Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas

Gabriel Ascencio Franco
Coordinador

Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas

Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas

Gabriel Ascencio Franco
coordinador

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas
Programa de Investigaciones Multidisciplinarias
sobre Mesoamérica y el Sureste
Instituto de Investigaciones Antropológicas
Universidad Nacional Autónoma de México
México, 2013

Primera edición: 2013

D.R. © 2013, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510, Del. Coyoacán, México, D. F.
Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones Antropológicas
Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste
Calle María Adelina Flores, núm. 34-A, Barrio de Guadalupe, C. P. 29230,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
Tel.: (967) 678 2997
www.proimmse.unam.mx

ISBN: 978-607-02-4995-2

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso y hecho en México
Printed in Mexico

Índice

Presentación
Gabriel Ascencio Franco 9

Primera parte
Estado y diversidad cultural

Las políticas y los derechos lingüísticos en México
Javier López Sánchez 15

Investigación lingüística y políticas públicas en el ámbito educativo indígena
Enrique Fernando Nava López 25

Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano
Bruno Baronnet 63

La educación indígena en Chiapas. Situación actual y retos
Antonio Saldívar Moreno 81

Segunda parte
Escuela y comunidad

Educación intercultural y escuela zapatista
Kathia Núñez Patiño y *Cecilia Alba Villalobos* 91

¿Escolarizados para qué? La difícil marcha atrás: escuela, descampesinización y desestructuración comunitaria
Horacio Gómez Lara(†) 103

Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes
Fernando Limón Aguirre 127

Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas
María Bertely Busquets 139

Nuestro aprendizaje con nuestros hermanos caxlanes
Francisco Arcos Vázquez 155

Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos e Interculturales en Chiapas
Stefano Claudio Sartorello, *Jesús Martínez* y *Felipe Gómez Pérez* 159

Tercera parte
Autoría y materiales educativos

Educación «entre voces». El proceso de la autoría como forma de construir educación para el espacio público
Sarah Corona Berkin 181

La «comunicabilidad» del material educativo intercultural
Myriam Rebeca Pérez Daniel 193

Conocimientos locales y universales en ciencias naturales y matemáticas: reflexiones sobre su negociación desde el currículo y los materiales educativos
Julio Cuevas Romo 213

Enseñanza bilingüe y materiales escolares en lenguas amerindias
Otto Schumann Gálvez 233

Bibliografía 243

Presentación

Gabriel Ascencio Franco
Universidad Nacional Autónoma de México

El Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, del Instituto de Investigaciones Antropológicas, realizó los días 25 y 26 de mayo el *Encuentro Pueblos y Fronteras 2011* en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Organizado anualmente, en forma ininterrumpida desde el año 2001, llegó así a su decimoprimera edición. Como en años anteriores, reunió a investigadores de diferentes instituciones académicas locales, nacionales y extranjeras para reflexionar sobre un tema de particular relevancia en el momento.

Dedicado a repensar la teoría y la práctica de la educación intercultural, a diez años de la oficialización de tal perspectiva en los programas escolares del país, contó con la participación de dos decenas de especialistas, entre ellos el exdirector del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), Fernando Nava López, y su actual director, Javier López Sánchez, así como Rebeca Barriga de El Colegio de México, María Bertely del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Sarah Corona de la Universidad de Guadalajara, Sonia Comboni de la Universidad Autónoma Metropolitana y Otto Schumann de la Universidad Nacional Autónoma de México, flanqueados por noveles investigadores de la propia UNAM, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur, la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas, quienes han presentado en los últimos años tesis doctorales sobre el tema, producto de investigaciones realizadas en Chiapas.

El eje de las reflexiones giró en torno a la pertinencia lingüística y cultural de las prácticas, los materiales y los programas de educación escolar, tanto oficiales como alternativos, para la población indígena. Desde la rica experiencia de investigación etnográfica en Chiapas y otros lugares del

país, se discutió acerca de los alcances y límites de la colaboración entre académicos y programas educativos. Se señalaron las diversas maneras de pensar y vivir la interculturalidad y el bilingüismo en las escuelas como política propicia al equilibrio y la equidad.

En las sesiones destacó la crítica al enfoque intercultural como una política que se queda, las más de las veces, en el discurso, sin llegar a una acción definida y coherente, vivida por los actores centrales: padres, maestros y niños. Asimismo, se preguntó cómo propicia la escuela el conocimiento de las tradiciones y creencias de los «otros», los niños indígenas, qué partes del currículo se destinan a fortalecer su lengua y su cultura, y se enfatizó que privilegiar la enseñanza del español desplaza abiertamente toda posibilidad de fortalecer la lengua materna de los niños indígenas, además de provocar dificultades insuperables en la construcción del conocimiento de niños cuya lengua materna es otra.

El resultado es la continuación de un proceso de asimilación en que la población amerindia es atendida en todo el país bajo un esquema estatal de cobertura que pocas oportunidades ofrece de evitar la exclusión, mientras los proyectos alternativos, aunque importantes, siguen replegados a espacios muy estrechos, desarrollados por unas cuantas organizaciones comunitarias, con apoyo de profesionales de las ciencias sociales vinculados a centros universitarios y organismos civiles.

Entre los académicos participantes en proyectos alternativos de educación intercultural se distinguen dos intereses básicos, aunque comparten la divisa de trabajar por lo que consideran «el buen vivir» y el repudio a la educación oficial que se plantea atender el problema indígena desde una perspectiva etnocéntrica mestiza.

Por una parte, quienes repudian el reconocimiento de los pueblos indígenas como objetos de interés público y no como sujetos de derecho, privilegian su papel de intermediarios de las comunidades ante las instancias estatales y el apuntalamiento de procesos de interaprendizaje entre indígenas e investigadores en colaboración académico-comunitaria mediante el «método inductivo intercultural», y se inscriben en procesos educativos comunitarios para asesorar a los profesores y buscar recursos externos que posibiliten los proyectos y la producción de materiales consensados con profesores y con asambleas comunitarias.

Por la otra, quienes previenen contra la reificación de las culturas y abogan por procesos de negociación entre individuos y grupos con adscripciones culturales diversas en el espacio público, renuncian a establecer en qué consiste la cultura del otro, invitan a construir una «educación entrecul-

tural» a partir del «diálogo entre voces» sobre temas específicos desde sus perspectivas correspondientes y producen materiales en ediciones bilingües que recogen tanto la visión mestizo-occidental redactada en español por un académico en particular y traducida a la lengua indígena, como la escrita por un profesor indígena e impresa también en ambas lenguas. Son textos pensados para la educación de indígenas y mestizos que, además de ser bilingües, como los publicados con base en el modelo educativo oficial para atender la interculturalidad, fueron creados a partir del diálogo entre educadores de las culturas involucradas y pretenden hablar desde ambos lugares sobre un mismo tema. Con ello se busca construirnos en el conocimiento y aprecio de los muchos otros que somos nosotros, en lugar de contribuir a la discriminación escondida en la enunciación y exaltación de las diferencias.

Aun en sus diferencias, estas perspectivas construidas como alternativa a la práctica de la educación bilingüe intercultural oficial coinciden al mostrar la necesidad de contar con un sistema educativo nacional flexible, que admita el desarrollo de prácticas escolares desde las particularidades de cada región, con la participación de los muchos otros de que estamos constituidos como sociedad mexicana según quienes proponen una educación entrecultural, entre voces, y con la participación de los otros, acompañados e intermediados por los académicos mestizos que proponen el método inductivo intercultural.

Sin duda, el diálogo y el respeto a la diversidad que imperan en el espíritu de los practicantes de las dos perspectivas prevalecerá sobre las desestimaciones mutuas que pudieran surgir, eventualmente, debido a los contrastes entre sus principios filosóficos y posicionamientos políticos. Sin embargo, se trata de dos programas de investigación e intervención educativa en marcha, en espera de ser evaluados experimentalmente, es decir, por sus resultados, no únicamente por sus principios, además de ser valorados particularmente frente a los resultados arrojados por el proyecto de aculturación dirigida del indigenismo estatal.

Tampoco faltan las voces a punto de proponer la desescolarización de la sociedad, al menos de la indígena, que alegan ajena a la institucionalidad occidental, pero, contradictoriamente, exigen a la par respeto a la vinculación entre comunidad y escuela, entre saberes locales y universales, y ven, incluso en los proyectos mejor intencionados, oficiales y alternativos, programas de ratificación del dominio de la cultura occidental, capitalista y estatal que pretenden sancionar la sabiduría local, la que puede o debe ser parte de la escuela y, entonces, alcanzar la calificación de conocimiento legítimo, pues para establecerlo justamente está la escuela.

El libro se organiza en tres bloques. El primero reúne los trabajos más apegados a la reflexión general sobre el Estado, los derechos y la diversidad cultural en México, pero con los ojos puestos en Chiapas; el segundo presenta las contribuciones con mayor énfasis en la relación entre escuela y comunidad, esta sí centrada en la entidad; y el tercero ofrece los textos preocupados por la pertinencia lingüística y cultural de los materiales escolares, también en el ámbito nacional.

Solo una lección, entre muchas otras posibles, quiero destacar del conjunto de trabajos impresos en este volumen y de las discusiones en el *Encuentro Pueblos y Fronteras 2011*: la teoría y la práctica de la educación intercultural se reduce, lastimosamente hasta ahora, al tema de la cuestión indígena. Sobresale la preocupación por los «otros», los culturalmente diferentes, a quienes hay que salvar de un sistema cargado de racismo y discriminación, víctimas de la violencia estatal que se impone mediante la institución escolar. Sin embargo, la atención en los «muchos otros que somos nosotros» se abre camino poco a poco en la reflexión sobre el racismo imperante y la necesidad de construir la convivencia en el espacio público. Ayudaría a cultivar tal directriz, emprender el estudio de la socialización familiar y comunitaria y sus contrastes respecto de la educación escolarizada en diferentes contextos socioculturales, para posteriormente compararlos como sistemas. Nos haría bien recordar las enseñanzas de Alfred Radcliffe-Brown.

PRIMERA PARTE
estado y diversidad cultural

Las políticas y los derechos lingüísticos en México

Javier López Sánchez
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

Algunas consideraciones sobre la diversidad

A pesar de las diferencias genéticas en la especie humana, podemos decir que estas variantes son superficiales, y que somos biológicamente iguales y constituimos una sola especie (Skutnabb-Kangas *et al.* 2003). La diversidad es un hecho innegable y consustancial al ser humano, tanto en la dimensión de individuos únicos e irrepetibles como en la dimensión complementaria social o colectiva en la que nos desarrollamos mejor como individuos, o como seres autónomos y gregarios, integrales y con interacciones. La diversidad, pues, es la inscripción humana (López *et al.* 2006).

No obstante lo anterior, la diversidad cultural y lingüística en México ha sido una realidad negada, mal entendida y mal atendida por los encargados de concebir y desarrollar las políticas públicas. Aunque hay avances considerables, aun hoy las políticas públicas en áreas clave para el desarrollo social, como educación, salud y justicia, continúan siendo homogéneas o no responden con la pertinencia requerida al conjunto de preceptos jurídicos nacionales e internacionales a favor de la diversidad cultural y lingüística del país.

Desde la Conquista se ha buscado la supresión o anulación de la alteridad por razones económicas, políticas y religiosas. En la dominación por las armas y la religión se quiso ver lo que Luis Villoro (1998) llama «la falsa universalización de los valores de una cultura particular». Así, a través

de los siglos se han sucedido paradigmas de políticas unilaterales de supresión, segregación, homogeneización, asimilación y castellanización, algunas realmente brutales y todas tendientes a la negación de los rasgos propios de cualquier cultura que no fuera la dominante.

Los indígenas, el otro, el diferente, eran un «problema». Aun ahora muchos confunden poderío económico y avances tecnológicos con la valía «inherente» a una cultura; otros continúan entendiendo el concepto de «unidad nacional» como sinónimo de «homogeneidad cultural», a otros más les asusta acercarse a conocer la diversidad. Desde la perspectiva ética, todas las culturas y todas las lenguas son igualmente valiosas, dignas y merecedoras de respeto, lo mismo que los individuos. Así, el respeto cultural exige apreciar las formas de vida de las que disentimos o que incluso consideramos perniciosas. Podemos tener hasta la obligación de combatirlas, pero no podemos elevar nuestra cultura a paradigma universal para juzgar a los demás (Panikkar 1995).

La diversidad cultural y lingüística es una realidad tan vieja como la humanidad misma, y tan variada y necesaria como la biodiversidad. Ambas son de suma importancia para el ser humano, y el menosprecio y la franca extinción de una y otra son una constante. Entre otros factores negativos, la ignorancia de su valor y los procesos de globalización ejercen enormes presiones sobre la diversidad cultural, lingüística y biológica. Asimismo, la pérdida de lenguas indígenas va en detrimento de la biodiversidad, porque las lenguas conllevan numerosos conocimientos tradicionales sobre la naturaleza y el universo. Así, conviene señalar que la lengua no es una simple herramienta para entender la cultura o la sociedad, tampoco es un simple reflejo de ellas, es a la vez interpretante y continente de la sociedad. Todos los fenómenos sociales pasan por el lenguaje y se constituyen mediante él (Villavicencio 2009).

Paradójicamente, uno de los efectos más notorios de la globalización ha sido el de hacer visible la diversidad que nos caracteriza. Al potenciar la interacción entre los diferentes pueblos del mundo se multiplican también los contactos culturales y, con ello, el reconocimiento de los otros. Y es que oponer lo particular a lo universal es una actitud estéril, porque ambos se nutren. Como dice Villoro (1998), «aceptar la alteridad es una hazaña de la mentalidad moderna». Abundando un poco más al respecto, León Olivé (2009) señala: «A menos que se asuma una visión fundamentalista, creo que uno de los grandes logros del siglo xx fue el desarrollo de la convicción de que no existe una única forma correcta de interpretar el mundo y ni siquiera de razonar».

La diversidad cultural y lingüística en el mundo y en México

En el mundo hay 6 912 lenguas vivas (Lewis 2006) en 220 Estados nacionales; de ellas, entre 50 y 90 % están en mayor o menor riesgo de desaparecer (UNESCO 2003). Las causas pueden ser directas, como la baja autoestima de los miembros de un pueblo; indirectas, como las ideologías que legitiman el abandono de las lenguas, y estructurales, como las políticas nacionalistas homogéneas y excluyentes.

En América Latina la situación no es muy diferente. En un seminario organizado en 2010 por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), una mesa de expertos señaló que en las leyes hay un reconocimiento a las lenguas y la identidad indígena, pero las políticas públicas, en muchos casos, no son las adecuadas. Con algunas excepciones —dijeron—, la discriminación de las lenguas indígenas y la devaluación de sus hablantes es una constante; el menosprecio hacia las lenguas y las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas en los medios de comunicación de masas es evidente, como también lo es la falta de iniciativas para crear medios más acordes.

En términos generales —concluyeron—, hay un marco normativo más o menos completo, así como instituciones dedicadas a la atención de los pueblos indígenas y sus lenguas, pero falta mucho por atender; entre otros aspectos: la demanda de educación de calidad en sus propias lenguas, la creación de campañas de sensibilización para los no hablantes de lenguas indígenas y el reforzamiento de su uso en el hogar, en las instituciones gubernamentales y en los espacios comunitarios y públicos.

Con 364 variantes lingüísticas, clasificadas en 68 agrupaciones y 11 familias lingüísticas (Inali 2009a), México ocupa los primeros lugares en América y en el mundo por el número de lenguas vivas, y la situación de los hablantes y sus lenguas indígenas es similar a la descrita. Según estimaciones del censo del INEGI del año 2010, hay en nuestro país una población de 15 703 474 personas de tres años y más que se reconocen como indígenas —14.9 % del total de habitantes del país— y casi 7 000 000 del mismo grupo de tres años y más hablan alguna lengua indígena: 6.7 % de la población total. Según el Comité Consultivo para la Atención a las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición, de las 364 variantes lingüísticas señaladas, 51 están en muy alto riesgo de desaparición, 43 en alto riesgo y 72 en riesgo mediano (Inali 2011).

Cabe advertir que aun las 185 variantes lingüísticas que no se encuentran en riesgo inmediato de desaparición, incluidas lenguas con miles de hablantes, como el náhuatl, el maya, el mixteco, el tseltal, el tsotsil y el zapoteco —según el censo de 2010 los hablantes de náhuatl suman 1 586 884; los de maya, 796 405; de zapoteco, casi medio millón; de mixteco, 489 630; de tseltal, 474 298 y del tsotsil, 429 168 (INEGI 2011)—, están amenazadas debido a causas directas, indirectas y estructurales. Entre las directas está la vergüenza de hablar la lengua en espacios públicos, el debilitamiento de la identidad y la disolución de los vínculos sociales comunitarios; en las indirectas se cuenta el desprestigio de las lenguas y culturas indígenas minimizadas al llamarles «dialectos» y «costumbres» y las ideologías que legitiman el abandono de las lenguas indígenas al señalarlas como sistemas incompletos, rústicos e inferiores, que representan el atraso y son un obstáculo para el desarrollo; entre las causas estructurales se registran las políticas homogéneas y excluyentes, la omisión deliberada de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos formales y la exclusión económica, política y social de la población indígena, que determina la desigualdad de oportunidades.

Podemos decir que —entre las políticas de homogeneización cultural y lingüística impulsadas por los adversarios de la diversidad y por sus defensores— desde la época de la Colonia los pueblos originarios persisten y usan su lengua para nombrar el mundo, para comunicarse y relacionarse los unos con los otros en sus diferentes prácticas sociales, ya no solo en el ámbito familiar y comunitario, sino en otros espacios de la vida pública. Hoy los pueblos originarios parecen señalar: «queremos seguir siendo lo que somos y como somos, pero no queremos seguir viviendo como vivimos, marginados, excluidos y discriminados por ser diferentes, pues somos todos mexicanos, somos todos seres humanos». Así pues, es evidente la solicitud de un *lekil kuxlejal* —una buena vida— en este México pluridiverso, para lo cual tiene mucho sentido repensar el orden social y la perspectiva de un desarrollo con identidad.

Políticas públicas y derechos lingüísticos de los pueblos originarios

Como hemos visto, la imposición de políticas públicas que priorizan la conformación de un Estado-nación fuerte, con base en la homogeneidad y la desigualdad, ha provocado efectos que perduran hasta nuestros días.

Así, las graves asimetrías sociales que padecen los pueblos indígenas son producto de esa desvalorización de que han sido objeto. Al tiempo que persisten las ideas hegemónicas, se da el desconocimiento y el incumplimiento de los derechos humanos, indígenas y lingüísticos por parte de muchos mexicanos y de sus autoridades, incluso de aquellas que deben garantizar el ejercicio de tales derechos.

Asimismo, persisten el racismo y la discriminación hacia la población indígena de manera abierta o sesgada, lo que impide el respeto y el reconocimiento a las condiciones de alteridad en las que vive la sociedad mexicana, y perdura el hecho lacerante de que muchos indígenas nieguen o se avergüencen de su propia cultura y su lengua. Y esta es otra grave asimetría, la valorativa, entendida como la manifestación de la introyección del racismo, tanto en el que discrimina como en el que es discriminado, lo cual es un impedimento fundamental para lograr relaciones equitativas entre personas de culturas diferentes.

En el ámbito educativo sucede que muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local, pero su actuación en el aula difiere poco de la de los maestros no indígenas.

> El problema está en que ni los unos ni los otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus potenciales alumnos. Por lo demás, en su formación rara vez discutieron conceptos como los de intolerancia, xenofobia y racismo, opresión cultural y homogeneización lingüístico-cultural (López 1997).

Así, viven dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docentes.

Con todo, no podemos negar que hay avances. El año de 1992 se convirtió en el de la significación pluricultural y plurilingüe: por un lado, se conmemoró el Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos, que dio un nuevo impulso a los pueblos indígenas en la reivindicación de sus derechos; y por el otro, México se reconocía por primera vez en su Carta Magna como un país con una composición heterogénea, multicultural y plurilingüe.

En 2001 se confirmó la convicción pluricultural y plurilingüe de la nación mexicana con la reforma al artículo 2° de la Constitución. En 2003 se promulgó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

(LFPED) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI). Es de una importancia capital señalar que con esta última, las lenguas indígenas se reconocen jurídicamente como lenguas nacionales, al igual que el español y la lengua de señas mexicana, de manera que todas ellas tienen la misma validez, y eso significa que deben utilizarse en las oficinas de gobierno en cualquier trámite, y deben difundirse a través de los diversos medios de comunicación para su conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio por la sociedad mexicana. Entre otros aspectos relevantes, la LGDLPI señala que:

> Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras (artículo 9).
>
> Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura (artículo 10).
>
> Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua (artículo 11).

Las bases legales significan *per se* un adelanto considerable, pero falta mucho por hacer para garantizar el efectivo cumplimiento de tales derechos y, por supuesto, la apremiante justicia social, por lo que los enfoques del multilingüismo y la interculturalidad en la políticas públicas cobran singular relevancia, de manera particular respecto del conocimiento, reconocimiento y aprecio de las lenguas indígenas nacionales.

Este escenario exige un amplio esfuerzo de creatividad y tenacidad, sustentado en una mejor comprensión y un mayor conocimiento acerca de las dinámicas culturales, sociales y lingüísticas de los pueblos y las comunidades indígenas desde una perspectiva multidisciplinaria y con la participación de toda la sociedad: gobierno, instituciones académicas y de enseñanza, asociaciones civiles, medios de comunicación y, sobre todo, los propios hablantes de lenguas indígenas nacionales.

Conclusiones

Si la realidad en general es multicultural desde muchos puntos de vista: cultural, lingüístico, religioso, ideológico, género, capacidades diferentes, etc., debemos pensar y actuar en consecuencia. Es necesario impulsar y poner en marcha políticas públicas que desarrollen de manera intensiva, permanente y sistemática las perspectivas que nos sugieren los paradigmas de multilingüismo e interculturalidad desde una posición crítica y constructiva, es decir, la interacción en condiciones de igualdad entre grupos humanos con culturas y lenguas distintas, la apuesta por un auténtico diálogo de escucha (Gadamer 1988) que nos permita aprender a vivir entre diferentes (Delors *et al.* 1996).

Sin duda es necesario seguir difundiendo el quehacer de instituciones como el Inali y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), traducir y difundir ampliamente las leyes primordiales en todas las lenguas indígenas —por ejemplo, la Constitución federal y las estatales, la LFPED y la LGDLPI—, formar a un mayor número de intérpretes y traductores en lenguas indígenas nacionales para que apoyen a los integrantes de los pueblos indígenas cuando enfrenten procesos de procuración y administración de justicia, y en los ámbitos de salud y programas sociales. Es fundamental fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia —intraculturalidad— para entablar relaciones interculturales con posibilidades de simetría; que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos con los que se comparte territorio, y lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora: interculturalidad.

La intraculturalidad, concepto poco desarrollado en México, es entendida en un primer aspecto como fortalecimiento de identidades particulares, las de la cultura o grupo al que se pertenece y, en un segundo, como fortalecimiento de la autoestima personal y cultural. Es el paso previo y necesario de la interculturalidad, pero es también, dialógicamente hablando, su acompañante inseparable. Dicho de manera esquemática, sería primero un «conócete a ti mismo» en el sentido socrático, que da paso a un «conoce a tu igual», el que tiene la misma cultura o la misma lengua que tú, y luego el salto al «conoce y entiende al diferente». Es la exploración y reafirmación del «yo» intracultural para complementarlo con la visión del otro intercultural. Y la relación, el encuentro y el diálogo con el otro conllevan la base para conocernos a nosotros mismos y viceversa, como el *ouroboros*, animal mitológico que para culturas como la griega y la egipcia representaba la

naturaleza cíclica de las cosas, o el *puy*, caracol en maya-tseltal, que recuerda la espiral de la forma de ver, entender y vivir la vida, es decir, la visión holística de los pueblos indígenas.

En la interculturalidad se conoce y reconoce al otro como diverso, sin borrarlo ni anularlo, sino comprendiéndolo y respetándolo. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial a la que pertenecemos como seres humanos (López *et al.* 2006). La multiculturalidad es una situación de hecho, un término factual o descriptivo (Olivé 2004). La interculturalidad, en cambio, establece que el conocimiento de la diversidad cultural constituye un primer acercamiento a la diferencia desde una posición de apertura tanto cognitiva como ética que posibilita el reconocimiento del otro, es decir, el impacto de esa diferencia (López *et al.* 2006).

Incluida en la LGDLPI, la creación del Inali responde al impulso de una política del lenguaje que implica el reconocimiento jurídico de la diversidad lingüística del país y el fomento del multilingüismo como política. Todo ello con el propósito de construir una relación distinta entre el Estado y los pueblos indígenas, después de siglos de exclusión y marginación de esa población. En este sentido, el trabajo institucional representa enormes retos y expectativas entre la sociedad en general y en los pueblos y las comunidades indígenas en particular.

El Inali impulsa políticas públicas en materia de lenguas indígenas nacionales desde los enfoques del multilingüismo y la interculturalidad. Fomenta la participación de todos los agentes sociales: hombres y mujeres, pueblos indígenas, instituciones públicas y privadas, universidades, centros de investigación, expertos indígenas y no indígenas, diferentes medios de comunicación, vinculación interinstitucional y la articulación de esfuerzos con la federación, los estados y los municipios. Es necesario destacar que muchos de los hablantes de lenguas indígenas de hoy tienen otra mentalidad: se han vuelto más seguros de sí mismos, reconocen y valoran su identidad primigenia, hablan con orgullo la lengua con la que aprendieron a nombrar el mundo, a relacionarse y a saber estar y ser. Así, muchas agrupaciones y variantes lingüísticas del país, como la mayence, se encuentran en franco desarrollo, aunque habrá que centrar la atención en la transmisión generacional, porque en la actualidad solamente 19.4 % de la población de 6 a 14 años de edad habla lengua maya.

Entre otras acciones para promover el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio por las lenguas indígenas nacionales, el Inali (2009a) desarrolla los trabajos de actualización del *Catálogo de len-*

guas indígenas nacionales y realiza el proceso de planificación lingüística nacional con cinco ejes estratégicos:

- Formalización de las lenguas indígenas nacionales: catalogación.
- Normalización de la escritura de las lenguas indígenas nacionales, elaboración de gramáticas, diccionarios y léxicos especializados: planificación de corpus.
- Promoción del prestigio social de las lenguas indígenas nacionales: planificación de estatus.
- Enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas nacionales.
- Regulación del uso de las lenguas indígenas nacionales en la vida pública y privada, propiciando siempre la participación directa de los pueblos y hablantes de lenguas indígenas nacionales.

No se puede valorar lo que no se conoce, por eso reiteramos que es indispensable promover el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural y lingüística del país como un valioso elemento que nos ha de permitir pensar en nuestra unidad en la diversidad.

Investigación lingüística y políticas públicas en el ámbito educativo indígena[1]

E. Fernando Nava López
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En las páginas siguientes se pone a consideración un conjunto de ideas que aspiran a contribuir a la equidad lingüística en nuestro medio. Este tipo de equidad —como la de género— es uno de los componentes de una aspiración mayor: la igualdad social en México. Las reflexiones giran en torno a la investigación básica y aplicada sobre las lenguas indomexicanas; la educación institucionalizada dirigida a la población indígena; y un rubro en que convergen, entre otras cosas, formas de concebir, ejercicios conceptuales, la planificación y las facetas aplicativas de la gestión gubernamental, esto es: las *políticas públicas*. A la vez, dichos aspectos se presentan en forma amalgamada, comenzando con generalidades, seguidas de ciertas posibilidades de entrecruzamiento entre la investigación

[1] Versión escrita de la ponencia «Necesidad de contar con nuevas políticas públicas para cerrar brechas entre la investigación básica y la aplicación educativa», presentada en el *Encuentro Pueblos y Fronteras 2011. Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Hago público mi agradecimiento a Gabriel Ascencio Franco, coordinador del Encuentro, y al Proimmse por la invitación que me hicieran para participar en dicha actividad.

lingüística y la aplicación educativa, para finalizar con comentarios sobre las políticas públicas en particular.

Generalidades

Esta parte incluye algunos componentes que figuran entre las piezas clave para cerrar las brechas no solo entre el estudio de las lenguas indomexicanas y las prácticas escolares, sino también las que hay entre la vida social en sí y el sistema educativo estatal.[2] Conscientes del riesgo de dejar fuera más de un componente que para otras personas sería ineludible, en el presente escrito se atienden, aunque muy brevemente, los cinco siguientes: la participación de los hablantes de las lenguas indomexicanas —como parte de la sociedad civil— en determinados asuntos de su absoluta competencia, ciertos derechos humanos, algunos aspectos legislativos, la educación y el Estado, así como el indigenismo.

La participación de los hablantes de lenguas indomexicanas como sociedad civil

Consideramos fundamental diferenciar las características y los alcances de *la consulta* y *la participación*. En esta exposición, la consulta subsume mínimamente cuatro aspectos: una autoridad gubernamental, una política pública, un programa institucional —al menos— y la población objeto —o beneficiada— a la que la autoridad responsable de la política pública debe consultar para la aplicación del programa. Este procedimiento recién esbozado, valga recordar, es en la actualidad un *modus operandi*

[2] Si bien este documento se escribió en tono crítico, afortunadamente hay trabajos dedicados a varias de las problemáticas señaladas en las páginas siguientes. Al hablar de las brechas entre realidad y escuela, se puede aludir a las experiencias de los agentes educativos, como es el caso de los docentes purépechas de Michoacán (De Jesús 2008), así como a las investigaciones realizadas sobre el tema en varios pueblos indígenas, sea desde la perspectiva social, por ejemplo, la llevada a cabo entre los tseltales de Oxchujk' (Sánchez 1998); desde la resistencia cultural, como los estudios entre los mixes de Oaxaca y los tarahumaras de Chihuahua (Tello 1994); o desde los problemas de la enseñanza formal del medio ambiente, como el trabajo emprendido en una comunidad nahua del Golfo de México (Sánchez-Álvarez 2008). También se recomienda consultar un libro del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) que contiene varios textos sobre la institución escolar y las comunidades originarias de nuestro país (Casariego *et al.* 2000). A lo anterior deben sumarse prácticamente todas las ponencias, con el trabajo que cada una de ellas tiene tras de sí, presentadas precisamente en el Encuentro.

que los Estados tienen la obligación de cumplir, de conformidad con el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, emitido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989 y mayormente conocido como el Convenio 169 de la OIT. En cambio, la participación incluye un conjunto de actividades desarrolladas de manera mancomunada entre la población beneficiada y las autoridades correspondientes. En especial, desde esta perspectiva debe destacarse que no se trata de que el programa sea aplicado por los operativos institucionales junto con los beneficiados, sino de que la misma población *participe* con las autoridades, desde la definición de las políticas públicas hasta el diseño, la aplicación y la evaluación de los programas correspondientes. Así, subrayamos que la diferencia entre consulta y participación es que en la primera se espera que la población tenga una actitud reactiva, y en la segunda, que tenga una disposición de iniciativa.

Por lo tanto, se hace necesario que los hablantes de las lenguas indomexicanas demanden e intensifiquen en forma sustantiva su participación en la elaboración, aplicación y evaluación de las propias políticas públicas en materia indígena en general, así como en la investigación lingüística y en las prácticas escolares del medio indígena, entre muchos otros casos en particular. Permítasenos aclarar, además, que en este punto lo central no es la participación de los hablantes de las lenguas indomexicanas que hoy ocupan algún puesto público como directivos, subalternos, investigadores, profesores o simples burócratas; lo más trascendente recae, en cambio, en la participación de aquellos hablantes de lenguas originarias que, sencillamente, integran la sociedad civil. Como es lógico —y cada vez más pregonado por quienes abanderan la interculturalidad—, la participación del ciudadano indígena en los renglones político, académico y de la atención pública es absolutamente necesaria, en particular porque nadie puede superarlo ni en el conocimiento de su cosmovisión, ni en los juicios sobre las maneras en que dicha cosmovisión es considerada —acaso respetuosamente— en la esfera gubernamental. Nadie puede reemplazar a la población indígena ni, mucho menos, a los hablantes de las lenguas indígenas al calificar la pertinencia cultural y lingüística de los proyectos y las acciones gubernamentales dirigidos precisamente a ellos mismos. Y no obstante el avance que significa ponderar la cosmovisión indígena desde las instituciones, es fundamental que esa misma cosmovisión esté presente en todos los ámbitos públicos y privados desde la perspectiva comunitaria, la cual bien puede dar precisamente el ciudadano indígena integrante de la sociedad civil.

En efecto, al lado de los indígenas que laboran en las entidades que tienen entre sus atribuciones el diseño y la aplicación de políticas públicas en materia indígena, como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), la Secretaría de Asuntos Indígenas del Estado de Chiapas o la Coordinación de la Tarahumara del Gobierno del Estado de Chihuahua, entre otras, es necesario que los simples ciudadanos hablantes de las lenguas indomexicanas participen, en forma individual o colectiva, en la agenda relativa a dichas políticas. Y es preferible que las participaciones de la sociedad civil se lleven a cabo, más que de manera individual, por medio de sus organizaciones. Citemos como ejemplos la Academia de la Cultura Hñähñu —de la población otomí del Valle del Mezquital, Hidalgo—, la Ve'e Tu'un Savi o Academia de la Lengua Mixteca —con participantes de Oaxaca, Guerrero y Puebla—, o el Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción —integrado por abogados y otros profesionistas hablantes de chocholteco, mixteco, zapoteco, chatino o huave, sito en la ciudad de Oaxaca—, entre tantas más.

En términos prácticos, para que las organizaciones de hablantes de las lenguas indomexicanas participen como representantes de la sociedad civil en la definición y aplicación de las políticas públicas se requiere disposición y rompimiento. La disposición implica —para las partes gubernamental y de la sociedad civil, lógicamente— el reconocimiento y respeto mutuos, así como las convocatorias recíprocas para trabajar. Por lo que concierne al rompimiento, este debe hacerse respecto del vicio del paternalismo gubernamental, que ha generado en algunas comunidades, entre otros efectos negativos, oportunidades de sobrevivir improductivamente.

Los derechos a la educación y al uso de la lengua materna en la escuela

En esta parte —preparatoria para la siguiente de contenido legislativo— referimos sucintamente dos cuestiones. Por un lado, consideramos que el derecho a la educación debe alinearse con la demanda, de carácter universal, de una educación pertinente. Esto presupone una política pública en materia educativa explícitamente orientada a cerrar la brecha entre la escuela y la realidad; quizá no exista nada más coherente que tener los planos informativo y formativo de un programa escolar en plena correspondencia con los respectivos planos histórico, social y vivencial en que se aplica tal programa. Empero, nuestra realidad idiomática no ha tenido

esa suerte; en la sección dedicada a la investigación lingüística y aplicación educativa se proporcionan contenidos temáticos que bien pueden servir como ejemplos alusivos a las brechas por cerrar.

El derecho al uso de la lengua materna en la escuela bien puede parafrasearse como el derecho de las respectivas poblaciones a recibir la oferta educativa gubernamental con pertinencia lingüística, es decir: en su propia lengua. Al parecer, en nuestro país varios agentes sociales, especialmente altos mandos y personal operativo del sector educativo, suponen que el Estado mexicano está cumpliendo con este derecho lingüístico mediante la inclusión, en el subsistema de educación indígena, de una sola y aislada asignatura, por lo demás atendida en forma deficiente en la mayoría de los casos. Nada más equivocado que eso, como lo demuestra un juicio sensato sobre los hechos y un examen al apego o al incumplimiento de los fundamentos legales vigentes en la materia, algunos de los cuales se citan a continuación.

La legislación local en materia indígena

En este componente repasamos ciertas disposiciones legales correspondientes al estado de Chiapas. En ellas se pueden fundamentar, entre otros, los derechos a la participación de la sociedad civil en las políticas públicas, así como a una educación cultural y lingüísticamente pertinente, tal como se dijo en los componentes anteriores. Las disposiciones son: los Acuerdos de San Andrés, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas, la Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas, así como la Ley de las Culturas y las Artes del Estado de Chiapas.

Parece ser precisamente Chiapas el espacio mexicano donde se tiene más conciencia social de los Acuerdos de San Andrés, que en cada uno de sus tres documentos constitutivos se refieren a las lenguas indomexicanas como materia de derecho. Además, el equipo editorial de la versión de los Acuerdos que tenemos a la vista consignó, en la presentación del texto, y también lo puso en práctica, el siguiente planteamiento que contribuye fundamentalmente a nuestras aspiraciones:

> Entre muchos otros más, un acto de dignidad transformador de la relación entre el Estado, la sociedad mestiza y los pueblos indios es el referido a la lengua. Los idiomas tsotsil, tseltal, chol, zoque, tojolabal, lacandón, q'anjob'al, mam, jacalteco y chuj tienen el mismo rango de importancia que el español. Por eso esta edición se publica de manera multilingüe (Aubry *et al.* 2003: 10-11).

Pero, al mismo tiempo, también parece que aquí, en Chiapas, aún no está garantizado el cumplimiento de los derechos lingüísticos de la población indígena, con la participación y los aspectos del ámbito educativo antes referidos. Con el propósito de hacer un repaso —o un recordatorio, por si hiciera falta—, citemos aquí algunos de los preceptos más directamente relacionados con las lenguas y la educación contenidos en los Acuerdos.

En la Propuesta —segundo documento de los Acuerdos—, el numeral 3 del apartado III se refiere al «Conocimiento y respeto a la cultura indígena», que en su tercer párrafo enuncia:

> El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español (Aubry *et al.* 2003: 59-60).

El numeral 4 de este mismo apartado III aborda el tema educativo y dice:

> Educación Integral Indígena. Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La legislación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas.
>
> El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar, y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.
>
> Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT. (Aubry *et al.* 2003: 60-61).

Y en el tercer documento de los Acuerdos, el de los Compromisos, al mencionar la educación indígena bilingüe intercultural, se lee: «en el marco de las reformas que se plantean a la Constitución Federal, es necesario que la reforma local [Chiapas] considere lo siguiente: *b)* La educación indígena debe ser bilingüe e intercultural» (Aubry *et al.* 2003: 88).

Los Compromisos incluyen también una sección titulada «Acciones y medidas para Chiapas», que en la parte de Educación y cultura expresa:

> Creación de institutos indígenas que estudien, divulguen y desarrollen las lenguas indígenas y que traduzcan obras científicas, técnicas y culturales. El gobierno del Estado de Chiapas creará en el corto plazo, un Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.
>
> Se recomendará a instancias nacionales la revisión de los programas, libros de texto y materiales didácticos destinados a los niños mexicanos, para que reflejen y propicien el respeto hacia la pluralidad cultural de nuestro país. Incluir en la educación de la población no hablante de lenguas indígenas, elementos básicos de alguna lengua indígena de la región. Las monografías estatales incorporarán elementos básicos de lenguas indígenas características de sus regiones.
>
> Creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena, así como de las inquietudes y necesidades propias de sus culturas. Promoción del estudio y la enseñanza de las lenguas indígenas en las universidades, en especial en el estado de Chiapas. (Aubry *et al.* 2003: 104-105)

Citamos aquí estos fragmentos de los Acuerdos, esencialmente a manera de repaso o recordatorio —según el caso y no como revisión— de fundamentos legales para la participación y el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos en la educación. No entramos en ningún tipo de seguimiento o evaluación sobre su cumplimiento. No obstante, es pertinente mencionar que dichos Acuerdos condujeron, en cierto modo, a la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Esta Ley es un aporte sustancial a la primera aspiración mencionada en el párrafo inicial del presente documento: la equidad lingüística. En efecto, en su artículo 4° reconoce las lenguas indígenas, junto al castellano, como *lenguas nacionales de México*.

Por lo demás, desde el mismo ángulo del repaso o recordatorio, citamos a continuación algunos extractos de otros tres instrumentos:

La Constitución Política del Estado libre y soberano de Chiapas —versión de 2007—, en su artículo 13 establece:[3]

> El estado protegerá y promoverá el desarrollo de la cultura, lenguas, usos, costumbres, tradiciones y formas de organización social, política y económica de las comunidades indígenas, también garantizará a sus integrantes el acceso pleno a la justicia, a los servicios de salud y a una educación bilingüe que preserve y enriquezca su cultura.

La Ley de Derechos y Cultura Indígenas del Estado de Chiapas —versión de 1999— hace un reconocimiento explícito a los derechos lingüísticos en el ámbito de la educación; así lo expresa su artículo 45: «La educación bilingüe e intercultural deberá fomentar la enseñanza-aprendizaje tanto en la lengua de la comunidad indígena en que se imparta, como en el idioma español, para que, como consecuencia, al término de la educación básica egresen alumnos que hablen con fluidez las dos lenguas».

Por último, la Ley de las Culturas y las Artes del Estado de Chiapas —versión de 2006— representa un avance más hacia la equidad lingüística a que aspiramos. Su artículo 48 dice:

> Las comunidades lingüísticas maya y zoque tendrán igual derecho que los hispanohablantes, de utilizar su respectiva lengua materna en forma hablada y escrita, sin tener prominencia cualesquiera de ellas. Por lo que se tomarán las disposiciones y reglamentación correspondiente a fin de que se hagan acciones conducentes para que:[4]
>
> I. Los ciudadanos indígenas puedan ejercer el derecho de usar su propia lengua y establecer comunicación mediante ella, en sus relaciones con las instancias públicas y privadas, comerciales y culturales.
> II. Los educandos indígenas puedan recibir educación en su propia lengua,

[3] Las citas de esta Constitución y de las dos leyes que siguen proceden de Martínez (2009).

[4] Como tarea de armonización legislativa pendiente en esta entidad, señalamos la necesidad de trasplantar el espíritu equitativo de esta Ley y de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas a la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (versión de 2004), la que a pesar de sus buenas intenciones pone en relación desigual a las lenguas indígenas frente al español, ya que únicamente califica a este último como lengua nacional (art. 8°, fracciones V y VI).

III. Se realice la elaboración de materiales lingüísticos, gramaticales, lexicográficos y literarios necesarios para el fortalecimiento de dichas lenguas, y
IV. La elaboración de materiales audiovisuales, teniendo en cuenta las características específicas de las lenguas mayances y zoquena.

A manera de colofón de este repaso, recomendamos no hacer menos el ámbito legislativo al limitar las acciones a la denuncia. Idealmente, sin desconocer el derecho al reclamo por el incumplimiento o la violación de las garantías, deben emerger de la base social iniciativas para potenciar los logros legislativos; ahí están ya los fundamentos para las propuestas de participación de los hablantes de las lenguas indomexicanas en la definición y operación de políticas públicas en la esfera educativa. La población indígena, que paulatinamente ha sido informada de sus derechos, no debe seguir quedando al margen de la ley, ni debe omitir, en particular, el significado y los alcances que tiene el reconocimiento explícito que se hace en nuestros días de los idiomas indomexicanos como lenguas nacionales.

La educación y el Estado

Sobra decir que el binomio educación-Estado es de suyo muy complejo. En aras de referirlo como una de las generalidades de esta presentación, haremos una auténtica esquematización. Así, representamos el complejo mencionado mediante la expresión *educación indígena* como una tríada compuesta por un MODELO, una nómina de AGENTES y un conjunto de MATERIALES, estrechamente interrelacionados. El MODELO comprende desde los aspectos generales de la política pública que considera un tipo de educación diferenciada dirigida a la población —esencialmente infantil— hablante de lengua indígena, como sus bases ideológicas y fundamentos legales, los objetivos general y particulares, los enfoques a aplicar, etc., hasta las particularidades de la dosificación de los contenidos según el grado escolar y la decisión sobre el tipo de letra a emplear en los impresos en lengua indígena, pasando por un verdadero universo de asuntos pertenecientes a la planificación académica, escolar y administrativa, la gestión y la administración de recursos humanos, físicos y financieros, los procedimientos para la incorporación de directivos o para la contratación de personal operativo, entre muchos otros.

En el conjunto de AGENTES se encuentran los individuos directa e institucionalmente responsables de la concepción, el desarrollo y la puesta en

práctica del MODELO, que van desde los altos mandos correspondientes —ubicados en las subsecretarías del Sector Educación, tanto en el ámbito federal como estatal—, los titulares de los órganos u organismos del ramo —donde ocupan un lugar estratégico los correspondientes a la Dirección General de Educación Indígena y a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe—, los inspectores, los directores de zona escolar o de escuela en particular, y así hasta llegar a los profesores frente a grupo. En los MATERIALES, finalmente, deben relacionarse aquellos de que se valen los AGENTES —especialmente el personal docente— para el funcionamiento y la aplicación del MODELO. Aquí no solo deben considerarse los libros de texto, sino también las guías didácticas, los libros del maestro y demás que tienen aplicación más o menos directa en el aula; en algún sentido, también integran estos MATERIALES los textos teóricos, metodológicos, antológicos y de otra índole, correspondientes al currículo de los programas de formación de profesores. Ese currículo, a su vez, no está en el aire, sino que se encuentra anclado al punto de partida de la tríada: el MODELO.

Esquemáticamente, la tríada queda representada del siguiente modo:

Con todo, lo relevante del binomio educación-Estado como una generalidad en nuestro contexto no es lograr la mejor síntesis de lo que encubre la expresión *educación indígena*; lo verdaderamente trascendental, necesario y retador es la transformación de la TRÍADA conforme a las demandas de la población civil, a los derechos humanos fundamentales, así como a la legislación vigente. La transformación de la tríada debe ser integral. Poco significado tendría una mejora hecha únicamente a los materiales, por sustantiva que fuera, si en los programas de formación docente permanecen las directrices teórico-ideológicas que siguen presentándose, como el fantasma de la castellanización; si no se renueva la metodología para avanzar en la incorporación de contenidos culturalmente pertinentes y, entre muchas otras cuestiones más, si no se mejora el entrenamiento para que los profesores resuelvan diversas cuestiones prácticas, especialmente de naturaleza lingüística. Lógico es que, aun reformando totalmente los programas de formación de profesores —con las respectivas actualizaciones de los materiales— y lográndose la apertura de la conciencia sociolingüística tanto de ellos como del resto de los agentes, la situación seguirá esencialmente igual si no se hacen también cambios de fondo en el modelo.

Respecto de esta generalidad, por cierto, los casos más avanzados a nuestro alcance en lo tocante a la transformación del modelo —aunque en algún sentido también a la tríada en su conjunto— son el de Valiñas (2003), en el plano teórico, y el de las escuelas primarias de las comunidades purépechas de San Isidro y Uringuitiro en el municipio de Los Reyes, Michoacán, a nivel práctico. Con sus respectivas especificidades, ambos planteamientos proponen que la *educación indígena* sea una educación monolingüe en lengua indígena, con la asignatura «Español como segunda lengua».

El indigenismo

En el primer documento que conforma los Acuerdos de San Andrés, el Pronunciamiento, se presenta una crítica a la ideología indigenista que imperó en nuestro país durante las últimas tres cuartas partes del siglo XX. Se habla, entonces, de la necesidad de establecer:

> una nueva relación entre los pueblos indígenas del país y el Estado, sus instituciones y niveles de gobierno. Esta nueva relación debe superar la tesis del integracionismo cultural para reconocer a los pueblos indígenas como nuevos sujetos de derecho, en atención a su origen histórico, a sus demandas, a la naturaleza pluricultural de la nación mexicana y a los compromisos internacionales suscitados por el Estado mexicano, en particular con el Convenio 169 de la OIT (Aubry *el al.* 2003: 26).

Como puede leerse, la nueva relación a que se aspira se enuncia junto con nociones de derecho y en relación con fundamentos legales. Luego, caminar hacia dicha aspiración significa que la población indígena, los antropólogos y otros científicos sociales estamos viviendo una época de tránsito en la ideología, la teoría y la práctica indigenista institucional en un escenario con nuevos ingredientes políticos y legislativos.[5] No obstante, aún estamos, como sociedad —consideradas sus autoridades y demás sectores de población en general—, a la sombra de los viejos esquemas; simplemente, considérense los términos en que está concebido y redactado el Objetivo 15 del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*: «Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo

[5] Entre la bibliografía recomendable para conocer más de este tema, puede consultarse Oehmichen (2003).

económico, social y cultural del país, con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su participación cultural a toda la sociedad».

Por lo tanto, los distintos agentes participantes del proceso de cambio necesitamos acelerar el paso, darle un mejor ritmo a las transformaciones institucionales y hacer más explícitas las actualizaciones y renovaciones, especialmente las conceptuales y las ideológicas, hasta hacerlas llegar, con acuse de recibo, a quienes toman las decisiones. Así, considerando que el indigenismo mexicano se institucionalizó, en términos generales, a la luz de conceptos como integración/incorporación, vale preguntar, en el presente, y en especial cuando veamos satisfechas las aspiraciones en el futuro: ¿cuál es el antídoto contra el integracionismo o el incorporativismo —que no incorporación participativa—? ¿Con qué concepto nos podremos referir a tal antídoto? ¿Acaso podría ser *interculturalidad*, *multiculturalismo* o *participación*? Queden tales cuestiones abiertas a la reflexión.

Investigación lingüística y aplicación educativa

A continuación se repasan algunos aspectos relativos a la investigación en distintas ciencias y ramas de estudio del lenguaje, entrecruzados con algunas de sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo. Por ahora, consideraremos algunos conceptos y terminología básicos de lingüística general, lingüística descriptiva, sociolingüística, lingüística antropológica, genealogía lingüística, así como lingüística comparativa. Valga aclarar que los elementos se mencionan verdaderamente resumidos, de acuerdo con el impulso meramente ilustrativo —muy lejos de ser exhaustivo— con que ha sido preparado el presente texto.

Conceptos y terminología

Podría decirse que en México existe un abuso generalizado del término y concepto de *bilingüismo*. Con él se hace indistinta referencia a todo tipo de situaciones en que están presentes dos lenguas, sin reparar en variables como el conflicto, la estabilidad u otras condiciones más. Al respecto, convendría socializar conceptos como *diglosia*, con el que autores como Fishman catalogan a las sociedades que reconocen dos o más lenguas para la comunicación y donde cada lengua tiene distintas funciones (Lastra 1992: 220). Lo aquí caracterizado es lo que, en efecto, observamos en muchos espacios de la realidad mexicana y que también ha sido estudiado

reconociendo los niveles de lenguas y variedades —o variantes, en nuestra terminología— en torno al desplazamiento y la revitalización lingüísticas en nuestro país (Zimmermann 2010).

Con relativa frecuencia encontramos usos vagos de la expresión *educación indígena*. Con el propósito de ganar precisión en los sentidos de su uso, conviene tener claro que dicha educación se va consolidando en forma de *atención diferenciada* —no diferente— respecto de la oferta educativa del Estado mexicano. Por otro lado, al ahondar en la propuesta de modelo —o tríada— referido, cabe precisar que la educación indígena reclama la operación de un programa educativo monolingüe, en el que destaca, en términos generales, el uso de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción, medio de aprendizaje y comunicación permeable a todas las funciones correspondientes a la vida escolar. El hecho de contemplar la asignatura de Español como segunda lengua no es suficiente para asumir un programa como bilingüe.

En cambio, hay otras propuestas de modelos de educación indígena que cabrían bajo el título de «Programa educativo bilingüe». Algunas, las menos y en el mejor de los casos, acarician la idea del uso «equilibrado» de la lengua indígena y del castellano en la escuela; en tanto que otras, las más, traducen el bilingüismo como el desarrollo del currículo íntegramente en castellano, a lo que añaden —si hay tiempo— una asignatura de lengua indígena.

Lingüística descriptiva, etnolingüística y sociolingüística

No obstante que las ciencias del lenguaje han ido ganando especialización e independencia relativas, siempre será necesaria la retroalimentación entre ellas para la mejor captación, comprensión y explicación de los hechos. Así, también convendrá mantener la visión de conjunto para la mejor aplicación de los distintos asuntos lingüísticos en el ámbito educativo.

Para los fines de esta exposición, recordemos que lingüística descriptiva alude al inventario de las estructuras lingüísticas; es decir, subsume actividades que se realizan para dar cuenta de cómo es cada una de las lenguas del mundo. Por su parte, la etnolingüística, que para nuestros propósitos también podemos nombrar lingüística antropológica, contribuye a identificar la cosmovisión de las personas, considerando la respectiva lengua que hablen, esto es, mostrar cómo es el mundo para los hablantes de cada una de las lenguas naturales. Y, por último, la sociolingüística tiene entre sus objetivos caracterizar cómo se ubica cada una de las lenguas en el mundo.

En el siguiente cuadro se ofrece una síntesis de lo anterior, complementada con algunos de sus temas y preguntas centrales

.

Ciencias del lenguaje	*Preguntas centrales*	*Temas privilegiados*
Lingüística descriptiva	Cómo es cada lengua del mundo	- Nivel fonológico - Nivel morfosintáctico - Léxico - Análisis del discurso
Etnolingüística	Cómo es el mundo según la «visión» de cada lengua	- Términos de parentesco - Términos básicos de color - Clasificación de los seres vivos: animales y plantas
Sociolingüística	Cómo está cada lengua en el mundo	- Número de personas que hablan cada lengua - Número de personas que usan cada lengua - Contacto lingüístico

Lingüística descriptiva

Al pensar en posibles aplicaciones de las materias lingüísticas en el ámbito escolar, inmediatamente se ofrece hablar de la necesidad de contar con una mejor descripción lingüística para sustentar con argumentos académicos, por ejemplo, las propuestas de sistemas de escritura u ortografías de las lenguas indígenas.

En el caso del purépecha, por ejemplo, aún no se ha resuelto la manera de representar la serie de consonantes aspiradas con las que cuenta esta lengua. Observemos los datos empíricos. El purépecha de Michoacán tiene, por un lado, el siguiente contraste: *támu* 'aparte' y *t^{h}ámu* 'cuatro', donde la primera palabra comienza con una consonante no aspirada /*t*/ y la segunda con la misma consonante pero aspirada /*t^{h}*/. Por otro lado, una expresión como *yo también* se realiza en purépecha como: *híhtu*, que es posible analizar inicialmente como: *hí* 'yo' y *-htu* 'también'. Sin embargo, un acercamiento minucioso a la fonología de esta lengua nos revela que el morfema *-htu* no está compuesto de la secuencia de las consonantes *[h]* y *[t]* más la vocal *[u]*. Se trata, en cambio, de la consonante aspirada /*t^{h}*/, seguida de la vocal /*u*/. ¿Cómo es esto? Lo que la observación detallada

permite ver es que la consonante /t^h/ se realiza así *[t^h]* cuando ocurre a principio de palabra, como en t^h*amu* 'cuatro'; y que se anticipa la aspiración: *[ht]*, cuando ocurre en el interior de palabra, como en *híhtu* 'yo también'.

