas indígenas en las escuelas del medio indígena, constituye parte de la lucha por recuperar una historia interrumpida que conlleva al redescubrimiento y autoafirmación de los grupos étnicos; significa el intento serio y firme de demostrar que las lenguas indígenas poseen características propias que le dan el mismo valor cultural que a cualquier otro idioma del mundo.<sup>396</sup>

Los fines de toda esta propuesta pedagógica es que los maestros abandonen su papel de ser simples castellanizadores y que en lugar de un **bilingüismo de transición** que se había venido operando en las escuelas del medio indígena, los profesores promuevan desde las aulas un **bilingüismo coordinado**, al que los niños deben acceder al terminar su educación primaria. Para apoyar esta propuesta se han diseñado una serie de materiales de apoyo entre los que se pueden mencionar los libros siguientes: *Nauatlajtoli* -Libro de trabajo del alumno del primer ciclo-, *Nauatlajtoli* -Libro de lectura del alumno del primer ciclo-, *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias indígenas* y la *Guía didáctica para el maestro*. El libro del niño *Nauatlajtoli*, se compone de ocho unidades, las cuales se propone abordarlas a lo largo del año escolar y conforme se vayan observando los avances del niño en su proceso de aprendizaje. Las unidades de referencia son las siguientes:

Se setilistli	<i>Nejua</i>
Omej setilistli	<i>Noteixmatkaua</i>
Yei setilistli	<i>Ajauilmej</i>
Nauí setilistli	<i>Kaltlamachtli</i>
Makuijli setilistli	<i>Nokalpa</i>
Chikuase setilistli	<i>Toteki</i>

---

<sup>396</sup> Alonso López Mar et al. *Nauatlajtoltemelaualistli. Chikuasen Xiuil. Tlamachtlistli. Gramática nauatl – Sexto Grado*. SEP. México. 1983. p. 5.

**Chikome setilistli**

*Atl*

**Chikueyi setilistli**

*Tlatokmej iuan yolkamej*

Para apoyar los ejercicios de lecto-escritura, se diseñó también el libro de lecturas *Nauatlajtoli*, en el que se presenta un conjunto de lecturas que se adaptaron para los niños del primer ciclo, y que representan un intento interesante por incorporar, en algunas de ellas, la visión de los niños indígenas. En julio de 1993, se realizó el primer curso de capacitación para la implementación de los libros en lenguas indígenas en las 4 etnias: náhuatl, tlapaneco, mixteco y amuzgo, y se dieron también los lineamientos para su uso didáctico.

Para la elaboración de estos libros, la Dirección de Educación Indígena tuvo que integrar equipos de profesores bilingües a nivel regional y estatal, además de considerar al personal docente de las escuelas piloto donde se empezaron a trabajar los alfabetos prácticos que les permitirían definir las grafías que iban a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua,<sup>397</sup> A través de un estudio fonológico de cien palabras que conformaban principalmente sustantivos concretos y que se consideraba que respondían a los intereses del grupo étnico, porque no creaba confusiones entre los hablantes, se propuso definir el alfabeto a través del cual se iniciaría el proceso de apropiación de la lecto-escritura en lengua náhuatl. Se partió del principio de que si el habla precede a la escritura, las palabras deberían de escribirse obedeciendo a su sonido.

El alfabeto que se propone no es definitivo porque se sigue discutiendo sobre la validez de las grafías propuestas, aunque en los libros *Nauatlajtoli*, se usaron las siguientes:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ejercicios de maduración	a i o e	tl k x	t m p	y s l	n ch ts	u j	Ejercicios de reafirmación

<sup>397</sup> Entrevista con el Profr. José Abdón Santos Francisco. Responsable de impartir los cursos de inducción a la docencia para los profesores de nuevo ingreso en el medio indígena. Chilapa de Álvarez, Gro. Septiembre del 2000. "El principal problema al que se enfrentan los maestros indígenas al iniciar el estudio de su lengua es precisamente el de definir las consonantes y vocales que van a conformar su alfabeto."



Sin embargo, la crítica que han recibido estos materiales es que en su conjunto son una mala traducción de los textos que se utilizan en las escuelas primarias foráneas y que tampoco consideraron las variantes dialectales del náhuatl, y como ya mencionamos, no siempre son utilizados por los profesores, sobre todo, cuando estos desconocen la lengua del niño. En este proceso de diseño, los profesores responsables tuvieron que hacer una investigación etnolingüística en Tlapa y Olinalá y de manera muy superficial en Chilapa, pero no contemplaron a los pueblos del Alto Balsas, de la región Norte del estado. Hasta ahora, se han editado los libros de 1º, 2º, 3º y 4º grados, mismos que han sido distribuidos en las escuelas. El paquete correspondiente a 5º y 6º grados ya ha sido entregado a la SEP pero aun no se han editado.<sup>398</sup>

Los problemas para alcanzar un consenso con relación a la lengua ha generado conflictos y también ha dado lugar a los más variados debates entre los profesores bilingües, que a veces parecen interminables. Los alegatos van desde la propuesta de que en la recuperación de la lengua se debe retomar el náhuatl clásico porque es el auténtico, y la posición de quienes sostienen que esta pretensión es insostenible porque equivaldría a querer hablar una lengua que ya nadie habla; hasta la discusión de si el náhuatl es una lengua aglutinante<sup>399</sup> o no y si tiene una estructura gramatical propia. Se encuentran posiciones encontradas también en relación a si el náhuatl debe escribirse tal y como se pronuncia, las reglas que se tienen que

---

<sup>398</sup> Entrevista con el Profr. Gonzalo Rojas de Jesús, miembro del equipo de elaboración de los libros en lengua náhuatl. Chilapa de Álvarez. Abril de 2001.

<sup>399</sup> Se puede establecer una clasificación de las lenguas sobre la base de sus diferencias gramaticales. A principios del siglo XIX los lingüistas de la escuela comparativa intentaron agrupar las lenguas en cuatro grupos de acuerdo con un criterio morfológico o tipológico. Estos grupos de lenguas fueron los siguientes: *lenguas analíticas, aglutinantes, flexivas e incorporantes*. a) **Las lenguas analíticas**, también llamadas aislantes o isolantes, son las que poseen palabras de una sola sílaba que pueden ser portadoras del significado básico o del equivalente de los elementos gramaticales como persona, pasado. Cada palabra es inmutable. Así, en chino para decir que alguien vino hay dos palabras: lai ('venir') y li ('pasado'). b) **Las lenguas aglutinantes** son las que reúnen (aglutinan) en una sola palabra varios elementos, cada uno de los cuales posee una significación fija e individual. A la raíz de la palabra se le añaden los afijos (los prefijos se colocan delante, los infijos van en el centro de la palabra y los sufijos se colocan detrás de la raíz). La lengua turca es un ejemplo de lengua aglutinante; así, la raíz *äv* ('casa') puede recibir los sufijos, *äv dä* ('en la casa'), *äv lar* ('las casas') y *äv lārda* ('en las casas'). c) En **las lenguas flexivas**, los afijos aportan las variaciones de género, caso, persona, número, voz, aspecto, tiempo y conjugación que constituyen la flexión. El latín, el griego y el español son ejemplos de lenguas flexivas. d) Por último, en **las lenguas incorporantes** se funde una serie de elementos semánticos y gramaticales en una palabra, como el objeto directo o el indirecto en el verbo. El swahili (véase *Lenguas africanas*) es una lengua incorporante; por ejemplo, la palabra *hatukuviwanunulia* significa 'no los compraremos para la gente' y sus componentes son: *ha* (negación) *tu* (nosotros) *ku* (pasado) *vi* (pronombre objeto de tercera persona plural y género neutro) *wa* (la gente) y *nunulia* (comprar a, comprar para). (Cfr. Biblioteca de Consulta Microsoft, Encarta, 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation.)

establecer para las palabras que terminan en plural y si se debe o no definir un alfabeto porque el náuatl es una lengua simbólica y representativa.

Los libros también han sido objeto de críticas agudas por parte de los profesores. Se argumenta que tienen una estructura silábica, lo cual deforma la cultura propia, además de que se reclama que en su elaboración no participaron los profesores de todas las regiones por lo que no se superaron las variantes dialectales y que en el alfabeto práctico faltan letras como la "ñ", "g", "f" y "v/w"; o se incluyeron otras como la letra "u" que se considera innecesaria porque este sonido es de hecho inexistente en el náhuatl. También se ha cuestionado el porqué se cambiaron algunas letras, como la "c" por la "k".<sup>400</sup> La pasión por este debate ha involucrado a las mismas comunidades y la implantación de los libros ha sido conflictiva a tal grado, que en la comunidad de Totomixtlahuaca, la escuela permaneció cerrada dos meses por esta causa.<sup>401</sup>

Muchos maestros y padres de familia vieron en la aplicación de los libros de texto en lenguas indígenas un signo de retraso para su cultura y una clara intención de excluir a los niños indígenas de la enseñanza del español. Esta reacción de rechazo obligó a las autoridades educativas a realizar intensas reuniones de trabajo con los maestros y padres de familia para explicar los fines de la implantación de los libros en lenguas indígenas. A casi ocho años de distancia estas situaciones problemáticas no han desaparecido del todo. Desde 1996 la elaboración de los libros quedó interrumpida y al no haber continuidad en su impresión y distribución, han provocado una reacción dividida entre los docentes: los que hacen esfuerzos por cultivar la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje y los que, ante la falta de materiales, han retomado los textos nacionales como única fuente de información y la lengua indígena sólo se utiliza como recurso didáctico adicional.

De toda esta situación, se concluye que la enseñanza de la lengua materna implica que los docentes tengan conocimientos etno-lingüísticos locales y regionales que les permitan un conocimiento adecuado tanto del contexto escolar como del comunitario donde desarrollan su labor docente. "Los paradigmas lingüísticos se caracterizan por el intento de explicar los

---

<sup>400</sup> Segundo Encuentro Estatal de Escritores en Lenguas Indígenas del estado de Guerrero. Huitziltepec, Gro. 26 de septiembre de 1998.

<sup>401</sup> Encuentro Estatal de Escritores en Lenguas Indígenas. Zitlala, Gro. Marzo del 2000.

comportamientos concretos a partir de reglas implícitas interiorizadas por los agentes sociales, como la lingüística explica las 'performances' del habla a partir de una 'competencia' interiorizada por los hablantes".

Pero todos estos esfuerzos de educar a partir de la recuperación de la propia cultura tendrá que empezar por cambiar los procesos de formación.

