

Educación indígena

En torno a la
interculturalidad

Educación indígena

En torno a la interculturalidad

Sarah Corona Berkin y

Rebeca Barriga Villanueva

COORDINADORAS



Coordinadoras de la colección
 Sarah Corona Berkin
 Carmen de la Peza Casares

Asistente editorial
 Myriam Rebeca Pérez Daniel

Primera edición, 2004

D.R. Universidad de Guadalajara
 Centro Universitario de Ciencias Sociales
 y Humanidades, CUCSH
 Guanajuato No. 1045
 CP 44260 Guadalajara, Jalisco

D.R. Municipio de Zapopan
 Hidalgo No. 151, Cabecera Municipal
 Zapopan, Jalisco

D.R. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
 Prolongación Canal de Miramontes No. 3855
 Col. Exhacienda de San Juan de Dios
 CP 14387, México, D. F.

Diseño y cuidado de la edición
 Petra Ediciones, S. A. de C. V.
Corrección
 Amparo Ramírez

ISBN 970-27-0624-6
 Impreso y hecho en México

Índice

Presentación	7
Prólogo. En torno a la interculturalidad	9
Introducción	
Parte I. Los conceptos: problemas e interpretaciones	17
<i>La interculturalidad en tres preguntas</i>	18
Rebeca Barriga Villanueva	
<i>Interculturalismo y aculturación: ¿encuentros o desencuentros en la educación indígena?</i>	41
Eduardo Andrés Sandoval Forero	
<i>Interculturalidad, una mirada desde abajo. Las relaciones interculturales de una comunidad indígena de Oaxaca, México</i>	57
Fausto Sandoval	
<i>Las relaciones de poder en la práctica de la educación intercultural</i>	66
Cruz Elena Corona Fernández	
Parte II. La interculturalidad. Proyectos mexicanos en marcha	83
<i>Lumaltik nopteswanej: la construcción de un proyecto</i>	84

<i>de educación intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas</i> Sonia Comboni y José Manuel Juárez	
<i>La realidad a lo intercultural, lo intercultural a la realidad.</i> <i>Cómo se está construyendo la educación intercultural</i> <i>en la sierra wixárika</i>	112
Rocío de Aguinaga y Fidencio Robles García	
<i>La pertinencia de la Universidad Intercultural en el</i> <i>municipio del San Felipe del Progreso, Estado de México</i> Felipe González Ortiz, Francisco Monroy Gaytán, Antolín Celote Preciado	133

Parte III. Algunos logros 147

<i>La interculturalidad por y para la Secundaria Tatutsi</i> <i>Maxakwaxi; diálogos reflexivos entre docentes wixaritari</i> <i>y profesionistas mestizos</i> Susan Street	148
<i>Educación indígena, educación política. El uso del periódico</i> <i>en la escuela wixarika</i> Sarah Corona Berkin	165
<i>La migración indígena en Guadalajara: escuela y conflicto</i> <i>cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes</i> <i>otomíes, mixtecos y purépechas</i> Regina Martínez Casas, Angélica Rojas Cortés, Ivette Flores Laffont, Francisco Talavera Durón, y Ma. Eugenia Bayona Escat	182

Sobre los autores 207

Presentación

En los círculos académicos, la comunicación intercultural como problema de investigación ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor en el marco de lo que se ha dado en llamar proceso de globalización económica, política y cultural. Conscientes de la relevancia del tema y debido a que las estrategias culturales hegemónicas con pretensión globalizadora han mostrado sus límites en aspectos fundamentales de las relaciones interculturales, como son el respeto al otro, el diálogo, los acuerdos, los pactos y la tolerancia, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara y la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco se propusieron abrir un espacio de reflexión sobre estos problemas. Uno de los frutos de este esfuerzo interinstitucional es la presente colección de cuatro volúmenes intitulada “Comunicación y diversidad cultural”, en la que se ofrece una reflexión en torno a las políticas instrumentadas por diversas instituciones del Estado y las correspondientes estrategias locales que sujetos y/o colectividades despliegan frente a tales estrategias de poder, su supervivencia y las transformaciones que sufren en el contexto global. Para la construcción teórica de los particulares objetos de estudio se discuten nociones como multiculturalismo, interculturalidad, diversidad cultural, racismo, hegemonía, colonialismo y resistencia cultural, entre otros.

La colección es producto del 10º Congreso Internacional Comunicación Intercultural ¿Diálogo sin conflicto?, reunión de la International Association for Intercultural Communication Studies (IAICS), que se realizó del 14 al 16 de julio de 2004 en el ayuntamiento de Zapopan, presidido por el Lic. Arturo Zamora Jiménez. Este encuentro fue auspiciado por el CUCSH, siendo rector el Dr. Juan Manuel Durán; por la DCSH, bajo la dirección del Dr. Arturo Anguiano Orozco, y por el propio ayuntamiento.

En el congreso se presentaron 130 artículos, los cuales fueron discutidos en diversas mesas temáticas. Una porción considerable de esos trabajos se articularon en torno a ejes de discusión bien definidos y arrojaron resultados invaluable sobre los tópicos propuestos. Para rescatar y difundir la riqueza de este intercambio académico se seleccionaron 36 textos que fueron reelaborados por sus autores a partir de la discusión desarrollada en el encuentro. También se invitó a colaborar en los respectivos volúmenes a especialistas. El resultado se plasmó en los siguientes títulos:

- *Culturas amorosas. Prácticas y discursos.*
- *Educación indígena. En torno a la interculturalidad.*
- *Leer y pensar el racismo.*
- *Internet y televisión. Una mirada a la interculturalidad.*

Sin duda, la comunicación intercultural presenta problemas y facetas más amplias que las abordadas en esta colección. Sin embargo, consideramos que los trabajos seleccionados contribuyen a la reflexión sobre algunos temas que resultan centrales en nuestros días. Esperamos que estos cuatro libros ayuden a comprender las prácticas que se generan a partir de distintas formas de comunicación entre culturas, pues ante el desafío actual de los cambios políticos y sociales, es necesario contemplar no sólo la riqueza sino también la dimensión política y conflictiva de las relaciones interculturales.

Introducción

Sarah Corona Berkin

Rebeca Barriaga Villanueva

¿Por qué la interculturalidad?

La educación indígena ha pasado por mil avatares para encontrar un camino consistente y efectivo. Muy concretamente, en cuanto a la lengua o lenguas —español y / o lenguas indígenas— que se han de enseñar, se ha seguido una tortuosa vía en el que lejos de alcanzar el ideal del aprendizaje, construcción de conocimiento significativo y pertinente: primero el niño, después el joven y aun el adulto indomexicano se han visto inmersos en una especie de laberinto sin salida en la que su identidad y orgullo étnico están en un continuo juego de desgaste y pérdida. Los resultados que se han obtenido se reducen, las más de las veces, a un bilingüismo asimétrico que sólo sirve de puente para llegar a una dudosa competencia en español. Desde los años noventa se ha venido probando un nuevo modelo, el de la *Educación Intercultural Bilingüe* que trata de revertir un proceso ambiguo e impuesto durante siglos, en otro de participación indígena que logre la convivencia armónica —y por el momento, utópica— entre culturas y lenguas. Pese ya casi más de tres lustros de prueba y error, el camino no ha sido ni fácil ni homogéneo; desde miradas muy diferentes se ha asumido el fenómeno y de ahí los resultados aún heterogéneos, locales, exigüos y muy poco conocidos entre la misma comunidad educativa mexicana. Es por ello que nos propusimos a reunir en este libro al-

gunos de los artículos emanados de las mesas de trabajo de educación indígena que se presentaron en el 10° Congreso Internacional de Comunicación Intercultural, ¿Dialogo sin conflicto? que se llevó a cabo en la Universidad de Guadalajara en julio del 2004. Ahí, la interculturalidad fue asediada desde muchas perspectivas: el amor, el racismo, la globalización, la comunicación, los medios y la educación indígena. Nuestro interés se centró en esta última perspectiva, en su faceta más reciente, la llamada educación intercultural bilingüe como modelo paradigmático para las comunidades indígenas. Tratamos de responder en aquel momento y ahora aquí, algunas preguntas que necesariamente surgen de una promisorio propuesta que se antoja aún atrapada en algunos vicios discursivos y unilaterales: ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la educación intercultural? ¿Quiénes la viven? ¿Cómo se ha interpretado y la ha puesto en acción concreta? ¿Cómo se ha vivido en diversas comunidades indígenas? ¿Qué papel han jugado las lenguas, personajes centrales en el escenario intercultural? ¿Realmente es una puerta de salida esperanzadora? ¿Se puede dar el diálogo intercultural sin conflicto o sigue siendo un monólogo impuesto? Nuestro objetivo es presentar, a manera de muestreo representativo, tres aspectos, desde tres miradas —indígena y occidental— de la educación indígena intercultural mexicana: esencia, acción y resultados. En efecto, nuestro libro descansa en una estructura triádica que parte de una exploración alrededor de la concepción de esta nueva propuesta educativa, que busca rescatar y equilibrar los valores indígenas en convivencia con los occidentales y mestizos. Describe, además, algunos de los proyectos que asumen la idea de interculturalidad como motor en diversos niveles de la pirámide educativa, ya en el nivel básico de la primaria, ya en el nivel universitario. Para analizar, finalmente, algunos de los resultados concretos y acciones particulares con indomexicanos de diferentes etnias de nuestro país, que experimentan una suerte de educación intercultural bilingüe.

La primera arista— sin duda, la más filosa y conflictiva de las tres— está formada por cuatro artículos en los que Rebeca Barriga Villanueva, Eduardo Andrés Sandoval, Fausto Sandoval y Cruz Elena Corona abordan en torno a los problemas de la educación intercultural desde su concepción misma, hasta las consecuencias de una interpretación particular y *sui generis* que dista mucho de cristalizar en salidas equitativas para las comunidades indígenas y la sociedad mayoritaria. Rebeca Barriga Villanueva le da voz a doce maestros indígenas, hablantes nativos de seis diferentes lenguas mexicanas chol, mixteco, zapoteco, náhuatl, totonaco y español, quienes han vivido las dificultades de una nueva propuesta, cuyo significado no ha logrado penetrar en la realidad comunitaria y escolar de los pueblos indígenas. A partir del análisis de las respuestas de estos maestros en torno a la interculturalidad, muestra como éste es un concepto ajeno o distante de la realidad vivida en las escuelas primarias indígenas, que pese a las promesas del nuevo modelo, siguen sobre la línea de la pérdida de la lengua materna y de las decisiones unilaterales emanadas de una política eminentemente nacionalista y desconocedora en la estructura profunda de la riqueza y significado de la diversidad lingüística de México. Eduardo Sandoval, por su parte, discute el concepto de interculturalidad manipulado por el nuevo indigenismo y los imperativos propios de una sociedad globalizadora. Siguiendo el espíritu prístino de la interculturalidad, propone un modelo de educación asumida directamente por los mismos indígenas, que les permita y garantice mantener una relación directa entre educación, cultura y contextos socioeconómicos, con el fin de fortalecer su identidad.

Fausto Sandoval ofrece, más allá de las interpretaciones académicas y gubernamentales, una genuina visión de cómo se vive la interculturalidad en San Andrés Chicahuaxtla, comunidad triqui, que busca estrategias pertinentes para alcanzar relaciones de equilibrio e igualdad con las comunidades mixtecas, ná-

huas y mestizas que la circundan. Para ello propone entender a fondo el singular juego que se da entre el *nosotros* y los *otros* puesto que en ese interjuego se propicia una dinámica especial de respeto y tolerancia (entendida en un sentido positivo) entre culturas distintas con lenguas distintas. Los avances son evidentes pero la realidad persiste: “los indígenas tenemos la imperiosa necesidad de aprender a hablar español para comunicarnos y poder transitar con éxito en el sistema educativo”.

Con una mirada crítica, Elena Corona Fernández hace una comparación entre las diferentes posturas de los docentes y sus propuestas curriculares, las de las autoridades educativas y su insistencia en el cumplimiento de una “normatividad”, condición *sine qua non* en la formación de profesores de nivel básico en todo el país. A pesar de que la educación intercultural ha sido institucionalizada. Corona discute los problemas que surgen cuando los maestros bilingües creen en este modelo y tratan de llevarlo a la práctica modificando radicalmente la manera en que han sido formados durante décadas.

Sobre la segunda arista, siete autores dan cuenta de la conformación y destino de tres grandes proyectos en tres regiones estratégicas por su configuración étnica y lingüística de la República Mexicana, Chiapas, en el sureste del país; la sierra *wixarika* en el occidente y la parte central en el estado de México donde confluyen varias etnias de lenguas diferentes.

Sonia Comboni y José Manuel Juárez describen con minucia un proyecto surgido desde las comunidades tzeltales que se sustenta en la revalorización de la lengua, cultura, conocimientos y prácticas indígenas, partiendo de sus propios procesos de producción y reproducción social y biológica. Su método educativo intenta facilitar la reapropiación de esos valores, conocimientos y prácticas para articularlos con otros conocimientos de la cultura occidental que favorezcan en la comunidad un manejo integral, diversificado y socialmente integrado.

Fidencio Robles y Rocío de Aguinaga describen el proyecto de un bachillerato intercultural *wixarika* que inició en el año 2003. Desde la comunidad se detectan los objetivos educativos y se construye el programa y la propuesta metodológica. Los autores se ubican en la oferta educativa que existe para los jóvenes *wixaritari* en la sierra huichola y parten de allí para evaluar lo que la comunidad quiere y le es útil de las propuestas occidentales y lo que consideran necesario de sus propios saberes. En el último artículo de este conjunto Antolín Celote, Felipe González y Francisco Monroy centran su interés en la recién inaugurada Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México. Con una visión optimista y alentadora, que ve a la educación intercultural como una propuesta idónea para la incorporación de diversas culturas y grupos humanos en el ámbito universitario, describen la génesis de esta Universidad, que con verdadera fe en el modelo, arranca el proyecto con un interesante conjunto formado por 286 estudiantes mazahuas, otomíes, piekja-jooos y matlatzincas que convivirán en el aula con un grupo de mestizos (en un inesperado porcentaje del 19 por ciento del total). La propuesta va en sentido contrario de la globalización y la falsa idea de la tolerancia para rescatar el verdadero sentido de la interculturalidad que supone la diversidad en armonía con la singularidad y la identidad.

Siete autores se ocupan de la arista más promisoriosa de la tríada pues dan cuenta de resultados de proyectos vertebrados por la idea de una interculturalidad concreta y asible, con sentido para los que la practican en su quehacer educativo cotidiano. Susan Street hace un análisis exploratorio de los modos de comunicación entre docentes *wixarikas* y profesionistas mestizos al entablar diálogos sobre el fenómeno de la interculturalidad. Con una metodología etnográfica, la pregunta básica que se construyó en cinco sesiones de diálogos es, ¿cuándo y bajo qué condiciones sí se generó una *hermenéutica intercultural*? Para analizar si se pudo romper con una transmisión de conocimien-

tos basada en la tradicional relación vertical entre expertos occidentales dominantes y indígenas subordinados, entre los que saben y los que no saben. En el artículo, se identifican las situaciones en las que los diálogos hayan sido *reflexivos* (expresando cierta fusión de horizontes de las perspectivas *etic* y *emic*), y estas situaciones se teorizan en función del interés tanto de la escuela como de la comunidad de formar intelectuales al servicio de su cultura *wixaritari*. También en el ámbito *wixarica*, Sarah Corona Berkin, la autora propone la enseñanza de la lecto-escritura como un instrumento fundamental para el desarrollo del pensamiento y acción críticos que impulsen la participación de los indígenas en el espacio público. Para ello, se centra en los beneficios del uso del periódico en la educación secundaria en varios sentidos, ya que no sólo refuerza el conocimiento significativo en todas las asignaturas escolares, sino que fortalece la educación política de los jóvenes. Corona Berkin ofrece los resultados comparativos de su uso en una telesecundaria *wixarika* y una secundaria urbana de jóvenes mestizos, cuyas estrategias diferentes se relacionan directamente con su visión de mundo y su manera de procesar la información. En su artículo, Regina Martínez Casas, Angélica Rojas, Ivette Flores y Francisco Talavera nos revelan los severos problemas de niños indígenas locales y migrantes, hablantes de otomí purepecha, náhuatl, mixteco, huichol, mazahua y totonaco que asisten a cinco escuelas públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, cuya población mayoritaria es mestiza. El escenario, idealmente intercultural por su rica composición étnica, se convierte en un espinoso terreno de tensiones interétnicas y discriminatorias, cuyo resultado final es la alta deserción y el fracaso escolar debido a la falta de conciencia del problema por parte de la escuela urbana que “representa uno de esos espacios en los que sólo se habla español y se espera que todos los que a ella asisten sean ampliamente competentes en el tema”. El corolario natural es la alarmante carencia de programas específicos que

enfrentan el problema educativo que representa la interculturalidad en el salón de clase.

Algunas conclusiones

Luego de este recorrido panorámico por tres aristas de un complejo problema, sólo podemos llegar a ciertas conclusiones provisionales y a muchas más reflexiones adicionales que nos gustaría compartir o polemizar con nuestros potenciales lectores.

Si logramos despertar el interés o motivar convergencias y divergencias, habremos cumplido con nuestra meta final, poner el dedo en una llaga que de tan profunda se hace paradójicamente invisible o negada. Destacamos aquí los puntos que consideramos más relevantes de esta decena de trabajos. Podemos afirmar que la educación intercultural indígena es todavía, en la mayoría de los casos, una especie de ideal o de utopía que se entiende de muchas maneras y que se adapta a las necesidades concretas de cada situación. Los maestros interculturales bilingües son en este sentido, víctimas de una palabra carente de sentido, pero que conlleva exigencias en ocasiones absurdas e inalcanzables. Se vislumbran valiosos esfuerzos aislados por establecer, desde la autodeterminación indígena, nuevas formas de apropiación de la cultura en concordancia con los valores de la cultura nacional. Las lenguas son el corazón de esta educación intercultural pero aún son muy débiles los verdaderos vasos comunicantes entre las indígenas y el español dominante, mayoritario y oficial. En la mayoría de los casos, en el ámbito supuestamente intercultural el español sigue siendo la verdadera meta a alcanzar. Hay interesantes brotes de conciencia pero endeble ante todo un aparato ya constituido.

Sin duda, la interculturalidad en un sentido amplio sugiere pistas para construir un concepto educativo donde se facilite la convivencia entre las culturas y se ofrezcan herramientas para

dialogar a partir de negociaciones y acuerdos entre los diversos actores sociales; sin embargo, sigue siendo un concepto sólo pensado para los indígenas: los mestizos ocupan otros espacios donde la interculturalidad no ha permeado pues la conciencia nacional ha estado cimentada por siglos en la idea de la unidad.

Hablar de educación intercultural en un país como el nuestro enfrenta necesariamente a un dilema ¿cómo plantar políticas educativas para la diversidad cuando la función de la educación ha sido precisamente integrar en una nación a todos los grupos por igual? ¿Cómo desandar un camino ya trazado ancestralmente?

Nos encontramos en un interesante momento de transición en donde se corre el riesgo de caer en el peligroso proceso de muchos estados llamados democráticos, que se reconocen definidos por múltiples culturas (situación acrecentada por la globalización y las migraciones) sin asumir las profundas diferencias ideológicas que de ellas emanan. Vivimos todavía en una sociedad de espectadores culturales, tolerantes unos, curiosos otros, preocupados algunos más, pero la mayoría ignorantes e insensibles a una realidad opacada por un discurso circular.

Para terminar quisiéramos dar respuesta a una de las muchas preguntas que dejamos abiertas a lo largo de esta reseña: ¿abre la educación indígena intercultural mexicana un diálogo sin conflicto? Definitivamente no. Hay un larguísimo camino que andar para construir un verdadero diálogo— de dos partes, equilibradas y equitativas— que transforme los ideales de una interculturalidad enunciada en acciones concretas y plausibles, no compensatorias ni remediales. Por cierto, ese diálogo tendría que ser además de intercultural, interdisciplinario...

Parte I

Los conceptos: problemas e interpretaciones

La interculturalidad en tres preguntas¹

Rebeca Barriga Villanueva

Así hoy en día, el concepto de Educación Bilingüe Intercultural se ha convertido en un lema político muy de moda que no falta en casi ningún discurso de política indigenista.

ZIMMERMAN (1999)

La interculturalidad, un nuevo adjetivo

Los rasgos distintivos de la política del lenguaje en México han sido la ambigüedad y la ambivalencia y la contradicción. Desde la llegada de los españoles hasta nuestros días se han sucedido una a otra políticas que buscan —al menos discursivamente— ya incorporar, ya integrar, al indígena a una realidad diametralmente opuesta a su visión de mundo.

Esta política en movimiento pendular² constante está hecha de paradojas que oscilan entre los polos de la enseñanza del español y/o las lenguas indígenas, el desplazamiento y el mante-

nimiento, la vitalidad y la extinción. La riqueza y variedad de las lenguas indígenas mexicanas³ son el pórtico de entrada al problema: sistemas lingüísticos con sus peculiaridades inherentes y visiones de mundo diferentes y distantes a la que porta la lengua dominante y oficial, no obstante la letra de nuestra Constitución,⁴ que las hermana.

A más de cinco siglos de fracasos, promesas, reformas y discursos que, en general, han tendido a la eliminación de las lenguas indígenas, la educación destinada a los indomexicanos ha sido bautizada con varios nombres y adjetivos que va de castellanización directa hasta la actual educación intercultural bilingüe, pasando por la alfabetización en lenguas indígenas, alfabetización en español y lenguas indígenas, educación bilingüe, educación bilingüe bicultural; políticas lingüística y educativas todas éstas que si bien modifican al nombre de la educación, no han logrado romper el conflictivo contacto con el español, la lengua de prestigio y dominante, y mucho menos desviar la trayectoria de pérdida de las otras lenguas mexicanas.⁵

péndulo siempre ha sido estacionarse permanentemente en el polo castellanizador. En este sentido, la alfabetización en lenguas indígenas, en el caso de haberla, y el bilingüismo así enunciado, no han sido más que el puente seguro para cruzar hacia el español.

³ Sin entrar en discusiones teóricas relacionadas con la concepción de lengua y dialecto sobre la precisión del número total, hoy en día se reconocen oficialmente 62 lenguas indomexicanas —la mayoría con una gran variedad dialectal— que pertenecen a catorce familias lingüísticas diferentes.

⁴ El artículo 2º de la Constitución Mexicana establece que “la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas...”

⁵ “Hasta principios de los ochenta, la educación bilingüe tenía como objetivo llevar a los alumnos hacia la castellanización más efec-

¹ Agradezco a los estudiantes de la maestría en Lingüística Indoamericana (generación 2001-2003) del CIESAS su genuina e invaluable colaboración en este estudio.

² Rebeca Barriga Villanueva (1998). Pese a esta oscilación continua que se inició con los reyes católicos de España, la tendencia de

En los últimos quince años, la nueva ecuación educación intercultural bilingüe parece ser la panacea

Interculturalidad: ¿Un concepto?, ¿una moda?, ¿un sentir?

A pesar de permear todo el ambiente de la actual política educativa y lingüística indigenista,⁶ el concepto de interculturalidad aún no está consolidado en el contexto mexicano.⁷ Hasta el momento en el ámbito mexicano resulta aún una idea vaga atrapada en la polisemia, cuyos diferentes significados se manejan todavía muy dentro de lo discursivo, sin lograr de manera más o menos armónica y efectiva anclarse en una acción consistente y generalizada.

La interculturalidad como alternativa en la educación indígena aparece a finales de los años ochenta, en el contexto de la educación indígena de los países de América Latina, como una nueva alternativa que busca el desarrollo autodeterminado de los pueblos indígenas y una educación que integra la propia

tiva, utilizando para tal fin la lengua indígena en los primeros años de escolarización. La transición de la lengua indígena al castellano buscaba desplazar la lengua propia por la lengua hegemónica y oficial” (López e Sichra, 2004: 134).

⁶ La reciente creación en 2001 de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe es prueba de ello. No obstante los esfuerzos patentes, la magnitud del problema y los intrincados hilos de una política educativa ancestral, será muy difícil alcanzar sus metas a corto plazo.

⁷ Como sucede en otros lugares de América Latina como Guatemala, Bolivia o Chile, donde ya existen avances que le dan cierta realidad y consistencia al modelo en distintos ámbitos sociales y políticos.

cultura a la cultura dominante. Esta interculturalidad se puede ver con miradas múltiples, relacionadas con los modos de vida y las experiencias personales. La mirada que aquí me interesa confluye en la idea de la interacción armónica entre lenguas y, por ende, entre culturas, en un ambiente de reciprocidad y de intercambio de conocimientos, pensamientos y costumbres:

La educación intercultural es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la libertad y justicia para todos.⁸

Lamentablemente las ideas medulares sostenidas por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Educación Indígena, que giran en torno a esta visión: identidad local, dignidad y valor del mundo indígena, asunción de la diversidad lingüística, ejercicio de la democracia y derechos de los pueblos indígenas, distan mucho de penetrar tanto en la conciencia nacional como en la de los pueblos indígenas confundida entre discursos unilaterales y contradictorios y poco efectivos en la práctica. De ahí que el objetivo de este trabajo sea explorar en torno al concepto de interculturalidad a partir de las respuestas directas de maestros bilingües mexicanos sobre su experiencia con esta nueva forma de educación. Aunque el concep-

⁸ SEP/DGEI, 1999.

⁹ Para profundizar en torno a la interculturalidad y educación indígena (véase Hernaiz, 2004; Zimmerman, 1999; Beterly, 1998).

¹⁰ Los lineamientos generales de esta educación aparecen en SEP/DGEI, 1999.

to⁹ mismo y la propuesta educativa¹⁰ son de suyo interesantes y merecerían mayor profundidad, por el momento mi interés se centra a partir de la propia voz de los maestros, en tratar de dar respuesta a la pregunta que subyace a este trabajo: ¿Hay realmente una educación bilingüe intercultural en México o se refiere a otro discurso más carente de sentido? Para ello, presento los resultados de un estudio exploratorio que realicé con doce¹¹ estudiantes de maestría en Lingüística Indoamericana. Parte de este estudio consistía en un cuestionario en el que tres de las preguntas giraban en torno al conocimiento o experiencia directa con la nueva política educativa intercultural bilingüe:

1. ¿Conoce el término interculturalidad? Si su respuesta es afirmativa, explique cuál es su significado.
2. En su práctica docente, ¿ha tenido experiencia con la educación intercultural bilingüe?
3. ¿Qué otros modelos ha practicado y, cuáles han sido los efectos en los niños?

Este grupo de maestros es especialmente interesante en cuanto a su conformación étnica y lingüística, pues su situación sociocultural bien podría ser representativa de la gran mayoría de maestros indígenas bilingües mexicanos. De los profesores que colaboraron en el estudio, ocho eran nativos hablantes de cinco lenguas indígenas pertenecientes a cuatro familias lingüísticas diferentes,¹² chol, mixteco, zapoteco, náhuatl y totonaco.

¹¹ Debo señalar que el estudio no tiene pretensiones de representatividad ni confiabilidad estadísticas. Sin embargo, las características del grupo podrían validar el muestreo como uno de carácter intencional.

¹² La relevancia de la lengua y familia indígena a las que pertenece el maestro es de gran peso, puesto que la enseñanza de la lengua escrita va a ser punto nodal en la educación intercultural; el proble-

Los otros tenían como primera lengua el español, tres de ellos con una situación muy común y peculiar en el mundo indomexicano: por la compleja situación sociolingüística que se ha venido generando durante siglos; los padres optan por hablarles y enseñarles a sus hijos sólo en español y, por ende, hacer de esta la lengua materna¹³ de sus hijos, con el entendido de que la lengua indígena, la aprenderán en el ámbito familiar y social de manera espontánea y oral. En la escuela indígena, bilingüe o no, prevalece el español.

Preguntas y respuestas

Cada una de las respuestas de los maestros era tan elocuente en sí misma que decidí transcribirlas literalmente de los cuestiona-

ma de las variantes se ha convertido en un atolladero sociolingüístico casi insuperable, puesto que en un ideal de estandarización se entremezclan complejidades meramente lingüísticas con otras de índole sociolingüísticas. Los maestros con los que realicé este estudio estaban, como lo veremos en algunas de sus respuestas, conscientes de este problema.

¹³ Pensemos por un momento en las consecuencias que esta decisión trae consigo desde un punto de vista socio y psicolingüístico. Tan sólo el hecho de aprender una variación del español totalmente alejada del estándar, por un lado, y de aprenderla en un contexto social y familiar donde la lengua predominante es otra, supone una tensión enorme en los procesos cognitivos del niño. Esta situación es ampliamente documentada en un estudio realizado entre los amuzgos por Jani Jorda (2000: 139).

E. :¿Tú tuviste problemas para aprender español en la escuela? Bo. Bueno, sí, porque el español que me enseñaron mi papá y mamá era muy mínimo, muy poquito, muy diferente a lo que viene en los libros a la forma como se habla. Más que nada problemas de comprensión, palabras desconocidas.

rios de los maestros para no romper el hilo de su pensamiento y dejar hablar a su verdadero sentir. Comento aquí, sólo los aspectos más relevantes con relación a nuestro tema.

Como marco de referencia y de comparación al análisis, sírvanos el fragmento que encierra el espíritu de esta nueva política:

Lograr que la educación que se ofrezca a los niños y las niñas indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación.¹⁴

¿Conoce el término interculturalidad? Si su respuesta es afirmativa, explique cuál es su significado.

- 1 El concepto mismo es controvertido, no obstante supone que tiene que ver con la aceptación de múltiples culturas, y por ende, de muchas lenguas (totonaco).
- 2 Significa saber de una cultura en todas sus dimensiones (náhuatl del sur de Veracruz).
- 3 En concreto no sé lo que significa. Sin embargo, se entiende en conocer variadas culturas con sus finas características, lenguaje, costumbres, tradiciones, etc. (náhuatl del sur de Veracruz).
- 4 Es la convivencia de dos o más culturas, hay que respetar las culturas que el niño conoce y enseñar primero en la lengua que mejor domine (mixteco).
- 5 Significa un intercambio de culturas, la interacción de muchas culturas entre los pueblos indígenas y no indígenas. No

puede haber interculturalidad si no se reconoce la propia identidad étnica, conocer lo que es nuestro para identificarlo que es de otros o lo que no es de nosotros. La interculturalidad como estrategia de sobrevivencia de todas las culturas se convierte en el punto de encuentro de las culturas y consecuentemente de la lengua (mixteco).

- 6 Es el proceso en el cual entran en contacto armónico diferentes culturas (chol).
- 7 La convivencia de varias culturas en un marco de respeto (chol).
- 8 Es un concepto filosófico que pretende establecer una nueva relación entre los pueblos y comunidades (zapoteco).
- 9 Es un esquema de conceptualización que consiste en la relación de varias culturas regidas por el respeto y valor que los individuos tienen o practican (español).
- 10 Una relación idealmente de respeto entre dos culturas (español).
- 11 Se refiere a las relaciones de manifestaciones culturales entre los pueblos (español).
- 12 Su significado es complejo y ambiguo porque es un término que aún está en discusión y no definido (español).

El objetivo de esta pregunta buscaba sondear en el conocimiento tanto del concepto de interculturalidad como de las metas que una educación así bautizada persigue. En una primera lectura, se podría decir que salvo los maestros 1 y 12, los demás muestran un conocimiento más o menos profundo del concepto, incluso el maestro 3, que afirma, paradójicamente, no saber lo que significa, pero sí lo que por él se entiende. La mayoría rescatan la esencia del significado y la centran en la convivencia armónica de culturas en contacto y del respeto que debe emanar de éste. Sin embargo, si hacemos una lectura más a fondo, nos damos cuenta que detrás de este aparente dominio del término como tal, hay problemas significativos. Por

¹⁴ SEP/DGEI, 1999.

ejemplo, se habla de interculturalidad como un concepto controvertido o filosófico, un conocimiento, una convivencia, un intercambio, una relación, un proceso, un esquema de conceptualización, pero no como una práctica escolar nueva en la que el elemento crucial es la convivencia de lenguas, su enseñanza y su práctica equilibrada. En este sentido la opinión del maestro 4 merece subrayarse, pues rebela la difícil realidad de las escuelas indígenas bilingües: “enseñar primero en la lengua que mejor domine [el niño]”. Aquí el maestro, acorde a su experiencia, interpreta la interculturalidad como una cuestión de elección entre lenguas y no de convivencia entre ellas. Por desgracia, es sabido que la elección recae —desde que oficialmente, en tiempos cardenistas, se instituyó el bilingüismo como política lingüística— las más de las veces, en el español, por razones de prestigio, supremacía y de exigencia de los mismos padres. Ante su presión, por un lado, y no pocas veces, por el desconocimiento de la lengua del lugar, los maestros no tienen más opción que la de enseñar el español en detrimento de la lengua indígena. La elección también se realiza a partir de la convicción de que sólo en español se pueden explicar algunos conceptos o que sólo el español se escribe. Las consecuencias de toda esta situación se reflejan en un aprendizaje deficiente de las dos lenguas en contacto pero siempre en menoscabo de la lengua de origen de los niños. Otro rasgo sobresaliente es la distancia que establece el maestro con ella misma. La interculturalidad se siente como algo de fuera, ajeno, no como una forma de vivir y de planear la enseñanza. Merece atención especial la respuesta del maestro 5 por el nexo que hace entre identidad étnica, interculturalidad y sobrevivencia de culturas y lenguas. Pese a la lucidez de sus argumentos, con ella deja claro que si no hay interculturalidad, no habrá salvación para las lenguas indígenas; el peso enorme de la responsabilidad recae en los indígenas y no en los ‘otros’, los mestizos con quienes viven en contacto permanente, y quienes seguramente no están cons-

cientes del significado bilateral de la interculturalidad. Sin duda, si tuviéramos que calificar las respuestas, la más acertada o veraz, sería la del maestro 12 que concluye que el término es complejo y ambiguo y que “aún está en discusión”. Sería deseable que cuando se termine tal discusión no se dé un nuevo cambio de modelo. Para terminar con esta primera pregunta habría que destacar que ningún maestro mencionó el otro término del binomio ‘bilingüe’ crucial para entender a fondo el modelo intercultural. El bilingüismo¹⁵ en las comunidades indígenas en general, y el de las escuelas indígenas en particular, es uno de los problemas ingentes de la política lingüística mexicana. El resultado de ésta ha sido ni con mucho la enseñanza y el uso equilibrado entre dos lenguas, sino más bien el paso previo y perentorio (si es que se da) a la castellanización, meta final de esta política.

En su práctica docente, ¿ha tenido experiencia con la educación bilingüe intercultural?

- 1 Sí la he tenido y pienso que a pesar de la práctica docente es en muchas ocasiones difícil, por lo menos, se hablan dos lenguas y que debiera ser así, no sólo en educación básica sino hasta el nivel de bachillerato por ejemplo.
- 2 Sí la he experimentado. He impartido clases de nahua a universitarios. Sin embargo, lo que he notado es que en el sistema de educación bilingüe, la educación intercultural no se lleva a cabo.
- 3 Sí. En mayo de 1998 fui profesor practicante en San Mateo

¹⁵ Para una comprensión cabal de la realidad del bilingüismo mexicano, véase el iluminador libro de Coronado Suzan (1999). A partir del estudio de siete lenguas distintas, ofrece una novedosa tipología acorde con los rasgos distintivos de la comunidad de habla estudiada en contacto con el español.

Almamoloa, municipio de Temascaltepec, México. Mi experiencia fue que el uso y enseñanza del náhuatl es en la institución primaria. Los alumnos tienen buenas coordinaciones para expresarse en ambas lenguas.

- 4 Es interesante y necesario porque el niño debe conocer lo propio y lo ajeno para poder desenvolverse y desarrollarse en todos los ámbitos, y en su propia cultura, para fortalecer su identidad, saber quién es, así perpetuar la cultura original, y también debe conocer los avances científicos para usarlos y, por qué no, innovarlos.
- 5 Lo que propongo consiste en capturar los contenidos étnicos de los pueblos indígenas a través de la planeación didáctica que surgen en el aula con los niños, en la comunidad con los jóvenes y ancianos porque ellos tienen un cúmulo de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas que puede convertirse junto con los contenidos étnicos, mismos, que una vez aprobados en sus diferentes fases puede llegar a convertirse en contenidos educativos nacionales.
- 6 Es un tipo de educación que debe tener en cuenta las diferencias culturales de los niños, respetarlos y valorarlos, y en el proceso educativo realizarse en forma armónica.
- 7 Las bases teóricas de esta política son muy convincentes, pero quizás las situaciones concretas de la educación indígena no encaje la teoría, porque eso ha sucedido con las otras políticas educativas. Por ejemplo, la política de castellanización o integracionista, educación bilingüe, educación bilingüe bicultural han estado en el discurso.
- 8 Como concepto filosófico es bonito, para ser aplicado en una comunidad donde existen muchas culturas, donde la tolerancia y el respeto a la diversidad deben ser principios fundamentales. La educación bilingüe intercultural es un planteamiento ahora institucional. Considero que como se aplica en México en nuestras escuelas es una práctica racis-

ta disfrazada, con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello, el Estado aplica una política de borratura en donde la educación bilingüe bicultural es un parapeto; la práctica educativa actual pretende educar a los “indios” para poder interactuar con la sociedad no india. Pero a la sociedad no india ni siquiera se le plantea una mejor convivencia con los indígenas. Para mí la educación bilingüe intercultural debiera concebirse a partir del tipo de alumnos que asisten a clases, es decir, quiénes son, qué lengua hablan y no considerar a la educación bilingüe a partir de las lenguas del docente. Actualmente, si la educación la imparte un “pinche maestro indio” que hable un “dialecto” y algo de español es educación bilingüe intercultural para el Estado. Pero no se mire a los niños indígenas que reciben clases con maestros no indios. ¿Qué tipo de educación es ésta? Intercultural o unicultural. La educación bilingüe intercultural desde mi concepción es ambigua y por lo tanto no cumple aún con su cometido. ¿Por qué educar a los no indios de un modo y a los indios de otro? Es una falacia de los teóricos para mantener vivas las políticas del Estado, y una justificación para darnos soluciones que nos hagan olvidar nuestro pasado como pueblos originarios.

- 9 No, porque se responde a los principios y objetivos del plan y programas de la SEP que como maestros tenemos qué cumplir. Sin embargo, como parte de un grupo étnico (habitante de un mismo lugar, identificación) amortiguamos estas exigencias de los planes con las necesidades de los pueblos, a partir del habla para la comprensión de los contenidos. En cada una de las comunidades se han iniciado con la escritura pero para fines de adquisición de la lectura y del cual exige muchos estudios y análisis.
- 10 De acuerdo con los testimonios de los estudiantes que entrevisté en Oventic, Chiapas (dos maestros de 20 años y cuatro promotores de educación, cuatro tzotziles y dos tzel-

tales), la idea que prevalece en las escuelas oficiales donde asistieron, es la falta de consideración y aprecio a su cultura. Esto se manifiesta en muchos aspectos de la vida en la escuela, entre otros: a) uso del español como lengua vehicular, b) prohibición de usar la lengua indígena y c) crítica o absoluta falta de interés por los usos y costumbres indígenas, incluyendo los calendarios relacionados con los ciclos agrícolas.

- 11 No, existen obstáculos como las limitaciones de identidad entre los pueblos.
- 12 No he tenido experiencia, pero pienso que este tipo de educación tiene un fondo político que repercute al enseñar las lenguas indígenas, por ejemplo, he visto que en muchas escuelas bilingües tan sólo imparten la clase en lengua indígena un día a la semana.