Entonces, si se sigue el comportamiento fonético, la consonante aspirada tiene dos formas de representarse: con la marca de la aspiración pospuesta 't^h', como en *thámu*; o con la marca de la aspiración antepuesta '*ht*', como en *híhtu*. A su vez, si la propuesta ortográfica se basa en la fonología, dicha consonante aspirada tendrá una sola forma de representación, que bien puede ser mediante 't^h', con lo que las respectivas palabras se escribirían t^h*ámu* e *hít*^{h}*u*; esto hace necesario que en los procesos de alfabetización del purépecha se explique la realización fonética de la consonante aspirada /t^h/ como *[ht]* cuando esta ocurre dentro de la palabra. O bien, la forma única de la representación de la consonante aspirada puede adoptar una solución gráfica en que el rasgo de la aspiración se represente arriba de la letra: '*T̆*', incorporado a la letra: '*ŧ*', o debajo de la letra: '*ṭ*'. Considerando la última de las posibilidades, las palabras se escribirían *ṭámu* e *híṭu*; y la alfabetización del purépecha requerirá, en este caso, explicar que la consonante aspirada /ṭ/ se realiza fonéticamente como *[t^h]* a principio de palabra y como *[ht]* dentro de ella. En el proceso de normalización lingüística del purépecha, este y otros casos pueden considerarse todavía en discusión.

Es posible trabajar otros asuntos lingüísticos de orden morfosintáctico, por ejemplo, para su aplicación por igual en la escuela. Tales estudios pueden ser aprovechables en los procesos de normalización lingüística, como en el caso del purépecha; o bien, para utilizarse en ejercicios encaminados a desarrollar la reflexión metalingüística sobre la propia lengua materna a partir de conocer, analizar y comprender las estructuras morfosintácticas de otros idiomas. La variante del mixteco de Santa Inés de Zaragoza, Oaxaca (García 2010), nos servirá para una breve ejemplificación. Considérense las siguientes tres expresiones:[6]

va'a tekuu=nu
saludo de un hombre a otro hombre o a una mujer a quienes trata como iguales

[6] Transcripción simplificada para efectos de esta presentación; solo téngase en cuenta que las tres expresiones consisten en las dos mismas palabras, la segunda de las cuales se encuentra marcada por los clíticos objeto de atención de este ejemplo.

va'a tekuu=nda
saludo de una mujer a otra mujer o a un hombre a quienes trata como iguales
va'a tekuu=ni
saludo de un hombre o de una mujer a alguien (hombre o mujer) a quienes trata con respeto.

Si bien es cierto que en el mundo hispanohablante, tanto en el habla formal como en la informal, las expresiones «hola» o «buenos días» pueden ser utilizadas por hombres o mujeres para saludar más que adecuadamente a personas de uno u otro sexo, también es cierto que un intento de traducción de esas expresiones del mixteco al castellano que pretenda poner a flote todos los significados en juego requerirá más allá de las dos palabras de la lengua origen. Por ejemplo, una traducción así de *va'a tekuunu* podría ser «hola, amigo/amiga», dicho informalmente por un hombre, o bien la traducción de *va'a tekuuni* sería «hola, señor», dicho formalmente por una mujer. Esto es, los valores de los clíticos de esta variante del mixteco: = *nu* (emisor ♂/ receptor ♂ o ♀, trato informal), = *nda* (emisor ♀/ receptor ♀ o ♂, trato informal) y = *ni* (emisor ♂ o ♀/ receptor ♂ o ♀, trato formal), requieren elementos léxicos y sintácticos para ser expresados en castellano. Ello nos permite decir que las correspondencias semánticas entre dos lenguas no necesariamente conllevan los mismos recursos morfosintácticos.

Otras lenguas indígenas permiten ilustrar mayores contrastes formales respecto del castellano, para expresar significados equiparables. Veamos la siguiente palabra de la variante de Guerrero del náhuatl, con su análisis morfológico y traducción al castellano:

xonimitsonmachti 'no te fui a enseñar'

x-	*o-*	*ni-*	*mits-*	*on-*	*mach*	*-ti*
NEG	PAS	yo	a ti	ir	saber	CAUS

Revisados a partir de la linealidad con que se presentan en la palabra náhuatl, los elementos en juego son cinco prefijos, una base verbal y un sufijo; sus respectivos equivalentes en castellano son cinco palabras, o cuatro, si es que el clítico de segunda persona objeto se representa ortográficamente unido al verbo principal: «enseñarte». Obsérvense los detalles en el cuadro puesto a continuación:

Prefijos del náhuatl y elementos correspondientes en castellano	*Base verbal del náhuatl y elementos correspondientes en castellano*	*Sufijo del náhuatl y elemento correspondiente en castellano*
El morfema de la negación *x-* (NEG); en castellano: adverbio *no*. El morfema del tiempo pasado *o-*; en castellano: uno de los significados del morfema de primera persona singular del indicativo *-i*, sufijado a la forma base correspondiente del verbo «ir». El morfema de la primera persona singular sujeto *ni-*; en castellano: otro de los significados del morfema *-i*, antes referido. El morfema de la segunda persona singular objeto *mits-* ; en castellano: el clítico *te*. El morfema direccional centrífugo *on-* ; en castellano: la forma *fu* del verbo «ir» flexionado en modo indicativo.	La forma *mach*, resultante del proceso morfofonológico en que se sufija el causativo *-ti* al morfema radical mati (en la base: pérdida del fonema vocálico */i/* y africación palatalizada del fonema consonántico */t/*); en castellano: la forma enseñar del verbo «enseñar» flexionado en modo infinitivo.	El morfema causativo *-ti* (caus) aplicado a la base *mati* «saber»; en castellano —si acaso—, parte del significado del lexema «enseñar».

La cantidad de elementos de la lingüística descriptiva susceptibles de emplearse para estimular la reflexión metalingüística de la población mexicana es potencialmente infinita. Esto es particularmente cierto si nos propusiéramos ofrecer, en términos comparativos con el castellano, como lo venimos haciendo, ejemplos de todas las lenguas indígenas nacionales del país. Para tales efectos, puede aprovecharse la minuciosa investigación hecha sobre la palabra verbal de la lengua maya (Briceño 2007), con la clasificación de los verbos y la sistematización de los paradigmas flexivos, para compararla con las conjugaciones del castellano. Por supuesto que la reflexión metalingüística puede alcanzarse, y a mucha profundidad, desde

la introspección autónoma de la propia lengua materna, sin necesidad de tener a la vista los elementos análogos de otras lenguas; la disposición comparativa es, o pretende ser, una estrategia didáctico/pedagógica que bien puede favorecer estos propósitos. En todo caso, los mejores auxiliares para estimular la reflexión metalingüística entre una población escolar parecen ser una cada vez más profunda descripción lingüística y la inclusión de adaptaciones de tales descripciones en los libros de enseñanza.[7]

En el medio escolar mexicano, ni el castellano —o lengua española— destaca como un objeto de estudio plenamente definido, ni la reflexión metalingüística se encuentra entre los ejercicios para el desarrollo del pensamiento abstracto o de las habilidades mentales. Tanto los contenidos de la materia Español como las teorías y los métodos para su enseñanza en ese mismo medio traslucen un lamentable estancamiento —eufemismo de atraso—.[8] La asignatura y su mismo nombre parecen inadecuados —¿eufemismo de obsoleto?— cuando se les considera al lado de la gramática. Por cierto, de acuerdo con muchos, precisamente la gramática es *la vía* para saber cómo son las lenguas del mundo y, desde nuestro punto de vista, el saber o conocimiento gramatical no entra en conflicto con ningún tipo de enfoque educativo, como los que proceden «por competencias» o cualesquiera otros. Una entre muchas de las pruebas de los cuestionamientos anteriores es que en nuestras aulas, desde el nivel inicial y al menos hasta el de la educación media superior, no han sido considerados los dos tipos de verbos intransitivos de que dio cuenta la investigación lingüística básica de hace más de una generación; lo anterior ocurre tanto en el plano teórico del acercamiento a la transitividad en general (Hooper y Thompson 1980), como en el caso particular de los verbos inergativos e inacusativos del castellano (Mendikoetxea 1999).

Dejemos hasta aquí la lingüística descriptiva para concluir esta sección con un caso de la etnolingüística y otro de la sociolingüística.

[7] Recomendamos los libros de Lara (2006a) y García (2009) para acceder a más y mejores ejemplos, problemas y ejercicios que los esbozados aquí sobre lexicología y análisis de los significados en la oración, respectivamente.

[8] Entre los escritos más recientes relativos al aprendizaje *de*, *con* y *sobre la lengua* está el de *La pedagogía basada en género*, generada desde otra modalidad de estudio del lenguaje: la lingüística sistémico-funcional (Hernández 2010). Otro tipo de problemática corresponde a la enseñanza de las lenguas indígenas, como lo ilustra una investigación practicada en escuelas de Sonora (Muñoz Orozco 2001).

Etnolingüística

Recordemos que entre los objetivos generales de la lingüística antropológica o etnolingüística figura dar cuenta de cómo es el mundo según la *visión* que de él proyecta cada una de las lenguas. Consideramos, paralelamente, que los estudios etnolingüísticos ofrecen muchos tipos de soportes teóricos y prácticos a la interculturalidad que se busca fomentar en la escuela, así como a la tolerancia necesaria en otros planos sociales. Observemos brevemente un subconjunto de los términos de parentesco.

Por una parte, es posible considerar un hecho biológico como universal entre la especie humana, a saber: el nacimiento de hijos de los mismos padres. Por otra, los grupos humanos dan acomodos categoriales y sociales particulares a esos *hijos*, como lo demuestra la existencia en las lenguas de uno o más lexemas. Repasemos unos cuantos casos en que identificamos el género y la dimensión etárea como componentes de significado. Los hablantes de castellano cuentan con un lexema, a saber: *hermano*, para referirse a las personas nacidas de los mismos padres. Dadas las propiedades del nombre o sustantivo en esta lengua, dicho elemento puede ocurrir flexionado en género masculino o femenino, según el sexo de los referentes en cuestión. No obstante, hombres (♂) y mujeres (♀) por igual aplican la forma *hermano* a los hombres (♂) y *hermana* a las mujeres (♀). Los hablantes de inglés tienen un comportamiento lingüístico muy semejante al de los hispanohablantes y, presumiblemente, categorizaciones y disposiciones sociales en cierto modo equiparables. La salvedad es que la lengua inglesa cuenta con dos lexemas: *brother* y *sister*, lo que entre otras cosas puede obedecer a la falta de la flexión de género en sus nombres. Empero, como acabamos de ver para los hablantes de castellano, cualquier hombre (♂) o mujer (♀) empleará el lexema *brother* para referirse a los hombres (♂) y *sister* para las mujeres (♀).

En cambio, una lengua como el zapoteco de la planicie costera, en Oaxaca, tiene tres lexemas para referirse a los hijos nacidos de los mismos padres, los que no pueden ser empleados indistintamente por hombres o por mujeres. Así, el lexema *biche*' está reservado para referir al hermano (♂) del hombre (♂); el lexema *benda*' es empleado para referirse a la hermana (♀) de la mujer (♀); y *bizana*' es el lexema que se usa para referir, de manera «cruzada», tanto al hermano (♂) de la mujer (♀), como a la hermana (♀) del hombre (♂).

Por su parte, el purépecha cuenta con cuatro lexemas para la terminología del parentesco que nos ocupa; los elementos y su lógica de uso son

los siguientes: *erachi* se refiere al hermano (♂) del hombre (♂) y *pirentsï* a la hermana (♀) del hombre (♂), mientras que *mími* designa al hermano (♂) de la mujer (♀) y *jinkonikwa* a la hermana (♀) de la mujer (♀).

Los hablantes de seri cuentan con ocho lexemas para referirse a las personas nacidas de los mismos padres. En la lengua seri, los términos de este tipo de parentesco agregan a las variables de sexo antes vistas otro componente de significado: la edad. De este modo, en relación con los hombres (♂) el lexema *azcz* designa a un hermano menor (♂-), *anyáac* a un hermano mayor (♂+), así como *acóome* se refiere a una hermana menor (♀-) y *apáac* a una hermana mayor (♀+); en tanto que, en relación con las mujeres (♀), el lexema *aacaz* corresponde a un hermano menor (♂-), *amáac* a un hermano mayor (♂+), *atcz* nombra a una hermana menor (♀-) y *azáac* a una hermana mayor (♀+). De hecho, existe un noveno lexema: *axíiha*, con el que, relacionados tanto con el hombre (♂) como con la mujer (♀), se hace referencia a un hermano mayor (♂+); dentro del conjunto, *amáac* (♀ > ♂+) se considera arcaico y en su lugar, en relación con las mujeres —y como sinónimo de *anyáac* en relación con los hombres—, el lexema *axíiha* designa un hermano mayor.

Los datos de estos párrafos sobre la etnolingüística se presentan de manera esquemática en el siguiente cuadro.

En los presupuestos de la etnolingüística, la propia diversidad de lenguas representa ventanas para saber cómo es el mundo, cómo es la heterogeneidad cultural y cómo esta se manifiesta verbalmente. Por consiguiente, cabe decir aquí que el comportamiento lingüístico de las cinco comunidades de habla aquí representados —castellano, inglés, zapoteco de la planicie costera, purépecha y seri— refleja cinco formas de categorizar y, como posible consecuencia, de organizar socialmente a las personas nacidas de la misma pareja de seres humanos. Un ambiente escolar en que conviven personas formadas —o en proceso de formación— en torno a prácticas culturales diferentes se puede valer de juegos léxicos como los aquí presentados para hacer seriamente visibles las diferencias culturales, fomentando su reconocimiento y múltiples valores, para así avanzar hacia la mutua comprensión entre los educandos, así como entre estos y los propios educadores.

Sociolingüística

La sociolingüística, que entre sus propósitos generales incluye dar cuenta de la situación de cada una de las lenguas en el mundo, será brevemente

*Lengua**	*Núm. de lexemas*	*Lexemas y componentes de significado*
Castellano	1	*hermano* (♂/♀ > ♂) *hermana* (♂/♀ > ♀)
Inglés	2	*brother* (♂/♀ > ♂) *sister* (♂/♀ > ♀)
Zapoteco de la planicie costera	3	*biche'* (♂ > ♂) *benda'* (♀ > ♀) *bizana'* (♂ > ♀ / ♀ > ♂)
Purépecha	4	*erachi* (♂ > ♂) *pirentsï* (♂ > ♀) *mími* (♀ > ♂) *jinkonikwa* (♀ > ♀)
Seri	9	*azcz* (♂ > ♂-) *anyáac* (♂ > ♂+) *acóome* (♂ > ♀-) *apáac* (♂ > ♀+) *aacaz* (♀ > ♂-) *amáac* (♀ > ♂+) *atcz* (♀ > ♀-) *azáac* (♀ > ♀+) *axíiha* (♂/♀ > ♂+)

* Los datos del zapoteco provienen de Pickett *et al.* (1965); los del purépecha de Velásquez (1978); y los del seri de Moser y Marlett (2005).

considerada mediante una observación al número de hablantes del chichimeco jonaz, que cuenta en la actualidad con tan solo un asentamiento histórico, en el estado de Guanajuato.

Por principio de cuentas, téngase presente que, de acuerdo con las estadísticas mundiales, en este planeta habitan más mujeres que hombres. En México, los censos levantados desde 1895 hasta el de 2010 han contabilizado por igual una mayoría de personas de sexo femenino sobre las del masculino. La población hablante de lengua indígena en nuestro país también presenta en general este mismo comportamiento: la supremacía numérica de las mujeres.

Hablantes de una lengua indígena

Año	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
2000	2 985 872	3 058 675	6 044 547
2005	2 959 064	3 052 138	6 011 202
2010	3 287 839	3 407 389	6 695 228

* Personas de cinco o más años.

Sin embargo, al observar los datos de los mismos censos correspondientes únicamente a los hablantes de chichimeco jonaz, la tendencia es exactamente la contraria: el número de hombres es mayor que el número de mujeres.

Hablantes de chichimeco jonaz

Año	*Hombres*	*Mujeres*	*Total*
2000	831	810	1 641
2005	828	797	1 625
2010	1 154	1 036	2 190

* Personas de cinco o más años.

Además, para el último censo, al registrar a las personas monolingües hablantes solo de chichimeco jonaz, también se captó una mayoría masculina: 26 hombres sobre 18 mujeres.[9]

Aunado a lo anterior, debe considerarse que, de acuerdo con la experiencia censal, de las personas que contestan el cuestionario del censo la mayoría son mujeres. También debemos tener presente que las cifras de los censos resultan de las declaraciones hechas por los encuestados. Así, el número de hombres hablantes de chichimeco jonaz, mayor que el de las mujeres, y los demás elementos anteriores, nos plantean un gran interrogante: ¿dónde están las mujeres hablantes de chichimeco jonaz? Quede esta pregunta abierta a la reflexión.

[9] La fuente de todos los datos de esta sección de sociolingüística la conforman los resultados de los censos y conteos de población publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

A pesar de los pocos renglones dedicados al tema del número de hablantes de una lengua, es consecuente decir que la sociolingüística tiene, entre otras, las siguientes potencialidades para la escuela. Por un lado, ayudar a erosionar la visión fáctica con que somos educados a aprender los hechos; de manera alternativa, la sociolingüística podría contribuir a desarrollar una perspectiva procesual o dialéctica para comprender la realidad. Las poblaciones, especialmente aquellas en que sus integrantes usan más de una lengua para la intercomunicación, son todo menos un monolito impermeable o inamovible, como una sucesión de censos permite demostrarlo implacablemente. Por otro lado, la sociolingüística puede constituirse en terreno muy fértil para el desarrollo de la cultura de la estadística en las aulas, al dar cuenta, con una visión procesual, de cómo están las lenguas en el mundo, de su número de usuarios, por ejemplo. La sociolingüística acerca a los educandos al manejo de estimaciones, incrementos, decrementos y tendencias, entre otras cuestiones numéricas relativas a su propia lengua materna y a las demás lenguas con que la suya convive.

Por supuesto que la sociolingüística no trabaja exclusivamente con números, también nos ayuda a visualizar, categorizar o interpretar determinadas características de las poblaciones. Por ejemplo, los censos mexicanos, en general, permiten elaborar diferentes perfiles de la población, como el socioeconómico, el educativo y el del acceso a los servicios públicos, entre otros. El entrecruzamiento entre las variables censales permite formar cierta imagen de uno u otro sector social: la variable «Población entre los 10 y los 15 años de edad» entrecruzada con «Sexo y Grado de escolaridad» da cuenta de los jóvenes y las jóvenes que, respectivamente, terminaron de estudiar la primaria en la edad y en el tiempo socialmente esperados, de quienes aún la están estudiando —oportuna o atemporalmente—, de las deserciones y, lógicamente, también de quienes no la estudiaron; esta información, con sus categorizaciones y cifras, hace posible caracterizar el nivel educativo en el país, lo que en el mejor de los casos debe ser un insumo para las políticas públicas correspondientes.

Un caso de mayor interés para la sociolingüística que nos ocupa corresponde al entrecruzamiento de las siguientes cinco variables del censo: Población de 25 años y más de edad, «Hablante de lengua indígena —hombre o mujer—», «Grado de escolaridad: licenciatura terminada —como mínimo, pudiendo tener hasta más de un posgrado—», «Hijos —hombres o mujeres—» y, para los hijos, «Hablante de lengua indígena». La resultante de este entrecruzamiento arroja dos subconjuntos: el *A*, de los hablan-

tes de lengua indígena que no tienen la licenciatura terminada —entre los que se encuentran desde aquellos que no asistieron a la escuela hasta los que aún asisten a las instituciones de educación superior—; y el *B*, de los hablantes de lengua indígena que sí tienen la licenciatura terminada. Al respecto, lo que para nosotros cobra mayor relevancia es saber cuál de los subconjuntos de hijos sigue hablando la lengua indígena de sus padres —o madres—, porque en el caso hipotético de que para el subconjunto *B* se presente una clara ruptura generacional en el uso de la lengua indígena, la sociolingüística será un buen auxiliar para caracterizar lo que parecería el efecto de una política pública del ámbito educativo adversa al fortalecimiento de la tradición cultural, pues también cuenta con los elementos que podrían reorientar las políticas públicas correspondientes, si es que en verdad importan los idiomas indomexicanos.

Además, y no es un asunto menor, toda vez que se trabaje diferenciada y dialécticamente con las poblaciones como un conjunto, por una parte, y con los subconjuntos poblacionales de mujeres y hombres, por otra, el educando y los agentes educativos también estarán más sensibilizados para advertir y combatir distintas formas de discriminación y racismo, además de los de tipo lingüístico, así como la xenofobia.

La genealogía lingüística

Así como en los distintos niveles del medio escolar mexicano encontramos en el currículo, junto a Español y Matemáticas, temas como geografía física, geografía política y otros más, consideramos absolutamente necesario, por sobradas razones, incluir información catalográfica de las lenguas indígenas nacionales de México. Al lado de los contenidos propios de la lingüística descriptiva y de la etnolingüística —en sus respectivas asignaturas—, tenemos un tópico complejo de naturaleza sociolingüística: cuántas y cuáles son las lenguas indomexicanas que siguen en uso en nuestros días. Consustancialmente, el tópico también es sociolingüístico en tanto implica la convivencia —bastante asimétrica, por cierto— de tales lenguas con el castellano; lo anterior se atiende académicamente bajo la noción de *contacto lingüístico*.

Por lo que respecta a su ubicación y dosificación en los currículos —de la primaria, de la secundaria, etc.—, la catalogación de las lenguas indígenas nacionales debe quedar plenamente diferenciada, aunque lógicamente vinculada, tanto a la historia de las antiguas civilizaciones de México —la olmeca, por ejemplo—, como a la historia prehispánica, novohispana y

prerrevolucionaria de las culturas indígenas de nuestro país. En todo caso, dicho tema catalográfico deberá tener como materia complementaria la historia moderna y contemporánea de los pueblos indígenas del México de hoy, así como su presencia en nuestro escenario social.

Por su parte, desde nuestro enfoque, la catalogación lingüística queda subordinada a la *genealogía lingüística*. El argumento es que el conjunto de las lenguas indígenas de nuestro país, más que una cifra —cuántas lenguas son— o que una mera relación de nombres —del akateko al zoque—, es parte de los procesos organizacionales humanos originarios aún vigentes del continente americano; de la historia sociocultural de esta región del mundo; de la experiencia intelectual y el desarrollo conceptual de la población que en nuestro escenario natural consolidó la presencia del hombre, y porque un eje estructurador de dicho conjunto de lenguas indomexicanas es, precisamente, su parentesco o relación genealógica, que no su semejanza.

Así, colocados nuevamente en los pupitres del salón de clases, la genealogía lingüística de las lenguas indígenas nacionales de México es un conocimiento accesible basado en un catálogo elaborado a partir de la clasificación genealógica de los idiomas indomexicanos.[10] De manera análoga a las actividades y los trabajos que se hacen sobre los estados de la República y sus capitales o los municipios y sus localidades, deberán proceder los agentes educativos con los idiomas indomexicanos de nuestra población. Para tal efecto, el avance académico e institucional más desarrollado con que contamos en el país es el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* (Inali 2009a). Este trabajo representa una visión relativamente novedosa para acercarse a la diversidad de las lenguas originarias de México, en la que se incorporaron dos aspectos poco atendidos de dicha materia: las *familias lingüísticas* y las *variantes lingüísticas*. Metodológicamente, las familias lingüísticas consisten en una agregación «hacia arriba» de la categoría *lengua*, mientras que las variantes lingüísticas son una desagregación «hacia abajo» de dicha categoría.

La atención puesta en estos dos aspectos conduce a un ajuste conceptual, según el cual la categoría *lengua*, empalmada con el lexema «lengua»

[10] Entre las publicaciones más recientes que recomendamos consultar sobre la clasificación de las lenguas indígenas mexicanas se encuentran los artículos de Campbell, Smith Stark, Langdon, Marlett, Mixco, Lastra y Valiñas, y Longacre, así como las reflexiones de Manrique (Buenrostro 2007).

de uso común, no científico, se atiende bajo la categoría catalográfica de *agrupación lingüística*. Por consiguiente, el referido *Catálogo* del Inali presenta una propuesta de catalogación genealógica de las lenguas indomexicanas mediante tres categorías, dispuestas aquí de mayor a menor grado de inclusión: familias lingüísticas > agrupaciones lingüísticas > variantes lingüísticas[11] (véase cuadro).

Además de los esfuerzos y la dedicación para atender las categorías de *agrupación lingüística* y *variante lingüística* —aspectos quizá menos conocidos del *Catálogo* del Inali—, también pueden canalizarse hacia la enseñanza escolarizada de la diversidad de las lenguas indomexicanas distintos trabajos sobre su distribución geográfica; al respecto, resulta útil otra publicación académico-institucional, a saber: el compendio cartográfico de los asentamientos históricos de las lenguas indígenas mexicanas, conformado por 150 láminas (Inali y UAM-I 2005).

La lingüística comparativa

Uno de los métodos de la lingüística comparativa consiste en poner «frente a frente» dos o más lenguas para explorar, en términos verdaderamente generales, su parentesco o su semejanza. La aplicación sistemática de dicha metodología permitió, en algún sentido, el desarrollo de la *genealogía lingüística*, así como de la *tipología lingüística*; en el primer caso —como vimos en la parte precedente— se trabaja con conjuntos de lenguas integrados en la categoría *familia lingüística*, mientras que en el segundo las lenguas se agregan a conjuntos, según presenten o no determinadas características estructurales. Dejando para otra oportunidad el tema de la tipología lingüística, permítasenos mencionar otras dos cuestiones de la lingüística comparativa que operan en el ámbito de las familias lingüísticas, a saber: la dialectología y la reconstrucción de elementos lingüísticos arcaicos. La primera de ellas se ocupa de estudiar la variación entre formas de habla de una misma lengua; de hecho, cuando las investigaciones demuestran que una supuesta lengua única se habla en dos o más formas tan divergentes que resultan mutuamente ininteligibles para sus

[11] Además de recomendar la lectura de los objetivos, procedimientos, aplicaciones, fuentes consultadas y otros capítulos que anteceden la parte medular del *Catálogo*, esto es, las variantes lingüísticas, se somete a consideración un trabajo del autor sobre el tema (Nava, en prensa (a)). Por cierto, la perspectiva desde la cual han sido realizados estos trabajos catalográficos es el cumplimiento de las garantías manifiestas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Familias lingüísticas (con su número de agrupaciones lingüísticas)	*Agrupaciones lingüísticas (con su número de variantes lingüísticas)*
Álgica (1)	Kickapoo (1)
Yuto-nahua (11)	Pápago (1), pima (3), tepehuano del norte (1), tepehuano del sur (3), tarahumara (5), guarijío (2), yaqui (1), mayo (1), cora (8), huichol (4) y náhuatl (30)
Cochimí-yumana (5)	Paipái (1), ku'ahl (1), cucapá (1), kumiai (1) y kiliwa (1)
Seri (1)	Seri (1)
Oto-mangue (18)	Otomí (9), mazahua (2), matlatzinca (1), tlahuica (1), pame (2), chichimeco jonaz (1), chinanteco (11), tlapaneco (9), mazateco (16), ixcateco (1), chocholteco (3), popoloca (4), zapoteco (62), chatino (6), amuzgo (4), mixteco (81), cuicateco (3) y triqui (4)
Maya (20)	Huasteco (3), maya (1), lacandón (1), ch'ol (2), chontal de Tabasco (4), tseltal (4), tsotsil (7), q'anjob'al (1), akateko (1), jakalteko (1), qato'k (2), chuj (1), tojolabal (1), q'eqchí' (1), k'iche' (3), kaqchikel (1), teko (1), mam (5), awakateko (1) e Ixil (2)
Totonaco-tepehua (2)	Totonaco (7) y tepehua (3)
Tarasca (1)	Tarasco (1)
Mixe-zoque (7)	Mixe (6), sayulteco (1), oluteco (1), popoluca de la sierra (1), texistepequeño (1), ayapaneco (1) y zoque (8)
Chontal de Oaxaca (1)	Chontal de Oaxaca (3)
Huave (1)	Huave (2)
Totales: Familias lingüísticas: 11	Agrupaciones lingüísticas: 68 (variantes lingüísticas: 364)

respectivos usuarios, corresponde hablar ya no de una, sino de dos o más lenguas, según el número de formas diferenciadas. La segunda cuestión, la reconstrucción de elementos lingüísticos arcaicos, procede proponiendo protoformas hipotéticas, es decir, unidades o sistemas fonológicos, formas léxicas u otras formaciones reconstruidas a partir de los elementos proporcionados por las lenguas vivas o documentadas de una misma familia lingüística. En los párrafos que siguen, brevemente nos referiremos a algunas de las aplicaciones que en el medio escolar se le podrían dar a la dialectología, así como a la reconstrucción lingüística trabajando, claro está, con las lenguas indomexicanas.

El primer ejemplo corresponde a la dialectología. Para desarrollarlo, situémonos en un aula en la comunidad nahua de Pómaro, municipio de Aquila, Michoacán. El tema de la clase es «los fenómenos atmosféricos» y tanto los alumnos como el profesor advierten que tanto «lluvia» como «llovizna» se expresan con la misma palabra: *kiawil* (Lastra 1986: 304). Dando por hecho que existen los motivos, el interés y los medios, se buscaría en otra de las hablas del náhuatl —o posibles variantes lingüísticas— si es que existen palabras diferentes para dichos fenómenos… y resulta que sí: en el náhuatl de Ostula, del mismo municipio michoacano, «lluvia» se dice *lapakiawalisle*; y «llovizna» es *lahpišahtiga* (Lastra 1986: 299). Los nahuas de Pómaro pueden ver que su palabra *kiawil* se parece a la parte central —en negritas— de la palabra *lapa**kiawal**isle* de los de Ostula, y por supuesto que pueden seguir empleando su expresión *kiawil* para «lluvia». A su vez, los pomarenses tienen ahora la posibilidad de expresar «llovizna» con una forma diferente a *kiawil*, si toman prestada la palabra *lahpišahtiga* no de otra lengua, sino de una variedad de habla de una comunidad vecina igualmente nahua. De ocurrir esto, sea de manera espontánea o planeada, tendríamos una instancia de lingüística comparativa, dada entre formas de habla de una misma lengua; en consecuencia, se trataría de un préstamo lingüístico dialectal.

Desarrollemos el siguiente ejemplo entre tres pueblos del occidente y el noroccidente de México que hablan lenguas de la familia lingüística yuto-nahua. Supongamos que se lleva a cabo un trabajo de planificación lingüística entre pápagos, huicholes y mayos. Los participantes de los dos primeros pueblos advierten que han «perdido» de su vocabulario original la palabra «grasa» (Lastra 1975: 214 y 218), y que en un impulso no necesariamente de *purismo lingüístico* quieren dejar de utilizar para el caso el respectivo préstamo del castellano. En las sesiones de trabajo notan que en la lengua —o agrupación lingüística— mayo sí existe —o no se «perdió»— la

palabra originaria para «grasa»: *očóko* (Lastra 1975: 216), decidiendo entonces dejar el préstamo castellano y tomar el de una lengua emparentada con la suya. La lingüística comparativa ahora operó con lenguas de una misma familia lingüística, dándose así un préstamo léxico como los que ocurren en todo el mundo, pero deliberadamente guiado —de acuerdo con nuestro ejemplo hipotético— por la identidad lingüística-cultural.

Los ejemplos que vienen a continuación subsumen la reconstrucción de elementos lingüísticos arcaicos y presuponen un verdadero proceso de planificación lingüística. Tal como los presentaremos, estos casos difícilmente ocurrirían en forma natural en el seno de una sociedad cualquiera, corresponden más bien a esfuerzos para disponer de glosarios para el uso controlado del lenguaje en determinados campos de especialización —como el jurídico, el médico, el educativo, precisamente—, asunto por lo demás firmemente presente durante la redacción de estas líneas.[12]

Así, el tercer ejemplo se desarrolla hipotéticamente entre agentes educativos de comunidades zapotecas. Después de advertir la ausencia del término «agricultura», la cuestión para dichos agentes es acuñar una palabra para su uso controlado en el ámbito escolar, específicamente entre las materias o asignaturas de educación básica, media, media superior y hasta las carreras universitarias correspondientes. Por supuesto que una opción consiste en tomar el préstamo del castellano: *agricultura*, pero esa es una salida que no favorece la equidad lingüística considerada en sus planes de educación intercultural —seguimos hipotetizando—. Una segunda posibilidad es tomar una palabra del campo semántico de la agricultura de una de las variantes de la agrupación lingüística zapoteco. Pero la balanza se inclina por una tercera opción: después de las consultas correspondientes, los agentes educativos deciden que el término «agricultura» se acuñará con un neologismo creado a partir de una de las reconstrucciones del lexema *plantar*, sugeridas en la elaboración del protozapoteco: la propuesta de la o las formas que tuvo la lengua zapoteca en la antigüedad. Para tal efecto, dichas personas tuvieron a la vista los siguientes datos (Fernández 1995: 180):[13]

Lexema PLANTAR en protozapoteco; seis reconstrucciones según las formas identificadas en diferentes conjuntos de variantes:

[12] Una exposición relativamente detallada de la planificación lingüística a que nos referimos en el presente párrafo puede encontrarse en otro trabajo del autor (Nava en prensa (b)).

[13] Las formas precedidas de un asterisco (*) son las formas hipotéticas reconstruidas; el grafema 'ʔ' representa la oclusiva glotal; los números colocados como superíndices en algunas formas corresponden a los tonos léxicos.

**ʾgaʔaza / *ʾgoʔaza*	(para Atepec, Rincón, Villa Alta y Cuixtla)
**ʾraʔaza*	(Atepec, Rincón y Villa Alta)
**ʾ¢aʔazi*	(Mitla e Istmo)
**ʾgaʔasa*	(Istmo)
**ʾyaʔaza*	(Cuixtla)

Estas reconstrucciones se basaron en las formas obtenidas de las siguientes variantes:

Atepec:	*ga^{1}da^{3}*, *ʾra^{1}da^{3}*, *ʾgu^{3}da^{3}* «sembrar, clavar»
Rincón (o Nejicho):	*gaz-aʔ*, *ʾraz-aʔ*, *ʾguz-aʔ* «sembrar, clavar»
Villa Alta (Cajono):	*ga^{1}zə^{3}*, *ĵ-a^{3}z-eʔ^{3}*, *goz^{4}* «sembrar, clavar»
Mitla:	*s-tšæz^{4}* «clavar»
Istmo:	*ru^{4}-ʾga ʔa^{4}saʔ^{4}* «meter con presión»; *ru^{4}ʾčaʔa^{4}ziʔ^{4}* «meter, sumergir»
Cuixtla:	*gaad^{3}*, *yaad^{3}*, *good^{3}* [«sembrar»]

Por lo que a este ejemplo respecta, la lingüística comparativa hizo lo suyo para proporcionar formas hipotéticas reconstruidas de los tiempos arcaicos de la protolengua zapoteca. De acuerdo con nuestro ejemplo inventado, alguna de esas formas se aprovecharía para crear el neologismo para «agricultura». A partir de este procedimiento, todas las variantes contemporáneas del zapoteco tendrían una misma forma léxica, una palabra que usarían de manera controlada en el campo educativo. La creación de neologismos también es un asunto corriente en nuestro mundo, salvo que en este caso hipotético se utilizó como base una forma atribuida a la propia matriz cultural zapoteca que la demandó, en lugar de haber recurrido al préstamo o a un neologismo pero de inspiración exógena.

En el siguiente y último ejemplo de la lingüística comparativa, absolutamente hipotético también, no hacemos más que movernos «hacia arriba» dentro de una familia lingüística para considerar no solo las variantes de una agrupación lingüística, sino el conjunto de agrupaciones —o lenguas— que conforman la familia. El grupo de trabajo lo integran ahora hablantes de las lenguas de la familia lingüística otomangue, entre las que están el ya citado zapoteco y otras veinte más.[14] Advirtiendo los partici-

[14] El resto de las lenguas o agrupaciones lingüísticas de la familia otomangue son: otomí, mazahua, matlatzinca, tlahuica, pame, chichimeco jonaz, chinanteco, subtiaba (†), tlapaneco, chiapaneco (†), mangue (†), mazateco, ixcateco, chocholteco, popoloca, chatino, amuzgo, mixteco, cuicateco y triqui (Inali 2009a: 142).

pantes del supuesto taller que en todas y cada una de sus lenguas existen las palabras para «papá» y para «mamá», esta vez la necesidad —hipotética— es acuñar, respectivamente, términos relativos a la «paternidad» y a la «maternidad» que serán integrados para su uso controlado en glosarios de distintas especialidades. Los datos no son las protoformas aisladas del otomí, del zapoteco o de cualquiera de las otras lenguas de la familia; el ejercicio ahora se realiza con el protootomangue, es decir: las formas hipotéticas propuestas como aquellas con que se habló la lengua madre ancestral de la que se diversificaron las actuales lenguas otomangues. Así, las siguientes son las formas lingüísticas reconstruidas protootomangues (Merrifield 1981: 20) a partir de las cuales se elaborarán los neologismos buscados:

Lexema PAPÁ: **kwin-yu-wa*, **kin-yu-wa* y **nwin-yu-wa*
Lexema MAMÁ: **suhn* y **nuhn.*

Los neologismos resultantes serán empleados —según este caso hipotético— en todas las lenguas que integran la extensa familia lingüística otomangue, así como en todas las variantes de dichas lenguas. Y claro, el espectro de uso de dichos neologismos puede ir más allá del educativo al aprovechar análogamente su empleo, por ejemplo, en el vocabulario controlado del campo jurídico.

Naturalmente, hay otras protoformas lingüísticas que podrían servir de base para la elaboración de neologismos. Además de las que corresponden a las formas propuestas a partir de las variedades de habla de una lengua, como nuestro ejemplo con el protozapoteco, o de aquellas correspondientes a las formas reconstruidas a partir del conjunto de lenguas que conforman una familia lingüística, como nuestro caso con el protootomangue, también pueden tomarse en consideración protoformas de subconjuntos de lenguas pertenecientes a una familia. Por ejemplo, determinado grupo de agentes educativos chiapanecos, en caso de necesitarlo, podría elaborar el neologismo «examen» a partir de la forma **xak*' 'preguntar/responder' propuesta del prototseltaltsotsil (Kaufman 1972: 122), que considera tan solo dos de las 31 lenguas que integran la familia lingüística maya.[15]

[15] Las otras 29 lenguas o agrupaciones lingüísticas de la familia lingüística maya son: huasteco, chicomuselteco (†), maya (yucateco), lacandón, mopán, itzá, ch'ol, chontal de Tabasco, ch'orti', ch'oltí (†), q'anjob'al, akateko, jakalteco, qato'k, chuj, tojolabal, q'eqchi', uspanteko, poqomchi', poqomam, k'iche', kaqchikel, tz'utujil, sakapulteko, sipakapense, teko, mam, awakateco e ixil (Inali 2009a: 222-223).

Como cierre de esta parte en que entrecruzamos la investigación lingüística con algunas posibilidades de su aplicación educativa, deseamos comentar que así como el enfoque intercultural se está introduciendo en la escuela no para que únicamente se asimile ahí, sino para que contribuya a la equidad social, particularmente fuera de la escuela, así también los aspectos lingüísticos aquí repasados bien podrían posicionarse más allá del espacio meramente escolar. Estamos convencidos de que deberían ser parte de nuestra formación, educación e información, en los sentidos más serios con que la sociedad mexicana se conduce respecto de estos tres conceptos.

Políticas públicas

En el teatro sociocultural, político, académico e institucional en que estamos participando, tenemos un pequeño avance en algunos de los tópicos de nuestro interés; de manera particular, hemos ganado claridad respecto del QUÉ: desarrollar la equidad lingüística entre los idiomas indomexicanos y el castellano,[16] sin la cual no es posible alcanzar la igualdad social; el QUIÉNES: distintos agentes sociales, especialmente hablantes de las lenguas indígenas nacionales de México, simples integrantes de la sociedad civil, y no solo los agentes institucionales y sus autoridades —aunque algunos de esos «QUIÉNES», no solo para trabajar, sino hasta para pensar, tienen como primer pendiente el CON QUÉ recursos—; el POR QUÉ: abatir el incumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas…, pero el CÓMO desarrollar la equidad, convocar a los agentes —con retribuciones a los no institucionales— y garantizar los derechos parecen seguir siendo algunos de nuestros más grandes retos.[17] Para concluir, van unos comentarios sobre estos CÓMO, teniendo presente el complejo componente de las políticas públicas en materia de lenguas indígenas.

Una posible ruta es considerar la interculturalidad, por principio, como *una convicción*. Vista así, hace las veces de un valor, de una materia de orden ideológico cuyas formas de aproximación, particularmente en el

[16] En su debido lugar debe considerarse conjuntamente para la equidad lingüística «La lengua de señas mexicana [porque] es una más de las lenguas nacionales…» de nuestro país; artículo 12 de la Ley General de las Personas con Discapacidad.

[17] Así como lo hacíamos notar en la segunda nota de este documento, también hay avances respecto al CÓMO; nos referimos en particular al programa institucional del Inali (2009b), del que han sido incorporadas algunas ideas al presente texto.

aula, no pueden ser iguales a las tradicionalmente empleadas ante los conjuntos de datos por memorizar, ni ante las técnicas para el dominio de la expresión oral o escrita. Por supuesto que hay de por medio y deben atenderse tanto nociones y conceptos específicos —ahí está el lexema mismo de la *interculturalidad*—, como información particular sobre la diversidad de culturas y lenguas; pero desde la política pública en cuestión, hasta los insumos didácticos correspondientes, la interculturalidad deberá entenderse como una materia con réditos en la arena social, medibles, entre otros parámetros, a partir de los cambios en la conciencia sociolingüística, la manifestación recíproca de respeto y tolerancia entre los ciudadanos, así como en las actitudes que mutuamente se profesen los practicantes de distintos hábitos culturales que conforman la población.

Considerada la interculturalidad como una convicción, es sensato suponer que la diversidad de culturas tiene una aceptación absoluta. En consecuencia, brincan a la cara, por incongruentes, aquellas estrategias unidireccionales con las que se le restriegan las narices a los indígenas diciéndoles que no están «junto» al otro, sino «por debajo» de él; o aquellas con las que a la mayoría no indígena se le persuade de «aceptar a los otros» para poder «subirlos a su tren». La interculturalidad, como está ya considerada en los planes, es un enfoque que debe permear a todo el conglomerado social, con sus agentes, sectores, instituciones culturales, instituciones gubernamentales, etcétera.

Si acaso es la interculturalidad el antídoto contra la asimilación o la integración, una de las actividades que hay que emprender es la de socializar entre la población indígena los derechos que le asisten para estar JUNTO a cualquier otro ciudadano mexicano. Y tanto a la población indígena como a la que no lo es, debe hablársele de las diferentes culturas mexicanas como algo propio, como un componente de nuestra propia realidad. En la conciencia de la población no se rectificarán ni la sobrevaloración de la cultura occidental, ni la subvaloración de las demás culturas —no solo indígenas— si en la escuela y en los medios las diferentes culturas se presentan, respectivamente, como entidades de «otros». La interculturalidad como convicción y las políticas públicas que procuren llevar tal convicción a la vida nacional deberán contemplar, entre otros asuntos, que la escuela modifique sus discursos y sus hechos, sepultando el carácter residual y de segregación con que se continúan tratando los temas indígenas y promoviendo la comprensión de nuestra complejidad social, integrada por semejantes y con componentes disponibles para todos.

Como convicción, también es lógico pensar que para la interculturalidad, entre todos los elementos culturales tendientes a la diferenciación extrema, la diversidad de lenguas en particular no le debe representar ningún conflicto. En consecuencia, si en el escenario intercultural hay contacto lingüístico y no se procede ni en la planificación ni en la aplicación con el bilingüismo o el multilingüismo, estamos operando con una «interculturalidad» que nada tiene de convincente. La interculturalidad debe contribuir a detectar distintas hegemonías lingüísticas y, aun valiéndose de la diglosia, debe proponer cómo desmembrarlas. Pongamos por caso la hegemonía lingüística que corresponde al uso excedido y discriminatorio del castellano en nichos tanto públicos como privados, o aquella relativa al uso impositivo y discrepante de la lengua escrita sobre la expresión oral. Con dichas prácticas, tanto como con otras lingüísticamente asimétricas, no se hace otra cosa que reproducir a perpetuidad la violación de derechos culturales y lingüísticos de los sectores minorizados de la sociedad.

Desde nuestra lógica, pues, una perspectiva socioeducativa que se ostente como «intercultural», pero que sea incapaz de ver estas inequidades, y que no proponga una solución o que, proponiéndola, no la lleve a la práctica, no puede calificarse como tal.

La interculturalidad, considerada desde el currículo escolar hasta las prácticas de la vida pública, debe contribuir a la formación de ciudadanos informados, receptivos, sensibles, abiertos y respetuosos de la diversidad cultural y de lenguas, y, especialmente, de ciudadanos convencidos del valor de todo ello.

Sola, tocando puertas, la interculturalidad no llega a las personas ni para sazonar su comida ni para perturbar sus sueños. Tal como la estamos entendiendo, la interculturalidad es un enfoque puesto en práctica por agentes gubernamentales, lo que presupone planes de acción y actividades de aplicación. En torno a estos, por su parte, existen políticas públicas y, si no transformaciones consumadas, al menos esperanzas de cambios en la población. En algún sentido, las instituciones están a la mitad entre las políticas públicas y los cambios sociales —o sus esperanzas—. Siendo así, las instituciones tienen tanto un papel estratégico como un compromiso para avanzar en los CÓMOS del desarrollo de la equidad lingüística, de las convocatorias al trabajo colectivo, de la garantía de los derechos culturales y lingüísticos, entre otros. Es en el seno de las instituciones donde, preponderantemente, se estudian las lenguas indomexicanas y donde se lleva a cabo la mayor cantidad de prácticas escolares. Esas mismas instituciones deben aportar más a la identificación y reducción de las brechas entre

una y otra actividad. No solo se hace investigación lingüística en México, sino que también se forman lingüistas aquí y, por supuesto, no solo existe un ámbito educativo indígena en el país, también hay comunidades que esperan un día verse atendidas con pertinencia cultural y lingüística en ese ámbito y en muchos otros más. Con todo, es de lamentar que también persistan las brechas.[18]

Según parece, nuestra necesidad es, pues, que los CÓMOS tengan un lugar más prominente en las políticas públicas, al mismo tiempo que se agilice su planificación, ensayo, aplicación, prueba, revisión, etc., en las prácticas institucionales. Además, la participación de los hablantes de las lenguas indígenas en el proceder con los CÓMOS es la única manera de garantizar que las brechas se acorten o se cierren sin vulnerar sus derechos culturales y lingüísticos. Posiblemente se proceda a la luz de la interculturalidad o a partir de otra alternativa que aspire a la igualdad, pero corresponderá hacerlo con una visión diferente a la asimilacionista con que se inició el indigenismo oficial.

Si bien en torno a estos procederes hay nichos de especialización, parece conveniente incrementar los trabajos y las actividades inter y transdisciplinarios. Por ejemplo, nadie puede negar las ventajas que traería tener el acompañamiento de legisladores, juristas, abogados y demás ciudadanos con perfiles equiparables, en los esfuerzos de los indígenas por hacer más efectivo el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos. Sin embargo, también se hace necesario que el asunto de los derechos indígenas gane más espacio en la educación y en la formación, así como en la investigación sociolingüística. No estamos pensando únicamente en las asignaturas de formación cívica y ética de la educación básica y las de derecho indígena en la universidad. Muy conveniente sería que el derecho indígena, o si se quiere: los derechos humanos y, dentro de ellos, los diferenciados correspondientes a la población indígena —culturales, lingüísticos, religiosos, entre otros—, quedaran incluidos en las materias que tratan la historia, la sociedad y otras afines, desde la educación básica hasta la media superior; y en el nivel superior, presumibles beneficios traería considerar los derechos indígenas en todas las carreras y posgrados del área de las ciencias sociales y las humanidades, quizá de manera preponderante en los programas de formación de profesores, antropólogos, sociólogos y lingüistas, naturalmente.

[18] Algunas opiniones sobre otra brecha, la de la lingüística y las políticas lingüísticas, se encuentran en Lara (2006b).

Por lo que a la sociolingüística se refiere, además de los estudios relacionados con las percepciones que tienen los hablantes de las lenguas indígenas sobre diferentes tópicos relativos a los idiomas, como su opinión respecto de los mismos derechos lingüísticos, se requieren propuestas que, nutridas de la sistematización de otras experiencias en el mundo, permitan a la población indomexicana ver cumplidos esos derechos de la manera más adecuada y rápida posible.

Otro tanto se puede comentar sobre la divulgación de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas entre las comunidades originarias. La exposición de las leyes, su análisis, explicación de alcances, obligaciones de las entidades públicas, tipos de discriminación idiomática, espacios de denuncia, etc., es simplemente inaplazable. En el mejor de los casos, esto debe hacerse en la lengua indígena correspondiente, por parte de profesionistas hablantes de los respectivos idiomas, como abogados indígenas o estudiantes de las carreras de derecho; antropólogos y lingüistas indígenas; profesores y, por encima de la rama de estudios, quien haya tenido capacitación al respecto. Las universidades indígenas o interculturales del país, quizá más que otras instituciónes educativas de su nivel, pueden proveer un gran capital humano para ayudar a cerrar las brechas al promover la divulgación de los derechos indígenas.

También se puede escribir respecto del resto de los temas repasados en las generalidades y en la parte dedicada a la investigación lingüística y sus aplicaciones educativas; sobre la participación indígena y el acompañamiento de distintos agentes sociales para atender dichos temas o para que estos sean materia renovada o incorporada en los currículos escolares, en las agendas de investigación o en programas de socialización.

Podemos comentar más sobre distintas estrategias, por ejemplo, que los modelos alternativos de educación indígena o intercultural parece que aumentan la carga de trabajo del educando al añadirle sus materiales innovadores a los libros oficiales; quizá convenga estructurar un plan para que esos elementos alternativos sean los materiales, o parte de ellos, que sustituyan a los actuales. O la estrategia pendiente también de reconocer y otorgar a las lenguas indomexicanas valor curricular en los procesos de acreditación y certificación de estudios universitarios. Y así hay más.

El comentario final lo reservamos para recordar la presencia de un elemento fundamental para cerrar las brechas entre el estudio de las lenguas indomexicanas y las prácticas escolares. Se trata del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, organismo de la administración pública federal facultado para articular políticas públicas en materia de lenguas indíge-

nas, que bien puede renovar o intensificar la aplicación de la investigación lingüística en el ámbito educativo indígena. Se requiere potenciar sus atribuciones, sus posibilidades, tanto para aplicar proyectos a corto plazo como para garantizar la continuidad de los de mediano y largo plazos.

Creemos que los distintos agentes sociales ocupados en el desarrollo de la teoría y la práctica de la lingüística en México y, entre otras cosas, de la educación intercultural —o del enfoque intercultural en sí—, deben mantener abierta una ventana para la comunicación y la retroalimentación con las entidades responsables de las políticas públicas correspondientes, considerando en un lugar estratégico entre ellas al Inali. Además, hay varios «termómetros» que el mismo Inali puede utilizar sistemáticamente para medir la situación sociolingüística nacional y poder así evaluar qué tanto siguen abiertas o se van cerrando las brechas aludidas; por ejemplo, mientras la propia población nacional siga considerando las lenguas indígenas como «dialectos», la situación sigue siendo de alerta: las brechas continúan lo suficientemente abiertas para evidenciar que la investigación lingüística y las prácticas escolares siguen huérfanas de una política pública que las hermane.

Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano

Bruno Baronnet
Universidad Nacional Autónoma de México
Investigador asociado LAIOS-IIAC-EHESS

La institucionalización de prácticas discriminatorias en las políticas sociales se manifiesta como una forma de racismo de Estado hacia sectores populares minorizados, como los pueblos indígenas. En el conjunto de los modos de discriminación, recurrentes y transversales en la sociedad y en el campo educativo en México, se analizan algunas de las consecuencias de los prejuicios etnocentristas y las conductas xenófobas en la escuela, que provienen de prácticas marcadas por la intolerancia, la exclusión, el maltrato por motivos de color de piel, género, lugar de origen, cultura y clase social, así como por edad, religión, orientación sexual y discapacidad.

Aunados a la desatención del Estado hacia los pueblos originarios en sus políticas educativas, de desarrollo social y cultural, los efectos del racismo en la educación formal de los niños y jóvenes indígenas son observables de manera tangible en los discursos de los docentes y las familias, en los materiales didácticos, en los métodos y los contenidos curriculares, así como en los valores y las normas sociales que el sistema educativo mexicano promueve. De cierto modo, hablamos de predisposiciones sociales que penetran en la sociedad y tienden a fomentar una cultura del desprecio y la discriminación.

Al menos en el discurso institucional, el enfoque intercultural en la educación indígena está orientado a combatir el racismo y promover una

toma de conciencia que contrarreste los estereotipos negativos, es decir, suscitar una cultura de tolerancia y de convivencia en las relaciones interculturales entre grupos identitarios distintos. Sin embargo, es reciente y limitada la incorporación, en la capacitación regular de los educadores, del tema de la contribución de la diversidad cultural a una cultura del respeto y la solidaridad hacia los otros, especialmente a los pueblos originarios y afrodescendientes en el contexto latinoamericano y mexicano en particular.

Se detectan de esta manera elementos explícita y sutilmente discriminatorios, así como simbólicamente violentos, tanto en la calidad y la pertinencia cultural de las prácticas de enseñanza-aprendizaje —materiales inadecuados, desvalorización de las lenguas y las culturas—, como de manera más global en las condiciones discriminatorias de acceso a la escuela. Debido a la supuesta incapacidad de los pueblos para administrar los planteles educativos de sus territorios, el control de la gestión educativa del sector respectivo en el contexto indígena depende sobre todo de decisiones tomadas centralmente, por actores no indígenas, en las que es mínima y casi inexistente la participación directa del magisterio bilingüe y de las comunidades originarias en el diseño, la aplicación y la evaluación de los planes educativos regionales e interregionales.

Sin embargo, actualmente en México la inclusión efectiva, en términos de participación y compromiso, del conjunto de los actores educativos en la gestión de las escuelas, de acuerdo con los modos de organización comunal de los pueblos, no parece asumirse como una prioridad política. En un marco de gestión heterónoma de la educación formal en los territorios indígenas, la exclusión de los grupos subordinados en el proceso de control político y administrativo de los planes educativos parece reforzarse por la autoexclusión —corolario de la autovictimización—, es decir, la interiorización o incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión regular de las escuelas, a pesar de contar de manera limitada con el apoyo financiero y técnico del Estado, o de las iglesias y de las organizaciones de la sociedad civil.