### **5.3. Formar para la diversidad**

La transformación de la educación pasa, sin duda, por proponer cambios en el diseño curricular, pero no se agota sólo en la revisión de los planes y programas vigentes, porque la complejidad de las dimensiones del proceso educativo, no puede quedar atrapada en la obsesión de que los conocimientos son contenidos. Si atendemos al hecho de que el curriculum es la forma de organizar el conocimiento y las experiencias docentes, y de que es el elemento que media en la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, entonces, la construcción de un dominio de transparencia en su diseño, puede posibilitar una vinculación más efectiva entre la teoría y la práctica en el ejercicio docente. Desde esta perspectiva, el curriculum tiene que ser el punto de convergencia a través del cual el docente trate de responder a las situaciones socioeducativas que se le presenten, a las expectativas de los estudiantes y a las características de los saberes, elaborando propuestas pedagógicas de lo que es adecuado hacer en una situación determinada. Es decir, para diseñar un curriculum se requiere que el profesor logre un entendimiento cabal de la realidad socio-educativa en la cual se va a desempeñar, y que sea capaz de decidir lo que es pertinente aprender en las circunstancias en que vive.

Por otra parte, si se toma en cuenta que la realidad cultural es diversa, entonces el eje articulador del currículo tiene que ser *la matriz cultural*, asumida ésta como un todo que me incluye como educador, toda vez que la cultura y la sociedad constituyen el campo donde se ejecuta la práctica educativa y es al mismo tiempo el elemento que forma al profesor. En este sentido, la noción de contenido trasciende los límites del reduccionismo conceptual ortodoxo e incluye aspectos procedimentales y actitudinales que posibilitan su contextualización, porque

la construcción de una comunidad de aprendizaje precisa de una relación que favorezca la interacción entre el aprendizaje conceptual, la adquisición de destrezas y el desarrollo de actitudes críticas ante la ciencia.

En consecuencia con los principios anteriores, una revisión conceptual en torno al currículum, incluye tanto a la institución educativa como a la práctica pedagógica que cotidianamente se desarrolla en las aulas, toda vez que el currículo, tradicionalmente ha sido concebido como el eje central que controla la vida académica de la escuela y, adicionalmente, el elemento a través del cual se legitiman los saberes. En efecto, se ha considerado al currículo como la vía de concreción de las intenciones educativas, por la determinación de los contenidos y por los resultados esperados del aprendizaje. Por supuesto, en lo que se refiere al diseño curricular, los maestros tienen que tomar en cuenta también la didáctica, porque el desafío está en como transitar de una cultura de ejecutores a otra cultura de diseñadores, la cual evidentemente no será una tarea solitaria, sino que requiere de formar equipos de educadores que discutan esta cuestión. La innovación pedagógica pasa por una reconfiguración de nuestras relaciones de producción en nuestra práctica docente, la cual necesita estarse haciendo en situaciones reales.

En base a estas consideraciones, desde septiembre de 1999 se abrió la Maestría en Educación en las Unidades UPN del estado de Guerrero, y para atender específicamente la formación de los profesores indígenas se diseñó la línea en Educación Intercultural Bilingüe, la cual se ha ido construyendo con la participación de maestros y estudiantes del postgrado. La maestría se propone el desarrollo integral de la Docencia, la Investigación y Divulgación Científica. El eje que orienta a la línea intercultural, es precisamente la concepción de que se tiene que formar en la diversidad cultural, asumiendo como ángulo de construcción de conocimiento una de las problemáticas particulares de esta diversidad cultural –el indigenismo- pero articulada a la realidad y sus múltiples dimensiones; entendiendo “lo diverso” como fenómeno social constitutivo y planteándose como problemática central la justicia social, tanto como derecho humano y como principio axiológico de ordenamiento social en la diversidad, como proceso de construcción de la cultura.

Si en realidad queremos hacer de la escuela el espacio de construcción social del saber, entonces hay que releer algunos presupuestos que están presentes en la lógica de la práctica

docente, para no reducirla sólo a una instancia burocrática que reproduce los discursos del poder. Sin embargo, ello implica que tenemos que someter a crítica a nuestras propias prácticas pedagógica, lo cual tiene que empezar por tener claridad en el lenguaje y empezar a responder algunos cuestionamientos desde el contexto donde se desarrolla el trabajo docente:

- ◆ ¿Cuál es la noción de conocimiento que subyace en los planes y programas de estudio que desarrollamos en las escuelas?
- ◆ ¿Nos sirven los contenidos para desarrollar el pensamiento de los niños?
- ◆ ¿tendrán conciencia los profesores de que la tarea de pensar significa desarrollar las potencialidades creativas de los niños?
- ◆ ¿pueden entender los educadores que la producción del conocimiento es una actividad lúdica que no puede quedar atrapada en los límites de los contenidos previamente definidos?
- ◆ ¿por qué se tiene que empezar por subordinar el pensamiento de los niños a la codificación de contenidos descontextualizados?
- ◆ ¿qué papel juega el curriculum en el tipo de relaciones que desarrollamos en el espacio pedagógico?
- ◆ ¿podemos potenciar el pensamiento de los niños sólo desde la innovación pedagógica?
- ◆ ¿se tendrá conciencia que si se concibe al currículo como la utilización de abstracciones para dar cuenta de lo concreto, terminaremos reproduciendo condicionamientos para la producción intelectual?

Para enfrentar estos desafíos se impone una ruptura paradigmática del pensamiento, que cambie las relaciones pedagógicas en el aula y éstas dejen de estar mediadas sólo por los contenidos y empiecen a recuperar a través del diálogo, la identidad, la cultura y la lengua. Los maestros tienen que empezar a recuperar la palabra y el poder de decisión, reconociendo sus espacios y apropiándose de ellos.



# CONCLUSIONES

*No se trata de conservar el pasado,  
sino de realizar sus esperanzas*

**Horkheimer-Adorno**  
Dialéctica del iluminismo

En este nuevo siglo, la convivencia de distintos grupos culturales será cada vez más una realidad cotidiana. Este mundo multicultural representa todo un desafío porque esa diversidad exige respuestas nuevas tanto de carácter teórico como práctico. Es también un reto a la ortodoxia de los sistemas educativos que casi siempre han buscado la homogeneidad cultural. Son los problemas que encara la educación frente a los mundos culturalmente diversos que obligan a transformar nuestras instituciones educativas, toda vez que la escuela no ha sido capaz de asumir los dominios de esa diversidad que caracteriza a las sociedades actuales. Sólo si se incorpora en los espacios educativos la dimensión ética que significa la diversidad cultural, se podrán formar ciudadanos tolerantes y respetuosos de quienes son diferentes.

No será fácil desde luego abandonar las tendencias homogeneizadoras y excluyentes, aunque ahora adquieran un carácter más subliminal y aparentemente menos violento. Todo esto impone una revisión histórica de nuestra educación, no como un registro anecdótico, sino como un ajuste de cuentas con ese pasado.

## a) La historia

En el Siglo XV. con la Conquista de América, nace la historia moderna del mundo. Es a partir de entonces cuando empieza a configurarse la historia universal. Con ello, se inaugura también el eurocentrismo y el racismo. Hasta antes de este acontecimiento, no se hablaba de diferencias fundadas en el color de la piel o en los orígenes étnicos de la población. De esta forma, desde que América aparece en el seno de la cultura occidental -y con ella, el hombre americano-, se produce un choque traumático para los pueblos que habitaban el continente. *El encontronazo* -como decía Luis Cardoza y Aragón-, cambió de manera radical el destino posterior de las culturas indias.

La aparición de América tomó por sorpresa a los europeos, quienes no pudieron explicar satisfactoriamente este fenómeno y en lugar de dar una explicación coherente nos vendieron la idea de que *América fue descubierta*.<sup>402</sup> No se comprendió la existencia de las civilizaciones que se venían desarrollando en el continente varios siglos antes de la llegada de los españoles a tierras americanas, y por ello, los europeos le inventaron un nombre a la región y, tal vez, desde entonces le inventaron también un destino, del que todavía no ha podido escapar.

De manera adicional, inventaron también a los pobladores<sup>403</sup> a los que por ignorancia y, sobre todo, para establecer una diferencia sustancial, denominaron *indios*.<sup>404</sup> Así, desde el principio, el encuentro entre dos culturas distintas se da sobre la base de una relación desigual y con efectos también diferentes.

Para los grupos étnicos, los efectos del encuentro fue una invasión que los arrancó de su *hábitat* y les impuso una cultura diferente a la suya, donde los colonizadores rebajaron la condición humana de sus pueblos, declarándolos paganos y poniendo en duda el hecho de que fueran seres dotados de razón, problema que enfrentó en su interior a la propia iglesia católica, donde se discutió si la base del dominio provenía de la condición religiosa o de la condición racional.<sup>405</sup>

*La invención de América* -dice O'Gorman-, fue el resultado de un complejo proceso ideológico. La subordinación política de los indios creó la necesidad de justificarla ideológicamente. Y en este proceso, tanto *la conquista espiritual* como *la castellanización del indio* fueron sin duda una condición *ad hoc* para legitimar la expansión imperial europea. Para legitimar la conquista habría que crear una nueva identidad que pasaba por la lengua y por la religión.

El lenguaje y la religión fueron los aglutinantes de esta nueva identidad. Si el español sirvió como un puente de comunicación entre las diversas etnias e individuos, la religión fue el cemento que unificó la diversidad social en torno a creencias y normas morales compartidas. En menos de un siglo las prácticas y los principios de la religión católica obraron el milagro de unificar a indios, blancos, negros y mestizos en un solo bloque de

---

<sup>402</sup> Edmundo O'Gorman. *La invención de América*. FCE-SEP. México, 1984, p. 79 y ss.

<sup>403</sup> Rodolfo Stavenhagen. *La sociedad plural en América Latina*. en *Diálogos* 55, pp. 5-10.

<sup>404</sup> Guillermo Bonfil Batalla. *El estudio de los problemas culturales en América Latina en Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos, Buenos Aires. 1993.

<sup>405</sup> A mediados del Siglo XVI, el Papa Paulo III tuvo que expedir una bula declarando *que los indígenas americanos eran seres racionales* y excomulgando a los que se atrevieran a afirmar lo contrario.



creyentes de algunas ideas básicas del cristianismo, aunque prácticamente de mil formas de religiosidad, muchas de ellas no cristianas. (...) Lo Asombroso es que en tan corto tiempo la religión católica pudiera imponer sus valores y dogmas en el conjunto de la población.<sup>406</sup>

La lengua y la religión serán también las estrategias formidables que los conquistadores usaron para imponer los nuevos valores culturales a los pueblos sometidos. A pesar de todo, la resistencia de los indígenas frente al etnocidio nunca desapareció, porque en el origen del problema, aparece *el problema de la identidad* que enfrentaba al europeo contra el indio. La identidad cultural, espiritual, étnica de los pueblos fue trastocada de manera abrupta por la conquista.