Si analizamos con detenimiento estas respuestas, nos encontramos que independientemente de lo afirmativo o negativo de ellas, cada uno de los profesores señala una objeción u obstáculo en torno a la educación intercultural, que revela imposibilidad, escepticismo o desconfianza. Unos son imprecisos en su respuesta y dejan entrever más opiniones personales que la descripción de una práctica real como sucede con los profesores 4, 5, 6, que dan definiciones o propuestas para alcanzarla, pero no hablan concretamente de resultados vividos con la interculturalidad. Coincidentemente todos se dirigen a dos puntos principales, las culturas y las lenguas como ingredientes ideales pero endebles, ya que su fallida interacción no conduce a la identidad y armonía postuladas. De ahí que otros como el maestro 2 concluye que “la educación intercultural no se lleva a cabo”, mientras que el maestro 9 deja entrever que más allá de las propuestas de la SEP, cada maestro “amortigua” —toma sus propias decisiones— de acuerdo con las necesidades específicas del pueblo. Señala

concretamente el álgido problema de la escritura y la lectura,¹⁶ soslayado unas veces, agudizado otras, por la nueva tendencia educativa. El maestro 11, por su parte, niega contundentemente la plausibilidad de la interculturalidad debido a “las limitaciones de identidad entre los pueblos”. Solapada una, explícita y lapidaria otra, las respuestas de los maestros 7 y 8 son las más fuertes del grupo. Uno duda sobre la eficacia de la interculturalidad y la parangona con las políticas anteriores, igualmente promisorias pero nada efectivas, pues se quedaron atrapadas en la promesa discursiva. El otro, desvela la realidad descarnadamente. Hay en toda su respuesta una denuncia abierta a lo que ha venido siendo la historia de las políticas lingüísticas en México, y acusa de forma abierta a la educación intercultural bilingüe calificándola como una “política de parapeto”, de “borradura”. La ve como una mera mistificación, cuyo fin es anular al indio, disfrazando las situaciones de diálogo bilingüe aparente. Coincide, en este sentido, con las críticas más acerbas que se le han hecho a esta

¹⁶ El objetivo de este trabajo rebasa el tema de la cultura escrita en las comunidades indígenas, pero no puedo dejar de mencionar que es uno de los motores de la interculturalidad, pues supone el dominio de una destreza que ha sido en el tiempo la gran carencia de las culturas indígenas, piedra de toque para considerárselas como “lenguas completas”.

¹⁷ [...] analizaré la propuesta de educación intercultural interpuesta por el Estado, en especial plasmada en la propuesta de educación compensatoria DGEI-CONAFE, básicamente concluyendo que la concepción de interculturalidad que caracteriza esta propuesta es del todo cuestionable en la medida en que se trata de una interculturalidad *unilateral*. Entre otras de sus limitaciones, el *bilingüismo se concibe desde una perspectiva monolingüe y la propuesta está basada en los planes y programas diseñados para la currícula nacional*. En este sentido, la interculturalidad se plantea de manera *unidireccional* en la medida

nueva propuesta, acusándola de “unicultural”.¹⁷ El maestro 10, tomando la palabra de estudiantes indígenas de Chiapas, complementa la crítica poniendo sobre la mesa “la falta de consideración y aprecio a su cultura” y “la prohibición de usar la lengua indígena” y “la falta de interés por los usos y costumbres indígenas” postulados todos estos centrales en una concepción intercultural.

Así las cosas, la visión de estos maestros sobre la educación intercultural bilingüe es tan negativa que les impide descubrir sus posibles bondades, o centrar su atención en el problema clave: el bilingüismo y su fortalecimiento. Sólo los profesores 1, 3 y 12 tocan tangencialmente el tema. El maestro 1 sugiere que la enseñanza en las dos lenguas de contacto debería darse no sólo en la primaria (lo cual supone que sí se enseña la lengua indígena: punto positivo); el 3 confirma la enseñanza del náhuatl “en la institución primaria”, en tanto que el maestro 12 concluye que “en muchas escuelas bilingües sólo imparten la clase en lengua indígena un día a la semana”, lo que pone al descubierto la verdad de muchas de las escuelas bilingües en zonas indígenas de nuestro país, que difícilmente cumplen con el significado del adjetivo que las acompaña.

¿Qué otros modelos de educación ha practicado, y cuáles han sido los efectos en los niños?

- 1 En mi experiencia como docente, y específicamente en el nivel de educación preescolar con el modelo de educación bilingüe bicultural había que recopilar más exclusivamente contenidos étnicos y aplicarlos en los programas didácticos. La participación del niño en esta recopilación era nula. Con la educación intercultural bilingüe se hace un poco distinto

en que es exclusivamente a las comunidades indígenas para quienes se postula esta posibilidad”. Flores Farfán, 2002 (las cursivas son mías).

la forma en cómo debería llevarse a cabo. Ahora se considera como relevante la participación de los niños, aunque de todas maneras, en este otro modelo el uso de la lengua, al menos de lengua indígena, pocas veces se utiliza en el aula.

- 2 El modelo de educación bilingüe en el ambiente universitario donde no sólo se le enseña al universitario a dominar la lengua indígena, sino a ser capaz de reflexionar sobre la gramática. Asimismo se hacen trabajos de campo que permiten acercarse a la cultura y a conocerla.
- 3 En unas instituciones de primaria, ubicadas al sur de Veracruz, durante mi experiencia de trabajo de campo, he observado que los alumnos no reciben la formación bilingüe, aun siendo “escuela bilingüe”, y tienen bajo rendimiento en el aprovechamiento escolar.
- 4 Di mi servicio social educativo en CONAFE y me ha interesado cómo aplican las nuevas pedagogías en la práctica docente; esto tiene gran éxito porque los que participan son jóvenes de 15 a 20 años con muchas energías y no están sindicalizados, lo que permite trabajar el tiempo completo pues ellos viven en la comunidad, visitan la casa de los niños (porque ahí comen) y atienden comunidades pequeñas. Logran interactuar con la comunidad en poco tiempo. Las reuniones para evaluar las actividades se llevan a cabo cada mes y ahí los muchachos exponen sus dudas que generalmente resuelven entre ellos. Otro factor que favorece el éxito es que CONAFE da el material necesario para realizar las actividades que se proponen en el programa: de escritorio, didáctico y bibliográfico. Además tiene programas especiales para cada tipo de población rural, migrante, suburbana.
- 5 En el Subsistema de Educación Indígena se tienen presentes los siguientes modelos educativos: a) monolingüe en lengua indígena, b) monolingüe en español y c) bilingüe. El sistema con el que más he trabajado es el monolingüe español, la razón es que no me lo han propuesto en forma bilin-

güe o monolingüe mixteco, además los textos con los que se cuenta son en español. Actualmente estoy enterado de que se han recibido textos en lengua indígena, no representa la variante lingüística de los niños ni de los maestros, luego entonces no pueden interactuar con ellos. La propuesta es que deben elaborarse textos para cada pueblo indígena mixteco. Con el modelo bilingüe los alumnos se vuelven más participativos y el aprendizaje se convierte significativo porque recurren en su lengua, al hacer esto, se reencuentran con sus conocimientos previos.

- 6 En la educación bilingüe, es difícil determinar los límites entre una cultura y otra porque solamente se toma en cuenta pero esto, mayormente se ha practicado en la oralidad de la lengua, pues la alfabetización de los niños indígenas es en español.
- 7 Un proyecto estatal en el estado de Chiapas denominado Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI). Este programa capacita a jóvenes con secundaria para desempeñarse como educadores en las comunidades indígenas más marginadas, atendiendo grupos multigrados y usando como medio de instrucción la lengua indígena. Como toda política tiene sus éxitos y sus fracasos, este proyecto no cumple con las expectativas, realidades y especificidades lingüísticas de las comunidades.
- 8 Educación bicultural. No ha tenido ningún efecto en los niños, dado que cualquier modelo educativo es lo mismo. Todo modelo educativo es lo mismo. Es una concepción administrativa pero en la vía de los hechos, la educación que reciben los niños originarios de México es igual a la que recibieron nuestros padres hace 40 años. La verdadera educación bilingüe bicultural, al menos para mí, es aquella que se imparte a los niños conscientes de su realidad, de lo que es un grupo americano originario, y que tiene que aprender otras lenguas del mundo para comunicarse, ver a los hom-

bres como hombres sin hacer ningún tipo de discriminación. Los niños educados interculturalmente son muy positivos, valoran al hombre sin distinción. Pero lo hacen cuando se educan primeramente en su lengua. De lo que digo, la evidencia surge de los talleres realizado.

- 9 En educación indígena ha existido el modelo bilingüe bicultural y actualmente se habla de bilingüe intercultural. Cada uno de ellos tiene un fin implícito o explícito específico, pero en la práctica no cambia debido a que la formación de nosotros no se ha constituido en el plano lingüístico sino más bien político.
- 10 La educación individualizada, con atención particular a cada niño. Aprenden rápido y se sienten contentos.
- 11 He promovido entre mis compañeros choles la propuesta de transferir los contenidos de la currícula educativa en la lengua materna de los niños choles. Tmando en cuenta que el español es la lengua común en la sociedad mexicana y que el programa está expresado en esta medida, he considerado que ambas tiene relevancia en el proceso de manera gradual... Los esfuerzos se vulneran por la ausencia de una auténtica formación de docentes bilingües, que sean capaces de desenvolverse en el ámbito educativo bilingüe.
- 12 Un modelo de educación bilingüe que he estado ejercitando en el ambiente universitario, donde los jóvenes, algunos de ellos indígenas, se ha llegado a interesar más en su lengua materna. En cuanto a los jóvenes no indígenas se fascinan o se motivan al conocer la lengua indígena. Todo esto es un punto de vista que tiene más impacto en un nivel como es el universitario.

El panorama mejora con esta cuestión. Tal parece que los maestros se encuentran más familiarizados con otros modelos que el vigente y que al menos hay una práctica más efectiva y propositiva; no obstante, prevalecen muchos problemas como

el del desuso de la lengua indígena, tal como lo menciona el maestro 1: “en este otro modelo (el intercultural) el uso de la lengua, al menos de lengua indígena, pocas veces se utiliza en el aula”, o como lo manifiesta el maestro 3 en relación con el bilingüismo: “he observado que los alumnos no reciben la formación bilingüe, aun siendo escuela bilingüe”. El maestro 5 se mete más a fondo con el problema y toca puntos álgidos: al maestro indígena se le ofrece enseñar “contenidos monolingües en español”, “los textos con los que se cuentan son en español” y los “textos en lengua indígena que se están distribuyendo no representan la variante lingüística de los niños ni de los maestros”. Ante esta situación, surge una nueva pregunta, ¿podrá la educación intercultural superar la paradoja de la estandarización si uno de sus postulados es la defensa de la diversidad lingüística? El maestro 11 es más realista al hablar del bilingüismo al que destina al fracaso por “la ausencia de una auténtica formación de docentes bilingües”. El maestro 6 vuelve sobre los pasos de la oralidad, punto toral de muchas discusiones en torno a la pertinencia de una alfabetización en lenguas indígenas perentoria y urgente como la que se está exigiendo, cuando la realidad es que hasta el momento, “la alfabetización de los niños indígenas es en español”.

La euforia del maestro 2 es digna de subrayarse, puesto que en su experiencia con los universitarios indígenas tienen conciencia lingüística, “reflexionan sobre la gramática” y se interesan por la cultura. Este es un fenómeno muy reciente, que la idea de cultura y de lengua revalorizados dentro del nuevo marco, hace que los jóvenes indígenas les confieran un nuevo valor y reviertan el camino de su pérdida, de ahí los tan mencionados procesos de revitalización que surgen día a día en zonas donde el peligro de extinción de la lengua parecía insalvable. Los maestros 4, 7 y 12 comparten el entusiasmo del 2, llama la atención como el profesor 4 magnifica el programa de CONAFE que, desde otra mirada, ha sido muy criticado por su enmasca-

rada unilateralidad;¹⁸ el 12 con su respuesta vuelve sobre la fuerza de la lengua indígena una vez que ha perdido sus amarras ideológicas y de menosprecio; el maestro 7, más mesurado, se sale del marco del bilingüismo para hablar de un proyecto en el que se privilegia la lengua indígena, aunque no cumple “con las expectativas, realidades y especificidades lingüísticas de las comunidades”. Y no se cumplen porque como dice el maestro 9 “la formación de nosotros no se ha constituido en el plano lingüístico sino más bien político”. Desafortunadamente, la alta politización de los maestros bilingües ha sido una lacra continua que tendría que derribar el modelo intercultural si quiere reconstruir el camino fallido y tortuoso que ha seguido la política lingüística mexicana.

Consideraciones finales

La naturaleza de este trabajo invita a una reflexión más profunda sobre todos los factores que supone una verdadera educación intercultural bilingüe en un contexto de complejidad histórica, socioeconómica y lingüística de México, negador hasta hace muy poco de su diversidad.

Con el ánimo de contestar la pregunta de origen, reúno aquí los hilos más fuertes que se generan los puntos de vista de los maestros indígenas para tejer una nueva respuesta más o menos plausible.

Un rasgo distintivo de esta nueva política lingüística y cultural es la no comprensión cabal del concepto y la no preocupación general por entenderlo. Se toman parcialmente algunos de los rasgos de su significado, pero otros se quedan fuera de enfoque. Hay todavía grandes trechos entre el discurso y la acción.

El peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una po-

¹⁸ Véase la nota 19.

lítica para indígenas desde el mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas. Sobre este mismo pensamiento, la otra parte de la ecuación, el bilingüismo, puede también estar contaminado al concebirse desde una perspectiva monolingüe, con el español en la mira, y unidireccional, ya que está pensado únicamente como necesidad de las comunidades indígenas y no de la comunidad nacional.

Cuando el fragmento que nos sirvió de arranque cambie su redacción primigenia: “Lograr que la educación que se ofrezca a los niños y las niñas indígenas sea intercultural bilingüe” por “Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños mexicanos sea intercultural bilingüe”, estaremos acercándonos a una realidad todavía inalcanzable. Cuando se proponga el estudio de una lengua indígena mexicana obligatoria en una secundaria mestiza, nos acercaremos un poco más y empezaremos a entrever un posible cambio.

Hay temor y desconfianza de parte de los maestros indígenas hacia un término que puede convertirse en una política más de asimilación. ¿Cómo creer en la convivencia armónica de las lenguas y culturas si lo que se ha vivido lamentablemente es la marginación, el olvido y el desprestigio?

Es un hecho que la diversidad no es una preocupación que alcance a la mayoría de los mexicanos, al no haber un hilo conductor resistente, la idea de interculturalidad se pierde entre terminologías no asibles dentro de una realidad indiferente a una convivencia armónica entre culturas.

Hay todavía un gran desfase entre la acción y la palabra. Se trata de aprender una nueva y desconocida forma de ver la realidad mexicana y de valorarla en su diversidad: las prácticas interculturales sólo son posibles en contextos de igualdad social, económica, cultural.

La educación intercultural en México destinada a los hablantes de lenguas mexicanas está presa en una compleja red de

conceptos, interpretaciones y acciones, que la convierten en una versátil forma de política educativa y lingüística en tanto que se realiza de manera muy disímil en diversas comunidades mexicanas. Se puede decir que es como un caleidoscopio en el que cada vuelta presenta una imagen diferente, ya sea plena o vacía de contenido.

Por el momento, la respuesta no puede ser afirmativa. No, todavía no hay una política intercultural bilingüe mexicana consistente y sólida. A riesgo de convertirse en un discurso más, habrá de buscar formas más efectivas y radicales que permitan derribar los ancestrales vicios de una política mistificadora que incidió en todos los ámbitos de la vida nacional.

Referencias

- BARRIGA VILLANUEVA (1998). “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México”, *Desde el Sur*. Humanismo y Ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México, 11, pp. 62-67.
- BERTELY BUSQUETS, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí, coord., *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana, México, vol. II, pp. 74-109.
- (2003). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, 145a., edición revisada y actualizada por Carbonell, Porrúa, México.
- CORONADO, Suzan Gabriela con la colaboración de Juan BRISÑO Guerrero, Óscar MOTA GÓMEZ, María Teresa RAMOS ENRÍQUEZ (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. CIESAS, SEP, CONACYT, México.
- FLORES Farfán, José Antonio (2002). “¿Existe una lectura intercultural?”, en Rebeca BARRIGA VILLANUEVA, coord. *Forma y función de la cultura escrita en algunas zonas indígenas VII*

Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura, Puebla, México [Mesa de discusión].

JORDA HERNÁNDEZ, Jani (2002). *Ser maestro bilingüe en Suljaa: Lengua e identidad*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional.

HERNAIZ, Ignacio, coord. (2004). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Buenos Aires.

ZIMMERMAN, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Vervuert Iberoamericana, Madrid (Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico, 5).

Universidades interculturales. Modelo del indigenismo en la globalización

Eduardo Andrés Sandoval Forero

En América Latina, donde habitan más de cuarenta millones de indígenas, la construcción de sus conocimientos y saberes ha sido parte de sus procesos históricos que, de manera general, han estado en franca contradicción, conflicto y hasta violencia con el Estado. Los sueños de los indígenas, las esperanzas, los temores, los mitos y los ritos han estado inmersos —para su desgracia— en relaciones de poder y de dominación que los ha mantenido no sólo al margen del desarrollo, sino en muchos de los casos en su contra. En esa relación poco favorable, la educación formal ha tenido escasa o nula presencia entre los pueblos indígenas, quienes son ricos en conocimientos y saberes culturales y sociales transmitidos en la familia, la comunidad o la región de manera oral y con las prácticas que los mayores heredan, enseñan e inducen a las nuevas generaciones.

Son varios los casos de instituciones educativas indígenas en América Latina y el Caribe conformadas con el arduo trabajo y la tenacidad de comunidades y pueblos indios que, con creces, han superado muchas de las clásicas escuelas y facultades de antropología para quienes los indios no son más que simples objetos de estudio y, en otros casos, grupos étnicos que requieren políticas públicas de control social.

Otras instituciones de educación para los indios han sido creadas por los estados de manera obligada, como respuesta a las presiones y movilizaciones de sectores demandantes indíge-

nas. También los estados en Latinoamérica han desconocido, clausurado y destrozado los humildes salones que los indígenas construyeron para levantar escuelas en comunidades donde la única presencia del Estado ha sido la institución militar. Es decir, los pueblos indígenas exigen educación y ante la negativa de los gobiernos, ellos mismos elaboran sus proyectos educativos. La respuesta del Estado es inmediata: la no aceptación de la educación de indios para los indios, persecución de profesores y destrucción de toda infraestructura escolar.

Educación formal indígena en América Latina

A manera de ejemplo, sobresale en Nicaragua la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), con su proyecto multiétnico y el propósito de promover y fortalecer la autonomía de las regiones caribeñas en donde habitan indígenas miskitos, rama y garifuna. Fue la primera universidad indígena en América Latina, edificada en lo que fueron instalaciones militares, ocho años después del reconocimiento a la autonomía de los pueblos indígenas por parte de la revolución sandinista. Imparte licenciaturas en sociología, enfermería materno infantil, zootecnia e ingeniería forestal y pesquera, así como posgrados en docencia, antropología social, derecho ambiental, desarrollo de macroempresas y sistemas de información geográfica.

Los institutos de investigación de la URACCAN se abocan principalmente al estudio de la medicina tradicional, desarrollo comunitario, promoción lingüística, rescate cultural, recursos naturales, desarrollo sustentable, información socioambiental, estudios de la mujer multiétnica y comunicación intercultural. Una de las acciones más importantes de la URACCAN es, sin duda, ofrecer servicios comunitarios y promover la autogestión en las comunidades dentro del marco de la concepción y la práctica de la autonomía indígena.

Otra institución es la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI-Amautai Wasi) de Ecuador, creada formalmente en 1998, cuya filosofía expresada por el rector indígena es “(...) partir de nuestras raíces, de nuestra identidad y de nuestros conocimientos en medicina, derecho, pedagogía y arquitectura. En la segunda parte entramos de lleno a los conocimientos universales del pensamiento y la ciencia occidentales, y luego, en una tercera fase procedemos a la racionalización intercultural de los conocimientos (...)” (Masiosare, 2001: 4). “Observar-practicar-teorizar” es el paradigma académico que coincide con la cosmovisión política y cultural de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Actualmente esta universidad no cuenta con apoyo económico del gobierno (Steinsleger, 2001: 12).

Otro ejemplo lo constituye la Escuela de Salud Indígena en el departamento del Cauca, Colombia, fundada y administrada por los mismos indígenas, cuyo proyecto inició en el año de 1999. La escuela “(...) tiene como principios fundamentales la organización de un programa educativo acorde con las características socioculturales de las comunidades, donde los conceptos de etnoeducación y etnodesarrollo son los ejes fundamentales en la formulación del programa de capacitación...” (ACIN, 1999: 9). A decir de los mismos indígenas, la Escuela de Salud “surge como un gran sueño de los diferentes actores de las comunidades indígenas...” (p. 8) y su objetivo principal es desarrollar programas educativos sustentados en el marco conceptual de la interculturalidad, el etnodesarrollo y la etnosalud. Uno de sus programas prioritarios es capacitar a promotores de salud indígena dentro de las mismas comunidades.

En Santander de Quilichao, Colombia, en el mes de marzo de 2004, dio inicio en las comunidades tradicionales del norte del Departamento del Cauca, la Escuela de Derecho Propio Cristóbal Secué Tombé, con el propósito de consolidar la posición indígena sobre los derechos humanos desde la visión de

los mayores y el saber tradicional colectivo, dentro del marco de la autonomía, la administración de la justicia propia y la defensa del territorio ancestral.

Encontramos, además, escuelas de capacitación indígena comunitaria en Perú, Brasil y Bolivia que, a la postre, serán los gérmenes de las universidades indígenas en dichos países, a pesar de estar nadando a contra corriente en estos tiempos. También existen centros de educación superior en Belice: University College of Belice y el Belice Indigenous Training Institute. En Costa Rica, la Universidad para la Paz con su Programa de Estudios Indígenas financia, además de los nativos, a indígenas de otras naciones.

Son varias las instituciones indígenas de educación superior que se encuentran en proceso de formación: la Universidad de los Pueblos Indígenas de la Amazonia (UNINDIA) y la Universidad Federal de RORAIMA en Brasil; la Universidad Pop Wuh en Guatemala; la Universidad Indígena de Colombia; la Universidad Madre Tierra en Costa Rica; la Universidad Nacional Nativa de la Amazonia en Perú, entre otras. En el primer trimestre de 2003 inició actividades la Universidad Indígena de los Mapuches en Chile.

Educación intercultural y educación autónoma en México

En México han sido muchos los proyectos, las solicitudes, las peticiones y gestiones que los indígenas han realizado en todo el país para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad. La respuesta ha sido poco favorable, y en algunos casos las universidades estatales han creado escuelas y facultades de antropología, que en poco o nada les ha servido a los indígenas.

En el estado de Sinaloa, la respuesta fue más que contundente: se creó la Universidad Autónoma Indígena de México

(UAIM), con sede principal en Mochicahui, municipio de El Fuerte —al norte de la entidad— en una comunidad donde se localiza el centro ceremonial del grupo indígena *zuaque* (*mayo-yo-lem'me*). Esta institución es un valioso patrimonio de los indígenas de México; inició clases formalmente en el mes de agosto de 1999 con los primeros 300 “titulares académicos” matriculados (es decir, los alumnos).

La Universidad Autónoma Indígena de México es una institución de educación pública superior descentralizada del Gobierno del Estado de Sinaloa, con personalidad jurídica y patrimonio propios. La aprobación apareció publicada el 5 de diciembre de 2001 en el *Periódico Oficial* de dicha entidad; otorgando la legalidad correspondiente a una universidad que se propone ser y estar al servicio de los indígenas de México.

La UAIM tiene como misión “propiciar el desarrollo integral, sostenible en las comunidades a través de ofrecer una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente, acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, soportada en una autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad” (UAIM, 2000).

Actualmente imparte las licenciaturas de sociología rural, turismo empresarial, ingeniería en sistemas computacionales y cultura popular, buscando —a decir de las autoridades de la institución— “la mentalidad de desarrollo social en la cual se induce a los titulares académicos a presentar proyectos que permitan elevar la calidad de vida de sus comunidades” (UAIM, 2000).

Los fines de la Universidad Indígena son:

Impartir educación superior y realizar investigación científica en los niveles de profesional asociado, licenciatura, es-

pecialidad, posgrado en sus diversas modalidades, así como impartir cursos de actualización, capacitación y especialización que las comunidades demanden. Incidir en el desarrollo de las comunidades rurales considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia en procesos de reanimación sustentada en el desarrollo social en los que la educación moderna juega un papel protagónico (UAIM, 2000).

En el frente de su edificio sede hay un letrero que dice: “Estamos construyendo un sistema educativo que en otras latitudes es un sueño” y, en cierta medida, hoy esta universidad se acompaña de sueños pero también de realidades. Parte de sus deseos es “(...) establecer dependencias educativas en cualquier lugar de la República Mexicana (...)”; y parte de su realidad es que a partir de 1999 haya abierto sus puertas a indígenas de diferentes etnias del país. Pero las ilusiones poco a poco se van realizando, y hoy cuentan con dos unidades: Mochicahui y Los Mochis, en Sinaloa, así como con dos extensiones, una en Mexicali y otra en Tijuana, Baja California, instalada también en 1999, con la prioridad de atender a la población indígena migrante (San Quintín, Ensenada, Rosarito, Tecate y Tijuana), principalmente mixteco-zapotecos.

Una razón que permite comprender el sueño y la decisión de pensar en dependencias de la UAIM que trasciendan las fronteras de Sinaloa, es la realidad étnica del país, que poco tiene que ver con las demarcaciones políticas municipales y estatales. El contexto etnográfico de dicho estado, así como el de todo el país, está compuesto por una gran complejidad indígena que, desde la perspectiva cultural, conforma un mosaico de profundas interacciones étnicas. En una mirada rápida, encontramos en el noroeste de México a más de un millón de indígenas que coexisten con los migrantes del centro y sur de la República, dentro de los cuales, a manera de ejemplo, mencionamos a los

yolem'me, *tepehuano* y *mexicanero*, *rarámuri*, *bayla*, *tacuichamona*, *chiametla* y *piaxtleña* en Sinaloa; *pai'pai*, *cochimi*, *kiliwa*, *cucapá* y *k'miai* en Baja California; *yolem'me* de Baja California Sur; *cucapá*, *pápago*, *seri*, *kikapó*, *pima*, *yolem'me yaqui*, *yolem'me mayo* y *warijío* en Sonora; *tarahumara* en Chihuahua; *tepehuano alto* y *bajo* en Durango; y *cora* y *huichol* en Nayarit.

Otro de sus sueños —bastante novedoso y plausible por cierto— es el de ofertar educación, no en general, sino según las necesidades de las comunidades. Pero en su acontecer, los deseos y las realidades van presentando posibles desviaciones o debilidades que se convierten en parte de las preocupaciones de un proyecto que está en proceso de construcción. Quizás el reto mayor, en su dimensión de orientación política y académica, lo constituye el hecho de cómo insertarse en el contexto de las comunidades, de sus necesidades, y de su interrelación con la globalización. Esto es, en otras palabras, qué hacer para que la universidad indígena no sea exclusivamente eso y se encamine a formar indígenas al servicio de sus comunidades y a la integración o participación en el mundo occidental.

La respuesta la da el modelo educativo de la UAIM: la currícula se encuentra acorde con las necesidades de desarrollo de las comunidades donde está la institución, lo que hace que el principio de vinculación universidad-sociedad no sea una falsa declaratoria sino una realidad, en un proceso transformador de la desigualdad y de la sociedad en la cual incide.

Llama la atención que nombren a lo que oficialmente denominamos profesores, académicos o catedráticos: “facilitador-educativo”. Y ello obedece también a un sueño de cambiar radical y profundamente la relación profesor-alumno, pues en el sistema tradicional uno enseña y otro aprende. En este nuevo modelo educativo, el estudiante es la persona más importante, a quien nombran “titular-académico”, la cual se encuentra en condición de privilegio en el saber, aprender, compartir y en toda la dinámica de la institución. No son los directivos, las

“autoridades” ni los administradores los que gozan de las ventajas de esta universidad; son justamente los indígenas provenientes de todo el país que, entre otros, cuentan con un sistema educativo sin reprobados, sin la rigidez de los sistemas oficiales y tradicionales y con sitios de reunión y aprendizaje a campo abierto.

Actualmente hay quince programas: ocho de licenciatura, tres posgrados de nivel maestría y cuatro de profesional asociado. De acuerdo con lo informado por el director, se están programando dos doctorados. Con la asistencia de poco más de 1 800 titulares académicos, inició el segundo semestre el año 2002.

Los programas de la UAIM son gratuitos, al igual que los servicios de comedor y albergues para hombres y mujeres. En el sistema oficial, en todos sus niveles, una de las causas de la deserción escolar es la falta de recursos de los estudiantes pobres para alimentarse y hospedarse en los lugares que no se encuentran cerca de sus habituales domicilios. Con seguridad, por lo menos esta causa de deserción en la Universidad Indígena poco debe estar presente. Le acompañan tres aspectos más de importancia para la formación de los titulares académicos y para cerrarle paso a motivos de deserción: un centro de cómputo con internet, una biblioteca abierta las 24 horas y el servicio médico obligatorio y gratuito.

La integridad de la UAIM se presenta también en el hecho de que todos los titulares académicos tienen capacitación tutelada y sistemática en investigación científica, misma que llaman “educación compensatoria” y que reciben desde el ingreso en la institución. En este sentido, el lema es: “Legar el propósito de investigar para aprender y de conocer para descubrir el camino a la libertad y a la conciencia” (UAIM, 2000). Por ello desarrollan proyectos ecológicos, culturales, económicos y sociales que conllevan al aprendizaje y a la mejora de las condiciones de la sociedad en general. Es aplicar una de sus aspiraciones:

“(...) la universalidad del conocimiento y su divulgación sin distinciones de razas, credos, sexos, preferencias políticas y cualquier otro rasgo de segregación que las culturas generan...” (UAIM, 2000). Para comprender de manera rápida esta diferencia con el sistema oficial, sólo recordemos que la mayoría de los investigadores se han formado de manera solitaria, no colectiva, sin titulación y sin dirección institucional. Por eso se sigue investigando lo que se quiere y lo que se puede.

Sin duda, este es un modelo de universidad para México, principalmente para el centro y sur del país, que con el paso de los días se torna en una institución emergente, no sólo en lo educativo, sino también en lo social, cultural, identitario, económico y regional, incluyendo la resolución de conflictos y la educación para la paz. Ello forma parte de la autonomía indígena que, por supuesto, reivindica la acción autonómica de las escuelas y universidades indígenas que en el futuro se construyan. Al respecto, también es ejemplar otra de las misiones de la UAIM (2000): “provocar que se recree el amor a la identidad, mediante el conocimiento de sí mismo, de su entorno cultural, la reflexión sobre su pasado histórico, conceptualizando lo mexicano como producto del crisol lugareño y étnico”.

Otra institución es la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL), ubicada en Centla, región de los indígenas chontales del estado de Tabasco en México. Inició actividades en una granja de pollos en septiembre del año 2001, y en el mes de mayo de 2004 fue reconocida por el ayuntamiento y las comunidades indígenas de Centla. Ingeniería civil, administración con orientación a industria agropecuaria, ingeniería en sistemas y derecho fueron las licenciaturas con las que dio apertura la institución, recibiendo primeramente a 150 alumnos. Además de la especialidad en medicina tradicional, ofrece talleres de música regional, artesanías, oratoria, dibujo, pintura y lengua chontal.

Para cerrar las breves líneas expuestas sobre educación para indígenas, es menester mencionar que la política indigenista en México ha decidido un cambio en los conceptos, pasando de la denominada “educación bicultural-bilingüe” a la “educación intercultural”. Para su concreción, el gobierno federal ha decidido crear, a partir del año 2004, diez universidades interculturales en toda la República Mexicana. Dichas instituciones están diseñadas para ser localizadas en zonas con importante presencia demográfica de indígenas y para ser dirigidas, orientadas y controladas bajo el modelo occidental de educación. Los indígenas tendrán cabida en tanto se adopten y se adapten a las condiciones de una institución que tiene como finalidad transformarlos a imagen y semejanza de los mestizos. Por supuesto que las declaratorias, los discursos y los mensajes del indigenismo en tiempos de la globalización se encuentran saturados de los ya prostituidos conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, cohesión social, pluriculturalismo y de sendos reconocimientos a los pueblos indígenas.

De las diez universidades anunciadas por el presidente de la República, la primera Universidad Intercultural en el Estado de México abrió sus puertas el 6 de septiembre de 2004, en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, al norte de dicha entidad, en la etnoregión de los indígenas mazahuas. Con 280 alumnos de diferentes grupos étnicos, oferta tres licenciaturas: lengua y cultura, comunicación intercultural, y desarrollo sustentable.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se negó a crear las carreras de medicina tradicional y derecho indígena en la Universidad Intercultural. Los argumentos de la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP fueron: en medicina tradicional aún no se ha logrado sistematizar el conocimiento generado y tampoco está bien aceptada por la comunidad de médicos. “Uno de los aspectos que se dice respecto a la medicina tradicional es que es eficiente, pero mientras no se-

pamos por qué, hay una enorme responsabilidad para convertirla en carrera profesional”. Con relación a la licenciatura en derecho indígena, expresó: “no llena una carrera” (*La Jornada*, 9/9/2004: 47).

Frente a la negativa del Estado por la medicina tradicional y los usos y costumbres, el Consejo Popular de San Pedro Atlapulco, comunidad otomí del Estado de México perteneciente al Congreso Nacional Indígena, manifestó que la Secretaría de Salud “intentó desde 1999 prohibirnos el uso de plantas medicinales como árnica, ajeno, belladona, epazote, perejil y otros. Después aprobó una Ley de derechos y cultura indígena que no responde al derecho de autonomía de las comunidades y, ahora, nos cierra la posibilidad de transmitir los conocimientos que demuestren que los indígenas no somos solamente folclore” (*La Jornada*, 12/9/2004: 39).

El desdén del Estado por licenciaturas que podemos denominar propias o naturales de los indígenas, pone de manifiesto que la noción de interculturalidad utilizada por las instancias oficiales no superan el etnocentrismo ni el indigenismo de las décadas pasadas, lo cual les impide de hecho, el reconocimiento de otras culturas como las indígenas.

La interculturalidad en la globalización se propone la formación y el aprendizaje de lo determinado y establecido por la cultura occidental, con todo su poder hegemónico y excluyente, sin que se presente la menor sensibilidad, aceptación, tolerancia y reconocimiento hacia los conocimientos y saberes de los indígenas. Una interculturalidad que declara en el discurso la diversidad, pero que la realidad educativa impide la interacción recíproca y el respeto en igualdad de condiciones de los diferentes conocimientos.

El mismo día de la apertura oficial de la Universidad Intercultural fue inaugurada en el municipio de San Andrés Larráinzar, la escuela primaria rebelde autónoma zapatista Lucio Cabañas Barrientos. El acto fue presidido por los miembros del

Concejo Autónomo de San Andrés Sakamchén de los Pobres, representantes de las Juntas del Buen Gobierno y autoridades zapatistas.

Por su parte, el gobierno federal reitera hasta la fecha que la primera Universidad Intercultural es la del Estado de México; y no ha reconocido a la Universidad Autónoma Indígena de México ni a la Universidad Indígena Latinoamericana.

Desde una mirada antropológica, el reto en esa dimensión política-cultural consiste en cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas interculturales simétricas entre las culturas indígenas y la occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias. La preocupación va en tres sentidos: cómo hacer para que se integren superando el aislamiento en que se encuentran muchas de ellas; qué hacer para que algunas otras entren en procesos de reinianización, toda vez que su entramado social y cultural ha sido desestructurado por lo occidental; y cómo hacer para que otras mantengan los equilibrios necesarios y fortalezcan su identidad, su cohesión social, su cultura, en fin, su indianidad y, al mismo tiempo, sean partícipes del desarrollo occidental.

Todo ello equivale a pensar en instituciones multiculturales, no sólo por su composición multiétnica y multilingüe, sino por su proyección amplia de inclusión del todo, hasta de lo occidental, pues no se trata de ver lo indio *versus* lo occidental, sino de cómo pueden coexistir culturas distintas en contextos geográficos y nacionales de común entender, que permitan hacer de la educación superior indígena un instrumento de auto-desarrollo.

Pero estas universidades también son la materialización de los sueños e ideales más sublimes que los indígenas han tenido en el transcurrir de su historia. Tiene cimientos en el sueño y en la búsqueda del águila devorando una serpiente parada en un nopal que de todas maneras, establece una referencia de lu-

chas, contradicciones y voluntades interminables. El sueño y la realidad de la Universidad Indígena son granos de arena que contribuyen al gran sueño mexicano: un país democrático, soberano e incluyente que haga realidad la máxima indígena: “Nunca más un México sin nosotros”.

En las zonas zapatistas de México, y de manera particular en el estado de Chiapas, en los últimos ocho años vienen construyendo escuelas autónomas de educación indígena, al margen del sistema educativo oficial y del sistema de educación indígena que desarrolla el Estado mexicano. En 2004 son más de trescientas escuelas, y por lo pronto vale la pena mencionar tres aspectos propios de la nueva experiencia: una profunda reelaboración de la cultura indígena; el establecimiento de tres niveles educativos para la primaria; y la ruptura con los tiempos rígidos, de manera que los estudiantes pueden concluir la primaria en menos de tres años, o en más si esas son sus necesidades y condiciones. Este tipo de experiencia de educación autónoma es asediada, reprimida y desconocida por el Estado; anda en caminos de maduración, y con ello su evaluación y sistematización.

Reflexión final

En el caso latinoamericano se presentan dos tipos de educación: una diseñada, controlada, administrada e impartida por los mestizos para los indios, otra, que consiste en diversas experiencias educativas asumidas directamente por los pueblos indígenas y sus organizaciones, que podemos definir como educación de los indios, con los indios y para los indios.

La primera, autodenominada “educación intercultural”, tiene como premisa ser una educación del Estado para los indígenas; es decir, se encuentra determinada por lo que el Estado considera tiene que ser el presente y el futuro de la educación de los indios, aplicando con ello una política sociocéntrica

y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura.

¿Por qué no se implementa la educación intercultural a toda la sociedad? Dirigir, programar y ejecutar la educación intercultural sólo para indígenas conduce a dos posibles realidades: desculturalización indígena con asimilación cultural occidental o intraculturalización indígena con tendencia al nicho y al aislamiento con el resto de la sociedad. Esa ha sido la política del indigenismo, y en tiempos de la globalización cambia el discurso más no la acción de continuar con el control social y político de los que no se cansan de resistir y de luchar por sus derechos de ser indios dentro del mundo global.

El segundo modelo, asumido directamente por los mismos indígenas, les permite y les garantiza, entre otras muchas ventajas, mantener una relación directa entre educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que, sin duda, fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de la identidad indígena.

El pensar en la interculturalidad societal a partir del diálogo de saberes y de culturas, de la participación directa de los pueblos indígenas en la organización, programación, ejecución y evaluación de la educación, de la autodeterminación y de la etnoeducación, es otorgar empoderamiento a dichos pueblos en este terreno para que la educación indígena les sirva a sus necesidades de reproducción social, étnica y cultural, y al mismo tiempo que permita participar y ser parte de la sociedad nacional en su calidad de indígenas.

La educación inter y multicultural en América Latina han sido en su pensar y en su actuar un ejercicio que no trasciende el ámbito académico para atender a los *otros*, con el propósito de que se integren a la dinámica escolar. Son políticas del indigenismo en tiempos de la globalización que hacen que la diver-

sidad no trascienda el aula ni se relacione con su contexto social, económico y cultural, es decir, que no haya empoderamiento práctico por parte de los indígenas.

Ante ello, se propone la ruptura a la imposición de estos tipos de educación a través de la educación trascultural societal, que permita interpelar la hegemonía y su práctica sesgada monocultural e intra institucional. Una alteridad que interrelacione la cultura propia con la dominante, respetando y generando procesos identitarios que trasciendan el quehacer educativo y se interrelacione con la sociedad en su conjunto.