Del mismo modo que sufren el racismo en el mercado laboral, los indígenas son víctimas de discriminación en el sistema educativo, tal como lo muestra el conjunto de indicadores presentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Gran parte de los alumnos indígenas trabaja además de estudiar, y sus padres asisten poco —o nunca— a las juntas

escolares y no tienden a apoyarlos en sus tareas en casa, debido también a su bajo nivel de escolaridad.

En los sistemas de educación indígena predominan, en relación con las zonas urbanas, cifras muy altas de rotación y ausentismo de docentes, quienes en general no han recibido capacitación oportuna en materia de pedagogía intercultural. Asimismo, se detectan los efectos de los racismos de clase, de etnia y de género en la escuela por medio del prisma del análisis de tipo comprensivo, holista y crítico, lo que plantea el problema de la interpretación multidimensional de las implicaciones de las discriminaciones generadas por las políticas nacionales de educación indígena.

¿En qué sentido se podría hablar de la predominancia en la sociedad de formas derivadas del racismo de Estado? ¿Cómo se refleja la dominación masculina, la discriminación racial y cultural y el racismo de clase en el campo educativo en México, y en particular a raíz de las contradicciones de las políticas educativas? Antes de intentar responder estas preguntas, cabe señalar que son escasos los estudios sociales que abordan el fenómeno del racismo en las relaciones interétnicas en Chiapas y en México,[1] y un número reducido de artículos científicos y tesis de posgrado tratan directamente de la amplitud de las discriminaciones de todo tipo en la educación en el país.[2]

Además de los tabúes sobre el racismo, en la sociedad en general parece influir una resistencia persistente del mundo de los académicos a considerar, como lo sostuvo Bourdieu (1984: 268), que se tendrían que analizar todas las formas que redoblan la legitimación escolar como discriminación legítima, sin olvidar los discursos de tipo científico, como el psicológico, el histórico y el sociológico. De alguna manera, la antropología en México ha desempeñado un papel en la legitimación de la institucionalización de las discriminaciones, especialmente hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes (Castellanos 2000, Quiroz 2002), los cuales han sido objeto de interpretaciones científicas que no han considerado los efectos del colonialismo y las relaciones de clase en el estudio del racismo hacia los sujetos considerados (Van den Berghe 1971), menospreciando el peso estructural de la diferenciación racial, pero también la politización de las identidades étnicas en las relaciones de dominación cultural.

[1] Van den Berghe (1971), Bonfil (1987), Gall (1998), Castellanos (2000), Quiroz (2002), Cejas (2004), Saldívar (2008).

[2] Barrón (2008), Castellanos (2008), Baronnet (2009), Gnade (2008 y 2010).

Acercamiento conceptual a los racismos y las discriminaciones institucionales

Con el desarrollo de una antropología crítica en México, el paradigma del racismo ladino hacia los indígenas irrumpe en los cuestionamientos a las relaciones interétnicas de dominación y resistencia (Bonfil 1987). Como procesos de exclusión persistentes en las sociedades contemporáneas, los racismos de clase, de etnia y de género no están basados únicamente en los rasgos físicos, puesto que hay discriminación de tipo institucional, es decir, cuando las instituciones de la administración pública excluyen, o brindan servicios de menor accesibilidad y calidad a ciertos sectores amplios de la población, principalmente en las regiones rurales y a la población indígena.

Siendo un fenómeno intrínseco y consustancial al colonialismo, la heterofobia etnocéntrica parece surgir en su versión actual, en Chiapas, durante la etapa moderna de la historia regional, cuando la idea de igualdad se vuelve un valor más central en el plano jurídico-político (Gall 1998). Las diversas expresiones actuales de los racismos han dado lugar a muchas tensiones sociales y a conflictos interétnicos. Esto ocurre en el contexto de la globalización neoliberal y la contradicción entre la concepción de un Estado-nación asociada «a la noción de cultura hegemónica única representativa de un pueblo específico, uniforme, tanto en identidad como en historia» y la realidad multicultural de la mayoría de los países contemporáneos, así como por la disolución de las antiguas «economías nacionales» en el marco de la economía global (Stavenhagen 1994: 11).

La ideología nacional revolucionaria contribuyó a instrumentar la escuela de manera centralizada para fines de aculturación y homogeneización de la sociedad mexicana. Según Michel Wieviorka (2001: 104-105), cuando se percibe el mestizaje como una mezcla de razas y no de culturas, puede causar lo peor al incapacitar a las personas para constituirse en sujetos que enfrenten el racismo exacerbado, lo que prohíbe la subjetivación e, incluso, induce a la esquizofrenia. Desde esta perspectiva que considera las políticas raciales como productos de la modernidad, las relaciones interculturales no se dan en condiciones de igualdad: la dominación de una cultura sobre otra provoca dificultades para constituirse como sujeto.

En cambio, desde el punto de vista de Cornelius Castoriadis (1990), el análisis del racismo debe partir del concepto más amplio de exclusión para entender cómo la afirmación de la «inferioridad» de los otros se vuelve discriminación, desprecio, confinamiento, para agravarse finalmente y

convertirse en rabia, odio y locura asesina. La negación de la historia y de las prácticas culturales de los pueblos indígenas en la educación puede ser considerada como un fenómeno de exclusión racista. Según este autor, el racismo es un rasgo empíricamente casi universal de las sociedades humanas, ya que se trata de la aparente incapacidad de constituirse a sí mismo sin excluir al otro, así como de la aparente incapacidad de excluir al otro sin desvalorizarlo ni odiarlo (Castoriadis 1990: 29).

En este sentido, el pensamiento de Castoriadis demuestra la recurrencia transhistórica y transcultural de la exclusión y enseña que el racismo o el odio al otro no es una invención particular del Occidente moderno (Gall 2007: 75). A través de la historia, la racialización de las desigualdades parece generarse a raíz de las relaciones de dominación económica, social y cultural entre los individuos y los grupos de orígenes diversos. En el imaginario racista se invocan e inventan características supuestamente físicas y biológicas que serían irreversibles o inconvertibles (Castoriadis 1990).

Para Bourdieu (1997: 216) todos los racismos, de etnia, de sexo o de clase se perpetúan, a pesar de ser denunciados, condenados y estigmatizados, porque están incorporados bajo la forma de disposiciones —*habitus*—, y también porque las relaciones de dominación de las cuales son producto se perpetúan en la objetividad, y de ese modo aportan un fortalecimiento continuo a la propensión a aceptarlo. Lo que Bourdieu (1984: 264) llamó «racismo de la inteligencia» es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, por una parte, de la transmisión del capital cultural heredado y que tiene como característica ser capital incorporado, por lo que, aparentemente, es natural e innato. El racismo de la inteligencia es el medio por el cual los dominantes buscan justificar el orden social que controlan, lo que hace que se sientan justificados de existir como dominantes, y se crean de una esencia superior.

En cierta medida, la proclamación, después de la Revolución francesa, de una identidad nacional unitaria en gran parte de las antiguas colonias europeas contenía una contradicción intrínseca porque conducía a la marginación y erradicación de los rasgos de pertenencia étnica, regional, corporativa (Balibar y Wallerstein 1990), con una amplia capacidad de transformación y generación de las maneras de apelar a situaciones de contenido racista que superan el contexto espacio-temporal que les dio su especificidad. Tal es el caso de los vocablos *apartheid* como sinónimo de racismo institucional, y *ghetto* como espacio de segregación (Cejas 2004: 9). En cierta medida, los efectos del racismo de Estado son multidimensionales en las políticas educativas, especialmente en términos de

la multiplicidad de lógicas discriminatorias que atraviesan las prácticas sociales y que atentan contra los derechos de los niños y los pueblos indígenas a tener servicios educativos accesibles, adaptados y propios.

Las manifestaciones de las discriminaciones institucionales en la escuela

Los discursos conservadores que parten de la racialización de las desigualdades sociales tienden a provocar *a priori* que los sujetos no se distingan tanto por pertenecer a una clase dominada sino a un grupo étnico discriminado. Sin embargo, los sistemas de diferenciación y exclusión tienen en común legitimar *a posteriori* el orden social asimétrico que los Estados podrían combatir con políticas sociales antidiscriminatorias, solamente si de antemano se reconocen institucionalmente los efectos del racismo en la sociedad, y particularmente en la educación.

Las organizaciones sociales tienen la posibilidad de presionar al Estado para que reconozca tales efectos, como lo han hecho en México en los últimos años los miembros del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, quienes obtuvieron una resolución favorable del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) el 22 de febrero de 2011, la cual considera como agraviados a niños y niñas de una escuela federal bilingüe de los Altos de Chiapas, en nombre de los demás pueblos y comunidades infantiles indígenas del país. Lo anterior debido a las discriminaciones —de lengua, condición social y origen étnico— que se presentan en la aplicación de la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (prueba ENLACE) para medir las competencias escolares de la población infantil indígena. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) deberá encontrar otros parámetros y criterios para evaluar en el futuro a todos los alumnos indígenas, incluidas alrededor de 10 000 escuelas primarias federales bilingües, las cuales atendían, en 2009, a 117 921 niñas y niños en el país según el *XIII Censo General de Población y Vivienda* (INEGI), tomando en cuenta que habría, aproximadamente, más de un millón de menores hablantes de lenguas originarias en edad de cursar la escuela primaria.

La discriminación institucional que afecta a la niñez indígena mexicana en el sistema educativo se caracteriza también por los problemas estructurales de formación y ubicación de gran parte de los más de 36 000 maestros indígenas fuera de su región etnolingüística de origen y de

arraigo,[3] lo que va aunado a la dificultad práctica de convertir las escuelas primarias generales —con maestros mestizos y foráneos— en escuelas multilingües e interculturales —con maestros originarios— y de introducir clases de lengua y cultura indígena en el currículo nacional y en los programas vespertinos de las escuelas «de tiempo completo». El racismo de Estado se expresa entonces en la ausencia institucionalizada de atención educativa lingüística y culturalmente pertinente y apropiada, generada por la incapacidad de la burocracia federal y estatal para satisfacer favorablemente las necesidades y demandas educativas de los pueblos. En efecto, las discriminaciones más comunes en la educación indígena tienen que ver con las debilidades de los procesos de formación, asignación y la presencia efectiva de los maestros, quienes se caracterizan por su ausentismo. En muchos aspectos es insuficiente la capacitación inicial y continua del magisterio indígena, ya que es escasa la enseñanza de las lenguas en las normales y en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Hay dificultades persistentes para atraer y retener a maestros bien formados en las comunidades, debido a las difíciles condiciones locales de vida y de trabajo.[4]

Salvo escasas experiencias regionales de tipo autonómicas o híbridas, llama la atención la casi inexistencia en México de escuelas oficiales de niveles de secundaria y bachillerato que capaciten a los jóvenes indígenas con apego a los valores y las especificidades identitarias y lingüísticas regionales. Por otro lado, parece que no hay estadísticas recientes disponibles y confiables, en el ámbito nacional, sobre el origen sociocultural y la lengua que hablan los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativos de las regiones multiculturales del país, incluso en lo que se refiere a universidades y centros de investigación que ofrecen programas de licenciatura casi exclusivos para indígenas, como las unidades de la UPN y algunas universidades estatales, especialmente las nuevas y las normales interculturales. Un corolario rotundo y profundo del racismo institucional pasa, en efecto, por la invisibilidad en las estadísticas, como en la realidad cotidiana, de los sujetos portadores de identidades socioculturales

[3] Según la Encuesta de Calidad Educativa en Chiapas (ECECH), llevada a cabo en 2010 por la Fundación Idea, A. C. —proyecto financiado por la Fundación Kellogg's—, solo dos de cada cinco niños indígenas tienen un maestro que habla su lengua.

[4] Cabe subrayar que los jóvenes instructores bilingües de Conafe —y en Chiapas los educadores del Proyecto Educador Comunitario Indígena— tienen pocas semanas de formación al año, pero en general son legítimamente aceptados y apoyados por las pequeñas comunidades rurales e indígenas donde ellos imparten las clases en escuelas multigrados.

menospreciadas, especialmente los pueblos indígenas y afrodescendientes, para quienes no hay becas específicas con criterios sociales y étnicos en apoyo de estudios universitarios.

Un aspecto clave del racismo de Estado se manifiesta mediante la negación de la libre determinación en la gestión política de los establecimientos del sistema educativo nacional. Si tomamos el caso de las tres escuelas normales indígenas en México,[5] el Estado tuvo que aceptarlas, ya que no fueron iniciativas directas de la SEP, que las fue legalizando posteriormente, pero negando sus planteamientos curriculares originales, basados en diagnósticos regionales y trabajos de equipos técnicos. No obstante, la creación de los programas de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) en más de quince escuelas normales regulares corresponde ahora a una lógica general de imposición de un currículo nacional único, elaborado sin participación comunitaria, que restringe las posibilidades de flexibilizar los planes y programas de estudio en las distintas regiones indígenas del país de acuerdo con los conocimientos, valores y modos de organización de los pueblos, y les niega la capacidad legítima de intervenir en el diseño, la gestión y la evaluación de las instituciones educativas, incluso cuando se ubican físicamente en comunidades indígenas.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, cuando estaba encabezada por Sylvia Schmelkes (2001-2006), no tuvo la libertad de maniobra para elaborar un currículo diferente a la Licenciatura en Educación Primaria. Lo que se hizo fue añadir al programa curricular seis horas semanales de estudio de Lengua y Cultura a los docentes indígenas en los tres primeros años. Schmelkes (entrevista diciembre 2009) opina que es a causa de cierto racismo exacerbado por lo que ni los estados ni la federación siguen dispuestos a pagar el salario adicional de maestros de lenguas y, en consecuencia, la materia no se imparte en muchos sitios, lo que invalida a estas normales como espacios de aprendizaje, práctica y análisis lingüístico, sobre todo en la enseñanza de contenidos culturales regionales específicos a través de la lectoescritura, las matemáticas, las humanidades, las ciencias y las artes (Baronnet 2010: 256).

[5] Desde hace cerca de una década, abrieron sus puertas la Escuela Normal Indígena de Michoacán (Cherán), la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (Zinacantán) y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (Tlacochahuaya). Surgen como consecuencia de luchas de actores indígenas y sindicalistas de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (Baronnet 2010).

En el país, el objetivo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) sigue siendo formar profesionalmente tanto a indígenas como a no indígenas, no de manera paralela, sino de preferencia en la misma institución de educación superior. Desde 2001 no surgieron más iniciativas concluyentes de creación de normales indígenas similares a los tres establecimientos de Michoacán, Oaxaca y Chiapas en otras regiones de estas entidades estatales, y tampoco en otros estados donde grupos de maestros lo solicitaban, como en Guerrero (Baronnet 2010: 257-258). La CGEIB encabezada por la doctora Schmelkes frenó la posibilidad de abrir más normales indígenas porque quería que la experiencia de formación fuera intercultural para los indígenas y para los no indígenas.[6]

Tomando en cuenta esta oposición del Estado a la apertura de nuevas instituciones indígenas de educación superior, podemos subrayar que las manifestaciones del racismo y las discriminaciones conducen a negar a los pueblos indígenas la oportunidad y la capacidad legítima de tener en sus manos la creación y la administración de las escuelas en sus territorios. En el caso de la educación normalista, esto significa que el Estado no está dispuesto a compartir el monopolio de la formación docente con otros actores, como las organizaciones sociales, civiles y políticas de los pueblos en sus regiones. Ocurre en cierta medida lo mismo con casi toda la oferta de educación superior en el país, salvo algunas universidades autónomas que, además, se encuentran desprovistas de suficientes recursos políticos, materiales y técnicos para llevar a cabo sus planes de desarrollo pedagógico, e incluso pueden resistir y luego periclitar, como lo documenta Horacio Gómez Lara en el caso de la Universidad de la Montaña en el municipio de Las Margaritas, en Chiapas, donde las «prácticas y actitudes discriminatorias son las que han llevado a la población indígena a tomar iniciativas propias para crear su propio modelo educativo, con todas las desventajas estructurales que esto lleva implícito» (Gómez Lara 2010: 217).

Si bien la estrategia neoindigenista consiste en abrir carreras de Pedagogía, de Comunicación y de Gestión intercultural no solo para indígenas, sino dirigidas a toda la población en instituciones bajo control gubernamental, es importante considerar también cómo surgen y se transforman

[6] Para Schmelkes (entrevista diciembre 2009), «hacer normales solamente para indígenas iba en contra de los propósitos interculturales y por eso […] lo que hay que hacer es, en las normales regulares, establecer la licenciatura [en educación primaria y preescolar intercultural bilingüe]».

las universidades alternativas que tienen respaldos locales.[7] En cierta medida, la ausencia de reconocimiento oficial de estas iniciativas populares e indígenas constituye una violación al ejercicio del derecho a la libre determinación y a la educación de acuerdo con una declaración emitida por Naciones Unidas el 14 de septiembre de 2007, según la cual (artículo 14) «los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje».

¿La educación intercultural como práctica racista disfrazada?

El pensamiento indigenista contemporáneo se niega a adoptar en la práctica un enfoque educativo antirracista que refuerce las capacidades organizativas y la autoestima de la infancia y la juventud indígenas. Las múltiples discriminaciones que sufren los alumnos en el sistema educativo están dificultando su acceso al ejercicio pleno de la ciudadanía mexicana, lo que obstaculiza el camino hacia la ciudadanía pluriétnica en México. En palabras de Gonzalo Aguirre Beltrán, provenientes de un texto titulado «Educación para la comprensión intercultural»:

> el significado y la importancia de las ideas y prácticas nativas, el respeto a la cultura propia, el orgullo de la membresía de origen, así como los obstáculos y discriminaciones que el indio habrá de sufrir al adoptar la carta de ciudadanía mexicana, son facetas trascendentes del contenido de la enseñanza (Aguirre 1973: 31).

De manera generalizada, y salvo excepciones singulares observables por medio de las etnografías de aula —y del espacio de receso—, las niñas y los niños indígenas en el ámbito escolar son objeto de discriminación por parte de maestros y alumnos, por medio de la exclusión y el favoritismo a partir de prejuicios raciales, socioeconómicos, lingüísticos o culturales. Estos estereotipos están relacionados con las diferencias percibidas e imaginadas entre distintos grupos sociales y pueden llegar a legitimar la

[7] Por ejemplo, la Universidad Indígena Latinoamericana (UIL) en Villa Guerrero, Centla, Tabasco, y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur) en Santa Cruz El Rincón, Malinaltepec, Guerrero.

xenofobia, así como fenómenos muy violentos como la segregación racial y el etnocidio.

Para muchos indígenas mexicanos, los resentimientos contra los no indígenas son históricos, la experiencia de la servidumbre está viva en la memoria de los habitantes, como en las Cañadas de Chiapas. La naturaleza etnocéntrica y racista de las relaciones sociales y del sistema educativo monocultural explica por qué tampoco se ha dignificado la figura de los maestros bilingües, quienes son vistos y tratados por el magisterio no indígena como maestros de segunda clase, que no gozan de un estatus prestigioso en el sistema educativo nacional, además de que laboran en condiciones sumamente precarias y sus derechos son frecuentemente violados (Castellanos 2008: 207). Desde las perspectivas de muchos actores educativos, incluso de los mismos maestros indígenas, la puesta en práctica de la educación llamada «intercultural» se inscribe en la continuidad de las políticas asimilacionistas y occidentalocentristas, ya que es difícil romper con la tendencia de concebir la educación intercultural solamente como un dispositivo indigenista, en vez de que sea orientada a luchar contra el racismo en todas las modalidades educativas. A la pregunta de qué es la educación intercultural bilingüe, un maestro zapoteco contestó en una encuesta de Rebeca Barriga Villanueva:

> La educación bilingüe intercultural es un planteamiento institucional […] es una práctica racista disfrazada con tendencia a desaparecer las lenguas indígenas. Para ello, el Estado aplica una política de borradura 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 […]. 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 (Barriga 2004: 28).

Ahora bien, en los nuevos libros gratuitos de educación intercultural —que no llegaron sistemáticamente a manos de los maestros y de los niños de educación indígena durante la última década— se pueden detectar incluso elementos discursivos con tintes racistas. Gran parte han sido traducidos a varias lenguas originarias a partir de una misma versión en español. Del mismo modo que funcionan los medios de comunicación masiva para la población adulta, los contenidos de los libros de texto y las lecciones basadas en ellos forman la base discursiva del proceso de aprendizaje que comienza en la escuela para los niños y que conduce a la

reproducción cotidiana de las creencias y las prácticas a menudo discriminatorias, puesto que el racismo es aprendido y no natural o innato (Van Dijk 2003).

En adelante se presenta un ejemplo de patrón axiológico recurrente en los contenidos curriculares editados por la SEP: sobrevalorar un pasado indígena lejano y minusvalorar el presente, como lo muestra el siguiente extracto de la página 26 correspondiente a la unidad «Porque somos mexicanos», del cuaderno de trabajo *La Educación Intercultural Bilingüe,* publicado en 2002 por la SEP y destinado a alumnos de tercer y cuarto grados de primaria indígena, en lengua tojolab'al de Chiapas. Ahí, junto a la imagen de un niño indígena jurando a la bandera, dice (Gnade 2010: 181):

> En nuestro escudo nacional se representa la herencia indígena de todos los mexicanos. En él se reconoce el valor y la tenacidad de nuestros antepasados indígenas, hombres y mujeres inteligentes, buenos, veraces, limpios y trabajadores, que recorrieron un largo camino hasta encontrar el lugar señalado para empezar a construir la patria que ahora tenemos.

Este fragmento deja suponer que los indígenas del pasado tenían las cualidades que consisten en ser bueno, inteligente, limpio, veraz o trabajador, pero que, actualmente, parecieran normas y valores que han de enseñarse a los niños indígenas del país, lo que muestra la presencia de un menosprecio institucional y racista del Estado hacia estos pueblos (Gnade 2008: 113). Aparte de las resistencias institucionales para dar paso a la apertura de escuelas y de nuevas plazas de maestros bilingües en el contexto neoliberal actual, cabe mencionar que el subsistema de educación indígena está asociado con la representación social de muchos actores educativos, incluidos los padres, con escuelas de menor calidad, instalaciones más precarias y alumnos más pobres que en las escuelas de educación general cuyos maestros suelen ser mestizos y normalistas.

Exclusión y desigualdades en la educación de los pueblos indígenas

En el apartado «Comunidades indígenas y rurales» del informe de la visita reciente a México de Vernor Muñoz, relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, se «estima que las exclusiones de las oportunidades educativas tienen destinatarios muy precisos, que

se pueden resumir en una frase: las poblaciones pobres reciben una educación pobre». Al respecto, el relator especial considera que las necesidades educativas de las comunidades que atiende el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) deberían ser asumidas con carácter prioritario por el sistema educativo regular, mediante planes que abarquen recursos emergentes, que involucren la formación docente, la construcción de aulas y la instauración de planes y programas que respondan a la diversidad cultural del país. Si bien el tránsito de la educación primaria a la secundaria y a la media superior es muy difícil para los jóvenes, debido a la escasez de centros educativos apropiados, «en el caso de las poblaciones indígenas, ni uno por ciento que ingresa en primaria logra entrar a la universidad, a diferencia del 17 % de la población nacional» (Muñoz 2010: 18-19).

Otra de las formas racistas de desprecio cotidiano disfrazado es el sexismo que penetra también en los ámbitos educativos y que conduce a las familias a tender a escolarizar más tiempo a los niños que a las niñas, pues se observa más deserción y abandono escolar por parte de las niñas indígenas que de los niños. El sistema educativo mexicano resulta discriminatorio hacia las niñas indígenas, ya que no tienen las mismas posibilidades reales de acceder a la educación secundaria. A partir de cálculos con base en la muestra del *XII Censo General de Población y Vivienda*, Medardo Tapia (2010) sostiene que 2.7 millones de niños y adolescentes mexicanos entre 10 y 16 años de edad no asistieron a la escuela en el año 2000 (17.7 % del total), y del total de alumnos desertores, se conoce que fueron 90 000 niñas más que la suma de niños. El estado de Chiapas presenta las mayores diferencias en promedios porcentuales entre niños y niñas de 10 a 16 años de edad, ya que la cantidad de niñas que habían abandonado la escuela en 1999 (29.2 % del total) era superior en casi 10 % a la de los niños. Se detectó, asimismo, la edad de 13 años como el umbral de la decisión para abandonar la escuela.

Además de las discriminaciones por el género y el color de piel, la apariencia física y la vestimenta representan también factores de exclusión en la educación. Debido a sus lenguas y acentos peculiares, los niños indígenas sufren muchas veces las burlas de sus compañeros, y demasiados docentes los consideran «retrasados» o con capacidades limitadas para el aprendizaje. A estos agravios se suma el menosprecio por desconocer los valores y las normas dominantes, lo que puede desembocar en maltrato moral y físico. Una forma aún más implícita y disfrazada de discriminación en el sistema educativo tiene que ver con la descalificación casi siste-

mática de los conocimientos étnicos y populares vinculados al contexto, a las vivencias y al desarrollo intelectual de cada niño. Si bien se supone que una educación verdaderamente intercultural, antirracista y fortalecedora puede contribuir a luchar contra el etnocentrismo en la enseñanza, es lamentable observar que las infraestructuras y los equipamientos escolares parecen estar en un estado de precariedad muy marcado en la educación para los niños indígenas, especialmente los que pertenecen a familias de jornaleros migrantes.

Las condiciones generales de los procesos escolares en ciudades como la de México o en las capitales de los estados de la República contribuyen a excluir e invisibilizar a la niñez que pertenece a familias indígenas pobres que han migrado a las zonas urbanas en busca de mejores condiciones de vida (Martínez *et al.* 2004). En el entorno de las escuelas de la ciudad de México donde más de 10 000 niños de 5 a 14 años de edad estudiaban en 2002, según el gobierno del Distrito Federal, se reporta en la población indígena un alto grado de discriminación étnica, la proliferación de la adicción a drogas y un alto riesgo de estar «sin techo» (Rebolledo 2008: 102-103). De acuerdo con un estudio de detección de niños y niñas indígenas realizado (2010-2011) en escuelas de Cuernavaca y Cuautla, realizado por los estudiantes nahuas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (UPN Morelos), la mayoría de los maestros en servicio desconocía el origen étnico de sus propios alumnos y no mostraba mucha disposición a tratar de encarar y redimir las discriminaciones.

La oferta educativa en las escuelas adonde acuden niños y niñas de las familias migrantes de jornaleros agrícolas es inequitativa y de calidad dispar. Hay experiencias de atención educativa bilingüe, como con los niños mixtecos cuyos padres trabajan en campos de cultivo en Baja California (Lestage y Pérez 2003). Sin embargo, en estados como Morelos y Sinaloa, los funcionarios del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) desestiman el bilingüismo de los alumnos. Estos últimos pertenecen a familias indígenas en su mayor parte, pero les asignan como educadores a estudiantes mestizos sin preparación para atender las características socioculturales específicas de una población infantil y juvenil trabajadora cuya identidad étnica es invisibilizada y reprimida, y cuyo número alcanzaría cerca de un millón de menores mexicanos, según estimaciones recientes (Muñoz 2010).

Autonomía indígena y derechos indígenas

Frente a las discriminaciones en la educación, hay por lo menos tres alternativas articuladas y complementarias que buscan minar las fuerzas perversas del racismo. Una de ellas es la que plantea la tolerancia en su sentido filosófico normativo, otra es la de las leyes internacionales y locales contra la discriminación y el racismo, y la tercera es la que debería estar a cargo de los sistemas educativos, mediante planes y programas interculturales (Velasco 2007: 132). La alternativa educativa radical que eligieron las comunidades mayas de los municipios autónomos de la Selva Lacandona pasa por luchar contra los efectos de los racismos al ejercer el derecho a la autodeterminación política, y empezaron a mediados de la década de 1990 por remplazar al personal docente foráneo y oficial por jóvenes promotores de educación sostenidos de manera colectiva. Al destinar una porción respetable de sus propios recursos materiales y humanos al funcionamiento autogestivo de su educación, los pueblos zapatistas organizados en estos municipios autónomos demuestran que tienen la capacidad organizativa de hacerse cargo plenamente de la administración de su educación (Baronnet 2011: 222), lo que les permite controlar y apropiarse de la educación local sin reproducir las discriminaciones de toda índole que se generan en el sistema educativo oficial.

A contracorriente de la política nacional neoindigenista, la autonomía zapatista facilita en la práctica que los niños reciban una educación culturalmente pertinente en su lengua y en «castilla», sobre todo al difundir en el aula los conocimientos y los valores propios y críticos que se comparten en las localidades implicadas, de acuerdo con el contexto de la politización de las identidades sociales y étnicas de las familias campesinas mayas de las Cañadas de Ocosingo (Baronnet 2009). La experiencia actual de las autonomías zapatistas de Chiapas proporciona la posibilidad de examinar en qué medida los modos de autogobierno indígena de la educación pueden propiciar un óptimo acceso universal a la escuela y la pertinencia cultural del conocimiento crítico e integral. Ahora bien, parece contradictorio fundamentar las prácticas de la educación intercultural en estrategias político-pedagógicas que no consideran las causas y consecuencias de los racismos en el análisis del contexto de enseñanza-aprendizaje, pero que al mismo tiempo niegan que la implantación del derecho a la autonomía colectiva sea una condición para construir de manera endógena las alternativas educativas «verdaderamente» interculturales.

Así, la producción original y pragmática de métodos y conocimientos pertinentes por parte de los actores de la educación autónoma no tiende a desprenderse de la cultura campesina maya, en particular de las normas y los valores éticos del zapatismo compartidos en las aldeas que forman las bases de apoyo, como lo ilustra el siguiente testimonio de un antiguo miembro de la Junta de Buen Gobierno del Caracol de La Garrucha, zona Selva Tseltal:

> Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos «resolver sus demandas». Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo.[8]

Al orientar la educación formal hacia la resolución de las demandas indígenas, las propuestas zapatistas son ejemplares en materia de lucha contra el racismo institucional, ya que la «educación verdadera», en sus propias palabras, «nace de la comunidad», en vez de dejar al Estado la definición de las prioridades confiadas a la escuela. Lejos de aspirar a reproducir un espacio de exclusión, la apuesta zapatista por descolonizar la educación formal busca dignificar las culturas originarias. Sin embargo, un reto considerable radica en la lucha contra la interiorización e incorporación de los estigmas discriminantes que han conducido a lógicas de autovictimización y a la reproducción de algunas prácticas sexistas y autoritarias.

La lucha contra el racismo hacia las culturas indígenas es indisociable del combate al sexismo y a las discriminaciones de índole social, como las que han generado cierto menosprecio de los conocimientos campesinos y étnicos de los que gran parte de los ancianos de las comunidades están orgullosos de ser depositarios, a pesar de ser considerados «ignorantes», es decir, analfabetos. Las personas mayores de edad, especialmente las que no han sido escolarizadas en su infancia, representan actores que pueden legítimamente aportar recursos fundamentales para construir las

[8] Entrevista a Gabriel Maldonado, presidente del Concejo del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón, mayo de 2005.

bases de una educación intercultural crítica que responda a las necesidades de los pueblos, que deben participar en su desarrollo y evaluación.

En conclusión, las consecuencias de los racismos de clase, etnia y género que impregnan todo el tejido social se observan en el campo micro y macroeducativo, a través de un análisis multidimensional de las prácticas significativas en el contexto contemporáneo. Los efectos de los racismos hacia los pueblos indígenas mexicanos, a raíz del proceso de colonización y explotación al que han sido sometidos, se refleja en las instituciones educativas, altamente vinculadas al poder y al conocimiento colonial, que no son ajenas a estos procesos de exclusión, pero que pueden ser combatidos con medidas y programas de acción afirmativa (Barrón 2008: 23), empezando con el otorgamiento universal de becas de estudio y la elaboración sistemática de materiales didácticos apropiados bajo la supervisión de las autoridades locales y con la participación comunitaria.

Como se trata de un campo de investigación incipiente que conviene consolidar académicamente, hay muy pocos estudios sociales en México que documenten e interpreten los efectos de los racismos hacia los indígenas en el sistema educativo, es decir, que muestren cómo y en qué medida los sistemas de educación general e indígena generan una cobertura desigual y una calidad inequitativa. Además de indagar las disparidades socioeducativas, hace falta determinar de manera minuciosa las condiciones estructurales que favorecen e impiden la emergencia de una educación antirracista, a partir de la cual los pueblos originarios gocen de sus derechos al acceso y a la permanencia en la escuela, y también a la creación y a la administración autónoma de centros educativos en todos los niveles y modalidades que ofrece el Estado en los territorios multiétnicos del país.

La enseñanza de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en el aula puede considerarse como un instrumento contundente para luchar de manera eficaz contra las discriminaciones étnicas y de género en la educación, y para quebrantar la cultura del desprecio que predomina en la sociedad. Al mismo tiempo, la constitución de sujetos autonómicos permitirá que parte del gasto público destinado a la educación sea directamente asignado a las entidades regionales, municipales y comunitarias, de modo que el Estado garantice, como lo señalan los Acuerdos de San Andrés (1996), el derecho de «asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización».

La educación indígena en Chiapas. Situación actual y retos

Antonio Saldívar Moreno
El Colegio de la Frontera Sur

> Cuando entregué el cargo de alférez, me llamó el secretario del pueblo y me dijo:
>
> —El Presidente de México quiere que todo el pueblo de Chamula sepa leer; pero antes hay que enseñarles a hablar castellano. El Gobierno quiere que tú seas maestro de castellanización y te va a pagar cincuenta pesos mensuales.
>
> —Si es orden del Gobierno de México, tomaré el cargo —le dije.
>
> Para enseñar a hablar castilla el Gobierno nombró doce maestros para los parajes de mi pueblo; yo tuve treinta alumnos de Cuchulumtic y les enseñaba algunas palabras de castilla y algunas letras para que aprendieran a leer. A los tres años se acabó la campaña, y nos quitaron a todos el cargo; ahora la gente que quiere aprender castilla compra «aceite guapo» en las boticas de San Cristóbal, porque dicen que es bueno para aprender a hablar.
>
> Ricardo Pozas, *Juan Pérez Jolote*

Esta anécdota de Juan Pérez Jolote recuperada por Ricardo Pozas es la base con la que quisiera iniciar la reflexión sobre el panorama de la educación indígena en Chiapas. La pregunta que surge para intentar comprender la situación actual y el efecto de la educación en la población indígena en Chiapas es: ¿educación para qué?

Seguramente para muchos es obvio pensar que la educación es una herramienta fundamental para evitar la pobreza, para posibilitar la integración a los mercados laborales y, en general, a la sociedad a partir del desarrollo de determinados conocimientos, habilidades y actitudes, pero de igual manera, durante los últimos años ha habido cuestionamientos importantes sobre cómo la educación, al mismo tiempo, puede ser un mecanismo reproductor de desigualdades sociales, una acción que contribuye de manera clara a la pérdida de la identidad, a la negación sociocultural o como un factor que favorece la migración.

En el estudio de las representaciones sociales de la pobreza, Saldívar y Rivera (2006) documentan que para las diferentes instituciones de gobierno, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil e incluso para las familias, el acceso a la educación es un elemento clave para superar las condiciones de pobreza. En este sentido, se explica que los acuerdos internacionales y las políticas sociales confluyan en apoyar los esfuerzos para completar la cobertura de los servicios educativos y asegurar la universalización de la matrícula —por lo menos en educación básica— tanto de niños y niñas, como de los sectores de la población en condiciones de mayor vulnerabilidad, como es la población indígena. Véase, por ejemplo, los acuerdos de Jomtien (UNESCO 1990) y Dakar (UNESCO 2000) y el informe del Banco Mundial sobre la pobreza en México (Banco Mundial 2005), que claramente van en este sentido.

Se deben realizar nuevos estudios que permitan tener mayor claridad y detalle sobre los impactos de la educación en determinados contextos, o bien reconocer que el costo de la educación para la población indígena en el marco del discurso del desarrollo implica la paulatina desaparición de sus elementos identitarios. Una vía alternativa sería resignificar de manera profunda el hecho educativo desde la perspectiva de colocar en el centro del proceso los elementos culturales propios y vincularlos con otros nuevos desde una condición de equidad a partir de los nuevos elementos que aporta el paradigma intercultural.

Situación de la educación indígena en Chiapas

El estado de Chiapas, al igual que los demás estados del sur y sureste del país, cuenta con importantes núcleos de población rural e indígena. Según el Conteo de Población realizado en 2005 por el INEGI, 957 255 personas pertenecen a pueblos indígenas en Chiapas. Los porcentajes pueden variar

según los criterios utilizados en las encuestas. Por un lado se establecen criterios visibles, como hablar una lengua indígena o mantener el traje tradicional, y por el otro prevalece el criterio de autoidentificación.

De la población indígena del estado, 81.5 % se concentra en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva. Los grupos indígenas predominantes son el tseltal con 37.9 % de la población indígena total, seguido por el tsotsil con 33.5 %, el ch'ol con 16.9 %, el zoque con 4.6 % y el tojolabal con 4.5 %. El resto, 2.7 %, se distribuye entre los grupos mame, chuj, kanjobal, jacalteco, lacandón, kakchikel, mochó —motozintleco—, quiché e ixil.

En Chiapas 9.7 % de los niños en edad escolar no asisten a la escuela; 2.9 % abandonan la primaria antes de finalizar el ciclo; de los que inician la primaria, 85 % la terminan, y 88 % de estos ingresa en la secundaria. Ante esta realidad, también es importante señalar que 42 % de los estudiantes de primaria reciben el apoyo económico de Oportunidades, y 85.9 % de niños indígenas de 6 a 14 años de edad asiste a la escuela, casi al parejo del promedio nacional, que es de 88.7 %. No es halagüeño, pero sí esperanzador respecto de las generaciones anteriores, pues más de una cuarta parte de los adultos, de 15 años o más, son analfabetas, la mayoría de ellos varones y en concentraciones más elevadas en los municipios de población predominantemente indígena en la región Altos, donde menos de la mitad saben leer y escribir (cuadro 1).

Cuadro 1. Población de 15 años y más y porcentaje de alfabetismo en municipios seleccionados. Chiapas, 2005

Municipio	*Población*	*(%)*
Santiago el Pinar	1 304	40.9
Mitontic	4 696	43.2
Sitalá	5 396	43.9
Chamula	37 183	46.8
Zinacantán	17 524	48.6
Pantelhó	9 329	50.2

Fuente: INEGI, *II Conteo de Población y Vivienda 2005*, México.

En el estado, de cada 100 personas de 15 años o más, 21 no tienen ningún grado de escolaridad, 22 tienen la primaria incompleta, 18 concluyeron la primaria, 15 terminaron la secundaria, 8 finalizaron la educación media superior y solo 5 la educación superior.

Según los datos del *Sexto Informe de Gobierno*, del año 2006, Chiapas contaba con 17 039 escuelas de educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, 532 de media superior —bachillerato y profesional técnico— y 145 de educación superior repartidas en normales, otras licenciaturas y posgrados. Además se informó de 414 dedicadas a la capacitación para el trabajo. La suma de las escuelas del estado representa 7.6 % de las existentes en el país, pero la plantilla de personal docente es de 68 366 individuos, apenas 0.04 % de la plantilla nacional. De estos, 78 % se ubica en el nivel básico; 12 % en educación media superior y solo 1.8 % en el nivel superior.

A pesar del incremento real de la cobertura en educación básica y la presencia cada vez mayor de niños, y particularmente niñas, en las escuelas de Chiapas, la pertinencia de los procesos educativos ha sido discutida y cuestionada en esta región por diferentes sectores de la sociedad, que han impulsado proyectos educativos alternativos, principalmente en las zonas indígenas. Sobresalen las escuelas autónomas zapatistas y las propuestas de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea), la secundaria Emiliano Zapata y el Bachillerato Bartolomé de las Casas, apoyados por el Patronato Proeducación Mexicano, A. C., en Guaquitepec, los esfuerzos de los maestros de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y otras experiencias que han desarrollado diseños específicos y adecuaciones a los currículos oficiales en busca de una mayor pertinencia sociocultural.

Los resultados de la evaluación nacional elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa muestran diferencias significativas en los valores obtenidos entre las escuelas estatales y urbanas, y las escuelas rurales e indígenas respecto de las competencias básicas de lectura y matemáticas para los estudiantes de sexto grado; de igual forma y, como consecuencia, los valores más bajos en general aparecen en los estados del sur del país. La evaluación, si bien permite obtener una idea clara sobre los contrastes en cuanto a estas competencias para los distintos tipos de escuelas, no cuestiona en ningún sentido si las deficiencias estarían también relacionadas con la aplicación de un modelo educativo que poco considera las diferencias socioculturales, ambientales y productivas del país.

Se puede afirmar que se ha avanzado en cobertura y cantidad, pero no en la calidad y pertinencia sociocultural. La forma en que se han instrumentado las políticas educativas en el sur de México ha tenido y tiene consecuencias importantes en la vida cotidiana de las comunidades rurales e indígenas. La más evidente son los bajos rendimientos académicos que se presentan cada año en las evaluaciones que se diseñan y aplican a nivel nacional.[1]

Las causas principales del bajo rendimiento de los alumnos en escuelas indígenas está en función de:

- El alto porcentaje de escuelas unidocentes y bidocentes cuyos maestros no están preparados para trabajar en situaciones multigrado.
- La desvinculación entre los contenidos de los planes de estudios y el entorno sociocultural, productivo y ambiental.
- La inadecuada respuesta a la problemática lingüística en las poblaciones indígenas.
- El poco arraigo y compromiso por parte de maestros foráneos en las comunidades donde trabajan.
- La inestabilidad en el plantel de maestros debido a la cadena de cambios.
- Las prácticas pedagógicas que minimizan la participación y no favorecen aprendizajes significativos.

El efecto más preocupante tiene que ver con la tendencia a la desaparición de lenguas y prácticas sociales y culturales asociadas a la identidad étnica de los pueblos que habitan la región. Lejos de ser un instrumento que posibilite frenar este proceso de deterioro cultural, la educación ha contribuido a su extinción al promover nuevos estilos de vida y prácticas vinculadas más a los esquemas desarrollistas del centro y norte del país. La más grave de las consecuencias es la migración de los jóvenes que, al no encontrar alternativas de inserción social y laboral en su región, deciden emigrar a los centros urbanos y a Estados Unidos.

De esta forma, las políticas educativas y de desarrollo en la región han generado una situación compleja de transformación de las dinámicas culturales de las comunidades rurales e indígenas, en las que intervienen factores diversos que giran en torno a estos ejes:

[1] Estas evaluaciones corresponden a las pruebas ENLACE que se aplican en el país en las escuelas primarias y del nivel medio.

- Pérdida de identidad cultural, lingüística, territorial y étnica.
- Debilitamiento de las estructuras de parentesco, que han influido en la ruptura de las formas tradicionales de transmisión de conocimientos.
- Participación marginal de las culturas indígenas en los medios de comunicación.
- Posicionamiento de mecanismos de dominación desde los patrones culturales de la sociedad occidental sobre los pueblos indígenas.
- Pérdida de valores, tradiciones, costumbres y, en general, de los elementos culturales propios.
- Incremento de la migración hacia las ciudades, centros turísticos, como Playa del Carmen y Cancún en el estado de Quintana Roo, y hacia los Estados Unidos de América.
- Proceso acelerado del deterioro de los recursos naturales en la región, particularmente selvas y bosques tropicales.

De manera particular, el proceso de pérdida de identidad constituye el problema más complejo, sin lugar a dudas. A pesar de que una parte importante de los grupos indígenas había logrado mantener de modo significativo ciertos principios y valores culturales, los procesos de globalización de las economías, en pocos años —sobre todo a partir de los ochenta— han acelerado de manera vertiginosa su pérdida. La presencia de los medios de comunicación masiva —televisión, radio, internet, etc.— en prácticamente la totalidad de las regiones del país, la monetarización de las actividades productivas y las políticas de integración desde la escuela, han sido los elementos clave en este proceso.

Los datos muestran cómo, conforme se incrementa el tamaño de la localidad, disminuye significativamente el número de hablantes de lenguas indígenas en hogares donde el jefe de familia habla alguna de ellas. Es decir, el proceso de desarrollo y crecimiento de los centros de población lleva aparejadas situaciones de erosión y deterioro cultural. El debilitamiento de las estructuras de parentesco y la ruptura de las formas tradicionales de conocimiento está abriendo, de manera preocupante, la brecha generacional en las comunidades rurales e indígenas. El discurso asumido por las familias sobre la escuela y el desarrollo así lo muestra:

> yo quiero que tú seas algo más en la vida, no quiero que tú sufras lo que yo sufrí trabajando la tierra, si pienso mandar a mis hijos en la escuela pienso que va a cambiar mi vida, o pienso que [si] va ellos va a cambiar su vida, porque si cuando uno está ya en la ciudad, pues se ve cambiado, aunque es

> original el padre que es campesino pobre, pero ellos a lo mejor ya no va a estar igual pobre (entrevista en comunidad San Caralampio, 2006).
>
> La educación es el camino del progreso, una buena educación para una vida mejor. Mandar a la escuela los hijos para que no siga siendo igual como estamos nosotros, y a mi manera de pensar, mandar a los hijos al colegio, al estudio, va a tener otra vida, porque van a tener sueldo con que defenderse, ya no es como mi trabajo porque yo soy un agricultor (entrevista en comunidad Nuevo México, 2006)

Este discurso está afectando de manera significativa en las comunidades. Se han acelerado los procesos de emigración del campo a la ciudad y hacia los Estados Unidos y Europa. Importantes sectores de la población, particularmente de Chiapas, han incrementado durante los últimos años los flujos de migración hacia el norte. Estudios recientes en la región de la Selva Lacandona muestran estas tendencias, que hasta hace algunos años no se percibían.

Retos de la educación indígena en Chiapas

Las prácticas culturales en las comunidades indígenas y rurales están fuertemente vinculadas a sus actividades sociales y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una integralidad entre el ser y el hacer de su vida diaria. Contrariamente a este principio, los contenidos educativos utilizan referentes completamente ajenos a esas realidades. Es decir, hay un conflicto cultural; en cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse y se construyen diversos conocimientos locales. Los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura dominante generan situaciones de incomunicación e incomprensión que han sido un factor fundamental para el fracaso de diferentes proyectos de desarrollo.

A estas situaciones el Estado, por una parte, responde con sus programas de escuelas de calidad, educación bilingüe e intercultural, de subsidio a la población, atención al rezago en infraestructura, creación de universidades interculturales y ampliación de becas a estudiantes indígenas. Por otra parte, las organizaciones de la sociedad civil invitan a la discusión y reflexión en torno a la problemática educativa rural e indígena, a la construcción de diseños curriculares específicos y a la articulación de proyectos educativos alternativos y propios. Sostienen que los retos de la educación indígena es que esté en manos de los propios indígenas, responda a las ne-

cesidades de la comunidad, que las personas sean sujetos de su educación y que todos los momentos de la vida pueden servir para la educación propia.

La educación ha producido deterioro cultural al romper los mecanismos y las redes de transmisión de saberes locales, más que haberse sumado a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas. Es necesario un cambio radical en la educación que dé respuesta a las necesidades que la sociedad multicultural y diversa de la región exige.

Se requiere una educación intercultural digna y respetuosa de las diferencias en sentido amplio; que considere las motivaciones, expectativas y concepciones de los alumnos. No habrá calidad educativa sin el reconocimiento y la atención a la diversidad en los salones de clase. Es fundamental regresar a la centralidad de la cultura en el proceso educativo, lo cual exige establecer, de manera sistemática y ordenada, estrategias y acciones que permitan recuperar la vinculación de la educación con los diferentes sectores y espacios que conforman el entorno sociocultural, ambiental y productivo de las escuelas.

SEGUNDA PARTE

ESCUELA Y COMUNIDAD

Educación intercultural y escuela zapatista

Kathia Núñez Patiño
Cecilia Alba Villalobos
Universidad Autónoma de Chiapas

El debate sobre la función de la escuela

La demanda de educación como derecho de grupos minoritarios dentro del Estado forma parte del debate sobre cuál debería ser la función de los centros de enseñanza en la constitución de sociedades multiculturales. Hay teorías que están en el centro de los debates actuales sobre la conformación multicultural de las sociedades, producto de las demandas de los movimientos sociales por el reconocimiento de derechos culturales; pero las teorías políticas centrales que debaten sobre la funcionalidad de la escuela, con base en el respectivo concepto de Estado en que se fundan, son: el liberalismo, el neoliberalismo y el neomarxismo, así como la emergencia de las perspectivas posmodernas y del Estado y la educación.

En este sentido, McLaren opina que es necesario situar la educación multicultural dentro de una problemática amplia, más allá de la política de inclusión enfocada, desde las teorías liberales, a compensar la desigualdad de condiciones entre las culturas. Con esto quiere decir que un pluralismo multiculturalista que pretende ser incluyente podría en realidad estar basado en discursos y prácticas de exclusión estructural. Es más, agrega el autor de *Multiculturalismo revolucionario*, es probable que se basara en un impulso homogeneizador fundado en una política de capitalismo blanco, patriarcal e imperialista (McLaren 1998: 296).

Así pues, la inclusión de los diversos grupos plantearía reglas impuestas, no pactadas, desde posiciones de poder asimétricas, lo que reproduciría por lo tanto las mismas relaciones de presión sobre los demás grupos, pero desde el discurso del multiculturalismo.

Las teorías liberales sobre el Estado han sido impugnadas por las teorías políticas neoliberales y, sobre todo, por las teorías de la reproducción y los críticos del conocimiento oficial, porque consideran al Estado como un sistema, como una institución política autónoma independiente del sistema de producción y de la estructura de clases, ya que su intervención tiene lugar cuando diferentes grupos de interés, y posiblemente élites en competencia por recursos, entran en conflicto con el interés general o cuando el Estado, en su búsqueda de actividades independientes, trata de modernizar la sociedad (Torres 2001: 51).

Esta supuesta neutralidad que pregona el liberalismo, como mediador entre los diferentes intereses que se disputan dentro del Estado, lo ha llevado a un rotundo fracaso en la defensa de sus postulados de respeto a los significados del principio de autonomía, la de los individuos, por una parte, y la idea de la autonomía estatal y la supuesta independencia de su burocracia, por otra. En este sentido, una de las funciones primordiales del Estado liberal, en el desarrollo del Estado de bienestar,[1] como lo señala Carlos Alberto Torres (2001), es la de destacar el nivel más alto de autonomía del Estado liberal democrático, basado en el logro del pacto democrático, en el que el Estado debería eliminar cualquier impedimento del pleno ejercicio de la voluntad y facilitar la búsqueda de la felicidad por todos los individuos.

Una de las características centrales y contradictorias del Estado de bienestar es precisamente su intervención en la economía y sus políticas proteccionistas en los niveles de ingreso, salud, vivienda, alimentación y, sobre todo, en la educación. Esta última desempeña tres funciones principales: socialización cognoscitiva y moral, adiestramiento en habilidades y certificación, las cuales contribuyen a una asignación racional de recursos y a la movilidad social (Torres 2001: 55). De esta manera, se educaba en

[1] El Estado de bienestar es una forma particular del Estado democrático liberal en las sociedades industrializadas que pone de manifiesto las contradicciones del liberalismo en cuanto a una supuesta neutralidad frente a los intereses de los diversos grupos sociales. Se trata del Estado de bienestar que se desarrolló en Estados Unidos en la segunda posguerra mundial, y lo retomamos por ser políticas que más tarde influirían en países del Tercer Mundo, entre ellos México, a través de las ideas neoconservadoras que reaccionan contra el intervencionismo de dicho Estado de bienestar.

la adquisición de conocimientos universales, es decir, validados en una supuesta igualdad de oportunidades, en la distribución de los egresados escolares a partir de una selección basada en la competitividad del talento individual.

Esta planificación de la escolaridad se fundamentó en las teorías funcionalistas liberales que promovían principalmente la igualdad de oportunidades y la redistribución económica; sin embargo, eran incapaces de explicar una evidente y creciente desigualdad social, y menos aún podían ofrecer una adecuada estrategia para responder al problema de la educación y la perpetuación de dicha desigualdad.

El rotundo fracaso liberal que emanó de las fallas reformadoras en la educación se debió principalmente a la falta de un análisis histórico estructural de los procesos educativos en las sociedades capitalistas, a que deja fuera el problema de las implicaciones de dominación y explotación y a una aceptación acrítica del papel del Estado, en la que no se aborda la naturaleza y la distribución del poder (Torres 2001: 59-60).

Como consecuencia, el fracaso liberal fue el centro de las críticas tanto de la derecha, a través de posturas neoconservadoras y neoliberales, como de la izquierda, basada en las teorías de la reproducción social y cultural de las sociedades capitalistas.

Básicamente, la postura neoconservadora consistía en alejarse del Estado de bienestar para adoptar el modelo basado en la privatización forzada de las empresas estatales y grandes sectores de la propiedad pública; el «relajamiento de las regulaciones del mercado y de la empresa privada; control de la inflación en vez de apoyo al pleno empleo, y la creciente importancia del ejecutivo con la correspondiente decadencia del papel del Congreso o del Parlamento» (Torres 2001: 61).

El vuelco neoconservador dirigido hacia los mercados libres defiende la idea de una educación definida como una corporación privada, orientada por las leyes del mercado, con el argumento de que las instituciones de mercado tienden, por un lado, a desalentar la burocracia y, por el otro, a alimentar la autonomía escolar y promover una organización efectiva.

Esta formulación, que trata de resolver el problema del acceso a la educación con la promesa de una opción escolar en igualdad de oportunidades, regulada por el mercado, es falaz, porque más allá de una libre competencia entre la oferta y la demanda escolar, deja sin solución las cuestiones raciales y de género que llevan a la enajenación o a la impotencia por no ver cumplidas las promesas de oportunidad escolar. Es decir, deja fuera las constricciones estructurales y subjetivas.

Aun cuando los neoconservadores plantean esta apertura hacia una intervención mayor del mercado con la finalidad de tener una oferta escolar que llevaría a una mayor calidad —a partir de un mayor control por medio de prácticas como el credencialismo, que exige y presiona a los maestros a mejorar su docencia—, los valores que se transmiten seguirán siendo dictados por el Estado para promover una autonomía individualizada, impulsada por la búsqueda del interés propio, sin una vinculación con el problema de la educación y su articulación con las necesidades sociales.