Esta negación nunca se resolvió plenamente ni en la lengua ni la religión, por el contrario, el idioma de los dominadores se impuso negando los códigos lingüísticos de las etnias y el credo religioso fue acompañado de un largo proceso de adoctrinamiento de las generaciones jóvenes -los niños en particular- y de la destrucción paulatina de las deidades indígenas, por lo que los indígenas tuvieron que diseñar sus propias estrategias para poder resignificar su cosmovisión, costumbres y tradiciones en los escenarios que le planteaba su condición de subordinados.

## **b) Los retos del presente**

Por toda su herencia histórica, el gran desafío de la educación indígena está poder redescubrir la historia oculta de una sociedad que hoy parece silenciada y subordinada por el discurso hegemónico del pensamiento educativo que se impone desde la lógica del poder, porque el poder tiene la sutileza de mostrar la realidad desde sus parámetros, lo cual invariablemente conduce a ocultar otras realidades. Esa es la función del poder, entendido como fenómeno sociocultural.<sup>407</sup> Este discurso hegemónico en educación es excluyente, por principio, de la diversidad y de la tolerancia.

---

<sup>406</sup> Enrique Florescano. *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México. Aguilar (Nuevo Siglo). 1997. p. 212.

<sup>407</sup> Hugo Zemelman. Conferencia Magistral en el Coloquio Internacional "Moviendo Montañas." Acapulco, Gro. 23 de marzo de 2001.

Para enfrentar este desafío se impone una ruptura paradigmática y recuperar un pensamiento propio, que permita a los pueblos indios leer el momento histórico actual más allá de los límites de la estructura predicativa que le impone el contexto actual. Si asumimos que el contexto es el espacio social donde confluyen un conjunto de circunstancias de las que el sujeto se apropia para construir su identidad, entonces el discurso de la educación no puede dejar fuera el lenguaje emocional en la formación de los sujetos y privilegiar sólo el discurso formal de la ciencia, porque la relación con el contexto compromete el conjunto de las facultades del hombre.

Desde esta perspectiva, la educación no puede quedar limitada a la información de insumos codificados, porque si el discurso educativo media la relación del sujeto con su contexto, ésta no puede ser reducida a una relación meramente cognitiva, porque no es sólo una relación teórica, sino que es una relación más compleja que puede ser abordada desde perspectivas simultáneas y que no se circunscribe al lenguaje denotativo de la ciencia.

Si el lenguaje cumple la función de enlace entre el sujeto y el contexto, entonces en la educación, además del lenguaje de la ciencia, tienen que estar presentes los lenguajes del arte y de la literatura. En este mismo orden de ideas, si el lenguaje es la expresión del pensamiento, entonces refleja también la riqueza o la pobreza del sujeto y, desde esa mirada, me puede permitir una relación pobre y restrictiva con la realidad o una relación amplia y constructiva.<sup>408</sup> Esto es sin duda importante si se toma en cuenta que el lenguaje es también un instrumento para la colonización del saber.<sup>409</sup> Por supuesto, las formas de utilización del lenguaje adquieren relevancia, porque en educación, la construcción de enunciados no es algo ajeno a la ideología ni a los valores.

La cuestión es que si los profesores indígenas no son capaces de construir un discurso educativo propio desde su cultura, corren el riesgo de quedarse con una educación que no tenga pensamiento ni cultura, y la cultura es parte del sujeto concreto, por lo que si al sujeto se le quita su cultura, se transforma en nada. En consecuencia, la exigencia de reformar la

---

<sup>408</sup> Hugo Zemelman. Conferencia magistral en el coloquio internacional "Moviendo Montañas". Acapulco, Gro. 23 de marzo de 2001.

<sup>409</sup> En 1492, Lebríja publica su gramática española a través de la cual se trataba de definir quienes formaban parte de la nación a partir de dominar los códigos lingüísticos socialmente aceptados, y sintetizaba su propuesta en una frase paradigmática: "*Una lengua para construir un imperio*"

educación no puede circunscribirse a simples cambios curriculares, porque la construcción del conocimiento compromete a todo el sujeto: cognitivamente, emocionalmente, volitivamente y políticamente.

### **c) Los desafíos de la educación**

Las escuelas no han sido sitios protectores, sino hostiles y excluyentes, lo cual se expresa en la lucha por el control de los significados. Han sido instrumentos de colonización interna desde donde se legitima el saber y se excluye a otros saberes. Por mucho tiempo la escuela ha privilegiado el carácter universal del saber eurocéntrico, y ha impuesto esta visión paradigmática para el estudio de todos los pueblos, silenciando sus lenguajes, negando sus culturas y subordinando sus formas de conocimiento. El conocimiento de los “otros” no ha sido una prioridad, porque se considera arcaico, primitivo, tradicional y premoderno.

Las instituciones educativas imponen un lenguaje, lo cual obliga a hablar desde determinados parámetros para poder tener presencia en el mundo pedagógico. En esta perspectiva, las escuelas del medio indígena tienen el desafío de empezar a reconocer los diferentes mundos de vida que se expresan en términos de historia, cultura e ideología, para que en el contexto de su reflexión desde diferentes paradigmas en conflicto, no termine subordinando a otras tradiciones del pensamiento, porque la misión del espacio pedagógico no está sólo en desarrollar el proceso concreto de transmisión del saber, sino también de crear y recrear la cultura “que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre.”<sup>410</sup> Desde esta mirada, la cultura puede ser el eje que permita vincular a la educación con la recuperación del pensamiento de las comunidades indígenas, porque de lo que se trata es de que el proyecto pedagógico se cultive en la vida cotidiana, para que no quede reducido a un ejercicio teórico.

El desafío de la educación indígena consiste en desarrollar estrategias que preserven la cultura, a partir de promover el pleno conocimiento de la misma y luego valorarla como componente fundamental del equilibrio social. Desde luego, no se trata de hacer una revisión pedagógica de los valores culturales, sino de que los propios indígenas la asuman desde sus contextos.

---

<sup>410</sup> Edgar Morin. *La mente bien ordenada*. Barcelona, España. Seix Barral. 2001. p. 11.

Si la educación es el último espacio público que nos está quedando y desde el cual podemos desarrollar una forma de pensamiento diferente, entonces la recuperación de los valores culturales de las comunidades indígenas tiene una implicación directa con los procesos educativos, es decir, si estos problemas no se empiezan a dimensionar a partir de una redefinición de lo que son los procesos de formación en la educación y si esta no es capaz de trasladar este discurso a la conciencia ética de la sociedad y del estado, como una tarea pedagógica necesaria para poder transitar de un estado homogéneo a una sociedad intercultural, se habrá perdido la oportunidad de ofrecer una educación pertinente capaz de organizar el conocimiento puesto en relación con el contexto. Este es un problema que compromete no solamente a los educadores indígenas, sino a la sociedad en su conjunto, porque se trata de revisar el papel del pensamiento, que hoy sin duda, es el capital más valioso para el individuo y para la sociedad. Esa es pues la tarea fundamental que tienen los educadores indígenas.

#### **d) La tarea**

En educación indígena, la tarea que tienen los maestros bilingües de asumir creativamente los dominios de la diversidad, pasa sin duda, por la construcción de un nuevo tipo de cultura pedagógica que transforme a las escuelas por dentro, a partir de recuperar toda la tradición educacional que han desarrollado los profesores en las comunidades indígenas. Una educación que ha negado su lengua y su cultura y ha confinado sus costumbres y tradiciones al rincón del folklore, tiene que ser cuestionada por los propios sujetos que se supone fueron los beneficiarios de esos procesos formativos. Sin embargo, ni los cuestionamientos ni las transformaciones se pueden circunscribir sólo a las cuestiones pedagógicas o lingüísticas.

Un proyecto de educación indígena no puede quedar atrapado sólo en los marcos etnolingüísticos, porque finalmente el problema no está en promover el uso de la lengua como instrumento didáctico para permitir la comunicación entre maestros y alumnos, sino en como socializar su uso más allá de las aulas, es decir, que sea el eje que articule la relación en el espacio social de cada etnia y les garantice el respeto no sólo a sus derechos lingüísticos, sino también, culturales. La lengua debe servir también para proteger la propiedad intelectual de

sus propios saberes, porque sólo de esta forma se puede iniciar un proceso de revalorización de la cultura.

En el ámbito de la escuela, la elaboración de libros de texto en lengua nahuatl para el primero y segundo ciclos, constituye un avance significativo aunque no suficiente, porque éste tiene que consolidarse con un programa de sensibilización entre los profesores a fin de que hagan un uso adecuado de los mismos y los difundan ampliamente en sus comunidades. Si la lengua la defienden los hablantes, entonces los maestros bilingües tienen que darse la tarea de demostrar a sus comunidades y así mismos que su lengua sigue siendo un instrumento valioso de comunicación y una herencia cultural digna de mantenerse. Pero no debe verse como el elemento casi único que define a la educación indígena. Porque el proyecto de educación Intercultural Bilingüe supone también la recuperación histórico-pedagógica que a lo largo de varios años han desarrollado generaciones de maestras y maestros, y que permanece inédita. La construcción de un discurso crítico en la educación indígena tiene que empezar precisamente por revalorizar la experiencia pedagógica del maestro.

La tarea no es fácil, toda vez que tradicionalmente los modelos de educación aplicados en contextos indígenas han sido diseñados como mecanismos de transición, con el propósito de garantizar de manera más efectiva el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional. Su finalidad ha sido lograr la homogeneidad cultural. Así, la educación bilingüe se ha caracterizado por su improvisación, además de la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos y el carácter experimental de sus enfoques y métodos pedagógicos. La pretensión de contribuir a la recuperación de la producción pedagógica del magisterio bilingüe de la región a partir de la revalorización de su propio trabajo, implica formalizar la creación de espacios donde los maestros intercambien experiencias de manera permanente.