La educación trascultural se dinamiza como proceso en la reafirmación cultural de los pueblos indígenas a partir de la reconstrucción de su cosmogonía, su cultura y todos sus sistemas tangibles e intangibles de organización social, que conducen a poner en escena de la diversidad cultural, un pensamiento y una práctica de convivencia pacíficas de las diversas culturas. Se trata de un reconocimiento que trascienda el falso discurso oficial hacia la aceptación subjetiva y real de las relaciones simétricas entre pueblos y culturas con riquezas y potencialidades susceptibles de ser compartidas.

Ello será posible cuando la educación sea de indígenas, por indígenas y para indígenas. Por lo pronto, el indigenismo oficial continúa elaborando, programando y controlando la educación diseñada y aplicada por los no indios para los indios.

Referencias

- ASOCIACIÓN de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN (1999). *Escuela de Salud Indígena*, Colombia.
- ANDINO GAMBOA, Mauricio (2001). "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso", en revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- BERTELY Busquets, María (1998). "Educación indígena del si-

glo xx en México”, en Pablo Latapí, coord., *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana, México, vol. II, pp. 74-110.

CONSEJO Regional Indígena del Cauca (2003). *Universidad indígena un espacio de estímulo al pensamiento*. Programa de Educación Bilingüe, CRIC. Popayán,

LA JORNADA (2004). 9 y 12 de septiembre, DEMOS, S. A. de C. V, México.

STEINSLEGER, José (2001). “Nuestra lucha es para ser modernos”, en *La Jornada*, suplemento “Masiosare”, domingo 4 de febrero, México, 12 p.

UNIVERSIDAD Autónoma Indígena de México, UAIM (2000). *Mochicahui, nuevas fronteras*, manuscrito, México.

Interculturalidad, una mirada desde abajo. Las relaciones interculturales de una comunidad indígena de Oaxaca, México

Fausto Sandoval

En los últimos años, tal vez diez, un nuevo término se ha incorporado a nuestro lenguaje: el de interculturalidad. Según lo que desde los pueblos escuchamos se refiere a:

- Las relaciones (todas) que se establecen entre los pueblos con diferentes culturas y/o
- La intención y la acción de superar las relaciones desiguales entre las culturas para construir nuevas relaciones de igualdad y respeto.

Independientemente de la conceptualización que de la interculturalidad se hace en los círculos académicos y gubernamentales, es importante reflexionar sobre cómo organizan nuestras sociedades indígenas sus relaciones con otros pueblos, cómo otros pueblos organizan su relación con el nuestro y cómo inciden estas relaciones en los cambios que ocurren en las sociedades interrelacionadas.

Intentaré hacer una apretada síntesis de lo que ocurre en mi comunidad, realidad a la que más me he acercado. Se llama San Andrés Chicahuaxtla (que en náhuatl quiere decir: Lugar de fuerza), es pequeña tiene menos de 2 000 habitantes, la mayoría de sus pobladores habla la lengua triqui, pero cada día más personas hablan español y triqui, también cada vez hay más gentes que únicamente habla español y otros que hablan triqui,

español e inglés. En épocas anteriores hubo personas que hablaron triqui y mixteco, y otros que hablaron triqui, mixteco y náhuatl. Chicahuaxtla ha sido desde tiempos remotos un sitio de contacto entre varias lenguas y culturas, desde siempre, frente a algunos pueblos, hemos estado en una situación de minoría lo que ha implicado que seamos los obligados a adquirir parte de la cultura de los otros para relacionarnos con ellos, con otras comunidades hemos estado en una situación de equilibrio, y por ello hemos podido establecer relaciones de igualdad, respeto y a veces de conflictos; hay también comunidades más pequeñas que nosotros quienes nos acusan de mantener una relación desigual.

Uso el *nosotros* para referirme a la gente de mi comunidad, pero también incluye a otras comunidades que son parte del pueblo triqui, aunque ese nosotros se va diluyendo conforme van apareciendo matices como la diferencia lingüística o el lugar de origen; según las circunstancias el nosotros abarca a otros pueblos indígenas de México y en determinados casos a poblaciones de otras latitudes. Las denominaciones para el *nosotros* en lengua triqui son: *Gui a'mi Nánj Nĩ'in* (gente que habla la palabra completa), *Gui yĩnu'* (gente de nuestro pueblo), *Gui yĩñanj hia* (los que verdaderamente pertenecen a sus pueblos), *Gui ganiki* (gente humilde), y *stu'uui* (indígena, con carga peyorativa) que también se usa para referirnos a nuestros vecinos que son indígenas mixtecos.

Los *otros* son: *Gui stna'anj an* (la gente que estudia el catecismo), *Gui 'na' ruku nee* (la gente que viene de detrás de las aguas), *ra'ña'an* (gente blanca), esta palabra también quiere decir torpe, que no habla bien una lengua. Esta última denominación a los *otros* es de reciente aplicación data probablemente de los años treinta del siglo XX, y se empezó a usar para nombrar a misioneros estadounidenses que aprendieron a hablar la lengua triqui y al no hablarla bien se usó la palabra para referirse a ellos, son *ra'ña'an* (torpes) porque no domi-

nan un elemento muy importante de nuestra cultura: el idioma.

Nos queremos parecer a los pueblos más poderosos que nosotros, competimos con nuestros iguales y desdenamos a los que son de alguna manera más débiles, aunque también intentamos comprenderlos y llevar buenas relaciones con todos ellos, no hay pues un estándar de relación, más bien varía de acuerdo con las circunstancias y los tiempos. En el proceso de parecernos a los fuertes hemos ido retomando elementos simbólicos que ellos han generado, aunque intentamos ser los que decidimos qué adoptamos y cómo lo ajustamos a nuestra dinámica social. Lo que han generado los otros ahora son elementos de nuestra identidad, así lo que cada comunidad busca tener son: El palacio municipal, la iglesia, la escuela, la cancha de baloncesto, la casa de salud, el servicio telefónico que traerá consigo la internet, servicios de transporte, comercios, entre muchos otros. Estos nuevos elementos son incorporados cuando se puede a la organización tradicional, así, por ejemplo, la justicia que se imparte en el palacio municipal tiene sus bases en la justicia tradicional triqui, o la expresión “la lengua triqui se acaba cuando abordamos un autobús” tiene que replantearse a “la lengua triqui se acaba cuando abordamos un autobús que no es nuestro” debido a que la comunidad ya ha sido capaz de adquirir sus medios de transporte.

El contacto con otras culturas, en especial la llamada nacional, ha influido en la dinámica de nuestra propia cultura, tal es el caso de la situación de la mujer que ha mejorado en los últimos años en parte por influencia del exterior pero sobre todo al papel jugado por ellas mismas. Hay tres hechos que permiten afirmar lo anterior: Uno de los relatos que más me ha impresionado es el de una mujer que fue despedazada a machetazos por su marido, considerado en ese tiempo, 30 años atrás, como un hecho casi normal; otro más reciente es el de una mujer golpeada por su esposo pero que fue defendida por una

organización de mujeres al que ella pertenece lográndose el castigo del golpeador, y el más reciente cuando por decisión de la asamblea comunitaria se acepta que las mujeres desempeñen cargos municipales incorporándose ocho de ellas al gobierno que ejercerá para el 2004.

El caso de la mujer golpeada y luego defendida por otras mujeres ilustra la manera en que se han empujado los cambios: Un grupo de mujeres deciden conformar una cooperativa para tejer sus artesanías y después comercializarlas; al principio sus hombres se oponen pero ellas continúan con su labor y empiezan a cosechar algunos frutos, producto de su organización, venden sus artesanías y tienen su propio dinero, lo que les permite apoyar a sus hombres para sus compromisos familiares y públicos, incluso les alcanza para invitarles una copa. Cuando el hombre golpea a su esposa también rompe el hilo y el telar, el grupo de mujeres declara que tanto la mujer como sus instrumentos para tejer son parte de un colectivo y la agresión también es contra la organización por lo que intervienen en favor de su compañera, también aquí el cambio se logró no por buena voluntad de quien detenta el poder sino precisamente por el empoderamiento de los débiles.

Una situación similar obligó al gerente de un banco a contratar personal que hablara la lengua indígena: En Tlaxiaco, ciudad ubicada en una área donde confluye un gran número de familiares de migrantes a los Estados Unidos, para recibir o cambiar los dólares que les envían sus familiares, dos bancos se disputaban la captación de la moneda norteamericana hasta que el gerente de uno de ellos decidió contratar a cajeros hablantes de la lengua mixteca con lo que logró que una mayoría de personas acuda a su banco a retirar o cambiar su dinero; esto también ha alentado a otros comerciantes a elaborar publicidad en las lenguas indígenas de la región.

En la impartición de justicia se nota también la influencia del exterior pues aunque ésta se imparte con base en los siste-

mas normativos internos siempre se cuida de que las resoluciones no contravengan la ley nacional, lo que ha obligado que poco a poco se asuman los valores que corresponden a la cultura nacional sobre todo en lo que se refiere a los derechos individuales.

Hemos sido capaces así mismo de construir una relación de iguales con algunas comunidades vecinas como es el caso de una población con la que mantuvimos fuertes problemas por cuestiones de territorio, y ocasionó muertes en ambos lados, cuando finalmente se solucionó el problema se crearon encuentros simbólicos anuales para reafirmar la paz. Éstos ocurren en la fiesta de Semana Santa cuando en el viernes santo se encuentra Jesús con su madre, entonces una comunidad marcha cargando la imagen de Jesucristo, justo hasta la frontera entre las dos poblaciones en donde se encontrará a la otra comunidad quien viene cargando la imagen de la madre de Jesús, precisamente donde limitan ambas comunidades se realiza la representación del encuentro, al final los representantes de cada comunidad se dan la mano y se desean la paz.

Los *otros*, sobre todo los más poderosos que nosotros, han establecido relaciones de desigualdad, desde los mixtecos, luego los aztecas, los españoles y finalmente los representantes de la sociedad mayoritaria y la sociedad misma; a los primeros se les pagaron tributos y a manos de los últimos hemos perdido aproximadamente dos tercios de nuestro territorio, incluso la Revolución Mexicana otorgó ejidos a campesinos no triquis asentándolos en nuestro antiguo territorio, a lo largo de la historia se ha intentado nuestra sumisión o nuestra eliminación cultural. Es justo decir que ha habido gestos positivos que intentan mejorar la relación entre nuestro pueblo y la nación mexicana, entre ellos tenemos los intentos por mejorar el sistema educativo, las reformas constitucionales que han posibilitado la promulgación de la *Ley de derechos indígenas* y la *Ley de derechos lingüísticos*, aunque en el fondo subsiste la falta de diálogo y la

incomprensión. Precisamente hace poco tiempo se acepta que la lengua indígena sea parte del Programa nacional de educación primaria y se trabaja para que la educación básica se le incorpore el enfoque de la interculturalidad aunque no el componente bilingüe indígena porque al parecer existe rechazo de varios sectores de la población mexicana.

México como país ha avanzado en el respeto hacia lo indígena, sin embargo, no se ha crecido lo suficiente para realizar acciones que modifiquen las relaciones desiguales que existen entre la sociedad nacional y la sociedad indígena. Un ejemplo claro se da en el uso de la lengua, cuando un funcionario del gobierno o representantes de los partidos políticos, incluidos los encargados de atender a los pueblos indígenas, se dirigen o participan en alguna ceremonia en una comunidad indígena no están obligados a usar traductores para que su mensaje sea comprendido, a diferencia de lo que ocurre en ceremonias cuando el Presidente de la República visita un país en donde se habla una lengua diferente, sin embargo, cuando un indígena recurre a una instancia nacional, sea pública o no, es el obligado a comunicarse en una lengua que no es la suya. Esta situación puede volverse favorable para algunos, pero a otros los lleva al suicidio lingüístico.

¿Cuántos integrantes de la sociedad nacional intentan aprender la cultura indígena para relacionarse mejor con los indígenas?, muy pocos. En la historia reciente sólo unos cuantos lingüistas norteamericanos aprendieron la lengua triqui, aunque aparte de sus intereses académicos también los movió el interés de hacer proselitismo religioso. Es claro que esta situación se da porque la inmensa mayoría de la sociedad mexicana no siente ni tiene la necesidad práctica de aprender una lengua indígena que no es el caso de los indígenas que tenemos la imperiosa necesidad de aprender a hablar español para comunicarnos y para poder transitar con éxito en el sistema educativo.

En la situación política regional también han ocurrido algunos cambios: Por primera vez en la historia un indígena triqui ocupa la Presidencia municipal de la cabecera distrital, aunque no llegó por ser indígena, sí lo logró porque una mayoría de electores indígenas sufragaron por él, incluso el voto indígena decidió la contienda, lo que ha influido para que los políticos nos empiecen a ver con ojos diferentes. Parte de la campaña electoral se hizo en lengua triqui, ya que muchos indígenas se opusieron a su candidatura. Es relevante el caso de una mujer triqui de origen, pero que ahora vive en una comunidad mestiza, quien durante el día de las elecciones se presentó en uno de los lugares donde se llevaba a cabo la votación, portando dos carteles con la fotografía de los candidatos diciéndoles a los votantes: Por este no voten porque es indio. Cuando gana la Presidencia, se inicia un movimiento de oposición encabezado por un grupo mestizo y secundado por varias comunidades indígenas, aunque en elecciones posteriores, cuando se elige a diputados, gana un integrante no indígena del mismo partido, lo que lleva a explicar que el fondo del rechazo es hacia lo indígena.

Recientemente también el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui gana su registro como partido político indígena, situación única en México y tal vez en otras latitudes, lo que abre quizás un potencial de posibilidades que beneficie a los pueblos o por lo menos nos lleve a comprender la dinámica de la vida política del país.

¿Realmente es posible modificar el tipo de relaciones que se establecen entre una sociedad mayoritaria y sus minorías? ¿De qué y de quién depende? ¿Es posible que quien detenta el poder ceda?

Son interrogantes que se irán resolviendo en los próximos años cuando estemos en posibilidades de evaluar los esfuerzos por construir una interculturalidad que modifique nuestras actuales relaciones, no sólo las que se establecen entre pueblos

con diferentes culturas, sino las relaciones que ocurren al interior de cada pueblo, porque nosotros como minorías también tenemos nuestros prejuicios que nos hacen mirar a los otros como seres incompletos a los que les falta precisamente lo que nosotros tenemos o no tenemos, y es lo que hace la gran diferencia; es el poder para imponer nuestros puntos de vista, aunque cuando tenemos la oportunidad de manifestarlos y generalmente lo hacemos, nos lleva a comprender que para organizar relaciones de igualdad tenemos que superar esa parte esencial de nosotros de querer que los demás sean como nosotros queremos.

Al reflexionar sobre las relaciones que han establecido nuestros pueblos podemos mencionar que éstas han sido modificadas debido a:

- La fuerza económica que hemos ido paulatinamente adquiriendo, ha modificado el rol que jugamos en el establecimiento de las relaciones entre nuestras comunidades y las comunidades mestizas; esta situación también ha mejorado las relaciones internas como es el caso de las mujeres que están asumiendo un papel más activo en la captación de recursos monetarios, que conlleva a que su situación interna mejore.
- La participación política a la que también nos hemos ido sumando, aunque de manera bastante incipiente y con el peligro de que las formas políticas externas se impongan y definan nuestra vida política interna.
- La presión y la influencia del exterior que paulatinamente ha introducido cambios a nuestra organización interna, situación que también nos ha ayudado a mejorar la relación con el exterior, ya que nos ha llevado a importar problemas originados en otras partes.

Es necesario reconocer que no somos los únicos presionados, basta recordar que vivimos en un mundo cada vez más glo-

balizado e interdependiente. Recuerdo que como parte de la negociaciones para el establecimiento de un tratado de libre comercio entre la Unión Europea y México, una de las condiciones para nuestro país fue la de avanzar más en la democracia y en el respeto a los derechos humanos, situación parecida vivió Turquía cuando una de las condiciones para ingresar en la Unión Europea fue la de comprometerse a apoyar el desarrollo de una de sus lenguas minoritarias: el kurdo, condición que los turcos aceptaron a regañadientes.

El gran reto es cómo modificar la actitud de las mayorías, aquellas que tienen poca o nula disposición al cambio, que incluso tienen poca o nula necesidad de cambiar; aquellas sociedades encerradas en su miedo como la sociedad norteamericana que teme que el inglés sea desplazado por algunas de las lenguas que están tomando fuerza en ese país, temor infundado, ya que si pudieran mirar más lejos encontrarían que el inglés es una de las lenguas con mayor vitalidad en el mundo y que tan sólo en China hay más hablantes del inglés que en el propio Estados Unidos, La esperanza es que en un mundo que marcha acelerado hacia la homogenización cada pueblo encuentre su identidad y su riqueza en la diversidad que habita en su seno.

México en medio de la parálisis económica y política, intenta encontrar su camino apostándole a la educación como vía para impulsar la interculturalidad, promoviéndola desde preescolar hasta la educación superior. Desafortunadamente nuestro sistema educativo carga con muchos lastres que imposibilitan los cambios necesarios; sin embargo, si nuestras autoridades y nosotros mismos tomando la interculturalidad como forma para activar los cambios es posible mantener la esperanza.

Las relaciones de poder en la práctica educativa intercultural.

La experiencia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán

Cruz Elena Corona Fernández

Cuando se habla de los profesores de educación básica que inician sus labores docentes, generalmente se piensa en aquellos que se han formado durante cuatro años en una Escuela Normal; sin embargo, en el Sistema Educativo Mexicano esto no siempre es así, existe una cantidad importante de educadores que no han cursando sus estudios normalistas y que trabajan en el nivel básico. Según Ibarrola (1998: 236), en 1995, el 56 por ciento de los profesores en servicio habían sido “habilitados”, es decir, autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para realizar el trabajo docente, a pesar de no contar con los estudios necesarios para ello. El porcentaje que indica Ibarrola es muy alto, lo que hace pensar que las escuelas normales no están cubriendo la necesidad de maestros que existe en el país y, por lo tanto, es necesario acudir a jóvenes con estudios de bachillerato para llegar hasta los lugares en los cuales no es posible tener un profesor de licenciatura.

En educación indígena lo anterior es una situación común; desde hace décadas los docentes, después de haber terminado el nivel medio superior, inician su trabajo con una capacitación de 180 días que ofrece la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP y que es llamado Curso de inducción a la docencia, en el cual se pretende dar las bases mínimas necesarias para el desarrollo de actividades dentro del aula escolar y que, en términos generales, consiste en el manejo de técnicas

didácticas y en la elaboración de materiales; es una capacitación instrumental, mecánica, que descuida en mucho la formación teórica y deja de lado aspectos tan importantes como el desarrollo de la lengua materna y la construcción de la identidad, así como los contenidos y estrategias didácticas vinculados a la cultura.

Los problemas que ha traído consigo esta capacitación se hacen evidentes en la deficiente práctica docente de los profesores que laboran en estas comunidades, pues aunque es requisito seguir preparándose y cursar la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional, no todos lo cumplen y se quedan solamente con esa preparación inicial.

Siendo conscientes del rezago educativo que se tiene en Michoacán, y aún más en las poblaciones indígenas, un grupo de profesores bilingües comenzó a buscar alternativas que ayudaran a solucionar este problema, una de ellas fue la apertura de una Escuela Normal destinada a formar docentes de las cuatro etnias que existen en el estado: purhépecha, náhuatl, mazahua y ñahñú, dejando atrás el Curso de inducción a la docencia y haciendo una propuesta curricular tomando en cuenta las particularidades culturales de estos pueblos.

Esta escuela que nació sin el apoyo oficial tiene diez años trabajando; la Secretaría de Educación Pública aún no le ha dado el registro dentro del sistema educativo. Los profesores desde 1994 se han enfrentado a una situación en la que la negociación con las instancias educativas federales y estatales los ha llevado a la realización de manifestaciones y a la toma de edificios, pero también a modificar su propuesta curricular en diez ocasiones; el argumento principal de la SEP, en sus niveles estatal y federal, es que es diferente a los planes de estudio diseñados para las licenciaturas en educación preescolar y primaria que están vigentes en todo el país y, por lo tanto, no puede ser llevado a la práctica.

Precisamente, quisiera destacar en este trabajo de manera breve los conflictos que resultan cuando se encuentran dos grupos diferentes: uno de ellos, desde el poder, defendiendo una normatividad oficial que pretende una educación homogénea y, el otro, un grupo de profesores que busca el reconocimiento de su escuela, pero más aún, una formación docente distinta que tome en cuenta su lengua y su cultura.

Específicamente hablaré de la negociación que se realizó durante julio y agosto del 2001,¹⁹ en la que tuve la oportunidad de acompañar a los profesores y observar de cerca las discusiones que una situación así conlleva. En ese momento, la Secretaría de Educación quiso revisar los planes de estudio propuestos para las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria indígena, diseñados por la planta docente de esta escuela, en caso de aceptarse, según se dijo, se estaría dando el primer paso para el reconocimiento de la Escuela Normal. Para ello, se estableció un espacio dentro del edificio del Congreso local, para dar seguimiento al asunto.

Es necesario señalar que este encuentro se realizó en el marco de la Caravana Zapatista, el impacto que causó en el estado y en el país, aunado después con la discusión y aprobación de la nueva *Ley indígena*, misma que fue ratificada por el Congreso michoacano y rechazada por las comunidades, permitió que esto pudiera darse, en otro momento difícilmente habría sido posible.

En estas negociaciones pudo observarse la forma en que unos y otros interactuaron y defendieron sus puntos de vista. Cabe destacar que generalmente este tipo de reuniones no se dan en condiciones igualitarias, se establecen en medio de re-

laciones de poder en las cuales unos fijan los tiempos y los espacios; los otros aceptan y se ajustan a las reglas impuestas, pero buscando siempre hacerse presentes con una posición específica y manifestando en todo momento lo que los hace diferentes, es decir, un lenguaje, una cultura, una visión del mundo. En ese sentido, tendríamos que preguntarnos ¿desde dónde mira uno y desde dónde mira el otro?; es decir, ¿desde qué significados, desde qué prácticas, desde qué lenguaje, desde qué cultura se observan y hasta qué grado se reconocen?, pero además, una vez reconociéndose como sujetos, ¿qué disposición tienen para escuchar y tomar en cuenta la perspectiva del otro?

En el caso que nos ocupa, por un lado, se encontraban las autoridades educativas en la defensa de una reglamentación que indica que todas las normales del país deben seguir un sólo plan de estudios que unifique la educación básica. Por otro lado, los profesores de la Normal Indígena, buscando el reconocimiento a la diversidad y tratando de llegar a acuerdos que permitieran dar una educación diferenciada.

Las autoridades estatales,²⁰ en ese momento, consideraron que era importante la creación de esta escuela; los acontecimientos hacían ver que eran necesarias algunas acciones para que se viera que el gobierno michoacano sí atendía las demandas de los indígenas, el Secretario de Educación nombró para esta comisión a un representante personal como responsable directo de que los trabajos de la propuesta curricular se llevaran a buen término.

Por su parte, el Congreso local hacía lo propio, el diputado responsable de la Comisión de Asuntos Indígenas personalmente atendía el problema de la Normal y se mostraba interesado por llegar a acuerdos que permitiera el reconoci-

¹⁹ Desde 1996 hasta el presente año (2004) han continuado las negociaciones para el reconocimiento de esta escuela; en este momento se tiene la promesa de que se reconocerá, sin embargo todavía no es un hecho.

²⁰ En ese momento el gobernador michoacano era Víctor Manuel Tinoco Rubí, administración 1996-2002.

miento de los estudios de esta escuela, así como la aprobación de la propuesta. Nombró como representante para estos trabajos a un profesor que fue director de la Normal Urbana de Morelia.

Además de ellos, la Comisión estaba integrada por representantes de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en sus niveles federal y estatal, y la Subdirección de Formación de Docentes en el Estado, así como un sector de la planta de profesores, quienes diseñaron la propuesta curricular, apoyados por el representante sindical del sector IX que corresponde a educación indígena y por la Comisión de Normales de la sección XVIII²¹ del SNTE.

Pronto se vio que el interés y el compromiso no eran tan grandes, el representante del secretario de Educación Pública y el diputado dejaron los trabajos apenas una semana después de haber comenzado; el primero porque lo nombraron director de Educación Media Superior en el Estado, el segundo porque buscaba postularse como candidato del PRI a la presidencia municipal de Los Reyes.

En general, la actuación de los representantes oficiales no ayudó a que esta escuela fuera reconocida, tampoco apoyó en el mejoramiento de su propuesta curricular, al contrario, tanto la Dirección General de Educación Indígena como la Subdirección de Formación de Docentes se dedicaron a obstaculizar los trabajos. Los profesores eran quienes planteaban y daban las líneas generales para la discusión, los demás se dedicaban a cuestionar sus propuestas; siempre hubo roces entre ambos ban-

dos, la parte oficial argumentaba en todo momento el cumplimiento de las normas establecidas, señalaban una y otra vez que los maestros proponían una organización institucional, funciones sustantivas, servicio social, áreas de formación, relación entre la teoría y la práctica, el papel de la investigación-acción como metodología y una evaluación que no correspondían a los enfoques y lineamientos actuales. Argüían que era necesario modificar los planteamientos centrales de los planes de estudio, puesto que diferían sustancialmente del *Plan de estudios nacional para la formación de profesores de educación básica*. Establecían que si no se ajustaban a los lineamientos oficiales no reconocerían los estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria indígenas.

Por su parte, los profesores exigían una y otra vez ser escuchados, argumentaban la necesidad de dar una formación profesional a los docentes para el medio indígena que no se limitara a 180 días de capacitación; explicaban que esa preparación debía ser diferente, pero en igualdad de circunstancias; preguntaban por qué si hasta el momento se les había dado una preparación desigual, ahora se les exigía respetar una reglamentación federal; demandaban en todo momento un trato igualitario. En ocasiones, cansados de argumentar, se comunicaban entre ellos en p'urhépecha, lo que causaba el enojo de las autoridades, quienes se sentían ajenos y pedían que se hablara en español, puesto que ellos no entendían esa lengua.

El elemento diferente de esta propuesta, lo que causaba tanta polémica, era la inclusión de una área de formación indígena, misma que impregna cada una de las partes en que se divide el currículum; para los profesores significaba su carta fuerte, para los representantes de la Secretaría de Educación, un elemento que impedía considerar los estudios de esta escuela como parte del Sistema Educativo Nacional, a pesar de que en nuestro país el modelo de educación intercultural bilingüe está institucionalizado y en sus *Lineamientos generales* se indica que

²¹ Es necesario recordar que desde 1995 el Sindicato Magisterial Michoacano es dirigido por la corriente más cercana a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, considerada como democrática, contraria al sindicalismo institucional y que cuenta con un fuerte apoyo de sus bases de trabajadores. Se encontraban en esta reunión para apoyar a los profesores.

Hasta ahora, la formación de las maestras y los maestros se ha diseñado considerando a las profesoras y los profesores principalmente como técnicos pedagógicos, haciendo abstracción de su medio; pero es necesario cambiar la perspectiva y considerarlos también como sujetos que actúan en una escuela concreta, trabajando con niños que proceden de un contexto sociocultural también concreto y en un momento histórico determinado (...) [por ello] se pretende favorecer que las maestras y los maestros sean capaces de recrear y reconstruir el currículum y no sólo aplicar lo preestablecido; que puedan seleccionar opciones didácticas (...) que planteen alternativas; que dinamicen la vida de la escuela y el desarrollo comunitario y; que sean capaces de elaborar y desarrollar cooperativamente un proyecto educativo para su escuela (SEP, 1999: 74-75).

Precisamente, los profesores afirmaban que para lograr lo anterior, primero debía brindarse una formación inicial que otorgara las herramientas didácticas necesarias, de otro modo sería muy complicado que con la capacitación actual pudieran alcanzarse dichos fines.

Como es difícil en este momento abordar en su conjunto los planes de estudios propuestos, me voy a referir solamente a tres de sus partes fundamentales: el marco conceptual, el método de enseñanza y el área de formación indígena, lo cual servirá para dar una pequeña muestra del propósito de esta escuela.

El marco conceptual

En esta primera parte se expresan los principios pedagógicos, filosóficos y culturales que sustentan el currículo, algunos de los conceptos que se manejan son los siguientes: hombre, realidad, conocimiento, educación, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje y currículum.

Siguiendo al materialismo histórico y a las teorías cognoscitivas del aprendizaje, en particular la teoría de la acción mediada de Lev Vygotsky, en la propuesta curricular se concibe al hombre como un sujeto histórico social que construye su conocimiento mediante acciones e interacciones con otros sujetos. A partir de esta primera concepción, se van enlazando las otras, así, la realidad se define como un proceso que es construido colectivamente y que va cambiando de acuerdo a las necesidades de los sujetos. Sobre este enfoque, la noción que se da de conocimiento también tiene un sentido social y constructivo, para la propuesta curricular es el resultado de la interacción entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, basado principalmente en la actividad colectiva, cuyo propósito es la transformación de la realidad.

La educación es concebida como una práctica social que permite que

...los hombres tengan un papel activo (...) con la posibilidad de participar en la definición de la vida de su medio; promoviendo la información y la formación analítica y objetiva sobre los principales problemas sociales que aquejan en todos los ámbitos de su vida, permitiendo que se dé cuenta del estado en que se encuentra su situación, para buscar alternativas de cambio (ENIM, 2001: 24).

Esta noción de educación nos lleva a verla no sólo como una forma para lograr la socialización y la integración de los más jóvenes a su cultura, en esta propuesta curricular, la educación cobra un sentido más amplio, ya no se trata solamente de transmitir y desarrollar habilidades y destrezas, sino de promover una práctica social que permita la construcción de los conocimientos necesarios para transformar la realidad y buscar alternativas de solución ante los problemas que se presentan, la

educación en este sentido es, como lo llamaría Freire (1969) “una acción cultural liberadora”.

Por otro lado, el aprendizaje es concebido sólo en su relación con la cultura, es ésta la que mediatiza los conocimientos que son aprendidos y desarrollados; en ese sentido, la construcción del saber tiene una relación muy estrecha con la forma en que las diferentes culturas han significado su realidad. Se especifica que el aprendizaje es un proceso interno de la conciencia, pero este proceso siempre partirá de la interacción con las formas culturales que se dan en una sociedad determinada, así pues, todo aprendizaje permite que los sujetos se conviertan en agentes constructores y transformadores de realidades.

Bajo esta perspectiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro sólo propicia las experiencias necesarias con base en un proyecto que es el currículum, mismo que es concebido como “la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que se traduce en una serie de conocimientos y experiencias educativas (...) [y que] implica una concepción de la realidad, del conocimiento del hombre y del aprendizaje (...) situado en un espacio y tiempo social determinados...” (tomado textualmente de la propuesta de Stenhouse, 1984: 29).

Como puede observarse, el marco conceptual reclama del futuro profesor un mayor compromiso no sólo con la práctica docente, sino con su comunidad y con su cultura. Deja atrás el tradicional papel que han jugado los maestros bilingües y plantear una formación que lleve a la búsqueda de soluciones para la transformación de la realidad.

Metodología

Esta parte de la propuesta hace hincapié en dos puntos esenciales: primero, la investigación-acción como un estudio rigu-

roso de planificación-acción-observación-reflexión,²² cuyo objetivo es transformar la propia práctica, modificando contenidos y perfeccionando estrategias de aprendizaje que mejoren la calidad de la acción educativa; segundo, al ser el docente al mismo tiempo sujeto y objeto de investigación, se busca que reflexione sobre su función dentro del aula y que tenga elementos para hacer una autocrítica de la labor que está desarrollando.

Según las diferentes versiones de la propuesta curricular,²³ la forma de llevar a cabo esta metodología será mediante el seminario-taller, el aspecto teórico se relaciona con las prácticas educativas que los estudiantes deben realizar cada semestre, así el contraste con la realidad será una de las formas que tendrán para comprender el proceso de la investigación acción dentro de un aula escolar. Según se explica,

...desde el primer semestre se comienza problematizando la realidad social del país para poder enmarcar la problemática educativa, campo de acción del estudiante, en este sentido, el profesor se convierte exclusivamente en coordinador del trabajo que va de lo individual, con la lectura previa de materiales, a lo grupal, con la socialización por equipo y la plenaria, en un proceso de reflexión continua; en consecuencia, el estudiante se convierte en sujeto de aprendizaje, desarrollando aptitudes, actitudes, competencias que favorecen su formación personal, pero fundamentalmente su perfil profesional (...) El taller como modalidad de trabajo

²² En este punto los profesores retoman a Kemmis (1997). Ver bibliografía.

²³ Durante la investigación realizada para el trabajo de tesis de maestría en pedagogía tuve la oportunidad de revisar cinco versiones de la propuesta curricular, la última incluye las modificaciones que se hicieron después de estas negociaciones, pero se tiene conocimiento de otras dos versiones posteriores a 2002.

pedagógico, no es exclusivo para el desarrollo de los cursos de la Normal, pero sí es el que nos permite de forma sistemática concretar los postulados de la investigación-acción (ENIM, 2001: 53).

Cada semestre los estudiantes tienen la obligación de llevar a cabo unas prácticas pedagógicas durante un periodo de quince días, se comienza solamente observando y poco a poco se van involucrando más hasta hacerse responsables del total de las actividades educativas. El último año se realiza una práctica continua dentro de un aula escolar de educación básica, ya sea primaria o preescolar. En cada práctica los estudiantes deben llevar un diario de campo, que después se traduce en un documento presentado ante los miembros de su propio grupo, de esa manera se busca hacer un análisis a la labor desempeñada.

El área de formación indígena

Esta área se basa en dos puntos: la lengua y la cultura. De acuerdo con uno de los planteamientos centrales, el lenguaje debe ser tomado como el elemento principal que tiene el ser humano para representarse en el mundo; además de ser un medio de comunicación, el lenguaje es un signo de adscripción social entre los miembros de una comunidad, lo cual permite compartir una manera de ver el mundo, una organización social, un espacio, una historia; la lengua hace posible estructurar el pensamiento, organizar nuestro entorno, formar categorías, señalar diferencias; proporcionar herramientas intelectuales que lleven a la reflexión y al análisis de la realidad que se presenta.

Por estas razones los profesores presentan como elemento indispensable una educación basada en la lengua materna, más por el hecho de que la mayor parte de los estudiantes son analfabetas en su idioma y, en esas condiciones, basan la enseñanza

en un lenguaje que poco conocen los niños y que deberán aprender antes de que puedan haber desarrollado completamente el propio.

Se pretende, al mismo tiempo, que la formación que se le otorgue al futuro docente lo conduzca no sólo a la revaloración de su idioma, sino que le aporte elementos lingüísticos que desarrollen habilidades para la enseñanza de la lengua materna y del español, como segundo idioma.

En el aspecto cultural, la propuesta señala la importancia de la revaloración de la identidad indígena, por ello, la necesidad de conocer sus propios elementos culturales: la pertenencia social, los atributos identificadores: hábitos, forma de vestir, actitudes, los valores, etc., pero, principalmente, se fomenta el conocimiento de su historia y las luchas que los pueblos indios han tenido, sus causas y sus consecuencias; en este sentido, la nueva formación en los docentes indígenas implica

...contrastar las condiciones existentes entre una sociedad favorecida por el sistema político implantado, y las sociedades indígenas desfavorecidas (...) y cómo el poco o nulo desarrollo ha influido en la conducta y lo ha enajenado tanto, que a pesar de ser indígena, jamás lo reconoce, ya que él siente que pertenece a otro status social (...), al conocer su historia como pueblo indio, paulatinamente recobrará su identidad étnica, que durante su estancia en los diferentes niveles educativos ha perdido (ENIM, 2001: 183).

Para esta área de formación se proponen diez asignaturas tanto para la licenciatura en educación preescolar como en primaria: Culturas indígenas de América; Culturas indígenas de México; dos cursos de Cultura indígena específica, ya sea p'urhépecha, náhuatl, mazahua o ñahañú; cuatro cursos de Lengua indígena, también dependiendo del pueblo que provenga el estudiante y dos cursos de Lengua indígena y su enseñanza.

Como se puede observar, los elementos antes descritos permiten ver el tipo de formación que se busca en los futuros profesores, sin embargo, la respuesta que han dado las autoridades educativas siempre ha sido la misma, además del argumento de que *es diferente*, durante las negociaciones expresaron que no había necesidad de incluir esas materias, se podía resolver, dijeron, incluyendo algunos contenidos étnicos en las asignaturas generales, o bien, haciendo un taller de dos horas semanales.

En todos estos años, no se ha tomado en cuenta la forma en que se ha ido construyendo la propuesta curricular; la constante búsqueda, el continuo análisis, han hecho que los docentes miren hacia su propia práctica y traduzcan su experiencia en un documento que, a pesar de las continuas revisiones y presiones de las autoridades educativas, permanece con un sello distinto; el planteamiento general de la propuesta, los principios pedagógicos y culturales que le dan forma expresan una manera diferente de hacer educación, más apegada a las necesidades que viven los propios profesores bilingües en su práctica educativa.

Los principios y los propósitos que se manejan, pretenden hacer que el futuro docente deje de verse sólo como un reproductor de los intereses del Estado y que se convierta en un sujeto activo, transformador y constructor de nuevos conocimientos dentro y fuera del aula escolar, todo ello va en consonancia con los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, documento oficial que el gobierno ha proporcionado a los profesores que trabajan en estas comunidades.

La forma en que el gobierno federal ha respondido a este planteamiento de los profesores bilingües michoacanos, en el marco de un movimiento étnico nacional y de la necesidad que hace patente una transformación educativa del sector indígena, hace ver una muy poca disposición a tratar con seriedad los problemas educativos de estos pueblos.

Los continuos rechazos a la propuesta, sobre la base siempre de que no se ajusta a la “norma”, y no desde un análisis

pedagógico basado en las necesidades educativas de los grupos étnicos de Michoacán, no hace más que dar elementos para afirmar que, a pesar de los cambios en los modelos experimentados y los acuerdos firmados internacionalmente, aún se considera que el indio es un menor de edad; incapaz de planear su propio futuro e incapaz de buscar por sí mismo estrategias que les lleven a una mejor calidad de vida, incluyendo en éstas la posibilidad de proyectar un modelo educativo distinto.

El esfuerzo que han realizado los docentes de esta escuela normal, durante diez años de trabajo, permite situar la problemática que existe en el país en materia educativa, en la cual el docente debe convertirse en un negociador político, al grado de que para lograr el reconocimiento de su labor, en primer lugar, debe desarrollar estrategias de convencimiento, tener un manejo de su propia historia y de la política gubernamental que se ha dado hacia los pueblos indios del país, además del conocimiento y el dominio de cuestiones propias del ámbito educativo. Lo anterior ha llevado, en el caso de los profesores bilingües de esta escuela normal, articular esos elementos y establecer, hasta donde les ha sido posible, su propia posición educativa que se traduce en una propuesta curricular realizada a partir de sus propias necesidades.

Regresando al tema de este Congreso, lo que se ha tratado de poner en la mesa de discusión es si existe la posibilidad de que en la comunicación intercultural se lleguen a acuerdos sin que necesariamente medie un conflicto. Si observamos la experiencia del caso mostrado, es claro que el conflicto se da en el espacio donde se ejerce el poder, en ese espacio algunos sujetos ocupan un lugar privilegiado y desde ahí, como nos lo indica Luis Villoro (1998), el otro se escucha más en la medida que concuerda con los conceptos y valores que ellos mismos han establecido, si no es así habrá una mayor dificultad, podrá establecerse un diálogo, reconocer a los sujetos como iguales,

sin embargo, no se aceptarán sus significados ni se admitirá la existencia de posiciones distintas.

En un ambiente de relación desigual e injusto las propuestas no son escuchadas porque no existe disposición para ello, el poder hace a un lado la diferencia, y con ella la alteridad, porque la alteridad no es sólo el reconocimiento de ese sujeto distinto, sino la aceptación de la existencia de una diversidad de espacios, tiempos y perspectivas posibles.