Los neoconservadores, al dejar de lado las cuestiones estructurales y subjetivas, se encuentran ante el dilema de promover una autonomía individual o las obligaciones públicas. Por otro lado, pero alineados a la derecha, los neoliberales, de acuerdo con Torres (2001), se encuentran ante otra contradicción, que remite a la relación entre individuos y sociedad, es decir, entre preferencias concebidas individualmente y la opción social racional. En este sentido, «el neoliberalismo supone la disolución o 'reforma' de las obligaciones del Estado que garantizan el establecimiento de un contrato social con sus ciudadanos, para que los individuos asuman la responsabilidad de su propio bienestar en un mercado competitivo que es a la vez inevitable y global» (Blackwell *et al.* 2009).

Las contradicciones entre neoliberales y neoconservadores en realidad hablan de muy pocas diferencias de fondo entre estas dos posturas políticas, pues básicamente las dos llevan hacia una descarga arbitraria del Estado que se dirige a la privatización de la educación, por lo que más bien ambas se podrían considerar dentro del mismo movimiento conservador que busca imponer un nuevo modelo, denominado «ciudadanía de mercado» (Blackwell *et al.* 2009), en que se privatiza el bienestar social y se crea la necesidad de formar individuos capaces de responsabilizarse de su propio bienestar en una sociedad regida por las leyes del mercado.

En este sentido, podríamos aglutinar estas dos posiciones y considerar sus diferencias más como grupos de poder que como proyectos políticos, en una avanzada por la democracia liberal en el debate multicultural, donde Kymlicka (1996) es un defensor que trata de conciliar las dos visiones liberales y resolver el antagonismo de la teoría liberal, entre derechos liberales y colectivos. Para este fin, el autor argumenta que el reconocimiento de derechos diferenciados en función del grupo protege incluso el ejercicio de los derechos de los individuos dentro del grupo, y que la concesión de derechos especiales a una minoría no necesita —y muchas veces no implica— una posición de dominio sobre otros grupos; por el

contrario, tales derechos pueden verse como algo que sitúa a los diversos grupos en mayor pie de igualdad, reduciendo la medida en que el grupo más pequeño es vulnerable ante el grande, siempre y cuando, dentro de los grupos, no se violen los derechos individuales, por lo que continúa la tensión entre derechos individuales y colectivos.

Esta posición, sin duda atractiva, mantiene las incongruencias respecto de la problemática que representan las restricciones internas de un grupo cultural protegido por la concesión de los derechos diferenciados. Como argumenta León Olivé (1999: 72), la incongruencia de la perspectiva de Kymlicka radica sobre todo en su insistencia en que la teoría más defendible está en la primacía del valor de la autonomía junto con la idea de que cualquier forma de derechos diferenciados que restrinja los derechos civiles es incompatible con los principios de libertad e igualdad.

Se propone una alternativa visión pluralista desde la cual se afirma el camino de aceptar la diversidad de mundos y de concepciones del mundo y, sin embargo, mantener la posibilidad de llegar a acuerdos racionales. A pesar de la diversidad, quienes viven en mundos diferentes pueden comunicarse, establecer metas y proyectos comunes y llegar a acuerdos nacionales (Olivé 1999: 113).

Sin embargo, muy poco se explica sobre quién establecerá las reglas de esta comunicación encaminada a fijar metas a partir de acuerdos, de ahí que una postura liberal sobre la viabilidad de un pluralismo lleva a considerar que:

> cualquier democracia edificada sobre relatos de acuerdos consensuales constituye una forma de funcionalismo que se rehúsa a enfrentar las jerarquías de privilegios, los arreglos asimétricos y las relaciones de poder; presume falsamente que los individuos o los grupos puedan poseer equivalencia en el ámbito de las necesidades materiales […] Al revelar esta tendencia funcional, el pluralismo desplaza la cuestión de definir la sociedad en términos de las elecciones narrativas sustantivas en cuanto a las finalidades social, económica y política (McLaren 1998: 297).

Este breve y general panorama presentado desde las teorías liberales y su crítica se enfrenta a las posturas neomarxistas que se basan en el análisis de las interacciones entre Estado y educación en un contexto histórico y tratan de mostrar la dinámica contradictoria entre estructuras económicas y políticas y la acción humana, considerando al Estado como algo

estrechamente relacionado con nociones de poder y de su distribución en la sociedad (Torres 2001: 74-75).

Las posturas críticas implicadas en este tipo de formulaciones que denuncian la perpetuidad de las relaciones capitalistas dentro de uno de los espacios claves en la socialización de niños y jóvenes: la escuela, «plantean un desafío concertado a las articulaciones y luchas por la identidad que estamos presenciando» (McLaren 1998: 300), pero también se abren nuevas perspectivas desde los análisis posmodernos basados en concepciones que abordan el poder como fragmentado en la sociedad capitalista: Baudrillard lo ve como parte de un proceso de racionalización amplio en el que proliferan y se diseminan en abundancia nuevos signos y valores. Además, hacen un llamado a la muerte de las grandes narrativas, en el llamado posmoderno a esta época social que plantea un nuevo paradigma cultural (McLaren 1998: 118).

Estas posturas «novedosas» han sido cuestionadas por autores como Carlos Alberto Torres y Peter McLaren, quienes señalan que el Estado sigue siendo clave en los debates sobre la articulación del poder en la sociedad civil, la constitución de comunidades democráticas y las culturas políticas democráticas. De esta manera, en este amplio debate sobre la composición de las sociedades multiculturales, McLaren plantea que la diversidad no es algo por lo cual luchar para su propio bien, si las alineaciones de las relaciones de poder y las trayectorias de las fuerzas políticas favorecen más a algunos individuos que a otros. Para Tully (1995) la cuestión no es si se está a favor o en contra de la diversidad cultural, porque es un hecho que no se puede negar. En este sentido, de acuerdo con McLaren, la producción de la diferencia no es tan importante como los fines por los cuales se ponen, despliegan y redespliegan tales diferencias.

En este panorama general de las principales teorías que sustentan los proyectos políticos que debaten sobre la funcionalidad de la escuela y sus retos ante la constitución de sociedades multiculturales y en los que se inscriben las escuelas de estudio, la escuela oficial emana de las políticas importadas de las teorías neoconservadora y neoliberales al Tercer Mundo, que en el caso de México se han puesto en práctica desde los gobiernos de Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo y que:

> Implican la reducción del gasto público, la reducción de programas a los que se considera ruinosos, la privatización a través de la venta de empresas estatales y el desarrollo de mecanismos de desregulación para disminuir la intervención estatal en la operación del mundo de los negocios. Además, se

> propone que el Estado tendría que participar menos en la provisión de servicios sociales —incluidos, educación, salud, pensiones y retiro, transporte público y vivienda asequible— y que habría que privatizar estos servicios (Torres 2001: 72-73).

Esto en aras de promover la «autonomía individual», que en realidad se traduciría como una ciudadanía de mercado, con la finalidad de desarticular la burocratización estatal y, a través de la participación privada, mejorar los servicios, aunque esto conlleve una mayor selección en el acceso a ellos. Y por lo tanto, el principal argumento que sustenta la educación como espacio para la movilidad social se cierra cada vez más, tomando en cuenta que:

> la realidad del país ofrece dos procesos adversos que contribuyen enormemente a postergar y tergiversar la necesidad de la educación y el desarrollo sostenible de los pueblos indomexicanos. Por un lado, el cuadro de crisis de rezago que exhibe el funcionamiento de la educación bilingüe indígena escolarizada y, por el otro, las inequidades y hegemonía que exhiben las relaciones multiculturales en el país. Las consecuencias de esta situación son la incomprensión y la exclusión de las necesidades y los rezagos específicos que provienen de los entornos escolares interculturales rurales y migrantes indígenas (Muñoz 2001: 434).

Este panorama, con los diferentes grupos políticos de poder que debaten las formas para establecer nuevas relaciones en las sociedades multiculturales, por lo general excluyendo la participación de los diversos grupos culturales, se torna difícil, conflictivo y discriminador de las culturas indígenas, ya que, de acuerdo con Pérez y Argueta (2010), las acciones históricas frente a los saberes indígenas han sido asombro, acoso y destrucción, apropiación selectiva, tolerancia romántica e integración-hibridación y, frente a estas acciones, la respuesta de los pueblos se ha movido entre la clandestinización, la fragmentación y la resistencia.

De ahí que los principales aportes a la diversidad sean aquellos provenientes de la voz de los propios grupos que exigen el reconocimiento de sus derechos culturales con la demanda de la autodeterminación en los actuales movimientos sociales para posibilitar las condiciones de reproducción y cambio de las culturas subordinadas en la construcción del Estado nacional. En los últimos treinta años, en muchos países de América Latina se ha estado gestando una nueva lucha por el derecho a las diferen-

cias culturales y a las identidades étnicas, entendidas estas últimas como distintas de las identidades nacionales proclamadas de manera oficial por los Estados. Aquí aparece, frente al modelo de ciudadanía de mercado o individual, la noción de ciudadanía cultural, cuya búsqueda también implica la reconfiguración de los propios sujetos étnicos en el contexto de sus relaciones con el Estado (De la Peña 2002).

Estos aportes, generados desde los movimientos sociales, vienen acompañados de diferentes posturas teóricas, como la teoría crítica, las teorías de género y la decolonialidad, que van prefigurando las tendencias hacia el cambio, en las que el tema de la educación es un eje determinante para la transformación.

Escuela zapatista: saberes, valores y metas

En el caso de México, el Estado, desde comienzos de la década de 1990, ha realizado reformas que reconocen la constitución pluricultural del país, pero rechaza acuerdos producto de un proceso de diálogo con la participación amplia de los pueblos indígenas —una parte de ellos representados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)— y llevó a cabo una contrarreforma en el año 2001, de tal manera que, aunadas a este reconocimiento formal, las propuestas que definen actualmente las políticas educativas dirigidas desde el Estado dan continuidad a una política de exclusión hacia la población indígena, cambian solo el nombre de los programas educativos y dejan fuera la discusión de los diversos sentidos que implica una educación intercultural en la organización de la educación nacional.

La introducción de la interculturalidad y de la diversidad en la actual organización de la educación nacional debe considerar las diversas expresiones que ambos aspectos involucran, como diálogo, reconocimiento y acercamiento entre lo que ofrece la escuela y lo que sabe el alumno, y sistematización y formalización del saber local para construir puentes de racionalidad coincidentes entre culturas (Muñoz 2001: 475); sobre todo en un sentido que tiene que ver con la construcción de diálogos entre las culturas de una nación, es decir, diálogos interculturales. Generalmente, la interculturalidad vista desde el Estado nos lleva a plantear un problema que solo le concierne a los grupos diferentes y, por lo tanto, propone respuestas específicamente dirigidas a ellos y no políticas nacionales, lo cual implicaría una educación intercultural como modelo nacional. De

tal forma, la interculturalidad implicaría todos los sentidos posibles y no solo la consideración de uno de ellos. Sin embargo, como lo señala Muñoz (2001), la educación nacional está pensada para priorizar otro tipo de conocimiento, más global, con muy poco interés en esa otra enseñanza sustentada en la diferencia.

En reacción, la educación autónoma, como una de las once demandas en que se basaría el despliegue del proyecto autonómico de la lucha zapatista, por el cual se reivindica no solo el derecho a la diferencia, sino su ejercicio a partir de la participación activa de los indígenas en la construcción de su autonomía, más que exigir una escuela para los indios, reclama una escuela propia que, poco a poco, se vaya construyendo desde la resistencia.

La escuela como espacio privilegiado para la socialización infantil es un terreno de pugna constante por parte de los diferentes proyectos políticos en la dirección del Estado, por ser un ámbito reproductor de valores y de relaciones sociales, pero también es espacio generador de cambios. En este sentido, la escuela, más que una demanda social por el reconocimiento de los derechos culturales, reclama, desde el zapatismo, un espacio reproductor y potenciador de valores culturales indígenas y de liberación, que exige del Estado no solo el reconocimiento, sino la distribución de recursos y espacios de participación política que permitan ejercer la demanda de autonomía, de por sí practicada por los pueblos.

De ahí la importancia de distinguir, en los diversos ámbitos de las prácticas cotidianas, la expresión de saberes, valores y metas culturales que deben articular los modelos de una educación intercultural que permita a los sujetos decidir la dirección de su reproducción, cambio y continuidad, de acuerdo con sus intereses, donde la escuela implique también un espacio de reconocimiento de los saberes locales, para su descolonización y para dejar de considerar las culturas indígenas desde un esencialismo que, a pesar de ser fuertemente criticado, sigue siendo la visión en la que se basan los contenidos curriculares de los modelos oficiales homogeneizantes de la educación intercultural y que siguen reproduciendo las relaciones de desigualdad donde se devalúan las culturas indígenas.

En este sentido, desde el análisis de las prácticas de la vida cotidiana que experimentan los sujetos, aportamos al concepto cultural un carácter más dinámico y heterogéneo que supere «el tradicional dualismo establecido entre culturas urbanas postindustriales heterogéneas, dinámicas, fluidas, pluriculturales e individualistas frente a culturas tradicionales homogéneas, estáticas, monoculturales y colectivistas» (Jiménez 2009).

De acuerdo con Olivé (2006: 16-17), una práctica en su estructura axiológica debe ser entendida como un sistema dinámico que incluye los siguientes elementos íntimamente relacionados y en interacción:

- Un conjunto de agentes con capacidades y con propósitos comunes. Una práctica siempre incluye un colectivo de agentes que coordinadamente interaccionan y que se relacionan con el medio. Por tanto, en las prácticas los agentes siempre se proponen tareas colectivas y coordinadas.
- Un medio del cual forma parte la práctica, y donde los agentes interaccionan con otros objetos y otros agentes.
- Un conjunto de objetos —incluyendo otros seres vivos— que forman también parte del medio.
- Un conjunto de acciones —potenciales y realizadas— que están estructuradas y que involucran intenciones, propósitos, fines, proyectos, tareas, representaciones, creencias, valores, normas, reglas, juicios de valor y emociones.

De este grupo, continúa Olivé, conviene destacar:

- Un conjunto de representaciones del mundo, potenciales y efectivas, que guían las acciones de los agentes. Estas representaciones incluyen creencias (disposiciones a actuar de una cierta manera en el medio) y teorías (conjuntos de modelos de aspectos del medio).
- Un conjunto de supuestos básicos —principios—, normas, reglas, instrucciones y valores, que guían a los agentes al realizar sus acciones y que son necesarios para evaluar sus propias representaciones y acciones, igual que las de otros agentes.

Desde estas consideraciones, muchas son las experiencias que, a partir de las prácticas culturales, construyen modelos curriculares interculturales; en el caso de la lucha zapatista, desde un posicionamiento político que demanda autonomía y ejercen desde la práctica, en resistencia frente a las políticas neoindigenistas del Estado:

> la lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas […]. Más allá de saber si la práctica social es «ilegal», el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en sus propios asuntos edu-

> cativos muestra la realidad de una participación social, nada «ilegítima», en la construcción de proyectos escolares municipales, creativos y en rebelión ante las políticas del Estado nación (Baronnet 2009: 6).

De ahí la importancia de un espacio escolar donde se puedan formar individuos autónomos en la construcción de una ciudadanía cultural que «se refiere al reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual, a su vez, debe no solo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional» (De la Peña 1999: 23).

La práctica de las escuelas zapatistas, vista desde la experiencia recogida a partir del acompañamiento político y el análisis académico, difiere completamente de las escuelas impuestas por el Estado en su estructura, funcionamiento y legitimidad, y contribuye a la construcción de esta ciudadanía cultural.

Mientras que desde el Estado la política educativa es centralista, homogénea, impuesta y racista, desde el proyecto autónomo es descentralizada, heterogénea y con plena participación de las comunidades. Las escuelas zapatistas dependen de las asambleas comunitarias, coordinadas por los comités de educación —que cumplen la función de evaluación, vigilancia y control de manera directa— y los promotores que, a su vez, se articulan con los coordinadores de proyectos —educación, salud, producción, etc.— representados en los municipios autónomos que conforman las Juntas de Buen Gobierno con sede en los diferentes Caracoles.

Cabe señalar que esta evaluación, que implica vigilancia y control, no es exclusiva de los comités, ya que estos constantemente son también evaluados por la comunidad en los diferentes eventos organizados por la escuela y la resolución cotidiana de problemas, como escribir oficios y participar en los diversos procesos de organización comunitaria y regional.[2]

Las escuelas zapatistas son diversas porque dependen de las formas organizativas propias de cada comunidad, las cuales se encuentran en condiciones diferenciadas en cada contexto local con base en intereses, recursos, organización y relaciones de conflicto. También difieren en cuanto a reproducción, apropiación y resignificación de la práctica educativa, ya

[2] Un análisis más profundo y detallado de la práctica educativa en una escuela zapatista de la región ch'ol lo realiza Kathia Núñez (2005) en su tesis de maestría en antropología.

que, si bien se parte de contenidos que constantemente se están construyendo desde la práctica —alrededor no solo de las prácticas culturales del trabajo de la tierra—, se fundamentan sobre todo en la lucha política por la defensa de sus territorios.

La formación de promotores de educación ha constituido un proceso, en un inicio con el acompañamiento y la asesoría externa de académicos y estudiantes universitarios, hasta llegar —en el caso del municipio Roberto Barrios— al control completo por parte de los primeros. Se observan, además, dinámicas en la organización de las prácticas de aula completamente diferentes de las escuelas oficiales; algunas siguen reproduciendo rasgos muy similares, debido a las diversas trayectorias de los promotores, pues unos se han formado en escuelas oficiales, incluso han sido maestros, pero muchos otros se han formado en escuelas autónomas al integrarse en los diferentes proyectos que articulan la autonomía zapatista.

De esta manera, los procesos diferenciados que se generan en las escuelas autónomas zapatistas dejan claro que la educación es un espacio estratégico en la formación de jóvenes indígenas que no están preocupados por obtener una credencial en que se reconozca su formación de manera oficial, pues no avizoran un futuro fuera de sus comunidades, a diferencia de muchos jóvenes que fincan sus expectativas en una educación que los coloque en competencia por trabajo y mejores condiciones de vida, posible solo fuera de su comunidad y, evidentemente, con muy pocas posibilidades de cumplirlas.

Los jóvenes zapatistas se forman para que sus saberes, valores y metas culturales sean realmente reconocidos a través de la lucha por su derecho a la autodeterminación, solamente ejercida en una transformación de las relaciones que trascienda la actual estructura de poder del Estado nacional.

¿Escolarizados para qué? La difícil marcha atrás: escuela, descampesinización y desestructuración comunitaria

Horacio Gómez Lara†
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

En definitiva, parece que el mundo rural debe alinearse con el modo de vida urbano en todos sus aspectos.

Prueba ENA, 1969.
Citado por Bourdieu y Boltanski, 2009: 25

Introducción

En este trabajo aludiré a procesos socioculturales de cambio y resignificación identitaria provocados por la educación escolar entre los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, tsotsiles y tseltales, grupos étnico-lingüísticos predominantes en la zona. Los Altos de Chiapas es una región socioeconómica oficial conformada por 18 municipios; actualmente cuenta con una población de 627 569 habitantes: 303 940 hombres (48.4 %) y 323 629 mujeres (51.6 %) (INEGI 2011).

De acuerdo con información publicada por INEGI (2011) el analfabetismo en este sector de la población es aún de 26.6 %, y dentro de este grupo se observa una diferencia importante entre las mujeres (67 %) y los hombres (33 %).

Usando la metáfora de caminos o vías por las que las personas, las comunidades y los pueblos transitan, observamos por un lado a niños y jóvenes que incursionan en la educación escolar y cuyo destino es la «modernidad», y por el otro, a las generaciones adultas que transitan por las veredas de la «tradición», de la vida comunitaria. Ambos son caminos que corren paralelos, a veces obstaculizándose mutuamente, pero se articulan en las relaciones de la familia, la comunidad y el municipio, y es donde se dirimen las diferencias entre *habitus* que se construyen en diferentes condiciones, con diferentes objetivos, pero que, finalmente, se objetivan en agentes que comparten un mismo espacio social.

En la actualidad, a pesar de los esfuerzos de proyectos «alternativos» de educación, parece prevalecer el camino o vía de la «modernidad», por la que las jóvenes generaciones aguardan el tren que los ha de conducir a su destino. Destino social que se construye de manera individual y no familiar ni comunitaria. Pero estos procesos no se dan en forma mecánica, sino que son vividos de maneras diferentes, afectando la subjetividad de los agentes que se ven inmersos en dilemas familiares e identitarios que, al final, parecen mantener un orden cada vez más inestable en la vida de las familias, las comunidades y los municipios alteños.

La educación tradicional indígena (ETI)

En los últimos años, y luego del trabajo pionero de Nancy Modiano (1974), poco a poco los investigadores en educación indígena en Chiapas se han ido interesando en el modo en que se asume la formación de los niños y las niñas en la familia indígena, pero en algunos casos no hay una preocupación genuina por comprender la cultura indígena y aportar a su fortalecimiento, sino solo la intención de utilizar ese conocimiento para incorporarlo al currículo educativo escolar, luego de tantos obstáculos con que este ha tropezado.

Es indudable que la formación de los niños indígenas tenía, hasta hace algunos años, intereses muy distintos a los que movilizan a los agentes de la educación escolar. En la actualidad el proceso es más difuso, en el sentido de que encontramos jóvenes generaciones de padres-madres indígenas que ya no saben educar a sus hijos del mismo modo que lo hacían sus abuelos, ni aun como lo hicieron sus padres-madres con ellos. En este sentido, también en la educación tradicional se manifiesta una profunda crisis que pone en peligro la continuidad de dichas culturas.

Los indigenistas mexicanos tenían claro en qué consistía cada proceso de lo que llamo ETI. Decían: la educación entre los indígenas, en un primer momento, tiene el propósito de preparar a los niños para que participen en las actividades productivas del grupo, la educación como socialización «tiene por tarea integrar al individuo dentro de su grupo» (Aguirre 1992: 13).

Se trataba, ni más ni menos, como mandan las teorías clásicas de la educación, de que esta cumpliera el papel de transmitir los conocimientos y la cultura de generación en generación, de formar al hombre y a la mujer verdaderos, que los educandos aprehendieran y comprendieran su mundo, supieran conducirse en él y, lo más importante, lo transmitieran a sus descendientes.

No obstante, nos hemos topado con que la educación «no es un simple proceso de transmisión cultural; en su desarrollo se generan fuerzas contrarias que tienden, unas, a la conservación de lo tradicionalmente establecido, otras, a su renovación» (Aguirre 1992: 9). La principal dificultad a la que se ha enfrentado este proceso pedagógico indígena es que comenzó a trastocarse desde el periodo colonial, con la irrupción europea —en este caso española— que se interpuso, como es sabido, en la trayectoria histórica que traía cada una de estas culturas y significó la pérdida de la libertad de los indígenas en manos del yugo español, como señala Jan de Vos (1997).

En el proceso de opresión se alteró, entre otras cosas, el proceso autónomo de formación de los miembros de la cultura. En esta etapa los padres, contra su voluntad, pasaron a criar tributarios para la corona española, no servidores de su familia, comunidad o pueblo, como antaño. Sin embargo, bajo los ropajes del lenguaje, aunque en condiciones diferentes y adversas, supieron conservar y encontrar estrategias para seguir reproduciendo la cultura indígena, porque el trabajo, la convivencia familiar y la organización social comunitaria constituyen la base para la formación de los seres humanos en la cultura indígena, y esos ámbitos han tenido continuidad.

Aun con todos los avatares de la tríada dominio-sumisión-rebelión que han sido constantes y que caracterizan la historia de las culturas indígenas, el periodo colonial, la independencia, la revolución, el neozapatismo, etc., se ha llegado a una actualidad en la que la ETI se enfrenta a nuevos retos y dilemas.

Profundizando en la ETI

La ETI, al igual que todo proceso pedagógico, constituye «una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación» (Bourdieu y Passeron 1996: 46). Admitir esta definición de educación nos obliga de antemano a desmarcarnos de cualquier intento de esencialización de las culturas en general y de la cultura indígena en particular. El proceso de comunicación pedagógico oculta la fuerza simbólica de la imposición por el acto mismo de comunicación bajo el cual se realiza.

Este proceso pedagógico, que denomino ETI y que otros autores llaman educación endógena[1] (Duque y Freedson 1997),[2] o educación informal (Aguirre 2004), lo concibo como el medio por el cual se ha venido transmitiendo la cultura y la identidad indígena de generación en generación, a través de instituciones socialmente reconocidas, como la familia y la comunidad. Es el mecanismo por medio del cual estas instituciones producen los esquemas de percepción, apreciación y reproducción del mundo social, *habitus* (Bourdieu 1991),[3] lo tradicional entendido como el conjunto de elementos de orden material, oral y simbólico que forman parte del legado que las generaciones adultas heredan a las generaciones jóvenes. Visto de este modo, el proceso pedagógico de la ETI forma parte

[1] La diferencia básica entre educación endógena y la ETI que propongo se refiere únicamente al alcance metodológico. Considero que la ETI es una categoría con suficiente amplitud para explicar más cabalmente el proceso pedagógico indígena.

[2] Estas autoras señalan al respecto: «los elementos básicos de la pedagogía endógena son: la transmisión de los valores y los conocimientos por medio de los consejos; la participación guiada en las actividades cotidianas del hogar, el campo y la comunidad; las formas cooperativas de aprendizaje y no el individualismo; la enseñanza gradual de conocimientos, valores y habilidades de acuerdo con la edad y el desarrollo, y la observación y la imitación. Con todo, quizá lo más importante es que tanto el aprendizaje como el trabajo están en función ya sea de la familia o de la comunidad. Todos los elementos y valores asociados a la educación y a la formación están en abierta contradicción con las prácticas pedagógicas que se transmiten en los sistemas de educación formales y no formales» (Duque y Freedson 1997: 54).

[3] Duque y Freedson (1997: 41) señalan que entre los tsotsiles «la educación es concebida como una lenta adquisición del alma y esta es considerada como análoga a la totalidad de la conciencia. Un padre, por ejemplo, enseña a su hijo cómo labrar la tierra, cómo cortar madera, cómo tratar a los extranjeros, a respetar, y todo lo que la comunidad considere valioso».

inherente de esta tradición que se lega o se deja de legar. En cuanto a lo indígena, es una categoría identitaria impuesta en el periodo colonial (Bonfil 1991), que históricamente se ha venido resignificando, a veces vivida con rechazo por parte de la población a la que se aplica esta identidad, a veces reivindicándola como instrumento político para posicionarse o reposicionarse en el espacio social mexicano.

La ETI es uno de los medios que ha posibilitado, hasta hoy, que exista la diversidad étnica, esa diversidad que solo hasta finales del siglo XX fue por fin reconocida constitucionalmente en México, y que es motivo de que hoy se ensayen nuevas propuestas educativas, vistas como «innovadoras», para la población indígena.

Como proceso pedagógico se ha resignificado históricamente, pero hoy atraviesa por una crisis profunda, de la que no sabemos qué resultará. Dicha crisis se manifiesta en la pérdida de valores y principios que la han hecho existir como tal. Podemos situar el momento de la irrupción de las escuelas en los pueblos y municipios indígenas como el del inicio de la crisis de la ETI, puesto que la adscripción escolar comenzó a cuestionarla como formadora de los miembros de la comunidad; la escuela se instauró como legitimadora del conocimiento científico occidental, al mismo tiempo que deslegitimó el conocimiento local que, desde las instituciones oficiales de educación, ni siquiera se consideraba conocimiento, pues se partía de la idea de que no había educación y que la que proponía la escuela era la que iba a redimirlos, «abrir los ojos», «abrir la boca», «quitar el velo de la ignorancia», como lo propusieron muchos docentes en esta región.

La noción de ETI hace alusión a un proceso de producción y reproducción cultural en el que participan directamente padres y madres de familia, tíos, tías, abuelos, abuelas y la comunidad completa a través de la socialización, y solo llega a ser educación en tanto que es un proceso socialmente aceptado e indiscutido de producción y reproducción social, lo que lo lleva a ser practicado por tradición y un modo de identificación del grupo —indígena— en sus relaciones con los otros, los no indígenas. En este sentido, a través de este proceso se aprehenden la cosmovisión, la lengua, y se inculcan las formas de organización religiosa, política, económica, etc., con la participación de los agentes y sus instituciones, familia y comunidad (Gómez 2009).

Las culturas que conocemos actualmente se han mantenido gracias a la transmisión permanente de elementos resignificados, de las identidades de género, clase y etnia, y así es como enriquecen a la humanidad. Muchos de estos actos de producción y reproducción cultural son cons-

cientes, otros no tanto, pero, en general, su permanencia la interpretamos como la renuencia de los pueblos a ser como el Estado, sus dependencias —entre ellas la escuela— y, en general, las instituciones de desarrollo quieren que sean. Esta renuencia constituye, pues, parte de la autonomía —aunque no plena— de los pueblos y es en sí misma un acto cotidiano de resistencia cultural.

La pedagogía indígena de los pueblos alteños se basa fundamentalmente en los principios éticos que han sido abordados en alguna medida por quienes señalan que hay procesos educativos en ámbitos específicos: la vida cotidiana y el tiempo sagrado, saberes para el trabajo agropecuario, saberes domésticos, la manufactura, la salud y las prácticas espirituales (Duque y Freedson, 1997). Por su parte, Elías Pérez Pérez (2000), a partir de su tesis de maestría, ha profundizado en lo que llama «principios de la educación indígena». El primero de ellos es la reciprocidad en dar y recibir consejos como proceso mediante el cual las generaciones adultas tienen la obligación moral de devolver lo que un día recibieron de sus ancestros: su educación, pero como la devolución no puede ser hacia los mismos agentes emisores de la educación, la reciprocidad con ellos es trascendente al educar a sus sucesores, es decir, a las siguientes generaciones de niños y niñas. Es como un acto sagrado, pues la reciprocidad es con los ancestros que educaron para que existiera la comunidad en que hoy se vive, básicamente se da mediante las «palabras nuevas» que se integran a la subjetividad de los educandos. Se les transmiten las formas correctas de comportamiento, de responsabilidad en todas las acciones, de atención a los consejos, de hacerse humildes, etcétera.

El segundo principio es el de la llegada del alma o *ch'ulel*; en este caso, el *ch'ulel* se entiende como la conciencia de las personas, es decir, lo que permite a los niños y a toda persona hacerse responsable de sus actos, de las normativas impuestas a todos los miembros de la comunidad. Toda persona consciente, que es ecuánime en sus pensamientos y en su obrar, es alguien a quien ya le ha llegado su *ch'ulel* (Pérez 2000: 97). Dicho proceso puede ser monitoreado e inducido por los padres-madres de familia a fin de tener hijos e hijas formados en los cánones de la comunidad.

Un tercer principio se refiere a la capacitación física y mental. Como proceso integral, el educativo compagina y articula cada uno de sus principios. El trabajo desde edades tempranas y el juego contribuyen a conformar gradualmente el físico de los niños y las niñas, paralelamente a su desarrollo mental, y adquieren las habilidades propias de cada sexo.

Finalmente, y al modo de un plan b cultural, está el principio de la formación de la conducta. Acciones para enderezar el corazón completan el proceso formativo y ejemplifican cómo la educación dura toda la vida, porque hasta las personas adultas, que no han demostrado buena conducta ante su familia y su comunidad, tienen la posibilidad de enmendarse. En el caso de los niños y las niñas, el proceso consiste en ser formados en los valores considerados positivos para la familia y la comunidad: respeto, estima, ayuda mutua, comprensión y honradez, entre otros. Las personas que poseen un corazón recto son capaces de comprender el sufrimiento de los demás y ayudan a corregir los errores de sus semejantes; además, muestran gran temperancia y no se molestan con facilidad. El proceso de enderezar el corazón es algo que «dura toda la vida porque todos somos seres humanos quienes trabajamos, pensamos, erramos y nos corregimos mediante los consejos permanentes de los demás, de los que nos rodean» (Pérez 2000: 104). Así, se concibe que hay personas de corazón torcido o a las que no les sirve su corazón porque es pequeño, pero puede corregirse por sí mismo, o solicitando ayuda de especialistas, curanderos, rezadores, etcétera.

Por mi parte, considero que la ETI es un proceso integral que abarca todos los ámbitos de la vida indígena, desde la concepción de la vida, la gestación del nuevo ser, pasando por los rituales de institución del género, la crianza y la enseñanza-aprendizaje de lo que corresponde a cada quien debido a estas diferencias sexuales, las cuales determinan también condiciones de vida distintas para cada ser; estas actúan como prescripciones normativas y trascendentes que los capacitan para ser «protagonistas» en una esfera específica de la vida de la familia y la comunidad y, finalmente, es un proceso que, aunque ha variado —principalmente debido a la diversificación de opciones religiosas y por la presencia de todo tipo de instituciones externas, una de las cuales es la escuela—, culmina prácticamente con la vida de la persona, a la que se concibe como un ser completo —hombres verdaderos y mujeres verdaderas— porque, como hemos citado, se considera que la educación «dura toda la vida» (Pérez 2000), pero va adquiriendo diferentes matices, según se transite o no por el sistema de cargos —según se viva o no en la comunidad—, que es una de las instituciones que funcionan como analogía de una formación profesional —universitaria— en la sociedades occidentales o no indígenas, puesto que aquí aprenden todo lo concerniente a las prácticas y relaciones que deben mantener con la comunidad en su sentido intersubjetivo: deidades-seres humanos-naturaleza.

> La educación de los niños y los jóvenes tsotsiles se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana de la familia y la comunidad. Donde sea que los adultos se encuentren realizando sus quehaceres cotidianos, allí estarán también los niños de diferentes edades; desde los recién nacidos, amarrados a la espalda de sus mamás, hasta los jóvenes de 16 o 17 años, que trabajan al lado de sus padres y comparten con ellos el grueso del trabajo. En el contexto de las actividades de la casa y la milpa, los niños participan en un proceso educativo sumamente práctico que les permite colaborar en la sobrevivencia familiar y que, explícita o implícitamente, les orienta hacia su futuro papel como padres de familia (Duque y Freedson 1997: 44).

Como bien señalan Vilma Duque y Margaret Freedson, la continuidad y discontinuidad de este proceso educativo (y sus transformaciones):

> ha estado condicionada, a través del tiempo, por las dinámicas político-culturales locales, regionales y globales de la sociedad colonial y del mundo contemporáneo. Estas comunidades han vivido durante los últimos 40 años de su existencia cambios en su forma de vida que no se comparan con ningún otro periodo vivido en su historia, desde la conquista, y que repercuten en sus procesos educativos (Duque y Freedson 1997: 44).

A pesar de todas las circunstancias que ha enfrentado la ETI, continúa garantizando la existencia de las sociedades campesinas e indígenas, esas que hoy, en la fase del capitalismo neoliberal, se encuentran en gran peligro debido, entre otras cosas, a las transformaciones producidas a partir de la inmersión de los niños y las niñas en el «otro mundo» que es —como han señalado algunos autores— la educación escolar, además de que observaciones recientes permiten señalar que la gran crisis (Bartra 2009), o crisis estructural del sistema, también se refleja en las sociedades indígenas y campesinas, y se manifiesta en que las nuevas generaciones dejan de lado los principios educativos o formativos a los que hemos aludido anteriormente. El espejismo de la vida moderna, citadina, proyectada por la televisión, por los procesos migratorios en los que se ha involucrado la población y por la propia escuela, actúan como detonadores de los cambios. Estos son los asuntos que nos ocuparán en el siguiente apartado, especialmente para argumentar cómo la institución escolar está contribuyendo directa e indirectamente a la descampesinización y desterritorialización de los agentes de la educación tradicional indígena.

La educación escolar y la difícil marcha atrás

Parece ya muy reiterativo acusar las deficiencias y consecuencias que ha tenido y ha traído la educación escolar a los pueblos indígenas, solo su prevalencia, mayoritaria y dominante aún en el campo educativo nacional, justifica seguir hablando de esta que, en lo particular, prefiero denominar *escolarización* —para diferenciarla del proceso educativo, que es más abarcador y no se restringe a una sola institución—, y de sus efectos en la vida de las comunidades y los municipios indígenas de los Altos de Chiapas. Tal como señalan Duque y Freedson, «en el medio rural e indígena, la ausencia de una educación cultural y lingüística pertinente ha creado una desvinculación entre las comunidades y las escuelas que en ellas funcionan» (Duque y Freedson 1997: 54). Pero, ¿cómo se ha realizado esta desvinculación entre las comunidades y las escuelas?, ¿alguna vez han tenido una relación más armoniosa o, por el contrario, siempre han sido antagónicas?

Como sucede en estos casos, cada agente habla de una determinada vivencia según le va en ella. Para Moisés Sáenz (1978), la escuela rural, en cierto momento, logró fundirse armónicamente con la comunidad, de modo tal que las fronteras entre una y otra se diluyeron; para los promotores del Instituto Nacional Indigenista, la situación fue similar, según los testimonios de algunos de ellos, los que lamentablemente no se registraron en audios ni en escritos específicos, durante el *Foro de Revisión de la Labor Indigenista,* en 2001, que luego daría pie al cambio institucional de Comisión Nacional para del Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), estos también señalaban que su tiempo fue mejor, que mediante la efectiva educación bilingüe lograron, en los primeros años de la labor indigenista, los objetivos que esta perseguía, su dedicación profesional —misticismo le llamaron ellos—, su estar en y con la comunidad era señalado como un valor de su práctica que luego desapareció «inexplicablemente». Al parecer, después de esto no ha habido más que frustraciones, acusaciones, fundadas e infundadas, para sus practicantes, pero ¿en realidad el campo educativo es tan polisémico y diverso que hace complicada su comprensión a cabalidad?

Hay quizás una ambivalencia que puede ayudarnos a explicar los desencuentros entre ambas modalidades. Educadores indigenistas como Julio de la Fuente (1964) se referían a la educación indígena entendiéndola con un doble significado:

> Cuando hablamos de *educación indígena*, en el uso corriente nos referimos a la educación que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad nacional, impartimos a la población aborigen, sobre todo a la infantil, transmitiéndole nuestros patrones de conducta, técnicas y valores […] Por *educación indígena* entendemos también, la educación que la familia y la comunidad indígenas imparten a sus niños y jóvenes, transmitiéndoles sus propios patrones de conducta, técnicas y valores (De la Fuente 1964: 130-131 [las cursivas son nuestras]).

No obstante que se reconocían ambos sistemas como educación, Julio de la Fuente (1964: 131) prefiere llamar *informal* a la que es impartida por la familia indígena, «por su carácter sistemático y por ser una educación extraescolar». Quedaron así, en la política indigenista, trazados dos caminos que han de recorrer desde entonces los pueblos indígenas: el de la escuela y el de la familia-comunidad. No obstante ser dos caminos que corren paralelos, uno, el de la escuela, parece no tener marcha atrás en su trayecto hacia la «modernización» de las comunidades indígenas, hacia su universalización como destino social de los pueblos indígenas para redimirse: ¿de qué?, ¿ante quiénes? Lo logra al hacer parecer la otra vía como insignificante, que solo conduce a un callejón sin salida y proponerse como espejismo de la redención de una condición, la indígena, que se considera «primitiva», «anacrónica», en pocas palabras, carente de valor. Situación y concepción que, me temo, sigue prevaleciendo en la mayor parte de los profesores que laboran en las comunidades y los municipios indígenas, sean estos indígenas o no. Lo que ha perseguido la educación escolar en los pueblos indígenas es que el indígena deje de ser indígena y se integre a la comunidad nacional. Incluso los proyectos «alternativos» mejor intencionados, al tratar de hacer compaginar la educación escolar trayendo a las instituciones los conocimientos o saberes locales de los infantes y de las generaciones adultas de la comunidad, no hacen sino ratificar el dominio de la escuela, hija del sistema capitalista, cuyo mensaje simbólico es «lo que ustedes saben solo puede ser legítimo si primero pasa por mí».

> Cuando el niño indígena entra en la escuela, o el adulto, a programas de alfabetización, se encuentra en un territorio desconocido en el que los estilos de aprendizaje valorizados en la casa y la comunidad de repente no funcionan, usualmente se enfrentan a una situación en la que deben aprender casi exclusivamente por medio de la exposición del docente, sin la posibilidad de ensayar las nuevas habilidades adquiridas en contextos significativos; además de

> eso, el proceso educativo tiene lugar en una lengua que no es la suya. Así, la discontinuidad cultural entre los estilos de aprendizaje valorizados en la casa y la escuela contribuye a la alienación y a crear dificultades en el aprendizaje. A eso se suma el hecho de que las reducidas expectativas que muchos docentes tienen de sus estudiantes indígenas perpetúan la incidencia del fracaso educativo (Duque y Freedson 1997: 55).

Estas autoras señalan que, aunado a este proceso de desvalorización pedagógica, se encuentra que:

> la gran mayoría de los docentes indígenas que trabajan en la región fueron educados según el modelo bilingüe sustractivo, caracterizado por el desprecio de las lenguas y las culturas indígenas. Este fenómeno provoca conflictos de identidad cuando el niño, por medio de la enseñanza del maestro, internaliza las actitudes negativas de la sociedad dominante hacia la lengua y la cultura indígena, contribuyendo así a un bilingüismo inestable y a la eventual pérdida de ésta. Muchos maestros bilingües, además, desconocen el sistema de representación gráfica y la estructura gramatical de la lengua materna de estos grupos (Duque y Freedson 1997: 56).

No obstante, hay una ideología que permea y construye un *habitus* muy particular de resignificación identitaria, esto es, que tanto el currículo prescrito como el oculto actúan en consonancia para inculcar en los niños y en las niñas la superioridad de la cultura occidental, moderna o mestiza que, aunque no es uniforme, se pretende tal, con los valores que intenta universalizar, entre los que priman el individualismo y la competencia, por ello:

> a pesar del poco impacto que los programas educativos han tenido en la población indígena, los comunitarios siguen viendo en la escuela y el aprendizaje de la lectura-escritura un medio que les permitirá el aprendizaje del idioma dominante y, quizá, cierto desarrollo y movilidad social. El aprendizaje de la castilla, o español, se ve como un mecanismo de autodefensa ante la población mestiza, como un medio para articular sus demandas y establecer relaciones comerciales […] El aprendizaje en la escuela se valora también como una forma de ascenso social, aunque sea limitado. Algunos indígenas, especialmente los hombres, egresados del sistema de educación formal, ocupan puestos como maestros bilingües o líderes políticos, lo que les ha permitido ciertas mejoras económicas y prestigio social (Duque y Freedson 1997: 56).

Este proceso de conformación de líderes políticos, denominados «caciques culturales», ha sido analizado anteriormente por Luz Olivia Pineda (1993) en los Altos de Chiapas y es una de las consecuencias de la escolarización, que no ha redundado precisamente en beneficios para las comunidades, sino para estos agentes que, dotados del capital cultural que distribuye la escuela, han mejorado sus posiciones sociales respecto al resto de la comunidad.

El proceso de inmersión de las generaciones de niños, niñas y jóvenes en la escuela ha traído otras consecuencias menos visibles, pero también relacionadas con la descrita anteriormente y perjudiciales para la vida de la comunidad. He señalado en otro trabajo cómo, a partir de la escuela secundaria y preparatoria en los municipios indígenas, se ha ampliado la franja etaria de transición de niños a adultos, instaurándose en medio la juventud. Antaño, la culminación del sexto grado de primaria —porque ese era el máximo nivel educativo que había en algunos lugares— constituía uno de los límites de la niñez y el tránsito a la vida adulta, donde comenzaban a adquirir responsabilidades con la familia y la comunidad a través del matrimonio. Esta práctica se ha visto modificada por las relaciones de noviazgo y de huida de las parejas, favorecida por la construcción de nuevas relaciones en el espacio escolar. Pero otras consecuencias, como los cambios de actitud de adolescentes y jóvenes, se han dejado ver en la conformación de pandillas o grupos de estudiantes que realizan desmanes o se embriagan y consumen drogas, al estar lejos de la vigilancia familiar, al migrar de las comunidades a las cabeceras municipales, como lo constaté hace algunos años en Larráinzar.

En este municipio, lamentablemente también hubo una etapa crítica de suicidios consumados y otros intentados por parte de jóvenes, hombres y mujeres, por medio de envenenamiento con agroquímicos y ahorcamiento entre 2002 y 2006; en el último caso, el joven argumentó en unas notas que dejó escritas que su decisión se debía al desamor y a una deuda de dos mil pesos. A partir de estos lamentables sucesos, algunos investigadores (Magaña *et al.* 2008a y 2008b) se dieron a la tarea de realizar un trabajo interdisciplinario con jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres de Chiapas, y encontraron entre lo más sobresaliente, que en la actualidad se ha construido un «escenario suicida» basado en la vergüenza que sienten los padres respecto de sus hijos, debido a sus conductas no concordantes con la tradición; en gran medida, los cambios de actitud de los jóvenes se relacionan con su experiencia escolar:

> Cuando los jóvenes estudian la preparatoria y la universidad trascienden las barreras mismas del núcleo familiar y de la comunidad, incluso de la lengua, afectando sus valores tradicionales comunitarios, lo que significa que en el contexto local los jóvenes asumen un rol de promotores de cambio, cuyo comportamiento tiende a desafiar la autoridad de los padres y a generar conflictos, entre cuyos desenlaces se cuentan los intentos fallidos o consumados de suicidio (Magaña 2010).

Tenemos que mencionar que la problemática no es privativa de la región, hay varios municipios con población indígena —Chalchihuitán, Chilón, Ocosingo, Pantelhó, Sabanilla, Sitalá, Tila, Tenejapa, Tumbalá y Yajalón— en los que se han presentado casos de suicidio. Solo en 2008, en el conjunto de estos municipios, el concentrado de personas fallecidas por suicidio, registrado en el Ministerio de Justicia del Estado, reportó 18 consumados (10 por ahorcamiento y 8 por consumo de algún agroquímico), todos varones, 14 de ellos (78 %) eran jóvenes de entre 12 y 29 años (Magaña *et al.* 2008a: 42).

En el caso del municipio de San Andrés Larráinzar, otro de los hallazgos de dicha investigación señala una presencia ideológica de lo «moderno» que se traduce en la migración de los jóvenes hacia otros estados del país o a Estados Unidos y en la adopción de comportamientos propios de las culturas juveniles urbanas, así como conductas adictivas relacionadas con consumo de alcohol y drogas, factores que inciden de diversas formas. El acercamiento metodológico al estudio del suicidio en San Andrés Larráinzar fue planteado del modo siguiente:

> Es preciso tener presente que los procesos de desarrollo y transformación sociocultural, incluyendo los movimientos poblacionales y cambios demográficos, impactan de manera contundente en la población. Estas transformaciones sociales, culturales y económicas afectan la salud y bienestar de las poblaciones, con serias repercusiones de cambio de realidades […] a su vez, en un contexto de abrupto conflicto entre lo tradicional agrícola —mundo adulto— y modernización urbana —mundo adolescente—, como el que se vive en San Andrés Larráinzar la reacción de los jóvenes se vive con mucho dramatismo, se vuelve mucho más demandante de una reacción y en el *suicidio*, en sus intentos, se suman todas estas cosas, todas estas tensiones las pone en juego el drama porque está poniendo en juego estructuras contradictorias. Lo que el conflicto está queriendo decir es que hay toda una historia de vida que los ha guiado a través del tiempo y que es a través de los

> intentos de *suicidio* en los jóvenes que se revela frente a la disyuntiva de otra violentación, la del mundo moderno, lo construido desde fuera […] en este sentido, las conversaciones, las narrativas desplegadas por los jóvenes sobre su mundo, buscan explorar y hacer evidente todavía su escaso despliegue de experiencias cuando se manifiesta un hecho conflictivo —representado en este caso por el *suicidio*—, el individuo despliega todo su conocimiento y experiencia acumulados, articulándolos con los diversos elementos socioculturales de su contexto, para dar respuesta a su ansiedad y desesperación ante lo que le tensa y confunde (Magaña *et al.* 2008b: 12-13).

Es indudable que la dinámica de las sociedades llega, en ocasiones, a ser incomprensible para todos los agentes que la construyen y la viven. No todos pueden aprehender la realidad y adquirir el sentido de ubicación para situarse o adecuarse al entorno en permanente cambio, a veces abrupto. Los desfases de *habitus* construidos en condiciones diferentes, de la escuela-modernidad y la familia-comunidad tradicional, mediante prácticas diferentes, confrontan las generaciones adultas con las jóvenes en un desacuerdo cultural que se está haciendo permanente.

Las dinámicas relacionales entre miembros de una misma cultura se han diversificado, en muchos casos oponiéndose mutuamente a partir de sus relaciones con las instituciones externas, religiosas, políticas, económicas, cuyos intereses de cooptación dividen a las familias y, con ello, a las comunidades, confrontan a padres e hijos, y hasta a hermanos. Algunos estudiantes opinan sobre estas contradicciones y tensiones en que viven actualmente:

> Las formas de vida han cambiado y se han ido olvidando las costumbres y tradiciones. El pueblo ha perdido sus costumbres, tradiciones y lengua como pueblo y como cultura sanandreseros. Aunque somos las mismas personas, no son los mismos valores ni las mismas costumbres.
>
> La miseria del pueblo está en la ignorancia de saber quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos. La economía dependía de la siembra de maíz, frijol, calabaza; ahora se basa en ir en busca de trabajo a otras ciudades y países, como Estados Unidos.
>
> Los jóvenes es el que más cambios ha tenido, ya que toman nuevos ideales por diversos modalidades, por la presencia de muchos factores que afectan… adquieren nuevos conocimientos y habilidades, por lo que vemos cambiar nuestra costumbre. Estos cambios han sido posibles por la introducción de nuevas tecnologías y de las culturas ajenas a nuestro pueblo y ya

no comunicamos igual en nuestras casas […] más en los jóvenes que tienen mayor grado de estudio rechazan mucho la vestimenta de sus padres.

Al estar en la escuela, los jóvenes se ponen bien traviesos, ya no escuchan lo que les dicen sus padres, nada más andan vagando en la calle y también sacando muy bajas calificaciones.

Antes nunca se veía así, nos contaba la gente que ni noviazgo existía, poco a poco se fue surgiendo en secretos y clandestinamente. Esta nueva actitud de los jóvenes implica muchos problemas, ya sin controlarse llegan a caer en el embarazo, siendo esta causa muchas de las mujeres mayoritariamente han dejado la escuela y en pocas veces también los hombres, ya que los padres los obligan a casarse sin pedirles su decisión, cuando han llegado a esta situación.

Otro problema que se refleja en los jóvenes es la cuestión del trabajo. Anteriormente los jóvenes, saliendo de sus clases, solo pasan a comer para luego dirigirse a trabajar por lo menos tres horas. En nuestro presente ya no existe ese tipo de comportamiento, por lo que siempre lo han usado como pretexto sus trabajos que les dejan en la escuela. Y la otra es que se han vuelto adictos al internet, pero principalmente al chat, que está muy de moda para nosotros. Agrego de igual forma el problema del suicidio y del alcoholismo que se ve presente en los jóvenes de hoy.

En la vida cotidiana todo se cambió por los padres y madres, ya no enseñan a sus hijos a trabajar, ya no practican como lo anterior, por eso muchos jóvenes se dedican a robar y hacer las cosas que piensan hacer… solamente no queremos el mejoramiento en nuestras vidas de un mejor futuro, ya está perdiendo algunas culturas y tradiciones, muchas personas que ya estudiaron o están estudiando, ya no quieren trabajar en el campo y se van a otros lugares, algunos olvidan sus lenguas maternas, hoy en nuestros días que existen nuevas cosas (Magaña *et al.* 2008b: 15-17).

La percepción de los jóvenes sobre la realidad que están enfrentando no difiere mucho de la de los adultos. En algún momento, la pérdida de autoridad familiar, facilitada por la modernidad, pregonada por la escuela y los medios de comunicación, así como el proceso migratorio, han actuado en consonancia en la tarea de desterritorializar al alejarlos de su terruño, descampesinizar al hacer ver el trabajo agrícola como insignificante y desestructurar la vida comunitaria al hacerles perder los valores comunitarios, las costumbres y las tradiciones. En el caso de la escuela, desde sus inicios no ha negado que su tarea es lograr la transformación de los «elementos inútiles o nocivos de la cultura», uno de ellos, implícitamente aludido, es el

trabajo agrícola que, como hemos visto, es uno de los principales espacios de la ETI. Los discursos de muchos docentes con quienes compartí mi investigación en el año 2001 interpelaban a los alumnos y les señalaban que si querían dejar de ser pobres y campesinos como sus padres, tenían que estudiar y sacar buenas calificaciones, y que aprender a leer y escribir era la única forma en que podrían salir de la comunidad. El mensaje ha calado hondo, los procesos a los que aludo —desterritorialización, descampesinización y desestructuración de la vida comunitaria— han tenido un fuerte impulso desde la institución escolar —aunque, en su descargo hay que decir que no exclusivamente—. Muchos niños y niñas proyectan para su futuro profesiones que nada tienen que ver con la vida en la comunidad, se ven como abogados, profesores, ingenieros, médicos, etc., y aluden a su municipio ideal como aquel que cuenta con comercios, coches, completamente urbanizado (Gómez 2002). Es indudable que entre más prolongan su estadía en la escuela, más hondo penetran los valores que en esta se transmiten.

Muchos otros jóvenes han aludido y hecho explícito que asisten a la escuela primaria y, cuando les alcanza, a la secundaria y al bachillerato para obtener el certificado, ya que tienen la creencia de que con dicho documento se les facilitará su tránsito y obtención de empleo como migrantes en Cancún, Playa del Carmen o Estados Unidos. A algunos estudiantes de licenciatura y maestría les ha llamado la atención y están investigando por qué, a pesar de las becas de Oportunidades, no hay continuidad de los estudios de muchos jóvenes de secundaria a bachillerato, que optan por emigrar, cuando con dichas becas tendrían garantizada su continuidad como estudiantes.

El proceso hasta aquí analizado no opera mecánicamente. Al implicar relaciones entre integrantes de las familias, entraña tensiones familiares y culturales que, finalmente, determinan la situación de las culturas. Ejemplificaré esto mediante algunos datos ya presentados en un trabajo anterior (Gómez 2009) que nutren el presente.

Entre la tradición y la modernidad: tensiones generacionales

Los choques de *habitus* se producen en las relaciones generacionales dentro de las familias; abuelos, abuelas, padres-madres, la mayor parte campesinos y analfabetos según los cánones de la modernidad, pero hábiles en la oralidad donde se ha configurado su mundo, su ámbito de sentido

(Paoli 2003). Las tradiciones están ligadas a la concepción de un mundo intersubjetivo, ideal, donde deben relacionarse seres humanos, deidades y naturaleza. No es un universo puro, sino que está en permanente tensión con un sistema capitalista con el que ha mantenido relaciones que, desde el siglo XVI, lo ha venido transformando. No obstante, las instituciones y las ideologías implantadas desde entonces, como la religión católica —y otras opciones que desde los años cuarenta, con el Instituto Lingüístico de Verano, han diversificado la oferta religiosa y provocado otro tipo de tensiones que no serán tratadas en este espacio—, se han reinterpretado y hecho propias como parte de la cultura apropiada de la que nos habló Guillermo Bonfil Batalla (1987). Así, la institución del sistema de cargos es uno de los espacios donde se reproduce e institucionaliza la tradición de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas.