#### **e) La escuela posible**

La educación indígena que se desarrolla en la Montaña de Guerrero encara desafíos enormes que a veces parecieran cancelar nuestras posibilidades de trascenderlos. Son factores que inciden en el desarrollo del proceso educativo que reciben los indígenas y que generalmente actúan en contra de su realización. A lo largo del trabajo he intentado dar cuenta de toda esta problemática para valorar las posibilidades de transitar hacia una educación intercultural

bilingüe que no sólo cambie la fisonomía de las escuelas, sino que contribuya a la recuperación de la cultura y del pensamiento de los pueblos indios. En razón a lo anterior, me parece que habrá que promover una serie de acciones que no se circunscriban sólo al espacio escolar, sino que en el trabajo pedagógico se incorpore la cosmovisión de las comunidades y se diseñe una nueva vinculación con la escuela. Desde esta perspectiva, las tesis conclusivas que presento, son las siguientes:

1. La cuestión del rezago educativo de las zonas indígenas ha puesto énfasis en la escasa respuesta de los sectores marginados frente a los logros educativos conforme a los parámetros que pretenden su homogeneización, pero no se ha revisado la capacidad de producción y de pensamiento acumulado en los sujetos. La escuela tiene que privilegiar la recuperación del pensamiento indio para potenciarlos como sujetos con proyecto propio.
2. El profesor bilingüe y los niños del medio indígena son los actores centrales del proceso educativo, y paradójicamente, son en realidad los que menos atención han recibido. Los profesores, al igual que las escuelas, no han recibido la atención que debieran, lo cual los ha llevado a refugiarse en la organización sindical gremial, por lo que han privilegiado el discurso que enfatiza en las demandas económicas y laborales, dejando muy poco espacio para debatir los problemas pedagógicos.
3. La tarea de educar en el medio indígena sigue siendo conflictiva, tanto por la dimensión pedagógica que reviste, como por los conflictos políticos que presenta. En varios casos, el profesor bilingüe ya no piensa como indígena y es el primer desarraigado de la comunidad y de la escuela. El profesor bilingüe está dejando de ser educador y se ha convertido en un burócrata que ha terminado legitimando una relación rutinaria tanto en el salón de clases como fuera de él.
4. Las escuelas no han valorado el pensamiento indio como un valioso capital cultural, y por lo mismo, no se ha aprovechado toda esta riqueza potencial para elevar los niveles educativos en el medio indígena. La educación en la escuela empieza por negar sus propios valores y asumiendo una condición de subordinación que le impide por sí misma, desarrollarse como espacio autónomo.

5. La experiencia de las luchas de resistencia de los pueblos indios puede ser una valiosa aportación para una pedagogía de la diversidad, porque justamente lo que ha unificado a los indígenas en sus demandas es la conciencia de que su situación puede y debe cambiar. Ya no es el discurso de la autocompasión por el etnocidio, sino la esperanza de luchar por una vida mejor.
6. La interculturalidad es un proyecto de vida que no incluye de manera exclusiva a los indígenas, sino que es una forma distinta de organizar el pensamiento tanto dentro como fuera de los espacios escolares.
7. La interculturalidad es también un cuestionamiento al orden social vigente, porque al plantear la diversidad y el derecho a la existencia de los diferentes mundos de vida, pone en cuestionamiento la hegemonía del poder.
8. La propuesta de la interculturalidad es una propuesta etico-política y, en ese sentido, significa un posicionamiento ético.
9. La pedagogía de la diversidad parte del supuesto de que la colonización no viene de afuera, sino que está dentro de cada profesor. En consecuencia, los profesores tienen que ser capaces de recuperar su memoria no como un pasado arcaico, sino como una fuerza histórica que le permita reinventar su presente y diseñar los imaginarios de la educación posible.
10. Tenemos que trascender la visión antropológica y etnográfica que se ha construido alrededor de los pueblos indígenas y de su educación, porque estas bases son insuficientes para construir un espacio que luche por el reconocimiento de sus derechos y así, pretendiendo construir el futuro, a lo mejor estamos regresando al pasado, reproduciendo un neindigenismo peor que el indigenismo oficial, sólo que ahora revestido por un discurso crítico.
11. Los pueblos indígenas son el resultado de una historia acumulada de rezago, despojo y marginación, por ello, la problemática indígena tiene que entenderse en el proceso de democratización en forma global.

12. La interculturalidad no es sólo cuestión de conceptualización, es decir, no es sólo un asunto intelectual, sino que tiene que ver también con las políticas educativas y las políticas públicas.
13. Los profesores indígenas tienen que asumir un compromiso político y pedagógico con las comunidades indígenas, a partir de la consideración de que la problemática indígena no se va a solucionar solamente por los indígenas, sino por todos, porque nuestras sociedades no ha superado su espíritu autoritario y discriminatorio con los sectores excluidos y minoritarios. Combatir esas asimetrías, esa será la gran tarea de una educación intercultural bilingüe.

Me parece que éstos son algunos de los ejes centrales que van a articular las luchas de los profesores indígenas para construir una educación intercultural, donde las utopías derivadas de la rebeldía puedan encontrar un espacio para sobrevivir al menos, en paz con todos. Ese es el desafío y, es también, sin duda, la esperanza.

*Montaña de Guerrero, Invierno de 2002.*



# BIBLIOGRAFÍA

Abadzi, Helen. *What we know about acquisition of adult literacy. Is there hope?* N° 245. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. 1994.

Abram, Matías. *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI*. Quito: ABYA-YALA/EBI. 1992.

Adams, Richard N.. *Etnias en evolución social. Estudios de Guatemala y Centroamérica*. México, UAM-Xochimilco, 1995.

Alba, Alicia de. (Compiladora). *Posmodernidad y educación*. México. CESU-UNAM-Porrúa. 1998.

Amadio Massimo. *La cultura como recurso político y tendencias en América Latina*. En: L. E. López y R. Moya (eds.), Pueblos indios, estados y educación. Lima/Quito:PEEEB-P/EBI.

Archivo de ANPIBAC, II Congreso Nacional Ordinario.- México, D.F. 1986.

Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península. 2001.

Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México. Centro de Investigación y Docencia Económica. 1997.

Bajtín, Mijaíl. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México. Taurus. 2000.

Barabas, Alicia. *Utopías indias*. México, Enlace Grijalbo. 1989.

Barcena, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. España, Paidós, 1997.

Barjau, Luis. *No somos mestizos*. México, Imaginaria, 1987.

Bartolomé, Miguel Alberto. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México. Siglo XXI-INI. 1997.

Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo global*. España. Siglo XXI de España Editores. 2002.

Bell, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Editorial-CNCA. Col. Los Noventa. México, 1989.

Benítez, Fernando et-al. *Cultura y Derechos de los Pueblos Indígenas de México*. México, Archivo General de la Nación-FCE. 1996.

Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu Editores. 1994.

Berman, Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. México. Siglo XXI. 1988.

Bermúdez de Brauns, Ma. Teresa. *Bosquejo de educación para el pueblo, antología*. Ediciones el caballito, México, 1985.

Bobbio, Norberto. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid, Taurus. 1995.

-----*Liberalismo y democracia*. México, FCE, tercera reimpresión, 1994.

Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo. Una civilización negada*. México, Ed. Grijalbo-C.N.C.A., 1990.

-----*Pensar nuestra cultura*. México, Alianza Editorial. 1991.

-----“El estudio de los problemas culturales en América latina” en *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos, Buenos Aires. 1993.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y Cultura*. México. Grijalbo-CNCA. 1990.

-----*El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI editores, 1973.

Braudel, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. T.I. México. F.C.E. 1989.

Broda, Johanna. "Las comunidades indígenas y las formas de extracción del excedente: época prehispánica y colonial", en: Enrique Florescano (comp.) *Ensayos sobre el desarrollo económico de México y América Latina (1500-1975)*, México, F.C.E., 1989.

Calvo Pontón Beatriz y Laura Donnadiu Aguado. *Una educación ¿Indígena, bilingüe y bicultural?*. México, CIESAS. 1992.

Campos, Julieta. *¿Qué hacemos con los pobres? La reiterada querrela por la nación*. México. Nuevo Siglo-Aguilar. 1998.

Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta (Coordinadores). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México. Editorial Porrúa-University of San Francisco. 1998.

Colom, Francisco. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, España. Anthropos. 1998.

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada.*

Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia.* México. Joaquín Mortiz. 1997.

Devalle, Susana B. C. (compiladora), *La diversidad prohibida resistencia étnica y poder de estado.* México, El Colegio de México, 1989.

DGEI. *Información general sobre los servicios educativos que proporciona la DGEI,* México, 1979.

Díaz Gómez, Floriberto. *Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indígenas.* En Semanal. Suplemento cultural 314. **La Jornada.** Lunes 12 de marzo del 2001.

Díaz Lilia. "El liberalismo militante" en Daniel Cosío Villegas (Coordinador), *Historia General de México 2.* México, tercera edición, 1981.

Díaz Polanco, Héctor. *Autonomía regional. LA autodeterminación de los pueblos indios.* México. Siglo XXI. 1991.

Dieterich, Heinz (Coordinador). *Globalización, exclusión y democracia en América Latina. México.* Joaquín Mortiz. 1997.

-----"Emancipación e identidad en América Latina: 1492-1992" en: *Nuestra América frente al V Centenario,* México, Joaquín Mortiz, Planeta, 1989.

Durkheim, Emilio. *Educación y Sociología.* España. Ed. Colofón. . 1990.

Durkheim, Emilio. *La división social del trabajo.* España, Ed. Planeta. 2 T. 1994.

Duverger Christian, *La conversión de los indios de Nueva España.* Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

Eco, Umberto. *Cinco escritos morales.* España, Editorial Lumen, 1998.

Escalante, Pablo. *Educación e ideología en el México antiguo, fragmentos para la reconstrucción de una historia.* México, SEP-El Caballito. 1985.

Estefanía, Joaquín. *Contra el pensamiento único.* España. Punto de Lectura. 2000.

Favre Henri. *El indigenismo.* Fondo de Cultura Económica, México. 1996.

Febvre, Lucien. *Combates por la historia.* España. Planeta-Agostini. 1993.

Feyerabend, Paul K. *Contra el Método.* España, Editorial Ariel. 1974.

- Florescano, Enrique. *El nuevo pasado mexicano*. México, Cal y Arena. 1994.
- Forrester, Viviane. *El horror económico*. México, F.C.E.. 1997.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI. 1996.
- Pedagogía de la indignación*. España. Morata. 2001.
- Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI. 39ª. Edición. 1985.
- Política y educación*. México. Siglo XXI, 1996.
- Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI. 1996.
- La educación en la ciudad*. México. Siglo XXI: 1997.
- Friedlander, Judith. *Ser indio en Hueyapán*. México, F.C.E. 1977.
- Fuentes Carlos. *Por un progreso incluyente*. México. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. 1997.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México. Sep-Biblioteca para la actualización del maestro. 2000.
- Gallegos Nava, Ramón. *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. México. Editorial Pax México. 1999.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo. 1995.
- García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez. *Lecturas para educación intercultural*. España. Editorial Trotta. 1999.
- Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples*. España. Paidós. 2001.
- La mente no escolariza. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós. 1997.
- Giddens, Anthony. *Sociología*. España. Alianza Editorial. 2000.
- Giroux, Henry A.. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España. Paidós/M.E.C. 1997.
- Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI editores, 1992.
- La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México. Siglo XXI. 1993.