Pensar en la interculturalidad como algo institucionalizado, como un modelo que debe seguirse porque así lo manda la política educativa es un error, mientras no se tome en cuenta a la población, mientras no se establezcan relaciones más equitativas e igualitarias será difícil. Un primer paso hacia el acercamiento y la comprensión del otro, nuevamente siguiendo a Villoro, sería modificar la forma en que se ejerce el poder, reconocer que al mismo tiempo sea igual en derechos, pero distinto en significados; admitir la pluralidad y la diferencia, terminar con la idea de una sola visión del mundo.

Sin embargo, aceptar lo anterior no significa la ausencia de conflicto, pues la presencia del otro distinto remueve nuestras propias concepciones, el otro nos devuelve nuestra propia alteridad, pero eso no significa que no se pueda llegar a acuerdos, aun así podemos aprender a respetar y a comprender qué necesitamos de los otros para existir.

Finalmente, aún se tiene mucho por hacer, en este Congreso vimos diferentes maneras de hacer educación, lo cual nos muestra que tanto profesores, autoridades comunales, organizaciones no gubernamentales y algunas universidades están trabajando en proyectos diversos, y en cada uno de ellos la visión intercultural está presente; hace falta ahora que el gobierno mexicano planeé estrategias que permitan que lo intercultural no sólo parta de la población indígena, sino que se establezca como un modelo de educación presente en todos los estratos de la sociedad, incluyendo a ellos mismos, porque finalmente,

son quienes están en el poder quienes tienen mayor dificultad para establecer relaciones interculturales.

Referencias

- CORONA FERNÁNDEZ, Cruz Elena (2003). *Formación de profesores desde la diferencia étnica: experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán*, Tesis de maestría. UNAM. México.
- Escuela Normal Indígena de Michoacán (2001). *Propuesta curricular V*, Cherán, Michoacán.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.
- IBARROLA, María de (1988). “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en Latapí Sarre, Pablo coord., *Un siglo de educación en México*, CNCA-FCE, México, tomo II, pp. 230-275.
- KEMMIS, S. (1997). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, 3a. Morata, Madrid.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor, coord. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. UPN-UAM-UA Benito Juárez. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México.
- SKLIAR (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. EMV-Miñi y Dávila Editores, Madrid, 160 p.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata. Madrid.
- VILLORO, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós-UNAM, México, 184 p.

Parte II

**La interculturalidad.
Proyectos mexicanos
en marcha**

Lumaltik Nopteswanej. La construcción de un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

Introducción

Con el levantamiento armado de 1994, Chiapas y todo México vive la emergencia de un amplio y vigoroso movimiento indio y campesino, cuyas demandas se centran en el reconocimiento y respeto a los derechos colectivos y a la cultura de los pueblos indígenas.

En estos procesos los pueblos se transforman en actores políticos, saliendo de la invisibilidad de su presencia, mantenida a través de la supuesta homogeneización y mestización de sus propias formas de vida, expresión y cultura. Las demandas de reconocimiento, de reapropiación o devolución de sus territorios, y con ello, las posibilidades económicas, sociales, políticas y culturales que de ellas se deriva y que han sido construidas a lo largo de siglos, entre penurias, exclusión y abandono. En la reivindicación de sus derechos colectivos se reconstituyen como sujetos sociales sobre la base de recuperar y reelaborar formas de vida y organización propia, y obtener un marco legal favorable para disponer de espacios políticos y jurisdiccionales que lo permitan.

La lucha por una educación propia que responda a la realidad sociocultural y ambiental de las comunidades, es uno de los principales componentes del movimiento indígena a finales del siglo xx. La realidad regional y local marcada por discrimi-

naciones y desigualdades de carácter socioeconómico, étnico-cultural y de género, lleva a las organizaciones y comunidades indígenas a buscar y construir opciones, a tomar decisiones que favorezcan la solución de necesidades en todos los ámbitos de la vida social. ¿Cuáles son estas opciones en el campo de la educación? ¿Qué avances y retrocesos presentan en su gestión? ¿Cómo impactan los procesos y relaciones en la vida comunitaria? ¿Cómo se vinculan al proyecto de autogestión y autonomía? ¿Cuáles son sus principales retos y perspectivas en el corto, mediano y largo plazo?, son preguntas que dirigen el trabajo de la organización Lumaltik Nopteswanej.

Se abre un problema en dos dimensiones: la propiamente educativa que implica su direccionalidad en la selva Lacandona, que bien puede reducirse a la disputa en la escuela, a su control político, que aunque constituye un paso necesario, no resuelve a fondo la problemática, pues ésta implica inevitablemente la gestión de alternativas educativas que respondan a su proyecto histórico y a sus necesidades de reproducción sostenida.

La otra dimensión es la política, que nos lleva a un tema más complejo e inevitable: la reconstitución del Estado nacional en su estructura pluriétnica y multicultural. El debate por la Nación y por su historia en la lógica de la inclusión, obliga a los pueblos y comunidades indígenas a la disputa por los espacios públicos, a la participación en las decisiones estratégicas, y en la gestión integral de las políticas y programas que a ellos se refieren.

En este artículo abordamos únicamente la primera dimensión, a través del análisis de la propuesta educativa de Lumaltik Nopteswanej, Proyecto de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) construido por los líderes de veinte comunidades de Las Cañadas de la selva Lacandona de los municipios de Ocosingo y la zona centro-oriente del municipio de Chilón y Sitalá, Chiapas.

El Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) es una de las vías a través de la cual, el pueblo tzeltal lucha por decidir y hacer su propio camino dentro del contexto nacional. Este proyecto se fundamenta en los principios teóricos y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe, centrada en la autonomía relativa que permite el rescate de los saberes construidos en la relación permanente tradición-naturaleza-actualidad que permea la cotidianeidad de los pueblos tzeltales. Esta posibilidad les permitiría la construcción de conocimientos desde sus propias lógicas y formas de comunicación, en tanto que ésta favorece la participación del conjunto de las poblaciones involucradas, las cuales comparten una misma concepción de los valores del pueblo maya-tzeltal. El proyecto concibe el diálogo intercultural, como la relación que se construye desde posiciones simétricas, igualitarias y equitativas entre los diferentes pueblos, fortaleciendo las relaciones interculturales y lingüísticas, respetando la relación horizontal (equivalente) y manteniendo procesos de equidad e igualdad, a manera de favorecer las relaciones más equilibradas entre los diferentes actores del proceso educativo. De esta manera, se recupera la *creatividad* y la *intencionalidad de educar* como un medio para la transformación crítica y la participación sustantiva de los sujetos en los procesos que permitan el desarrollo sustentable y la autonomía municipal y regional.

Este proyecto se construyó mediante un diálogo permanente que poco a poco se fue haciendo realidad y convirtiéndose en una demanda comunitaria, a la vez en una metodología de trabajo, que dio origen a los principios que orientan la propuesta educativa.

El Programa ECIDEA representa, el esfuerzo conjunto de 45 educadores comunitarios indígenas, quienes pues elegidos por sus comunidades y confirmados por sus asambleas comunitarias y organizaciones, construyeron esta alternativa de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños de las comu-

nidades tzeltales, ubicadas en Las Cañadas de la selva Lacandona en los municipios de Ocosingo y la zona centro-oriental del municipio de Chilón y Sitalá, Chiapas.

Antecedentes

El Congreso Indígena de 1974, celebrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, estableció las bases que permitieron generar un nuevo movimiento (en sus fundamentos y articulaciones) de poblaciones indígenas mayas de los altos de Chiapas y de la selva Lacandona. En el participaron los cuatro principales pueblos indígenas mayas del estado de Chiapas: choles, tzeltales, tzotziles, y tojolabales. Este movimiento incorporó en sus reivindicaciones el reconocimiento de la cultura y los derechos indígenas que se articulan en torno a cuatro ejes para el desarrollo: tierra, salud, educación y producción-comercialización.

Producto de estos primeros planteamientos, en el año de 1976, nace una organización bastante fuerte denominada *La Quiptik ta Lecubtesel*, formada por los municipios de Las Margaritas, Ocosingo y Altamirano que llegó a aglutinar alrededor de 130 comunidades tzeltales y tojolabales, las cuales, en el año de 1988, se articulan y se constituyen orgánicamente en una “Asociación Rural de Interés Colectivo, Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural en Chiapas” (ARIC Unión de Uniones), cuya lucha se centró en las cuatro líneas planteadas en el Congreso de 1974.

En 1988 nace el Programa de Educación Básica de la Selva (PEICASEL), el cual desaparece en 1997, debido a las condiciones socioeconómicas y políticas y a las carencias económicas que caracterizan a Chiapas, así como a las restricciones establecidas tanto por el gobierno federal como local, que obstaculizaron la generación de programas que respondiesen a las necesidades de conocimientos de las poblaciones atendidas, como a la construcción de propuestas educativas alternativas. Algunas

escuelas fueron incorporadas definitivamente al CONAFE y otras pasaron a depender de los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y de la Secretaría de Educación de Chiapas.

El 22 de diciembre de 1997, la Asamblea General de Delegados de la ARIC U.U.-COAO, después de analizar las condiciones en que se estructura la educación de la población infantil y la manera como ésta es atendida en función de una orientación occidentalizante y castellanizadora, que fortalece las relaciones de dominación y desestructura su organización social comunitaria, acuerda la salida de los instructores del CONAFE y de los maestros bilingües de la SECH, de la zona de influencia de dicha organización, decidiendo nombrar a los *educadores comunitarios* entre su propia población en 32 comunidades tzeltales, en los municipios mencionados de Las Cañadas, Chiapas. Estas comunidades enfrentan el desafío de construir una propuesta de educación primaria intercultural bilingüe comunitaria alternativa.

Sp ijbutesel bajtik yu un yach il jkuxlejaltik, es el nombre tzeltal del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), cuyo significado en castellano es: “*Educándonos para nuestra nueva vida*”. Probablemente uno de los elementos importantes para su abordaje radique en su capacidad de articular —en un momento de creciente polarización política y fragmentación de la vida comunitaria—, tanto a comunidades de base zapatista como a organizaciones independientes. A su singularidad política, debe agregarse su capacidad para diseñar una alternativa metodológica y curricular que recupera la memoria histórica, los valores culturales, sistemas cognoscitivos y saberes prácticos de las comunidades tzeltales en la región de la Selva.

ECIDEA se conforma por comunidades y educadores indígenas tzeltales de los municipios antes nombrados, con el objetivo de promover la creación y desarrollo de una alternativa capaz de recuperar las propias formas y espacios educativos que responda a las necesidades del desarrollo comunitario autóno-

mo y que ponga de relieve la historia de los pueblos tzeltales, sus conocimientos, cultura y lengua, así como la experiencia de las comunidades en el campo de la educación. De esta manera construyen colectivamente una propuesta de educación primaria y preescolar.

En el año de 1998 inicia su primer ciclo escolar 98-99 de manera autónoma con 32 comunidades organizadas en cuatro regiones para atender a 1 200 niños y niñas con 80 educadores. Sin embargo, a finales de este ciclo escolar se retiran del Programa nueve comunidades y 30 educadores comunitarios, debido a la falta de reconocimiento oficial, que implica la noremuneración de los educadores y el noreconocimiento de los grados cursados por los alumnos inscritos en estas escuelas. El Estado, una vez más, impedía el desarrollo de experiencias significativas, pertinentes y de calidad a los niños indígenas que no aceptaran ser subsumidos en la educación nacional y en el proceso de occidentalización, aculturación y asimilación en la supuesta cultura nacional.

Independientemente de la embestida gubernamental, en 1999, se consolida este colectivo de educadores indígenas con el nombre de Lumaltik Nopteswanej, A. C. (El Pueblo Educador), quien es el promotor del programa ECIDEA. En agosto del 2000 se inició el tercer ciclo escolar con 21 comunidades y 45 educadores con 900 niños y niñas: 645 de primaria y 255 de preescolar.

La realidad de la educación actual

Podemos decir que el contexto educativo actual que se perfila en la selva Lacandona está orientado por el discurso indigenista oficial en materia educativa, el cual se contradice en los hechos con la situación educativa real de las comunidades y pueblos indígenas. Esta situación muestra la incapacidad del sistema educativo nacional y de sus instituciones para recono-

cer la realidad pluricultural y multilingüe de la sociedad mexicana y para construir con los pueblos indígenas alternativas reales a la múltiple problemática educativa de los educandos y educadores.

De esta manera, y a pesar del esfuerzo de algunos programas, es evidente el predominio de valores, criterios y contenidos del modelo urbano y monolingüe, cuyo resultado es el bajo nivel de formación de los educadores y del rendimiento escolar de las niñas y niños en las escuelas de nivel básico.

Los programas actuales desconocen los procedimientos culturales de las comunidades para acercarse a la comprensión de la realidad, su propia concepción sobre la educación familiar y comunitaria y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación. Así, la práctica escolar implantada en las comunidades se contradice en mucho con la cosmovisión y las formas educativas del pueblo tzeltal, es decir, no respeta los procesos de aprendizaje de los niños en las comunidades ni las construcciones culturales y estructuras cognitivas y lingüísticas de estos pueblos, lo cual deriva en una educación con contenidos programáticos ajenos a las realidades de sus destinatarios. Los contenidos educativos no sólo están distantes de los temas de interés de la comunidad, de su historia, de su entorno natural y social, sino que muchas veces promueven la asimilación indiscriminada de valores e ideales ajenos a su cultura, de prejuicios y esquemas que los terminan desintegrando de sus comunidades para buscar otros modelos que se identifican con las formas culturales occidentales.

Contexto sociopolítico y económico de la región

Las comunidades donde se desarrolla el programa ECIDEA presentan una problemática política y socioeconómica compleja, que se ha agudizado como resultado de las políticas y estrategias implementadas por los gobiernos federales y estatales en

contra del movimiento indígena independiente.

Las comunidades de la región enfrentan, adicional a los problemas de pobreza extrema, despojo y expulsión, el terrible azote que implica la militarización y paramilitarización de la región y sus consecuencias, lo que provocan situaciones de miedo y privación de la libertad constantes en las comunidades. La presencia de militares corrompe, destruye y rompe con la vida cotidiana, impactando principalmente a las mujeres, niños y niñas que presencian y sufren los efectos del alcoholismo, drogadicción y la prostitución; el resultado es el desgaste y la descomposición de la vida comunitaria.

La región enfrenta un acelerado crecimiento demográfico que explica en parte la expansión continua de las fronteras agrícolas. Los sistemas de milpa (roza-tumba y quema) y de ganadería extensiva son incapaces de sostener este crecimiento, la escasez de tierras laborales aunada a la pérdida de la cobertura vegetal y a la fuerte erosión del frágil suelo selvático, convierten a la tierra en un recurso crítico y de continua demanda campesina. La tenencia de la tierra genera conflictos entre comunidades y organizaciones.

Las políticas agrícolas son incapaces de plantear alternativas a las crisis agropecuarias y a la pérdida de los recursos naturales. La caída del precio internacional del café y la entrada de granos estadounidense, han debilitado más la precaria economía de las familias.

Ocosingo y Chilón son municipios de la llamada oficialmente “zona de conflicto” y se caracterizan por el alto nivel de marginación de su población mayoritariamente indígena tzeltal. En Ocosingo, 65 por ciento de la población es indígena y de ésta 31.39 por ciento es monolingüe; esta situación, resultado de complejos procesos desarrollados a lo largo de los más de 500 años de dominación y exclusión de los pueblos indígenas, se refleja, de manera crítica, en la problemática educativa que viven las comunidades.

Ocosingo es el municipio, en el estado de Chiapas, con mayor población en edad escolar (4 y 19 años) que no asiste a la escuela y sin ningún grado de escolaridad. Según datos del segundo informe del Concejo Municipal de Ocosingo, en 1998 el 47 por ciento de la población era analfabeta.

Características del proyecto de Educación Comunitaria

Indígena para el Desarrollo Autónomo-Intercultural Bilingüe (ECIDEA-IB)

El pueblo tzeltal de Las Cañadas, Chiapas, como todos los pueblos indígenas de México, no tuvo acceso a la construcción de un proyecto educativo propio, en general al acceso a la educación se hizo en escuelas que no únicamente carecían de las condiciones mínimas para llevarse a cabo procesos de enseñanza aprendizaje elementales, sino que, para ellos se organizaban programas de “excepción”,²⁴ que simplemente les servían de puente para su castellanización y asimilación en condiciones de negación, exclusión y minorización de sus propias culturas y saberes propios. Los programas compensatorios, surgidos posteriormente, para subsanar los graves problemas de rezago educativo y extrema pobreza, no tomaron en cuenta tampoco las situaciones antes mencionadas.

ECIDEA surge como un proyecto de educación comunitaria para responder al problema que se presenta en las comunidades indígenas tzeltales de no contar con programas de educación significativa y de calidad que cubra las amplias necesida-

des educativas detectadas en esta región. Este proyecto se construye a partir de las expectativas largamente esperadas de contar con un programa que refleje, desde la estructura misma de su concepción, las posibilidades del encuentro cultural de los pueblos en presencia, lo occidental y lo indígena, el español y el tzeltal, contruidos en una interrelación equivalente y simétrica de ambos mundos que, además, contemple y fortalezca la cultura, lengua, cosmovisión de estos pueblos, reconociendo sus procesos cognoscitivos propios en el marco que representan las culturas indígenas específicas.

El programa ECIDEA se fundamenta en la concepción de que la participación activa de las comunidades y de sus educadores en los diseños y operación de programas educativos de nivel básico, puede contribuir a la resolución de estos problemas y aportar conocimientos, valores y habilidades requeridas para el desarrollo autónomo de las comunidades. El proyecto busca fomentar el desarrollo de las nuevas escuelas comunitarias, como lugares abiertos, integrados a los propios espacios y a las formas educativas que se originan en las miradas propias de las culturas tzeltales y mayas que le dan sustento, y así ser capaces de responder a los requerimientos de un desarrollo integral de las niñas y niños en las comunidades donde opera el programa.

ECIDEA considera básicas las siguientes reflexiones en torno a su quehacer pedagógico. (Equipo Técnico Lumaltik Nopteswanej 2001).

- La educación es un derecho fundamental de los pueblos indígenas. Es aquello que ayuda a “hacer único germinal el corazón de las niñas y de los niños”, el preparar a los hombres y mujeres para la vida.
- En ECIDEA se promueve y recrea la educación indígena por su base identitaria: historia y cultura, cosmovisión, lengua, religión, organización, tecnología y costumbres.
- ECIDEA es un programa dirigido y coordinado por y para indígenas, con su propio corazón y pensamiento. Nos plantea

²⁴ Nos referimos a los programas que en una primera instancia fueron contruidos para que las poblaciones indígenas tuvieran acceso a la alfabetización como decodificación de la lengua escrita dentro de un programa civilizatorio occidentalizante y castellanizador, profundizando las diferencias y la exclusión, provocando una crisis de identidad.

frente a otros programas y posibilita la participación en un México pluricultural y multilingüe a partir y en la propia diferencia.

- Es intercultural porque estamos recuperando la propia concepción sobre la educación y los sistemas de aprendizaje, la educación familiar y comunitaria, y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación. Revaloramos, fortalecemos la expresión de la propia cultura en un diálogo intersubjetivo y recíproco con otras culturas.
- Es bilingüe porque la lengua materna, sus significaciones y concepciones del mundo implícitas, es la base de la educación. Estamos promoviendo el derecho a aprender en la propia lengua, a fortalecer la expresión oral y escrita del pueblo indígena, y a reapropiarnos de la palabra que dice y recrea el mundo. Consideramos al español como lengua de encuentro e interacción entre pueblos y sociedades del país.²⁵

La fundamentación pedagógica de ECIDEA

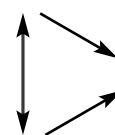
ECIDEA entiende la interculturalidad como la interrelación simétrica entre las culturas en presencia, que recupera no solamente el respeto y comprensión del otro y de lo diferente, sino la posibilidad de construir desde y en la propia cultura las estructuras, formas y contenidos de la educación.

En el proyecto se contemplan los contenidos propios y universales, que a través de las herramientas didácticas y el trabajo pedagógico se integren dando lugar a nuevos conocimientos interculturales, donde cada sujeto encuentra su espacio y concreción sociocultural y cosmogónica, generando una nueva práctica vivencial.

²⁵ ECIDEA, Elementos Fundamentales, Febrero de 2001, mimeo.

La concepción intercultural se expresa de la siguiente manera

- Los contenidos propios comunidad, investigación, generación de situaciones, saberes y conocimientos, experiencias, lengua y cosmogonías, es decir, todo lo propio de una región.



- Nace un nuevo conocimiento interrelación de contenidos, sistematización de unos y otros, dominio de las lenguas.

- Los contenidos universales que pasan a través de información, medios de comunicación, plan y programa nacional, conocimientos y lenguas universales.

El proyecto se fundamenta en la interculturalidad como enfoque y base de su construcción, y en la autonomía como la posibilidad de construirla; recupera los enfoques de la educación popular, comunitaria y el bilingüismo, como la base cultural sobre la cual se construyen sus propios conocimientos, con la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura tzeltal, el desarrollo justo, equitativo, real y propio de las comunidades.²⁶

Los principios teóricos que sustenta el programa ECIDEA se agrupan en siete campos. (Equipo Técnico Lumaltik Nopteswanej 2001).

²⁶ Esta propuesta se sustenta también en la historia, y en todo el contenido Legislativo del Estado mexicano en los Principios constitucionales que afirman el derecho y la necesidad de una educación para todos y todas, donde no exista la discriminación ni la inquietud y se respete el derecho de ser iguales en la diferencia lo cual se afirma en los artículos Constitucionales 3º y 4º, en la *Ley Federal de Educación*, artículo 7 y 8 *Declaración de los Derechos Humanos*; en el *Convenio internacional sobre los derechos de los niños y las niñas* (artículos 8, 13, 28, 30) y en el *Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales*, de la OIT.

Educación

- Derecho fundamental de los pueblos indígenas.
- Ayudar a “hacer único germinal el corazón de las niñas y de los niños”; es decir, preparar al hombre para la vida.
- Acercamiento a la comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental local en una perspectiva global.
- Construcción colectiva de los conocimientos para la práctica, para la solución de los problemas y el desarrollo de la vida comunitaria.
- Ampliación y enriquecimiento de los valores, habilidades y conocimientos.
- Interacción con otros, incremento de la riqueza de la diversidad sociocultural.
- Investigación y diálogo con la ciencia y la sociedad.
- Desarrollo de las habilidades y capacidades lingüísticas en lengua materna y en español.

Comunitaria

- La comunidad es el sustento de los procesos educativos, es la principal educadora.
- El entorno debe ser considerado en todo el proceso educativo como punto de partida y de llegada.
- La comunidad participa activamente en todo el proceso educativo.
- Las niñas y los niños son sujetos y protagonistas.
- Se descubre lo global en lo local-comunitario.
- Se vincula con acciones de comunicación, organización y capacitación comunitaria.
- Se reconocen los procedimientos propios de las comunidades para acercarse y apropiarse de la realidad.
- Fomenta la reintegración armónica de la comunidad en el diálogo plural y abierto entre distintos proyectos.

Indígena

- Su base identitaria: historia y cultura, cosmovisión, lengua, religión, organización, tecnología y costumbres.
- Dirigido y coordinado por y para indígenas, con su propio corazón y pensamiento.
- Uno modo de ser y participar en un México pluricultural y multilingüe desde la propia diferencia.
- Los pueblos indígenas responsables y creadores de sus propias formas de desarrollo educativo, en diálogo con toda la sociedad.

Desarrollo

- El objetivo de la educación es el desarrollo de mujeres y hombres que forman la comunidad, como apropiación y recreación de las condiciones de vida y de su proyecto de futuro.
- Las comunidades como sujeto de derecho, capaces de decidir un desarrollo desde su propia perspectiva (autodesarrollo).
- Alternativo al actual modelo urbano-industrial.
- Integral: socialmente justo, culturalmente apropiado, económicamente viable y ambientalmente sostenible.
- Equitativo: igual de oportunidades y condiciones para niños, niñas, hombres y mujeres.

Autonomía

- Educar para la autodeterminación y la participación estratégica de las comunidades en los procesos de desarrollo comunitario y regional sustentable.
- La autonomía como instrumento y espacio para el ejercicio de la libre determinación, y el desarrollo de los procesos de recreación sociocultural de las comunidades y pueblos indígenas.

- El derecho a construir el propio proyecto histórico en una nueva relación con el estado y con la sociedad nacional.
- La autorregulación y participación directa de las comunidades y pueblos en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de sus programas educativos.

Intercultural

- Reconocimiento pluricultural de México.
- Articulación, crítica y creativa, de la cultura indígena con los conocimientos y valores de otras culturas.
- La cultura propia como base de la educación indígena y de sus sistemas de aprendizaje.
- Recuperación de la propia concepción sobre la educación y los sistemas de aprendizaje, la educación familiar y comunitaria, y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación.
- Revalorización, fortalecimiento y expresión de la propia cultura en un diálogo intersubjetivo y recíproco con otras culturas.
- Reconocimiento y respeto mutuo de las formas de vivir, las ideas y visiones del mundo.

Bilingüe

- Reconocimiento multilingüe de México.
- La lengua materna como base del sistema cultural.
- El derecho a aprender en la propia lengua, a fortalecer la expresión oral y escrita del pueblo indígena, a reapropiarse de la palabra que dice y recrea el mundo.
- El castellano como lengua de encuentro e interacción entre pueblos y sociedades del país.

Propósitos y metas del programa ECIDEA

Bajo un enfoque pedagógico, el programa ECIDEA trata de ser coherente con sus orígenes, su historia, y sus principios y propósitos fundamentales, reconociendo y poniendo en práctica los derechos de los pueblos indígenas, y de las niñas y niños a una educación intercultural de calidad.

De esta manera, se propone:

- Impulsar el desarrollo autónomo sustentable (o sostenible, duradero) en las comunidades indígenas a través de la formación e implementación de un programa de educación intercultural bilingüe.
- Promover el desarrollo de una alternativa educativa en los niveles de preescolar y primaria que contemple un currículo intercultural para el diálogo entre saberes científicos y saberes comunitarios, y una metodología que incluya a la comunidad en su conjunto en el proceso educativo.
- Formar educadores por medio de talleres de capacitación, de profesionalización académica en media superior y superior, la participación en eventos, foros, congresos, así como en el desarrollo del aprendizaje autodidacto.
- Propiciar el desarrollo de actitudes y capacitaciones creativas, dinámicas de responsabilidades, de tolerancia y de respeto en los educadores.

En este contexto las metas a alcanzar de acuerdo con el programa son:

- Formación de educadores comunitarios.
- Elaboración del currículo de educación básica intercultural bilingüe.
- Preparación de materiales educativos para la nueva propuesta educativa.
- Atención educativa a niños y niñas de 32 comunidades indígenas de la selva Lacandona.

Estos propósitos y metas del programa se tienen que lograr a través de la participación continua, “fuerte y resistible” (firme y constante) de los habitantes de las comunidades indígenas, educadores, coordinadores y todo el equipo completo del programa realizando las responsabilidades de cada equipo.

Estrategia, método, actividades y recursos

El programa ECIDEA se desarrolla bajo las siguientes líneas estratégicas.²⁷

- Formación pedagógica y metodológica de educadores en procesos de investigación-acción para el diseño y desarrollo de la propuesta educativa intercultural.
- Desarrollo de una metodología apoyada en las siguientes líneas de acción:

► Una recuperación y revitalización de las formas y espacios educativos propios de la comunidad indígena, desde el cafetal, la milpa, la montaña, la casa de salud, de su memoria histórica, valores culturales y sistemas de conocimiento propios.

► Diálogo entre culturas que favorece la construcción colectiva del conocimiento en relaciones de igualdad, a partir de una recuperación y recreación de saberes indígenas y su articulación crítica con el conocimiento occidental.

► La vinculación de madres y padres de familia, responsables y cargos comunitarios en el proceso de aprendizaje

de las niñas y niños, incluidos en actividades colectivas de investigación y recolección de saberes, que les hace partícipes y responsables de su papel como educadoras y educadores.

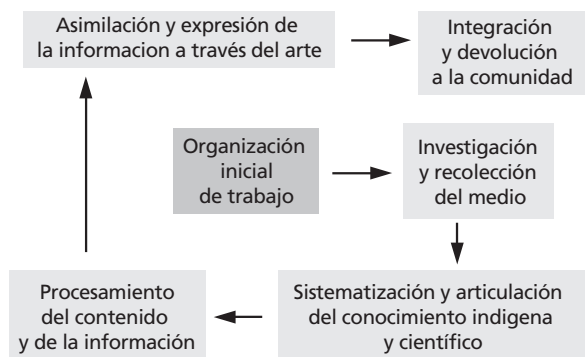
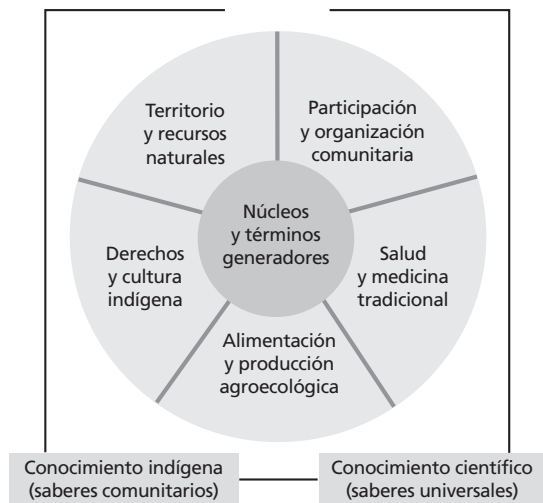
► Formación organizativo-política de educadores y marcos que conforman la estructura organizativa del Colectivo de Educadores Lumaltik Nopteswanej.

La metodología puy (espiral)

Esta metodología se origina en el concepto cosmogónico de la relación en espiral de construcción de saberes, en el centro de la cual se encuentra la comunidad que establece el principio y punto de partida del trabajo cognitivo, a través de un proceso educativo fundamentado en la investigación y recolección de la información presente en el medio social y natural. El proceso de articulación y sistematización del conocimiento indígena y occidental se da en el intento de sistematización de ambos conocimientos a través del procesamiento de la información que facilita la asimilación y su transmisión mediante varios lenguajes, uno de ellos, y no el menos importante, es la expresión artística, de manera que conocimientos y expresión se integran en lenguajes comprensibles para la comunidad que es la destinataria de la explicación científica de su realidad. En esta acción, la comunidad se constituye en principio, medio y fin del proceso educativo.

En las siguientes gráficas se ilustra las relaciones que se establecen en la articulación de cada uno de los procesos y la organización curricular que resulta de la misma.

²⁷ El siguiente apartado ha sido sistematizado a partir del documento elaborado por el equipo técnico Lumaltik Nopteswanej (2001). *Una alternativa metodológica para la nueva escuela tzeltal*, mimeo.

Metodología PUY (espiral)²⁷**Propuesta**

En el programa están propuestas las áreas de conocimientos de acuerdo con la realidad lingüística y cultural del pueblo tzeltal.

²⁷ Equipo técnico Lumaltik Nopteswanej (2001). *Una alternativa metodológica para la nueva escuela tzeltal*, mimeo.

- Estructura curricular por áreas de conocimiento:

- ▶ Área 1 y 2: Nuestro mundo, hombres, mujeres y naturaleza, *incluye las asignaturas de historia, geografía y civismo; física, química y biología.*
- ▶ Área 3: Nuestra palabra, *incluye lengua materna, tzeltal (L1), segunda lengua, español (L2), expresión corporal y estética, lecto-escritura.*
- ▶ Área 4: Nuestras cuentas, *incluye el pensamiento lógico-matemático*

Ejes transversales: Educación en valores, desarrollo, derechos humanos y autonomía y cultura indígena

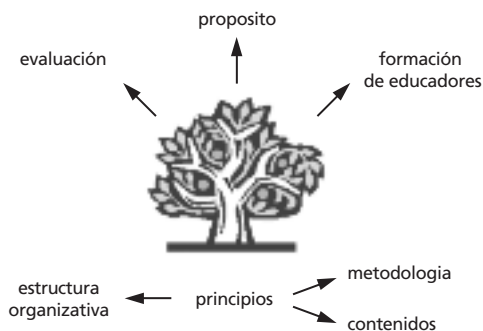
- Interlocución entre dos planes de estudio

- ▶ Plan de estudios nacional (saberes universales).
- ▶ Plan de estudios propio, estructurado en núcleos y temas. generadores (saberes comunitarios).

El contenido de la estructura curricular del programa ECIDEA es representado de acuerdo con la forma de vida de un árbol.

Los ejes de desarrollo que se manejan son:

- Desarrollo-autonomía-cultura indígena-educación para la paz y derechos humanos que forman una propuesta de educación en valores.



Concepciones de aprendizaje y enseñanza

En el programa ECIDEA se propone una educación indígena intercultural, basada en concepciones y estrategias de la educación popular y comunitaria, a fin de favorecer el desarrollo autónomo de las comunidades e individuos que lo integran. Las concepciones de aprendizajes se supeditan a estos modelos y finalidades, por lo cual se retoman las teorías de aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, y de la metacognición.

Aprendizaje significativo: Se construye a partir de la experiencia cotidiana del niño o niña, desde su propia cultura, y la mirada que hace de su medio social y natural; es aquello que experimenta todos los días. Es la construcción de los conocimientos que se basa en lo ya constituido en la estructura cognoscitiva del niño y niña y por lo cual toma un sentido y significado específico, es asimilado de manera relacionada con diversos conocimientos y experiencias. Articula la vida diaria de la comunidad, lo que interesa y sabe el niño o niña con los contenidos escolares.

Aprendizaje por descubrimiento: A partir de lo que saben los niños, se retoma lo que el niño o niña aprenden a cuestionar de la realidad y cómo tratan de organizar ese cuestionamiento, de tal forma que avancen en su propio conocimiento; implica a su vez formas de organización colectiva y grupal, de lo inductivo a lo deductivo.

Aprendizaje por metacognición: se entiende como la recapitulación o explicitación de los procesos de aprendizaje que se han vivido cotidianamente, verbalizar lo que se ha hecho, cómo y para qué, descubrir cuáles son los pasos seguidos en el método propio de aprendizaje, en el aprendizaje individual a fin de precisar sus características y transformar aquello que sea necesario.

Estas concepciones de aprendizaje, permiten ubicar los ras-

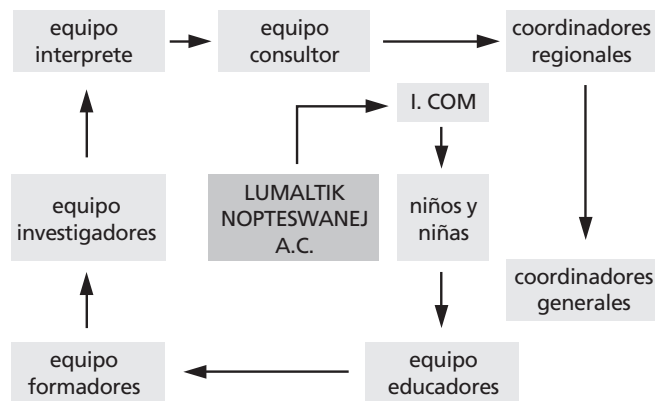
gos específicos de la enseñanza; partir de la realidad de los niños, de su cultura y vida cotidianas, retomar elementos significativos y de su interés (aprendizaje significativo) procesos de descubrimiento y articulación con la realidad (aprendizaje por descubrimiento), donde el método es verbalizado reflexionado y transformado individual y grupalmente (metacognición). Estos lineamientos, así como otros retomados de la cultura tzeltal, son los que caracterizan la enseñanza y perfil del educador del programa.

Los actores y su organización

En ECIDEA participan distintos actores que le dan vida al programa, realizando sus funciones o responsabilidades en función de la organización comunal tradicional y respondiendo a las necesidades de aprendizaje de la comunidad y del aprender haciendo, conformando la “comunidad educativa”.

La propuesta educativa que desarrolla el programa ECIDEA se implementa en diversas áreas o espacios de enseñanza-aprendizaje utilizando diferentes materiales.

Estructura organizativa de lumaltik



Espacios de una nueva escuela comunitaria

El espacio educativo se ubica en el contexto comunitario, es decir, todo aquello que se puede cuestionar y hacer objeto de investigación es principio de generación de aprendizajes.

En estos espacios, generalmente en el aula, existen momentos de recapitulación del conocimiento, síntesis y conceptualización de lo trabajado, de conclusiones individuales y conjuntas; de reflexión y análisis del método de aprendizaje utilizado. Estos momentos pueden ser dentro o fuera del salón de clases, siendo un espacio más propicio, para recapitular aprendizajes, o bien, construir otros más específicos en los rincones de aprendizaje.

Los espacios que conforman la infraestructura básica de la nueva escuela comunitaria son:

- salones multigrado (aulas exagonales).
- casa de los libros (construcción fuera del aula).
- casa de arte.
- jardín de poli cultivo.
- espacio de la comunidad (potrero, cafetales, milpa, etc.).

Evaluación y comunicación de la experiencia

El programa ha diseñado una metodología de evaluación que se basa en la observación del educador de los educados, en todo momento y en diversos espacios sean o no sean en días u horarios de clases.

Este método de evaluación contiene los principales elementos de los principios teóricos del programa que son:

- comunitario
- indígena
- autónomo
- desarrollo

- intercultural
- bilingüe

Ver si los niños y las niñas están cumpliendo con todos los principios teóricos del programa ante la comunidad y en los diversos momentos en que se desarrolla su cotidianeidad, sean días de fiesta o en el desarrollo de otras actividades.

Valoración del proceso de desarrollo de la propuesta pedagógica

De forma general, la reciente evaluación del programa lo sitúa en su etapa de maduración e identifica áreas que requieren un mayor fortalecimiento en vistas a mejorar la calidad del proceso educativo. Algunas áreas incluyen: área metodológica-curricular, para la que se requiere un fortalecimiento de la apropiación, por parte de los educadores, de los seis pasos que constituyen la metodología ECIDEA, y la mejora de la aplicación de un instrumento de planeación de la práctica educativa diaria, que interrelaciona el plan de estudios nacional y los saberes propios comunitarios. Respecto al área metodológica de lecto-escritura para el aprendizaje de la lengua materna, se contempla su mejoramiento técnico diferenciando los distintos niveles de aprendizaje de la lengua materna para los que se aplica.

Principales logros

- Una nueva escuela indígena e intercultural (propuesta curricular y metodológica).
- Cuatro ciclos escolares: participación de 1 000 niñas y niños en 25 comunidades.
- Formación integral de 56 educadores (as) en la propuesta pedagógica del programa.
- Desarrollo académico: cuatro educadores cursando estudios de licenciatura y 40 en bachillerato.

- Construcción de 20 aulas hexagonales y cuatro casas de los libros
- Participación en foros, encuentros, intercambios y talleres en el ámbito estatal y nacional.
- Movilización y concertación para el reconocimiento del programa.
- Establecimiento de huertos escolares en 25 comunidades.
- Un total de 200 niños (as) egresados del nivel primaria.
- 98 por ciento de niños (as) de primaria aprobaron notablemente la evaluación llevada a cabo por la SEP en el año 1999.
- Monitoreo y evaluación del proceso de aprendizaje de los niños (as).
- Elaboración de materiales didácticos.
- Firma convenio ECIDEA-Secretaría de Educación, año 2000.

Proyecciones

El ciclo escolar 2003-2004, quinto en la vida del programa ECIDEA, contaba con 13 escuelas de nivel preescolar y 243 alumnos entre tres y seis años de edad y 21 escuelas de nivel primario con 704 niños entre seis y trece años de edad en 25 comunidades tzeltales con 42 educadores.