Un personaje —que, cuando conversamos sobre la ETI, ocupaba el cargo de primer fiscal en el templo de San Andrés y ya había tenido una primera experiencia y tenía solicitudes para pasar a ser consejero ritual o *nakanvanej*— me ejemplificó en su conversación cómo se vive la tensión generacional entre adultos y jóvenes. Don Manuel Gómez señala que, aunque las tradiciones y costumbres del pueblo se siguen manteniendo, algunas ya se hacen de manera «un poquito forzada», por ejemplo, en los cargos religiosos, debido a que algunos ya no quieren mantenerlos; para él la importancia de conservar las tradiciones es «porque es una costumbre que tenemos de nuestros antepasados» (entrevista, 5 de febrero de 2005).

Los hombres y las mujeres de la costumbre, que son quienes siguen reproduciendo el sistema tradicional en los pueblos indígenas, enfrentan dilemas y contradicciones en sus relaciones familiares, principalmente en lo que se refiere a la formación de sus hijos e hijas. Saben por experiencia que un hijo o una hija con estudios escolares, si logra obtener un grado académico, difícilmente servirá a su pueblo en el sistema cultural de la tradición; más bien, la tendencia será a que el hijo o hija profesionista se aleje del pueblo como consecuencia de su profesión. Lo normal será que aquellos que fracasaron en la escuela sean quienes llenen los espacios en el sistema de cargos de los pueblos. Cuando un profesionista trabaja en su pueblo, lo hace desde la Presidencia municipal o para alguna dependencia gubernamental. Además del ámbito escolar, en los cargos políticos es donde hemos observado el sincretismo entre lo nacional y lo local; la ideología de Estado y la tradición son agentes que juegan en los dos campos.

Pero, ¿es posible que un agente, como don Andrés, pueda formar a sus hijos en la tradición? Veamos su respuesta ante el cuestionamiento de

si sus hijos, que ya son profesionistas, seguirían el camino de la tradición. Él reconstruye una conversación con ellos.

¿Y usted cómo ha educado a sus hijos?

Bueno, yo, de mi parte, lo veo difícil, aunque yo les he dicho a mis hijos, ellos ahora sí, es al contrario de lo que yo estoy haciendo, me dicen mis hijos: Usted, papá, quiere usted seguir lo que es la vida del pueblo, la tradición, tu cargo y todo.

Si quiero ser *nakanvanej*, o bueno, de todo pues, es lo que mis hijos me han dicho. Qué bonita esa pregunta, ¿verdad?, es lo que me han dicho: Piénselo usted bien, papá, si quiere usted seguir, si así quiere usted hacerlo, pues adelante, pero piénselo usted, aunque nosotros ya tenemos nuestra educación, tenemos el estudio, dicen.

Pero mis hijos, les digo. Bueno, yo les contesto: Miren, hijos, yo sigo todavía las costumbres, las tradiciones del pueblo, quiero seguir, y mis hijos me responden: Si así le parece, si así quieren hacerlo, pues adelante, dicen, pero también dicen: Sabemos, dicen, o sea mis hijos se dan cuenta, pues, que nos [des]velamos muchísimo, ¿verdad?, nos [des]velamos muchísimo.

No, dicen: Se van a forzar mucho, mejor tengan una vida más tranquila, que mejor ya no lo acepten algunos cargos que les van a dar, dicen, pues quédense ya con el cargo que tienen, dicen, yo lo veo mejor, dicen mis hijos, porque es una vida muy pesada que tienen. Se dan cuenta mis hijos, de mis hermanos, mis hermanas que son *nakanvanejes,* pues, tienen una vida durísima, pues no se duermen, no descansan, todo el tiempo están con una persona, con otra y así, o sea, los *nakanvanejes* conocen todo. Es lo que mis hijos me dicen.

Piénsenlo, me dicen mis hijos, pues si quieren seguir, pues si ustedes así les parece, así quieren hacerlo, adelante, nosotros no les podemos quitar el gusto a ustedes, pero nosotros nos damos cuenta que es un cargo muy duro, difícil, dicen.

Nos desvelamos […] Parece que son trece días, como trece días tienen que estar los *nakanvanejes*, empieza la fiesta de San Andresito, viene otras fiestas que le decimos la octava o la fiesta de la virgen de Concepción y son como trece días y tiene que estar el *nakanvanej* allí, día y noche tiene que estar, velando al alférez (entrevista con don Manuel Gómez Díaz: 5 de febrero de 2005).

Cuando un personaje de la tradición vive la situación de formar a sus hijos bajo la prescripción del Estado, mandándolos a la escuela, los está alejando de sus creencias, es decir, de sus deseos y esperanzas de que estos reproduzcan su ejemplo en la comunidad o el pueblo, a la que, por cierto, los jóvenes ven como una vida difícil, pero además alejada de sus expectativas, pues han introyectado las prescripciones o los valores de la comodidad, de la «vida más fácil», como ideología o ficción que pregona la escuela. Además, algunos jóvenes, como los hijos de don Manuel, actúan como inhibidores para que los ancianos ya no continúen reproduciendo la tradición. No les decimos que no, pero desistan, es el mensaje implícito en este caso de los consejos de hijos a padres. La educación escolar también da autoridad a los hijos para modificar los papeles de educadores de los adultos, para pasar a una relación de tú a tú. Salvo en un caso excepcional, es bastante improbable que alguno de los hijos de don Manuel siga el camino de la «tradición» en el sistema de cargos.

No obstante, este no es un camino unidireccional, pues conocí algunos casos de profesores que han transitado por los cargos políticos y luego han vuelto al camino de la tradición, con lo cual sus ganancias en capital económico y simbólico se incrementan sobremanera. Lo que podemos apreciar actualmente es que hay un punto de intersección entre estos dos caminos, la escuela y la comunidad, donde se viven tensiones y dilemas de manera diferente en cada situación, debido a que los agentes de generaciones distintas, que se relacionan para definir la continuidad o la ruptura de la tradición, han sido conformados en periodos históricos, en condiciones ideológicas y socioeconómicas distintas y contradictorias, pero en ningún caso son radicalmente excluyentes, debido a que se realizan en instituciones que no son cuestionadas, como la familia y la comunidad.

Existen casos de padres que sienten una profunda tristeza porque piensan y sienten, justificadamente, que la educación escolar ha alejado a sus hijos de la «vida correcta» de la comunidad, una autoridad pasada, «pasaro», me confió —fui testigo— que su hijo, que es profesor, se queja continuamente de no tener dinero y acude a él para pedirle, cuando él debiera darle a su progenitor. El profesor gusta de beber pox, y cuando se encuentra alcoholizado, comienza a gritar que las leyes y las costumbres le «valen madres» y que sus propios padres le «valen madres», porque es profesor, tiene dinero, conoce mucho y nadie le puede enseñar nada.

La difícil marcha atrás: volver a la vida campesina

La escolarización muestra otra faceta en la que es difícil dar marcha atrás, es decir, quienes se escolarizan rara vez piensan y querrían volver a la vida campesina, la que ven como una vida cansada, ardua, poco atractiva. La educación desde sus inicios en la vida de las comunidades promovió una vida diferente, aspiraciones que, aunque se cumplen a medias y en ocasiones no llegan a cumplirse, como el que todos los alumnos lleguen a ser profesionistas, que trabajen por el bienestar de las comunidades, etc., ha seguido funcionando como ficción dinamizadora de la relación escuela-comunidad. Datos recientes, obtenidos por una estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales de la Unach para un trabajo escolar, que cito con su anuencia, nos muestran cómo los jóvenes estudiantes han trazado ya su camino escolar, citadino y alejado de la vida campesina, y que no ven camino de retorno. El estudiante aludido vive en San Cristóbal de Las Casas, y sus padres, en una comunidad del municipio de Huixtán.

> Sí vamos un rato allá en el pueblo, pues, pero solo un rato, por el trabajo, y por lo que también ya no nos hallamos allá […] Extraño, pues, las fiestas, las tradiciones que hacen, extraño más eso, y también, sí lo extraño, pues, no digo para vivir, lo extraño porque sentimos que es nuestra comunidad, porque ahí nacimos, ahí viví mi infancia y todo eso, entonces, lo extraño, entonces vas, pero un rato, porque lo veo yo mismo que ya estoy familiarizado con la tecnología, tengo más contacto con muchas personas, no sé, tengo muchos amigos acá, no sé, amigas de mi trabajo, entonces, si tú vas en la comunidad, ya no lo tienes eso, no, entonces, ya pues, qué puedo hacer, no puedo hacer nada. Bueno, hay trabajo en el campo, pero ya no estamos acostumbrados a trabajar, ya si voy a trabajar salen ampollas en mis manos; no, casi no tengo miedo trabajar, pero te salen ampollas, pues; del conocimiento, tengo conocimiento, limpiar milpa, rajar leña, tapiscar, sí tengo conocimiento. Si me dicen vamos a tapiscar, órale, pero ya no se acostumbra pues tu cuerpo, no, es lo que no te permite; el conocimiento sí tienes, porque sí voy a trabajar, sí tengo conocimiento, fertilizar, sí tengo conocimiento, pero lo que ya no me permite es el cuerpo, no, igual toda la familia es así ya (entrevista a estudiante universitario realizada por Marta Morente: 25 de enero de 2011).

El joven aludido señala que la diferencia entre las generaciones de sus abuelos y padres y la suya consiste básicamente en que aquellos trabajaban

la tierra y migraban para conseguir tierras y trabajarlas, y la suya migra para tener dinero y sobrevivir. Señala que las generaciones actuales:

> ya no se preocupan igual por un terreno, porque ya tienen el terreno de su papá, supuestamente, y ahora se preocupan más por la tecnología. Construyen su casa, compran su televisor, radio o lo que sea y celulares. Ahora con las nuevas comunicaciones viajan a Estados Unidos a Canadá. Buscan dinero, regresan. Se van un año o dos años y regresan, pero ya han conocido otras culturas y otras lenguas y lo cambian. En Estados Unidos ya no quieren hablar y lo mezclan las lenguas y ya hablan así en plan «güey», o sea, yo también hablo esas porquerías, porque ya estamos influidos. La cultura está transformándose (entrevista a estudiante universitario realizada por Marta Morente: 25 de enero de 2011).

Los procesos que hemos venido analizando van prácticamente de la mano. La cada vez más difícil vida campesina, a merced del agotamiento de la fertilidad de la tierra, la competencia con los empresarios agrícolas de Canadá y Estados Unidos a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, la crisis económica que coloca a precios risibles la producción campesina local, actúan en consonancia para hacer parecer esta práctica como insignificante, anticuada, inoperante, y a sus practicantes los hace ver como arcaicos, reacios al cambio. A todo lo anterior se suman las políticas públicas respecto del campo y de «combate a la pobreza», específicamente el Oportunidades que, por lo que hemos apreciado en algunas regiones de Chiapas, solo ha promovido mayor dependencia de la población y mayor inducción al individualismo y consumismo capitalista. Como señala el joven citado, a sus contemporáneos que tienen las becas educativas de Oportunidades, esta les ha servido para «comprar moda», enamorarse de la forma de vestir citadina, con lo cual el programa echó a perder a los campesinos.

Palabras finales

Hoy, cuando los investigadores en educación intercultural se percatan de que los trabajos en la milpa, en el huerto, en la montaña, etc., constituyen espacios de aprendizaje de los niños —y aquí se nota el androcentrismo de la cultura indígena y su reproducción por parte de los educadores interculturales y alternativos, porque no «descubren» los espacios de aprendizaje

de las niñas—, nos quieren hacer creer que han descubierto el hilo negro de una educación que, pedagogizada por una autoridad educativa —profesor, promotor, educador, facilitador, etc.—, debe ser reconocida desde la escuela como conocimiento legítimo porque es la institución oficial de la cultura occidental donde se legitiman los conocimientos; pero estas formas de enseñanza no escolarizadas han existido desde hace cientos de años en las culturas indígenas; son, de hecho, las que las hacen existir como tales. Sin embargo, en este sistema capitalista, patriarcal y neoliberal, la cultura indígena se encuentra de nuevo sometida mediante estas políticas neoindigenistas que pregonan el reconocimiento a la diversidad, pero que ocultan de nuevo la intención de que los productores de estos mundos o ámbitos de sentido se integren al orden mundial, ya no solo al nacional.

La universalización de la escolarización a través de programas que parten de prescripciones de instituciones internacionales como la UNESCO, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y el programa Oportunidades hacen ver que el proceso de resignificación de las identidades y culturas indígenas continuará actuando en contra de la familia, la comunidad y los territorios indígenas. Procesos como los de la migración y la educación contribuyen a configurar una polisemia de identidades en las comunidades indígenas, con un debilitamiento cada vez mayor de las tradiciones y un mayor fortalecimiento de los procesos individualistas.

Ante esto, hay que preguntar: ¿son las nuevas políticas de la diversidad solución o un nuevo problema para las culturas indígenas? Parece que el actual dilema de las políticas de la interculturalidad es que no hay diálogo más que en el papel. El Estado y los pueblos indígenas se encuentran distanciados, los líderes de organizaciones indígenas representan más intereses individualistas que de los grupos en cuyo nombre hablan.

Como afirma una profesora de educación secundaria, donde la educación bilingüe no es considerada, se ha llegado al grado de que la educación significa desilusión por el propio trabajo:

> tenemos alumnos que no saben escribir su nombre […] sinceramente, creo que muy pocos van a lograr salir adelante, una, por las posibilidades económicas, dos, por el rendimiento académico, que no cualquiera va a pasar. Entonces, aquí, la educación, de veras damos lo que podemos, con los recursos que podemos tener a nuestro alcance, con lo que tenemos, el problema es el lenguaje, es lo que nos limita y lo que nos atrasa. Entonces, nos tenemos que ir retrasando para repasar, repasar […] entonces, ellos medio van captando,

> medio van aprendiendo y al momento de llegar al examen de admisión de la prepa, ya con alumnos de una ciudad, de un municipio, ya con profesores que no creo que tengan ya la paciencia de estar repite, repite y repite, yo creo que sí va a ser bastante complicado, bastante complicado (profesora de telesecundaria, entrevistada por Marta Morente: 25 de enero de 2011).

De todo este proceso, lo que resultará, según la docente antes citada, es que los jóvenes de las comunidades «con el tiempo, no serán ni buenos para estudiar ni buenos para el campo». Estos son algunos de los caminos por los que transita la educación en la región.

Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes

Fernando Limón Aguirre
El Colegio de la Frontera Sur

Introducción

La educación ocupa un lugar primordial en los intereses de los colectivos sociales. Se trata de una convención social generalizada y casi incontrovertible. Es tal su alcance, que no hay rechazo a expresiones frecuentes que la exponen como lo primero y más importante en la organización de toda sociedad; lo que apuntala o cambia los destinos colectivos y el medio fundamental y eficaz para promover la paz y el respeto a los derechos humanos. En pocas palabras, es considerada de primera importancia y como algo que debe ser garantizado para toda la gente. Pero, ¿cuáles son las especificidades y los matices de esta significación en el ámbito de la cognición de grupos sociales y culturales particulares?

En torno a la educación se conectan aspectos trascendentales, como la ética, la paz y la libertad, la comprensión, la tolerancia y el diálogo, las ciudadanías, las identidades, el desarrollo de capacidades, el vínculo entre individuos y sus respectivas sociedades, la relación con la naturaleza y su cuidado, las bases del conocimiento científico y tecnológico, entre muchísimas más, por lo que, precisamente, se le considera el medio vital de búsqueda del bienestar humano y de construcción del futuro. Con base en imágenes como estas se le reconoce como uno de los derechos más in-

cuestionables; base, incluso, de muchos otros derechos y de la posibilidad de su defensa (Latapí 2009). Al ser un derecho, el Estado queda obligado, junto con la sociedad en su conjunto, a garantizar una educación pública.

Enfatizar que se trata de un derecho es una llamada de atención para que así se le garantice y, de esta manera, se haga frente a visiones de la educación como servicio, como oportunidad —según veremos en este caso de estudio— o, peor aun, como mercancía. Además, debe subrayarse que este no es un derecho temporal, así que no corresponde al periodo de vida de la niñez o estudiantil (Torres 2006), sino que es para toda la vida, en todos los grupos sociales y en todos los pueblos.

Reconocer que es un derecho de todos los pueblos nos hace reparar en que no por tener carácter universal debe ser homogéneo o, más lamentablemente, homogeneizante, sino que debe considerar las diferencias, las particularidades históricas y culturales de los pueblos.

Complementaria y concretamente se ha definido el derecho a la educación intercultural, que es también de alcance universal, como un derecho de toda la gente que convive en espacios multiculturales, pero que en los países latinoamericanos ha adquirido dimensiones específicas en el contexto de los territorios de los pueblos y las comunidades indígenas y en los espacios territoriales en que habitan. Lamentablemente, al verificar intentos malogrados de concretar este derecho dirigido solo a las poblaciones indígenas, se constata la tergiversación de su sentido y nos hace pensar que su orientación tiende hacia un programa que renueva una dirección intervencionista y colonizante (Quijano 2003).

Hemos pasado por los derechos a la educación y a la educación intercultural, ahora debemos decir, en este preámbulo, algo respecto a la educación a la que tienen derecho los pueblos indígenas. Esta debe considerar la cultura y la historia de cada pueblo y darles un trato respetuoso y con el compromiso de potenciarlas y hacerlas más vigorosas; por lo tanto, desde ninguna perspectiva puede ser vista como una donación, sino como la ejecución de un derecho fundado en su conocimiento cultural que debería ser verificado por cada pueblo a través de una contraloría social. La verificación de este derecho en el ámbito de la diversidad cultural es, específicamente, la ejecución del propio derecho a la educación y recurso indispensable para dar perspectiva real y contenido específico a los planteamientos de educación intercultural.

Estos derechos tienen sustento en sendos marcos jurídicos y de derechos humanos en lo internacional, nacional y estatal, con expresiones en múltiples marcos reglamentarios, entre ellos la documentación normativa

de las instancias encargadas de los programas educativos dirigidos a los pueblos y las comunidades indígenas y los que se implantan en las regiones en que habitan. De manera que, al contar con todo ello, si hubiera voluntad política, bien se podrían estar verificando sistemas educativos escolares acordes con la cultura de cada pueblo, pero la realidad es otra y, por ello, son imperativas tanto la iniciativa de los pueblos con su enorme capacidad creativa, junto con la elaboración de planteamientos que sin dilación den contenido y favorezcan la aplicación de estos derechos a favor de la vida, de las culturas, de los pueblos, así como la denuncia por el incumplimiento de lo establecido.

Ya desde hace una década, Daudet y Singh (2001: 3), retomando el Marco de Acción de Dakar —Declaración Mundial sobre la Educación para Todos—, sancionaron subrayadamente en su prefacio al análisis de la UNESCO sobre el derecho a la educación, lo que era ya una sentencia esparcida: «Asegurar que todos los pueblos, en todo el mundo, reciban una educación escolar apropiada es el desafío moral más grande de nuestro tiempo». De esta manera quedó establecido, en el marco de las reflexiones de este organismo de la ONU, un reto global de alcance moral, político y legal. De tal suerte que, al no verse satisfecho, el imperativo ético es cada vez mayor.

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (2011), recientemente, en su *Informe sobre seguimiento mundial 2011: Mejorar las posibilidades de alcanzar los ODM*, dado a conocer el 15 de abril de 2011 en Washington, han reconocido que: «Algunos resultados en salud y educación son desalentadores debido, en parte, a que el gasto se ha centrado en gran medida en aumentar la cantidad de servicios, sin prestar suficiente atención a la calidad». El imperativo ético es tal, que ya no pueden ocultarse los infortunios en materia educativa en los Estados nacionales ni el hecho de que la actual situación es consecuencia de las políticas y los programas aplicados. En este último caso se habla de calidad, y en el anterior, de algo apropiado o pertinente; ambas cosas, desde una perspectiva cultural, van de la mano.

Educación fundada en conocimientos culturales

A partir de este preámbulo planteo la siguiente pregunta: ¿cómo se elabora la idea de la educación escolar en el ámbito de la cognición social de los diversos colectivos sociales? El proyecto titulado «Educación con base en conocimientos culturales para sustentar la interculturalidad entre los

chuj»[1] se apoyó en los recursos teóricos y metodológicos de la aproximación a las representaciones sociales (Moscovici 1979, Jodelet 1986 y 2000), reconociendo su doble función: cognitiva y social.[2] Para ello debíamos poner atención en la manera como se construyen las representaciones sociales entre los chuj mexicanos en torno a la educación escolar y el tipo de realidad social que ayudan a construir y, complementariamente, confrontar estas representaciones con las disposiciones que desde el conocimiento cultural chuj se tienen de la formación y la educación.

Destacamos la importancia de considerar la actitud de la gente que nos expresó su parecer, en el sentido de reconocer su perspectiva de integración, consecuente o no con su uso de las representaciones. Poner atención a las actitudes permite corroborar si hay una actuación acorde con la representación, en el entendido de que es un recurso de inclusión para no quedar segregados, en este caso, de esta área de importancia social que es la educación.

Teniendo una perspectiva analítico-crítica, resulta igualmente relevante considerar las imágenes que desde la cultura reivindican lo propio como una forma de hacer frente a tales representaciones cuyo origen está en el exterior. Así he podido distinguir ciertos recursos de su lenguaje que, al ser utilizados, manifestaban una posición de cercanía o de distancia con las representaciones.

El proyecto se realizó de octubre de 2008 a septiembre de 2010 en ocho comunidades en las que los chuj son mayoría o totalidad, en los municipios chiapanecos de La Trinitaria, La Independencia y Las Margaritas. Los chuj, pueblo maya transfronterizo con mayoría poblacional en el departamento de Huehuetenango, en Guatemala, habita en territorio mexicano dentro o en las inmediaciones de la región que ocupaban en tiempos precolombinos (Limón 2007a, 2007b y 2009); excepto dos comunidades que se ubican en el municipio de Champotón, Campeche.

En estas comunidades, como equipo de investigación,[3] tuvimos presencia intermitente durante el proyecto, con visitas o estancias. Realiza-

[1] Proyecto financiado con recursos de los Fondos Sectoriales SEP-SEB-Conacyt, mismos que agradecemos.

[2] Para conocer en detalle la reflexión metodológica y la discusión a partir de los datos de campo, véase el artículo «Representaciones sociales de la educación escolar entre los chuj mexicanos», revista *Pueblos y fronteras digital*, núm. 12, Proimmse-IIA-UNAM.

[3] Al equipo se integraron Diego Pérez Hernández, chuj habitante de una de las comunidades, y Griselda López Rivas, quien realizaba en ese tiempo su tesis de licenciatura en sociología, y que estuvo varios días en algunas de las comunidades.

mos entrevistas estandarizadas en 60 % de los hogares y en profundidad a 16 personas clave que se manifestaron dispuestas a tales diálogos. Más de la mitad de las entrevistas se realizaron en chuj. El contacto previo con las comunidades nos aportó mucha información que nos hizo posible conversar y entrevistar con mayor profundidad (Limón 2007b).

El campo de la representación

Primeramente debe destacarse la información, que es una de las dimensiones básicas para el análisis de las representaciones. La información no es otra cosa que aquello que hemos escuchado sobre el aspecto en cuestión y que ha ido generando opinión y moldeando el comportamiento social (Mora 2002).

A este respecto, destacamos solo tres fuentes: primera, la que proviene del propio y actual sistema escolar, principalmente por los profesores y supervisores. Esta fuente informativa enfatiza dos aspectos adversos al pueblo y la cultura de los chuj; uno es el dicho, corroborado por nosotros mismos en reiteradas ocasiones, de que «acá es México y en México se habla español». Esta frase conlleva implícitos un par de elementos discriminatorios: el de identificar a los chuj como guatemaltecos advenedizos y el rechazo al uso del idioma chuj, conculcando lo establecido por las leyes y el reconocimiento hecho por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Además, muestra una ignorancia de la historia de la región. El otro aspecto se establece por medio de dichos, disposiciones y actitudes en que se plantea que la comunidad debe subordinarse al sistema educativo.

La segunda fuente la ubicamos en la experiencia de quienes nacieron y vivieron su infancia en Guatemala, pues su relación con la escuela fue nula en la mayoría de los casos, y los pocos que experimentaron cierto contacto, no lo tuvieron de manera sistemática y estuvo cargado de distancia cultural e idiomática, por lo que el discurso al que tenían acceso era el de los adultos, quienes afirmaban —en reproducción de otra representación social— que «la escuela no era para los indígenas» y, por ello, en actitudes reiteradas y manifiestas, incluso escondían a sus hijos cuando algún profesor llegaba a la comunidad y preferían llevarlos al trabajo agrícola que dejarlos en la escuela.

La tercera fuente es la información que se reproduce en los espacios escolares por parte de múltiples agentes profesionales y de gobierno con los que llegan a establecer contacto y que afirman machaconamente que

«los analfabetos son ignorantes». Con esto se pone en entredicho un criterio cultural básico: la sabiduría de los ancianos adquirida por experiencia, al ser identificados como analfabetas —la mayoría de los adultos mayores de cuarenta años— alimentan el desdén de la niñez al respecto.

Con estos datos como sustento, que van señalando y perpetuando las características de una relación trivializada, el núcleo del campo representacional —segunda dimensión a considerar en el estudio de las representaciones sociales— sobre la educación escolar entre los chuj mexicanos está acotado por una frase: la escuela sirve para aprender a hablar, leer y escribir en español y, con menor énfasis, para que aprendan a hacer cuentas. Señalaremos un poco más adelante cuáles son las repercusiones de esta representación.

Que el núcleo queda limitado a la alfabetización castellana se refuerza con la objetivación de la representación, que es el vínculo con lo que se tenía previamente como propio. En este caso, los chuj expresaron que se estudia en la escuela para que los hijos después «tengan trabajo y tengan comida» y para que puedan «mercar sus productos sin ser engañados», así como para que conozcan personas y hagan amistades que, a la postre, les ayuden en alguna necesidad o para desempeñar cargos comunitarios. Estas imágenes reflejan las condiciones, el modo de vida, los requerimientos de los chuj y las expectativas que se forman en el sentido de que los estudios escolares les permitirán atenderlos.

El otro aspecto fundamental de las representaciones es el del anclaje, momento en que la representación dirige la acción. Esto se verifica muy menguadamente, lo cual evidencia la distancia cultural y es coherente con el grado de deserción escolar y el bajo porcentaje de egresados del nivel básico que prosiguen sus estudios: 5 %. El anclaje se distingue en el envío y la exigencia de los padres de que sus hijos asistan a la escuela. La exigencia disminuye al pedir buenas calificaciones y es mucho menor al tratarse del acompañamiento o la verificación de las tareas para realizar por las tardes en las casas.

Las contradicciones comprobadas en este punto del anclaje quedan más claras en la afirmación que nos hizo una madre de familia: «Algunos papás no castigan a sus hijos, solo llaman atención, y en la escuela se vuelven muy groseros y su vida será difícil en futuro». Afirmaciones como esta son muy comunes y evidencian la disonancia que hay entre la educación que da la familia y las consecuencias de la educación escolar, con repercusiones diferenciadas en el futuro: «Se creen los muy chingones. ¿Qué será la vida de estos jóvenes con esta actitud? Ellos mismos cortarán sus vidas».

Detallaremos más este desencuentro entre los resultados de la escolarización y la formación cultural, para que se entienda de mejor manera.

Las escuelas y la vida cultural

La valoración como buena o mala escuela pone en evidencia las imágenes que tienen de aquella con la que se relacionan, pues al expresar las características de la buena escuela señalaban una y otra vez que no es la que está presente en su comunidad. En la buena escuela se cuenta con materiales, las profesoras y los profesores están bien preparados, demuestran buena capacidad de comunicación con la comunidad y «saben de la cultura de nuestro pueblo», además de tratarla con respeto; en ella, los niños y las niñas «crecen en conocimiento», «son formados como personas de respeto», «aprenden a ver lo que vivimos» y «aprenden a conocer cosas nuevas». Estas características señaladas por diversos padres de familia o abuelos exponen aspectos que, desde la formación en sentido cultural, resultan fundamentales: el respeto, la conciencia de lo que se vive y la potenciación del conocimiento propio para relacionarse con lo novedoso. Adicionalmente está la expectativa de contar con un profesorado sensible en el sentido cultural.

De manera resumida: quienes egresen de una buena escuela serán inteligentes, tendrán la capacidad de esforzarse para seguir aprendiendo y conociendo, para buscar una vida mejor, buscar la comida, obtener un buen trabajo y, fundamentalmente, serán capaces de servir a su comunidad. Con estas aseveraciones corroboramos que el estudio de las representaciones sociales no solo pone en evidencia la reproducción de un discurso específico, que en mucho implica conformismo, sino que, como en este caso, también permite distinguir la contrastante claridad para definir, desde las exigencias de la vida cotidiana, las características de lo que está más allá de las definiciones reales de la educación escolar como referente analítico y demarcación de lo deseable.

En el lado opuesto está la escuela que se experimenta, con la que se relacionan pero con la que no tienen «buena coordinación», en la que los docentes «faltan mucho», «no cumplen cabal» y «toman decisiones sin consultar». Esta educación orienta hacia una actitud de sometimiento, no solo de los alumnos sino de la comunidad en general, a lo estipulado por la escuela, a los programas que se aplican y a las inercias institucionales; también hacia la pérdida del idioma materno y a un distanciamiento de los

mecanismos, espacios y prácticas por medio de los cuales se enseñan los conocimientos culturales.

Ante lo expuesto como campo representacional de la educación escolar entre los chuj, cabe preguntarse: ¿por qué tiene tan limitado y contradictorio alcance? La respuesta no debe ser tímida ni intentar matizar su contenido: ¡Este es el tipo de realidad social que construyen! Los indígenas escolarizados o educados son los que saben hablar, leer y escribir en español; cualquier otra base para transformar su realidad y proyectar una vida cultural plena y digna es prácticamente una utopía. Para los chuj, estas representaciones son útiles para moverse en el contexto social, lo que efectivamente les da una utilidad práctica y son poseídas como un recurso a su favor; pero también tienen que hacerles frente, debido a la desproporción entre el alcance del recurso y las exigencias y demandas del contexto.

Si esa es la representación entre la población chuj de lo que debe ser la educación escolar, es frecuente que el equipo docente no se esmere por ofrecer mucho más, ya que no hay un colectivo social que les demande o exija otros resultados. Las consecuencia tangibles de la correlación entre la representación y las materialización de la educación escolar en las comunidades chuj son: una capacidad limitada de lectoescritura y para hacer cuentas básicas entre los egresados de la educación primaria —que es la que está presente en estas comunidades—, más una serie de actitudes de irrespeto, de ruptura y distanciamiento respecto de su propia cultura.

Las enseñanzas culturales

Frente a lo expuesto se ubican y refrendan, también llenas de contradicciones y en algunos casos con cierta timidez, las enseñanzas culturales: el respeto, el saber vivir en el entorno y con él, y la proyección de vida en sentido comunitario basada en la memoria. De hecho, la palabra las distingue: una es educación, la cual es correctiva, y la otra es la enseñanza, cuyo sentido es orientador; ambas constituyen la formación en sentido chuj.

Veamos un ejemplo del reclamo y la sentencia de un anciano a los jóvenes por sus actitudes:

> En mi edad, nuestro respeto grande es ayudar y visitarnos porque no tenemos nada que regalarnos, porque somos pobres. Esto hacíamos cuando yo era niño porque existía el respeto […]. Ahora es la rebeldía de los jóvenes y

en mi punto de vista estos chamacos están trampeando su vida ellos mismo. Esto pasa en las comunidades y en la casa de uno mismo».

Y en este reclamo puede apreciarse la complementación entre la orientación y el regaño como correctivo: «La enseñanza importante es el respeto, humilde, responsable, sin esto no hay orden. Esto es posible si hay orientación; pero, para que sean respetuosos, hay que regañarlos para que aprendan a andar bien, aunque sea en la calle».

Exponemos el desacuerdo de solo «llamar la atención» y no castigar, porque esta laxitud da espacio a que los jóvenes «se vuelvan groseros»; pero ahora marquemos que el castigo debe estar asociado a la orientación: «Cuando uno tiene algo de educación, se orienta con una educación, y si no hay orientador en la vida, pues uno se convierte en robar». Las consecuencias de una ausencia de formación cultural se manifiestan en «una vida futura difícil».

Las enseñanzas culturales tienen aspectos nodales que no tienen por qué contradecir la educación escolar: la lengua —«para mí la educación de los abuelos es la lengua que nos enseñaron y la que hablamos en la casa con nuestra familia. ¿Qué dicen los mayorales? Pura tranquilidad»—, la forma de hablar —«es educar a los niños y también a nosotros mismos. Al aprender esto no podemos hablar mal, y además debe ser ejemplo de parte de los padres de familia para que los niños no sean malhablados»—, el modo de comportarse —«la tranquilidad nos educa para estar contentos y nuestro corazón se siente satisfecho con nosotros»— y las actitudes en el trato a los demás: «La educación para mí es el respeto y saludarnos como persona».

Adicionalmente, estas enseñanzas encuentran en la relación con la naturaleza, como en el trabajo campesino, en las dimensiones religiosas de la relación con la divinidad y en los espacios colectivos, su fuente y su materialización. Una sola expresión de un padre de familia resume todo esto: «La cultura es de mucho significado y además tiene mucha vertiente con toda su educación: la milpa tiene vida, educación y cultura; el trabajo tiene vida, educación y cultura; el agua tiene vida, educación y cultura; el árbol tiene vida, educación y cultura». La vida cultural se renueva, se refuerza y reivindica en la disposición a dejarse corregir en el marco de la realización de toda acción y todo vínculo cargado de sentido.

La complejidad de elementos formativos y orientadores se concretan en el ejemplo de las personas mayores, en su modo de vida:

> Los que comen la yerba: verduras, frijoles […] ellos se encuentran sanos y tienen una fuerza enorme; no se enferman, tienen fuerte sus muelas, son chingones al trabajo y les encanta trabajar; no son haraganes, además son humildes; lo cuidan mucho su trabajo y Dios está viendo con los ojos fijos hacia ellos qué es lo que están haciendo. Debemos entender esta vida que para nosotros o para la sociedad son unos ejemplos con lo que hacen.

En esta idea se expone toda una constelación de elementos asociados al trabajo como parte del modo de vida chuj: la alimentación, el respeto, la salud, la fuerza, las muelas, el trabajo, el gusto, la humildad, el cuidado, Dios que está viendo, la vida, la comunidad, el ejemplo con lo que se hace. Así son las enseñanzas en sentido chuj, cuyos contenidos formativos siempre son vinculantes y no fragmentarios.

La relación con la naturaleza también es educativa y, además de corregir, en ella se realiza el trabajo: «Lo cultural es bueno si lo obedecemos, pero si somos caprichosos con la naturaleza ahí nos perjudica en nuestras cosechas, allí nos llama la atención que nosotros no tenemos respeto ni educación con ninguna cosa. Y ni el trabajo ya no podemos hacer porque no conocemos su educación».

La formación pasa por la relación con la naturaleza y por el trabajo, pero de manera por demás elocuente y privilegiada pasa por la relación con la divinidad y con los espacios sagrados.

> ¡Ah, bueno!, ¿quieren conocer sobre la cultura?, pues podemos empezar a platicar un poco sobre los altares, los abuelos ahí confiesan, pero de nuestra parte nosotros ya no, ya somos religiosos [con filiación en alguna asociación religiosa cristiana no católica]. Esta cultura actualmente ya no se respeta, antes se respetaba, se conocía y además es una buena educación.

La mujer que nos expresó esto reconoce que su actual comportamiento, vinculado a su filiación religiosa, la ha distanciado de esta «buena educación», poniendo de manifiesto las tensiones y contradicciones que se viven en relación con los espacios y mecanismos culturales de formación y enseñanza.

Los aprendizajes culturales en este mismo aspecto pasan por las transiciones y transferencias generacionales, como lo expresó un joven padre de familia:

> La gente desde antes tiene mucha creencia, realizan rezos a los cerros para pedir la vida y la comida… si le dan importancia los niños, cuando lo lleguen a comprender será una vida buena para ellos; en cambio, si los jóvenes no conocen esto solo se dedican para practicar ser violadores, roban… No como antes, los abuelos rezan por nosotros porque son gente humilde… son muy educados […] y los que aprenden a practicar estos conocimientos tendrán una vida y también serán unos obedientes; pero depende de nosotros lo bueno y lo malo, lo traemos de nacimiento y también depende de cómo son nuestros padres.

Otro momento privilegiado de la formación es el que ofrecen las reuniones, los colectivos, las asambleas. Las reflexiones colectivas «son momentos de entender lo que se conoce». La buena enseñanza viene del conocimiento y de compartir experiencias: «Es un maestro, porque solito el conocimiento nos va enseñando y es lo que debemos mejorar en la vida». Estas imágenes remiten al conocimiento cultural, a la sabiduría colectiva acrisolada a lo largo de la historia como pueblo, con su carga de significados, de valores y de sentidos; por eso se afirma que el conocimiento enseña, porque contiene la experiencia como síntesis de los aprendizajes y las enseñanzas de la vida. Así que la vida es la clave, la vida en comunidad donde puede verse y seguirse el ejemplo.

Antes de concluir, vale la pena cerrar con tres citas que son de gran radicalidad y que manifiestan la tensión vigente entre la formación cultural y la educación escolar, con sus expresiones en la actitud que reproducen las jóvenes generaciones y en las que se asocia la educación escolar y la alfabetización con malas actitudes y comportamientos:

> Hoy en día los jóvenes son como los perros callejeros y no saben su futuro. Pues para mí, cuando alguien te da un consejo, pon mucha atención, porque él [quien da el consejo] sabe por qué te está dando un consejo. Pero ¿qué es lo que pasa?, que uno empieza a decir: ¡Saber que está diciendo este pendejo viejo! Así dicen o así dice su corazón en este trato… pues así es como se espera una maldición.
>
> El ser humilde es porque la gente antes no tiene estudios, son muy humildes con sus pensamientos y los que saben leer ya se sienten los únicos conocedores, tienen su carácter del machismo, pero por esa razón los que tienen un poquito de estudio ya se sienten como autoridad, solo porque conocen algo. Ahora los que no tenemos estudio somos muy tranquilos y conscientes.

> Los abuelos antes son muy humildes, todo el tiempo caminan, andan agachados, no roban, no asaltan, ni insultan, y los que saben leer tienen la capacidad, son muy inteligentes, roban y hacen otras cosas.

Reflexión final

La representación vigente de los chuj acerca de la educación escolar evidencia la relación que tiene este pueblo en territorio mexicano con el sistema educativo y el lugar en que reiteradamente se les ubica como comunidad cultural. De igual manera, con este estudio se pueden distinguir las tensiones que se dan en el ámbito de la cognición de los chuj referentes a la educación. Por un lado, hay aceptación y sometimiento a la forma como se ejecuta un derecho que en lugar de servir para dar bases a una proyección de vida plena en sentido cultural, ha renovado el desprecio y la exclusión; y, por el otro lado, se reelabora una crítica basada en criterios culturales y retroalimentada por las actitudes de niños y jóvenes que han asistido a la escuela.

La representación que se ha analizado expresa el sentido social de la realidad que comparten los chuj en México y que elaboran y reelaboran con preponderancia de las reglas del contexto. Así se entiende cómo los niños están obligados a ir a la escuela, aunque esta sea evaluada como mala, a recibir un programa que les viene de fuera y que les ofrece un grupo social y culturalmente ajeno y que se manifiesta una y otra vez contrario a su historia y cultura. A estas reglas y a esta situación los chuj están haciendo frente con los recursos de la conciencia y la dignidad que se renueva, no con facilidad, en las enseñanzas culturales.

Hoy por hoy, las posiciones entre sistemas y lógicas educativas no han encontrado complicidad ni complementariedad, sino que se muestran, en muchos sentidos, antagónicas. El conocimiento cultural del pueblo chuj y sus estrategias formativas bien pueden dar sustento a programas de educación escolar que concreten y hagan realidad lo establecido por las normas, como derecho que tienen a la vida cultural, como soporte y como anhelo.

Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas

María Bertely Busquets
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, los profesores indígenas formados en escuelas oficiales cumplieron funciones de intermediación lingüística, cultural y política. Estas tareas los colocaron entre los intereses de sus pueblos y los del Estado, tal como lo muestra María Eugenia Vargas (1994) entre los purépechas. En otros casos, los profesores actuaron como caciques culturales, como sucede aún entre algunos maestros bilingües de Chiapas (Pineda 1993, Lomelí 2009). Estas son expresiones propias de la intermediación corporativa y del indigenismo institucionalizado.

A contracorriente de las políticas oficiales, que para construir la nación mexicana han negado, vulnerado o definido desde arriba los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, surge a finales del siglo XX el movimiento zapatista en el estado de Chiapas. En parte, este movimiento irrumpe en respuesta a las políticas neoliberales, las afectaciones al artículo 27 constitucional, la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y el adelgazamiento de las funciones estatales, lo que propicia la

emergencia de nuevos modelos de gestión e intermediación, impulsados en parte por la sociedad civil organizada.

En el campo de la ciencia política, la sociedad civil desempeña un papel importante en la configuración de la superestructura ideológica y el ejercicio de la hegemonía por parte del Estado. En su interior se dirimen las tensiones que se derivan entre dominación y consenso. La sociedad civil designa a la diversidad de ciudadanos que, de manera colectiva y organizada, actúan fuera de las estructuras gubernamentales para influir en la toma de decisiones, sea en el ámbito público o en las políticas institucionales. La sociedad civil, con Antonio Gramsci (Porteli 1974), se considera condición *sine qua non* para el ejercicio de la democracia y la legitimidad que requiere el Estado, y es también la arena política donde se generan los intelectuales orgánicos, las prácticas hegemónicas y contrahegemónicas, así como los nuevos consensos y marcos de legitimidad en momentos de crisis.[1]

En las universidades, los colegios profesionales y las comunidades religiosas se forman los intelectuales orgánicos, y estos deciden actuar en beneficio de las clases hegemónicas o, al contrario, colaborar con los sectores subalternos y contrahegemónicos, como es el caso de la teología y la pastoral indígena articuladas con el movimiento indígena en México y otros países latinoamericanos.

En el marco de la intermediación civil, nuevos actores, tanto indígenas como no indígenas, se integran a la lucha por reformar el Estado y asegurar los derechos de autodeterminación y autonomía de los pueblos originarios y étnicamente distintivos, en condiciones de igualdad semejantes a las del resto de la población nacional. Esta lucha, algunas veces motivada por los derechos otorgados a los ciudadanos desde el Estado, como sucede con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, es ahora protagonizada por las organizaciones sociales de base, de cara a

[1] Jürgen Habermas (1987), defensor de la democracia deliberativa y los principios del Estado de derecho, sostiene que la sociedad civil se mueve entre el ejercicio instituyente —derivado de los derechos sancionados por los Estados de bienestar— y la transformación y el cambio social de los cuales es protagonista. Desde Alexis de Tocqueville (2010), la sociedad civil se identifica con el conjunto de organizaciones e instituciones cívicas voluntarias y sociales que fungen como mediadoras entre los individuos y el Estado. Esta definición incluye a las organizaciones no lucrativas u organizaciones no gubernamentales, y a las asociaciones y fundaciones compuestas por ciudadanos. Este concepto también abarca, desde su origen, las universidades, los colegios profesionales y las comunidades religiosas.

derechos y demandas insatisfechos. A la fecha, en el caso del movimiento indígena organizado, la lucha se dirige también a controlar los efectos devastadores que ha traído el neoliberalismo y la globalización de la pobreza, mediante el diseño de modelos educativos diversificados, comunitarios y étnicamente pertinentes; modelos que se destinan a sembrar condiciones para el buen vivir de las nuevas generaciones. En este caso, desde la sociología de los nuevos movimientos sociales, estos comienzan a construirse —a contracorriente de los movimientos tradicionales— como el conjunto de acciones colectivas y redes sociales que, con significativa influencia comunitaria, se articulan a partir de valores y demandas compartidos.

Pero la autonomía no aparece automáticamente donde la heteronomía desaparece, porque no se trata de un ejercicio natural ni espontáneo. Por ello, los académicos —entre muchos otros actores— colaboramos con las organizaciones indígenas: para construir juntos, por derecho, desde abajo y desde adentro, un mundo alterno y, en consecuencia, relaciones interculturales jurídica y políticamente compatibles con los derechos no solo individuales, sino colectivos, aplicables a los pueblos indígenas. En este marco, en contraste con la investigación antropológica convencional y distanciada, los pueblos indígenas exigen a los académicos pleno compromiso con sus demandas. Esto, a partir de una colaboración de carácter intercultural, que implica que los académicos —no indígenas y aun indígenas— contribuyan a los procesos reivindicatorios, la apropiación étnica del proceso de escolarización y el pleno ejercicio de la autonomía.

En contextos altamente politizados donde se hace necesaria la colaboración intercultural, esta se apoya en redes sociales, académicas e institucionales que operan en los planos locales, regionales, interestatales, nacionales y globales. Estas redes contribuyen a las tareas de intermediación que las propias organizaciones indígenas demandan, entre otros actores, a los académicos. Y tal intermediación se establece en el marco de las negociaciones y relaciones conflictivas que las organizaciones indígenas establecen con las instituciones educativas oficiales —de las cuales depende el reconocimiento, por derecho, de las propuestas educativas diversificadas—, así como de las fuentes de financiamiento que aseguran las condiciones materiales para el desarrollo de sus propuestas.

Esta contribución, escrita y situada en un contexto altamente politizado como Chiapas, a partir de un proceso de apropiación étnica de la escolarización pública iniciado desde 1995 por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y otros educadores autónomos e independientes, busca mostrar el potencial jurídico, político y pedagógico que se

deriva de una intermediación civil e intercultural mediada por la colaboración académica. La «otra escuela», en este sentido, es aún una escuela de la resistencia, en movimiento, con algunas expresiones de autonomía.

La UNEM, ahora articulada al trabajo de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) a nivel nacional, la integran maestros-campesinos tsotsiles, tseltales y ch'oles de la misma UNEM, e independientes del estado de Chiapas, a los que se suman profesores indígenas oficiales de cuatro estados de la República. Con ello, la influencia de la UNEM se amplifica,[2] y profesores indígenas antes heterónomos comienzan a recuperar su capacidad autonómica y autogestiva, y disputan al Estado el control sobre los recursos materiales y simbólicos que representa la escuela.

A partir de dicha experiencia, esta contribución incluye reflexiones generales y contextualizadas sobre los procesos de intermediación civil y académica mencionados y refiere algunos aprendizajes interculturales derivados de la colaboración académica no indígena en estos procesos.

Apropiación regional y local del proceso de escolarización

Las expresiones regionales y locales de los procesos de apropiación escolar en México y otras partes del mundo son de larga data, y propias de la historia política, social y cultural de la escolarización. En sus diversas manifestaciones, estos procesos tienen que ver con la relativa autonomía y capacidad

[2] Los colaboradores no indígenas fundadores que forman parte de la Rediin son: Jorge Gasché, investigador del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, quien concibe teóricamente el método inductivo intercultural (MII) que la inspira a partir de sus estudios comparativos entre sociedades amazónicas y mayas, y Jessica Martínez Cuervo y Carmen Gallegos, quienes durante el periodo en que los educadores de la UNEM y organizaciones hermanas diseñaron sus primeros materiales educativos —*Tarjetas de autoaprendizaje* (Bertely y UNEM 2004)— se encargaron de la traducción pedagógica y práctica del MII apoyándose en el enfoque histórico cultural. De entonces a la fecha, académicos no indígenas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), de las Unidades Sureste, Distrito Federal y Pacífico Sur, se suman a este proyecto, además de otros académicos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Intercultural de Chiapas con diversos resultados (Bertely 2006, 2007a, 2007b, 2009a y Bertely y UNEM 2007). En este marco se publica, en 2009, el currículo de educación intercultural y bilingüe de la UNEM y educadores independientes (UNEM 2009) y, desde 2007, se colabora en la apropiación del MII con profesores indígenas adscritos a la Dirección General de Educación Indígena de la SEP en los estados de Puebla, Oaxaca, Michoacán y el mismo Chiapas.

de autogestión con las que cuentan actores sociales que se autoidentifican y distinguen frente a otros, a fin de controlar y adecuar los sentidos y fines de la escuela pública; esto, a partir de fronteras jurisdiccionales, territoriales y culturales comunes que se actualizan a partir de relaciones interculturales específicas. Estos controles y adecuaciones, definidos en algunos casos como resistencias (Giroux 1992) o expresiones propias de la estructuración y la agencia social (Giddens 2003), se dan a partir de configuraciones sociohistóricas y micropolíticas particulares, las cuales dependen de correlaciones de fuerzas exógenas y endógenas, y de la interacción entre las escalas globales y locales. Estas correlaciones e interacciones sedimentan intereses, marcos de legitimidad y expectativas subjetivas previas, actuales y futuras respecto de la reproducción y producción culturales (Willis 1988).[3] En este sentido, el Estado no es monolítico y se somete a procesos instituyentes que se apuntalan en la creatividad social.

Entonces, la apropiación local de la escolarización oficial implica que los sujetos sociales y las comunidades humanas en general, sean indígenas o no, generan culturas escolares contextualizadas y, en este sentido, construyen significados, usos sociales y prácticas escolares particulares y distintivos (Heller 1977, Chartier 1995 y 1999, Wenger 2001). Los procesos de apropiación escolar son, en términos estrictos, de naturaleza situada.

Sobre el siglo xx, desde enfoques culturales, políticos y sociológicos que articulan las escalas nacionales, regionales y locales, hay relevantes aportes respecto de estos procesos de apropiación escolar en el campo de la historia de la educación rural en México. Baste mencionar, entre otras investigaciones, las que han realizado Mary Kay Vaughan (2000) sobre los procesos de negociación y conflicto derivados a partir de la escolarización en distintos estados de la República en el periodo posrevolucionario; Elsie Rockwell (2007) en torno al control comunitario que se ejerce sobre las escuelas en algunas comunidades de Tlaxcala; Ariadna Acevedo (2005) en cuanto al ejercicio de dominación de los mestizos sobre los indígenas en escuelas

[3] De este modo, en investigaciones como la realizada en *las escolas de ferrado* del siglo xix en España se documentan las respuestas autónomas que permiten a los asentamientos dispersos de Galicia satisfacer «necesidades concretas de instrucción, funcionales y acordes con su propio medio y cultura: los vecinos, conscientes de la necesidad de mejorar la preparación de quienes tenían que salir del lugar —para hacer el servicio militar, hacerse un futuro como emigrantes en América, conseguir un empleo en la guardia civil, en la administración del Estado, etc.— buscarán el modo de garantizar una mínima formación en lectura, escritura y cuentas a esos jóvenes varones en edades preprofesionales» (Terrón y Álvarez 2002: 238).

municipales de Puebla, y Juan Alfonseca (2011) en lo tocante al peso de las coyunturas, estructuras culturales locales y pugnas entre facciones en distintos pueblos de los municipios de Texcoco y Chalco, en el Estado de México, en torno a la institucionalización escolar.

En contraste con estos estudios, los casos de apropiación escolar marcados por el conflicto intercultural implican la irrupción de diversas expresiones étnicas, en escenarios dinámicos y relacionales, que involucran demandas específicas en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional.

Las reivindicaciones étnicas irrumpen no solo en el presente, sino en la historia de la humanidad, en respuesta a la dominación etnocentrista que suele imponerse en las relaciones coloniales. El proceso generador de distinciones étnicas, denominado etnogénesis, explica en parte la resistencia activa a la colonización y la existencia histórica de autonomías de facto en muchas partes del mundo, incluidas desde luego las comunidades rurales e indígenas de México (Bertely 1998b). En Chiapas y en otros estados de la República, al cobijo de diversos instrumentos legales internacionales y la firma, aunque no el cumplimiento, de acuerdos nacionales en materia de derechos indígenas, como los Acuerdos de San Andrés, la autonomía comienza a ejercerse activamente por derecho.[4]

En este marco, la presente contribución se nutre a partir de mi papel como coordinadora académica e intermediaria no indígena que colabora desde hace más de diez años con la UNEM y educadores independientes y, en últimas fechas, con la Rediin, experiencia que se da en el marco de un proceso de apropiación escolar de carácter etnogenético (Bertely 2005).[5] Este

[4] En el caso de la escolarización oficial, la apropiación y el ejercicio de autonomías de facto —ahora por derecho— suponen el control local, entre otros mecanismos oficiales, del dispositivo escolar y sus agentes, que además de depender de la modalidad educativa que se implanta en las diversas localidades desde el Estado, en las modalidades estándar, comunitaria o intercultural y bilingüe, se configura a partir de relaciones de poder locales y regionales, sedimentadas históricamente. En estos procesos intervienen los intereses económicos, políticos y proselitistas que participan en la reproducción de las élites locales y en la configuración de un orden relativamente «autónomo» frente al Estado que busca generar disposiciones heterónomas (Bertely 1998b).

[5] La apropiación local, estratégica y selectiva de la escolarización, marcada por procesos interculturales, interétnicos y étnicos locales y regionales que, a su vez, se articulan con dinámicas económicas y políticas nacionales y aun globales, tiene un carácter diacrónico. Estas apropiaciones se documentan también a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días (Bertely 1998a, González 2008, Sigüenza 2007, Graves 2008, Fabián 2010).

proceso se estructura a partir de las demandas del levantamiento zapatista y da pie a una configuración intercultural que se apuntala en instrumentos jurídicos y acuerdos incumplidos. Esta configuración involucra a educadores indígenas electos por sus comunidades y organizados como entidades civiles y del derecho en Chiapas, así como a profesores oficiales dispuestos a desobedecer el orden normativo institucional. En Chiapas, y otras entidades de la República, estos educadores y profesores se posicionan en permanente resistencia, negociación y conflicto con el «mal gobierno», que trata a los indígenas como sujetos de interés público. En esta configuración intercultural, los académicos no indígenas e indígenas actuamos como intermediarios.