- Gobierno del Estado de Guerrero. *Ley de Educación número 158*. Guerrero, México, 1995.
- Gobierno del Estado de Guerrero. *Plan Estatal de Desarrollo 1999-2005*.
- Gobierno del Estado de Guerrero. *Programa educativo Guerrero 2000*.
- Gómez Rivera, Magdalena. *Derechos indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la OIT*. México. INI. 1995.
- Gonzalbo Aizpuru Pilar. (Coordinadora). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México. El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1997.
- , Pilar. *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México, SEP-El Caballito. 1985.
- González Casanova, Pablo y John Saxe-Fernández. *El mundo actual, situación y alternativas*. México. Ed. Siglo XXI-UNAM. 1996.
- González Galván, Jorge Alberto. *El estado y las etnias nacionales en México*. UNAM. México, 1995.
- González Pedrero, Enrique. *La riqueza de la pobreza*. México, Joaquín Mortiz-SEP- Lecturas Mexicanas. 1985.
- González R. Arnaiz, Graciano (Coordinador). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002.
- González y González, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México. Clío-El Colegio Nacional. 1997.
- Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Cuadernos de la Cárcel*. Argentina, Juan Pablos Editores. 1988.
- Los intelectuales y la organización de la cultura. Cuadernos de la Cárcel*. Argentina, T. 2. Juan Pablos Editores. 1988.
- Grijelmo, Álex. *Defensa apasionada del idioma español*. México. Taurus. 2002.
- Guerra Francois-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución. T. 1*, México, F.C.E., 1991.
- Guillén Romo, Héctor. *La contrarevolución neoliberal*. México. Editorial Era. 1997.
- Gutierrez Parsons, Cox. *Empowerment in Social Work Practice. A Sourcebook*. Pacific Grove C.A.: Books, Cole Publishing Company. 1998.

- Habermas, Jürgen. *El discurso filosófico de la Modernidad*. España. Taurus. 1989.
- Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Argentina. Taurus. 1989.
- Perfiles filosófico-políticos*. México, Taurus. 1997.
- La reconstrucción del materialismo histórico*. España. Taurus. 1992.
- Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Argentina. Amorrortu Editores. 1991.
- Hans-Peter Martín y Harald Schumann. *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. España. Taurus. 1998.
- Harlen, Wynne. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. España: MEC/Morata, 1989.
- Heilbroner, Robert. *Naturaleza y lógica del capitalismo*. España. Península, 1990.
- Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. España. Ediciones Península, 1987.
- Hopenhayn, Martín. *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*. México, F.C.E. 1995.
- Ianni, Octavio. *Teorías de la Globalización*. México, Siglo XXI-UNAM, 1996.
- Ibarrola, María de. *Las dimensiones sociales de la educación*. México, SEP-El Caballito, 1985.
- IEEPO. *Inclusión y Diversidad*. México. IEEPO. 2000.
- INEGI. Censo General de Población y Vivienda 2000.
- Izquierdo, Ana Luisa. *La educación maya en los tiempos prehispánicos*. México, U.N.A.M., I.I.F., Centro de Estudios Mayas (Cuadernos 16), 1983.
- Jaim Etcheverry, Guillermo. *La tragedia educativa*. F.C.E. Argentina. 2000.
- Jameson, Fredric. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina. Paidós. 1998.
- Jay, Martín. *La imaginación dialéctica*. España. Ed. Taurus. 1988.
- Jeremy Rifkin. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. España. Paidós. 2000.

Jimeno Sacristán, José. *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

Juárez Nuñez, José Manuel y Sonia Comboni. *Globalización, educación y cultura*. México. UAM-Xochimilco. 2000.

Kelsen, Hans. *¿Qué es justicia?* España. Planeta-Agostini. 1993.

Kirchhoff, Paul. *Identidad* (III Coloquio), México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-DGAPA, 1996.

Kolakowski, Leszek. *La modernidad siempre a prueba*. México. Editorial Vuelta. 1990.

Kobayashi, José María. *La educación como conquista*. México, El Colegio de México, 1974.

Kosik, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*. México, Grijalbo, 1983.

Krauze Enrique. *Siglo de caudillos. Biografía política de México (1810-1910)*. México, Tusquets editores, 1994.

Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. F.C.E., 1991.

Laidi, Zaki. *Pensar el mundo después de la guerra fría*. México, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Grupo Perfil y Publicaciones Cruz O. S. A., 1993.

Lander Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Venezuela. Ediciones FACES/UCV. 2000.

Latapí Sarre. Pablo. *Un siglo de educación en México. Tomo I y II*. Fondo de Cultura Económico, México, 1998.

Le Bot, Yvon. *El Sueño Zapatista*. México, Plaza & Janés. 1997.

Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. México. Editorial Porrúa. 2002.

Ley de Educación del Estado de Guerrero.

Ley General de Educación.

López Austin, Alfredo. *La educación de los antiguos nahuas I, II*. Ediciones el Caballito, México. 1985.

López, Gerardo y Sergio Velasco. *Aportaciones indias a la educación*. México, SEP-El Caballito. 1985.

López Mar, Alonso et-al. *Nauatlajtoltemelaualistli. Chikuasen Xiuitl. Tlamachtlistli. Gramática nauatl – Sexto Grado*. SEP. México. 1983.

Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP-El caballito. 1999.

Lyotard, Jean-Francois. *La condición postmoderna*. México. Red Editorial Iberoamericana. 1990.

Luis Mora, José María. Pensamientos sueltos sobre educación pública. en Anne Staples. *Educación: Panacea del México independiente*. México, SEP-El Caballito, 1985.

Maddison, Angus. *Problemas del crecimiento económico de las naciones*. México. Ariel. 1996.

Mcluhan, Marshall y B. R. Powers. *La aldea global*. España. Gedisa. 1996.

Marcuse, Herbert. *Razón y revolución*. España, Alianza Editorial. 1981.

Mardones, J. M. y N. Ursúa. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara, sin fecha de edición.

Mariategui, José Carlos. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México, Ed. Era. 1987.

Martinez Della Roca, Salvador. *Estado, Educación y Hegemonía en México*. México. Ed. Línea. 1983.

Marx, Carlos y Federico Engels. *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú, Ed. Progreso. Obras Escogidas, 2 T. 1978.

Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile. Dolmen. 1997.

Medina, Andrés. *La escuela de la comunidad*. En **Ojarasca**. Suplemento de *La Jornada*. Junio de 1999.

Mercer, Neil. *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España. Paidós. 2001.

Modiano, Nancy. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México. INI-CNCA. 1990.

Montemayor, Carlos. *Los compromisos con los pueblos indígenas y la paz social*. en Los compromisos con la Nación. México. Plaza y Janés. 1996.

Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. España. Gedisa. 2001.

Observatorio Ciudadano. En *La Jornada*, México, D.F. viernes 24 de diciembre de 1999.



Olivé, León. *Ética y diversidad cultural*. Colombia. UNAM-F.C.E. 1993.

Ordoñez Cifuentes José Emilio Rolando. *Un idioma, un derecho étnico específico*. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. Derechos contemporáneos de los pueblos indios, (Cuadernos), México, 1992.

Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas-Nacional Financiera-F.C.E.- 1997.

Pérez de Cuellar, Javier et-al. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de cultura y desarrollo*. UNESCO. México. 1996.

Piaget, Jean. *Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea*. Argentina, Paidós, 1979.

----- *Epistemología de las ciencias humanas*. Argentina, Proteo, 1972.

----- *Introducción a la epistemología genética. 3. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. México, Editorial Paidós, 1987.

----- *Psicología y epistemología*. España, 1979.

*Plan nacional de Educación 2001-2006*.

Poder Judicial de la Federación-Consejo de la Judicatura Federal-UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2 T.* 1999.

Postman, Neil. *The end of education. Redefining the value of schools*. Nueva York. Alfred A. Knopf. 1995.

*Programa Educativo Guerrero 2000*. Gobierno del Estado de Guerrero.

*Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Gobierno de la República.

Periódico *Reforma*. *Bases para el Programa 2001-2006 del Sector Educativo*. Lunes 27 de noviembre del 2001.

Puiggros, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial-CNCA. Col. Los noventa. México, 1990.

*Revista Iberoamericana de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos*. Número 23. Mayo - Agosto 2000.

*Revista Iberoamericana de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos*. Número 22. Enero - Abril 2000.

*Revista Iberoamericana de Educación*. No. 23. Mayo - Agosto 2000.

*Revista Iberoamericana-Educación, Lenguas, Culturas*. México. Organización de los Estados Iberoamericanos. No. 17. Mayo-Agosto de 1998.

*Revista Proceso*. México, 22 de febrero de 1998, N° 1112.

Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio o de la educación*. México. Editorial Porrúa. 1993.

S. E. P. *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México, D. F. 1990.

S. E. P. *La Lengua Indígena y el Español en el Curriculum de la Educación Bilingüe*. México. 1995.

Saint-Onge, Michel. *Yo explico pero ellos...¿aprenden?*. México. SEP-FCE-Ediciones Mensajero. 2000.

Salmerón, Fernando. *Diversidad cultural y Tolerancia*. México. Paidós-UNAM. 1998.

Sartori, Giovanni. *La sociedad multiétnica Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España. Taurus. 2001.

-----*Homo videns. La sociedad teledirigida*. España. Taurus. 1997.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. México. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. 1997.

Schmelkes, Sylvia. *La calidad de la educación primaria. un estudio de caso*. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

Secretaría de Educación Pública. *Plan y programas de estudio, educación básica primaria*. SEP, México, 1993.

Secretaría de Educación Pública. *Programa para la modernización educativa nacional 1990-94*. SEP, México. 1990.

Secretaría de Educación Pública. *Programa para la modernización educativa estatal 1990-94*. SEP, México. 1990.

Secretaría de Educación Guerrero. *Plan de Desarrollo Institucional de la Educación Indígena en Guerrero*. 2000.

SEG-Dirección de Educación Indígena. *Plan de Desarrollo de Educación Indígena en Guerrero. 1999-2005*.

Secretaría de Educación Pública. *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios. Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales.* México, 1997.

Secretaría de Educación Pública. *Programa de desarrollo educativo 1995-2000.*

Staples, Anne. *Educación: Panacea del México independiente.* México, SEP-El Caballito, 1985.

Tello Díaz, Marta. *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras.* México. C.N.C.A. 1994.

Tello Díaz, Marta. *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras.* México. C.N.C.A. 1994.

Tenti, Emilio. *El arte del buen maestro.* Pax-México, México, 1988.

Thompson, John B.. *Ideología y cultura moderna.* México. UAM-Xochimilco. 1998.

Toffler, Alvin y Heidi T. *Las guerras del futuro.* Plaza y Janés. Barcelona, 1994.

Torres, Carlos Alberto. *Democracia, Educación y Multiculturalismo.* México. Siglo XXI. 2001.

Underhill, Ruth. *Biografía de una mujer pápago.* SEP, México, 1975. (SEP/setentas 201)

Vilar, Sergio. *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* España. Kairos. 1997.

Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas.* México. Paidós-UNAM. 1998.

-----*Los grandes momentos del indigenismo en México,* El Colegio de México, México, 1950.

Wallerstein, Immanuel. *Abrir las Ciencias Sociales.* México, Siglo XXI-UNAM, 1996.

-----*Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI.* México. UNAM-Siglo XXI. 1998.

-----*Después del liberalismo.* México, Siglo XXI, 1996,

Weber, Max. *El político y el científico.* España. Alianza Editorial. 2000.

-----*Ensayos sobre metodología sociológica.* Argentina, Editorial Amorrortu, 1990.

-----*Sobre la teoría de las ciencias sociales.* Barcelona, Península, 1977.

Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España. Paidós/M.E.C. 1996.

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. España. 1992.

-----*Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. España. Anthropos-El Colegio de México. 1992.

-----*Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México. El Colegio de México. Jornadas 126. 1997.

-----*Conversaciones didácticas*. Argentina. Editorial Educo. 1998.

Zoraida Vázquez Josefina. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, el Colegio de México, 1996.

# ANEXOS





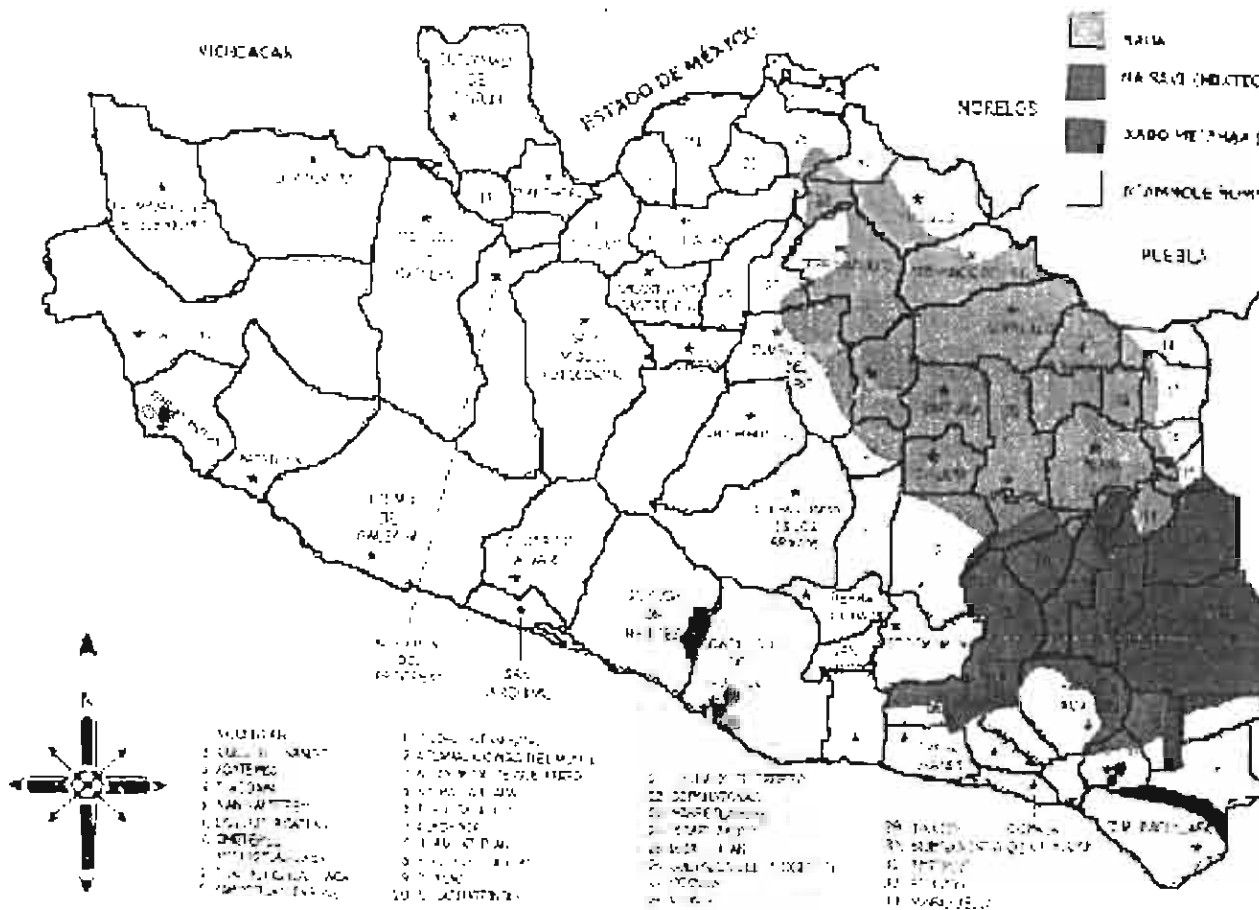
Guerrero en la República Mexicana



Las siete Regiones del Estado de Guerrero



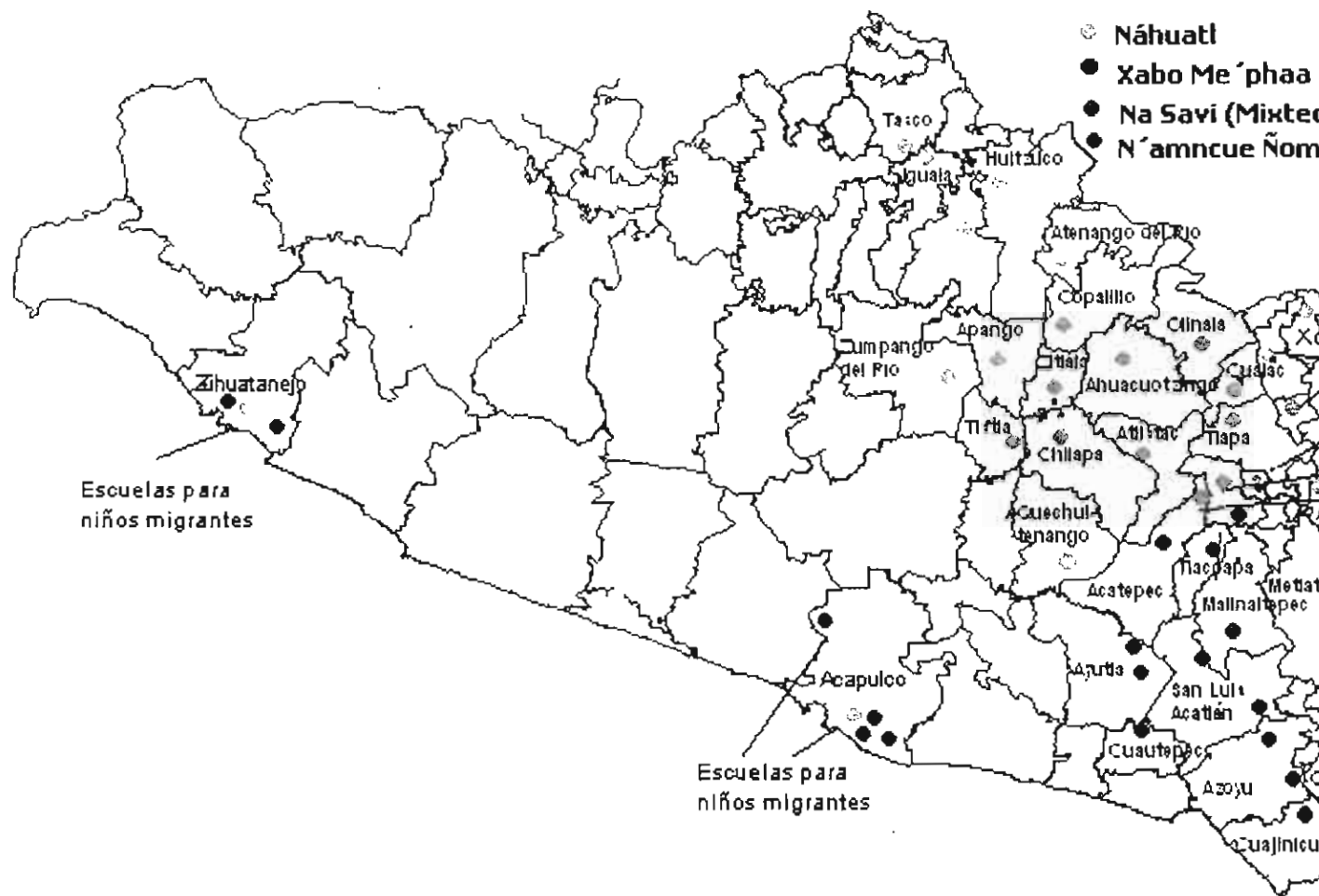
# UBICACION DE LAS ETNIAS DEL ESTADO DE GUERRERO



Ubicación de la población indígena en Guerrero  
 Fuente: Dirección de Educación Indígena, SEG, 2002



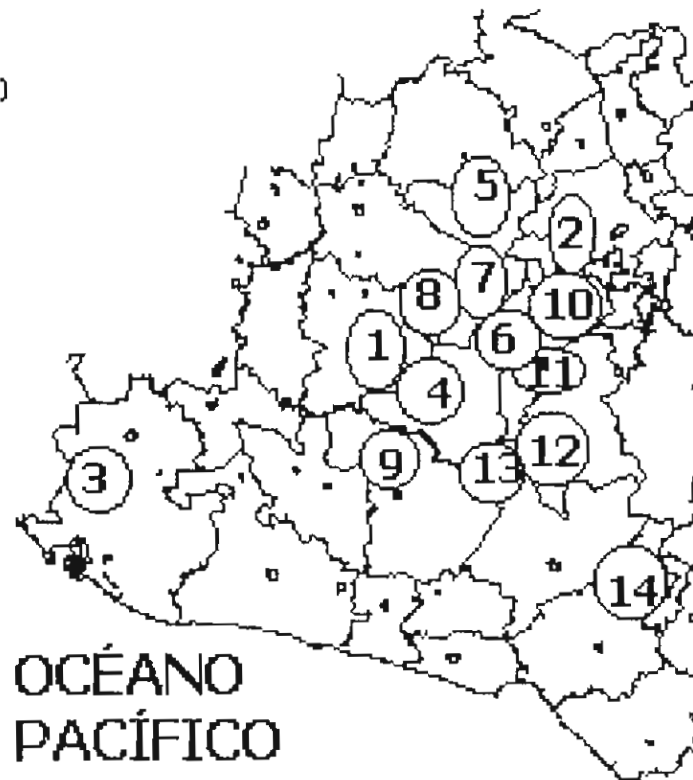
# Cobertura de Educación indígena en Guerrero



Fuente: Elaboración propia. Cobertura de educación indígena en Guerrero. Los casos de Zihuatanejo y Acapulco son escuelas destinadas a los niños indígenas migrantes; el resto, son escuelas regulares del Subsistema de Educación Indígena.