El proyecto se propone continuar con:

- Fortalecimiento organizativo y autogestión de Lumaltik Nopteswanej.
- Respeto y reconocimiento formal del programa: de su propuesta pedagógica, de su estructura organizativa, de sus educadores-educadoras.
- Consolidación de la propuesta educativa y apropiación comunitaria: evaluación y adecuación permanente.
- Construcción del centro de formación integral de educadores (as) indígenas a Chiapas.

- Desarrollo de la propuesta de *centros de investigación infantil comunitaria* (espacios, infraestructura, equipo y materiales) abarcando un mayor número de niños (as).
- Incidencia en políticas educativas: participación y trabajo articulado a partir de la agenda política del Congreso nacional de educación indígena e intercultural.
- Proyección de Lumaltik Nopteswanej a gestionar y facilitar el desarrollo de un bachillerato bilingüe e intercultural en
- Las cañadas de la selva.
- Fortalecimiento de la educación ambiental y el cuidado y conservación de la naturaleza.
- Elaboración de materiales didácticos bilingües que recojan saberes, arte música y cultura comunitaria.

A título de conclusiones

El proceso de ECIDEA es una expresión de la construcción de una autonomía *de facto*, que va más allá de la autorregulación de los procesos educativos en la vida comunitaria —en su dimensión política—, porque pretende desarrollar una alternativa pedagógica para el trabajo cotidiano con la niñez de las comunidades.

La lucha de los pueblos y comunidades indígenas va más allá de satisfacer la demanda de una educación que se traduzca en acceso a programas nacionales y al abastecimiento de infraestructura, en su carácter de entidades de interés público, subsidiarias del Estado-nación que las excluye; es, sobre todo, la conciencia histórica de construir una educación que posibilite la autoidentificación y la autodeterminación como pueblo en una sociedad pluricultural y multilingüe.

Sp ijubtesel bajtik yu un yach il jkuxlejaltik se ha ido convirtiendo en una alternativa de educación indígena a nivel básico (preescolar y primaria) y de formación de educadores indígenas, que construyen comunidades maya tzeltales asentadas en

Las Cañadas de la selva Lacandona, en los municipios de Ocosingo y de Chilón, y cuya experiencia histórica y propuestas gestadas en el seno mismo de estas comunidades, representan un aporte pequeño y modesto, pero significativo, al arduo trabajo de educadores y promotores indígenas que a lo largo de todo el país luchan por la autonomía y una educación de rostro propio.

La experiencia de ECIDEA es el esfuerzo concreto de comunidades tzeltales por crear una estrategia y una currícula verdaderamente intercultural y bilingüe. Las dificultades en su relación con las instituciones educativas expresan las contradicciones profundas entre los pueblos indígenas y el Estado.

Se trata pues, de una nueva escuela tzeltal vinculada a los procesos de autonomía y autogestión, que fortalece la autodeterminación comunitaria; una escuela que incluye a todos los miembros de la comunidad como agentes de la educación; una escuela que es espacio de resistencia y creación cultural.

Referencia

- Colectivo de Educadores Indígenas Lumaltik Nopteswanej (1999). *La nueva escuela tzeltal*, Memoria del taller, Mimeo.
- (2001). *Plan anual de trabajo 2001*, mimeo.
- (2002). *Plan anual de trabajo 2002*, mimeo.
- (1999). *Una pedagogía para la identidad cultural*, mimeo.
- Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA). *Reformas constitucionales sobre derechos indígenas*, ms., México, 29 de noviembre de 1996.
- Equipo Técnico Lumaltik Nopteswanej (2001). *Principios políticos y pedagógicos del Programa Sp ijubtesel bajtik yu un yach il jkuxlejaltik*, mimeo.
- (2001). *Una alternativa metodológica para la nueva escuela tzeltal*, mimeo.
- GARCÍA DE LEÓN, Antonio (1995). “La vuelta del katún. Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena”, en *Chiapas*, número 1, UNAM-ERA, México, pp. 127-147.
- GASCHE, J., L. TRAPNELL, y RENGIFO M. (1987). *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y pedagógica*, Centro de Investigación Antropológica de la Amazonia Peruana y la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana.
- GIROUX, Henry (1995). *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.
- LUMALTIK NOPTESWANEJ (2000). “Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Educativo Autónomo”.
- MODIANO, Nancy (1974). *La educación indígena en los altos de Chiapas*, INI, México.
- OIT (1989). *Convenio No. 169 sobre pueblos indígenas y tribales*, Oficina para América Central y Panamá.
- PAOLI, Antonio (1999). “Comunidad tzeltal y socialización”, en *Chiapas*, núm. 7, UNAM-ERA, México.
- Paoli, Antonio, “Educación tzeltal, conocimiento y valores comunitarios”, en *Educación, cultura y liberación. Una perspectiva desde América Latina*, México.
- Educación, autonomía y lekil kuxlejal* (en prensa).
- PINEDA, Luz Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los altos de Chiapas*, Altres Costa-Amic, Puebla.

**La realidad a lo intercultural,
lo intercultural a la realidad.
Cómo se está construyendo la educación
intercultural en la sierra wixarika**

*Fidencio Robles García
Rocío de Aguinaga Vázquez*

Canto a mi pueblo wixarika

*Pueblo indígena wixárika:
cuando sea yo profesionista de gran talento,
te cantaré un verso que corra al ritmo del viento,
un verso que tenga una profunda alegría,
para mis hermanos del pueblo.
Te cantaré un verso que nazca en el fondo de mi corazón,
que haga suspirar a la gente, que llegue en sus corazones,
y se emocionen al escuchar el verso.
También le cantaré a la vida y a las cosas bellas del campo que
existen en la sierra.*

CRISTINA JIMÉNEZ, LOURDES CARRILLO, LAURA REZA,
RICARDO MONTOYA Y FIDENCIO ROBLES
Bachillerato de San Andrés Cohamiata

Sobre la educación indígena

El sistema de educación formal no ha podido responder como se requiere a las necesidades de las distintas poblaciones indígenas del país. Los indígenas son los más pobres del país, el deterioro ecológico avanza, las sesenta y dos culturas indígenas de México, múltiples y diversas están siendo desmanteladas, con

necesidades y exigencias apremiantes y miles de promesas no cumplidas.

La educación indígena en alguna medida ha favorecido a esta situación. El acceso a oportunidades educativas es mínimo, aún así, la educación no han contribuido a mejorar las condiciones de vida ni al bienestar familiar y comunitario. Existen altos índices de reprobación y deserción, inadecuación de los programas, desvinculación de los contenidos con la realidad inmediata de los alumnos y las comunidades, programas y maestros sobrevaloran los modos y pautas de vida urbana, docentes con una preparación inadecuada, no se propician habilidades productivas, no participan las comunidades en el proceso educativo, no se revalora el saber popular, ni la tecnología tradicional.

A lo largo de la historia se han desarrollado políticas indigenistas tendientes a lograr el mestizaje: en el siglo XIX con base en lo racial y más tarde en lo cultural. Uno de los principales mecanismos para incorporar al indio a la nación ha sido la educación.

Se han presentado cambios en la constitución y en las leyes educativas encaminadas al reconocimiento de la diversidad y el respeto de los derechos indígenas. Este discurso de pluralidad se manifiesta de diferentes formas:

La ratificación por el senado y el presidente Salinas en 1990 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales. En materia de educación este convenio establece que los programas y servicios educativos deben realizarse en cooperación con los pueblos interesados; garantizar el acceso educativo por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. El gobierno no debe respetar el derecho de que los pueblos indígenas desarrollen sus propias instituciones educativas, mientras éstas cumplan con los requerimientos mínimos de la autoridad competente.

Existen dentro de las políticas educativas normas que contemplan aspectos tendientes a solucionar los problemas de la realidad indígena, por ejemplo, en el Programa para la Modernización de la Educación Indígena, que surge del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) se reconoce la necesidad de reducir los índices de desigualdad en el acceso a los servicios educativos y señala en sus objetivos generales “Ampliar y diversificar los servicios de educación indígena y complementarlos con modalidades no escolarizadas.[...] implica necesariamente la instrumentación de estrategias educativas innovadoras, con acciones de participación comunitaria y el establecimiento de modalidades no escolarizadas” (p. 30).

En cuanto a la necesidad de elevar la calidad del servicio educativo, reducir los índices de reprobación y deserción propone: “Reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y a procesos de modernización del sistema educativo nacional”.

Una cuestión innovadora en las políticas educativas y que es fundamental para el desarrollo de la misma, es el rescate de los contenidos propios del entorno cultural y la participación de la comunidad en la toma de decisiones, formulaciones en planes y programas que lleven al desarrollo de las regiones que se establece en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).

En los articulados de la Ley General de Educación (1993) se habla de la necesidad de “Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía [...] así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”, “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”, “propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos”, “Impulsar la creación ar-

tística y propiciar la adquisición, enriquecimiento y la difusión de bienes y valores de la cultura universal en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación”, etcétera.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de la Secretaría de Educación Pública se establece que los servicios educativos deben adaptarse a las necesidades, demandas, condiciones de cultura, lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo de los grupos indígenas.

Estos avances son un gran paso en los compromisos adquiridos por el Estado, sin embargo, se restringuen al discurso; en la práctica las escuelas para indígenas se caracterizan por grandes deficiencias e irregularidades como servicio educativo: infraestructura y material insuficiente, deficiente capacitación y formación de maestros quienes, en muchos casos deben atender grupos multigrado. Además las adaptaciones curriculares son inconsistentes con la situación y necesidades de las comunidades indígenas.

Las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y limitaciones de los servicios, 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 formación básica del servicio educativo (De Gortari, 1999: 26-36).³¹

El gran trecho entre el discurso y los hechos se pone de manifiesto constantemente; es además evidenciado por las demandas indígenas, que en el fondo reclamen el derecho a de-

³¹ De Gortari, Ludka (1996), “Teoría y práctica de la educación intercultural”, en *Sinéctica*, núm. 15, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, julio-diciembre.

cidir sobre los asuntos que les atañen, en este caso el poder decidir sobre el tipo de educación que quieren. Nuevas contradicciones y dificultades se plantean en este momento sobre las recientes modificaciones a la constitución, donde el Estado reafirma que los pueblos indígenas no tienen capacidad para decidir por sí mismos al definirlos como entes de interés público y no de derecho público.

No sólo desde los gobiernos ha habido iniciativas para proponer cambios, sino desde la misma sociedad civil y los mismos grupos marginados han constituido alternativas de educación para vivir en la diversidad. Muchos de estas iniciativas han surgido de forma independiente y apoyadas por organismos no gubernamentales y universidades.

El pueblo huichol o *wixarika*

Como ellos se denominan, es sumamente religioso, vinculado a través de sus antecesores con un pasado mítico-primordial, que a pesar de haber adoptado algunos elementos cristianos, mantienen una religión mesoamericana fuertemente arraigada en su historia y en su entorno. Sus actuales pobladores forman parte de una comunidad histórica y cultural que ha existido desde hace 1 000 años. (Liffman, 1994: 1).³²

Ocupan un territorio cuya superficie asciende a 4 500 km², situado en el estado de Jalisco principalmente y en zonas colindantes con los estados de Nayarit, Durango y Zacatecas. Conservan de manera vigorosa sus valores culturales prehispánicos convirtiéndose en una cultura portadora de alternativas huma-

nas para la convivencia social y con la naturaleza. En Jalisco, los *wixaritari* ocupan principalmente los municipios de Mezquitic y Bolaños. En Nayarit: La Yesca y El Nayar. Los centros políticos y ceremoniales principales, donde se asientan los gobiernos tradicionales son: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Teponahuatlán, Tuxpan de Bolaños en el estado de Jalisco y Guadalupe Ocotán en La Yesca, Nayarit.

Cada una de las comunidades *wixaritari* se divide al interior en agencias o comisarías (también llamadas distritos), sus fronteras representan la constitución política territorial anterior a la conquista, donde se organizaban en torno a su centro ceremonial (*Tuki*). Las fronteras de las agencias son todavía muy significativas para la delimitación de las organizaciones políticas y sociales (Weigand, 1992).³³ Las comunidades en conjunto, conforman el pueblo *wixaritari*.

El patrón de asentamientos humanos es muy disperso ocupando lugares muy separados unos de otros. Los accidentes topográficos, las barrancas y montañas hacen que se complique la comunicación y las relaciones entre localidades, además de que los recorridos de un lugar a otro la mayoría de las veces se realizan a pie o sobre lomo de mula y burro.

La mayor parte de la población vive en pequeñas localidades o ranchos de tamaño reducido conformados por familias extensas. El número de habitantes por rancho puede variar desde cinco o más habitantes, sólo algunas localidades concentran más de cien personas. En contraste con los ranchos, las comunidades frecuentemente parecen poco pobladas, puesto que fungen como lugares de reunión en ciertas fechas y no como centros residenciales permanentes. Mientras dura el proce-

³² Liffman, Paul (1994), "Peritaje antropológico histórico, zona occidental de San Andrés Cohamiata, municipio de Mezquitic, Jalisco, participación ceremonial y tenencia de la tierra en la cultura *wixarika*". Inédito.

³³ Phil C , Weigand (1992). Ensayos sobre el gran Nayar entre coras, huicholes y tepehuanos. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Instituto Nacional Indigenista y El Colegio de Michoacán.

so productivo agrícola o la temporada laboral fuera de las comunidades, los *wixaritari* viven en sus ranchos o fuera del pueblo. En gran parte, sus idas y venidas del rancho a su casa, a la comunidad, al exterior, o viceversa, dependen de los ritmos estacionales. Esto dificulta contar con un censo preciso dado la movilidad que necesita este pueblo para su sobrevivencia. Los censos disponibles arrojan el dato de 34 502 indígenas *wixaritari* en los estados de Jalisco y Nayarit. Las estadísticas muestran el aumento de la población y, por tanto, la creciente demanda educativa a que se enfrentan las comunidades huicholas. La población en edad escolar crece a un 2.78% anual, la migración de huicholes a Tepic, Nayarit, a Zacatecas y Guadalajara, Jalisco es significativa e indicativa de las limitaciones de la región para solucionar necesidades básicas de las comunidades. Frente a este crecimiento existe más que una oferta de preparatoria para los 4 334 huicholes, entre 10 y 19 años de edad, en una progresión de demanda.

La educación en la sierra wixárika

La situación educativa es compleja, ya que los programas buscan la integración de los pueblos a la cultura occidental, sin tomar en cuenta el diálogo entre las dos culturas. Xitakame Ramírez de la Cruz, investigador del Departamento de Investigación de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara e indígena huichol de San Andrés Cohamiata señala:

Las escuelas tanto oficiales como de religiosos que existen en la sierra son elementos que presentan una visión del mundo antagónica en muchos aspectos a la de la cultura tradicional, lo que tiene un impacto tremendo en la mentalidad de los niños y jóvenes estudiantes y se traduce en la adopción de comportamientos cada vez más alejados de la comunidad. Muchos jóvenes se niegan a seguir siendo hui-

choles, y cuando vienen a la ciudad se enfrentan también con dificultades para integrarse a la sociedad urbana, que en general los excluye y los margina. Así van a vivir como marginados de dos mundos. Todos estos factores y otros conducen a que las nuevas generaciones crezcan cada vez más alejados de los mecanismos educativos tradicionales que transmitían nuestros valores y sientan por ello cada vez menos aprecio por su propia cultura “(Ramírez de la Cruz. 1995: 182-185).”³⁴

Por otra parte, muchos de los contenidos están descontextualizados y con pocas posibilidades de aplicación en la resolución de problemas, haciendo de las escuelas de la sierra un remedo de las escuelas urbanas en territorio indígena.

Han egresado varias generaciones de las diferentes escuelas y, sin embargo, el costo para las familias de enviar a sus hijos fuera es muy elevado no sólo económicamente, sino que provoca en ellos desarraigo y desvaloración de su cultura, además que la información recibida no es apta para resolver las necesidades de las comunidades.

Recientemente se han instalado telesecundarias, donde los maestros, que generalmente no son indígenas, con poco o nulo conocimiento de la cultura, con dificultad para adaptarse en la comunidad y con formación deficiente para una labor de esta naturaleza, representan también otra arista del problema educativo.

A partir del incremento de telesecundarias la demanda de centros de educación media superior ha aumentado. En la actualidad las personas que desean acceder a este nivel de estu-

³⁴ Xitakame Ramírez de la Cruz, (1995). "De una escuela para los huicholes a la escuela huichola". en *Reflexiones sobre identidad étnica*. Iturríoz Leza, José Luis y otros, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp.182-185.

dios necesitan trasladarse a Tepic, Fresnillo, Guadalajara, Estipac, Villa Guerrero, Colotlán o Chapala, lugares en los cuales encuentran oportunidades de residencia y acceso a escuelas.

Se han ido realizando acciones valiosas a diferentes niveles. El Departamento de Investigaciones en Lenguas Indígenas (DELI) de la Universidad de Guadalajara, ha efectuado reconocidos estudios de la lengua *wixarika*, su gramática y literatura, además de la formación de investigadores *wixaritari* en el estudio de su lengua y cultura. Ellos en conjunto con la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco elaboraron libros de lectura e instructivos para maestros que han favorecido la educación en la sierra. También desde la Universidad de Guadalajara y el Centro Educativo Tatutsi Maxakwxi se hicieron libros de texto y de lectura bilingües para los jóvenes de la secundaria.

Es indispensable replantear junto con los *wixaritari* un sistema educativo adecuado sus necesidades, que parta de una base de respeto y valoración de su cultura y de un diálogo enriquecedor con las demás culturas, en un plano de igualdad.

Escuelas existentes en la zona

En las comunidades de San Andrés, Santa Catarina, San Sebastián y Tuxpan de Bolaños tenemos contabilizadas:

Educación preescolar

31 escuelas preescolares

Educación básica

12 escuelas primarias

49 escuelas primarias multigrado

1 escuela primaria particular atendida por la Misión Franciscana

5 escuelas atendidas por CONAFE

Educación media

17 telesecundarias

1 secundaria atendida por la Misión Franciscana

1 secundaria intercultural (*Tatu'tsi Maxakwaxi*)³⁵
en San Miguel Huaixtita

Educación media superior

1 preparatoria abierta apoyada por el ITESO para acreditar a los maestros de *Tatu'tsi Maxakwaxi* en San Miguel Huaixtita y concluye este año

2 preparatorias semiescolariizadas apoyadas por la Universidad de Guadalajara, que concluyeron en este año, donde egresaron una generación de cada preparatoria

1 bachillerato intercultural (*Tatei Yurieneka 'Iyarieya*).³⁶

En 1993 el pueblo *wixarika* decidió crear una escuela secundaria de recuperación ecológica y cultural; en 1995 inició *Tatu'tsi Maxakwaxi* ubicada en la localidad de San Miguel Huaixtita, municipio de Mezquitic, región norte de Jalisco.

En el año 2000 se inició la gestión de un bachillerato intercultural para la comunidad de San Andrés Cohamiata, Jalisco que en octubre de 2003 empezó a funcionar con 26 alumnos y maestros voluntarios.

Muestra del interés y preocupación por la educación escolar del pueblo *wixarika* y del reclamo de hacer valer los derechos que tienen como indígenas, a través de las acciones, es la crea-

³⁵ *Tatu'tsi Maxakwaxi*. Nombre puesto por los ancianos de la comunidad en honor al constructor del primer centro ceremonial que es una deidad para ellos, su nombre significa "Nuestro abuelo cola de venado".

³⁶ *Tatei Yurieneka 'Iyarieya*. Es como la comunidad nombró al bachillerato intercultural su significado literal es: El corazón de nuestra madre tierra.

ción y puesta en marcha del Centro Educativo Tatu'utsi Maxakwaxi en la comunidad de San Miguel Huaixtita (De Aguinaga 1996: 65-70).³⁷ y el bachillerato *intercultural* Tatei Yurienea 'Iyarieya en la comunidad de San Andrés Cohamiata ambos en Jalisco.

Las dos escuelas con el objetivo de preservar y fortalecer la cultura *wixarika*, de formar a sus jóvenes en la valoración y respeto de lo propio y lo ajeno, en el intercambio de los conocimientos científicos con los saberes de su cultura; abiertos para recibir las nuevas formas de relación, que el mundo exige en estos momentos, y volviendo su mirada a las esencias que su cultura les ha dado a través del tiempo. Para que con esos aprendizajes puedan transitar por cualquier camino, sea en la ciudad o en la sierra, con una visión precisa, que sepan enfrentarse con la vida de la cultura occidental y la propia con competencias para desarrollar lo que quieren. Donde los aprendizajes logrados a través de la interculturalidad les permitan enfrentarse a cualquier realidad que vivirán.

Ambas experiencias surgieron de necesidades concretas con visiones claras de lo que las comunidades querían para la educación de sus hijos. La interculturalidad es un punto de llegada y un proceso de construcción paulatina donde los aprendizajes se dieron y se van dando en la construcción de la experiencia, enriqueciéndose y dialogándose en cada etapa. La realidad y la necesidad concreta y la búsqueda de solución a éstas obligó a desarrollar la propuesta educativa intercultural. Fue desde la práctica donde se identificó cómo lograr la interculturalidad, y desde la necesidad y experiencia compartida se fueron concretando los aprendizajes para hacer una educación intercultural bilingüe.

³⁷ Véase en: Aguinaga, Rocío de. "Ce cómo un venado es la figura central de una escuela", en *Sinética*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, núm.8, enero-junio, 1996, pp. 65-70.

Cómo sucedió

En este trabajo centraremos la atención en la creación del bachillerato intercultural Tatei Yurienea 'Iyarieya.

Para la construcción curricular del bachillerato se conformaron grupos de trabajo desde la comunidad y desde la universidad; la idea era que cada asesor universitario tenía un maestro asesor de la comunidad (asignados por las autoridades para ese trabajo); unos formaban desde las teorías y disciplinas y otros desde la cultura *wixarika*; todos desde sus experiencias e historias personales. La relación que se desarrolló entre los grupos de asesores se fue fortaleciendo con las aportaciones de ambos, con las prácticas en diálogo³⁸ de ambas culturas que se unían para buscar soluciones adecuadas a una necesidad concreta. El proyecto educativo se construyó desde las aportaciones culturales, sociales y lingüísticas de cada integrante del equipo puestas en diálogo en una práctica intercultural concreta.

Al transcurrir las reuniones de construcción curricular los grupos se fueron fusionando en pequeñas células que tenían su propia sinergia, donde el oír al otro se volvía central para comprender y aportar con sentido. Diferentes integrantes de la comunidad se acercaban a observar el trabajo y terminaban quedándose a colaborar. Las autoridades de la comunidad y padres de familia fueron involucrándose, comprendiendo, aportando y sugiriendo temas, cuidando que pudieran operarse y fortaleciendo desde la cultura *wixarika*, sin perder la estructura a las sesiones del plan de estudios, y de esta manera apropiaban los contenidos escolares de cada módulo. Por lo tanto, cada curso contiene las aportaciones de la comunidad, de los maestros *wi-*

³⁸ Aguilar, Alejandra y Francisco Morfin. Concepto surgido en la sistematización de la experiencia y el análisis, propuesta para ser trabajada.

xaritari, de los asesores universitarios, desde la cultura *wixarika*, las teorías pedagógicas y las disciplinas.

La propuesta educativa de Tatei Yurienaka 'Iyarieya está pensada desde el concepto de interculturalidad, entendido como una interacción que asume la diversidad como riqueza, que reconoce al otro como diferente y se relaciona con él para crecer, la otredad es un ingrediente necesario para las culturas democráticas (Schmelkes, 2001).³⁹ Esta concepción de interculturalidad es lo que entendemos como base para la idea de autonomía. Estamos de acuerdo con lo señalado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe sobre el marco en el que inscribe el concepto de interculturalidad.

Como la concebimos, podemos apoyarnos, desde una perspectiva interdisciplinaria, en algunos paradigmas conceptuales contemporáneos: la diversidad como fuente de posibilidades; la teoría de la complejidad; la concepción de la verdad; la idea de que las personas somos seres vivos y formamos parte de una sola biosfera que nos ofrece un hogar a todos. La educación para la interculturalidad busca propiciar el desarrollo de sujetos (personas, grupos, comunidades) con una identidad clara y manifiesta; con un amplio conocimiento de sí mismos, de sus capacidades, potencias y necesidades; con habilidades para la exploración del espacio social y con apertura respetuosa a la alteridad, con bilingüismo pleno y manejo de diversos medios y lenguajes; con acceso a múltiples medios de comunicación; con abundantes competencias comunicacionales, y con una valoración de la diversidad como fuente de posibilidades. Y supone

³⁹ Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y cultura indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, D.F., el 28 de septiembre de 2001.

favorecer el desarrollo de sociedades abiertas, equitativas, incluyentes, plurales (2004: 10).⁴⁰

Para construir la propuesta metodológica se hizo un diagnóstico, se realizaron entrevistas a autoridades, maestros, alumnos aspirantes, padres de familia y jóvenes universitarios de diferentes comunidades *wixaritari* y así identificar y definir los objetivos del bachillerato.

El diagnóstico dio como resultado que la comunidad necesitaba formar líderes y gestores comunitarios, personas que pudieran administrar proyectos y recursos; que supieran cuidar sus recursos naturales, que pudieran expresarse en la cultura *wixarika* y en español, que pudieran investigar diferentes problemas de su comunidad y resolverlos con estrategias pertinentes y que tuvieran técnicas para favorecer la productividad de la región y al mismo tiempo pudieran ingresar en la universidad si así lo decidían.

Con esas intenciones se elaboraron los módulos de expresión, desarrollo sustentable, lógica y administración, reflexión social, producción, investigación y área de integración. Cada módulo integra las disciplinas que son básicas del bachillerato general más las disciplinas complementarias que se requieren para logro de los objetivos. El eje de cada módulo es la intención de formación que las comunidades solicitaron, es así que el módulo desarrollo sustentable utiliza de forma dinámica las disciplinas de biología, física, química, geografía y ecología para llevar al alumno hacia la generación de proyectos sustentables. Todas ellas adecuadas a los requerimientos y posibilidades de la comunidad. Se decidió el sistema modular dado que parece estar de acuerdo con la manera de vivir indígena, ya que el

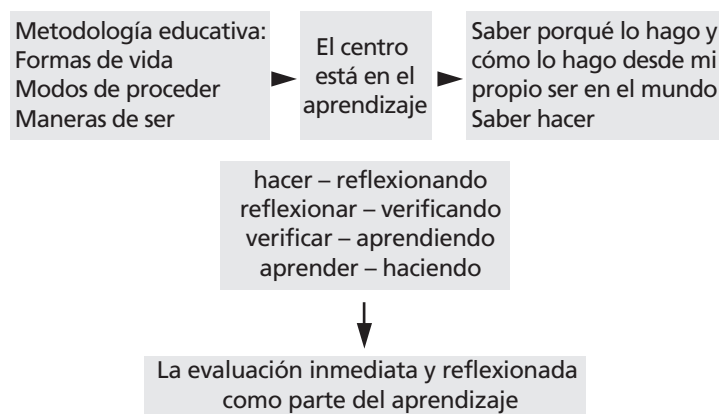
⁴⁰ Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004), *Marcos formales de la educación intercultural bilingüe*, Serie Documentos.

saber no se encuentra fragmentado, sino conectado entre sí. Y los módulos fueron aprobados en asamblea general.

En la reflexión con la comunidad se concretó que querían una propuesta educativa que promoviera alumnos solidarios, que asuman su historia y se comprendan dentro de una comunidad; con capacidad para el diálogo, la articulación de culturas y habilidad en resolución de necesidades y conflictos y que esta sería la forma de vida, modos de proceder y maneras de ser.

La propuesta metodológica se creó con base en lo que los jóvenes lograran: saber, saber hacer y saber hacer para su comunidad; para que puedan decir: qué aprendió, cómo lo aprendió, dar evidencias de que lo puede hacer y cómo puede ser útil para su comunidad. Por esta razón se puso en el centro el aprendizaje del alumno y del maestro, el aprendizaje construido en conjunto y en comunidad, por lo que el proceso inicia con el hacer que se reflexiona, la reflexión que se verifica, la verificación que logra el aprendizaje y el aprender haciendo. El hacer es el principio y fin del proceso de aprendizaje y así se obtienen las evidencias de lo aprendido.

Propuesta metodológica



Un ejemplo es:

- **Saber:** Conocerán la importancia de cuidar los recursos naturales existentes (...) tierra, aire, agua (...), sus componentes, sus relaciones (...), cómo está su suelo, características físicas y químicas, qué sustratos se necesitan para enriquecer el suelo, ingredientes para hacer composta (...).
- **Saber hacer:** Detectar los nutrientes que hay en la tierra, saber hacer composta, comprobar ciclos de descomposición, respiración aeróbica, anaeróbica, temas sobre oxígeno, carbono, gas metano, bacterias, etc.
- **Saber hacer para su comunidad:** Exponer ante la comunidad sus conocimientos y como propuesta final ayudan a la comunidad a hacer compostas.

Cada módulo fue creado por las células integradas por asesores comunitarios y universitarios, con esta responsabilidad se logró la elaboración de las sesiones de cada clase identificando la posibilidad de apropiación de cada contenido. Para que pudiera lograrse dicha apropiación, se requería que partiera de lo propio cultural, lo propio contextual (que fuera posible hacerlo en ese lugar), lo propio personal (que estuviera referido a los aprendizajes previos) y que fuera valorado y enriquecido el aprendizaje (que tenga sentido, para qué sirve lo que aprendo).

*Fundamentación epistemológica de la propuesta curricular de la preparatoria de San Andrés Cohamiata*⁴¹

El significado de cualquier hecho, proposición o aprendizaje

⁴¹ Texto elaborado por Alejandra Aguilar y Francisco Morfín para la propuesta pedagógica del Bachillerato Intercultural Tatei Yurenaka 'Iyarieya.

je es relativo al marco de referencia o perspectiva desde la que se vive y construye (Bruner, 1988, 1996; Morin, 1998). Para la comunidad *wixarika*, esta perspectiva se comprende a partir del lugar en que se vive: mi casa, mi comunidad, mi entorno, mi territorio *takiekari*. La propuesta de la preparatoria se funda en la posibilidad de construir situaciones que permitan el aprendizaje desde al menos dos perspectivas: la propia de la cultura *wixarika* y aquella derivada de las ciencias.

La construcción del hecho, proposición u objeto de aprendizaje no se logra en su totalidad nunca, sino que se construye en el conjunto de relaciones que el aprendiz va desarrollando con el objeto de estudio en situación. Sólo de esta manera es posible comprender la complejidad del mundo en que se vive, y comprenderse como una persona en relación con el mundo (Bateston, 1985; Brown, Collins & Duguid, 1995; Bruner, 1996; Forrester, 1993; Latour, 1996; Lave, 1991; Morin, 1998, 1999). La propuesta educativa de la preparatoria implica fundamentalmente consolidar las relaciones que ya ha creado el aprendiz y proponer situaciones de aprendizaje en las que sea posible articular a éstas las nuevas relaciones que va construyendo.

Como humanidad hemos creado diversas herramientas para descifrar nuestro entorno. El pensamiento es moldeado por el lenguaje en el que se expresa y nuestras capacidades lingüísticas siempre pueden incrementarse (Bruner, 1996; Salomon, Perkins y Globerson, 1991). La propuesta educativa de la preparatoria busca situar al alumno en condiciones de aprender diversas herramientas interpretativas y lenguajes para incrementar sus capacidades de comprensión y expresión.

La diferencia abre las posibilidades del diálogo y la participación –democrática– en el contexto de los retos para este siglo que comienza, la paradoja que enfrentamos implica aprender a organizarnos globalmente y aprender la construcción local. Las grandes ideas que se debaten globalmente las pode-

mos entender como aquello que hemos logrado como humanidad: ecología, derechos humanos, diversidad, equidad, etc. En la medida en que aprendamos a concretar estas grandes ideas en la vida cotidiana estaremos haciendo una humanidad nueva y articulando estos dos ámbitos (Morfin, 2002). La propuesta de la preparatoria quiere ser un espacio propicio para el aprendizaje del diálogo, la resolución de conflictos y el aprendizaje de los valores de la humanidad.

Resultados

El bachillerato inició su funcionamiento el 6 de octubre 2003 con 26 alumnos y una planta de cinco maestros *wixaritari*, en este ciclo escolar la población aumentó a 53 alumnos y seis maestros. Se cuenta con un equipo de asesores que dan seguimiento, formación docente y de contenidos educativos a cada maestro. Cada maestro es responsable de un módulo. Están elaborados y validados por la Secretaría de Educación Jalisco los planes de estudio del bachillerato donde se especifica las unidades, temas, objetivos, indicadores de desempeño, situaciones de aprendizaje, evidencias de aprendizaje y portafolios del alumno y del maestro, bibliografía. Cada módulo cuenta con antologías para el maestro y el alumno. Se ha ido formando una biblioteca.

Existen talleres complementarios para maestros y alumnos que se imparten al inicio o al concluir la formación de los módulos que les aportan una visión más amplia del universo en el que se desenvuelven de la cual no habían tenido conocimiento. Se realiza un taller propedéutico para los jóvenes que ingresan en el bachillerato.

El bachillerato cuenta con el apoyo y reconocimiento de la comunidad, los alumnos participan en las asambleas comunales. Han generado proyectos y gestión de apoyos para poder seguir estudiando, como lo es la organización de una cocina es-

colar que beneficia a los estudiantes que vienen de otras rancherías.

Algunos estudiantes del bachillerato dan apoyo a la educación inicial. Los alumnos hacen propuestas para mejorar el plan de estudios, las clases y tiempos, la evaluación y la organización de la escuela. Las evidencias de aprendizajes son puestas ante la comunidad para dar cuenta de sus avances. Los maestros y alumnos han participado en cursos y talleres en algunos estados del país.

Hay una tesis de maestría que refiere al proceso de construcción intercultural y otra de licenciatura sobre el módulo de expresión. Se han realizado diversos artículos nacionales e internacionales.

Es una propuesta que puede aportar para la reflexión sobre una educación para la diversidad cultural puesto que se ha dado el énfasis en una construcción dialogada y adecuada del currículo y la sistematización es permanente. Donde se articulan los saberes locales, la concepción del mundo y la lógica del conocimiento científico y permanece la diferencia en el modo de aprender, conocer y hacer. La comunidad se responsabiliza del bachillerato, de los maestros, de sus alumnos y sus aprendizajes.

A partir de nuestros registros encontramos que construimos una metametodología para una educación intercultural que contiene siete momentos: 1. El diagnóstico previo que permitió identificar las expectativas de la comunidad y el diseño por módulos. 2. Un encuentro con la comunidad para identificar sus propósitos educativos y asociarlos con perspectivas educativas occidentales. 3. La construcción general del currículo. 4. Los contenidos del programa. 5. La metodología de aprendizaje. 6. Los procesos de evaluación y valoración de los aprendizajes de los alumnos y maestros. 7. La presentación ante la comunidad por parte de todos los realizadores.

Esta propuesta curricular es perfectible, por lo que está siendo reformulada desde su puesta en la práctica es ob-

servada, revisada, reflexionada y corregida conforme se opera.

Resumen final

Pretendemos dar cuenta de cómo en el pueblo *wixarika* hay un intento de construir una educación propia que llegue a dar respuestas a los problemas educativos y comunitarios, desde el sentido común y con sentido propio. Que responda a expectativas propias, muchas veces generadas de las inconformidades y qué surja de la realidad que se vive.

Se partió de reconocer los no saberes y no saber cómo hacerlo, sabiendo lo que sí se quiere. Y los saberes propios. Y los resultados dan cuenta de una propuesta nueva con “códigos” diferentes, algo diferente con aceptación de la diferencia.

Donde se reunió lo que querían y necesitaban del otro y lo que querían y necesitaban de lo propio, puesto en diálogo y en acción.

Se buscó lo que se podía hacer en ese contexto y que tuviera calidad. Y se logró acercarse a la posibilidad de la relevancia y pertinencia, y constatarlas en la práctica, sentir la posibilidad de libertad para construir lo propio con tesón y paciencia. Para dar respuestas con fundamento, que den seguridad, fortalezcan la cultura propia, valorando las ajenas.

Referencias

- BATESTON, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*.
 BROWN, J. S., COLLINS, A., y P. DUGUID, (1995, 04/09/97). Situated Cognition and the Culture of Learning [Página electrónica]. Institute for Learning Technologies. Retrieved, from the World Wide Web: <http://www.itl.columbia.edu/ilt/papers/JohnBrown.html>

- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: GEDISA.
- (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- FORRESTER, J. W. (1993). *System Dynamics and Learner-Centered-Learning in Kindergarten through 12th Grade Education* (D-4337). In S. S. o. M. System Dynamics Group (Ed.), *Road Maps 1. A Guide to Learning System Dynamics* (pp. 20). Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.
- LATOUR, B. (1996). On Intersubjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, 1996(número especial).
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- MORFIN, F. (2002). *Pensar la educación*, Taller en Guadalupe Ocotán: plática sostenida con el equipo *wixárika*.
- MORIN, E. (1998). *El método*. (Vol. 4. Las ideas). Cátedra, Madrid.
- (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformat el pensamiento* (P. Mahler, Trans. 1999 ed.). Buena Visión, Buenos Aires, Argentina.
- SALOMON, G., Perkins, D., & Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2-9.

La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México

*Antolín Celote Preciado
Felipe González Ortiz
J. Francisco Monroy Gaytán*

Introducción

Este artículo problematiza la pertinencia de la Universidad Intercultural en un municipio al norte del Estado de México. Parte de reconocer nuevas formas de relaciones sociales que emergen en el orden mundial a partir de lo que se ha llamado la globalización. Estas formas emergentes de relaciones sociales influyen en las localidades y regiones, lo que obliga a pensar en nuevas formas asociativas orientadas a la formación de pactos sociales incluyentes que miren en la diferencia no una limitación sino una potencia para generar relaciones sociales incluyentes. *En este contexto*, la educación se convierte en una acción pública importante al considerar como objetivo la formación de nuevos sujetos sociales que puedan generar proyectos de convivencia a partir de la incorporación de las diversas culturas y grupos humanos.

Este trabajo integra una serie de reflexiones en torno a una propuesta educativa innovadora: la educación intercultural. Además, el tema cobra mayor relevancia en la medida que se han inscrito a la Universidad Intercultural del Estado de México, institución educativa de reciente creación, 286 alumnos, de los que 63 por ciento son mazahuas, 19 por ciento mestizos, 9 por ciento otomíes, 7 por ciento piekjajoo y 2 por ciento matlatzincas. Esta estadística nos hace pensar en que los jóvenes

aspirantes a estudios de licenciatura buscan espacios familiares a los de su socialización primaria. Pero es relevante la inscripción de alumnos mestizos, verdadera marca de interculturalidad. Otro dato interesante es que 70 por ciento son mujeres.

Sin duda la modernidad en sí, sobre todo en su manifestación urbana, lleva implícita la cuestión de la diversidad cultural. No obstante, en los tiempos de la globalización ésta se complejiza, pues además de esa diversidad de formas, estilos y modos de vida se suma otra condición: el que estas formas de vida ya no comparten un mismo sistema de valores... La pluralidad de sentidos resulta de la ausencia de un único sistema de valores⁴². En la actualidad la cuestión de la alteridad se torna central y nos sitúa ante el problema de la tolerancia. La cuestión de la alteridad se ve acentuada en un mundo global que estrecha las distancias entre los grupos, este estrechamiento se traduce en un intensificar las miradas de las diferencias, en el reconocer en el otro lo que no soy. Así, la identidad es una entrada para conocerme a mí mismo junto a mis semejantes, pero la alteridad es otro camino que me lleva a identificarme cuando miro en el otro precisamente lo que no soy. La alteridad y la identidad son dos caminos para definir la singularidad de los grupos.