Colaboración académica y apropiación étnica de la escolarización oficial

En la experiencia aquí reportada, la apropiación étnica de la escolarización oficial supone que las distinciones y los emblemas étnicos, al igual que las prácticas y los comportamientos culturales distintivos, pueden ser explicitados, reconstituidos y volver a nacer como armas de lucha para reivindicar la autonomía de los pueblos indígenas (Burguete 2008: 26). En esta configuración intercultural, los derechos individuales se aseguran en el marco de los derechos colectivos y estos consideran, entre otros, los derechos a la autodeterminación y el control sobre los territorios, conocimientos, recursos materiales, valores y significados propios, así como el respeto a las propias formas de organización y gobierno.

De cara a estas tensiones y procesos de apropiación étnica, los colaboradores no indígenas cumplimos una triple función:

- Participamos en espacios de *interaprendizaje intercultural* que transforman nuestras subjetividades e implican el control de las relaciones de poder y dominación.
- Coparticipamos en el diseño y la formalización de un currículo intercultural bajo control y con la activa participación de las comunidades, los pueblos y los educadores indígenas organizados, con miras a extender a todo México la experiencia que nace en Chiapas.
- Actuamos como intermediarios entre la organización indígena que dio origen al proyecto en y desde Chiapas, las instituciones formadoras y educativas oficiales en varios estados de la República, y las agencias de financiamiento.

Al colaborar en una iniciativa educativa bajo control comunitario, definida como autónoma o alternativa en función de los diversos perfiles docentes que integran la Rediin, los académicos no indígenas e indígenas asumimos el conflicto entre los pueblos indígenas y el Estado nacional. En este marco, los académicos contribuimos —como lo hacen los lingüistas al vitalizar las lenguas indígenas— al fortalecimiento de identificadores y emblemas étnicos comunes que los mismos indígenas organizados definen como políticamente pertinentes frente a la sociedad dominante.

El renacimiento de identidades étnicas altamente politizadas, que Eric Hobsbawm (1983) define como invención de tradiciones, no significa que estas sean falsas, puramente estratégicas o simples *performances* culturales con fines simbólicos, folclóricos o emblemáticos. Un reto actual de nuestra colaboración estriba en que la UNEM y los educadores independientes de Chiapas, en compañía de otros profesores indígenas de los estados de Michoacán, Oaxaca, Puebla y Yucatán, no solo pretenden reinventarse por medio de nuevos emblemas étnicos, sino que buscan además hacerse visibles como sujetos de derecho a partir de una perspectiva materialista, pragmática y sintáctica de la cultura, a pesar de que gran parte de los conocimientos y significados propios permanecen ocultos y fragmentados, además de ser considerados, en alguna medida, inútiles, arcaicos o en franco proceso de cambio o extinción.

A partir de la investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos y significados propios, implícitos en las actividades realizadas por comuneros en sus territorios, con recursos, técnicas y procesos de transformación que cumplen determinados fines sociales, laborales y ceremoniales, los educadores de la Rediin buscan articular lo propio con los conocimientos escolares y universales. Aludimos con ello al método inductivo intercultural (Gasché 2008a, 2008b).

En síntesis, el control étnico de la escolarización en Chiapas y otros estados de la República supone un proceso activo de apropiación —de carácter etnogenético— de facto o por derecho, donde los pueblos indígenas y sus organizaciones, con la colaboración de académicos no indígenas, participan en la definición de lo que les resulta políticamente significativo, de cara al Estado nacional y las agencias globales dominantes. En este proceso, los pueblos modifican los sentidos oficiales atribuidos a la escolarización y los transforman a partir de legitimidades previas que se construyen desde abajo y suelen generar modelos educativos alternos, relativamente convergentes o, en algunos casos, divergentes al promovido por las agencias oficiales.

Aprendizaje y colaboración intercultural

En los treinta años que he dedicado al estudio de la educación indígena, cerca de veinte participé solo como académica. Fue en la última década cuando combiné esta tarea con mi trabajo como activista e intermediaria. En un artículo previo describo este tránsito (Bertely, en prensa) que, en síntesis, se remonta al momento en que el trabajo antropológico transformó mi etnocentrismo e ingenuidad, y en el presente supone mi colaboración con los profesores indígenas de la UNEM y la Rediin.[6]

En la actualidad, como colaboradora dispuesta a *interaprender* de manera intercultural, soy más consciente de la posición dominante que ejercí y aún puedo ejercer si considero a mis interlocutores como informantes. ¿Por qué cuando investigué a los mazahuas no compartí con ellos mis hallazgos y descubrimientos? ¿Nuestra colaboración intercultural habría aportado algo al diseño de una educación bajo su control y gestión? Y, de haberse logrado esta colaboración con los zapotecos citadinos, a quienes estudié más tarde, ¿educarnos para el bien común y el ejercicio del mancomún y la autonomía por derecho —como sucede en los Caracoles zapatistas— hubiese resultado política y jurídicamente significativo cuando los líderes profesionistas y escolarizados indios suelen monopolizar el ejercicio del poder dentro de sus comunidades?

Por ahora estas preguntas me parecen más pertinentes y necesarias que naturalizar, como lo hice antes, el despotismo y la concentración del poder entre indígenas como condición inherente al ejercicio de la autonomía. Además, respecto a la fascinación que provocaron en mí las amalgamas étnicas urbanas: ¿resultan estas funcionales para el modelo neoliberal, la flexibilización y la apertura del mercado? (Bertely 2008).

A continuación describo algunos aprendizajes derivados de la colaboración intercultural. En el caso de los académicos no indígenas, estos aprendizajes se expresan en tres planos. Primero, el que tiene que ver con la posición que el académico asume como colaborador posicionado política

[6] En un primer momento, como aprendiz de etnógrafa, cuestioné mi etnocentrismo al interpretar la compatibilidad e incompatibilidad entre las expectativas escolares y los estilos de socialización entre los mazahuas del Estado de México (Bertely 2000) y, más tarde, como antropóloga e historiadora enfocada al estudio de la relación entre escolarización, etnicidad y migración en una villa zapoteca de Oaxaca, dejé de ser ingenua respecto del supuesto ejercicio comunitario, solidario y romántico de las autonomías de facto y descubrí las inimaginables amalgamas y referentes de identificación que podían estar presentes en la etnicidad urbana (Bertely 1998b).

y jurídicamente en el marco de las relaciones interculturales conflictivas; segundo, el que se caracteriza por las funciones que cumple como colaborador-intermediario entre las demandas de las organizaciones indígenas, las instituciones oficiales y las agencias de financiamiento; y tercero, el que se expresa en su disposición para participar en diversas actividades vivenciales y situaciones interculturales como colaborador-interaprendiz. En esta ocasión aludiré a los dos primeros planos.

En palabras de Érica González Apodaca (2008), la educación intercultural se mueve en una arena política o tejido multiactoral donde se configura un campo de significación disputado por diferentes actores que participan tanto en la sociedad política hegemónica —instituciones y redes gubernamentales— como en la sociedad civil contrahegemónica: organizaciones no lucrativas y no gubernamentales, asociaciones, fundaciones, redes académicas y profesionales.

Al igual que los profesionistas indígenas que actúan como intermediarios, los intermediarios no indígenas deben avanzar y posicionarse en los distintos tejidos, tramas y niveles de articulación y poder (Wolf 1956 y 1976, Adams 1998, De la Peña 1986, Hannerz 1992 y 1998). Pero en el caso de los académicos, estos avances y posiciones no implican solo la ocupación objetiva de los espacios intersticiales que se ubican entre tales tejidos, tramas y niveles. Se requiere también una clara posición subjetiva en el plano político y jurídico, donde se dirimen al menos dos vías en cuanto al tratamiento de los indígenas o los pueblos indígenas como sujetos de interés público o sujetos de derecho, en su relación con el Estado nacional y de cara al ejercicio del poder, el conflicto y las relaciones interculturales que se tejen en la arena educativa.

Por un lado, desde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) oficial, los nodos y las redes primarias suponen una forma de participación pasiva y heterónoma entre un magisterio indígena sometido a los poderes sindicales, gremiales e institucionales. El poder institucional está regulado por un marco jurídico que —desde arriba y desde afuera— atiende a los indígenas como sujetos de interés público. La EIB oficial enfrenta el dilema de capacitar profesores que garanticen una educación de calidad y pertinente para indígenas o, para evitar la segregación que supone un subsistema especialmente diseñado para ellos, avanzar hacia la construcción de una educación intercultural para todos. En el primer caso se reivindica el conflicto intercultural y una deuda histórica no atendida respecto de la población indígena, mientras que en el segundo se buscan cambios con-

ductuales en contra de la discriminación y el racismo, además de apuntar al diálogo, la tolerancia y el idilio multicultural.

Esta vía reporta una larga historia, que es la historia de las políticas públicas hacia los indígenas en nuestro país. Respecto del siglo xx (Bertely 1998a), las instituciones educativas creadas para los indígenas como sujetos de interés público y, sobre todo, las identidades a ellos atribuidas a partir de los programas de gobierno en los últimos 100 años, muestran un indigenismo de Estado, diseñado por intelectuales y políticos no indígenas, que los discrimina y les niega su derecho a participar en la educación que requieren y necesitan.

Los académicos no indígenas que se posicionan a favor de esta vía, en convenio con instituciones educativas oficiales y desde sus universidades y centros de investigación, participan con sus conocimientos en la elaboración de políticas públicas hacia los indígenas. Estos académicos tienden a reproducir el carácter autoritario, centralista y etnocentrista de autoría estatal, además de promover y coordinar espacios conformados mayormente por no indígenas, desde los cuales ejercen y controlan el poder respecto de lo que deben ofrecer los programas educativos «interculturales». Además, estos académicos penetran e intervienen en las comunidades para lograr su participación en función de sus conocimientos antropológicos —que suelen ser pertinentes solo en términos académicos— y, en la mayoría de los casos, neutralizan las demandas políticas de las organizaciones étnicas al calificarlas como esencialistas y políticamente peligrosas e impertinentes. Desde esta vía se disfraza la exclusión política, social y económica de las poblaciones étnicamente distintivas y, en el periodo neoliberal, se contribuye al proceso etnofágico de Estado (Díaz 2006). Esta vía suele *pedagogizar* la diversidad cultural (Dietz 2003), pero lo más significativo es que todo ello se estructura a partir de ordenaciones teóricas y esquemas analíticos e interpretativos propiamente académicos, que se construyen sin considerar la coteorización y la participación activa de los propios indígenas y sus organizaciones en los programas diseñados. Ello contribuye, supuestamente, a la interculturalización del sistema educativo.

Por otro lado, en confluencia y tensión permanente con la posición oficial, la «otra educación intercultural» implica colaborar a favor de la autodeterminación de los pueblos indígenas y la formación de un profesorado indígena activo y autónomo que, en diálogo conflictivo con el Estado, a partir de los marcos jurídicos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos e indígenas, contribuya a su pleno ejercicio. Esto, al participar activamente en la construcción desde debajo y desde

dentro de una educación que atienda a lo políticamente significativo para las comunidades y los pueblos indígenas. Una condición para construir esta «otra» educación es la activa colaboración de académicos y personas no indígenas, dispuestos a interaprender, revisar su etnocentrismo y subvertir las relaciones de dominación y subordinación de las que son parte y que caracterizan históricamente las relaciones interculturales. En este caso, se colocan en primer plano las dimensiones ontológicas, filosóficas, jurídicas, políticas y pedagógicas que intervienen en las confluencias, los conflictos, las negociaciones y las luchas derivadas del ejercicio pleno de autonomías no solo de facto, sino por derecho.

Esta vía responde a las nuevas perspectivas en torno a las teorías de la resistencia, la agencia y la confrontación social,[7] y motiva los nuevos movimientos y procesos de revitalización étnica. Estos se entienden como las «reinvenciones estratégicas» que exige el Estado neoliberal (Giménez 2000) y como acciones políticas contrahegemónicas que implican «el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos Estado nacional» (De la Peña 1999: 23). En este caso, más allá de simplemente pedagogizar el dispositivo escolar, lo pedagógico adquiere contenido a partir de lo político, en atención a las demandas del movimiento indígena organizado no solo en México, sino en toda América Latina.

En fin, a determinada posición sobre EIB corresponde un tipo de intermediación, la cual puede ser asumida por ciertos líderes o actores indígenas escolarizados o, en contraste, ser asignada por las organizaciones indígenas a los académicos no indígenas que prueban su disposición a la colaboración intercultural. A partir de la EIB oficial, los intelectuales indios actúan como intermediarios culturales y políticos, como *brokers* o intermediarios entre los niveles nacional y comunitario, en distintos planos de articulación y poder (Wolf 1956), y al hacerlo se resuelven entre lo propio y lo ajeno. En algunos casos, los intermediarios indígenas se subordinan a sus propios intereses egoístas, satisfechos a partir del poder y los beneficios relativos que se desprenden de su posición de sumisión y heteronomía con respecto a los poderes superiores.

Desde «otro» estilo de intermediación, de carácter intercultural, los académicos no indígenas participan en espacios de interaprendizaje con-

[7] Esta relación dialéctica también se documenta a partir de la historia de los estudios sobre el dispositivo escolar, donde el análisis de las funciones estructurantes que este cumple en el caso de Emile Durkheim y de los autores clásicos de la reproducción social, ceden de cara a una escuela históricamente construida, como espacio de resistencia y confrontación social (Heller 1977, Rockwell 2007).

trolados por las organizaciones indígenas y asumen la función de intermediarios entre los distintos nodos de poder que configuran las redes institucionales, financieras y académicas, desde las posiciones de resistencia y autónomas que ejercen las organizaciones de cara a la dominación.

Sin negar la dominación que prevalece aún en un modelo de intermediación fundado en la colaboración intercultural, debido a que los académicos ejercemos el poder formal en los niveles superiores, es importante reconocer que este modelo se equilibra en términos horizontales, siempre en tensión, a partir del poder sustantivo que ejerce en este caso la organización indígena, la Rediin y las propias comunidades respecto a los conocimientos, las actividades y los significados propios.

A su vez, la intermediación no indígena fundada en la colaboración intercultural debe asegurar el control étnico del proyecto no únicamente en las acciones y la ampliación de redes, sino a partir del uso mancomunado de los recursos financieros, las negociaciones con la sociedad política, así como la formalización y coordinación de un proyecto con pretensiones de arraigo comunitario, ampliación nacional e internacional, así como continuidad en el tiempo.

En resumen, los académicos e intermediarios no indígenas son colaboradores interculturales que, debido a la posición de autoridad que ocupan, atribuida desde el poder occidental y etnocéntrico:

- Ocupan posiciones de poder en la red nacional de investigadores educativos en general, en el campo de la educación indígena en particular o en ámbitos universitarios dedicados a la formación de profesores indígenas.
- Cuentan con relaciones de confianza en las instituciones oficiales dedicadas a EIB y ubicadas en los niveles de poder superiores.
- Reportan márgenes de negociación política y financiera institucional, en los niveles local, nacional e internacional.

Pero los mismos académicos deben, desde una posición que cede de cara al poder de las organizaciones indígenas:

- Mostrar disposiciones subjetivas para participar en espacios de interaprendizaje bajo control indígena.
- Revisar su etnocentrismo y controlar el ejercicio del poder egoísta, así como la dominación y sumisión que rigen las relaciones interculturales.
- Ser capaces de someter los financiamientos bajo su responsabilidad al control mancomunado de los recursos. Esto, vía la autogestión a cargo de

los profesores indígenas organizados, a partir de acciones que les resulten jurídica, política y pedagógicamente pertinentes.

En pocas palabras, en este tipo de intermediación intercultural el poder no se dispersa, sino se equilibra, y los colaboradores no indígenas deben coordinar e intermediar obedeciendo.

Colaboración e interaprendizaje entre indígenas y control del poder no indígena

Desde 2007, la UNEM y educadores independientes de Chiapas colaboran no solo con académicos no indígenas, sino con profesores indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en las unidades ubicadas en los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y la subsede de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Estas unidades y la subsede ofrecen los diplomados de Sistematización del conocimiento indígena y Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, desde 2007, y de entonces a la fecha han pasado dos generaciones. Los compañeros indígenas de la UNEM e independientes acompañan esta experiencia, que se desarrolla en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), a partir de una «red para pescar» conocimientos y significados indígenas: el método inductivo intercultural (Gasché 2008a, 2008b).

Por medio del interaprendizaje y el acompañamiento entre indígenas, el poder de los académicos no indígenas se equilibra y da pie a un poder sustantivo controlado desde abajo y desde dentro, sometido al ejercicio de la autonomía por derecho.

En el equipo intercultural de la Unidad 211 de la UPN de Puebla participa Francisco Arcos como uno de los acompañantes independientes que colabora con la UNEM desde Chiapas. De origen ch'ol, Francisco describe, desde el lenguaje «nóstrico» que caracteriza a las lenguas mayas, el proceso de empoderamiento étnico construido a partir del interaprendizaje con otros indígenas. Él relata cómo: «desde que nos comentaron que íbamos a participar en la formación de los alumnos de la UPN en otros estados, nos pusimos a dudar de nuestra capacidad. Decíamos nosotros: ¿cómo vamos a formar con nuestra baja escolaridad a los licenciados de la Universidad Pedagógica?»

Además de preocupaciones iniciales como esta, que tienen sus raíces en la dominación que han ejercido sobre los pueblos indígenas tanto la escuela oficial como los mestizos, las preguntas que se plantea Francisco desde entonces también ilustran una preocupación de carácter ontológico: «¿para qué están estudiando?»

Para superar estos temores y cuestionamientos, Francisco relata cómo confió en su propio «hacer y entendimiento», sedimentados a partir de las enseñanzas que le ha dejado la Madre Tierra y lo aprendido en las actividades que como campesino realiza en su comunidad y territorio. Ahí anida el conocimiento propio, nos dice Francisco. Pero también confió en los conocimientos que los maestros indígenas oficiales y sus comunidades tenían, cuando juntos debían enfrentar el reto de elaborar materiales interculturales y bilingües no solo para el nivel primario, como fue en un primer momento, sino para educación inicial y preescolar. Los colaboradores no indígenas nos convertimos en acompañantes de un proceso que, desde entonces, comienza a depender más del interaprendizaje entre indígenas.

Los latidos del corazón y los temblores en las piernas de Francisco desaparecieron cuando los maestros de la licenciatura los recibieron con alegría y, no obstante sus diferencias, descubrieron historias, cicatrices, necesidades, dificultades, vivencias y significados comunes. Francisco piensa que los profesores indígenas se transformaron no únicamente por participar en las actividades comunitarias, sino porque se involucraron en las actividades realizadas por los abuelos y las abuelas, los padres y las madres de familia, y los niños y las niñas; o debido a que aprendieron cómo pescar y explicitar los conocimientos y significados locales para articularlos con el conocimiento escolar y universal. Los profesores se transformaron porque el interaprendizaje entre indígenas los llevó a: «encontrar de nuevo su lugar, su dignidad, su valor, su palabra, a tocar de nuevo la tierra, a relacionarse con la naturaleza y a volver a aprender, a leer y atender a nuestra naturaleza».

Por último, más allá de los límites que el interaprendizaje entre indígenas pone al poder de los no indígenas que colaboramos en sus iniciativas, lo que preocupa a Francisco y demás educadores de la UNEM y la Rediin es la etnofagia de Estado, propia del mundo globalizado y del multiculturalismo neoliberal (Díaz 2006). La etnofagia de Estado se expresa en el costo político que podría traer el reconocimiento oficial de su modelo educativo, el cual podría traducirse en la expropiación estatal de una propuesta educativa que, por derecho, les pertenece.

Conclusiones

A partir de esta experiencia, algunas condiciones para la apropiación étnica e intermediación académica de proyectos educativos bajo control indígena implican:

- Posicionarse políticamente de manera clara y honesta respecto de las perspectivas románticas o conflictivas que sobre educación intercultural existen en México y más allá de nuestras latitudes
- Controlar desde abajo la intermediación política y cultural que cumplen los académicos en una arena política donde el ejercicio del poder formal suele ser diferencial y concentrarse en los niveles superiores.
- Negociar siempre a favor de las organizaciones indígenas en los niveles de poder formal superiores, representados por la Secretaría de Educación Pública, las Secretarías de Educación estatales, otras instituciones oficiales federales o estatales, el Sindicato de Maestros y las agencias financiadoras nacionales e internacionales.
- Impedir la concentración del poder y el cacicazgo que suelen ejercer no solo los académicos y colaboradores no indígenas, sino los educadores y profesores indígenas.

Nuestro aprendizaje con nuestros hermanos caxlanes

Francisco Arcos Vázquez
Educador indígena ch'ol

En el año de 1995, en uno de los talleres de actualización del Proyecto de Educadores Comunitarios Indígenas (PECI) nos reunimos con los educadores de otros municipios del estado de Chiapas para manifestar nuestra inconformidad. Estábamos descontentos por la miserable beca que percibíamos por nuestra labor docente, por la infraestructura precaria de nuestras escuelas y por la escasez de materiales didácticos y libros de texto gratuitos en las lenguas propias de los pueblos.

Aunque dirigimos escritos a las secretarías de Educación del estado y federal, así como a Derechos Humanos, y también tratamos de unirnos con otras organizaciones y los Sindicatos de Trabajadores de la Educación para presentar ante las autoridades nuestras peticiones —en foros, encuentros, marchas, bloqueos y audiencias—, no hallamos respuesta alguna.

En nuestro camino, como nos dimos cuenta de que nuestra estrategia no estaba funcionando, decidimos cambiar la manera de manifestar nuestra inconformidad. Decidimos escuchar y obedecer a las comunidades, conocer sus necesidades respecto a la educación de sus hijos —entre ellas la enseñanza de la lengua materna— e involucrar a los padres de familia en la formación de niños y niñas. Cuando dijeron que la escuela debía prepararlos para trabajar la tierra y respetar sus conocimientos, descubrimos nuestra carencia de conocimientos para cumplir con su petición. Decidimos y nos preocupamos entonces por nuestra preparación, y empezamos a tocar puertas en algunas instituciones gubernamentales y organizacio-

nes no gubernamentales en busca de personas y profesionales voluntarios, interesados en apoyar nuestra formación para responder a las peticiones de las comunidades.

En los años posteriores, encontramos en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Casa de la Ciencia, el Centro Escolar San Antonio Caminos (CECSAC) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) algunos intelectuales caxlanes [o kaxlanes] —nacionales e incluso extranjeros— que escucharon nuestra necesidad y se ofrecieron a trabajar y a compartir con nosotros lo que ellos sabían.

De esta manera comenzó nuestro interaprendizaje en talleres, reuniones y encuentros con ellos; en los laboratorios vivos que son los huertos escolares; en la etnografía, pedagogía y filosofía para niños; en el conocimiento de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y de niños y niñas; en el teatro guiñol. Así aprendimos a valorar lo que sabemos y hemos aprendido de nuestra comunidad, familias y amigos en el campo agrícola. De esta manera comenzó nuestra relación con los hermanos no indígenas.

Como la mayoría de nosotros solo contamos con la secundaria, se creó una propuesta de bachillerato pedagógico que, después de cursarlo por cinco años y muchas gestiones, las autoridades educativas jamás reconocieron. Desde el inicio hasta ahora, lo que hemos aprendido en nuestro caminar con nuestros hermanos no indígenas es muy importante. La desconfianza que teníamos antes con los caxlanes, que se almacenaba en nuestro corazón y mente, se quitó con el tiempo y la entrega de ellos, con su respeto e interés por escucharnos, seguir aprendiendo juntos y mantener el corazón de hermanos. Al agarrarnos de las manos para enfrentar nuestras dificultades como pueblos, ellos entendieron el sentir de nuestro corazón, donde todos valemos y sabemos, y donde no hay maestros ni alumnos, sino más bien aprendices de la Madre Naturaleza.

Ahora, aquella desconfianza la hemos quitado y cada vez más, la solidaridad entre nosotros, indígenas y caxlanes, aumenta. Son pocas las personas que ofrecen sus servicios de manera voluntaria, y así también son pocos nuestros hermanos indígenas que, siendo profesionistas, se interesan por esta causa. La mayoría está en contra de su propia identidad, buscan convertirse en dirigentes y son quienes dominan y controlan a los pueblos con la mentira. Ellos se vuelven esclavos del dinero, comen dinero y son los que hacen la política usando la falsa democracia para llegar al poder.

La participación de los no indígenas en nuestro caminar es fundamental para la construcción de un proyecto de educación intercultural incluyente e integral, por lo que la lucha por la educación justa y digna es un compromiso y un derecho de todos, y no solo de unos grupos o pueblos.

Otra cosa. Nosotros, miembros del pueblo indígena ch'ol, sabemos muchas cosas que la propia naturaleza, nuestros trabajos y nuestros padres y abuelos nos han enseñado. Esto lo llevamos muy dentro, como los valores palpables y vivientes que son los que se viven a diario y no son discursos vacíos, como lo mostramos en el libro *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derechos indígenas para el mundo* (UNEM 2007).

El mundo vivo, la alegría, la cooperación, la reciprocidad entre hermanos y con la madre tierra, el perdón, la resistencia y la democracia activa, y de igual manera nuestras tecnologías y matemáticas propias, que las desarrollamos en nuestros trabajos en la milpa, en los ríos, con los animales y en muchas más actividades, son muy valiosas para la educación de nuestros hijos. Es una educación para la valoración de nuestro territorio, nuestra ciudadanía indígena y mexicana, que da para todas las materias de estudio. Queremos la participación de los hermanos no indígenas en la construcción de proyectos de educación intercultural e incluyente de todos los sectores de la población mexicana, donde la voz de todos es muy importante.

Para la articulación de los conocimientos propios con los conocimientos escolares y universales, los caxlanes nos han aclarado nuestra dificultad, en especial para articular los conocimientos escolares. Vemos un ejemplo en la «Trampa para atrapar la tuza», donde están los conocimientos matemáticos: medidas propias, formas de las trampas, los palos, la madriguera y la trayectoria. Ahí está la física, en la resistencia, el equilibrio y las energías potencial y cinética. Para la ampliación de lo nuestro tenemos el campo y la actividad con los padres y especialistas en la comunidad.

A nuestros hermanos caxlanes especialistas los llamamos «compañeros del camino», por lo que todos nos llamamos con nuestros nombres, como amigos, y ya no como maestro o doctor. Nadie sabe más y nadie sabe menos. Todos aportamos y aprendemos los unos con los otros, donde ellos nos ven como hermanos y no como simples objetos de estudio, por lo que todos hablamos, sintetizamos y analizamos las situaciones educativas, económicas y sociales de nuestro pueblo. Prueba de ello se ha dado a conocer en algunas publicaciones donde se escucha la voz de todos nosotros, en coautoría. Y también prueba de ello es el ejercicio equilibrado del poder de decisión.

La democracia la hemos aprendido de nuestros pueblos: hacer la democracia activa en nuestras relaciones diarias para que el equipo de trabajo sea más sólido. Aunque también decimos que estas relaciones no son fáciles, por la dureza de nuestro corazón. Las diferentes necesidades e intereses, que son a veces dificultades, se convierten en una riqueza para la vida de este proyecto.

En la parte de las gestiones con las instituciones burocráticas, la presencia de nuestros hermanos no indígenas ha sido de suma importancia para las negociaciones. Como mencioné, somos de baja escolaridad, morenos, feos, con el español indígena y mal vestidos. Estos son algunos ingredientes que nos llevan a ganar desprecios, burlas y engaños de parte de los funcionarios de muchas instituciones. Nuestros hermanos no indígenas, con su función, nos abren el camino para hacer llegar nuestra voz a las instituciones. Además, como son estudiados, son los encargados de los documentos y requisitos que piden para la aprobación de nuestros proyectos. Trabajar en equipos y distribuir los trabajos ha sido fundamental para darles vida a estos, y para nuestro interaprendizaje.

Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la red de educadores inductivos e interculturales en Chiapas

Stefano Claudio Sartorello
(Profesor-investigador, Unich)
Jesús Martínez
(Educador independiente ch'ol)
Felipe Gómez Pérez
(Profesor de la escuela primaria de Tavac, Aldama)

Introducción

En esta contribución colectiva se presenta la experiencia de la Red de Educadores Inductivos e Interculturales (Rediin) como una propuesta alternativa para la formación de docentes en educación intercultural bilingüe basada en el método inductivo intercultural (MII) (Gasché 2008a) a partir de su materialización en dos procesos formativos relacionados: los diplomados Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües, y el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Manuel Franco Pellotier.

Estos procesos se realizaron entre los años 2008 y 2011 en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, bajo la coordinación general de la doctora María Bertely del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de la ciudad de México.

Al tratarse de una propuesta horizontal, colaborativa e intercultural, consideramos importante relatarla por medio de un texto polifónico en el que están presentes las voces, las visiones y los aprendizajes de tres de los sujetos que la protagonizaron, a saber: un educador comunitario ch'ol, un maestro bilingüe tsotsil y un antropólogo italo-mexicano. Será por medio de sus reflexiones y consideraciones críticas como presentaremos los orígenes, los propósitos formativos, la filosofía político-pedagógica, la metodología y los productos que resultaron de estas experiencias formativas, en particular en el caso de Chiapas.

La Red de Educadores y el método inductivo intercultural

La Rediin está integrada por educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas, tanto independientes como pertenecientes a la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), por maestros bilingües —tseltales, tsotsiles, tojolabales, náhuatl, purépechas y mixes— del sistema de educación estatal de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, así como por docentes universitarios e investigadores no indígenas o, mejor dicho, *kaxlan*,[1] adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, a las unidades estatales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Puebla, Chiapas, Michoacán y Oaxaca, y a la Universidad Intercultural de Chiapas.

Surge formalmente en 2009, en el marco de las acciones previstas en el proyecto Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Manuel Franco Pellotier del Fordecy-Conacyt, coordinado por la doctora María Bertely; sin embargo, las primeras acciones concretas para ampliar a otros estados del

[1] Como señala José Alejos (1999: 132-133): «para el maya el otro es el *kaxlan*, el 'castellano', el extranjero, Occidente». Kaxlan [o caxlan] es la contraparte, es el *otro* polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo kaxlan marcado por la lucha y la incomprensión y, así como en otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y kaxlan, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

territorio mexicano el trabajo político-pedagógico, que desde 1995 venían realizando en Chiapas los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes junto con sus colaboradores no indígenas, se empiezan a desarrollar desde mediados de 2007, cuando surge la idea de crear una red de educadores formados en el método inductivo intercultural (MII) (Gasché 2008a) que difundiera esta propuesta político-pedagógica en otras regiones del país habitadas por poblaciones indígenas.

El método inductivo intercultural es una propuesta metodológica para la generación de contenidos indígenas para la enseñanza escolar desarrollado inicialmente por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y sus colaboradores indígenas de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep)[2] (ETSA y Gasché 1996, Gasché 2008a y 2008b, Martínez 2008 y Gallegos 2008) en los años ochenta del siglo XX. Fue hacia mediados de los noventa cuando esta propuesta empezó a compartirse con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes y con investigadores del CIESAS, en particular de la unidad Sureste, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y del Distrito Federal.[3]

En un texto básico para comprender los fundamentos pedagógicos del MII, Gasché (2008a) critica las fuentes tradicionalmente utilizadas en los programas educativos interculturales para captar contenidos indígenas, clasificarlos y ordenarlos para su uso en un currículo educativo y en materiales pedagógicos, es decir, para transformar el conocimiento indígena en contenidos escolares.

Estos programas educativos suelen utilizar el esquema de una monografía antropológica que analiza la cultura indígena de manera fragmentada, separándola en un listado de elementos estructurados según la lógica de un observador no indígena y con base en criterios exteriores a la cultura indígena. Esta manera folclórica y referencial de concebir la cultura contribuye a fragmentar el aprendizaje del niño y lo desliga de la práctica social real, imponiendo al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de una tradición científica occidental. Así, el maestro que aborda los contenidos indígenas a través de esta reja interpretativa no se acerca de manera

[2] La Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep) agrupa a federaciones regionales mono y pluriétnicas distribuidas por toda la Amazonía peruana, desde Madre de Dios hasta el río Putumayo.

[3] Entre ellos, la doctora María Bertely, el doctor Ronald Nigh y, posteriormente, los maestros Raúl Gutiérrez Narváez y Stefano Claudio Sartorello.

inmediata a la cultura indígena, sino de manera mediatizada por el marco conceptual y clasificatorio antropológico-occidental. Al separar los elementos culturales de su contexto y de su función social y significación simbólica, esta categorización aparece como un artificio que separa y folcloriza lo que, desde las propias sociedades y culturas indígenas, debería comprenderse de forma holística, como un todo integrado.

Frente a esta concepción eurocéntrica, se plantea una alternativa basada en «una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las actividades humanas» y que «conduce a una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una actividad» (Gasché 2008a: 315-316) que se realiza en el territorio de una comunidad indígena (Sartorello 2010).

Asumiendo que las culturas son «sistemas de actividad —modelos materiales de vida— y sistemas de conciencia —un modo de pensar y sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida— complementarios, interdependientes e históricamente situados» (Gallegos 2008: 223), el MII considera que la cultura es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interaccionando y comunicándose entre ellos: «En ese sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas» (Gasché 2008a: 316). En particular, las culturas se expresan por medio de las «actividades productivo-comunicativas [que] los miembros de una sociedad desarrollan de manera similar para transformar y comprender la realidad» (Gallegos 2008: 229).

Cada grupo social realiza y desarrolla un modelo de actividad que le ha sido transmitido por las generaciones anteriores y que es funcional en relación con sus necesidades actuales. Este modelo incluye las técnicas particulares y los discursos que dan significado social a las actividades, y responde a una forma de ejercicio de la racionalidad propia de la cultura del grupo.

Desde esta concepción de cultura, el conocimiento indígena

> ya no aparece como un bien almacenado y guardado en un sitio —la cabeza de los actores o los libros—, sino como un factor productivo funcional que participa en la actividad —al igual que los gestos y las herramientas—, que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente —en los discursos que acompañan la actividad—, y se vuelve visible, observable —en

> los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores (Gasché 2008a: 316).

Así pues, la fuente del conocimiento indígena no son las personas tomadas aisladamente como informantes, sino «las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales, sea cooperando entre varios, es decir, socialmente» (Gasché 2008a: 316). De ese modo el conocimiento indígena se analiza en su contexto, en la situación real de su existencia sociocultural.

En el MII la fuente de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, o sea, el proceso mediante el cual los habitantes de una comunidad expresan su conocimiento participando en diversas acciones con sus competencias, habilidades y saberes que, a través de estas acciones, se activan y se objetivan en la interacción con el territorio en el que viven (Sartorello 2010).

El encuentro entre la propuesta metodológica desarrollada en la Amazonía peruana y los nuevos colaboradores indígenas y no indígenas mexicanos ha permitido desarrollar la propuesta original. Esta fue adaptada al contexto sociocultural chiapaneco y mexicano, enriqueciéndola con las experiencias prácticas desarrolladas a lo largo de más de diez años por los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes, en las escuelas comunitarias donde trabajan y por las aportaciones de los nuevos colaboradores kaxlanes acompañantes.

En palabras de algunos educadores de la UNEM:

> El método es de Gasché, lo probamos y funcionó, lo adaptamos, lo experimentamos y lo comprobamos en la comunidad y funcionó […]. No es tal de que lo copiamos sino que desde mucho antes de que lo conociéramos ya se estaba hablando y trabajando en las comunidades sin saber cómo se llamaba. Gasché nos vino a reafirmar, a explicarnos mucho mejor, y vimos que esto es parte de lo nuestro. De hecho, esto se venía diciendo desde mucho antes. Recuerdo que en los documentos de la UNEM, desde 96-97, antes de que tuviéramos pláticas de Gasché, siempre se estaba hablando de que las actividades de las escuelas estuvieran partiendo de las actividades de las comunidades, de que se involucrara la comunidad […]. Nuestro objetivo decía que la educación tenía que ser teórico-práctica, combinando con la producción, los conocimientos de las comunidades […]. Siempre se venía hablando de que la educación tiene que ser intercultural, pero no sabíamos bien cómo empezar. Llegó la invitación para el primer encuentro con Gasché en Oaxaca

> [1997], donde se presentó su trabajo. Se vino a levantar lo que nosotros ya queríamos, nosotros lo adaptamos, él dio más herramientas, se amplió más la idea y entendemos más cómo hacer la educación intercultural.[4]

El método inductivo intercultural en el que se inspira la Rediin, entonces, es el resultado del diálogo intercultural entre:

- La propuesta metodológica original desarrollada por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana.
- La pedagogía indígena (FRMT 1997, Freedson y Pérez 1999, Paoli 2003 y Pérez 2003), desarrollada por los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes durante más de diez años de trabajo como educadores comunitarios.
- Las aportaciones de los colaboradores no indígenas que hemos contribuido a su desarrollo.

Se trata de una muestra importante de la manera en que, por medio de la intercomprensión y del interaprendizaje (Gasché 2008a y 2008b), los colaboradores indígenas y no indígenas hemos desarrollado un interesante proceso de «coteorización intercultural» (Sartorello 2010), afinando una metodología que surge en un contexto específico —la Amazonía peruana— y que se enriquece gracias a las aportaciones y los hallazgos que —«desde abajo y desde adentro» (Bertely 2009b: 5)—, al emerger desde la pedagogía indígena chiapaneca, retroalimentan, fortalecen y desarrollan la propuesta metodológica original.

Como parte de estos procesos colaborativos e interculturales se generó la idea de compartir esta propuesta metodológica con maestros oficiales de educación primaria de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Así, por iniciativa de la doctora Bertely del CIESAS, surgieron las dos experiencias de formación docente que analizaremos a continuación.

[4] Todas las citas textuales de los educadores comunitarios de la UNEM y de los colaboradores no indígenas que se presentan en este artículo son retomadas del corpus documental del proceso de diseño del Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM. Este corpus incluye los documentos recopilados a lo largo de once talleres de diseño curricular realizados entre noviembre de 2006 y octubre de 2008 en las instalaciones del CIESAS-sureste. En particular, las citas que se refieren a esta nota proceden del documento «Currículum UNEM» (agosto 2008: 37-38).

Dos experiencias alternativas de formación docente

Presentamos dos experiencias de formación docente inspiradas en el MII que se han desarrollado en Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca desde 2007, en el marco de las cuales se ha constituido la Red de Educadores Inductivos e Interculturales, a saber:

- Los diplomados en Sistematización del Conocimiento Indígena y en Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, que se han realizado en dos promociones —de octubre de 2007 a octubre de 2008 y de agosto de 2009 a junio de 2010— en los estados de Chiapas, Puebla y Michoacán, con la colaboración de la UNEM, educadores independientes, el CIESAS y la Universidad Pedagógica Nacional bajo la coordinación general de la doctora Bertely.
- El componente II del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Manuel Franco Pellotier, proyecto financiado por el Fordecyt-Conacyt y coordinado por la doctora Bertely, que empezara en el año 2009 y concluyera a finales de 2011, en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca.

El propósito formativo y la filosofía político-pedagógica

En esta participación colectiva y polifónica nos referiremos a los aspectos comunes a estas dos experiencias alternativas de formación docente, con un énfasis particular puesto en sus propósitos formativos, la filosofía político-pedagógica que los sustenta, la metodología utilizada para la formación de los docentes y en los materiales educativos realizados por los maestros que participaron en ellos.

Como señalamos anteriormente, se trata de dos procesos de formación distintos, pero complementarios, que comparten el mismo propósito formativo general, a saber:

> Formar a maestros y maestras bilingües —inscritos a la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la UPN— en la investigación y sistematización de los conocimientos indígenas y en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües que les permitan articular los conocimientos indígenas locales con los del currículo oficial en los niveles de preescolar y primaria.

Los diplomados fueron concebidos desde un comienzo por la doctora Bertely y sus colaboradores indígenas y kaxlanes, en un proceso colaborativo caracterizado por la búsqueda de horizontalidad entre los participantes. Como señala Christians:

> La investigación es colaborativa en su diseño y participativa en su realización […]. Los participantes tienen voz en la decisión sobre cómo se va a realizar la investigación, tienen un papel activo en la decisión de los problemas que se van a investigar, los métodos que se usarán para estudiarlos, los criterios para validar los hallazgos y, finalmente, sobre cómo éstos se van a utilizar o implementar (Christians 2005: 150-151).

Retomando los planteamiento de Denzin (2005), Lassiter (2005) y Rappaport (2007) sobre la agencia y reflexividad de los sujetos que colaboran en los procesos investigativos y formativos participativos, y que al igual que los investigadores y académicos con los cuales comparten la responsabilidad de organizar y facilitar estos espacios educativos, desempeñan un importante papel como coproductores de significados, consideramos que los diplomados y el laboratorio han sido el resultado de un proceso de coteorización intercultural protagonizado por los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes, sus colaboradores kaxlanes adscritos al CIESAS y al IIAP y, finalmente, por los propios maestros bilingües que participaron en ellos (Sartorello 2010).

Este proceso de coteorización fue facilitado por la apertura al diálogo y a la intercomprensión intercultural que la doctora Bertely impulsó desde el comienzo, al limitar la posición de poder que le confería su grado y su trayectoria académica, su cargo de coordinadora general de los diplomados y del Laboratorio, y el control sobre los recursos del proyecto, mismos que, en el Laboratorio, se cogestionaron entre los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes, se transparentó de ese modo la gestión financiera y, lo que no es de menor importancia, se repartieron los honorarios de forma igual entre todos los participantes.

Sin restarle importancia a lo anterior, a continuación exponemos el proceso de definición de los alcances político-pedagógicos de estos procesos de formación docente, revisando las preocupaciones y los planteamientos de los educadores comunitarios de la UNEM e independientes respecto de la realización de estos diplomados, que se formularon y expresaron en una junta realizada en noviembre de 2007 en el CIESAS del sureste.

El primer planteamiento que salió en esta junta se refería justamente al papel de los educadores comunitarios de la UNEM e independientes quienes, por su conocimiento del MII y por su experiencia en la investigación y sistematización de los conocimientos indígenas y en la elaboración de los materiales educativos que se pretendían producir (Bertely y UNEM 2004), así como por su formación política, deberían participar activamente a lo largo de todo el proceso como formadores y como parte integrante de los equipos estatales junto con los asesores de la UPN y los investigadores del CIESAS y del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).

Un segundo planteamiento se refirió a cómo seleccionar a los maestros-estudiantes de la UPN que participarían en estos procesos alternativos de formación docente. Al respecto, uno de los requisitos principales fue que el maestro dominara la lengua originaria de la comunidad indígena en la que trabajara, es decir, que su perfil sociolingüístico estuviera acorde con el de la comunidad donde desempeñara su labor docente. Sin embargo, más allá del perfil sociolingüístico de los maestros, las preocupaciones de los educadores comunitarios de la UNEM e independientes giraban alrededor de la vinculación del maestro con la comunidad como requisito fundamental no solo para elaborar los materiales educativos en cuestión, sino más bien para apropiarse de la propuesta político-pedagógica que los sustenta.

Leamos algunos fragmentos del debate que se realizó en la junta arriba citada:

- Presidente UNEM: —El maestro de la UPN es indígena, pero está desligado de la comunidad: ¿cómo le va a hacer, ya que desconoce la comunidad y sus actividades?
- Investigador CIESAS1: —El primer módulo sería sensibilización sobre la investigación de las sociedades indígenas.
- Presidente UNEM: —¿Cómo va a investigar en pocos días todo lo que no practica en la vida diaria?
- Investigador CIESAS2: —Que sean maestros vinculados a la comunidad.
- Educador UNEM: —Hay que explicarles muy bien qué es lo que se va a investigar.
- Presidente UNEM: —El maestro tiene que estar familiarizado con la sociedad indígena, de lo contrario no podrá hacer su labor.[5]

[5] Relatoría de la junta del 23 de septiembre de 2007.

La reflexión sobre la importancia de contar con maestros vinculados a las comunidades donde trabajan se profundizó a partir del debate que se desencadenó cuando algunos investigadores no indígenas propusimos que los materiales educativos elaborados en los diplomados fueran revisados por lingüistas o especialistas en la lengua en cuestión. Sobre este punto, veamos lo que planteó el presidente de la UNEM:

> No se trata tanto de especialistas en lenguas indígenas, porque ellos te cambian [el sentido] […]. Hay que cuidar que no se pierda el material. No hay que cambiar la oración porque así es como se hace, como la gente de la comunidad sabe que se hace la actividad. Lo que queremos es que la gente lo entienda, no que esté claro para el especialista […]. Hay que darle sentido [comunitario] para que esto se entienda. El verdadero especialista es el maestro [que elaboró el material educativo] y la comunidad que conoce [la forma como se realiza la actividad]. Las Tarjetas se hicieron entre todos, nadie podía hacerla a solas […], tuvieron que recurrir a los que ya de por sí sabían, los de la comunidad, porque ahí viven. Pero fue entre todos [educadores y comuneros] que completaron las informaciones. La comunidad tiene que controlar la esencia del conocimiento indígena. Así se valida con la comunidad y la parte pedagógica es transparente, es clara. Hay que defender toda la esencia que sale de la investigación en la comunidad.[6]

Otra vez emerge la filosofía político-pedagógica que sustenta esta propuesta formativa, la cual se confirma en las palabras del presidente de la UNEM:

> Estas propuestas surgen de las organizaciones y las comunidades, no desde las organizaciones del magisterio. No salen de los maestros, sino salen de las comunidades y de las organizaciones. El maestro no va a dar la reforma de la educación, sino que va a ser la comunidad con el maestro. La revolución no la hace el general sino el ejército. No es invirtiendo más en la formación magisterial como se va a mejorar la educación, es desde la comunidad como se puede mejorar.[7]

Siempre respecto de la vertiente política del proceso formativo que se estaba planeando, otra de las preocupaciones de nuestros colaboradores indígenas tenía que ver con lo que sucedería al finalizar los diplomados:

[6] *Ibíd*.
[7] *Ibíd*.

- Presidente UNEM: —[Hay que] cuidar el impacto de estos talleres cuando ya sean docentes, porque luego, después del taller, no le dan seguimiento, porque entra la desorganización desde la SEP […]. [Hay que] trabajar desde la DGEI, no tanto desde la UPN, porque esta solo te forma, pero es cuando entras al trabajo que te cambian, que modifican el espíritu que traes. Ir viendo el problema de cuando ya te cambian de comunidad. Es un problema más político que pedagógico […]. Ya me di cuenta con los talleres que se trabajó. Sí hay interés, pero luego me cambian de zona y el material se va perdiendo, porque se llevan las tarjetas a otra escuela.
- Investigador CIESAS2: —Las tarjetas deberían ser de la escuela, no del maestro. Pertenecen a la escuela, a los niños, no se las puede llevar. Hay que insistir en esto.
- Presidente UNEM: —El problema es el sistema educativo que te jode.
- Educador independiente: También son los maestros que se quieren cambiar de zona, acercarse a su región de origen o a una ciudad.
- Educador UNEM: —Que se lleve la idea y no el material. Que lo reproduzca en otra lengua. Esta es la idea de la UNEM.
- Presidente UNEM: —Hay que empezar en la parte política y después la pedagógica.[8]

El calendario socionatural y las tarjetas de autointeraprendizaje

Luego de presentar los planteamientos político-pedagógicos que nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM e independientes señalaron respecto de las dos propuestas formativas, pasemos ahora a explicar, por medio de las palabras del educador comunitario ch'ol que los acompañó y asesoró, Jesús Martínez, el proceso de construcción de los calendarios socionaturales y de las tarjetas de autointeraprendizaje que los maestros realizaron en los diplomados y en el Laboratorio.

Para la construcción de los materiales educativos interculturales que se realizaron en los diplomados y en el Laboratorio, los maestros de la UPN tuvieron que trabajar mucho. Sobre todo, salir del salón de clase para investigar los conocimientos comunitarios plasmados en sus calendarios y tarjetas, pero, además, los maestros tuvieron que aprender a relacionarse con la comunidad y con la naturaleza. Aprendieron esta relación que antes para ellos era poco importante.

[8] *Ibíd.*

Los productos de este largo y complicado proceso de investigación y de aprendizaje comunitario son el calendario socionatural y las tarjetas de autoaprendizaje.

Para la elaboración del calendario socionatural,[9] los maestros tuvieron que ir a investigar en las comunidades donde realizan su tarea docente; tuvieron que quedarse más tiempo en sus centros de trabajo y hubo quienes permanecieron ahí para aprender a convivir con los comuneros, a relacionarse con ellos en su labor, su descanso, su rezo, su plática; para acudir con los más sabios de las comunidades, que son los abuelos-especialistas o conocedores; para aprender la manera de hacer la actividad con los señores en su campo de trabajo (parcela) y también con las señoras (en la casa y en la parcela), pero, sobre todo, para conocer la vivencia cotidiana de niños y niñas a quienes solamente solían mirar dentro del salón, sin conocer las actividades y los aprendizajes que desarrollan en las prácticas sociales, productivas, rituales y recreativas de la vida comunitaria.

Fue así como los maestros iniciaron esa investigación en la comunidad correspondiente a su centro de trabajo. Los asesores y capacitadores les proporcionaron cuestionarios de investigación y varios cuadros para ser llenados por ellos. Debían recabar la siguiente información:

- ¿Cuáles son los meses mayas, para ponerlos dentro del calendario?
- ¿Cuáles y cuántas temporadas climáticas existen en la comunidad?
- ¿Cuáles son los indicadores climáticos que usa la gente?
- ¿Cuáles son los indicadores vegetales?
- ¿Cuáles son los indicadores del comportamiento de los animales en las diferentes temporadas?
- ¿Cuáles son las actividades que realizan los hombres y las mujeres por separado y cuáles son las que realizan juntos?
- ¿Cuáles son las actividades que realizan diariamente los niños?

El calendario socionatural es un registro vivo de todas las actividades de los habitantes de la comunidad donde se ubica el centro educativo. En el MII es de suma importancia que los maestros conozcan todas las actividades dentro de su comunidad de trabajo, porque es a partir del calendario socionatural como escogen aquella que desarrollarán con los niños de su salón para generar contenidos escolares indígenas.

[9] Se llama *socionatural* porque expresa la integración de sociedad y naturaleza que caracteriza a las comunidades indígenas.

Dicho calendario se compone de ocho círculos concéntricos, empezando de adentro hacia afuera por el círculo con las fechas del calendario maya, y por él, con las fechas del calendario gregoriano. En el tercer círculo se definen las temporadas del año, tal y como las definen los pobladores de la comunidad en que se ubica la escuela: frío, calor, vientos y lluvias. En el cuarto y en el quinto, los indicadores climáticos y vegetales, respectivamente, asociados con cada temporada; en el sexto, los indicadores de comportamiento de los animales en cada una de ellas y, finalmente, en el sexto y séptimo círculos, las actividades que realizan, respectivamente, los habitantes de la comunidad, los niños y las niñas en cada temporada del año (véase el calendario realizado por el maestro Felipe Gómez Pérez, profesor de la escuela primaria de Tavac, municipio de Aldama).

Para la elaboración de las tarjetas de autointeraprendizaje,[10] los maestros tuvieron que terminar primero el calendario socionatural de la comunidad donde trabajan, porque es a partir de este que, según el MII, se selecciona la actividad que se realizará con los niños y con los conocedores, los especialistas comunitarios.

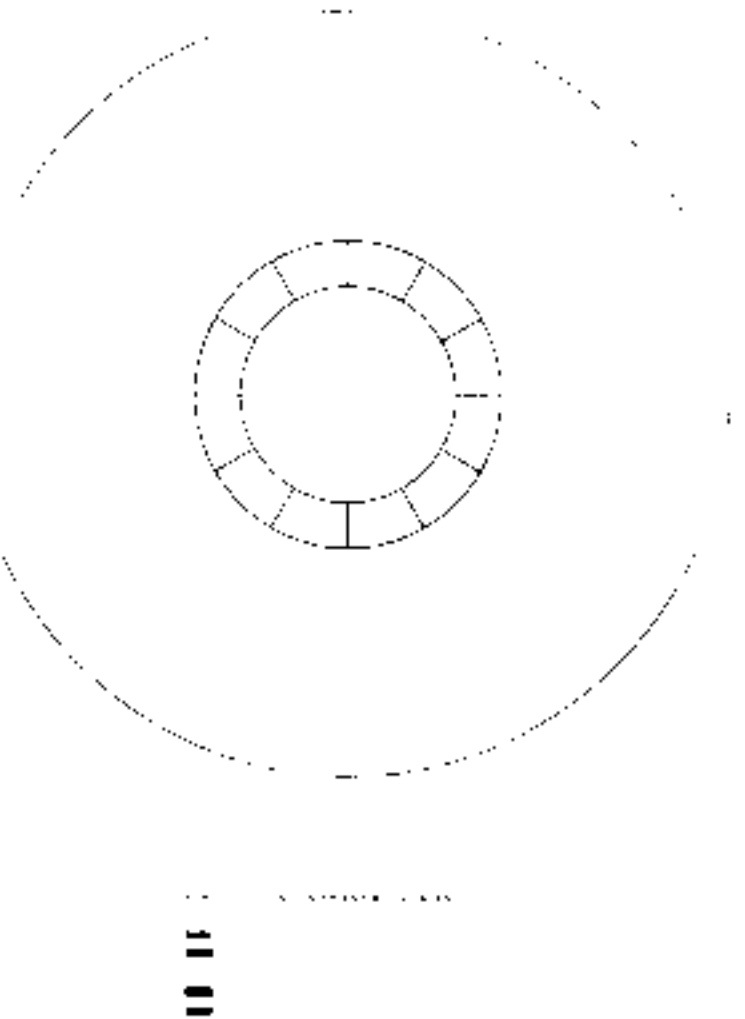
El proceso de realización de las tarjetas de autointeraprendizaje implicó que los maestros investigaran, conocieran y aprendieran a hacer la actividad seleccionada. Por ello acudieron a consultar con los especialistas y expertos comunitarios.

En la primera visita de investigación los maestros no lograron ejecutar muy bien la actividad y, en efecto, les costó mucho aprender cómo se realiza. Cada una tiene su técnica, sus secretos, los cuales se les complicaron más a los maestros, ya que la gente de la comunidad no soltaba a la primera todos sus conocimientos porque no había suficiente confianza entre los maestros oficiales y los habitantes de la comunidad. El maestro es considerado —y se considera él mismo— como el único depositario del conocimiento y como alguien superior al indígena. Además, ha habido muchos que se han aprovechado de la gente indígena para su beneficio personal. De este modo, el maestro tuvo que ingeniarse y buscar la forma de ganarse la confianza de la gente.

Aun así, a los maestros les costó mucho llegar a conocer bien la actividad y plasmarla en la tarjeta. Antes de obtener la información de dicha actividad, los maestros tuvieron que apoyar, ayudar y aprender de los comuneros cómo realizar la actividad, renunciando a ser ellos quienes

[10] Se llaman *tarjetas de autointeraprendizaje* porque a través de ellas los niños desarrollan aprendizajes tanto en forma autónoma como en interacción con sus pares, familiares, habitantes de la comunidad y maestros.