## LAS IDENTIDADES REGIONALES DEL PUEBLO ME'PHÁÁ

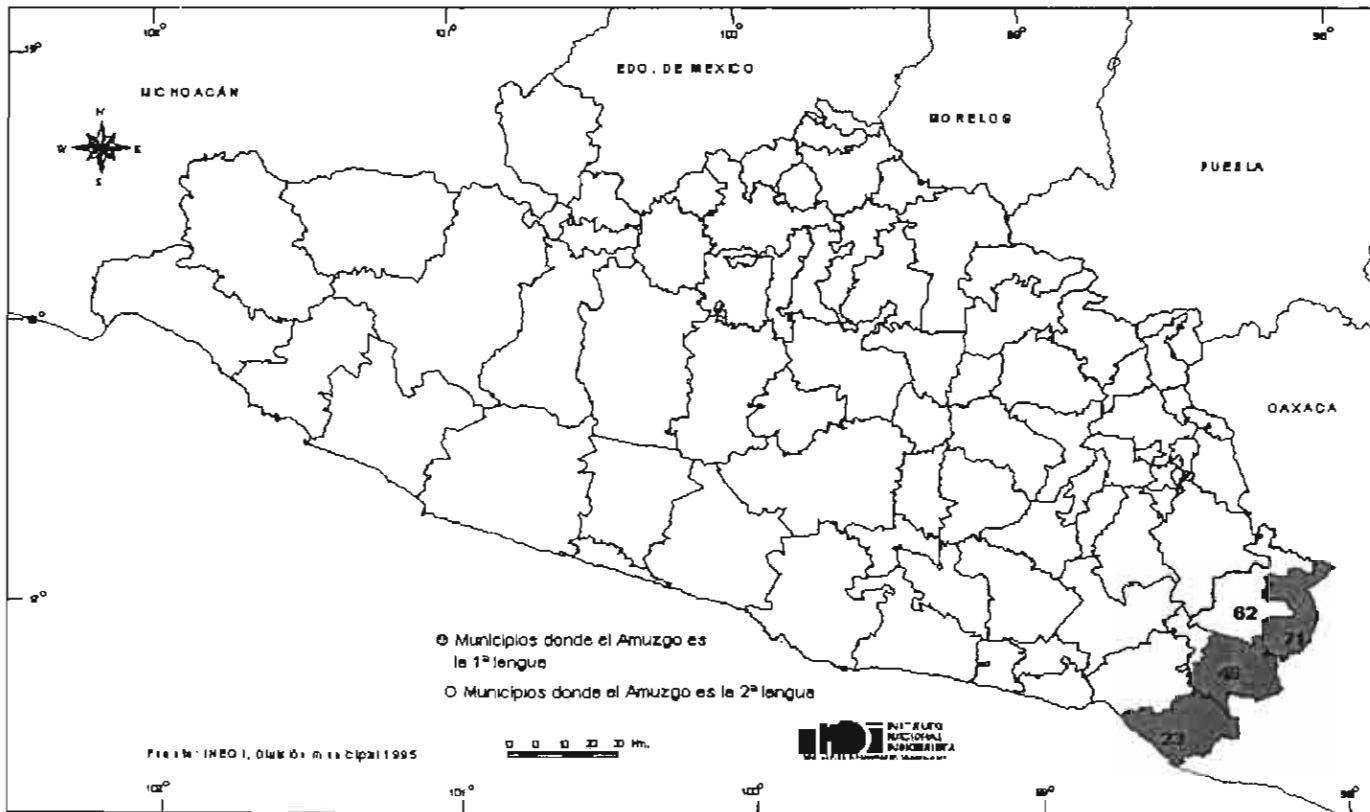
- 1 REGIÓN MARUXÍÍ
- 2 REGIÓN BUATHÁÁ WAYÍÍ
- 3 REGIÓN DE SAN MARTIN JOVERO
- 4 REGIÓN ACATEPEC
- 5 REGIÓN HUITZAPULA
- 6 REGIÓN ZAPOTITLAN TABLAS
- 7 REGION DE TEOCUITLAPA
- 8 REGIÓN ZOQUITLAN
- 9 REGIÓN DE RIO VELERO
- 10 REGIÓN DE TLACOAPA
- 11 REGIÓN DE TOTOMIXTLAHUACA
- 12 REGIÓN DE MALINALTEPEC
- 13 REGIÓN DE COSTA-MONTAÑA
- 14 REGIÓN AZOYÚ



Las identidades regionales del pueblo me'pháá.

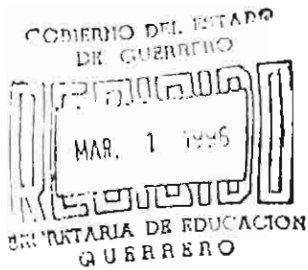
# GUERRERO

## MUNICIPIOS CON HABLANTES DE AMUZGO



Ubicación de la etnia Amuzga





ASUNTO: Relativo a la propuesta de creación de la Dirección de Educ. Ind.

Chilpancingo, Gro., marzo 1 de 1996.

C. LIC. FERMIN ALVARADO ARROYO SECRETARIO DE EDUCACION EN GUERRERO CHILPANCINGO, GRO.

SECRETARIA DE EDUCACION... RECEIVED... OFFICE OF THE SECRETARY...

Los que suscribimos; Jefes de Zonas de Supervisión, Supervisores Escolares y Técnicos de las cuatro Etnias del Estado de Guerrero, Mixtecos, Nauas, Tlapanecos y Amuzgos en forma unánime, ante usted con el más alto respeto para manifestarle lo siguiente:

Primero

Estamos en espera del dictamen del Honorable Congreso Local sobre la propuesta de creación de la Dirección de Educación Indígena Bilingüe Intercultural y en cuanto se encuentre en proceso de reestructuración del sistema educativo y en particular Educación Indígena no se pueden tomar determinaciones que contravengan las disposiciones superiores.

Segundo

En las conclusiones de nuestra propuesta señalamos criterios para la asignación de los titulares en el Subsistema Educativo, sin embargo el C. Profesor Jorge Mazón Rebolledo ha sido nominado Jefe del Departamento de Educación Indígena, quien no pertenece a ninguna de las cuatro Etnias de nuestra Entidad; motivo por el cual no podemos aceptarlo como jefe del citado Departamento.

Tercero

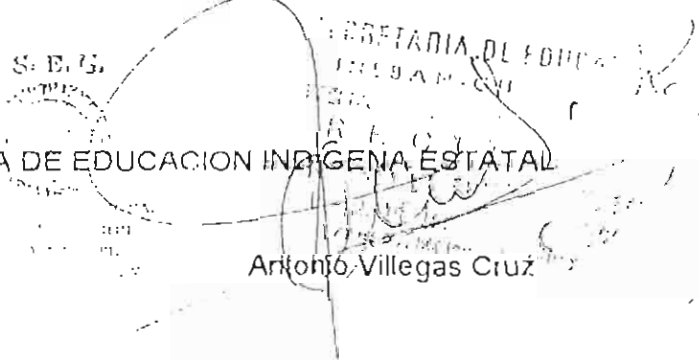
En tanto se dictamina la reestructuración, proponemos que se siga operando provisionalmente como hasta el día 28 del mes de febrero de 1996.

En espera de su respetable consideración, nos suscribimos de usted.

RESPECTUOSAMENTE LA COMISION REPRESENTATIVA DE EDUCACION INDIGENA ESTATAL

Abel F. Ríos Salnieron

Antonio Villegas Cruz



Roberto Flores Martínez

Elfego Torres Saavedra

Crescencio Valle Campos

Godofredo Sánchez Chino

Victor Luis Matias

Otilio Gaspar Martínez

Ana Calixto Barrera

María del Socorro Cruz Carifio

Narciso Tomala Tepec

Primitivo Vivar Castañeda

Lamberto Comonfort Pastrana

Angel Rojas Carrasco

Secretaría de Educación  
INGENIERO QUIMICO  
SUPERVISION ESCOLAR  
Rd. 59  
C.C.T. 12AZ10059C  
El Tejocelo, Myia, de  
Malinaltepec, Gro.

Sotero Bruno Ramirez

Adolfo Vivar Arias

Félix López González

Isidora Chianon-Elores

Constatino Garza Huerta

José Abdon Santos Francisco

Julia Santos Matias

Aristeño Rojas Bello

Benito Cisneros Cervantes

Cristobal Amador Reyes

Francisco Rojas Vazquez

Silvio Joel Molina Ruiz

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
INGENIERO QUIMICO  
SUPERVISION ESCOLAR  
Rd. 59  
C.C.T. 12AZ10059C  
El Tejocelo, Myia, de  
Malinaltepec, Gro.





Juan Coronel de Madrid

Primitivo U. Solano Rodríguez

Evelio Rocha Ramírez

Leonel Martínez Moran

Cristino Crespo Aburto

Ariel Rueda Rosas

Pablo García Coronado

Ulman Victor López Guzmán

Francisca Flores de la Cruz

Leonardo Loreto Nejapa

Eusebio Godínez Morales

Honorio Encarnación Villano

Antonio Vázquez Valle

Federico Rodríguez Castro

Mateo Carmona Martínez

Marino Martín Luis

Silvino Tito Morán

Aureliano Bruno Villar

Benito A. Contreras García

Lázaro Cárdenas Guzmán

Francisco Navarro Espíndola

Aureliano Barragán Palacios

Ángel Rojas Espinobarros

C c p. Lic. José Rodríguez Salgado.- Subsecretario de Educación Básica - Ciudad  
Picta Lilia Yolanda Leyva Acevedo.- Directora de Educación Elemental.- Ciudad  
Lic. Jorge Mazón Robledo - Presente  
Prof. Victor Salinas Salas.- Secretario General de la Sección XIV del SNTU.- Ciudad

ESTADOS DE GUERRERO

ASUNTO: Propuesta de creación de la Dirección de Educación Indígena Bilingüe Intercultural y tres Departamentos.

Chilpancingo, Gro., 16 febrero de 1996.

SECRETARIA PARTICULAR  
HONORABLE CONGRESO LOCAL DE LA  
DIV LEGISLATURA DEL ESTADO DE  
GUERRERO.  
CHILPANCINGO, GRO.

*Recd  
16-2-96  
Elpidio Pacheco*

Por este conducto y con el mas alto respeto hacemos llegar a ese Honorable Congreso la Propuesta de Creación de la Dirección de Educación Indígena Intercultural y sus Tres Departamentos, para que se incluya en la iniciativa de Ley enviado por el Ejecutivo del Estado, de fecha 18 de enero de 1996; porque consideramos que con esta Propuesta daremos atención y respuesta a la política de Modernización Educativa planteada por los Gobiernos Federal y Estatal.