El proceso de globalización implica la reestructuración económica que se traduce fundamentalmente en el debilitamiento de la clase trabajadora (con las pérdidas de la seguridad laboral y las formas sindicales), desplazamiento de las inversiones y del trabajo hacia el sector servicios (generando una suerte de trabajo dual en el que los dirigentes acceden al mercado financiero y una clase trabajadora en los puestos más bajos y de menores sueldos). Esta nueva forma de reorganización tecnológica-eco-

nómica del capitalismo impone una estructura política que ha llevado a la neoliberalización de casi todos los gobiernos (Arriarán, 2001)⁴³.

La sociedad del trabajo ha caído en una crisis. La relación entre el capital y el trabajo se ha fracturado y con ella el denominador común que representaba el Estado como el mediador del pacto social entre las dos clases antagónicas del capitalismo moderno. Frente a la ausencia de este aglutinador social la sociedad se fragmenta, los grupos sociales compiten entre sí. El potencial desintegrador se acentúa en sociedades cada vez más plurales en su cultura y en su composición étnica (Borja y Castells, 1997)⁴⁴. Esa crisis, a su vez, posiciona a las identidades más en el ser que en el hacer; es decir, si la sociedad capitalista moderna se fundaba en la separación de las clases sociales, por el rol social. Por otro lado, en la actualidad, las identidades parecen replegarse grupos pequeños que se identifican más entre sí por identidades culturales afines sostenidas por el ser y menos por el hacer (Touraine, 1997)⁴⁵.

Este cambio en las identidades nos enfrenta a los dos problemas arriba planteados; la relación entre educación y sociedad en el marco del mundo globalizado.

La identidad y las sociedades

La globalización enfrenta a todo el mundo con algo que siempre se ha vivido pero hasta ahora se le toma en su justa dimen-

⁴³ ARRIARÁN, Samuel (2001). *Multiculturalismo y globalización, La cuestión indígena*, Ed. Colección de Textos, UPN.

⁴⁴ Borja, Jordi y Castells, Manuel (1997). *Local y global, la gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, Madrid.

⁴⁵ Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos?* (1997). Fondo de Cultura Económico, México.

⁴² Alicia Lindon en Miguel Ángel Aguilar y Mario Bassols R. coord. (2001), *La modernidad y la subjetividad social: una aproximación a la vida metropolitana*, UAM, México.

sión; nuestra cotidianeidad multicultural. Una tendencia de la globalización se dirige a la homogeneización, la otra a la diversidad cultural. Ambas tendencias se cruzan para crear diversidad cultural, pero sobre todo representan intentos permanentes de entendimiento de la identidad y la otredad. La globalización ha desatado las demandas de los grupos sociales a la diferencia en un marco de igualdad social. Si bien se ha dicho que los países de América Latina más que vivir la globalización la han sufrido, no debemos desechar la idea de que ésta ha desencadenado la posibilidad de que los grupos antes silenciados, invisibilizados, sean escuchados, un ejemplo de ello son las mujeres, otro los grupos étnicos, pero las identidades sexuales de los más variados tipos lo son también. Y es que la globalización al tender a la homogeneidad cultural, abre las posibilidades para que las culturas locales se manifiesten. En cada acción global surge su contrario, como si esa suerte contradictoria fuera la fuente que nutre las condiciones para su propia reproducción.

La sociedad en la que vivimos plantea la situación de la tolerancia, como se dijo arriba. Desde esta perspectiva se exponen dos cuestiones; la ideología de la tolerancia, que se basa fundamentalmente en el simple reconocer la diferencia o, la intención intercultural, acciones concretas, cuya finalidad es construir los puentes para el entendimiento intercultural entre distintos grupos.

En lo que respecta a la ideología de la tolerancia. Sus implicaciones sociales es que genera una actitud de indiferencia; tolerar es dejar ser y dejar que las cosas sigan como están. Esta postura acentúa la fragmentación de la sociedad y debilita las solidaridades entre los grupos. Frente a esta postura se plantea otra; la de la comunicación intercultural. Esta postura se entiende como un reto, se finca y se construye en una utopía, pues además de reconocer la pluralidad, intenta incorporar como un insumo a la diversidad cultural en

la construcción de una sociedad incluyente que vea en las manifestaciones culturales, en los saberes, en los conocimientos y en las actitudes formas valiosas para construir proyectos de sociedad en la que entremos todos. Así, entre la ideología de la tolerancia y la comunicación intercultural existe una diferencia de fondo.

Podemos decir incluso que existe otra salida. La insurrección de los grupos no hegemónicos. Sin duda, el método de acción de estos grupos puede concentrar la atención, puede incluso volverse plataforma de inspiración para las mejores ideas, pero el gran costo social que conlleva nos obliga a pensar en otras alternativas y vías de acción. Generalmente la reacción ante este tipo de salidas son violentamente reprimidas bajo el estigma de considerarlas residuos anacrónicos u objetos de interés folklórico y turístico insurreccionados.

La globalización también pone en entredicho los numerosos intentos del siglo xx por asimilar cultural y lingüísticamente a las comunidades indígenas a identidades imaginadas llamadas en muchos casos sociedad nacional. Más bien, este proceso mundial pone al descubierto el fracaso de una serie de acciones que se hicieron en nombre de las modernas y occidentales ideas del progreso y el desarrollo. Siempre en nombre de la modernización se silenciaron otras formas civilizatorias; en nombre de la ciencia se descuidaron los logros de la magia y las prácticas tradicionales, sobre todo las médicas; en nombre de la objetividad se privilegió la observación y se anularon los otros sentidos como medios del conocimiento. Parece así que en los tiempos actuales se juntan una suerte de “arrepentimiento occidental” y la emergencia, la visibilización de los grupos antes silenciados que ahora expresan demandas para proponer nuevas formas de sociedad. En este tenor se empiezan a proponer ideas que se orientan por la construcción de una filosofía intercultural. Se trataría de la construcción de una plataforma de reflexión que no anule los conocimientos y saberes

no científicos, sino que los valore y los revitalice para la construcción de un tipo de sociedad diversa e intercultural. Esa es la utopía.

Todo parece indicar entonces que la interculturalidad se perfila como la solución menos dolorosa hacia la construcción de una sociedad incluyente. La globalización ha puesto al descubierto que es posible abrir diálogos entre los distintos grupos (mujeres y hombres, campesinos y urbanistas, indígenas y occidente, etc.). Pero más allá que quedarse en la mera ideología de la tolerancia, es decir, reconocer la diversidad cultural o dejar que las cosas sigan como están, se trata de considerar a la diversidad como insumo necesario para la construcción de una nueva sociedad. La interculturalidad apunta a los puntos comunes sobre los que podemos construir una sociedad basada en la diferencia pero que busque la igualdad.

La interculturalidad obliga a un cambio de actitud y de valores, impone ver en la alteridad de los otros mundos de vida un cúmulo de posibilidades para el mío. Al mismo tiempo obliga a ver en mi mundo una potencia para abrir relaciones sociales. La interculturalidad supone una identidad que se transforma, mutable. Y si la identidad en buena medida se nutre en la educación, quizás sea esta una fuente para las transformaciones que siguen. Sin querer decir que la educación es la única alternativa para esta sociedad que se quiere, pensamos es una posible solución. Pero aquí nos asalta de inmediato otra cuestión, la de la pertinencia de la interculturalidad en la educación superior y en particular en el municipio de San Felipe del Progreso.

La interculturalidad y la educación superior

La educación superior de entrada nos lleva a pensar en la socialización secundaria, es decir, en aquella en que el individuo es capaz de ubicar la relación del mundo en que le tocó vivir

frente a otros mundos posibles (Berger y Luckman; 1994)⁴⁶. A partir de esa conciencia evaluará sus formas de negociar su vida. De ahí que la oferta educativa se centre en posicionar a los estudiantes como formadores de proyectos sociales a partir del reconocimiento de las propias potencialidades.

Si ese es el primer planteamiento, el segundo cuestiona la validez sobreentendida de que la oferta educativa de los países (su estructura, sus contenidos, sus procedimientos de evaluación, los de admisión, los de financiamiento, etc.), dependen del papel que juega dentro de la división internacional del trabajo (Dieterich, 2003)⁴⁷. Y se cuestiona esta postura en la medida que no se mira el mercado de trabajo como la instancia que perfila al egresado sino se trata de darles voz a actores sociales antes silenciados.

Y es que el modelo anterior se basaba en la búsqueda de una identidad que incluye a la totalidad de los habitantes en el interior de un Estado Nacional. El punto más álgido de esta perspectiva educativa se da en el periodo de sustitución de importaciones después de la crisis del 1929 y la segunda guerra mundial. Este modelo económico, centrado en lo nacional, generó un modelo educativo nacionalista y científico, con una intención clara por proporcionar cuadros técnicos para el estado y la industria. Pero, por otro lado, también pretendía forjar un sentido nacional a través de una identidad construida bajo los criterios del Estado Nacional.

Con la globalización el modelo de sustitución de importaciones se agota y la respuesta educativa nacionalista es sustituida por una orientación estratégica con el desarrollo industrial. La educación se orienta hacia el mercado laboral, y se busca un

⁴⁶ Berger, Peter y Thomas Luckman (1994). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

⁴⁷ Dieterich, Heinz, coord. (2003). *Identidad, educación y cambio en América Latina*, UAM, México.

egresado profesional capaz de responder a la demanda laboral. Aunado a la presión que el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio y el Banco Mundial realizan sobre países como el nuestro.

Por un lado, el proceso globalizador cuestiona la educación nacionalista, por el otro, dada la crisis de la sociedad del trabajo, se cuestiona la educación orientada al mercado de trabajo. De ahí la necesidad de una oferta educativa distinta, entre ellas la Universidad Intercultural del Estado de México.

La Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso

La Universidad Intercultural del Estado de México se perfila como un modelo diferente, como una educación laica y gratuita, con enfoque de género, *status* social y grupo étnico que busque generar nuestra identidad a partir de nuestro pasado que de cohesión al mosaico multicultural y pluriétnico. La Universidad Intercultural es una opción para que continúen sus estudios los jóvenes que son excluidos de otras instituciones de educación, ya sea porque no encontraron un lugar o no tienen otra opción de continuar con sus estudios profesionales, mientras los jóvenes de origen indígenas las opciones para seguir con la educación universitaria les son difíciles por los altos costos de mantenimiento, transporte y gastos relacionados con la educación.

En San Felipe del Progreso, con una población campesina y mayoritariamente indígena mazahua, donde se ubica la Universidad Intercultural, en el ciclo educativo 2003-2004 culminaron la educación media superior más de 500 jóvenes, pocos son los que continúan estudiando en los dos centros de educación superior, en el Tecnológico de Estudios Superiores y en la Normal cuyas instalaciones se ubican también en la cabecera municipal. En esos centros educativos no son suficientes pa-

ra admitir a más jóvenes aspirantes a continuar su educación; algunos optan por emigrar de sus comunidades, buscar alternativas para proveerse de recursos o simplemente dejan de estudiar para dedicarse a las actividades agrícolas. En los otros municipios de la región el panorama socioeconómico y educativo es similar: insuficientes centros de educación superior, alta marginación y exclusión a la educación superior a jóvenes indígenas.

La Universidad Intercultural del Estado de México es una respuesta del Estado ante la presión de los movimientos sociales y político de la población indígena local y nacional que demanda educación superior; no obstante, dicha educación se propone sea distinta a la que se imparte en las universidades existentes, ahora se demanda una educación donde se privilegie el estudio de las lenguas y las culturas originarias del país, elementos importantes de identidad y cohesión social, surgiendo así sujetos multi e interculturales en los nuevos contextos educativos.⁴⁸

Por eso la apertura de la Universidad Intercultural es pertinente, porque el currículo educativo está orientado al estudio, investigación y producción de conocimientos relacionados con las lenguas originarias o indígenas, así como los saberes y valores de los pueblos originarios a partir de la cual se construirá una epistemología intercultural y los paradigmas para la reflexión de nosotros mismos, de nosotros como sociedad mexicana.

Las funciones sustantivas de la Universidad son: docencia, investigación, vinculación con la comunidad, difusión, extensión. Se impartirán tres licenciaturas cumpliendo con el espíritu y la misión de la institución: Lengua y cultura, es la parte filosófica y el eje que le da un carácter identitario a la universidad;

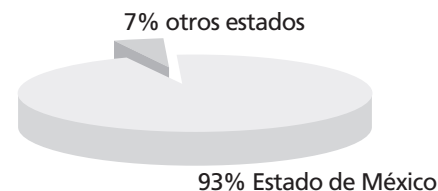
⁴⁸ De la Zerna, Evido (2002). Prólogo, en Héctor Muñoz Cruz, *Rumbo a la interculturalidad en educación*, UAM, México.

Comunicación intercultural, la que permite proyectar la cultura a través de los mecanismos comunicativos y de extensión y, por último, Desarrollo sustentable, la parte operativa de la institución donde se espera cristalicen los proyectos de desarrollo, respeto profundo al medio ambiente (equilibrio cósmico e intersubjetivo) y que fortalece lo económico desde lo local. Se contará con un Centro de Investigación en Lengua y Cultura donde el docente de tiempo completo tendrá su línea de investigación, hasta el momento se tienen registradas: varias líneas de investigación sobre educación superior e intercultural; geografía intercultural; sistemas de cargos y parentesco; migración indígena; dialectología e historia; lenguaje ritual e identidad, entre otras.

Lo distintivo de la Universidad Intercultural con relación a las universidades existentes (decimonónicas) o tecnológicas es que la intercultural tendrá una vinculación con la comunidad habilitando y profesionalizando al alumno para instrumentar proyectos de desarrollo y proponer soluciones a problemas económicos, sociales y ambientales con una formación cuyo propósito será el preservar y revalorar las lenguas y los saberes tradicionales y reafirmar la identidad de los estudiantes.

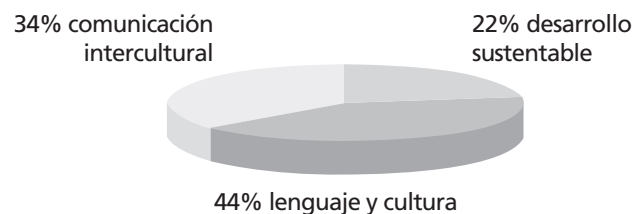
La mayoría de los jóvenes inscritos en la Universidad Intercultural del Estado de México provienen del campo, los padres de familia se dedican a diferentes actividades productivas, destacando en mayor porcentaje los que desempeñan labores agrícolas; los tienen un oficio: albañiles, carpinteros, choferes, electricistas, herreros, mecánicos, peluqueros, panaderos, tapiceros; comerciantes y profesionistas. 45.81 por ciento de los alumnos inscritos eligieron la licenciatura de Lengua y cultura; 32.51 por ciento Comunicación intercultural y 21.69 por ciento. Desarrollo sustentable. Proviene de 21 municipios de cuatro estados del país, además del Distrito Federal (ver cuadro 1).

Alumnos inscritos por entidad federativa



La gran cantidad de demanda indica que los estudiantes están buscando ofertas educativas afines a su mundo de socialización, es decir, a sus comunidades. Esta demanda en las carreras suponen las siguientes hipótesis: Los alumnos se inscriben a Lengua y cultura porque quieren recuperar su lenguaje y su cultura. En la carrera de Desarrollo sustentable hubo una menor cantidad de inscritos porque que el término les es desconocido y no conocen la currícula escolar a fondo. En lo que se refiere a Comunicación intercultural la demanda fue considerable, pues es un tema más conocido (ver gráfica 2).

Porcentaje de los alumnos en las 3 carreras



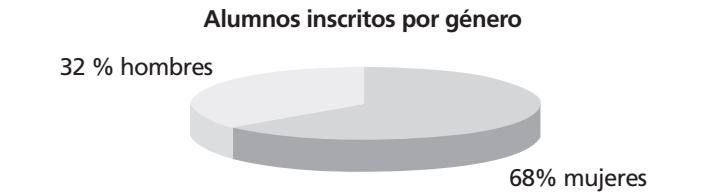
Si bien cada alumno al inscribirse ha elegido alguna profesión, en la Universidad Intercultural existe un tronco común. Se trata de una formación básica que pretende fortalecer los conocimientos esenciales que son pre-requeridos para estudios superiores. Reforzar el desarrollo de capacidades cognitivas básicas, que permitan al educando, “comprender” y apropiarse de los procesos de la educación superior. El curso de forma-

ción básica consta de dos semestres como se ilustra en el siguiente esquema.

Primer semestre del tronco común						
Razonamiento lógico	Lectura crítica y redacción de textos I	Antropología social	Expresión en lengua materna I	Vinculación con la comunidad	Informática I	Inglés II
Matemático I						

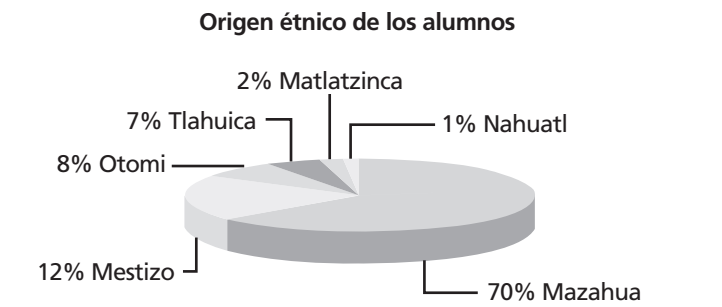
Segundo semestre del tronco común						
Razonamiento lógico	Lectura crítica y redacción de textos II	Introducción al desarrollo sustentable	Expresión en lengua materna II	Vinculación con la comunidad	Informática I	Inglés II
Matemático II						

Por otro parte, es importante destacar el alto porcentaje de mujeres inscritas; ahí se tiene la hipótesis que esto se debe a que las comunidades indígenas viven un proceso de feminización ante la migración masculina. Las mujeres se convierten así en las trasmisoras de la cultura y la educación a los niños y jóvenes.



La mayor parte de alumnos son mazahuas, lo cual se explica por la ubicación de la Universidad. No obstante, lo relevante es que captamos estudiantes de municipios alejados de la Universidad como son Temascaltepec, Ocuilan y Tlalpujahua (Michoacán).

Este hecho refuerza la hipótesis de que los estudiantes indígenas están buscando opciones educativas acordes o familiares con la socialización en sus comunidades de origen. Gráfica 4



A manera de conclusión se puede decir que ante la demanda de estudiantes de pueblos originarios del Estado de México, la Universidad Intercultural del Estado de México es pertinente en el municipio de San Felipe del Progreso por la posibilidad de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de formación profesional y las características de los integrantes de los pueblos originarios y abre un campo de reflexión para la comunicación con equidad de todas las minorías indígenas en este país, coadyuvar a su “desarrollo”, evitar la exclusión social y cultural. La interculturalidad es el enfoque analítico y apuesta política.

El proyecto de la Universidad Intercultural del Estado de México propone el diálogo horizontal, la comunicación intercultural eficaz y enriquecedora de las diferentes culturas.

Creemos que nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo uno debe estar potencialmente abierto al cambio. No hay posiciones universales, hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos. Nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros. Se debe empezar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Este diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico.

Parte III | **Algunos logros**

La interculturalidad por y para la secundaria Tatutsi Maxakwaxi; reflexivos entre docentes *wixarikari* y profesionistas mestizos

Susan Street

Profesionista: La pedagogía la hemos desarrollado los mestizos, pero cómo aprende un niño indígena, no sabemos... Modos de aprendizaje hay tantos como culturas.

Docente A: Debemos interesarnos más en eso; pero nos dan otros conocimientos y vemos que los niños no pasan, no aprenden.

Docente B: ...En Tatutsi, estamos en transición de tener una pedagogía propia. Si no participamos construyendo, no vamos a tener una educación propia... Muchos maestros sólo hacemos lo que los programas nos dicen. Nos falta mucho por hacer. Debemos enseñar cómo está estructurada nuestra propia lengua para entender la otra.

Docente C: ...La interculturalidad en los dos lados se debería estar viendo. ¿Qué nos ganamos si nosotros solos lo estamos entendiendo?

Docente D: ...Lo que observo, pienso, los elementos aquí tenemos. Uno a veces no se da cuenta....³⁹ Ser huichol es mucha carga, entonces.

³⁹ Registro escrito del taller sobre pedagogía indígena, 25 y 26 de marzo, 2004, en el marco del Seminario del ITESO y la Fundación Ford.

Introducción

Las palabras de la conversación transcrita para iniciar esta reflexión denotan la forma y el fondo del tema abordado aquí: se trata de una interacción planeada en forma de talleres que reunieron a los docentes *wixarikari* de una escuela secundaria llamada Tatutsi Maxakwaxi y profesionistas mestizos invitados a participar, y por ello, a viajar a la sierra huichola en el norte de Jalisco, México. Los primeros viven la interculturalidad como planteamiento pedagógico explícito que guía el proyecto escolar de *Tatutsi* y como una realidad cotidiana en los hechos escolares a partir de una articulación curricular entre las culturas *wixarikari* y la mestiza. Además, estos profesores fueron formados en las escuelas normales del país, por lo que sus trayectorias profesionales, sus estilos de enseñanza y sus experiencias como huicholes y como mexicanos alimentan los diálogos internos que cada uno de ellos tiene sobre cómo educar en escenarios inter-étnicos y bajo mandatos comunitarios. Los segundos, los profesionistas de fuera, los que llegan con bagajes culturales y científicos previamente contruidos, al insertarse en este esfuerzo por “aplicar el conocimiento”, se percatan que son ellos los que requieren apropiarse de otras formas de conocer y de saber, o como reconoció la profesionista citada arriba, necesitan armarse de valor para declarar que no saben.

Comienzo el trabajo con este intercambio porque ilustra una de mis conclusiones: se evidenció a lo largo de los talleres del Seminario que este reconocimiento de “no saber” es justamente lo que establece una de las condiciones para la comunicación intercultural. Se desarma al mestizo (el polo dominante de una relación inter-étnica desigual) de una de las fuentes de su poder (el conocimiento), lo que permite abrir un espacio para que el polo subordinado *rescate lo propio*. Los que no saben se dan cuenta que, en realidad, sí saben.

Esta investigación es una pequeña parte de una producción intelectual profundamente colectiva.⁴⁰ Quiero destacar su cualidad colectiva tanto porque participamos docentes y especialistas en el proyecto llamado “Seminario sobre educación intercultural; la construcción del eje conceptual de Tatutsi Maxakwaxi”, como porque el interés aquí es poner en el centro la cuestión de la construcción de sentidos intersubjetivos. Esta empresa es, por definición, colectiva porque en el Seminario se dieron interacciones discursivas entre diferentes tipos de sujetos, habiendo de por medio una relación inter-étnica históricamente marcada y significada.

Empiezo destacando la particularidad del proyecto dirigido por Rocío de Aguinaga del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y financiado por la Fundación Ford. La idea del Seminario fue posible porque habían madurado múltiples procesos que consolidaron a Tatutsi como una escuela secundaria controlada por una comunidad indígena (San Miguel Huaxitita en la sierra huichola), apoyada por asesorías universitarias externas. Desde agosto de 1993 cuando autoridades *wixaritari* de San Andrés Cohamiata pidieron un proyecto de escuela secundaria a la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), pasando por la inauguración de la escuela en septiembre de 1995, y habiendo ahora siete generaciones de alumnos egresados, Tatutsi deviene de muchas maneras una apuesta a la interculturalidad. (41)

⁴⁰ La primera versión de este trabajo se presentó como ponencia en el 10th International Meeting of the International Conference on Cross-Cultural Communication organizada por el International Association for Intercultural Communication Studies y realizada en la Universidad de Guadalajara del 14 al 16 de julio de 2004. La ponencia se llamó “La interculturalidad por y para la secundaria Tatutsi Maxakwaxi; narrativas intelectuales de docentes y profesionistas” y se presentó en la mesa 1 sobre educación indígena.

El Seminario reunió físicamente y en el lugar de los hechos (en las aulas de Tatutsi) a los profesores de secundaria y a profesionistas de diversas especialidades. Rocío de Aguinaga expresó la intencionalidad que plasmó en el programa del Seminario.⁴²

⁴¹ Para interrogar la historicidad de la escuela, consultar la tesis de maestría del CIESAS Occidente que escribió y defendió en 1999 Angélica Rojas Cortés, *Escolaridad e interculturalidad; Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Hay publicado un libro bilingüe que reúne el rescate de las clases sobre la cultura *wixarika* que da uno de los profesores de Tatutsi, Agustín Salvador Martínez y una traducción al castellano y una interpretación didáctica realizada por Sarah Corona. Ver Agustín Salvador Martínez y Sarah Corona Berkin (2002). *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Sarah Corona (2002) ha trabajado la fotografía con los estudiantes de Tatutsi, ver su libro *Miradas entrevistas. Aproximación a la cultura, comunicación y fotografía huichola*, UdeG, Guadalajara.

⁴² El Seminario planteó la participación de la totalidad del cuerpo docente de Tatutsi, que en 2004 fueron diez profesores, incluyendo a la directora de la escuela, ocho hombres y dos mujeres. La Secretaría de Educación en Jalisco ha otorgado algunas plazas para los profesores, en respuesta a solicitudes a lo largo de estos diez años, faltando todavía resolver dos o tres solicitudes. Por lo regular, todos asistieron a los talleres (con algunas ausencias en algunas sesiones); la asistencia total fue de un promedio de 15 personas en cada sesión, incluyendo también a tres personas del equipo del ITESO, y uno o dos especialistas académicos. El trabajo se organizaba mañana y tarde, por lo que un taller se dividía en tres o cuatro sesiones. En dos sesiones se contó con la presencia del actual supervisor de la zona escolar, quien fue uno de los fundadores de la escuela. Por lo regular, el grupo del Seminario (docentes, especialista, equipo de coordinación del ITESO) se reunía en los salones de la escuela duran

El propósito de este seminario es establecer un diálogo y reflexión con los actores que han participado en la construcción y atención del Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi, con especialistas en educación intercultural; y con base en los siete años de experiencia educativa generada en el Centro construir un eje conceptual que permita desarrollar un modelo de educación intercultural bilingüe, sus límites y alcances.⁴³

El Seminario quiso capitalizar tanto la experiencia de los docentes (todos *wixaritari*, la mayoría formados en escuelas normales del Estado y algunos egresados de *Tatutsi*) para aclarar, cuestionar, sistematizar y enriquecer lo que ha sido hasta la fecha más que una vivencia un concepto formal. Quiso construir un espacio de transmisión de conocimientos y de refle-

te el día y los invitados fuereños pasábamos la noche en casas de los profesores. Los foráneos recibimos la increíblemente atenta hospitalidad por parte de los miembros de las familias de los profesores, quienes no perdían la oportunidad de organizar reuniones, fiestas y convivios que permitían a los invitados conocer de primera mano los usos y costumbres del lugar.

⁴³ El Seminario planteó la realización de talleres bajo el siguiente temario: “Interculturalidad y equidad, mayo de 2003; “Modernidad y tradición”, enero, 2004; “Educación y trabajo”, febrero, 2004; “Educación intercultural; concepciones, tendencias y la práctica educativa”, febrero, 2004; “El mundo de hoy”, marzo, 2004; “Múltiples pedagogías indígenas”, marzo, 2004; “Educación y desarrollo sustentable”, abril, 2004; “Síntesis y aprendizajes del Seminario”, pendiente.

⁴⁴ Desde luego, fue la intermediación de Rocío de Aguinaga, con su equipo de becarios y asistentes del ITESO (todos con amplia experiencia en *Tatutsi* y compromiso con la comunidad de San Miguel) la que creó las condiciones para esta *apertura a la interculturalidad vi*

xión para provocar nuevos aprendizajes en el cuerpo docente de la escuela.⁴⁴ La pregunta que hago aquí, que se deriva de mi papel de relatora en el Seminario, tiene que ver con este espacio interactivo del Seminario, con el contexto en el que se da el intercambio de opiniones y reflexiones entre los docentes y los especialistas. ¿Se da este intercambio en una relación marcada por una de *colonialidad del saber*? (Lander, 2000). ¿Se construyen diálogos significativos para quiénes? ¿Se da una dialéctica entre los enfoques *emic* y *etic* que promuevan la emergencia de *diálogos reflexivos*?

Propongo abordar el Seminario como si fuera un laboratorio, una especie de escenario institucionalmente planeado aunque no normado o estructurado más allá de la interacción misma de las personas, donde sería posible analizar la emergencia y el desarrollo de diversos discursos sobre la interculturalidad, así como las prácticas culturales de los estudiosos de la educación indígena. Aquí dejo de lado para otro momento analítico los discursos sobre el concepto de interculturalidad para poder enfocar la atención en la forma, en el contexto interactivo del Seminario. Este artículo es apenas una mínima parte de un trabajo más largo que acompañará a las aproximaciones escritas de los profesionistas invitados a colaborar en el Seminario. Para poder completar esta investigación en su función sistematizadora, hace falta devolver el material analizado a los profesores de *Tatutsi*, trabajarlo conceptualmente y desde prácticas específicas, y luego incorporar los re-

vida. Los participantes del Seminario reconocen su papel de *intermediaria cultural* en el proceso de consolidación de la secundaria.

LANDER, Edgardo, comp. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales; perspectivas latinoamericanas*, CLACSO y UNESCO, Buenos Aires.

DIETZ, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada y CIESAS, Granada.

sultados de esta interacción entre la autora y los docentes de *Tatutsi* a los textos producidos en el Seminario.

Una breve fundamentación teórica sobre la hermenéutica intercultural

En una revisión de los enfoques utilizados en estudios sobre la educación intercultural, Gunther Dietz (2003) afirma que hay un desequilibrio entre los estudios normativo-prescriptivos y los descriptivo-empíricos. Esto es, predominan estudios sobre modelos, propuestas y programas de educación intercultural, mientras escasean estudios empíricos sobre los procesos y las relaciones de este tipo de educación. Dietz argumenta desde una postura disciplinaria antropológica que un enfoque etnográfico puede relacionar, por un lado, los discursos sobre la interculturalidad en la educación, por otro lado, con un análisis de las prácticas culturales en contextos sociales específicos.

Para que ante este panorama la actitud distintivamente antropológica no se limite a una crítica de los usos conceptuales e ideológicos a menudo escencializantes y reificantes de los conceptos de cultura e identidad, sostengo que la etnografía puede contribuir a superar dicho abismo analizando la dialéctica relación constatable entre los discursos de lo pedagógico-intercultural y la praxis educativa cotidiana (p. 130).

Mi intención es seguir la recomendación de Dietz y *objetivar la dialéctica* entre discursos y prácticas interactivas entre los sujetos del Seminario; para ello necesito plantear cómo entender las interacciones discursivas que se dieron en el Seminario. Para comprender la interacción entre profesionistas mestizos y profesores *wixaritari*, tomo prestado el concepto de Giddens (presentado por Dietz, 2003: 141): por reflexividad se entien-

de “...el uso regularizado de conocimientos sobre circunstancias de vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación”. Para Giddens, dos procesos reflexivos interactúan para formar una *doble hermenéutica*: los actores sociales reflexionan sobre su quehacer cotidiano, lo que se distingue de la actividad meta-cotidiana de los investigadores al objetivar las acciones y las reflexiones de los sujetos. Para este caso, los profesores teorizan de alguna forma los procesos de reflexión-acción con los que se constituyen en sujetos docentes, y los especialistas abordan las categorías de los profesores al explorar determinada temática. El Seminario puede ser analizado, entonces, como un proceso doble de comprensión: por un lado, los docentes se apropian (o no) de saberes y conocimientos que han pasado por los filtros académico-científicos y, por otro, los profesionistas se acercan a los saberes cotidianos, todo ello en una interacción que puede entenderse como una negociación recíproca de intereses académicos y políticos de alguna forma aterrizados en un proyecto escolar específico arraigado cultural y políticamente a las comunidades *wixaritari*.

El Seminario planteó de entrada una relación de reciprocidad entre los dos tipos de sujetos, que si bien no puede borrar ni la relación inter-étnica entre el pueblo huichol y la nación mestiza, ni las diferencias de clase implícitas entre normalistas y universitarios, sí se sostuvo en una relación de respeto entre sujetos y en una aspiración al diálogo intercultural. Quiero decir que, de principio, los profesionistas reconocieron en los docentes de *Tatutsi* un estatus de “expertos” del mundo de vida *wixaritari* y en la interculturalidad escolar por la vía práctica, mientras que los docentes reconocen a sus interlocutores especialistas como “expertos” en sus respectivos campos de conocimiento científico. En entrada, entonces, el Seminario partió de una relación inter-subjetiva y dialéctica entre los sujetos docentes y profesionistas teóricamente adecuada, pero, y esto es mi pregunta, ¿se sostuvo a la hora de la interacción práctica?

Conviene aclarar y recalcar la importancia de responder con rigor teórico-metodológico a esta interrogante. Por un lado, una práctica antropológica informada en estos momentos históricos requiere evitar construir representaciones del Otro que esencializan identidades exóticas y que naturalizan la distancia entre el investigador sujeto del conocimiento y el nativo objeto de la mirada científica.⁴⁵ Para ello varios autores han pugnado por desarrollar una etnografía dialógica⁴⁶ en donde el objeto de estudio no sea directamente el Otro, sino que sea una narración de la experiencia etnográfica no abstraída de las condiciones objetivas y subjetivas de la interacción entre sujetos. Por otra parte, es cierto que, no obstante las buenas intenciones de los investigadores por des-colonizar las relaciones de campo, no se puede negar las desigualdades sociales y políticas en la relación entre los asesores “externos” y los indígenas, lo que implica la necesidad tanto de partir de un reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas en un determinado momento (Dietz, 2003: 139, nota 8), como prestar apoyo al surgimiento de una intelligentsia nativa.

El Seminario en cuestión, contiene todos estos elementos en tensión entre sí: los profesionistas expertos en ciertos cam-

pos de conocimiento tuvieron el reto de realizar una transferencia del conocimiento eficaz (sin reproducir los usos dominantes del conocimiento), una que contribuyera a una formación cada vez más independiente y autogestionaria de los sujetos docentes y una que a la larga estimulara la formación de intelectuales orgánicos.

Muchas modalidades interactivas, pocas eficaces en generar diálogos reflexivos

Los cinco talleres del Seminario incluidos en este análisis tuvieron la participación de los siguientes especialistas: una investigadora de la educación actualmente funcionaria del gobierno federal con la temática de “educación indígena e intercultural”; un investigador de la educación de una universidad pública de provincia con la temática de “educación y trabajo”; un filósofo hecho periodista con la temática de “los conflictos en el mundo en la actualidad”; una profesora de la Universidad Pedagógica Nacional con la temática de “pedagogía indígena”; un profesionista extranjero con experiencia en el sector de las organizaciones no-gubernamentales (ONGs) con la temática de “educación y desarrollo sustantivo”.

Una primera lectura de los registros de los talleres, apoyada en la observación participativa en varias sesiones del Seminario, arroja una clasificación inicial de dos grupos en función del grado de eficacia de cada interacción en realizarse como un *diálogo reflexivo*. Mi análisis revela que solamente dos de cinco sesiones analizadas llegaron a generar dinámicas interactivas que promovieron la construcción conjunta de nuevos discursos y de nuevos entendimientos entre todos los participantes. Dicho de otro modo, la interacción en dos de las sesiones se caracterizó por procesos dobles de comprensión y por una (aparente) fusión de horizontes y/o mundos de vida a través de la elaboración dialógica de los sentidos. Revisaré sintéticamente

⁴⁵ Ver el libro de la colección del COMIE que incluye una serie de escritos sobre el estado de la cuestión en torno a la relación entre la etnicidad y la educación: Berteley Busquets, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad; la investigación educativa en México, 1992-2002*, vol. 3, COMIE, México.

⁴⁶ Ver Roman, Leslie G. (1992). “The Political Significance of other ways of narrating ethnography: A Feminist Materialist Approach”, en M. D. Le Compte, W. L. Millroy & J. Preissle, comps., *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic press, Nueva York, Inc., pp. 555-594; D. Tedlock & B. Mannheim, comps. (1995). *The Dialogic Emergence of Culture*, University of Illinois Press, Chicago, pp. 1-32.

los dos casos “existosos” y algunas de las características de las aproximaciones inacabadas, parciales y a veces truncadas de las tres interacciones que, si bien pudieron haber impactado a algunos de los profesores como individuos, no parecen haber redundado en una discursividad original y novedosa como la detectada en las otras dos sesiones. Pero lo que importa no son los grupos ni las calificaciones de parcialmente exitosas, sino lo crucial viene siendo comprender las condiciones y las razones detrás de la posibilidad de hacer real una hermenéutica intercultural. Evidentemente, lo que importa en este tipo de análisis no es la clasificación en sí, sino la oportunidad de desarrollar las “narraciones intelectuales” producidas sobre la interculturalidad.

*La hermenéutica intercultural del Seminario:
la construcción conjunta de nueva discursividad*

Las dos sesiones que experimentaron intercambios basados en diálogos reflexivos no tienen los mismos puntos de partida, tampoco comparten las mismas dinámicas de interacción. Estas diferencias podrían explicarse superficialmente si tomamos en cuenta factores como la personalidad de cada profesionista y el método de trabajo desarrollado por cada uno en y con el grupo de docentes huicholes. La clave del éxito es estimular el acercamiento de los marcos interpretativos, esto es, lo que revela grados fuertes de apropiación por parte de los docentes participantes en el Seminario, tiene que ver con la manera en que se introdujeron los conceptos científicos de la temática abordada. En el caso del taller sobre pedagogía indígena, estos conceptos fueron surgiendo después de que la asesora haya provocado amplias reflexiones girando alrededor de la experiencia propia de los profesores. En el caso de la sesión sobre desarrollo sustentable, el experto se encargó de adecuar los conceptos científicos al enfoque *emic* de los docentes *wixaritari*,

realizando una traducción culturalmente cercana a los problemas vividos en la comunidad de la escuela.

Fueron las aproximaciones conceptuales de estas dos sesiones las que difieren de las otras tres sesiones que de alguna manera se basaron en una intencionalidad transmisora desde un polo dominante hacia otro subalterno, polarizando la relación entre los sujetos en “los que tienen el conocimiento” y “los que no lo tienen pero lo quieren tener”. Estos talleres comenzaron con la presentación de los conceptos considerados importantes por los profesionistas invitados; se fue evidenciando a lo largo de la interacción que el propósito de cada uno fue comunicar un modelo específico que representara el conocimiento considerado como legítimo y relevante en el mundo mestizo. Dicho modelo en uno de los casos se basó en el discurso escolar dominante en torno a la calidad educativa abordada desde los criterios de planeación de eficiencia, eficacia, relevancia. En el otro caso, se presentó un modelo sociológico de las tensiones entre los mundos del trabajo y de la escuela, ilustrado con datos estadísticos descritos utilizando categorías académicas. En estos casos, los asesores se esforzaron por conseguir que los profesores tradujeran su perspectiva *emic* a una *etic*. se buscó que los huicholes verbalizaran sus propios entendimientos de los conceptos expuestos por los expertos, que por lo regular exigía de los docentes ejercer una lógica basada en la ejemplificación, una que cumpliera una función contextualizadora del conocimiento transmitido.

Podemos pensar en los tipos de conversaciones generados en estas dinámicas interactivas (más verticales que horizontales), que no llegaron a constituir diálogos reflexivos como lo entendemos aquí, en términos de un continuo, por un lado, el dictar una conferencia académica con pequeñas interrupciones aclaratorias por parte de los receptores pasivos y, por otro lado, el pedir la ejemplificación contextual de los modelos conceptuales del experto. Es decir, puede haber mucha interacción

verbal, pero el eje de elaboración discursiva es controlado (inducido) totalmente por el experto; las intervenciones controladoras obstaculizan conformar un pensamiento local autónomo basado en la experiencia interrogada. En otras palabras, los conocimientos *emic* y *etic* coexisten, más no se revuelven.