Calendario



decían cómo se hacía un trabajo. El maestro pasó a ser un alumno más del pueblo donde realizaba su tarea docente, circunstancia que tampoco les agradaba a muchos maestros. Así fue como, poco a poco, fueron cambiando de mentalidad, entendiendo que ser maestro no implica ser el mejor, el que lo sabe todo, sino el que aprende de la comunidad y que, para ello, necesita cambiar de actitud, ser humilde y querer capacitarse para formar a los niños desde la cultura comunitaria.

Después de que fueron mejorando su investigación al participar junto con los comuneros en la actividad que habían seleccionado para elaborar su tarjeta, los maestros empezaron a llevar el registro del proceso de actividad y a ordenar su propia investigación, lo que se llama «sistematizar el conocimiento indígena». Cuando el maestro tuvo bien ordenada y sistematizada su investigación, empezó a realizar un primer borrador de lo que sería su tarjeta de autointeraprendizaje, ya con la ayuda de sus asesores académicos y los acompañantes de la UNEM e independientes que tenían a su cargo a este grupo de maestros.

Sin embargo, tan grande era la falta de información y tan incompleta la investigación realizada, que fue necesario regresar con los conocedores de la comunidad a preguntar más, pero sobre todo a acompañar y a participar en la actividad para, de esa forma, lograr un aprendizaje mucho más directo y más vivencial. No es lo mismo ir a una entrevista que participar en una actividad. Así los maestros mejoraron su trabajo, siempre con apoyo de la comunidad y aprendiendo de sus habitantes.

Todo este proceso fue muy complicado. Hubo muchos maestros al inicio del diplomado, pero poco a poco fueron disminuyendo porque había unos que no querían quedarse a vivir en la comunidad, y otros que no estaban dispuestos a salir al campo a participar en las actividades de los comuneros, y entonces no podían realizar una buena investigación. Pero muchos otros no dejaron de esforzarse y fueron paulatinamente alcanzando sus objetivos.

La investigación de la actividad fue muy costosa y llevó un buen tiempo, ya que muchos maestros no tenían facilidad para ver ni entender-escuchar bien a la naturaleza ni a los conocedores comunitarios. Fue un avance lento y pausado pero al fin y al cabo los maestros se fueron apropiando del método de investigación y entendieron el cambio de actitud que necesitaban asumir.

Cuando se terminó de recabar la información, cada maestro fue plasmando en una hoja todo ese conocimiento reunido en sus registros de

investigación,[11] y poco a poco fue estructurando la tarjeta de autointeraprendizaje, la cual tiene la siguiente estructura didáctica:

- Título de la tarjeta, que expresa el hacer
- Frase motivadora
- Recuperación de los conocimientos previos
- Actividad pedagógica
- Actividad central
- Ampliación del conocimiento comunitario indígena
- Articulación con el conocimiento escolar formal

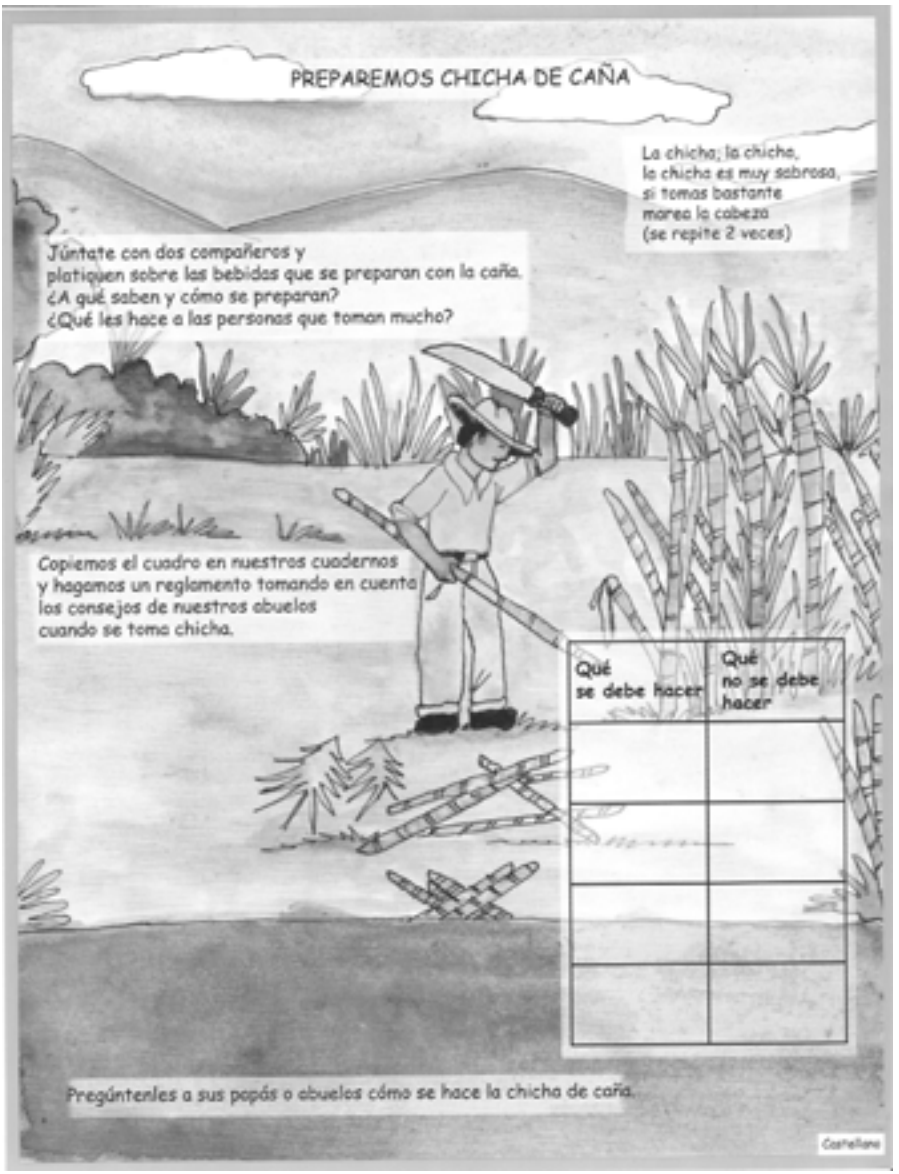
Cuando tuvieron un primer borrador de la tarjeta, los maestros fueron a validarla con los expertos y conocedores comunitarios con los que habían hecho su investigación y con los niños a los que las tarjetas estaban dirigidas. De ese modo el maestro pudo irse dando cuenta de que era necesario mejorar su trabajo, ya que los habitantes de la comunidad y los niños le mencionaban varios elementos faltantes. Tomando en cuenta todo esto, cada maestro tuvo que rehacer de nuevo su tarjeta. Finalmente, tomó tiempo lograr que quedara la versión final, y cuando muchos pensaban que ya estaba lista, se hizo otra revisión colegiada y se observó que seguía faltándole mucho para estar realmente bien, aunque se entiende que ninguna tarjeta puede ser perfecta, porque siempre se puede mejorar.

A continuación, como ejemplo de los materiales realizados, presentamos una de las tarjetas elaboradas por el maestro Felipe Pérez López, relacionada con la preparación de la chicha de caña.

Una semilla que se necesita cuidar...

En este texto en coautoría y polifónico presentamos una propuesta para la formación de docentes en educación intercultural bilingüe desarrollada por los integrantes de la Red de Educadores Inductivos e Interculturales —Rediin— a lo largo de dos procesos formativos: los diplomados en Sistematización del conocimiento indígena y en Diseño de materiales educa-

[11] Los dibujos de cada tarjeta tenían que ser de la mayor fidelidad posible respecto de la realidad y representar la actividad y el entorno de la naturaleza donde estas se realizan, incluyendo a los habitantes de la comunidad que participan.


PREPAREMOS CHICHA DE CAÑA
La chicha; la chicha,
la chicha es muy sabrosa,
si tomas bastante
marea la cabeza
(se repite 2 veces)
Júntate con dos compañeros y
platiquen sobre las bebidas que se preparan con la caña.
¿A qué saben y cómo se preparan?
¿Qué les hace a las personas que toman mucho?
Copiemos el cuadro en nuestros cuadernos
y hagamos un reglamento tomando en cuenta
los consejos de nuestros abuelos
cuando se toma chicha.
Qué se debe hacer
Qué no se debe hacer
Pregúntenles a sus papás o abuelos cómo se hace la chicha de caña.
Castellano

Vayamos al trapiche con la familia, para que nos enseñe cómo preparar chicha y en qué orden se hacen los trabajos.
Tapemos la olla con la tabla de madera propia para la chicha.
Tomemos las manijas y comencemos a girar en sentidos diferentes para que salga el jugo.
Metamos la caña al trapiche y preparemos una vasija para recibir el jugo.
Preparemos la caña para exprimir, lavémosla.
En casa pregunten a sus abuelos: ¿Cuáles son los secretos y recomendaciones en la preparación de la chicha? ¿Desde cuándo y cómo se consumía la chicha?
En su escuela, investiguen con su maestro: ¿cómo se toma actualmente la chicha? y ¿qué problemas se dan en la comunidad cuando se consumen otras bebidas con alcohol?
MED IN
Primaria

tivos interculturales y bilingües, y el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Manuel Franco Pellotier.[12]

Estos procesos de formación docente, basados en el método inductivo intercultural (Gasché 2008a, Sartorello 2010), se propusieron, en primera instancia, el objetivo de formar a maestros y maestras bilingües en la investigación y sistematización de los conocimientos indígenas de las comunidades en las que trabajan y en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües culturalmente pertinentes que les permitieran articular los conocimientos indígenas locales con los del currículo oficial en los niveles de preescolar y primaria.

Sin embargo, y sin restar la importancia de estos propósitos pedagógicos, los diplomados y el laboratorio apuntaron hacia el logro de un objetivo de carácter político, relacionado con la vinculación de los docentes con las comunidades en las que trabajan y, en particular, con las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que sus habitantes realizan en integración con la naturaleza. Al investigar participativamente estas actividades que, como explica Gasché (2008a), representan la cara manifiesta de las culturas indígenas, los docentes, formados en lo teórico en los cursos de la LEPEPMI de la UPN, entraron en un nuevo proceso formativo mucho más vivencial y práctico, donde sus asesores-maestros fueron las madres y los padres de familia, quienes asumieron el papel de expertos y conocedores de las actividades comunitarias que debían investigarse. Fue así como los docentes tuvieron que interaprender de la comunidad donde trabajan, vinculándose a la cultura propia de la comunidad y comprendiendo más de cerca las vivencias cotidianas de niños y niñas. De esa manera tuvieron la oportunidad de analizar qué actividades y qué aprendizajes desarrollan los niños en las prácticas sociales, productivas, rituales y recreativas que realizan en la vida comunitaria y, a partir de ellas, generar materiales educativos que las pedagogizaran y les permitieran realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje socioculturalmente relevante. Pero mucho más allá, los docentes aprendieron a valorar la cultura de la comunidad en la que trabajan y, lo que es probablemente el mayor logro de este proceso, a utilizarla como fuente para la generación de conocimientos indígenas y escolares en las escuelas bilingües.

Los diferentes colaboradores que integramos la Rediin esperamos haber sembrado una semilla para fortalecer la relevancia sociocultural de los

[12] Estos procesos se efectuaron entre los años 2008 y 2011 en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, bajo la coordinación general de la doctora María Bertely del CIESAS.

procesos educativos en las escuelas bilingües cuyos docentes participaron en estos procesos formativos. La tierra donde sembramos esta semilla necesitará, no cabe duda, ser abonada para ver germinar las matitas que esperamos.

Lo más urgente, probablemente, tiene que ver con lo que preocupaba al presidente de la UNEM cuando señalaba: hay que «cuidar el impacto de estos talleres cuando ya sean docentes, porque luego después del taller no le dan seguimiento, porque entra la desorganización desde la SEP».[13]

Solamente un buen seguimiento y acompañamiento pedagógico por parte de los integrantes de la Rediin del trabajo que desempeñan las maestras y los maestros bilingües que participaron en estos procesos formativos permitirá hacer crecer sanas y fuertes estas matitas y, con el tiempo, hacer brotar los retoños de la nueva educación cuya semilla apenas se sembró.

[13] Relatoría de la junta del día 23 de septiembre de 2007.

TERCERA PARTE

AUTORÍA Y MATERIALES EDUCATIVOS

Educación «entre voces». El proceso de la autoría como forma de construir educación para el espacio público

Sarah Corona Berkin
Universidad de Guadalajara

Hace un año escuché que un grupo de investigadores de la Unión Europea aplicó un cuestionario educativo en una escuela primaria en San Cristóbal. Me interesa narrar solo la respuesta de una niña al enfrentarse a la necesidad de elegir la opción «soy indígena» o «soy mestiza» en dicho cuestionario. La chica, con claridad precoz, cruzó ambas opciones y le explicó a su maestra: «soy indígena porque mi papá es tseltal, y soy mestiza porque mi mamá es mestiza». Para la pequeña, ambas cualidades no son combinables, mestizo no es una raza y el ser indígena no se pierde. Ser mestizo y ser indígena no es redundante. En constraste, podemos pensar en el concepto de raza en la política migratoria de los Estados Unidos: se es negro, hispano, asiático o caucásico. El concepto de raza, según Aníbal Quijano, no es «natural», fue inventado hace 500 años como parte de la dominación colonial de Europa.

En una situación completamente diferente, durante la asamblea-seminario que llevamos a cabo en 2007 entre profesores wixáritari y mestizos, mientras discutíamos qué es México, uno de los primeros señaló: «México es una ciudad muy grande, tiene muchos coches, mucha gente, mucho humo, es muy grande… nosotros no somos mexicanos». El profe-

sor nos explicó que la propuesta nacional de mexicanidad, donde los aztecas y los españoles son los ancestros de los mexicanos, no funciona con ellos, que registran a los aztecas como enemigos de los wixáritari, y menos aún reconocen a los españoles como sus antepasados.

Estas anécdotas, más que desviaciones, las considero epígrafes que orientan y resumen lo que vendrá después. En otras palabras, en mi propuesta se observará una perspectiva comunicativa de la educación. Comunicativa en el sentido político del término, una perspectiva que busca comprender la educación en su función sustancial para convivir en el espacio público.

Me interesa destacar con la primera historia que la tarea de clasificar indígenas y no indígenas plantea el problema de educar para los distintos y poner en el centro las diferencias culturales. Con la pequeña pensadora me aparto de este supuesto. Mi preocupación es que, al poner en el centro las culturas, como en la educación intercultural, se dé por sentado que las diferencias son culturales y, por lo tanto, no se vean los discursos diferentes —sean políticos, ideológicos, éticos, etc.— de todos los otros que somos todos. Sin mencionar que se termina solo viendo las «diferencias» de los «diferentes» y no las de los «normales».

Con la segunda anécdota, también me adhiero a la propuesta contraria, la del profesor wixárika: todos somos distintos, no hay una historia nacional sino fragmentos de historias, de propuestas educativas, de mirar y vivir el mundo, que no están contemplados en la educación oficial. Frente al problema de diferenciar en claros compartimentos a los diversos, está también el problema de no reconocer los múltiples fragmentos de una historia nacional narrados desde la propia voz de los diversos.

En otras palabras, para el sistema educativo pareciera que es un deber diferenciar entre indígenas y mestizos o entre tradicionales y modernos, pero la pequeña sabe que enunciar esas diferencias clasifica y distingue algunas veces lo indistinguible. Estas etiquetas finalmente oponen a los diferentes de los «normales». Pero, por otro lado, como el profesor wixárika Carlos Salvador nos señala, tampoco pensamos todos de la misma forma, ni vivimos o nos consideramos mexicanos bajo una única narración de nación.

Y nos han convocado para educar en esta compleja situación. El encargo requiere múltiples enfoques, desde diferentes ángulos y perspectivas. Con mi intervención, desde una propuesta comunicativa, busco nombrar otras cosas que la educación intercultural no siempre considera. Para precisar mi propuesta me referiré a la educación «entre voces», y

como ejemplo de lo que significa hablaré del proceso de la autoría en este contexto.

Planteo una educación «entre voces», en lugar de «multicultural» o «intercultural» por la diferencia que implica pensar «entre», al lado de «voces». Hablaré en este lugar de «entre voces» como una propuesta educativa en la que el lenguaje tiene una presencia medular: las «voces»; y donde la preposición «entre» supone el conflicto que genera la diversidad de voces. A partir del lenguaje y del conflicto, «entre voces» implica la presencia de los otros muchos que somos y de la necesidad de educar para la convivencia de todos en el espacio público. Explicaré algunos puntos de partida, los supuestos en los que se ancla y los espacios en los que desea incidir.[1] Finalmente, hablaré de la *autoría entre voces* como muestra y como una forma de síntesis de esta propuesta educativa.

La educación para los otros que todos somos

La educación «entre voces» no es solo para los indígenas sino para los otros que somos todos; sin embargo, la educación intercultural se imparte en las zonas de mayor población indígena cuando, de hecho, se persigue la comprensión y el respeto por parte de los no indígenas. Tampoco se ha considerado siempre «con respeto» la voz indígena para la creación de programas, libros, materiales, y ni siquiera para definir la propuesta misma de «educación intercultural». El proyecto y los programas son ajenos a las comunidades, y los materiales son versiones occidentales de lo que los nacionales construyen como indígena y como interculturalidad.

El historiador Mario Rufer narra su experiencia de estudiante cuando recopilaba historias orales en los pueblos indígenas argentinos. Un poblador del sur del país le hizo reconocer la expectativa que tenemos los investigadores de encontrar una historia alternativa contada por los pobladores mismos. Reproduzco un segmento de su entrevista a don Efrén:

> La historia nuestra no está escrita. Pero eso no es lo preocupante. Lo que preocupa es que ya tampoco puede ser no digamos escrita, sino dicha. Ustedes vienen a buscar lo que ya saben que van a encontrar. Después escriben. Y yo hablo, total… acá vienen los antropólogos, los políticos, los diputados,

[1] En otros lugares hemos abordado otros aspectos de esta propuesta educativa (Corona y Pérez 2009 y 2010).

> y a todos hay que contarles lo que ya saben que vienen a oír […]. Y déjeme que le diga algo a usted que es estudiante y sabe: acá nadie quiere volver a las tradiciones. Queremos tener derechos, como un pueblito común, a la educación, a la salud, a vestirnos bien. A estas alturas todo es jodido: porque lo extraño es que ya no somos muy distintos, acá ni siquiera somos indios, y mis hijos tampoco quieren serlo. Y tienen razón. ¿Para qué? No. No somos distintos, nomás somos pobres. Ah, pero no escriba eso, porque a usted en la universidad no le va a servir… Diga que somos indios y que nos vestimos como los sanavirones, y que vivimos en piso de tierra… diga eso usted (Rufer, en prensa).

Por lo tanto, ¿de qué hablamos cuando pretendemos construir una escuela intercultural? ¿Cómo definir quién es de una cultura y quién es de otra? ¿Dónde empieza y dónde acaba lo cultural, lo nacional, lo tradicional, lo personal? ¿Quiénes son modernos y quiénes no lo son? Lo que los programas educativos interculturales imaginan para los indígenas, ¿es lo que ellos buscan?

En «entre voces» pensamos que conviene descentrar el objetivo principal de la educación intercultural, puesto hasta ahora en las culturas. Los problemas de exclusión, racismo, desigualdad, prejuicio, se generan frente a los distintos, ya sea por cultura, pero también por preferencias sexuales, género, clase social, zonas geográficas, religión, etc. La educación en este sentido no debe limitarse a las culturas ni a los indígenas, sino hacia la convivencia de todos los otros diversos que somos y que compartimos el mismo espacio público.

La educación parte del lenguaje

La educación —para la vida— de los distintos que todos somos, en el espacio público, parte del lenguaje. Es imposible hablar de diferencia sin considerar las relaciones asimétricas de poder. Mi argumento es que la diferencia no es algo con lo que se nazca, es un efecto de poder en la enunciación de la diferencia. Luego, no se discrimina al indígena por nacer diferente o tener una cultura diferente, sino más bien porque se le discrimina, se le nombra una identidad, un valor, donde indígena significa premoderno e irracional. Tampoco se discrimina al homosexual por sus preferencias, sino porque la homosexualidad se convierte en marca de antinaturalidad y perversión. De esta manera entendemos que no es el color,

las costumbres, el género o la edad lo que diferencia y por lo que se excluye a los sujetos en el espacio público, sino que el color, las costumbres, el género, la edad, etc., al ser nombrados —con una marca que jerarquiza—, discriminan. Ahora bien, nombrar la diferencia, y por lo tanto etiquetarla, al caracterizarla con rasgos biológicos o culturales, convierte en naturales las relaciones desiguales y la exclusión.

El origen de enunciación de las diferencias debe ser develado y, por lo tanto, el conflicto y no la tolerancia entre los muchos diversos debe constituirse como el centro de la reflexión. Las diferencias deben ser concebidas relacionalmente —develado el proceso de enunciación de los «diferentes» en relación con los «no diferentes»— y no como categorías independientes y naturales, diferencias culturales o raciales, ajenas a los sistemas de enunciación. La exclusión no se resuelve con tolerancia a las diferencias concebidas como naturalmente diferentes. Estas diferencias de los «diferentes» no son otra cosa que diferencias según los «normales» que los han nombrado así.

El ejemplo de las fronteras viene al caso en este lugar. Baricco argumenta que la gran Muralla China se construyó para distinguir a los civilizados de los bárbaros, no para defenderse de ellos, ya que dicha muralla estuvo lejos de ser infalible. El Muro de nuestra frontera norte realiza la misma función: separa con claridad los que son los civilizados de los incivilizados del sur. Se demuestra todos los días que, a pesar de su altura y longitud, no detiene la migración ilegal, pero sí etiqueta con claridad a los legítimos y los ilegítimos. La educación intercultural, cuando promueve el respeto a los «distintos», construye fronteras entre los que saben y los que no saben ser nacionales, enuncia y determina a los que son «normales» y a los que no lo son.

Si se arroja a los jóvenes al mundo con un discurso de tolerancia y democracia, pero sin recursos para comunicarse con el otro en el espacio público, la enseñanza de la interculturalidad puede convertirse en el aprendizaje de una simple retórica moral, de un discurso políticamente correcto, pero culpable de la incomunicación y de los fracasos para llegar a acuerdos con los otros que todos somos.

Por esto propongo algo distinto. Frente a los enfoques interculturales, donde los grupos sociales «distintos» se conciben como preexistentes, nacidos diferentes y anteriores a la discriminación, aquí partimos de que es precisamente la discriminación en la enunciación misma la que construye a «los que son como uno» y también al «otro», al diferente. No es solo asunto de ser respetuosos con la diferencia —esa que se imagina anterior

a la etiqueta que hacen los «normales»—, porque con el concepto mismo de «otro» se construyen los opuestos: el normal/el anormal. Las diferencias discriminatorias se construyen en los procesos de nombrar la diversidad y de oponerla a las normalidades. Y dar voz al otro, al oprimido, al sin voz, es repetir, aunque con buenas intenciones, la relación entre el otro y el normal en una relación deshistorizada, aséptica y sin conflicto.

El eje que define el proyecto educativo «entre voces» tiene que ver con la forma de enunciar lo propio y desde el lugar propio. Nos oponemos a nombrar al otro desde nuestro lugar. Nuestro esfuerzo se ha materializado en ciertas pautas metodológicas para que cada uno se exprese desde su propio lugar. Esta investigación ha resultado en productos editoriales, así como investigativos, que son realizados en conjunto por un grupo de educadores indígenas wixáritari y un grupo de profesores mestizos. «Entre voces» nombra una visión de la indigenidad desde los indígenas y una occidentalidad desde los mestizos. Ambos puntos de vista buscan dialogar sobre un mismo tema, una voz frente a otra, y los conflictos que se generan entre estas visiones educativas. Los espacios elegidos en nuestro trabajo de casi diez años en ambos grupos han sido varios: un libro de texto para el curso de cultura wixárika donde se ponen a prueba métodos de enseñanza de la memoria y la escritura (Salvador y Corona 2002), un libro de fotografías realizadas por los jóvenes wixáritari de sí mismos (Corona 2002), una asamblea que generó reflexión teórica al respecto (Corona y otras voces 2007) y, recientemente, a partir de un viaje de los jóvenes de la secundaria Tatutsi Maxakwaxi a la ciudad de Guadalajara,[2] una guía turística a tres voces coordinada por Rebeca Pérez Daniel (2011) y un libro de fotos de la ciudad realizado por los jóvenes entre voces (Corona 2011).

Los problemas, la crítica y la propuesta «entre voces» tienen que ver estrechamente con la horizontalidad en los procesos de construcción del proyecto educativo, de la tipología de encuentros en la participación de los distintos, de los materiales, de la lengua y la traducción, los medios y técnicas, pero, por falta de tiempo, en este lugar hablaré únicamente de la autoría, proceso visible y tangible en muchos ámbitos sociales además del educativo. En la propuesta «entre voces» hemos tenido que reflexionar al

[2] La primera secundaria wixárika, Tatutsi Maxakwaxi, se fundó en 1996 y se encuentra en San Miguel Huaixtita, en la sierra huichola de Jalisco. El plan de estudios consiste en las materias oficiales de la SEP y materias consideradas pertinentes por la comunidad wixárika. Entre otras particularidades, se enseña a leer y escribir en su lengua y se estudia su propia cultura.

respecto y buscamos poner en evidencia su importancia. Lo que formulo enseguida se aplica no solo a la autoría de libros, sino de planes, programas, currículos y proyectos del campo educativo en general. La autoría «entre voces» se piensa como una manera de construir mejores formas de convivencia política.

La autoría «entre voces» como criterio del diálogo

Los discursos descontextualizados a los que la educación nos ha acostumbrado son poco más que datos construidos sobre sujetos que hablan «solos» y donde se oculta el «tú» frente al que son pronunciados sus discursos. Sucede con textos autoritarios, como los oficiales libros de texto gratuitos, pero también con los que buscan incluir al otro desde una postura paternalista. Clifford Geertz lo dice respecto a los antropólogos: «Se esfuerzan por leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente». Pero lo contrario, el «mirar tales formas como formas que 'dicen algo sobre algo' *y lo dicen a alguien*, significa por lo menos la posibilidad de […] que llegue a la sustancia […] antes que a fórmulas reductivas que pretenden explicarlas» (Geertz 1992: 372). Sin embargo, y dicho sea de paso, en los textos de este autor las historias no aparecen desde su propia voz frente al antropólogo y tampoco la historia de Geertz en el discurso del otro aparece «hablando a alguien».

¿Qué significa, desde nuestra perspectiva, ser autor? ¿Qué significa «hablar a alguien»? Las respuestas en torno a la autoría arrojan conocimiento sobre nuestra cultura occidental y sobre el conflicto que genera en un proyecto de educación que contemple muchas voces. A continuación tres puntos que buscan comprender la autoría entre voces: ¿cómo se nombra el autor?, ¿cómo hace suyo el contenido?, ¿de qué forma le otorga sentido?

¿Cómo se nombra el autor?

En *Nuestro libro de la memoria y la escritura*, mientras el profesor Agustín Salvador dictaba sus clases de cultura wixárika, yo intervenía al proponer ejercicios pedagógicos para transmitir la cultura de la escritura; los créditos parecían obvios: texto: Agustín Salvador; estrategia pedagógica: Sarah Corona. Sin embargo, durante la presentación de esta obra en la comunidad de origen del profesor, ante invitados académicos y autoridades tradicionales, fuimos testigos del juicio que se hizo al autor wixárika por firmar

con su nombre una obra que era considerada producto de lo que había aprendido en su cultura. Se le acusaba de intentar hacerse rico vendiendo lo que le pertenecía a la comunidad. El conflicto se resolvió con la aclaración de que nadie se hacía rico escribiendo libros y de que toda ganancia que generara el libro sería para fomentar la educación de los jóvenes de la comunidad. El nombre en la portada le causó al profesor Agustín contrariedades entre los suyos; a mí me dio puntos en el escalafón universitario.

El nombre del autor no pasa inadvertido en la portada de un libro o los créditos de una película o de una exposición fotográfica. En la cultura occidental el autor se posiciona como dueño de la obra, gana dinero, prestigio o reconocimiento como creador, si bien es un artesano que «acomoda las palabras» y los saberes de su contexto en una obra. En el contexto de los wixáritari, se comprende esta paradoja y se cuestiona y se oponen, por lo tanto, a la autoría individual.

En el caso posterior de *Entre voces… Fragmentos de educación «entrecultural»*, se discutió con los participantes y la autoría se expresó de la siguiente manera: los profesores universitarios, autores especialistas en su tema, firmaron con su nombre cada capítulo, los profesores wiráritari, conocedores avalados por su comunidad, firmaron «voz wixáritari de Tatutsi Maxakwaxi».[3] De esta forma se resolvió el problema de la honestidad de los autores en cada uno de sus ámbitos discursivos.

El autor ¿cómo hace suyo el contenido?

Como ejemplo, una de las clases del profesor Agustín sobre la presencia de los franciscanos en la sierra huichola y el diálogo pedagógico occidental en torno a la escritura. A su manera, el profesor Agustín empieza su texto:

> ¿Ustedes saben por qué hay templos en todos los pueblos? […]
>
> Un señor de San Sebastián me contó la historia completa de cómo se habían ido los franciscanos. Dijo que cuando las mujeres iban al agua, un franciscano que vivía allí las violaba y no las respetaba aunque tuvieran marido. Esta

[3] La voz wixárika la conforman los diez maestros de la Secundaria Tatutsi Maxakwaxi: ʻAwiekame (Feliciano Díaz Sotero), Haiyɨra (Agustín Salvador Martínez), Hakaima (Viviana Ortiz Enrique), Matsɨwima (Graciela Ortiz Sotero), Muwieritemai (Eduardo Madera de la Cruz), Turiniɨwe (Everardo de la Cruz Ramírez), ʻUtsiekame (Carlos Salvador Díaz), Wamatsika (Fermín Santibáñez Madera), Ɨtiama (Apolonia de la Cruz Ramírez), Ɨriɨyɨwi (Ceferino Carrillo Díaz).

> fue una de las razones por las que los huicholes los expulsaron. Otra razón es porque fueron expulsados los jesuitas, y los franciscanos se fueron con ellos. Los franciscanos no se fueron por su gusto. Es muy importante que ustedes vigilen a todos los extraños que se acerquen ofreciendo religiones porque puede suceder otra vez lo que pasó en esa época (Salvador y Corona 2002: 105).

En el caso del profesor Agustín, el conocimiento se construye a partir de lo que su comunidad le ha transmitido, y ese conocimiento será avalado por la misma comunidad: son los conocedores, los marakames, las autoridades tradicionales y morales de la comunidad, quienes determinarán si lo expresado en la obra es o no verdadero. El autor wixárika valida el contenido de su obra con la autorización de su comunidad, puesto que es sobre su comunidad de lo que habla. El autor wixárika narra lo que sabe, lo que ha oído, lo que conoce. No da fechas ni hace referencias ni cita otras fuentes escritas. La comunidad le ha permitido hablar en su nombre y eso asegura su relevancia y su autoridad.

En cambio, la propuesta pedagógica occidental hace referencia al mundo de la escritura. Para el autor occidental, lo que escribe también es suyo, siempre y cuando lo valide ante una comunidad académica. Para ello existen reglas: debe probar conocimiento y autonomía; citar, dar crédito a quienes lo anteceden, señalar la bibliografía utilizada, ubicarse en el estado de la cuestión, en el conocimiento del género discursivo, etc. En caso de no respetar estas reglas, será desconocido como autor o, en el extremo, será señalado como plagiario. El autor occidental es aval del texto, de la veracidad de lo que se dice y de las fuentes que lo determinan; demuestra que sabe «construir» una obra.

De esta manera la propuesta pedagógica occidental de la escritura que acompaña la clase de los franciscanos del profesor Agustín busca enseñar a los jóvenes la especificidad de la obra escrita: la objetividad con base en la multiplicidad de las fuentes, las referencias, el análisis social y la opinión «propia». Dice así:

> Realiza un ensayo.
>
> Investiga con los mayores, en libros, en documentos e infórmate sobre las diferentes versiones de los hechos narrados en clase. Menciona el origen de tu información. Detecta los aspectos políticos e históricos que influyeron en los acontecimientos. Reflexiona sobre los comportamientos humanos, sus consecuencias, la disponibilidad de rectificar (Salvador y Corona 2002: 105).

En ningún caso el autor es el creador iluminado de la obra. Sabemos que el autor es un «sujeto social» que expresa lo que su situación individual, social e histórica le permite. Se sabe también que nadie conoce recogiendo ingenuamente datos de la realidad y que son los marcos de referencia que el autor posee los que determinan lo visible, lo investigable, lo pensable, lo producible. Pero son diferentes las formas de hacer suyos los contenidos de una obra y de convertirse en autor.

¿De qué forma le otorga sentido el autor a la obra?

El significado de la obra se dará finalmente entre el texto y la lectura, pero se busca en el autor la respuesta a las incertidumbres propias de la obra. En estos casos, en la cultura escrita, la crítica, las reseñas y las presentaciones cumplen su papel descifrador. Sin embargo, se espera que la obra escrita o en imágenes diga lo necesario para que el lector lo entienda. En la exposición oral, las aclaraciones y adaptaciones se hacen a medida que avanza la narración. Siempre en vivo, la historia se aclara, se construye y se modifica según su auditorio.

En *Nuestro libro de la memoria y la escritura*, el profesor Agustín responde a sus detractores occidentales que no comprenden del todo el significado de sus textos. Explica que son únicamente «como notas» que él, oralmente, en clase o ante su audiencia, irá profundizando, completando, desarrollando, problematizando. Con la ayuda de los alumnos y con el paso del tiempo, sus relatos se completarán más allá de lo publicado.

En *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixáritari*, presentamos las imágenes captadas por los jóvenes en su primer viaje a una ciudad, junto con sus textos, que amplían su significado. Además se publica un texto mío que recoge la experiencia y la cara que los jóvenes me devuelven en las fotos que ellos hacen de nuestra realidad urbana. En este caso, hemos buscado integrar la mayor cantidad de voces en un mismo texto con el objeto de mostrar cómo cada quien desea ser visto y cómo ve al otro. En esta obra, «entre voces», nos miramos unos a otros y nos dejamos ver los otros que todos somos.

El motivo por el que en nuestra propuesta «entre voces» se exponen todas las voces posibles es porque es frente al otro como se construye el discurso. Si no encontramos explícita esa otra voz, conocemos solo parcialmente lo que las voces hablan. Lo que se dice siempre es frente a un «tú», y por ello planteamos que deben escucharse las voces en interlocución. En *Entre voces… Fragmentos de educación «entrecultural»*, se buscó

que ambas voces se publicaran de forma equitativa. De esta manera, las dos visiones aparecen en ambas lenguas. El color de la página distingue la visión occidental y la visión wixárika. Ambas páginas dialogan sobre un mismo tema.

¿Cuál es, entonces, la propuesta autoral en «entre voces»?

- En «entre voces», no solo se expresa la voz propia desde un autor colectivo indígena, sino también se expresa la voz propia de un autor colectivo occidental. Sobre los mismos temas se «escuchan» ambas voces en relación y conflicto. Ambas autorías se reconocen, expresadas desde su propio lugar y frente al otro. Es accidental que aquí hablemos de voces indígenas y voces occidentales, la autoría entre voces propone poner en juego las sabidurías, las historias y creencias de los otros todos, en acción, frente al otro.
- En las distintas propuestas en «entre voces», se busca que las múltiples voces aparezcan, que no se oculte ninguna; que sea visible la voz hegemónica porque en los casos en los que se pasa el micrófono, se presta la cámara o el teclado y se hace como si no existiera el «facilitador», no se comprende precisamente la relación entre los distintos, las distintas voces en conflicto —en nuestro caso— frente a la educación.
- Cuando todas las voces están presentes en un contexto de horizontalidad enunciativa, como interlocutores que definen el discurso y son definidos por el discurso del otro, nos acercamos al objetivo político de «entre voces»: la convivencia en el espacio público.

Para terminar, recuerdo las observaciones concretas que orientaron esta reflexión: la niña de San Cristóbal y el profesor wixárika Carlos Salvador. Hemos constatado que el nombre que etiqueta, excluye. También hemos partido de que existen múltiples fragmentos de una educación nacional más allá de la oficial homogénea. La propuesta «entre voces» busca no borrar la contradicción que se genera entre nombrar la diferencia y reconocer la diversidad. Se busca exponerla en un espacio discursivo donde participan los otros de forma equitativa y reconocen los conflictos, buscan formas de nombrarse a sí mismos, de negociar y llegar a acuerdos. A partir del proceso de autoría de «entre voces», se pone en acción, de forma horizontal, la expresión de lo propio frente al otro. Estamos conscientes de que lo radicalmente múltiple no tiene sentido, no se puede hacer una escuela particular para cada otro que todos somos; lo único y homogéneo, tampoco sirve. Un *entre-voces* es lo posible.

La «comunicabilidad» del material educativo intercultural

Myriam Rebeca Pérez Daniel
Universidad Autónoma de Chiapas

Introducción

Roland Barthes (2005) habla de la «comunicabilidad» de un texto como la capacidad que tiene de significar «algo» para un gran número de personas. Entre más accesible sea un texto para un mayor número de lectores, mayor será su comunicabilidad. Podría pensarse que esta capacidad del texto se debe a su contenido, pertinente para todo público; o a su léxico, básico en el habla cotidiana. Sin embargo, para Barthes (2005), la «comunicabilidad» depende de elementos discursivos que, en conjunto, posibilitan esta característica textual. La temática importa, pero también las figuras y los tópicos usados, la manera de incorporarlos al decir del emisor, las relaciones enunciativas que se conforman con ellos, el género textual utilizado, las voces que se dejan «oír» a través del texto, el momento sociohistórico en el que se enuncia, etc. Todos estos elementos determinan la capacidad del texto para significar «algo» a un conjunto amplio de usuarios.

Si partimos de esta cualidad textual para reflexionar sobre los materiales educativos, pronto concluiremos que este tipo de textos requiere, por su naturaleza pedagógica, contar con una alta «comunicabilidad». Si, además, pensamos en que estos materiales educativos fueron creados para utilizarse en contextos multilingües y multiculturales,[1] esta característica

[1] Nótese que se usa el término «multicultural» para describir una cualidad de la realidad extratextual y no para adscribirse al «multiculturalismo» como propuesta política.

tendría que construirse en el análisis de los entrecruces de la interpretación propia de cada elemento para cada cultura y lengua participante. Es decir, esta cualidad se convierte en un reto. Y sobre los detalles de ese reto es de lo que hablaré.

El objetivo de este trabajo es evidenciar que en la elaboración de material educativo para la interculturalidad debe procurarse que el producto tenga una alta comunicabilidad no solo desde los referentes de quien lo escribe, sino de quienes participarán en su lectura. Para ello, no solamente deberá elegirse un contenido pertinente y válido para los destinatarios, también deberá lograrse mantener la coherencia de todos los niveles comunicativos propuestos por Barthes (2005). Si el contenido y los elementos discursivos no están guiados por la coherencia y la comunicabilidad, el texto educativo para la interculturalidad no solo resultará irrelevante o inútil, sino que, incluso, puede enseñar precisamente todo lo contrario a lo que aspira su contenido. Que no se entienda, que se malinterprete o que el contenido, por muy valioso que sea, no pueda ser utilizado por los destinatarios más que de una única forma, limitándolo al fin, son otros tantos riesgos igual de preocupantes.

Generalmente, desde la docencia o la práctica educativa se asume que el contenido de un material educativo es válido por sí mismo al ser integrado en una secuencia didáctica. También suponemos que hacer un material, al igual que dar clase, implica solo mostrar el saber y que eso bastará para que todos lo entiendan y comprendan. Para contrarrestar estos supuestos, la reflexión aquí expuesta parte de dos ejes: por un lado, el de la necesidad de reflexionar sobre cómo es que la «comunicabilidad» de un texto lo determina y, por otro, proponer cómo podrían evaluarse los materiales educativos a partir de esta «comunicabilidad», es decir, a partir de analizar los múltiples niveles de lectura que tiene un texto y la coherencia entre ellos.

Lo comunicable en los textos educativos

Para iniciar con este propósito se debe asumir que el material educativo es un producto comunicativo y que, como tal, es responsabilidad de quien lo realiza darse a entender. Debemos asumir, también, que la responsabilidad de ser lo suficientemente claros como para que otros entiendan el propósito del texto resulta vital no solo para el éxito del material, o para el éxito pedagógico, sino para el éxito de la participación de ese saber en el espacio público.

Planteo, entonces, seis niveles de análisis de un texto, desde un punto de vista comunicativo —no antropológico, sino comunicativo— que pueden servir tanto para desmenuzar los elementos que configuran la totalidad de la propuesta del material, como para repensar nuestra manera de hacer materiales educativos, en especial los interculturales. Los niveles de análisis son los siguientes:

- Contenido discursivo: se refiere a la forma como se trata el objeto educativo; en este caso, la interculturalidad o la diversidad cultural.
- Relaciones pedagógicas propuestas: se refiere al posicionamiento y la configuración del emisor y del receptor discursivo frente al objeto educativo: la interculturalidad.
- Géneros textuales: se refiere a los formatos textuales como contenedores específicos de discursos y de relaciones propuestas.
- Procesos de autoría: se refiere al mecanismo de producción del texto.
- Uso ligado al género textual: se refiere a las posibilidades prácticas de incorporación al aula de acuerdo con sus características textuales.
- Consumo sugerido: se refiere a las preferencias de uso por parte de los destinatarios.

Y para demostrar que estos niveles determinan ineludiblemente la propuesta de un texto, deseo acompañarlo de un ejemplo. En particular, me interesa hacer este análisis con los materiales para una educación intercultural, porque se están elaborando de la misma forma que cualquier otro tipo de material educativo. Eso repercute no solo en la manera de entender la interculturalidad, sino también en el modo de enseñarla, referirla, nombrarla, pensarla.

El ejemplo que voy a usar para hilar todo esto es el del libro de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, publicado por primera vez en 2001 y reeditado en varias ocasiones durante los últimos diez años, titulado *La educación intercultural bilingüe: cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena*.

Este texto se creó con el afán de hacer práctico el modelo educativo intercultural interpretado por la instancia gubernamental que había tenido la labor, durante varias décadas, de diseñar un tipo de educación básica específica para las poblaciones indígenas. Este libro en particular marcaba, supuestamente, el punto de quiebre de una secuencia de políticas educativas destinadas a la incorporación de las culturas indígenas a la

llamada «cultura nacional», revirando ahora hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. Por ello, idearon una serie de principios que suponían la reestructuración de las relaciones educativas con los pueblos indígenas ahora basadas en la equidad y el respeto.

Se trataba de enseñar la interculturalidad como estrategia para aprender a vivir en una sociedad plural. Por eso hicieron este libro. Destaco que este texto se creó bajo la interpretación del modelo educativo intercultural bilingüe desde esta instancia gubernamental específica, pues su versión de la educación intercultural resulta ligeramente diferente de la propuesta de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (Conafe), de la del Programa para Niños Migrantes (Pronim), de la de grupos independientes consolidados, como la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) y de las propuestas recientes de otros grupos independientes.

La singularidad de estos textos es que representan la visión de la línea educativa indígena y que se distribuye y consume exclusivamente en las escuelas primarias indígenas. También resulta singular que tenga forma de cuaderno de trabajo y que proponga la interculturalidad como objeto de

enseñanza. Es decir, como materia. Va, entonces, la explicación de cada nivel de análisis y el ejemplo de su impacto en la configuración del material.

Sobre el contenido discursivo

El discurso como fenómeno comunicativo tiene dos dimensiones reveladoras. Una remite a la comprensión de todo aquel significado producido por una sociedad a propósito de un objeto, en este caso la interculturalidad, que nos permite entender el objeto en sí. La otra dimensión es la que se refiere al discurso como «sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible —lo narrable y opinable— y aseguran la división del trabajo discursivo» (Angenot 2010: 21). Es decir, aquellas normas que en una sociedad regulan cómo se tiene que hablar de ese objeto y los límites de lo que se puede hablar sobre tal objeto. Al final, dichas normas nos revelan también la naturaleza de la sociedad que lo produjo. Al desentrañar el discurso en este texto de la DGEI nos encontramos con la descripción del objeto *interculturalidad* y, también, con la descripción de las reglas que operan socialmente en torno a él.

El discurso está presente en distintos tipos de textualidades. Me centraré en este caso en las escritas y las iconográficas. En el plano de lo escrito, en este texto de la DGEI que se usa como ejemplo, la interculturalidad queda cifrada como una serie de acciones que determinan a los sujetos. Los atraviesa en todas sus dimensiones: en lo mental, en lo físico, en lo emocional y en su comportamiento manifiesto. Por ejemplo:

> Lexia 89. «… y que debemos estar orgullosos de vivir en él y ser mexicanos».

Estas acciones remiten, principalmente, a cuestiones «cívicas» entendidas en términos propios de la nacionalidad y la legalidad. La concepción de la interculturalidad como elemento clave para la igualdad implica, entonces, desde el discurso presente en este texto, saberse, reconocerse y sentirse mexicano, es decir, parte de un Estado-nación determinado. Por ejemplo:

> *Ordenar*: Lexia 110. «Investiga qué otros documentos se expiden y utilizan para identificarte como mexicano y escríbelo en tu cuaderno».

Informar: Lexia 95. «Tu acta de nacimiento es el primer documento que te otorga la ley como reconocimiento de que eres mexicano. Es el documento que reciben tus padres cuando naces y te inscriben en el Registro Civil».

Responder: Lexia 75. «…que nos hacen sentirnos orgullosos de nuestro pasado y que nos alientan a construir un México mejor para todos».

La interculturalidad que se enseña en este texto es entendida como las acciones que determinan al sujeto a partir de su pertenencia a un Estado-nación.

Ahora, en el plano iconográfico debo resaltar dos elementos discursivos en particular: la función transformadora de la escuela y la diversidad cultural definida a partir del Estado-nación. La primera se hace presente en dos grupos de imágenes. Una es la de los «indígenas rurales», que aparecen con algún rasgo de su vestimenta tradicional que los identifica notoriamente —prenda, accesorio, calzado o ausencia de este último—, tez morena, contextualizados todos en algún escenario natural, tomados de cuerpo completo, posando o realizando labores específicas.

Las otras, las de los «indígenas escolarizados», hacen notar la función de la escuela como elemento de transformación. Estas otras imágenes varían en que recortan a los sujetos por el torso, se les quita el contexto natural y solo se les ve en contemplación de sus propios pensamientos. Permanece la tez morena y una ropa sin distintivos, aunque ya no tradicional.

El sentido de esta variación es que el «saber» que propone la escuela modifica visiblemente al indígena. Ya no posee distintivos físicos de su origen étnico o campesino, como la vestimenta tradicional, los accesorios —como el sombrero— o el calzado. Ya no se ocupa de actividades como las artesanías o el campo, ni vive en contextos rurales. Ahora es un sujeto recortado, desubicado, indistinto y reflexivo. Es un sujeto ya no diversificado, sino homogeneizado.

La otra referencia discursiva es la imagen que trata sobre la diversidad. La diversidad, en esta imagen, por una parte, es visible por lo físico. Por otra, la diversidad realmente trascendente se da entre personas de distintas nacionalidades. Los sujetos que aparecen en la imagen están ataviados y poseen rasgos físicos asociados típicamente con algún Estado-nación específico: el árabe, el estadounidense, el mexicano, el japonés, el escocés y el brasileño. La diversidad, por lo tanto, no resulta relevante en la nación. Quizás hasta es inexistente. La realmente notorio, la realmente distinguible es la diversidad entre naciones. La mexicanidad, por cierto, representada en esta imagen internacional, no remite en nada a lo indígena, sino al charro amestizado.

Así, en el análisis de este y otros materiales educativos interculturales oficiales y no oficiales, encontré cuatro discursos sobre lo intercultural:

- El discurso integrador, que asume las diferencias culturales como salvables por bienes superiores, como la nacionalidad, el amor patrio o la defensa del territorio ante los extranjeros. Su debilidad radica en la poca argumentación que ofrece para enfatizar ese bien común. ¿Qué es ser mexicano? ¿Tener un himno y una bandera? ¿Eso basta para olvidar nuestra diversidad cultural? ¿Estamos amenazados por otras naciones? ¿En qué sentido? Estas preguntas se dejan sin responder. Este discurso es palpable, específicamente, en este texto de la DGEI.
- El discurso folclorista, que asume las diferencias como curiosidades dignas de admiración turística. Los rituales y las creencias se reducen a regionalizaciones de vestimentas, festivales y comidas. Todas las diferencias son trivializadas y, en ese sentido, valoradas como iguales. Por lo tanto, igualmente dignas de apreciación. Su debilidad radica en la nula profundización sobre los aspectos políticos de esas diferencias culturales. Este discurso también es palpable en los libros oficiales, pero de otras instancias gubernamentales.
- El discurso sobre el rescate de la cultura pura, que asume como enemigo de toda diferencia local el sentido compartido con otros actores. Desde una visión estática de la cultura y de la noción de un pasado glorioso en el que se era como se debía ser, la propuesta educativa radica en el rescate de los vestigios históricos sobrantes para la reconstrucción de la identidad original. Por supuesto, el diálogo con otros se suprime y se evita. Este discurso se encuentra en textos de proyectos educativos no oficiales que, en algunas ocasiones, buscan la autonomía.

- El discurso proyectivo, que asume la diversidad cultural desde sus condiciones actuales hacia la proyección de un espacio público compartido. Es decir, se recarga en los proyectos de sociedad que asumen y buscan, desde el momento histórico actual, los distintos actores culturales.

Por último, en este plano discursivo quiero destacar que en un libro de texto impera la forma de decir las cosas más que la intención de plantear algo distinto. Por ejemplo, aun cuando el modelo educativo intercultural bilingüe visto por la DGEI supone una reforma en la educación indígena respecto de las décadas anteriores, la manera de tratar la interculturalidad sigue hablando de un proceso de asimilación a la cultura «nacional» amestizada a través de la lectoescritura en español. ¿Qué nos dice esto de la sociedad en la que vivimos? Que la diversidad cultural y lingüística sigue siendo vista, desde las políticas educativas oficiales, como una amenaza a la conformación del Estado-nación. Si evidenciáramos nuestras diferencias, tendríamos que discutir muchas cosas que se dan por sentadas en el Estado-nación, como la propiedad de la tierra, el uso de la lengua propia en los espacios públicos, la capacidad de cada grupo para determinar los contenidos de su educación, etcétera.

Así, para pensar en un material educativo intercultural distinto, tendremos que pensar en hablar de distinta manera sobre lo educativo y sobre lo intercultural.

Sobre las relaciones pedagógicas propuestas

Barthes (2005) anticipa la constancia de al menos tres elementos presentes en un texto: el emisor-textual, el receptor-textual y el objeto que los convoca. Emisor-textual y receptor-textual no son los sujetos de la realidad extra-textual, sino sujetos discursivos que se forman a partir de su mención en el texto. Son una especie de personaje ficticio que se construye a partir de la forma en que se dicen las cosas.

En un texto educativo, emisor-textual y receptor-textual se traslapan con la imagen del docente y del alumno (Verón 1999). Entre ellos, en el escenario de la enunciación, es posible distinguir la propuesta que el texto hace sobre el tipo de relaciones pedagógicas que deben establecer entre sí o que deben establecer con otro tipo de elementos discursivos. Las relaciones pedagógicas, en todo caso, dice Verón (1999), pueden ser definidas en términos de simetría o complementariedad.

Un intercambio simétrico sería aquel en el que un acto comunicativo *x* realizado por *A* hacia *B*, es respondido por *B* con un tipo de acto comunicativo del mismo tipo que *x*. El debate es ejemplo de este tipo de relación. Un intercambio complementario, en cambio, es aquel en el que *A* dirige un acto comunicativo *x* a *B*, pero *B* responde con un acto comunicativo cualitativamente distinto de *x* a *A*. Un ejemplo de esto sería un diálogo basado en preguntas y respuestas.

Se hace énfasis en el término «complementario» para no usar el término «asimétrico», con el que se confunde o se asume como sinónimo. La complementariedad, como concepto que remite a un tipo de comunicación entablada entre dos sujetos, la desarrollan con amplitud Watzlawick, Beavin y Jackson (1997) en su teoría de la comunicación humana. Se retoma aquí para referirse a la particularidad de este tipo de intercambio y su naturaleza. Generalmente, cuando se utiliza el término *asimétrico*, su mismo significado remite con exclusividad a la desigualdad de las partes y no a la naturaleza comunicativa de su intercambio. Por la naturaleza comunicativa de esta reflexión, se elige el uso del primer término.

En este texto de la DGEI resulta evidente un intercambio complementario, agravado con que el emisor no es indígena y el receptor se supone que sí. El emisor aparece en el texto como que se sabe poseedor de un saber material que constantemente enuncia, suponiendo el desconocimiento total que el destinatario tiene sobre él. Ese saber se presenta como una realidad tangible y evidente que solo requiere su denuncia para constatar su validez. La interculturalidad, por lo tanto, dentro de la imaginería del enunciador, es tan evidente que el solo hecho de ser consciente de ello basta para constatarla. Por ello, también, pocas veces ofrece definiciones contundentes de los términos que utiliza. Se basa, pues, en descripciones. Por ejemplo:

> Lexia 5. «Aunque en algunas ocasiones no lo parezca, todas las personas son diferentes entre sí».
>
> Lexia 88. «Ahora puedes decir que México es un país grande por su gente, por sus costumbres y tradiciones, por sus riquezas y bellezas naturales, porque es libre y soberano».

Así, las formas de presentar el contenido en un texto didáctico sugieren una propuesta pedagógica entre docente y alumno. En este caso, el docente sigue siendo el que sabe y el alumno el que lo ignora todo. Si se

considera que hay diferencias culturales entre ambos, se lee también que los que no son indígenas saben y los indígenas no. Encima, supone que lo que sabe el docente no indígena es tan obvio que solo precisa informar al indígena lo que debe saber.

En fin, en una propuesta educativa dirigida a reconocer la diferencia, se debe cuidar la forma en que se presenta el texto. En este caso, por ejemplo, puede acarrear que no se reconozca nada más que la previa discriminación. La idea, entonces, es buscar instaurar la igualdad en el discurso.

Sobre los géneros textuales

Los discursos y las formas textuales son indisociables: «el discurso social une 'ideas' y 'formas de hablar' de manera que a menudo basta con abandonarse a una fraseología para dejarse absorber por la ideología que le es inmanente» (Angenot 2010: 27).