La educación indígena estaba contemplada en la estructura del sistema educativo Nacional y Estatal y que en esta ocasión se fusionan los niveles a una estructura general que no responde a las características específicas de los Amuzgos, Mixtecos, Nauas y Tlapanecos de nuestra entidad y de la riqueza cultural de México; claro, que la respuesta favorable a nuestra petición dará cumplimiento al objetivo general de elevar la calidad de la Educación.

Esperamos ser favorecidos con su atenta y reflexiva dictamen en beneficio de la población indígena de Guerrero.

ESTADOS DE GUERRERO  
SECRETARIA PARTICULAR  
FEB. 16 1996

RESPECTUOSAMENTE  
LA COMISION MODERADORA

ABEL RIOS SALASION  
PRESIDENTE

TEL. 6-02-31 TLAPA.

ANTONIO VILLEGAS CRUZ  
SECRETARIO

TEL. 6-02-32, TLAPA.

PALEMON SAAVEDRA AYALA  
I VOCAL

GOBIERNO DEL ESTADO DE GUERRERO  
SECRETARIA PARTICULAR  
FEB. 16 1996

ROBERTO FLORES MARTINEZ  
SECRETARIA DE EDUCACION  
I VOCAL  
GOBIERNO DEL ESTADO DE GUERRERO

SECRETARIA DE PLANEACION Y  
ADMINISTRATIVO  
FEB. 16 1996

PROFR. CRESCENCIO VALLE CAMPOS  
JEFE DE ZONAS 01-CHILAPA

PROFR. LEOCADIO AVILA PALACIOS  
SUPERVISOR ESCOLAR 01-ATLIXTAC



*[Handwritten signature]*

PROFR. VICENTE ABLEGO QUIÑOZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 02-HUEYCAMTENANCO

PROFRA. ISIDORA CHANON FLORES  
SUPERVISORA ESCOLAR 03, MEXCALCINGO.

Secretaría de Educación  
INEDAN-GUERRERO  
Depto. de Educ. Indígena  
Zona Escolar No. 1  
Chilapa de Guerrero, Gro.



PROFR. ODILON CALIXTO BARRERA  
SUPERVISOR DE ZONA ESC. 04  
ATZACUALOYA

PROFR. GODOFREDO VANCHEZ CHINO  
SUPERVISOR ESCOLAR 05-ZITLALA

Secretaría de Educación  
INEDAN-GUERRERO  
Depto. de Educ. Indígena  
Supervisión Escolar No. 3  
C. U. T. IZAZUQUIL  
Zona Escolar de Zona 04

PROFR. PROF. IGNAO EDUVIGES ABURTO  
SUPERVISOR ESCOLAR 039. ATLIACA.

PROFR. FLORENCIO VAZQUEZ TOLENTINO  
SUPERVISOR ESCOLAR ZONA 041  
COLOTLIPA.

PROFR. CARLOS MARINO DE JESUS  
SUPERVISOR ESCOLAR 048, ZITLALA

PROFR. BILIANO NICOLAS CANTU  
JEFE DE ZONAS 02, EL RINCON

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
INEDAN-GUERRERO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA  
SUPERVISIÓN ESCOLAR NO. 02  
EL RINCON, MPIO.  
MALINALTEPEC, GRO.

PROFR. FELIX LOPEZ GONZALEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 06, ILIATENCO

PROFR. JUVENCIO MEXIA NAVARRO  
SUPERVISOR ESCOLAR 07, COLOMBIA DE  
GUADALUPE.

B. E. G.

PROFR. TOLENTINO GONZALEZ MANUEL  
SUPERVISOR ESCOLAR 08, EL RINCON

PROFR. ANTONIO VILLEGAS CRUZ  
JEFE DE ZONAS 03, OLINALA.

B. E. G.

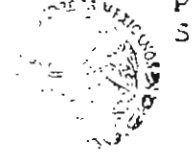
PROFR. BENITO CISNEROS CLRVANTES  
SUPERVISOR ESCOLAR 09, CUALAC

PROFR. HIDARIO PEREZ GARCIA  
SUPERVISOR ESCOLAR 10, TEMALACATEZINCO

PROFR. SILVIO JUEL MOLINA-RUIZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 11, AMATLICHAN

PROFR. PABLO GARCIA GONZALEZ  
JEFE DE ZONAS 04, OMETEPEC

SECRETARÍA DEL EDO.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



GUERRERO  
E. DISTRITO DE  
EDUCATIVOS  
CHICA  
ESCOLAR  
NO. 06  
LAZIZUQUIL  
RINCON, MPIO.  
MALINALTEPEC, GRO.

B. E. G.



B. E. G. A. N.  
Secretaría de Educación  
Indígena  
Zona Escolar No. 11  
Amatlichan

B. E. G.  
SECRETARÍA DE SUPERVISIÓN ESCOLAR  
ARRA NADATL  
COST. MALINALTEPEC  
ZONA 030.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
INDÍGENA  
ZONA ESCOLAR NO. 04  
OMETEPEC



PROFR. ELFEBO TORRES SAAYE  
SUPERVISOR ESCOLAR 012, COCHITLAN  
HUACA.

SECRETARIA DE EDUCACION  
MEXICO - QUINERO  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION  
MEXICO  
REAFIJA DE ZONA 10  
C.C. 1. 1111000  
0411111111

PROFR. JUAN VICTOR LOPEZ SUEAN  
SUPERVISOR ESCOLAR 013, COZOYAPAN

PROFR. MATEO CARMONA MARTINEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 014, TLACOA  
CHISTLAHUACA

PROFR. HERNANDEZ MEJIA NICOLAS  
SUPERVISOR ESCOLAR 063, CCHOAPA

SECRETARIA DE EDUCACION  
MEXICO

PROFR. URBANO SALAZAR GARCIA  
JEFE DE ZONAS 05, TLAPA.

PROFR. ANTONIO AYALA VALDEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 15, ALCOLAUCA.

PROFR. RODRIGO VALDEZ NERE  
SUPERVISOR ESCOLAR 16, ATLAMA  
JALCINGO DEL MONTE

PROFR. EUSEBIO VALLE AVILA  
SUPERVISOR ESCOLAR 18, TOTOTEPEC

SECRETARIA DE EDUCACION  
MEXICO  
SUPERVISOR DE  
EDUCACION PRIMARIA  
ZONA ESCOLAR 17  
TOTOTEPEC, OAXACA

PROFR. GELANBO CASIRO CANO  
SUPERVISOR ESCOLAR 18, PETLA  
CALANCIINGO.

PROFR. ALEJANDRINO ARRIAGA REYES  
SUPERVISOR ESCOLAR 19, TLAHUAPA.

SECRETARIA DE EDUCACION  
MEXICO

PROFR. PALMON SAAYEDRA AYALA  
SUPERVISOR ESCOLAR 20, ISUALITA

PROFR. ALBERTO SALAZAR MARTINEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 50, MIXTECACA

PROFR. INOCENCIO FERREROS CASTAEDA  
SUPERVISOR ESCOLAR 57, POTICHIAN

PROFR. LORINZA ESFINOBA ROSA  
SUPERVISORA ESCOLAR 60, SAN ANTONIO

PROFR. ENRIQUE FIGUEROA  
JEFE DE ZONAS 06, TLAPA.

PROFR. MIGUEL MARTINEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 21, TLAPA.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. CARLOS GALVEZ GALVEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.31, MI-  
TTLALTEPEC.

PROFR. ANTONIO CUELLAR MENDOZA  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.32, ARROYO PRIETO.

Secretaría del Estado  
Educación



PROFR. PEDRO PINZON DE LA CRUZ  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.33, METLA  
TOLUCA.

Superintendencia Indlg.  
ZONA ESCOLAR 134  
C.C. 1234 U  
San Lucas  
Toluca

*[Handwritten signature]*  
PROFR. BONIFACIO PINZON MARTINEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.34, HUEXOMPA.

PROFR. REVERIANO SIERRA  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.35,  
TOLUCA.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. PATRICIO ARIAS VAZQUEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.36, SAN LUCAS.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. GABRIEL MORAÑO ASTRADA  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.55, METLA  
TOLUCA.

PROFR. MARTIN MOTA ALVAREZ  
JEFE DE ZONAS 10, IGUALA.

PROFR. SABAS VAQUERO FALCO  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.38,  
XALITLA.

PROFR. JUSTINIANO JIMENEZ OCAMPO  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.40, COPALILLO.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. ANSELMO CRUC CARRANZA  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.41, ACATLPEC.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. MOISES VAZQUEZ VILLANUEVA  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.42, ZAPOTILAN T.

PROFR. GABRIEL J. RUIZ  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.43,  
TOLUCA.

SECRETARÍA DEL ESTADO  
EDUCACIÓN  
PROFR. ALFONSO CARINO LARGO  
SUPERVISOR ESCOLAR Z.44, TOLUCA.

*[Handwritten signature]*  
PROFR. BENITO  
JEFE DE ZONAS 12, SU...

PROFR. DOMESTIANO GONZALEZ BONIFACIO  
SUPERVISOR ESCOLAR 22, COPANATUYAC

PROFR. LORENZO CAIDO MANZANO  
SUPERVISOR ESCOLAR 23, TLATLAUUIT.  
TEPEC.

PROFR. CONSTANCIO CARRANZA HURTADO  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.24, TLAPA.

PROFR. BENITO FOLICAO DE JESUS  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.53, COPANA-  
TUYAC, GRO.

PROFR. ROLANDO VELAZQUEZ LEFINOZA  
JEFE DE ZONAS DE SUPERVISION 07,  
TLACOAPA.

PROFR. CONSTANCIO LARA CAUE  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.26, TLACOAPA

PROFR. ADOLFO RODRIGUEZ VELEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.27, TENA  
MAZAPA

PROFR. JUAN AGUILAR BOLANOS  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.28, PETZUCA

PROFR. ADOLFO VIVAR ARIAS  
JEFE DE ZONAS DE AYUTLA.

PROFR. MOISES MORAN SANCHEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.25, MEXCALTEPEC.

PROFR. JOSE LUIS GALVEZ GALVEZ  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.29, AYUTLA

PROFR. PEDRO BRUNO FIGUEROA  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.30, TECHUZ.

PROFR. FRANCISCO VILLANUEVA VILLANUEVA  
SUPERVISOR ESCOLAR 2.31, CUAPINOLA.

PROFR. PANFILO DE LOS SANTOS SALAS  
JEFE DE ZONAS DE SUP. 09, METLATONOC

GOBIERNO DEL ESTADO  
Libre y Soberano  
SEP SEG  
JEFE DE ZONAS DE SUPERVISION  
Tlaxcala  
T. 12A-0008R  
Tlaxcala, Gro.