En cambio, un diálogo reflexivo implica una interpenetración entre las dos perspectivas *emic* y *etic*, lo que se manifiesta en nuestros dos casos como una habilidad del experto para teorizar los contenidos de las afirmaciones indígenas en función de una construcción discursiva conjunta, una que se mueve en ambas direcciones y no bajo una lógica unidireccional. Lo reflexivo se da cuando el diálogo logrado sea tejido con teorizaciones realizadas por los dos tipos de sujetos. En el ejemplo a continuación podemos apreciar cómo los profesionistas mestizos y los profesores huicholes elaboraron las reflexiones que fueron compartiendo. Esta conversación se dio después de una breve introducción por parte de la asesora sobre la existencia de múltiples pedagogías, gracias a la existencia de múltiples culturas.

Asesora: ...Los ancianos me platicaron que los dibujos tienen una idea importante de los indígenas. Dicen que fueron creados en equilibrio, moderado. Dicen que no hay personas del todo buenas, ni malas. En la comunidad se equilibran entre todos. Todo está en equilibrio. Cuando una persona alucina, cuando su espíritu está en equilibrio, va a ver figuras simétricas. Lo que vemos cuando dibujan, sale de esa formación de los niños para el equilibrio... Con esto sabemos de donde vienen la capacidad de distribuir el espacio y ver la combinación de colores. Es una capacidad cultural porque la raíz está en lo que piensa el pueblo indígena, de cómo es el mundo. Ahora, ¿por qué las narraciones?

Profesor A: Es tradición de la familia, de los abuelos.

Profesor B: ...Creo que cuando uno nace, con su espíritu, tu mamá te carga, cuando caminamos ya te va hablando sus leyen-

das, tus abuelos, tíos, no te va a presentar un papel escrito. Hazte cuenta que te presenta cuentos todo, no va a necesitar pizarrón, narra, un niño va aprendiendo. Cuando uno está solo, huichol, por narración va aprendiendo, y ahí va aprendiendo dibujos, qué significa. Es el águila de dos cabezas, es espíritu que está arriba. Los mestizos dicen que no hay águila de dos cabezas, hablan sin saber. Pero el niño ahí aprende, de mi tío, de mi abuelo. Quién sabía escribir, nadie. Y no se le perdía el conocimiento. Es complejo aprender la propia historia, leyenda... así aprendí escuchando, el canto, por el sueño, esta visión me pasa, voy a ver ancianos, canto, así uno aprende lo sagrado...

Asesora: Ya tenemos otras dos formas: En los sueños. Los mestizos no creemos eso. No entendemos que también se aprende, que soñar es reflexionar...

Profesora C: Es comunicación.

Asesora: Y el niño sabe que así aprende. Y otro: se aprende con el canto, y con los rituales.

Profesor B: Mmmmh.

Asesora: En realidad, nos damos cuenta, lo que nos va resultando es donde los niños ya tienen capacidades, ya las traen. Aprenden con narraciones si están como en su cultura... el niño reconoce cosas en la estructura que ya tienen formadas...

Podemos identificar varias prácticas interactivas presentes en esta conversación entre la asesora y los profesores. Estas prácticas nos están indicando la presencia de un proceso dialógico de construcción discursiva que fue ausente en otros talleres del Seminario. Los indicadores “observables” de un diálogo reflexivo incluyen: a) intervenciones parejas en tiempo y en extensión entre el especialista y los profesores; b) interrupciones frecuentes por parte de los profesores hablando entre sí en su lengua; c) una participación equilibrada entre los profesores (en lugar de una participación reducida a una o dos personas);

d) la expresión de una emotividad colectiva fuerte; y e) pocos silencios interrumpidos por comentarios aislados del asesor.

En el otro caso exitoso, el profesionista quien dirigió la sesión sobre el desarrollo sustentable pudo motivar a los profesores a teorizar por su cuenta algunos de los problemas que han observado en los jóvenes que van a la ciudad a estudiar. Su método fue primero traducir algunos conceptos científicos a términos sencillos del sentido común huichol: habló del desarrollo en función de la familia y de los valores huicholes en torno al tiempo (“Sustentabilidad viene de sostenerte sobre tus dos piernas, no tienes que agarrarte, es por tu fuerza y a largo plazo”). Y segundo, en breves intercambios de preguntas y respuestas, el experto hizo problemáticas las tendencias actuales de desarrollo, tendencias que se observan actualmente en la sociedad huichola. Aquí un ejemplo en el que podemos apreciar múltiples intervenciones huicholas que en su conjunto elaboran un pensamiento propio desde la experiencia docente y comunitaria.

Asesor: ...¿Cómo te gustaría que fuera la escuela en 20 años para tu hijo?

Profesor A: ...qué hubiera universidades. Pero muchos jóvenes quieren salir fuera aunque haya. Si los alumnos tuvieran dinero, se irían.

Asesor: ¿Por qué se irían? Busca, para ver por qué.

Profesor A: Es lo que pasó en Brasil. Me quedaría solo. Los jóvenes piensan que en la ciudad está lo bueno, los maestros *wixas* no son buenos maestros.

Profesor B: Algunos se irían, tienen la idea desde sus padres. Hablar inglés. Vienen así desde niños. Otros no, conocer tu cultura, conservar...

Profesor C: Algunos dicen, nuestros padres no tuvieron la oportunidad, quiero que te vayas para que te prepares y no como yo.

Profesor D: El joven quiere experimentar. Pero allá es otra cosa. Te cuentan bonito, pero es otra vida. Te aburres de la ciudad después.

Profesor E: Es por ilusión de conocer. Por no trabajar muchas veces. Se van cuando se siembra.

Asesor: Cuatro opiniones de la salida de los jóvenes. La influencia de los padres de lo que creen que es mejor. Pero es subjetivo. ...sería interesante organizar pláticas con las familias, para no condenar la ciudad, pero sí enseñar los riesgos... Preguntar primero qué creen los papás? ¿Por qué?

Reflexión final

Este trabajo representa una primera exploración de las prácticas dialógicas posibles al interactuar dos tipos de sujetos intelectuales que comparten un solo objetivo: el de apoyar en la construcción de un eje conceptual en torno a la interculturalidad que se da en una secundaria controlada totalmente por las comunidades asentadas en territorio *wixaritari*. Esta intencionalidad compartida por todos los participantes del Seminario del ITESO resulta ser una condición necesaria (aunque no suficiente) para aproximarse a una hermenéutica intercultural, tal como la entiende Antonio Giddens tal y como se viene discutiendo en ámbitos académicos en diversos países. Digamos que, en este sentido, el Seminario operó bajo condiciones ideales, habiendo dosis importantes de respeto mutuo, de reconocimiento de las diferentes maneras de abordar problemas de interés común, y de formas explícitas para encarar las desigualdades implicadas en las trayectorias profesionales de los participantes.

Mi aproximación a los procesos de apropiación de los contenidos de los talleres por parte de los participantes huicholes es evidentemente parcial e incompleta. No obstante, hemos tomado nota de varios indicadores (positivos y negativos) que

apuntan a una conclusión: sin descalificar muchos aprendizajes particulares, el Seminario se caracterizó por una insuficiente elaboración conceptual *emic* por parte de los docentes, lo que se acompaña por una dificultad en desarrollar la perspectiva *etic* sin traducciones culturalmente eficaces. Uno de los patrones que se repitió con frecuencia en los talleres fue la asignación *a priori* de lo que parece ser un rol de los receptores del conocimiento científico presentado por los especialistas mestizos. El que los profesores tuvieran que contextualizar las perspectivas *etic* en la realidad comunitaria de la cultura *wixaritari* para los especialistas parece reducir el espacio para la emergencia de un pensamiento más complejo que parte precisamente de esa realidad en sus múltiples dimensiones condensadas en la experiencia de los profesores. Hay que recordar que estos maestros *wixaritari* entraron a estas conversaciones con una tarea dual que es por naturaleza intercultural: tienen conciencia de que, por un lado, necesitan rescatar muchos elementos culturales que perciben como identidades perdidas históricamente y amenazadas por el tipo de modernización asumida por México y, por otro, necesitan apropiarse del conocimiento científico más eficaz en términos culturales y comunitarias. Tener que cumplir una función contextualizadora para iluminar el conocimiento *etic* subvierte este interés por la interculturalidad y hace que la tarea de teorizar los modos propios de interculturalidad sea percibida, tal como dijo uno de los profesores *wixaritari*, como una carga insoportable o imposible. Espero que el análisis expuesto en estas páginas contribuya a aligerar esa carga, tal vez convirtiendo la culpa (que sienten y expresan los docentes *wixaritari* por haberse formado como maestros huicholes en instituciones mestizas) en una cualidad particular (reconocida socialmente y que pocos puedan disfrutar) por enseñar nuevos modos interculturales de ser y de vivir.

Educación indígena, educación política. El uso del periódico en la escuela wixarika

Sarah Corona Berkin

“Toma el libro y devóralo, le dijo el ángel a San Juan, llenará de amargura tu vientre, aunque en tu boca será dulce como la miel”.

En una interpretación libre, he leído en esta frase bíblica una respuesta para una pedagogía de la lectura en un currículo escolar indígena. Buscar la función dulce y lúdica que se experimenta en las palabras y tiene resonancias en el alma, pero encontrar también la palabra escrita que se vuelve ley, poder y dominación. Ambas conviven en el texto escrito, pero es sobre todo de la última cualidad de la que quiero hablar en este proyecto educativo.

Encontramos distintos abordajes educativos que contemplan el proceso de lecto-escritura como vía de acceso a la cultura. El aprendizaje del descifrado y sus estrategias para desarrollar una escritura eficiente; los planteamientos gramaticales o literarios para incitar la lectura y escritura; la promoción del placer de la lectura y de técnicas de composición (Krashen, 1984; Fijalkow, 1986), son discusiones en torno a destrezas de la lecto-escritura que si bien se preocupan por el correcto leer y escribir, no así por su relevancia político-comunicativa.

Aunado a la disponibilidad de materiales impresos en la escuela, se ofrecen otras oportunidades para acceder a las prácticas lectoras; sin embargo no son suficientes para distri-

buir la cultura escrita. Ésta depende, argumentaremos, de los factores comunicativos y políticos implícitos en la lecto-escritura y que son fundamentales para su aprendizaje en la escuela.

La aproximación a la escritura como forma de poder nos arroja otra luz sobre su uso y aprendizaje. En una posición claramente política Giroux amplía su posición frente a la alfabetización, donde considera que aprender a leer y escribir no es sólo conocer el descifrado; alfabetizar es aprender herramientas que faciliten el pensamiento y acción críticos. Su propuesta, como la de Paulo Freire, implica asimilar la escritura a partir de la propia historia, sus propias necesidades y su lugar social (Giroux, 1998).

Por otro lado, no puede asegurarse que los pueblos con memoria escrita tengan registrado su pasado más fielmente y, por lo tanto, que sus acciones se dirijan hacia metas más claras que los pueblos sin escritura. De hecho encontramos hoy, que son precisamente los pueblos indígenas que confían en su tradición oral los que poseen un conocimiento más claro de su origen y quienes luchan, con una orientación más precisa, por conservar sus territorios, lenguas y expresiones culturales.

Para Lévy-Strauss, lo que sí acompaña a la escritura es la urbanización y con ella la división clara entre los que saben escribir y los que no saben. De esta forma desmitificamos que el aprendizaje y uso de la lectura y la escritura sean únicamente con fines desinteresados y dirigidos hacia metas de satisfacción intelectual.

¿Qué nos proponemos, entonces?

Partimos de que la vida con los demás, en el mundo social, adquiere un compromiso político. Los distintos sujetos que actúan en el espacio público tienen que expresar sus diversas necesidades, sus demandas, llegar a acuerdos, negociar y hacer pactos.

Ahora bien, sabemos que el espacio público, donde nos presentamos con todas nuestras diferencias para hacer acuerdos y convivir, no fluye tranquilamente. Los distintos deben saber expresar sus necesidades, sus desacuerdos, sus conflictos para dialogar y negociar la convivencia social.

De esta manera, la tarea de la educación está en dar formas de participación a los heterogéneos, a los no representativos, a los muchos diversos que no se ven como desean ser vistos en los medios masivos de comunicación, ni en los foros públicos, ni en las instancias de representación política.

Consideramos que no debe temerse ni ocultarse el conflicto que ocasiona la diversidad en el espacio público, sino reconocerlo y dar herramientas para solucionarlo. De esta forma, el carácter político de la convivencia en el espacio público sólo es posible mediante el lenguaje, ya que es gracias a la palabra que el mundo es un espacio habitable por muchos distintos. Así la lengua escrita adquiere sentido si es para facilitar una nueva convivencia en el espacio público.

El periódico en el aula

Paulo Freire llama “cultura del silencio” al conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista. La historia de muchas de nuestras propuestas de educación muestra un largo proceso de enseñanza del silencio y la incomunicación entre los distintos grupos sociales, favoreciendo la expresividad centrada en sí misma y negada el habla y la participación de los otros. La dominación tiene muchas formas, pero podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la imposibilidad de “hablar”, de comunicar, de decir lo propio al mundo, es una de las formas más eficientes. No hablar, no ser escuchado, es no existir en el espacio público.

La propuesta pedagógica que llevamos a cabo con el periódico en la escuela secundaria *Tatutsi Maxakwaxi* tiene que ver con aprovechar el aspecto político del lenguaje para enseñar a los jóvenes a expresarse en el espacio público, a dialogar, llegar acuerdos y hacer pactos con los diversos que poblamos este país.

Tatutsi Maxakwaxi

El Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi*, que se encuentra en San Miguel Huixtitla, Jalisco, fue fundado por iniciativa de la comunidad de San Andrés (una de las tres regiones en que se organiza el territorio *wixarika* en los estados de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango). La antigua experiencia *wixarika* con la escuela consistía en las primarias del INI y las escuelas de los franciscanos. Ambos ofrecían una formación académica deficiente, ya que en el caso de los franciscanos, en 400 años de ejercer el papel de educadores en la sierra, “no han formado un sólo médico, abogado o arquitecto”, señala un miembro de la comunidad. La inconformidad con las opciones educativas existentes y la falta de escuelas secundarias en la sierra huichola, motivaron la discusión sobre la viabilidad de una escuela propia. La primera escuela *wixarika* abrió sus puertas en septiembre de 1995 con 30 alumnos.

La secundaria tiene hoy una matrícula de 135 jóvenes que estudian los contenidos principales del plan oficial de la SEP aunado a una asignatura llamada Cultura *wixarika*, que consiste en ampliar el conocimiento de su lengua y su cultura. En este contexto, hemos incorporado el periódico en los salones de clase.

La integración del periódico al currículo escolar se dio en la materia de español. Se diseñaron ejercicios a partir del programa establecido para los tres grados escolares. Se impartió una introducción al periódico como forma de comunicación, es decir, una iniciación al código de la prensa escrita. Los alum-

nos y maestros participaron en descubrir la distinción de formatos, de secciones, de géneros, de estilos, contenidos, imágenes, organización, patrocinios, inclinación política, etc. en varios periódicos nacionales e internacionales. Posteriormente se introdujo el periódico a la clase de español dos veces por semana. Una vez utilizado el periódico por el alumno, se lo lleva a casa, donde lo comparte con el resto de la familia.

El periódico no llega a la comunidad de San Miguel Huixtitla, así que fue necesaria la donación de 100 periódicos semanales. El periódico *Público* de la ciudad de Guadalajara entrega en Ixtlán del Río, Nayarit, los ejemplares donados y éstos son transportados a la sierra en avioneta una vez por semana.

¿Por qué el periódico en la enseñanza del lenguaje?

La pregunta se responde por lo menos en dos planos: la practicidad del periódico como apoyo didáctico y en el nivel político que da sentido a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

En cuanto a su aporte didáctico, cuando la información es relevante a su vida, el joven participa con más interés en su proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos pueden acercarse a la lectura desde sus intereses particulares: los anuncios, los “avisos de ocasión”, las secciones políticas, deportivas y/o culturales, el periódico ofrece un referente más amplio y actual a los contenidos y a las formas que debe aprender. El periódico se compone de artículos con varios grados de dificultad para practicar la lectura y el análisis de ella. Partir del estímulo de los titulares y las fotos puede desarrollar la capacidad para escribir. Redactar noticias y hacer reportajes sobre el entorno cotidiano puede ser el paso consecutivo. Los artículos del periódico consiguen ser detonadores para aprender y ejercitar la lectura, la escritura, la expresión pública y la investigación sobre la propia cultura en interacción con la cultura nacional. Si bien se en-

cuentran en el periódico temas similares a los de los libros de texto, el periódico provee de nuevos ejemplos y aplicaciones. De hecho en la actualidad el periódico reúne diariamente más información sobre las etnias nacionales y los problemas de los pueblos indígenas que cualquier libro de texto de secundaria. De esta manera el periódico se transforma en un pretexto para enseñar a leer, identificar los elementos de la gramática, las reglas ortográficas, así como proveer de ejemplos para reflexionar sobre temas políticos, sociales, ecológicos, legales, etcétera. Por otro lado, la actualización de la información no está al alcance de la mayoría de escuelas dado el costo de ésta y por el ritmo acelerado de las noticias en nuestros días.⁴⁷ La rapidez y el bajo costo con el que el periódico difunde la información es un complemento a las bibliotecas escolares.

Al emplear el periódico como apoyo para las asignaturas escolares se estará además ejercitando al joven en otras habilidades: desarrollo de sus competencias para examinar y analizar críticamente la información presentada en gráficas, fotografías y palabras. La imagen y la fotografía son cada vez más determinantes en la transmisión de la información y se han convertido en elementos constitutivos del código periodístico. Por ello, se hace necesario analizar sus características y aprender a “leer” críticamente la fotografía periodística y la publicitaria, con el fin de desarrollar esta habilidad que le será útil para leer la información que recibe a través de los medios masivos de comunicación.

⁴⁷ El complicado acceso a la sierra huichola dificulta la entrega del periódico. De hecho en San Miguel Huixatita es nula la distribución de materiales impresos además de los libros de texto gratuito y de algunos libros que esporádicamente llegan a la sierra. La generosa donación semanal del periódico Público, coordinada con el servicio de las avionetas de Ixtlán del Río, Nayarit, permite que profesores, alumnos y comunidad en general lean actualmente el periódico.

Finalmente, no es novedad para los maestros que enseñar a descifrar letras y palabras no garantiza que sus alumnos se transformen en lectores. Los profesores *wixaritari* coinciden en la opinión de que “el libro es el mejor amigo porque tiene todo lo que quieras saber”, y por ello les preocupa que sus alumnos no lean más. Iniciarse con la experiencia de leer el periódico puede desarrollar el interés por otras lecturas.

En su aspecto político, partir del periódico permite superar las prácticas escolares tradicionales de repetir, copiar, responder cuestionarios, que se encuentran presentes en la mayor parte de los libros de texto y que no promueven el uso político del lenguaje. Estas tácticas, en el mejor de los casos, enseñan el descifrado de la lengua escrita, pero socializan en la pasividad y la repetición. Un ejemplo de estrategia equivocada, pienso yo, está en el libro de texto de español de 4to año.⁴⁸ La actividad consiste en que cada niño debe elegir una lectura. La maestra de la ilustración, al encontrar que dos niñas desean el mismo título y discuten por ello, produce mágicamente y de manera inmediata, un segundo ejemplar del mismo libro. De esta manera hace artificiosamente felices a las dos niñas y desaprovecha la situación conflictiva para poner en acción precisamente las fortalezas del lenguaje: su capacidad de diálogo, de negociación y resolución de conflictos.

Frente a los programas educativos que proponen un pasivo conocimiento del lenguaje, el periódico en la educación política de los alumnos puede cumplir una función contextualizadora y detonadora de la acción de leer y escribir. Al ofrecer distintas perspectivas sobre un mismo hecho, promueve la toma de posturas y la desmitificación de una sola visión posible. Leer información más detallada del mundo que los rodea, puede ayudar a ubicar sus demandas en el espacio público.

⁴⁸ Español. *Cuarto grado*. Lecturas, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, 2002.

Primera evaluación

Se llevó a cabo una evaluación preliminar⁴⁹ con el objeto de ver el potencial del periódico como apoyo didáctico en la escuela *wixaritari*. Para ello se buscó identificar los elementos útiles para los alumnos y maestros desde su propio proceso de aprendizaje. Esta evaluación pretende conocer mejor el aporte de la prensa con la finalidad de promover un aprendizaje político del español que asegure a los jóvenes *wixaritari*, el acceso igualitario en el espacio público. A fin de comparar situaciones comunicativas diferentes, se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas, dilemas y una prueba de lectura del periódico en tres grupos sociales de jóvenes y en los tres grados de secundaria: en la secundaria TMK, que participa en el proyecto de la prensa en el salón de clases, en una telesecundaria *wixarika* donde no se recibe la prensa ni en la escuela ni en la comunidad, y en una escuela técnica de la ciudad de Guadalajara, que tampoco participa en un programa de periódico en la escuela, pero cuyos jóvenes están expuestos a la prensa y a los modernos medios de comunicación. En este lugar presento una selección de algunas de sus respuestas.

No es posible afirmar que el periódico tenga un impacto sobre los jóvenes *wixaritari* que lo han incorporado en el salón de clases durante seis meses. Sin embargo, podemos observar la presencia del periódico en su formación escolar en dos aspectos: sus hábitos de lectura y su conocimiento del código periodístico.

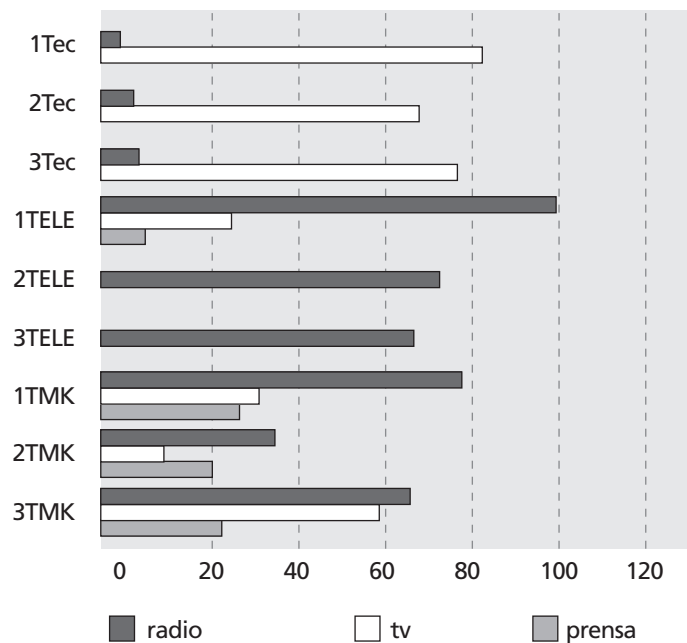
⁴⁹ Fue invaluable el apoyo de los alumnos de Sociología de la UdeG de 7mo semestre: Dania Eliza de la Llata, Xochitl De la Torre, Ricardo Carlos Gaytán, Bertha Esmeralda Gama y Jahel Rojo

¿Qué lees fuera de tus obligaciones escolares?					
Hábitos de lectura					
	Libros (y cuentos) %	Revistas (y cómics) %	Periódico %	Nada %	Otros (apuntes, cartas, canciones, poesía, anuncios) %
Técnica 1	39.47	18.42	10.52	34.21	7.89
Técnica 2	11.11	48.14	3.70	11.11	3.70
Técnica 3	22.22	40.74	11.11	40.74	7.40
Telesec 1	66.66	11.11	0	30	0
Telesec 2	58.33	25	0	8.33	25
Telesec 3	33.33	16.66	0	16.66	30
TMK 1	67.85	0	57.14	3.57	7.14
TMK 2	45	0	50	10	20
TMK 3	55.55	5.55	72.22	5.55	16.66

- Vemos que los jóvenes urbanos tienen poca práctica en la lectura del periódico. Es notorio el porcentaje de los que declaran no leer fuera de sus obligaciones escolares. Por otro lado pareciera que la lectura de revistas y cómics son las más populares en este grupo social. Los jóvenes *wixaritari* de ambas escuelas declaran en mayor proporción leer fuera de sus obligaciones escolares. Ahora bien, la diferencia que encontramos entre los jóvenes de TMK y los jóvenes de la telesecundaria *wixarika*, es que los últimos conocen menos opciones de lectura. Con la introducción del periódico, los jó-

venes de TMK tienen mayor diversidad de lecturas. Es interesante observar que los libros y cuentos son las lecturas más practicadas por los tres grupos, sólo superados por el periódico entre los alumnos de tercero de TMK. Pero también es interesante (y preocupante), notar que de primero a tercero de secundaria, en las tres escuelas, disminuye la lectura de libros y cuentos conforme aumenta la escolaridad. Hago énfasis en que la lectura del periódico no debe suplir la de los libros y, por el contrario, una pedagogía crítica de la prensa, debe aumentar los intereses de los alumnos y su búsqueda diversificada de otras lecturas.

¿Por cuál medio te informas de las noticias?



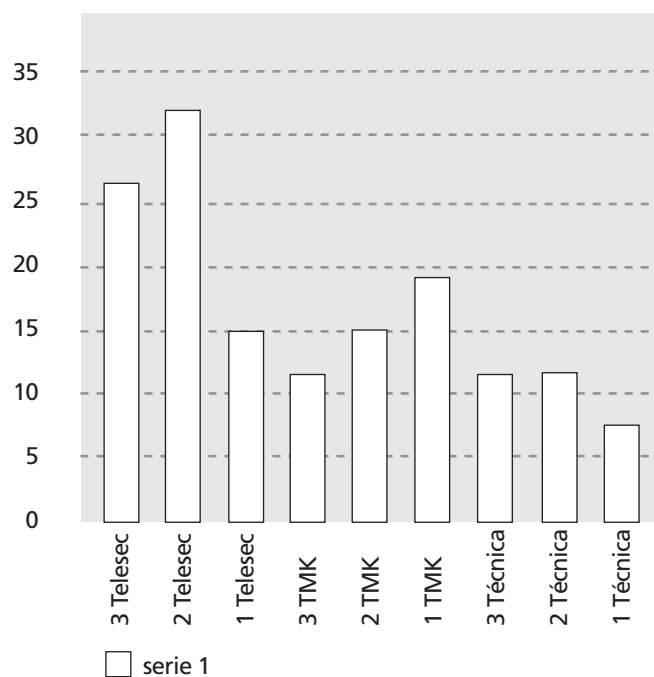
- Con la pregunta ¿por cuál medio te informas de las noticias? observamos el distinto acceso a los medios de información por parte de los tres grupos. Como es de esperarse, los jóvenes urbanos, en una proporción mayor, se informan por la TV, los alumnos de la telesecundaria por la radio, único medio de información que llega a su poblado y los estudiantes de TMK, si bien también tienen más acceso a la radio, sus opciones están diversificadas entre la prensa que reciben en la escuela y la TV que llega a su poblado en algunos comercios donde se cobra por verla. Se observa también una disminución en la radio conforme se utiliza más la TV. La prensa como medio para informarse aparece únicamente en los jóvenes que van a TMK y que se llevan a casa el periódico que utiliza en su escuela. Ampliar los medios por los cuales se informa un ciudadano mejora las probabilidades de conocer su entorno social y de participar políticamente.

Conocimiento del sistema del periódico

Número de titulares relacionados correctamente			
	1-3 titulares	4-6 titulares	Nada
Técnica 1	68.42%	26.3%	5.26%
Técnica 2	40.7%	48.14%	11.11%
Técnica 3	37.03%	59.35%	3.70%
Telesec 1	0	0	100%
Telesec 2	15.38%	0	84.6%
Telesec 3	0	0	100%
TMK 1	89.65%	3.44%	6.89%
TMK 2	2 70%	5%	25%
TMK 3	11.1%	88.8%	0

- Conocer la retórica de los titulares y su relación con las secciones del periódico muestra un conocimiento avanzado del código periodístico. Se escogieron seis titulares y se pidió que los jóvenes de los tres grupos identificaran de qué sección del periódico provenían. Los alumnos de la telesecundaria que no tienen acceso a la prensa, no pudieron correlacionar titulares con secciones. Sin embargo, podemos ver que los jóvenes urbanos de la secundaria técnica, que tampoco leen el periódico, tienen un conocimiento intuitivo de los titulares y las secciones. Pareciera que con el solo hecho de vivir en la ciudad y estar inmerso en el mundo de la información mediática, se aprenden ciertos códigos propios de los medios masivos de comunicación. El estilo compacto, con referencias inmediatas, muchas veces dramatizadas,

Palabras promedio por respuesta.



es parte de la cultura cotidiana de las ciudades altamente mediatizadas. Son de nuestro interés los jóvenes de TMK, ya que podemos observar que si bien empiezan con una desventaja frente a sus pares urbanos, para el tercer grado han superado el conocimiento del código de la prensa de los jóvenes de la escuela técnica. Este avance en el descifrado del código periodístico debe ir acompañado de una enseñanza crítica de la lectura de la prensa.

- Se solicitó que los alumnos dijeran con sus propias palabras el contenido de la noticia que se les proporcionó para su lectura. La cantidad de palabras utilizadas por los estudiantes de TMK y los jóvenes urbanos es menor que la de la telesecundaria. Ambos respondieron práctica y escuetamente. En ambos casos se aprecia un conocimiento del cuestionario y de las respuestas esperadas. Mientras los otros, más cercanos a la expresión periodística y al conocimiento de la escritura directa de la prensa, fueron más breves, centrados en repetir sintéticamente la noticia y sin necesidad de contextualizar la tarea. Por su lado, los jóvenes de la telesecundaria respondieron con textos más largos, emplearon más palabras para narrar su lectura y en varias ocasiones, completaron sus respuestas con sus opiniones. Pareciera que estos últimos, a la manera oral, relataban su experiencia con la lectura, contextualizando de esta manera su respuesta.

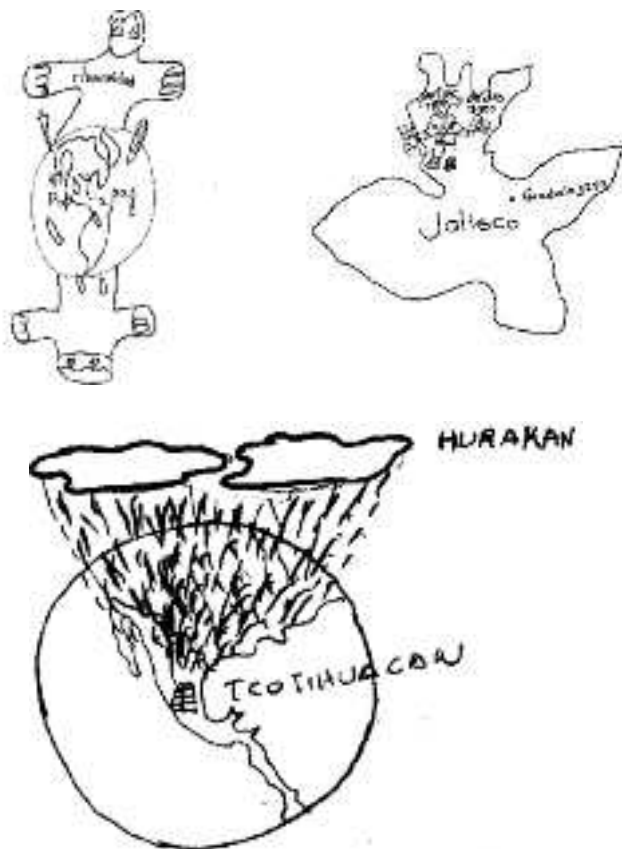
Es importante subrayar este hallazgo, ya que el aprendizaje de la lecto-escritura como herramienta política, debe considerar la pertinencia de la respuesta directa, pero también es importante conservar la voz propia, la opinión del lector. La educación occidental centrada en el periódico no debe perder la conciencia del yo, ni borrar su participación.

	Ejemplos de titulares
1° Tec	México en la ruina
	Conócelos
	Mundo malo, mundo descontrolado
	Sabios antiguos
2° Tec	El gobierno del mundo
	El gobierno quiere quitarle las tierras a los
	campesinos
3° Tec	Las catástrofes del gobierno
	Pedro de Haro, un huichol talentoso
	El antiguo y el actual México
	Ratas en el gobierno
1° Telesecundaria	Lo que está pasando en el mundo
	Marakame el cantador Pedro de Haro
	autoridad moral entre los wixaritari
2° Telesecundaria	Me gustó sobre las tierras indígenas
	Pedro de Haro, el artículo 27 constitucional y la resolución
	De cómo es importante seguir estudiando para ser
	licenciados y doctores
3° Telesecundaria	El viejo Pedro de Haro
	El señor Pedro de Haro
	El marakame Pedro de Haro
1° TMK	Hace 50 años que Pedro de Haro luchó por la
	resolución de tierras comunales
	El presidente Ruiz Cortines decretó la ley de terrenos
	nacionales
	La nación de México e indígenas huicholes
2° TMK	Pedro de Haró luchó por la resolución de bienes comunales
	Leyenda de Pedro de Haro
	En 1927 comenzaron a invadir tierras huicholas
3° TMK	Pedro de Haro y la invasión de la tierra
	El artículo 27 constitucional
	Crítica de Pedro de Haro
	El marakame Pedro de Haro siempre tiene noticias

Titular de la noticia

Se proporcionó a los jóvenes para que leyeran un artículo aparecido en la prensa con tema indígena. Se eliminó el titular y se pidió a los alumnos que después de leerlo elaboraran uno propio. Las respuestas muestran el conocimiento que tienen del código periodístico, así como sus formas propias de escritura. En repetidas ocasiones, los titulares de la escuela técnica, a diferencia de las escuelas *wixaritari*, presentaban como protagonistas del titular: “el mundo” y “el gobierno”. Muchas veces fueron colocados en situaciones negativas: por ejemplo, catástrofes mundiales y gobierno corrupto. También se puede observar un estilo mediático sensacionalista, común a muchos titulares de periódico y noticieros audiovisuales en las elecciones de los jóvenes urbanos. En los casos de TMK y telesecundaria se manifiesta un interés por poner al pueblo *wixaritari* y a Pedro de Haro en el titular de la noticia, mostrando un interés local en su lectura del texto. Se reconocen dos extremos, por un lado, los titulares de la escuela urbana que escriben sus titulares a partir de la retórica noticiosa y, por otro, los jóvenes de la telesecundaria, alejados de la prensa, que más bien etiquetan las noticias según su experiencia con el texto. En TMK, identificamos una posición intermedia: se distingue el código del titular de periódico, pero con un estilo menos frenético que en la escuela urbana y relatado con mayor contexto. Los jóvenes de la telesecundaria, desconocedores de los titulares y las secciones de la prensa, optaron por resumir sus opiniones y subrayar la participación del *wixarika* Pedro de Haro, mencionado en el artículo de referencia.

- Los dibujos de los jóvenes confirmaron la tendencia de los titulares: mayor interés por los aspectos mundiales en la escuela urbana (1) y por los aspectos locales de la noticia y Pedro de Haro en las escuelas *wixaritari* (2 y 3)



El periódico no es la única forma de aprender a leer. Tener el hábito de hacerlo tampoco garantiza la participación política. Pero estamos convencidos que el periódico en el salón de clases estimula las lecturas y las escrituras críticas; pero también sabemos que otras formas de lecto-escritura que encuentran su materialidad en otros medios escritos deben ser paralelamente promovidos. Por ahora TMK vigila para que el periódico, en la era de las comunicaciones, sea una herramienta de aprendizaje crítico, para llegar a ejercer el derecho de hacer las noticias y no sólo padecerlas.

Referencias

- CORONA, Sarah (1984). *No sólo para envolver sirve el periódico. Su uso didáctico*, Terra Nova, México.
- (1999). "Competencias comunicativas de la escritura en huicholes y mestizos", en *Comunicación y Sociedad*, núm. 35, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 151-166.
- (2001b), "Image and vision", en *Hemisphere*, vol 9, núm. 3, winter 2001, Latin American and Caribbean Center, Florida International University, EUA, pp. 36-41.
- y DIEZ-MARTÍNEZ, Evelyn (1993), "El libro como objeto cultural. Un estudio comparativo con niños de dos grupos sociales", en *Comunicación y Sociedad*, núm. 18-19, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 47-66.
- FIJALKOW, Jaques (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi?*, PUF, París.
- FOUCAULT, Michel (1969). *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.
- GIROUX, Henry A (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.
- KRASHEN, Stephen D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*, Laredo Publishing Co., Inc., EUA.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1992). *Tristes trópicos*, Paidós, España.

La migración indígena en Guadalajara. escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas⁵⁰

Regina Martínez Casas, Angélica Rojas,

Eugenia Bayona, Ivette Flores,

Francisco Talavera

Introducción

Según datos del Consejo Nacional de Población y autoridades del Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México, un porcentaje creciente de la población hablante de alguna lengua indígena del país habita en ciudades de más de 100 000 habitantes (entre un 20 y 25 por ciento). La movilización de esta población implica la escolarización de nuevas generaciones de indígenas en escuelas urbanas que no cuentan con programas interculturales ni con profesores bilingües.⁵¹ Por otro lado, la identidad nacional en México se ha concebido a partir de una serie de dicotomías que oponen la vida rural con la urbana y conciben la etnicidad como una etiqueta que divide al país en dos grupos racial y culturalmente diferentes: indios y no-indios. En esta construcción imaginaria de la *mexicanidad* las

comunidades indígenas se encuentran en zonas rurales, en contraste con los espacios urbanos —cultural y étnicamente *mestizos*— en los que se habla la *lengua nacional*: el español. Esto ha generado una fuerte resistencia a la aceptación de la realidad multicultural de las grandes ciudades como Guadalajara, resistencia que se refleja en una actitud de invisibilización y hostilidad hacia los migrantes indígenas que permea a la escuela.

A partir del trabajo de campo en cinco escuelas urbanas de la ciudad presentamos algunos datos que muestran los conflictos lingüísticos, pedagógicos y culturales a los que se enfrentan los niños otomíes, mixtecos y purépechas, hijos de migrantes que han nacido o se han socializado en Guadalajara y que asisten a la escuela primaria. Hemos contrastado el desempeño lingüístico y en lógica matemática y la adquisición de la lectura y la escritura (así como los registros de calificaciones), con la observación en el aula y en otros ámbitos escolares, con el fin de reflexionar sobre el papel de los docentes en el éxito o fracaso de la inserción de los estudiantes indígenas en el ámbito pedagógico, la participación de sus padres en actividades relacionadas con la escuela y el futuro laboral en la ciudad de los migrantes indígenas. Los niños que combinan su asistencia a clases con el trabajo en el mercado informal urbano y las labores domésticas presentan mucho mayores dificultades para concluir exitosamente la educación primaria. A esto se le suman como factores agravantes los prejuicios que existen en la sociedad urbana sobre los indígenas y la situación de bilingüismo asimétrico (diglosia) en la que se desarrolla esta población, factores que los llevan a desplazar su lengua materna, y a experimentar contradicciones entre el sistema de conocimientos que se trasmite en la escuela y el que socializan los niños en sus hogares (que resulta particularmente visible en el manejo del conocimiento matemático). Las tensiones que se generan en este proceso incrementan los índices de reprobación y deserción escolar y dificultan el acceso de los jóvenes indígenas a

⁵⁰ El presente trabajo es producto del proyecto de investigación: *Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco*, el cual cuenta con financiamiento de CIESAS y la Fundación Ford.

⁵¹ A manera de excepción debo mencionar el caso del proyecto piloto de educación intercultural (que incluye algunos profesores bilingües) que ha operado los últimos cinco años en escuelas urbanas de Monterrey, Nuevo León (en el ciclo escolar 2003-2004 funcionaba en algunas primarias urbanas).

empleos formales con seguridad social para los que se exigen constancias de estudios y el dominio de ciertos saberes.⁵²

Algunos antecedentes

Un vistazo a la historia de la educación indígena muestra un desplazamiento de la discusión desde el modelo homogeneizante de la castellanización para todos (Moreno de Alba, 2003; Bertely, 1998) —desarrollado por los gobiernos posteriores a la revolución— hasta las últimas reformas constitucionales del 2001 que, si bien resultaron decepcionantes en el contexto de los acuerdos de San Andrés y las demandas del zapatismo, elevaron a rango constitucional el derecho a la educación en la lengua materna y bajo el modelo de las diferentes culturas que conviven en el país a partir del reconocimiento explícito de la realidad multicultural de México. En este nuevo orden constitucional, la educación bilingüe e intercultural se plantea como un derecho y se vincula al principio de equidad que —en teoría— informa la política educativa nacional. Desafortunadamente, son apenas incipientes los esfuerzos para la construcción de una verdadera interculturalidad en los espacios pedagógicos y, por otro lado, la condición de equidad no se satisface con la oferta de servicios educativos en la mayor parte de las comunidades del país: se requieren diagnósticos de las especificidades de los diferentes grupos indígenas en su relación con la escuela para así garantizar que las herramientas pedagógicas de los planes y programas de estudio se ajusten a las necesidades particulares.

El trabajo que actualmente desarrollamos un equipo de an-

tropólogos y lingüistas en escuelas urbanas de la zona metropolitana de Guadalajara, busca mostrar la realidad escolar de los niños indígenas que por migración personal o familiar radican en la ciudad y se incorporan a la escuela primaria. En entrevistas con padres de familia indígenas y docentes encontramos como tema recurrente la preocupación por el fracaso en el aula, el cual desemboca en:

- la deserción, ausentismo y bajo rendimiento pedagógico principalmente durante los primeros grados,
- relaciones interétnicas poco armónicas —que se manifiestan en una abierta discriminación de esta población— y
- una creciente necesidad de los recursos generados por el trabajo infantil para completar los ingresos de los hogares.

En los últimos dos años realizamos trabajo de campo en cinco escuelas públicas en las que detectamos una significativa presencia de niños indígenas en dos zonas de la ciudad: a) en el centro histórico, donde trabaja un importante número de indígenas en el comercio en la vía pública y b) en colonias periféricas donde se han ido creando asentamientos multiétnicos, sobre todo en los municipios de Tlaquepaque y Zapopan. En una lógica de análisis que busca articular diferentes niveles de esta problemática nos propusimos los siguientes objetivos:

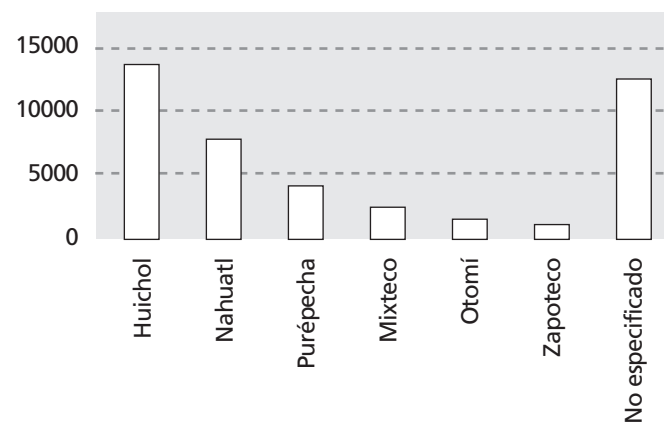
- Comparar las políticas nacionales de la educación indígena con su aplicación en Jalisco y, en particular, con las estrategias que utilizan las escuelas urbanas que trabajan con población indígena y no cuentan con programas específicos para ello. ¿Cómo se da la articulación entre las políticas nacionales y las estatales tanto en términos de los postulados de los planes educativos como en los programas para la docencia? ¿Se pueden definir pautas de educación intercultural para algunas escuelas urbanas?

⁵² Estas constancias legales son las boletas de calificaciones y los certificados oficiales de los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, preparatoria...) los cuales son requisito para ser contratado en casi cualquier empleo formal.

- Investigar el rendimiento escolar general de los niños a partir de los registros de calificaciones y del desempeño en la comprensión de la lectura y en las matemáticas.
- Evaluar el desempeño lingüístico de los niños indígenas a partir de la elaboración de narraciones y otros géneros discursivos en español y su lengua materna y compararlas con el mismo tipo de habilidades lingüísticas de sus compañeros de aula que únicamente hablan español, así como los mecanismos para el procesamiento de la información en lógica matemática.
- Analizar las relaciones que entablan los niños indígenas con sus compañeros y maestros, con el objeto de establecer las relaciones de etnicidad que se dan en el contexto pedagógico y saber si éstas determinan sus perfiles de rendimiento escolar e identitario a partir de la etnografía en el aula y en otros espacios de la escuela como los recreos y las conmemoraciones cívicas.
- Comparar el contexto familiar, social y laboral de la población indígena (buscando diferenciar cada grupo étnico) que asiste a escuelas urbanas con el de sus compañeros no-indígenas ¿Para qué envían los padres a sus hijos a la escuela? ¿La institución representa un factor real de ascenso social en esta población? ¿En qué condiciones asisten? ¿Cuál es la participación económica de los niños en los hogares indígenas de la ciudad de Guadalajara?

Fuente: *XIII Censo de población y vivienda*, INEGI, 2000.

Lenguas de mayoresencia en Jalisco

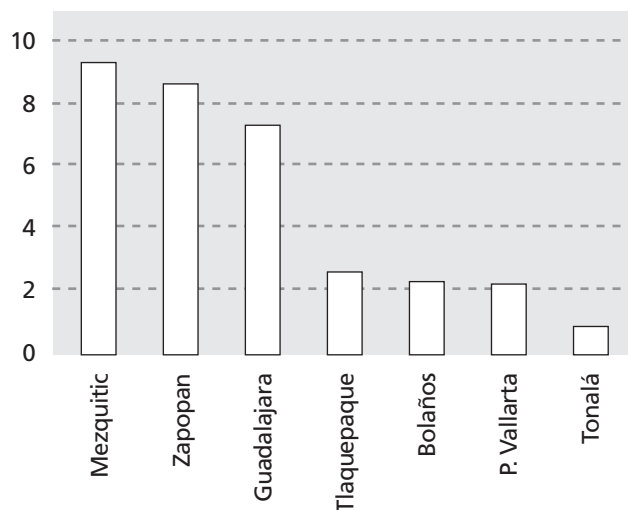


En esta ciudad residen dos terceras partes de los hablantes de alguna lengua indígena del estado de Jalisco y es el segmento poblacional que crece de una manera más rápida. Según información del INEGI, en la última década, su tasa de crecimiento anual es de 10.2 por ciento, pero lo anterior no ha llevado a la implementación de políticas públicas salvo en programas de muy baja cobertura e impacto. En este escenario urbano tres de los cuatro municipios de la zona metropolitana de Guadalajara concentran el mayor número de hablantes de alguna lengua indígena. De las cinco lenguas que más se hablan en el estado, sólo el huichol es nativo de Jalisco, pues los hablantes de nahuatl registrados en el Censo del año 2000 provienen principalmente de los estados de Veracruz e Hidalgo⁵³

Fuente: *XIII Censo de población y vivienda*, INEGI, 2000.

⁵³ En Jalisco se registran dos zonas indígenas: al norte la región huichola en los municipios de Mexquitic y Bolaños y al sur la región de Tuxpan y la Sierra de Manantlán. En esta última región se ha perdi

Habla de lengua indígena por municipio



¿Escuelas multiculturales?

Las cinco escuelas en las que hemos realizado trabajo de campo cuentan, en su conjunto con niños hablantes de otomí, purépecha, nahuatl, huichol, mixteco, mazahua y totonaco. De estas cinco escuelas,⁵⁴ hemos realizado un estudio más detallado en la primaria urbana estatal Hermelinda González en el turno vespertino, en la cual 35 por ciento del alumnado es hablante de otomí y, además encontramos una niña hablante de náhuatl y un niño de huichol. Es una escuela que se ubica en el perímetro del

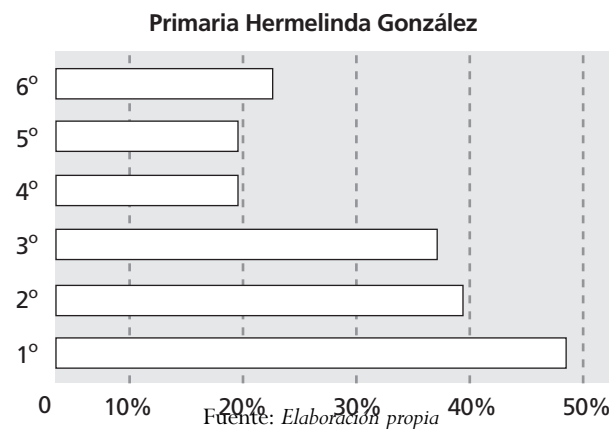
do casi por completo el nahuatl como lengua materna, aunque existen recientes programas de la Dirección de Educación Indígena del Estado, que busca, entre otros objetivos, la revitalización lingüística. Esto permite inferir que los hablantes de nahuatl registrados en en el censo del año 2000 son mayoritariamente migrantes.

⁵³ El nombre de los planteles fue cambiado para asegurar el anonimato de nuestros informantes y respetar su privacidad.

centro de la ciudad, cerca de las zonas de venta en la vía pública más cotizadas del municipio. Los comerciantes de artesanías y alimentos encuentran en la zona del centro un nicho privilegiado para la venta por la vocación turística del área.

Muchos de estos comerciantes son indígenas y una buena parte del comercio la llevan a cabo los niños que durante la mañana apoyan a sus padres en la venta y por la tarde acuden a la escuela. En la gráfica que se muestra a continuación se aprecia el impacto de la deserción de esta población que se inicia desde el primer año de primaria para agudizarse al concluir tercero. Aparentemente éste sería un grado escolar crítico para asegurar la permanencia en la escuela, pues a partir de cuarto el porcentaje de alumnos hablantes de alguna lengua indígena permanece estable. Por otro lado, esta edad es también en la que los niños adquieren mayores responsabilidades en el trabajo.⁵⁴

Porcentaje de habitantes en alguna lengua indígena por grado escolar



Las escuelas Ignacio M. Altamirano, Rosario Castellanos y Juan Escutia se localizan en el municipio de Tlaquepaque en

¹⁰ Esto lo abordaremos con detalle en la última sección.

una de las zonas de la ciudad con mayor presencia indígena: Las Juntas. En ellas hemos trabajado con niños hablantes de otomí, purépecha y mixteco vecinos del barrio. A diferencia de la primera escuela, en estas tres, se niega la presencia de niños bilingües como una clara estrategia de discriminación, llegando incluso al extremo de canalizarlos a centros de atención múltiple de la Dirección General de Educación Especial por las dificultades que presentan en el manejo del español y en el aprendizaje de la lengua escrita. La escuela Rafael Gutiérrez también se encuentra en el perímetro del centro de Guadalajara y en ella estudian únicamente unos pocos niños huicholes que son identificados por los docentes como *problemáticos*.

Bilingüismo negado: entre la vergüenza y el desplazamiento

Los resultados en calificaciones muestran un desempeño semejante en el área de matemáticas en toda la población de la escuela, pero un rendimiento más bajo en la materia de español por parte de los niños indígenas. Sin embargo, en el análisis de las habilidades lingüísticas que realizamos a alumnos de primero, segundo y sexto grados encontramos un nivel de vocabulario equivalente en los niños bilingües y en quienes sólo hablan español, pero un uso diferenciado de ciertos recursos discursivos, específicamente el manejo de adjetivos calificativos, los cuales son un indicador del dominio de estrategias para la construcción de la intersubjetividad⁵⁶ (ver Kebrart, 1988; Martínez Casas y Flores Laffont, en prensa).

La mayor parte de las familias indígenas migrantes ve la importancia y beneficios que el español representa para desarrollar-

se en la ciudad, algunos de sus hijos ya han nacido en Guadalajara y tienen contacto tanto con la lengua que se habla en sus comunidades como con el español. Estos niños serían considerados bilingües por el hecho de utilizar dos idiomas; sin embargo para ellos esta situación comunicativa lleva consigo mucho más que la necesidad de conocer dos lenguas. El concepto de *bilingüe* en un sentido estricto requiere un conocimiento y uso simétrico de dos idiomas, pero en situaciones de migración esta igualdad está condicionada por varios factores; para estos casos el concepto de *diglosia* —más que el de *bilingüismo*— enmarcaría mejor las situaciones asimétricas en el uso de dos lenguas. Los indígenas migrantes no tienen un conocimiento igual del español y de su lengua materna, ya que aunque manejen los dos idiomas no los valoran de la misma manera; el uso tampoco es igual, pues dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentran optan por alguna de las dos lenguas; además la mayor parte de los indígenas urbanos no tiene la misma preferencia por ambos idiomas, ya que reconocen que el español les representa un mayor beneficio, al menos en la ciudad, pero siguen utilizando la lengua indígena tanto al viajar a su comunidad como cuando su interlocutor pertenece a su grupo étnico, pues las lenguas indígenas en México siguen siendo un factor crucial para la adscripción comunitaria y para la construcción de la identidad (Coronado, 1999).

La escuela urbana representa uno de esos espacios en los que sólo se habla español y se espera que todos los que a ella

nicativas distintas. La adjetivación tiene, entre otras funciones, la de crear empatía en la búsqueda de una afinidad evaluativa de lo que se enuncia. Muchos de los adjetivos tienen un significado relativo cuando se utilizan para diferenciar dos entidades semejantes: *la grande* vs. *la chica*, y es por eso que obligan a una sintonía entre los interlocutores para compartir criterios de evaluación y asegurar la comunicación.

⁵⁶ La intersubjetividad es un recurso discursivo que se va desarrollando conforme se adquiere la capacidad para ajustar el tipo de registro lingüístico a los diferentes interlocutores y a situaciones comu-

asisten sean ampliamente competentes en el tema. Esto motiva que las maestras que cuentan con alumnos indígenas consideren una tarea extra o un problema su situación bilingüe y las diferencias culturales que aparentemente los vuelven poco eficientes para desarrollarse de la misma manera que sus compañeros hispanohablantes. Es frecuente que señalen en público los “errores” que cometen estos niños y la lentitud con la que aprenden a leer, pero sobre todo a escribir. Además reportan la incapacidad de los padres para apoyar a sus hijos en las tareas extraescolares por su propia condición bilingüe y su analfabetismo. Las evaluaciones de la comprensión lectora y la escritura en un estudio comparativo de 150 niños, la mitad de ellos indígenas, muestran un mayor número de errores de escritura y una mayor dificultad para el uso de este recurso como herramienta de comunicación. Durante el ciclo escolar 2001-2002 en la primaria Hermelinda González, ocho de los cuarenta niños inscritos en primer grado terminaron el programa sin haber adquirido la escritura. Siete de estos ocho niños eran otomíes. En todos los casos superaron este retraso en el siguiente ciclo escolar, por lo que al terminar segundo grado tenían ya la capacidad de escribir un texto corto, aunque presentaran errores, sin embargo, su velocidad de escritura era menor que la de sus compañeros no indígenas. En contraste la comprensión lectora era comparable en todos los niños y los hablantes de otomí mostraron una mejor capacidad para construir una narración a partir de un texto leído que sus compañeros.

Si históricamente en México las lenguas indígenas se han encontrado en una situación subordinada, entre la población urbana se agudiza esta relación asimétrica, por lo que la escuela se convierte en un factor importante de desplazamiento lingüístico al negar la condición bilingüe de muchos de sus alumnos o los problemas que esto representa. Los maestros señalan las diferencias de los registros lingüísticos de los niños indígenas pero —sobre todo los de sus familias— como el origen del

atraso escolar y como un factor de riesgo para el abandono de los estudios antes de concluir la primaria. El hecho de asociar la realidad bilingüe de los hijos de migrantes con el fracaso escolar refuerza la condición de diglosia —tal como la define Ferguson (1984)— y alienta el desplazamiento. Sin embargo, esto se confronta con el papel identificador de la lengua materna y su rol en la adscripción comunitaria y pone en riesgo el futuro de los propios niños y jóvenes indígenas como miembros de sus familias y sus redes de migrantes, las cuales, por otro lado, han servido para asegurar la inserción urbana de esta población (Martínez Casas, 2001).

¿Una o varias matemáticas?

Las matemáticas han jugado un papel muy importante en las consideraciones de éxito o fracaso escolar, pues se les ha ligado al conocimiento racional que se debe desarrollar en la escuela y junto con la materia de español, se les ha conferido una suerte de “mecanismo natural de selección” (Cantoral, 2002). A partir de la llamada *Modernización Educativa* (1989-1992) y con base en las propuestas del Comité Internacional de Instrucción Matemática elaboradas en 1986, se consideró en la propuesta curricular de esta materia el rescate del conocimiento que el niño adquiere fuera de la escuela, pero no se valora como conocimiento lógico, sino sólo como herramienta pedagógica que ayuda al aprendizaje de las matemáticas institucionalizadas. El cómo llevar a la escuela un diálogo entre modalidades de conocimiento en el estudio de las matemáticas constituye un gran reto que implica en primer lugar reconocer que los modelos culturales influyen en la construcción del conocimiento matemático, lo que implica el cuestionamiento de la universalidad del mismo. Y conocer las lógicas que los rigen como los diferentes referentes y organización espacial en diversos modelos culturales.⁵⁷ Los programas de ma-

temáticas en México le dan un lugar privilegiado al tema de la espacialidad en todos los grados de la educación primaria al contemplar en geometría la ubicación espacial a partir de dos ejes: el del sujeto y el de su ubicación en un medio geográfico específico (referencias egocéntricas, allocéntricas o geocéntricas) y dos modalidades de referente, el propio sujeto o un objeto extraño. Esta es la base del tema en todos los grados, sólo que va aumentando el nivel de complejidad. Lo que no toman en cuenta los libros de texto es que existen diferencias culturales en la lógica de la ubicación y la organización espacial.

En el análisis realizado con niños de primero, tercero y sexto grados, tanto indígenas como no indígenas, encontramos que en los niños indígenas de primer grado predomina el uso de referentes espaciales geocéntricos, es decir, que el sistema de ubicación se basa en referencias celestiales, metereológicas y constancias en el paisaje (ej. los puntos cardinales), a diferencia de los niños no indígenas que en los tres grados estudiados utilizan principalmente como referentes otro objeto base (ej. delante de, atrás de) o el cuerpo del observador (ej. derecha-izquierda), es decir, un sistema relativo y egocéntrico respectivamente. Los niños indígenas de tercer grado en principio tienden a utilizar referentes relativos o egocéntricos pero sin tener un conocimiento apropiado, por lo que no lo pueden generalizar y terminan utilizando referentes geocéntricos. En cuanto a los alumnos de sexto grado no hubo diferencias

significativas, la mayoría, tanto indígenas como no indígenas, se basan en un sistema relativo o egocéntrico.

Encontramos una explicación a las diferencias en los referentes espaciales de los niños indígenas y no indígenas al observar la organización de las viviendas en las comunidades de origen de los primeros en donde hay pocas calles, más bien son veredas de trazo irregular, donde sería muy difícil ubicarse con los referentes de derecha e izquierda. Algo que muestra este análisis —y que es importante resaltar— es que los niños indígenas que viven en la ciudad, aunque ya sean de la tercera generación de migrantes, mantienen el sistema de referencia geocéntrico, el que utilizan también los niños pequeños en la comunidad de origen, pero la escuela va imponiendo los referentes egocéntricos que han sido considerados como “universales” y que son constantemente utilizados en las matemáticas impartidas en las aulas, por ejemplo al acomodar los números para resolver los algoritmos, y la misma resolución de éstos, se realiza utilizando como base los referentes derecha-izquierda; los niños indígenas van adoptando estos referentes como estrategia para sobrevivir de la mejor manera posible en la escuela: dan lo que les piden que den. En tercer grado los alumnos deben aprender los puntos cardinales, sin embargo, estos en general se enseñan de una manera abstracta y descontextualizada donde el norte suele ser la parte superior de la hoja y el sur la inferior. Para sexto grado, todos los niños utilizan el mismo tipo de conceptos, pero la organización espacial de los hogares indígenas sigue respondiendo a sus propios criterios y no a los impartidos por la escuela, por lo que los niños viven una especie de “divorcio” entre la espacialidad de sus casas y la del resto del mundo urbano.

La construcción de la etnicidad en la escuela

Durante la observación en el aula y en los recreos, registramos una tendencia a la segregación por grupos, en los que se destacan los componentes étnicos y de género. Los niños otomíes

⁵⁷ Al hacer una revisión sobre la historia de las matemáticas podemos observar que una de las estructuras complejas con las que primeramente se enfrentó el hombre fue el espacio, simplemente porque estaba el reto de conocer el terreno, en busca de alimento, por eso se deduce que fue primero la necesidad de localización espacial que el proceso de contar (Bishop 2000, Villavicencio 2001).

suelen jugar y trabajar entre ellos, particularmente en el caso de las niñas, sin embargo, esta tendencia disminuye al avanzar el tiempo de la experiencia escolar y los alumnos de sexto grado interactúan más, independientemente de su origen étnico. Sin embargo, etiquetas como “huicholito” y “oaxaco” son frecuentes en el contexto de la interacción entre estudiantes —y con algunos profesores— como formas de identificación del alumnado indígena. En el caso de la primaria Ignacio M. Altamirano, turno matutino, donde asisten niños de seis grupos étnicos distintos, la segregación resulta menos evidente, aunque algunos docentes plantean que sería más sencilla la dinámica de trabajo en el aula si no tuvieran grupos tan heterogéneos. Los últimos dos ciclos escolares pidieron el apoyo de un equipo pedagógico especializado para mejorar el nivel académico de su población escolar, pero dado que el personal de pedagogía y de terapia del lenguaje ignoraba las implicaciones de la condición bilingüe de estos niños, limitaron su atención a la supervisión del trabajo personal y al no obtener apoyo del personal docente de la primaria decidieron hace unos meses retirarse. Esto implicó que un incipiente esfuerzo por mejorar el desempeño pedagógico de la población indígena no se materializara en un beneficio para estos niños o para la propia escuela.

El caso más dramático lo encontramos entre la población mixteca que asiste a la primaria Rosario Castellanos en Tlaquepaque, pues incluso varios de los niños bilingües fueron canalizados a una escuela de Educación Especial (Centro de Atención Múltiple) pues los docentes consideraban que las particularidades lingüísticas que les saltaban a la vista eran síntomas de deficiencia mental o de algún otro trastorno cognoscitivo. Incluso en este espacio encontramos a los niños mixtecos marginados del resto de sus compañeros, los cuales presentaban discapacidades motoras o sensoriales como hipoacusia, parálisis cerebral y síndrome de Down,⁵⁸ pues no conta-

ban siquiera con los libros de texto obligatorios que se reparten de manera gratuita en todos los planteles educativos del país. En la primaria Juan Escutia, turno vespertino, 25 por ciento de la población es hablante de purépecha, pero la directora y los docentes lo ignoran (o al menos pretenden ignorarlo), bajo el argumento de que al llegar a la ciudad los indígenas dejan de serlo. A cambio, los niños purépechas fueron los que se resistieron más a ser entrevistados y frecuentemente manifestaron que debían dejar de hablar la lengua de sus familias para poder seguir en la escuela.

La negociación identitaria de los niños indígenas está con-

⁵⁸ Las discapacidades se dividen en tres: motoras, sensoriales e intelectuales. Entre las motoras, una de las frecuentes es la llamada parálisis cerebral infantil que suele afectar de manera exclusiva la capacidad de movimiento de todo el cuerpo (aunque algunos subtipos se asocian con deficiencia mental). Las dos discapacidades sensoriales más frecuentes son el déficit visual (ceguera) y la hipoacusia (sordera) que se pueden presentar en varios grados según la severidad de la pérdida y si mejoran o no con la adaptación de prótesis como anteojos o auxiliares auditivos. La discapacidad intelectual es una deficiencia en la capacidad para procesar la información del medio, lo que produce alteraciones cognitivas complejas. Una de las principales causas de esta deficiencia es el llamado Síndrome de Down o trisomía 21, una alteración cromosómica que afecta de manera global a quienes la presentan. Los trastornos del lenguaje se asocian con cualquiera de las tres discapacidades, por lo que se requiere un diagnóstico adecuado para asegurar su rehabilitación, pues no es lo mismo presentar alteraciones lingüísticas por una deficiencia auditiva (problemas de *input*) que por un trastorno motor (disartrias), o por una deficiencia cognoscitiva. El bilingüismo no se considera un problema del lenguaje, pero puede provocar un tipo de discurso semejante al que producen los niños con alguna discapacidad.

dicionada por varios factores entre los que deseamos destacar cinco: el grupo étnico de origen, la escuela a la que asisten, el tiempo que le dedican a las actividades pedagógicas (dentro y fuera del aula), el patrón de organización familiar y el desempeño escolar reflejado en los registros de calificaciones. En trabajos previos (Martínez, 2000: 2001) se había planteado una jerarquización al interior de los grupos étnicos que se han asentado en Guadalajara. Los más visibles y aceptados son los huicholes, quizá por el hecho de ser originarios de Jalisco o por la imagen que se tiene de ellos como defensores de una compleja *cultura ancestral*. En la primaria Hermelinda González participan en la escolta un niño huichol y dos niñas otomíes. Al huichol le piden que desfile con el traje de su comunidad (de manta blanca con bordados geométricos muy elaborados); en cambio, a las niñas otomíes les exigen el uniforme de gala: falda y chaleco azul marino, blusa blanca y zapatos negros. En esta escuela, las maestras muestran discursos y actitudes contradictorios. Por un lado, promueven la incorporación de niños indígenas, lo que las ha llevado incluso a recorrer las calles aledañas al plantel en la búsqueda de familias de comerciantes que laboran en el Centro Histórico, a quienes ayudan con el trámite de documentos. Por otro lado, suelen expresarse de manera negativa sobre los antecedentes culturales de esta población, acusándolos de atraso, ignorancia y falta de compromiso con la escuela. La ambigüedad de su actitud pudiera estar originada en la vocación *civilizatoria* del magisterio en México, pues es frecuente escuchar expresiones en esta escuela relacionadas con el éxito de la inserción escolar de algunos de sus alumnos indígenas pues “ya no parecen inditos”.

En las escuelas en las que abiertamente discriminan a la población indígena, encontramos un mayor número de niños provenientes de Oaxaca, lo que coincide con lo planteado con anterioridad: una de las etiquetas de mayor desprecio entre la población escolar de Guadalajara es la de *oaxaquita*, incluso en-

tre los propios niños indígenas. La discriminación es tal que observamos que las familias mixtecas deciden impedir a la mayor parte de las niñas su asistencia a la escuela, argumentando que están más expuestas a los peligros de la segregación (entre otros motivos que poco tienen que ver con la escuela y más con la división del trabajo por género) observamos sus hijos con diagnósticos de deficiencia intelectual arrinconados en un Centro de Atención Múltiple.

Finalmente la escuela que niega la condición multicultural de sus aulas (no es la única que encontramos, en otras resultó imposible realizar trabajo de campo), provoca una reacción de negación de parte de los estudiantes indígenas: si la escuela prefiere no reconocerlos, entonces es mejor diluirse con el resto del alumnado. Se podría pensar que esta es una buena estrategia para evitar la marginación, pero es la negación del reconocimiento a las diferencias un factor de desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas en México y en el caso de estos purépechas provoca un fuerte conflicto intergeneracional. Sus padres y abuelos presentan un discurso asociado con los valores de la etnicidad inédito entre los indígenas urbanos de Guadalajara, manejando conceptos como el de *ciudadanía* y *cultura propia*, de manera explícita. En cambio, los niños y jóvenes se rebelan ante este discurso y se asocian en bandas de adolescentes que trabajan en el comercio de mercancía ilegal, como la música y videos piratas.

La socialización para el trabajo

La asistencia y la puntualidad en la escuela están condicionadas por las prioridades que establecen las familias a la hora de enviar a sus hijos a la escuela. Los estudiantes indígenas presentan un mayor número de ausencias y retardos y los docentes se quejan de una escasa participación de sus familias en las reuniones con padres y autoridades escolares. Los padres indíge-

nas reportan la urgencia de la aportación económica de sus hijos para el ingreso de los hogares y la importancia de la socialización para el trabajo como una parte medular de la educación: la escuela provee de conocimientos legitimados por el Estado, pero la familia aporta las competencias necesarias para afrontar la realidad cotidiana de estos segmentos marginados. El trabajo infantil es parte fundamental de la organización social campesina y estas familias que provienen de comunidades indígenas requieren en la ciudad de la aportación del mayor número posible de miembros para asegurar la sobrevivencia. Los niños indígenas, desde muy pequeños, acompañan a sus padres en la venta callejera y empiezan a participar con ellos de manera precoz con dos funciones: la de aprender a desempeñar la actividad económica de sus padres y la de colaborar con el ingreso del hogar. La asistencia cotidiana a la escuela representa para estas familias un gran sacrificio económico, no sólo por los gastos de transporte, uniformes y útiles escolares, sino por los ingresos que dejan de proporcionar los niños.

En los tres grupos étnicos aquí analizados encontramos la tendencia arriba descrita a socializar para el trabajo a los niños dentro de la familia, pero con variantes. Las madres indígenas se hacen acompañar por sus hijos desde que son muy pequeños y de esa manera los empiezan a involucrar en el trabajo. Hasta que ingresan en la primaria no tienen ninguna responsabilidad en la venta callejera, pero alrededor de los siete años les empiezan a “dejar guardada” la mercancía mientras los adultos se ausentan momentáneamente. Tal es el caso de los otomíes y los purépechas. Los otomíes les asignan a los niños a partir de los nueve o diez años su propia mercancía (igual a la de sus padres), la cual deben comercializar junto a los adultos, pero a partir de los doce años tienen su propio espacio de comercialización. Los niños purépechas acompañan a sus padres en sus puestos de venta, y al entrar en la adolescencia crean su propio espacio como comerciantes, pero con mercancía diferente a la

de los adultos, muchas veces asociada a la piratería o en general a productos que comprarán otros jóvenes. Mientras no son completamente responsables de un espacio de venta su asistencia a la escuela es combinada con el apoyo a sus padres en función del turno escolar (matutino o vespertino).

Finalmente el caso de los músicos mixtecos es distinto. Ellos inician a los niños en el aprendizaje de la música también a los seis años, asignándoles algún instrumento sencillo, como el tambor, y posteriormente les van enseñando el uso de instrumentos de aliento. Sólo los más diestros llegarán a dominar algunos tan complicados como el clarinete. Su incorporación a la banda es muy temprana, y la mayor parte de los contratos que obtienen los obligan a viajar fuera de la ciudad, por lo que su asistencia a la escuela está siempre supeditada a su trabajo como músicos. Pero esta actividad está destinada sólo a los niños. A diferencia de lo que sucede con los comerciantes que también incluyen, aunque en menor medida, el trabajo de las niñas.

Sin embargo, como antes mencionamos, los padres indígenas le apuestan a la escolarización de sus hijos para su éxito en la ciudad, lo que ha motivado a muchas familias que empezaron migrando de manera temporal a asentarse de forma permanente en Guadalajara. Sin embargo, esta expectativa se ve contrapunteada con los argumentos que presentamos la importancia que le conceden a la socialización para el trabajo dentro del seno del hogar. Aunque pudiera parecer una paradoja, encontramos a lo largo de nuestra investigación una combinación de argumentos acerca de las motivaciones familiares sobre la escolarización de sus hijos que podemos resumir de la siguiente manera:

- La educación sirve como un mecanismo que permite el cambio generacional; es decir, una posibilidad para mejorar las condiciones de vida y ascender socialmente: “mando a mi

hijo a la escuela para que no sufra tanto como yo”.

- La educación es vista como un instrumento de defensa que se emplea en la intermediación entre los indígenas y los no indígenas: “*Mi hijo va a escuela para que no lo engañen*”.
- La educación es vista como un patrimonio cultural; un bagaje que es empleado en la interacción con los otros, de retroalimentar la resignificación cultural.

Reflexiones finales

Como buscamos presentar a partir de la evidencia etnográfica, la escuela es un factor crucial para entender el novedoso fenómeno de la etnicidad urbana en México. Los docentes afectan de manera intensa la identidad lingüística, la apropiación de modelos culturales hegemónicos y el uso de ciertas herramientas lógicas. Además influyen con sus juicios y actitudes sobre las modalidades de interacción en el aula, la autopercepción de los indígenas y su disponibilidad para asumir la condición multicultural de algunas escuelas urbanas. Mostramos que el rendimiento escolar diferenciado se basa más en la falta de conocimiento de las variaciones interindividuales de los estudiantes que en las herramientas que aporta cada modelo cultural. No negamos que existan diferencias entre el desempeño pedagógico de los niños indígenas y sus compañeros, antes bien, encontramos una amplia gama de variaciones. Sin embargo, proponemos que estas diferencias más que ser una consecuencia de la capacidad de aprendizaje de los niños, lo que muestran es una mayor versatilidad de los indígenas para conciliar lenguas y modelos culturales distintos, pues finalmente lo que se les exige en las escuelas es que sean competentes en una sola modalidad de conocimiento, pero su experiencia familiar y laboral les obliga a desarrollar otro tipo de habilidades.

La interculturalidad, como discurso en México (Dietz, 2003) propone que la educación debe considerar las particula-

ridades de las distintas culturas que conviven en el país. Los modelos para la educación indígena han tratado de incluir esta diversidad en sus postulados, pero la realidad, al menos en las escuelas urbanas, es que se infravalora o se niega la presencia de indígenas en las aulas. Esto implica que se somete a algunos niños a fuertes presiones para desplazar sus sistemas de valores y creencias, por los que se consideran más prestigiosos, confundiendo el principio de equidad educativa, con el de homogeneidad que, por un lado, es ahora un discurso reconocido como excluyente.

Por otro lado, quisiéramos añadir que no estamos presentando información sobre la participación económica de los niños indígenas en la economía familiar, pues ésta resulta en sí misma un largo tema de debate y rebasa las metas de este texto, pero quisiéramos mencionar que el trabajo de los niños indígenas representa alrededor de un 25 por ciento de los ingresos de sus hogares y que la presión para que incrementen su aportación económica es también un factor importante para su disponibilidad de tiempo para asistir a la escuela y cumplir con las expectativas de los docentes, pues se considera en la institución que un niño que compagina la escuela y el trabajo remunerado tiene menos posibilidades de obtener calificaciones exitosas y corre el riesgo de ser explotado por su familia en detrimento de su futuro escolar y laboral. La discusión sobre la incorporación al trabajo de los niños es un tema delicado y difícil de tratar en estas breves páginas, pero resulta inevitable apuntar sobre una pregunta expuesta anteriormente: ¿La socialización para el trabajo es responsabilidad de la escuela, de la familia o de ambas? El modelo cultural indígena y el urbano plantean diferentes respuestas a esta interrogante y la inserción escolar de los niños indígenas muestra de manera clara esta diferencia y los conflictos y contradicciones que conlleva.

Las familias otomíes, purépechas y mixtecas a las cuales entrevistamos reportan invariablemente estas tensiones. La ciu-

dad permite asegurarles a sus hijos una mejor escolaridad, pero al parecer eso no les garantiza una mejor inserción urbana que a sus padres, por lo que tienen que garantizarles una serie de conocimientos que les permitan trabajar en el medio urbano en actividades como el comercio en la vía pública y la producción de bienes que se valoran por el hecho de provenir de comunidades indígenas como las artesanías o cierto tipo de música. Lo anterior no implica que algunos de estos niños puedan continuar con estudios más allá de los niveles básicos y con eso poder entrar al mercado laboral cada vez más exigente y reducido que ha caracterizado a la economía nacional en las últimas décadas. Sin embargo, lo que encontramos en la gran mayoría de los casos analizados es el esfuerzo tanto de los niños y jóvenes como de sus familias por incrementar los niveles educativos en contra de la opinión de muchos de los docentes y a pesar de que en el corto plazo no les representa algún tipo de beneficio económico o social.

Referencias

- BERTELY, María (1997). “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”, en *Indígenas en la escuela*, María Bertely y Adriana Robles, coords., COMIE, México.
- BERTELY, MARÍA (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí, coord. *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, vol. II: pp. 74-109.
- BISHOP, Alan (2000). “Enseñanza en matemáticas, ¿Cómo beneficiar a todos los alumnos?”, en Gorgorió Deulofeu y Alan Bishop, coords. *Matemáticas y educación*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- BLOCH, Maurice (1985). *Ritual, History and Power*, Monographs on social anthropology, 58, The Athlone Press, Londres.
- CORONADO, Gabriela (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, CIESAS, México.
- CANTORAL, Ricardo (2002). “Enseñanza de la matemática en la educación superior”, en *Sinéctica*, núm. 19, julio-enero, Guadalajara.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. (1988). *La construcción social de la alfabetización*, Paidós. Barcelona.
- CZARNY, Gabriela (1997). Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México, en *Indígenas en la escuela.*, Bertely María y Adriana Robles, coords., COMIE, México.
- DIETZ, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, CIESAS, España.
- DUBET, François y Danilo Martuccelli (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, México (ed. y trad, 1997).
- FERGUON, Charles, Diglosia, en Garvin, Paul y Lastra, Yolanda, eds. (1984). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, UNAM, México.
- INSTITUTO Nacional de Geografía, Estadística e Informática, INEGI (2000), *XII Censo de población y Vivienda*, INEGI.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1988). *L'énonciation*, Armand Colin, París.
- MARTÍNEZ CASAS, Regina (2000). “La presencia indígena en Guadalajara: los vendedores de la Plaza Tapatía”, en Rojas, Rosa y Agustín Hernández coords. *Rostros y palabras. El indigenismo en Jalisco*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*. Tesis para obtener el doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-Iztapalapa, México.
- (2002). “La invención de la adolescencia: las otomíes urbanas en Guadalajara”, en *Diario de Campo*, suplemento núm. 23, pp. 23-36.

MARTÍNEZ CASAS, Regina y Alcaraz, Víctor Manuel (2003). “El desarrollo del español en migrantes indígenas: la adquisición del conflicto”, en Matute, E. y Leal F. coords., *Estudios del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 571-605.

MARTÍNEZ Casas y Flores Laffont (en prensa). *Para calificar al mundo: el uso de adjetivos en niños bilingües otomí-español en el contexto de la escuela primaria*.

MARTÍNEZ CASAS y Rojas Cortés. *Escuela y juventud indígena: negociando identidades en nuevos espacios sociales*.

PELLICER, Dora (1988). “Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua”, en Hamel, Enrique, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz, eds., *Sociolingüística latinoamericana*, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México.

ROCKWELL, Elsie (1995). *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.

VILLAVICENCIO, Ubillús (2001). “El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Punto y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador. Reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas” en Lizarzaburu, Alfonso y Gustavo Zapata, coords. *Pluriculturalidad de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*, Morata, Madrid.

Sobre los autores

Rebeca Barriga Villanueva
El Colegio de México

Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México.

Fausto Sandoval
Supervisor Escolar de la Zona 016 de San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca.

Cruz Elena Corona Fernández
Universidad Pedagógica Nacional. Plantel 162 de Zamora, Michoacán.

Sonia Comboni Salinas
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

José Manuel Juárez Núñez
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

María del Rocío Aguinaga Vázquez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente., ITESO

Fidencio Robles García
Profesor del Bachillerato intercultural Kiekari 'Iyaruiya también de San Andrés Cohamiata.

Felipe González Ortiz
Universidad Intercultural del Estado de México.

Francisco Monroy Gaytán
Universidad Intercultural del Estado de México.
Antolín Celote Preciado
Universidad Intercultural del Estado de México.

Susan Street
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Sarah Corona Berkin
Universidad de Guadalajara

Regina Martínez Casas
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Angélica Rojas Cortés
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Ivette Flores Laffont
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Francisco Talavera Durón
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Ma. Eugenia Bayona Escat
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente

Educación indígena. En torno a la interculturalidad	se terminó de imprimir el mes de noviembre de 2004, en los talleres de Editorial Pandora, S.A. de c.v., avenida Cañas 2657, Colonia La Nogalera, Guadalajara, Jalisco. Se tiraron 1 000 ejemplares
--	---