Por ello hemos de suponer que estos discursos se hacen presentes también porque se asocian con un género textual. En otras palabras, implica que esta forma de imponer un sentido de interculturalidad a través de imágenes y textos imperativos, que configuran relaciones pedagógicas complementarias, naturalizando la diferencia entre docente y estudiante, indígena y no indígena, es también producto del género textual que lo contiene. En este caso, el género que describe a este tipo de texto se le conoce como «cuaderno de trabajo».

El cuaderno de trabajo, por su forma de intercalar textos para ser leídos, preguntas para ser contestadas y espacios para escribir, exige al lector toda su atención. Su función es que se adquieran conocimientos. Por ello obliga al lector a estar a expensas de él: «encarna la ideología pedagógica tradicional, con acento en el estudio, la formación, la abstracción y el largo plazo» (Verón 1999: 125).

El cuaderno posee, entonces, todas las cualidades negativas de lo escolar: es difícil, tedioso en sus exposiciones, obligatorio en vez de placentero, tradicionalista y sumamente estructurado, lo cual incita a la lectura pasiva y memorizante más que a la comprensiva e investigativa. Simboliza la fuente única de conocimiento cuya autoridad excluye al lector de la discusión, y conforma así un sistema cerrado para tratar y entender una materia, el cual ni siquiera admite la interpelación con la realidad cotidiana. Todo esto derivado del género textual.

Dentro del material educativo intercultural son utilizables otros géneros textuales, como los textos literarios, en especial las narraciones, y los textos informativos o de consulta. El tipo de discurso que pueden contener se transforma también. Uno modela al receptor a través de ejemplos y el otro se presenta solo como instrumento para el aprendizaje del receptor. Eso lo explico con todo detalle a continuación.

Los textos literarios

Los textos de corte literario conforman el grueso de la producción de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Al ser textos para la educación intercultural, rara vez creaciones originales, son más bien recopilaciones de narraciones folclóricas, como leyendas, fábulas o cuentos tradicionales. Por ello, el grado de complejidad del proceso de conformación no recae en la planificación de la estructura narrativa, sino en la fidelidad de lo narrado.

Como textos de educación intercultural, su objetivo es dar a conocer una parte de las tradiciones orales de los distintos grupos étnicos del país. Sin embargo, los textos no van acompañados de una contextualización del grupo al que pertenecen, por lo que terminan siendo solo textos de lectura. Verón (1999) los llama simplemente «libros de texto», pues se asumen como un «texto» en el sentido genérico de la palabra, cuya cualidad es ser abierto, es decir, que su uso puede ser o no escolar. Aunque su función social es formar o informar sobre algo, su uso escolar se vincula más a la obtención de la capacidad de leer y escribir. Esto es lo que le da un alto valor en el ámbito escolar. El libro de texto fomenta el placer de la lectura: es entretenido, fantasioso y ligero, como un libro de lecturas. El libro de texto no exige al usuario nada más que ser leído, por lo tanto, el lector puede posicionarse activamente ante él, es decir, puede decidir leer o no lo que el texto expone.

Este género incluye también la poesía. Los textos poéticos editados como textos educativos para la interculturalidad son creaciones originales y no compilaciones, su valor como textos educativos no radica precisamente en su forma, sino en su capacidad para contener y expresar apreciaciones y sentimientos de un autor que proviene de un marco cultural determinado. Pero sin referencias de ese marco cultural, las apreciaciones o los sentimientos quedan huecos. También queda sin referencia la particularidad del autor: ¿por qué sus apreciaciones o sentimientos servirían de referencia para reconocer una cultura? Eso se pasa por alto en los

textos educativos, y se asume que la valía del autor y de su poesía quedan de manifiesto con solo editarlos.

Los textos informativos o de consulta

Según Carbone (2003), los textos informativos son los más antiguos de todos los textos escolares. Los primeros adquirieron su nombre acorde con el contenido de sus páginas, como la gramática o el silabario. No es el caso de los textos editados por las instancias oficiales para la educación intercultural, pero sí poseen sus mismas características: son textos especializados en una disciplina, cuyo modo de exposición permite un uso generalizado y permanente, sea escolar o no.

Una de las particularidades de los textos informativos o de consulta es que su estilo de redacción declarativo impide al lector cuestionar cualquier contenido; además, su carácter de texto especializado le otorga validez a lo dicho ahí. La información plasmada en el texto se convierte en el eje del diseño editorial; la accesibilidad y practicidad imperan.

El texto informativo aparece solo como datos para ser interpretados o utilizados libremente. En este sentido, en los objetivos del usuario recae la utilidad real de libro. Por ello, el usuario se encuentra ante una inmejorable posición respecto del texto. A diferencia de los otros dos tipos de libros escolares, uno que solo le daba la libertad de leer o no, y otro que lo disciplinaba y constreñía en todo, los libros informativos permiten que sea el usuario el que determine el fin último del contenido del texto. No solo puede decidir si leerlo o no, sino cuándo hacerlo y para qué, además de si utiliza o no la información ahí contenida.

Esta máxima libertad permite al usuario posicionarse críticamente ante el texto. La única constricción que se le presenta es que la información aparece como irremediablemente cierta e inapelable, pero, en todo caso, el usuario tiene la libertad de hacer con ella lo que decida. No pasa así con los otros dos textos.

De nuevo, resulta indispensable entender que el objeto de enseñanza debe corresponder al modo de enseñanza. Sin esta reflexión sobre la relación entre discurso y género textual, todo objetivo educativo resulta inútil. Porque, por ejemplo, ¿es posible, en la educación intercultural, enseñar verdades absolutas? ¿Se necesita disciplinar al sujeto, proponerle modelos de vida u ofrecerle herramientas para su aprendizaje? ¿Cómo sería la disciplina intercultural alternativa? Forzosamente, la disciplina implica

dictarle al sujeto qué debe hacer, pensar, responder, actuar. ¿Es esa la vía de educación para el diálogo?

Sobre los procesos de autoría, en referencia al mecanismo de producción del texto

En las instancias oficiales se reconocían, hasta 2006, dos procesos de autoría en la producción editorial para la interculturalidad. En el primero, generalmente ligado a la producción de libros de corte literario, un autor en solitario compilaba y redactaba el texto, y lo presentaba para su publicación. En ocasiones, hacía alianza con un traductor para convertir la versión de su texto escrito en español a otro en alguna de las lenguas originarias del país.

El otro proceso de autoría, precisamente utilizado en este texto de la DGEI, está vinculado a grupos de expertos que, en equipo, diseñan estrategias didácticas para la enseñanza de un tema. En su calidad de especialistas, anticipan que todo destinatario está en desventaja sobre el conocimiento a tratar. Cuando ninguno de estos especialistas es miembro de la comunidad destinataria, las relaciones propuestas entre emisor y receptor se ven irremediablemente afectadas por el prejuicio y el poder. En este caso, el emisor no solo tiene el poder del saber, sino el de pertenecer a una cultura dominante sobre otra caracterizada por desconocer. Estos grupos de especialistas, además, utilizan la traducción como un mecanismo para enfatizar esa diferencia: se traduce lo que creen que pueda ser más difícil de aprender para el destinatario. El contenido, sin embargo, lo siguen definiendo ellos. Ambos procesos de autoría asumen, por sí mismos, que el emisor tiene un saber especial, que lo hace distinto, y mejor que el del destinatario.

Desde las instancias no oficiales se han creado otros dos mecanismos de autoría. El primero implica a un grupo de especialistas de la cultura local u originaria, que son miembros de esa comunidad, y que en diálogo con ella reconstruyen un saber específico y lo hacen visible en un texto. La segunda conlleva una autoría grupal que, en diálogo con otro grupo de autores de otro referente cultural, reflexionan en común sobre temáticas de mutuo interés. Este sería el ejemplo de «entre voces».

La naturaleza de los textos educativos está determinada por su proceso de autoría. De nuevo, si no pensamos en ellos, corremos el riesgo de seguir siendo los únicos iluminados que piensen que son suficientes para

proponer una idea del mundo, del otro, de uno mismo, de la relación, del futuro.

Sobre el uso ligado al género textual

Verón (1999) sugiere que la forma de expresar un discurso define la manera en que puede usarse en el aula. Un cuaderno de trabajo, como el de la DGEI, estructura toda la práctica educativa de un curso anual. Define los temas, el orden, la profundidad de su discusión, los ejemplos, los ejercicios, los tiempos… todo. En realidad, este tipo de texto, como lo señala Martínez Bonafé (2002), está hecho para ahorrarle trabajo de planificación al docente. Este solo tiene que seguir las instrucciones. Docente y alumno se ven atrapados en la dinámica del texto y no pueden hablar sobre él de otro modo que no sea el sugerido por el libro mismo.

Y aunque esto parece resultar sumamente práctico para el trabajo en el aula, a cambio de esa comodidad, el texto pide absoluta fidelidad y concentración. No se puede dudar de lo que dice el texto ni de la forma en que lo dice, ni de lo sugerido por él. Por ello o se sigue o se deja.

Otro tipo de géneros sugieren otros usos prácticos. Los literarios permiten la lectura entretenida, la lectura en voz alta, la lectura comentada. En el análisis de otros textos de este tipo, caí en la cuenta, desgraciadamente, de que su contenido no permitía la lectura entretenida ni comentada. No resulta entretenida porque en el aula no hay tiempos para la dispersión. No es comentada porque los textos no contienen la suficiente información como para analizar el contenido. Por ejemplo, no dice de dónde viene la narración, de qué contexto, de qué referentes, etc. El único uso posible en el aula, exclusivamente, es para la enseñanza y el dominio de la lectura.

El texto informativo solo se usa para consulta, para casos específicos de búsqueda de información. ¿Qué tan seguido se hace eso en el aula? Solo de tarea, es decir, en casa.

Sobre el consumo sugerido

Según Verón (1999), los discursos se consumen también por preferencias. Las preferencias se determinan por lo que nos es familiar. ¿Cómo se puede cambiar la educación sobre y para los indígenas si no se cambia

el modo de enseñar, el modo de hacer libros? Si pensamos en la educación intercultural como una propuesta cualitativamente distinta a otros modelos educativos, ¿por qué usar sus mismos géneros textuales, sus mismos formatos, sus mismos estilos? ¿Se puede poner vino nuevo en una vasija vieja? Desde mi punto de vista, no. La educación intercultural debería exigir la creación de nuevos tipos de materiales. ¿Por qué no se ha hecho? Porque es difícil pensar las prácticas en el aula o las prácticas educativas de otro modo.

En un ejercicio de consulta aplicado a 252 profesores de escuelas primarias indígenas en la región de los Altos de Chiapas se quiso conocer qué tipo de material educativo intercultural tenían y cómo lo usaban. De manera contundente se evidenció que los textos más utilizados para la educación intercultural son los cuadernos de trabajo y los libros de lectura; lo que se hace con ellos es lógico: seguir instrucciones y practicar la lectura (cuadros 1 y 2).

Cuadro 1. Tipo de materiales interculturales usados por los profesores de escuelas primarias indígenas en la región Altos, Chiapas*

Tipo de materiales	*Porcentaje (%)*
Cuentos y leyendas	41.0
Cuadernos de trabajo	21.4
Textos informativos	7.5
Guías para docentes	7.1
Fotografías y carteles	3.2
Juegos	2.0
Tarjetas de trabajo	0
No tiene libros	17.2

* Elaborado a partir de una encuesta realizada a 252 profesores de escuelas primarias indígenas de los Altos de Chiapas, en 2010, como parte de la investigación 110660 SEP-SEB/Conacyt 2008, Uso y valoración de los libros de texto de educación intercultural, que yo coordino.

Cuadro 2. Uso de materiales interculturales utilizados por los profesores de escuelas primarias indígenas. Región Altos, Chiapas*

Uso de los materiales	*Porcentaje (%)*
Actividades propuestas por el material	33.3
Actividades propuestas por el docente	11.9
Actividades de lectura	32.1
Actividades de producción de textos	6.0
Ninguna actividad	16.7

* Elaborado a partir de una encuesta realizada a 252 profesores de escuelas primarias indígenas de los Altos de Chiapas, en el 2010, como parte de la investigación 110660 SEP-SEB/Conacyt 2008, Uso y valoración de los libros de texto de educación intercultural, que yo coordino.

El cuaderno de trabajo resulta lo más cómodo para el maestro en términos de cubrir la hora semanal dedicada a la interculturalidad, por ello lo prefiere. Acerca de los libros de lectura, su popularidad puede explicarse por este imperativo escolar respecto del dominio de la lectura y escritura en español. Por ello resulta obvio que la oferta editorial intercultural tenga más cuentos y leyendas y que se siga reeditando este cuaderno de trabajo.

Solo observemos aquí que los cuentos y las leyendas no se publicaron a propósito del reconocimiento de la diversidad cultural. Es un medio folclorizado en que los pueblos y sus lenguas aparecen en el espacio público. ¿Y qué se hace con ello en el aula? Practicar la lectura en español. Todo el objeto de conocer al otro, sus creencias y costumbres desaparece en la actividad del dominio de la lectura en español. Así, el esfuerzo de que apareciera en los materiales educativos la voz de las comunidades indígenas, primero sufre un revés al folclorizarlas en narraciones, y luego, por utilizarlo como medio de asimilación a una lengua dominante.

De nuevo pensemos, ¿cómo trastocar estas prácticas y usos del material? Haciendo otro tipo de material.

Conclusiones

Sarah Corona reflexiona sobre la naturaleza de la discriminación discursiva. Señala que el poder del discurso es hacernos creer que lo que nombra es la realidad, cuando en realidad configuramos el entorno al nombrarlo:

> la diferencia es socialmente construida, es un efecto de enunciación que conlleva jerarquía y relaciones asimétricas de poder. Nombrar y por lo tanto reconocer la diferencia, caracterizándola biológica o culturalmente, intenta naturalizar las relaciones desiguales. En otras palabras, no se discrimina por ser diferente, sino que la discriminación construye las diferencias y les otorga valor (Corona 2007: 15).

La discriminación latente en el texto de la DGEI se construye en cada uno de los niveles analizados. En cada uno hay prácticas que marcan diferencias y se les otorga valor. Así, lo antes descrito puede verse como un manual para naturalizar las diferencias en un texto, pero espero que más bien se utilicen como un manual para combatirlas. ¿Cómo? Pensando en discursos, relaciones pedagógicas, géneros textuales, procesos de autoría, usos y consumos distintos a los que estamos acostumbrados en el aula.

Pensemos que el material educativo es una forma de fijar en el espacio público el asunto de la diversidad. No se trata solo de enseñar otra forma de relacionarnos, sino también de configurar otra realidad:

> la función más importante de los discursos sociales, afín a su monopolio de la representación, es producir y fijar legitimidades, validaciones, publicidades —hacer públicos gustos, opiniones e informaciones—. Todo discurso legítimo contribuye a legitimar prácticas y maneras de ver, a asegurar beneficios simbólicos —y no hay beneficios ni poderes sociales que no estén acompañados por lo simbólico—. La cosa impresa misma es un instrumento de legitimación (Angenot 2010: 65-66).

Por ello es necesario escribir sobre la diversidad de otra manera. Existen propuestas alternativas de escritura, como «entre voces» (Corona, 2007). Pero también es necesario considerar que producir esos otros textos no basta. También es cuestión de insistirle a los usuarios —profesores, estudiantes y padres de familia— acerca de la existencia de otras formas de educar:

> Los textos y las ideologías circulan y se aprecian, del mismo modo que los objetos materiales que les sirven de soporte, libros y periódicos, se fabrican y se venden en el mercado comercial. El mercado discursivo provee a los ideologemas un valor de cambio. Los objetos ideológicos encuentran nichos de difusión y se esfuerzan por captar públicos fieles, cuyas necesidades modelan según la naturaleza de la oferta. Contar con sus aficionados, sus partidarios, sus «fieles lectores» es la exigencia de toda empresa discursiva (Angenot 2010: 79)

¿Cómo garantizar fieles lectores a las alternativas de nombrar la diversidad? A través de espacios de difusión como este. Para aprovecharlo, concluyo señalando que la propuesta de «entre voces», en la que hemos venido trabajando con la doctora Sarah Corona, intenta precisamente construir textos distintos para abordar la diversidad de manera distinta, y fijarla en el espacio público condicionada a prácticas equitativas. Nuestra propuesta se basa en textos informativos, dialógicos, horizontales, entre grupos de autores que se definen a sí mismos frente a los otros. Lo estamos poniendo en práctica pensando en que el elemento estratégico que rompe con el discurso anterior es la inclusión de las distintas voces en el texto, no para decir lo mismo, no para decir lo común, sino para enunciar la diferencia desde la propia voz. Estamos analizando si eso rompe con las prácticas comunicativas de los textos discursivos anteriores.

Conocimientos locales y universales en ciencias naturales y matemáticas: reflexiones sobre su negociación desde el currículo y los materiales educativos

Julio Cuevas Romo
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Introducción

Quiero retomar las palabras de la doctora Rebeca Barriga, colega participante en la reunión que dio origen a esta publicación, respecto a la necesidad de resignificar las ciencias sociales y la cuestión interdisciplinar, y agregar a ellas que, en relación con la educación intercultural, también deben resignificarse las ciencias naturales y las matemáticas, áreas que en el estado del conocimiento sobre educación y diversidad han sido poco abordadas por considerarlas escasamente vinculadas a factores de contexto y cultura.

Probablemente para la mayoría de los investigadores y educadores, las ciencias humanas y las ciencias naturales son de distinta clase. Aunque Thomas Kuhn (2002) coincidía en marcar esta frontera con Charles Taylor, difería en el cómo y dónde podría trazarse. Para Taylor, las acciones humanas se constituyen en caracteres conductuales y son las que marcan la frontera respecto de los fenómenos naturales, y a manera de ejemplo afirma que el cielo que observamos es el mismo que ven los japoneses o los

sudafricanos. Este es el punto donde difiere Kuhn, al plantear el siguiente interrogante: ¿Son nuestros cielos iguales o distintos a los de los antiguos griegos?

Para Kuhn, nuestras taxonomías son sistemáticamente distintas. Se podrá argumentar en este caso que los cielos son los mismos y que las diferencias se deben únicamente a creencias sobre los objetos en sí, los cuales siguen siendo los mismos para los antiguos griegos, para los japoneses o para nosotros.

Tanto para Kuhn como para algunos investigadores contemporáneos de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales (Flores 2003, Candela 2002), los conceptos, sean del mundo natural o del social, son construcciones de las comunidades compartidas por sus miembros, y el dominio sobre dichas construcciones conceptuales implica el conocimiento de algunas de sus características, las cuales varían significativamente de un individuo a otro. Es decir, se pueden compartir estas concepciones sin compartir creencias concretas sobre ellas.

Si hablamos de que nuestro cielo es distinto al que observaban en la antigua Grecia, la diferencia está arraigada en el vocabulario conceptual. No hay construcción conceptual neutral o independiente del contexto dentro del cual se construye, ya sea sobre acciones o sobre objetos, ambas construcciones pueden ser descritas, y en este sentido las ciencias naturales y las matemáticas no tienen gran ventaja sobre las ciencias humanas. Es decir, no se trata de debatir si existe una frontera entre ambas, sino de reflexionar sobre el modo en que se traza esta frontera. Trataré de profundizar las implicaciones de esta reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y las matemáticas en un contexto de diversidad sociocultural y cómo se refleja esto en los distintos currículos de estudio y materiales educativos en México, en este caso los autodenominados interculturales.

Las reflexiones que comparto en este documento son, por un lado, el resultado de distintos trabajos en proyectos educativos desde el año 2002, particularmente en la región Altos de Chiapas como docente e investigador en las áreas de matemáticas y física, donde he tenido la oportunidad de conocer y compartir espacios con docentes y estudiantes desde nivel básico hasta posgrado. En estos espacios, tanto de corte oficial como los denominados alternativos, he identificado ciertas pautas que potencian, o bien limitan, la posibilidad de generar verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales (Cuevas 2010).

Por otro lado, y a petición y por interés del coordinador del *Encuentro* y del presente volumen, me he dado a la tarea de hacer un primer acercamiento a los materiales educativos interculturales, tanto de corte oficial como alternativos, con el propósito de conocer cómo se reflejan estas pautas que potencian o limitan los procesos educativos en la estructura de los materiales.

Después de analizar los enfoques curriculares y los materiales, haré algunas sugerencias para elaborar un material didáctico que supere la barrera de la discriminación, y a la vez ayude a la aplicación y el análisis de los materiales educativos interculturales existentes.

Perspectivas teóricas de las ciencias y las matemáticas en la diversidad

Los logros en los aprendizajes de ciencias y matemáticas siguen siendo bajos, lo que mantiene vigente la necesidad de investigar los factores que limitan la posibilidad de alcanzarlos. Las ciencias naturales, y en mayor medida las matemáticas, comúnmente cargan con una imagen social negativa. Incluso muchos estudiantes comparten el rechazo a la materia, hacen alarde de él o lo utilizan como elemento para socializar entre grupos de amistades. Curiosamente, esta mala imagen es uno de los aspectos más universales del ámbito educativo. Por lo tanto, un paso fundamental para superar la exclusión a partir de las matemáticas y las ciencias naturales es cambiar su imagen social. Estos campos no dejan de ser intimidantes, además de vincularse a elementos misteriosos, sin sentido, poco aplicables a la realidad, o simplemente como áreas o materias aburridas, independientemente del nivel escolar. ¿Qué sucede cuando, además de estos factores tan comunes, nos enfrentamos a un contexto de diversidad cultural?

La perspectiva que une las matemáticas con elementos socioculturales ha cobrado auge desde la década de los noventa, principalmente con los trabajos de etnomatemáticas de Bishop (1999) y de D'Ambrosio (2001), enculturación científica de Pessoa (2003) y las matemáticas multiculturales de Oliveras (2006) y Gorgorió y Prat (2006). Todas estas líneas de investigación, con sus respectivas variaciones, tienen en común el rechazo de una perspectiva de las ciencias naturales y las matemáticas como objetivas, libres de valores y aisladas de los intereses humanos.

La perspectiva que vincula lo matemático y lo científico con el contexto sociocultural, según estos autores, incluye acciones destinadas a todos

los estudiantes, no solo a culturas específicas. Tiene como base la presencia de distintas culturas y el reconocimiento de las formas particulares que cada una pueda desarrollar. Desde esta visión, es necesario colocar la cultura en el terreno práctico, como un modo de ser, de interpretar el mundo y situarse en él. Implica, por lo tanto, valores, criterios de conducta y roles sociales. Uno de sus fines es llegar a un mestizaje enriquecedor en el que todos tengan la oportunidad de aportar y recibir conocimiento científico y matemático.

Trabajos descriptivos como el de Bishop (1999), que daría origen al concepto de enculturación matemática al definir las seis actividades matemáticas universales, demuestran que hay actividades matemáticas en todas las culturas y que sobraría citar ejemplos, lo cual nos indica que las matemáticas no son excluyentes por sí mismas, es el uso de estas lo que provoca la exclusión; situación similar se da en el uso de las ciencias naturales. ¿Cómo se vive esta situación de exclusión en las aulas?

Para Goñi (2010), como para otros investigadores educativos matemáticos, la crisis de la modernidad se traduce en la falta de respuestas infalibles, métodos únicos y totalmente delineados que permitan su aplicación como recetas de cocina en las aulas. En otras palabras, los programas educativos modernos asociados al modelo de producción industrial podrían considerarse pertenecientes al pasado reciente y aunque nuestro papel de ciudadanos no ha cambiado, sí hay alteraciones en el tipo de conocimientos necesarios para tener un papel activo como ciudadanos de sociedades cada vez más diversas.

En el discurso de esta crisis de la modernidad, desde la educación científica-matemática escuchamos comúnmente la importancia de tomar en cuenta las tecnologías de la información, los medios de comunicación de masas, las migraciones y las sociedades multiculturales, lo cual parece más una insistencia memorizada y reiterada de la cual no se tiene conciencia suficiente y en la que no hay medidas reales que conduzcan a una reforma estructural que tal conciencia debería promover.

Siguiendo a Goñi (2010), la mayor cantidad de intentos de reformas estructurales ligadas al currículo y a materiales educativos en ciencias y matemáticas han sido, desde la década de 1970, más reiterativas y realizadas cada vez en menor cantidad de tiempo, tomando siempre como base la educación básica y rara vez la educación superior. Todos estos intentos de reforma derivan del fracaso de la reforma anterior. Algunos ejemplos los menciono a continuación.

Reformas curriculares hacia el logicismo, que implicaba querer comprenderlo todo y que toda la población pensara como matemático o científico profesional. Este tipo de reformas no tenía en cuenta las posibilidades de comprensión del sujeto a quien se proponían los aprendizajes y dejaba totalmente de lado las características evolutivas de la población. Gracias a este fracaso reformista, las posiciones tradicionales vieron robustecidos sus argumentos.

Otro tipo de reformas han sido las que se centran en modificar no los contenidos, sino las metodologías de enseñanza, donde quienes las proponen son profesionales ligados a la pedagogía y la psicología y no matemáticos. Aquí el constructivismo acapara todas las miradas y se convierte, entonces, en la doctrina oficial que rompe con la psicología conductista.

Con el auge tecnológico y la revolución digital, las calculadoras dejan de ser un objeto elitista y comienzan a ser un objeto accesible, lo que pone en duda los algoritmos y la aplicación de las fórmulas científicas con papel y lápiz y provoca en muchos ámbitos que este tipo de tecnología sea vista como el enemigo público de la ciencia y las matemáticas elementales, debate que aún continúa.

Reformas más actuales, ya en el presente siglo, tanto en México como en otras partes del mundo, tienen sus fundamentos en la resolución de problemas y la llamada «sociedad de la información», donde se pretende destacar el aspecto funcional científico y matemático, en otras palabras, su aplicación social, lo que parece hacer frente al logicismo radical o las rutinas mecanicistas de los algoritmos. La «equidad» en el discurso de estas reformas se vuelve explícita y no se pretende educar a una élite, sino una alfabetización masiva en ciencias naturales y matemáticas. Estos elementos discursivos aparecen ya en los planteamientos de las reformas por competencias que se aplican actualmente.

Desde esta lógica, hay cierto consenso sobre una triple finalidad de las ciencias y las matemáticas: la *formativa*, que remite a la forma de pensar; la *funcional*, que se refiere a cómo resolver problemas, y la *instrumental*, que refleja la parte más tradicional y que abarca el uso de ciertos algoritmos y códigos particulares con contenidos específicos. Este «eclecticismo», que al parecer pretende dejar a todos contentos, o al menos que las diferentes formas de entender las ciencias naturales y las matemáticas se puedan ver reflejadas e identificadas, es un arma de dos filos. En la práctica, lejos de mantener el equilibrio deseado entre desarrollar un pensamiento abstracto, la aplicación para resolver problemas cotidianos y el uso instrumental de ciertos códigos, puede suceder lo contrario. Me refiero a que una de

estas tres finalidades se favorece, relegando las otras dos, de acuerdo con el perfil de quien elabora o instaura los currículos y, en consecuencia, los propios materiales educativos.

Como ya se mencionó, hay un acuerdo palpable —tomando como estandarte el constructivismo social— acerca de que es indispensable considerar los elementos del contexto y la construcción social del conocimiento en contextos de diversidad y educación intercultural para lograr verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es común que al remarcar de manera tan tajante la relevancia de estos elementos se coloque como eje central la línea de resolución de problemas cotidianos mencionada, y se deje de lado la posibilidad del desarrollo de un pensamiento abstracto y el dominio de ciertos códigos de lenguaje, lo que deriva en una situación, de nueva cuenta, de exclusión. No se trata de decir que poner el énfasis en este eje sea erróneo, sino que limitar a los estudiantes a desarrollar matemáticas y ciencias naturales en el terreno abstracto o instrumental se convierte en un proceso discriminatorio. Esta problemática se resume en algunas situaciones de riesgo que expongo a continuación.

El paradigma constructivista visto como acciones lúdicas en el sentido radical

En mi experiencia —conociendo diversos proyectos educativos que vinculan la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas, tanto a nivel básico como superior, principalmente en la región Altos de Chiapas—, un común denominador identificado, al menos en el discurso, es la utilización de estrategias y fundamentos del constructivismo, específicamente del constructivismo sociocultural derivado de los postulados de Vigotsky (Cuevas 2010).

Si bien, no hay un concepto único de constructivismo, educadores e investigadores identificados con este paradigma reconocen una plataforma general común que incluye el papel de maestro como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el papel del estudiante como una persona activa que construye su conocimiento a partir de sus situaciones, necesidades y contextos particulares, elementos muy similares a los comentados en el presente *Encuentro* por los compañeros de la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM), incluidos en su método inductivo intercultural. Sin embargo, este enfoque en ocasiones se desvirtúa o simplifica tanto que da la impresión de que todo lo que se aleja

de procesos de memorización y de cátedra como estrategia educativa se decreta automáticamente como un proceso constructivista.

Las matemáticas y las ciencias naturales han sido tradicionalmente catalogadas, tanto por maestros como por estudiantes, como «difíciles», «aburridas», «sin sentido» o «muy abstractas». Una estrategia para matizar o intentar cambiar esta visión y facilitar un acercamiento más agradable es la utilización lúdica en el aula, lo cual, en ocasiones, puede irse al otro extremo. Desgraciadamente, para muchos «lúdicos» del aprendizaje, mientras haya motivación —que podría confundirse con euforia—, las técnicas, clases, actividades y otro tipo de intervenciones educativas son exitosas según la premisa de que los estudiantes o los docentes «están contentos», «están motivados», «se divierten» y percepciones similares, dejando de lado evaluaciones o acercamientos más minuciosos en la construcción de conocimiento.

El principal problema de basarse únicamente en las emociones es que hay poco estímulo para que los individuos piensen, analicen, argumenten y justifiquen. Por supuesto, no tiene nada de malo que las intervenciones educativas sean divertidas o eufóricas, el problema viene cuando esto pasa a ser el eje central del proceso y limita el desarrollo de procesos cognitivos más avanzados, como advierte Goñi (2010: 43) retomando a Del Palacio.

El constructivismo «falso» o constructivismo directivo

Fernando Flores (2003) comenta que aunque los elementos constructivistas previamente mencionados son un consenso en la mayoría de los planteamientos educativos actuales, lo que incluye también los materiales interculturales, como se verá en el análisis, muchos de estos, aun cuando intentan plasmar este constructivismo en su estructura, caen de nueva cuenta en un cuerpo de conocimiento formal, deductivo y riguroso. Si bien de forma explícita pareciera que se intenta recuperar saberes particulares o contextualizados, tomar la opinión de los estudiantes o fomentar intercambios y discusiones en torno a un tema particular, se termina desacreditando este intento de recuperación al cerrar las actividades propuestas con fines de corte impositivo, donde se legitima únicamente el conocimiento formal o hegemónico y se desestima o ignora cualquier otra visión. Este tipo de planteamientos son más riesgosos que los de corte tradicional, ya que en estos últimos, al menos, no se desestima el conocimiento local que sale a flote.

La educación «intercultural» basada en el folclor

Desde casi la mitad de la década pasada, particularmente en el estado de Chiapas proliferaron muchos proyectos educativos «alternativos», algunos de ellos financiados por organismos internacionales, la mayoría impulsados por organismos no gubernamentales, pero buscando tener repercusión en el sistema oficial. Un número considerable de estas iniciativas han tomado como estandarte la educación intercultural y, a la vez, han reconocido la importancia de las áreas de ciencias naturales y matemáticas, pero desde planteamientos folclóricos.

Estas posturas interculturales folcloristas, basadas en la cultura como algo que hay que mantener de forma estática, fomentan el aislamiento y, en consecuencia, un mayor rezago, en este caso educativo. Por mencionar un ejemplo: las discusiones maratónicas en torno a por qué las matemáticas mayas son superiores a las occidentales, o viceversa, tomando posturas de rechazo o defensa de un sistema u otro, son desgastes que poco o nada aportan a la construcción de conocimiento cuando hay un potencial enorme al comprender ambos sistemas desde diversas perspectivas, como la histórica, la cultural, la del lenguaje, el pensamiento abstracto al complementar un sistema vigesimal y uno decimal, las reglas y los códigos específicos, entre otras.

Las dicotomías en los discursos educativos sobre ciencia y matemáticas

¿Dónde comienza un conocimiento local o universal? ¿Los conocimientos cotidianos no pueden ser escolarizados, o bien, la escuela no puede abordar la cotidianidad? ¿Los conceptos científicos o matemáticos abstractos se generan espontáneamente o parten de observaciones particulares? Si bien es cierto que para diferenciar procesos, ciertas dicotomías —como local-universal, escolar-cotidiano o científico-precientífico— pueden funcionar como elementos de categorización, también es un hecho que la forma en que estas llegan a ser utilizadas en planes, programas y materiales educativos refuerza las fronteras en que unos conocimientos son legitimados y otros, segregados. No se trata de prohibir estas diferenciaciones convencionales, sino de tener cierto grado de vigilancia sobre su uso, una conciencia sobre cómo están planteadas y dichas.

Los programas y acciones de mínima

Los programas o enfoques de mínima son otro de los vicios presentes en la educación en contextos de diversidad, más identificables en contextos de marginación. Esto se refiere a la contracara de pretender generar estudiantes activos, investigadores con espíritu científico. Es común encontrar «programas de mínima» estrechamente asociados con la percepción de la crisis socioeconómica y la pérdida de perspectivas de mediano y largo plazos, en los que se considera que en zonas de alto rezago educativo «lo que se aprenda es bueno» (Verón 1999: 112), sea lo que sea; también se insiste en el pragmatismo que asegure el vínculo con la «vida cotidiana», entendida como sinónimo de «realidad» y, a la vez, se rechaza el análisis crítico, teórico y metodológico de los paradigmas o campos de conocimiento por considerarlos innecesarios o poco «aplicables» a la «realidad».

Los materiales educativos autonombrados interculturales

En un estudio realizado por Pérez (2010) se analizó la producción total de libros de texto interculturales en México producidos hasta el inicio del sexenio que empezó en 2006 por distintas instancias gubernamentales para nivel básico, principalmente la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Un hallazgo importante fue evidenciar que la producción —46 libros hasta ese momento— tenía un gran desequilibrio en cuanto al formato, constreñido a tres líneas: cuadernos o fichas de trabajo, literatura e informativos. En otras palabras, toda la producción responde a uno de estos tres formatos, en los que, además, los libros de literatura —leyendas y poesía principalmente— ocupan 30 de los 46 títulos, 12 títulos para los cuadernos o fichas de trabajo y únicamente cuatro para los libros informativos. Lógicamente, los libros de texto interculturales con contenidos de ciencias naturales y matemáticas quedarían entre los cuadernos de trabajo y los libros informativos, aunque en este último formato solo se ubica un título relacionado con la biología, llamado *Bichos* (Chapela 2005), un libro de corte enciclopédico que muestra diversas especies animales descritas en dos lenguas: náhuatl y español. Matemáticas, física y química quedan fuera de un título exclusivo. En el caso de los cuadernos o fichas de tra-

bajo, las ciencias naturales y las matemáticas ocupan pequeños espacios o unidades de trabajo.

A partir de 2006 y hasta la fecha, la producción de estos materiales ha aumentado. Sin embargo, la autora citada también menciona que la proporción de textos por formato se mantiene constante. Esta proporción también genera cierto impacto, ya que los cuadernos de trabajo, como menciona Pérez, se ubican más en el plano directivo, donde a estudiantes y docentes se les indica, paso a paso, lo que se debe hacer, mientras que los libros informativos son de carácter más libre al interaccionar con la información presentada.

De cualquier forma, los materiales que analizo a continuación en un primer acercamiento fueron seleccionados por cumplir tres parámetros: sus autores los presentan como material o libro de texto intercultural, tienen contenidos explícitos de ciencias naturales o matemáticas y están diseñados para el nivel básico.

A partir de dichos criterios se eligieron cuatro materiales: tres de corte oficial y uno alternativo (cuadro 1).

Cuadro 1. Materiales seleccionados para el análisis

Título del libro	*Dependencia y año*	*Autor*	*Formato*
La educación intercultural bilingüe (quinto y sexto grados)	SEP-DGEI, 2006	Sandoval y Gómez	Cuaderno de trabajo
Tarjetas de autoaprendizaje	CGEIB-UNEM, 2004	Bertely y UNEM	Tarjetas de autoaprendizaje
Bichos	CGEIB, 2005	Chapela	Informativo
*Matemáticas y educación indígena I**	UPN, 2000	Autores varios	Antología de trabajo

* Este material es de la Licenciatura en Educación Indígena, Plan 1990. No es considerado de manera oficial como parte de la educación intercultural, pero dada la enorme convergencia en el país de considerar a esta última como una educación dirigida a la población indígena, creí pertinente incluirla.

El objetivo en este momento no es profundizar en los contenidos, las repercusiones o la historia de cómo fueron creados estos materiales, sino encontrar evidencias, sobre todo en cuanto a formatos y estructura discur-

siva e iconográfica se refiere, de cómo estos materiales pueden estar sujetos a los riesgos ya mencionados y, por supuesto, conocer sus potencialidades. Es preciso mencionar, además, que no todos los materiales responden en su totalidad a una misma lógica; sin embargo, hay datos contundentes para considerar que hay un patrón dominante en cada uno de ellos.

Uno de los hallazgos más evidentes para localizar los riesgos de segregación fue el libro de texto *Educación intercultural* editado por la DGEI para quinto y sexto grados de primara, material distribuido a nivel nacional y traducido a diversas lenguas del país, entre las que encontramos el tseltal, el tsotsil y el cho'l para el estado de Chiapas. Este libro contiene un apartado —el penúltimo— denominado «Hagamos ciencia», el cual abarca 20 páginas de las 214 que tiene en total. Para fines de ejemplificación, me remitiré a hablar de las primeras páginas (figuras 1 y 2) que abarcan la lección «Qué es la ciencia». El texto que se presenta al inicio se refiere al ser humano como buscador de explicaciones acerca del medio que lo rodea, de qué están hechas las cosas, cómo y por qué cambian. Posteriormente se concluye con: «¿Cuáles son las preguntas que te has hecho acerca del mundo que te rodea?», lo cual es solicitado de forma escrita al estudiante.

En estas primeras páginas llaman la atención varias cosas, tanto a nivel del texto como de lo iconográfico. A nivel textual, después de una breve introducción enfocada a preguntas de carácter científico, identificamos un elemento evidentemente constructivista: el rescate del conocimiento previo de los estudiantes. Esto, como ya se mencionó, parece un consenso en la práctica educativa en contextos de diversidad sociocultural; sin

Desde que el ser humano apareció en nuestro planeta, ha buscado explicaciones acerca de las cosas que le rodean: cómo son, de qué están hechas, cómo y por qué cambian.

Seguramente, tú también te has preguntado cómo son, de qué están hechas, o cómo y por qué cambian las cosas.

¿Cuáles son las preguntas que te has hecho acerca del mundo que te rodea?

Escribe algunas de ellas:

Figura 1. Página 164. Apartado «Hagamos ciencia».
Los ancestros cuestionándose.

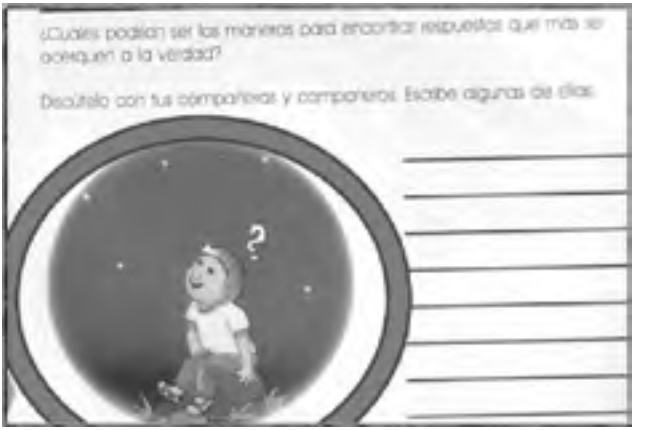


Figura 2. Página 164. Apartado «Hagamos ciencia».
El niño rural cuestionándose.

embargo, el problema viene después: ¿cómo negociar este rescate con el conocimiento hegemónico o legitimado?

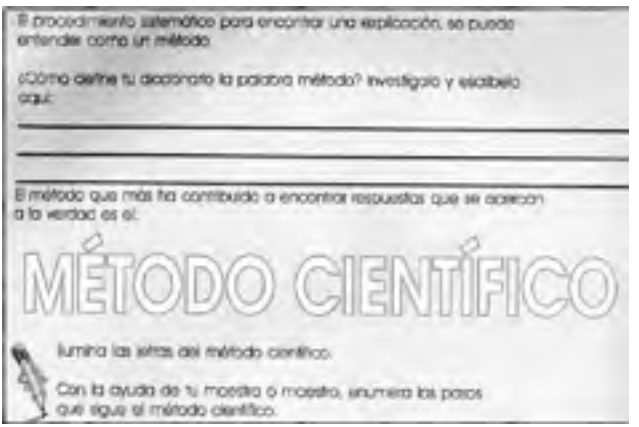
En la siguiente página se dice a los estudiantes que «existen diferentes maneras de encontrar respuestas a las preguntas que nos hacemos… Sin embargo, no todas las respuestas pueden considerarse verdades absolutas», frase ilustrada con el modelo ptolemaico del universo. Por primera vez se menciona el concepto de «verdad absoluta», apenas una página después de la recuperación del conocimiento previo.

Una página más adelante (figura 3) ya se hablaba de que «El procedimiento sistemático para encontrar una explicación se puede entender como método». A continuación se solicita buscar el término en el diccionario. Al finalizar esta página se presenta en letras muy grandes el «Método científico», presentado como el que ha contribuido a encontrar las respuestas que se acercan a la verdad.

Se puede hacer una pequeña reflexión y sacar una conclusión únicamente observando estas tres páginas, que no van más allá de seis pequeños párrafos. En este breve espacio se pasa por la recuperación del conocimiento previo hacia las verdades absolutas, las definiciones de diccionario y, finalmente, a la aparición del método científico. La única diferencia entre un texto educativo de los considerados tradicionales y este sería, entonces, la intención de tomar en cuenta los conocimientos o las concepciones previas; sin embargo, no aparece un espacio para la negociación o

el andamiaje con el conocimiento legitimado, en este caso representado por el método científico secuenciado.

Esta situación remite a uno de los riesgos de segregación que mencioné anteriormente. Me refiero al del falso constructivismo o constructivismo directivo. La consigna que ubiqué de los docentes para tomar en cuenta los conocimientos de los estudiantes, de acuerdo con el contexto como punto de partida para los procesos de enseñanza y aprendizaje, es también evidenciada en estos materiales. Desgraciadamente, el problema es el mismo. ¿Qué hacer con estos conocimientos? ¿Cómo utilizarlos como verdadero punto de negociación en lugar de invalidarlos y volverlos invisibles unos cuantos párrafos más adelante?


El procedimiento sistemático para encontrar una explicación, se puede entender como un método.

¿Cómo define tu diccionario la palabra método? Investígalo y escríbelo aquí:

El método que más ha contribuido a encontrar respuestas que se acercan a la verdad es el:

MÉTODO CIENTÍFICO

Ilumina las letras del método científico.

Con la ayuda de tu maestra o maestro, enumera los pasos que sigue el método científico.

Figura 3. Página 164. Apartado «Hagamos ciencia». La aparición del método científico.

Figura 4. Página 167. Apartado «Hagamos ciencia». La respuesta otorgada por quien sabe la verdad.

Figura 5. Página 170. Apartado «Hagamos ciencia».
Las explicaciones «mágicas» frente a la ciencia.

Siguiendo con la secuencia del libro, dos páginas más adelante, en la 170 (figura 5), se concluye la actividad con el siguiente texto: «los primeros pobladores de nuestro planeta trataban de dar explicaciones sencillas a lo que sucedía a su alrededor […] muchas de las explicaciones que nuestros antepasados daban acerca del mundo, ahora se consideran mitos o cuentos llenos de magia e imaginación». Aquí se evidencia no solo la deslegitimación entre el conocimiento generado a partir del método científico y lo que en otro momento o circunstancia era conocimiento válido, sino también aparecen los riesgos dicotómicos ya mencionados como otro de los peligros. Ahora sabemos, según este texto, que el conocimiento se debía a la imaginación, magia y explicaciones sencillas. ¿Qué tan sencillo era el planteamiento del sistema ptolemaico[1] plasmado en este mismo texto? Tenemos ante nosotros la magia y la imaginación del conocimiento de los ancestros frente a la verdad absoluta del método científico.

Por otro lado, aunque tampoco pretendo profundizar en un exhaustivo análisis iconográfico del material, las imágenes llaman la atención por diversos motivos. Las de la primera página del apartado (figuras 1 y 2)

[1] Recomiendo al lector ver la película *Ágora* (2008), del director Alejandro Amenábar. Más allá de la polémica sobre la veracidad de los hechos, se abordan explicaciones científicas con los recursos de aquella época, entre ellas el modelo de Ptolomeo.

contrastan de inmediato con la de la página 167 (figura 4). Las primeras son el punto de partida y nos muestran a los ancestros, en este caso del segundo personaje, un niño de tez morena, vestimenta rural, situado al aire libre y muy probablemente de origen indígena, quien se encuentra en estado de cuestionamiento, buscando respuestas a algo que no comprende, y a quien acompaña un notorio signo de interrogación sobre su cabeza. Estas dos primeras imágenes acompañan el texto de recuperación de conocimientos previos.

La figura 4 se presenta como la respuesta a las dos primeras figuras. El personaje ha cambiado radicalmente y esta vez es una niña de tez clara, vestimenta urbana, con anteojos y un libro en la mano. Es ella quien tiene la respuesta correcta a los interrogantes que se planteaban los personajes anteriores, y quien nos explicará en qué consiste el método científico. Tenemos de nuevo el manejo de estereotipos. Quienes saben y quienes no saben, quienes preguntan y quienes responden, quienes pertenecen a un sitio y los que pertenecen a otro, lo que se debe saber y lo que no es importante saber.

La lógica de estructura de los otros tres materiales es distinta al libro de la DGEI; sin embargo, siguen apareciendo en mayor o menor medida los riesgos. El libro de *Matemáticas y educación indígena I* de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena de la UPN se concentra en presentar una antología de diversos autores, encaminados a construir una propuesta pedagógica por parte de los profesores frente a grupo. Resaltan los apartados que le dedican a las matemáticas contextualizadas como sinónimo de matemáticas para el trabajo y para la recuperación cultural, reflejado en lecturas como «Matemáticas para comprar y vender», «En la vida diez, en la escuela cero» o «Matemática prehispánica». Como se dijo, el gran riesgo de restringir la actividad matemática a actividades y prácticas cotidianas exclusivamente, limita la formación de un pensamiento complejo mayor, en el que además se evidencian las matemáticas que deben saber los otros según lo asumen unos.

He tenido la fortuna de ver aplicados tanto el material editado por la DGEI como el editado por la UPN, no así el libro *Bichos* ni las *Tarjetas de autoaprendizaje* de las que a continuación hablaré, aunque por la razón anterior lo haré de forma breve y los comentarios y las reflexiones respectivas pueden tomarse con mayor reserva, pero reitero que hablo de los materiales en sí y no de los grupos ni de los procesos, por demás valiosos, que se requieren para su construcción.

El libro *Bichos,* editado por la CGEIB, es de corte informativo, centrado en la biología y, en particular, en los seres vivos. Está escrito en español y en náhuatl. No está destinado a un grado en particular, sino a toda la educación básica, y su formato, de principio a fin, es muy similar y de corte enciclopédico. El texto completo habla de 15 especies distintas y a cada una se le dedican cuatro páginas con la misma estructura. En primer lugar, se presenta la especie vista desde la cultura ancestral, así como su nombre en náhuatl; en segundo lugar, una leyenda, cuento o adivinanza náhuatl en relación con la especie; en tercer lugar, se mencionan los usos prácticos y tecnológicos vinculados a la especie —medicina, alimentación, influencia en el hábitat, etc.—, para finalmente mencionar lo que nos dice la biología al respecto, es decir, sus características biológicas.

Por lógica, al ser de corte informativo, el texto carece de indicaciones. Tampoco aparecen los destinatarios de manera explícita, quienes «no saben» y «deben saber», como en los otros materiales. No hay pautas para una posible negociación del conocimiento local y el universal, pero, por otro lado, tampoco hay pautas que lo impidan, y se deja en manos del destinatario el uso y la apropiación del contenido. Entre el acervo de materiales interculturales creados por las instancias oficiales no hay otro texto con este tipo de contenido y de características estructurales.

El cuarto material incluido en este acercamiento, las *Tarjetas de autoaprendizaje*, son también el de corte más «alternativo». Aunque cuenta con el aval de la SEP, la CGEIB y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), su origen es producto de organizaciones y comunidades independientes del estado de Chiapas, entre las que se encuentran Las Abejas y la UNEM.

Al igual que con el libro de *Bichos*, tampoco he tenido la oportunidad de ver este material aplicado con los niños; sin embargo, la cercanía en algún momento con Las Abejas y los frecuentes encuentros con colegas de la UNEM en diversos foros ha facilitado conocer algunos detalles de las implicaciones, limitaciones y potencialidades del material. Cabe señalar que este es solo uno de sus materiales, pues a la fecha han generado otros.

El material, como su nombre lo indica, sale del formato de libro al de tarjeta rígida plastificada. El diseño es sumamente llamativo y colorido, al que sus autores definen como de gran realismo, con una visión integral del mundo y de las actividades que en él se realizan (UNEM 2009). En la guía para desarrollar las tarjetas se rescatan muchos elementos del constructivismo sociocultural de Vigotsky, como el papel de facilitador o acompañante en lugar de maestro, la construcción de aprendizajes significativos

a partir de actividades en el contexto o el trabajo en grupos. También hay alusiones a los cuatro pilares de la educación mencionados por Jacques Delors (1996), como el saber comportarse, saber hacer y saber conocer.

En cuanto a estructura, y con sutiles variaciones, las 11 tarjetas por su cara frontal contienen preguntas detonadoras —aunque algunas veces son afirmaciones— para presentar el tema central, siempre ligadas a una actividad particular comunitaria, como la construcción de canastas, la preparación de atole, la construcción de objetos de barro, trampas para las tuzas, entre otras. Después, también en el frente, se suele pedir una actividad a los estudiantes por medio del dibujo o la escritura en su cuaderno, algo similar a lo ya visto en los libros de texto.

Por el reverso, las tarjetas proponen dos posibilidades. La primera es un juego tradicional al estilo de serpientes y escaleras; la segunda es una especie de manual con pasos a seguir para llevar a cabo un proceso de construcción o experimentación. El reverso incluye a dos personas más en el proceso de enseñanza y aprendizaje que no habían sido mencionadas: el profesor y la familia. Suelen incluirse mediante consultas propuestas al estudiante para mejorar y consolidar lo que se asume que ha aprendido con la tarjeta.

Este tipo de material hace una gran aportación al incluir actividades específicas comunitarias; sin embargo, esto puede generar otros interrogantes: ¿Cómo negociar el dominio de estos saberes con los contenidos curriculares? ¿Existe esa intención? ¿Cómo hacer explícitos los contenidos científicos y matemáticos implícitos en todas estas actividades?

Evidentemente, el desarrollo de instrumentos de barro o la creación de trampas para tuzas requiere el dominio de elementos científicos de física, química, biología o matemáticas, pero si no son explícitos, no podrán ser construidos. Ocurre un fenómeno similar al que mencioné respecto de los materiales de la UPN. Más que partir del reaprendizaje de actividades que posiblemente los estudiantes ya dominen por su práctica cotidiana, sería de más provecho utilizarlas para explicitar conocimiento científico más abstracto.

Las ciencias naturales y las matemáticas para la vida no pueden limitarse a la alfabetización. Cobrar, pagar, comprar y comprender de forma general fenómenos físicos y químicos cotidianos son necesidades mínimas sin las que no se puede hacer una vida normal, pero se deben tomar como puntos de partida y no como metas. Debe haber los medios y las posibilidades para que, quien por decisión propia lo quiera, pueda seguir profundizando hacia cuestiones más abstractas. Habiendo señalado todo

esto, ¿cuál sería la apuesta para aproximarnos a una construcción de conocimiento de ciencias y matemáticas en un contexto de diversidad?

Diálogo y negociación para la construcción de conocimiento

Bishop y Pessoa concuerdan en que documentar e interpretar historias de las matemáticas y las ciencias en otras zonas del mundo no persigue solo celebrar la diversidad de las culturas que han contribuido a la rica reserva global de ideas, sino que: «En el actual mundo multicultural y a la vez intercomunicador, las matemáticas contextualizadas son un producto cultural, de innegable poder de resolución de situaciones problemáticas y de gran capacidad de identificación cultural» (Bishop 1999: 36), afirmación que se aplica también a las ciencias naturales.

Es necesario, entonces, evitar los «etnocentrismos» que limitan la construcción de conocimiento. La perspectiva intercultural científica y matemática incluye, como se mencionó, acciones destinadas a todos los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo a grupos culturales específicos. Es necesario ampliar y explicitar el reconocimiento de las formas particulares que cada una pueda desarrollar en estas áreas.

Partiendo de lo anterior, Gorgorió y Prat (2006) mencionan que ya no es posible mantener la ficción de que las culturas son elementos aislados, distintos y separados en su localización geográfica. Nuestra propia cultura, en la que personas de orígenes diferentes conviven, es en sí misma intercultural. Esta perspectiva es la que comparto.

Es importante valorar lo que el estudiante cuenta como matemático o científico, que puede provenir de la cultura de su hogar o de experiencias previas, incluso escolar, ya que «en el aula de matemáticas, lo social antecede lo matemático» (Gorgorió y Prat 2006: 9). Los diferentes orígenes culturales aportan a la persona puntos de vista que pueden ser muy distintos en lo que se refiere a asuntos cotidianos.

Algunas sugerencias para la elaboración de material científico o matemático en contextos de diversidad sociocultural:

- Los enfoques descriptivos y etnográficos —los del mismo Alan Bishop o D'Ambrosio— han dado muchas pautas para corroborar qué procesos científicos y matemáticos se desarrollan en todo el mundo, independien-

temente de la cultura de la que hablemos; sin embargo, es necesario complementar estas visiones y apostar también por enfoques de corte más cognitivo, donde perspectivas constructivistas, no necesariamente derivadas del constructivismo social de Vigotksy sino del piagetano, pueden apoyar para sistematizar y comprender.

- No se trata de satanizar las prácticas cotidianas para el abordaje matemático o científico. De hecho, al igual que varios de los teóricos mencionados, concuerdo en que esa es la mejor forma de iniciar los procesos de aprendizaje, pero tampoco se pueden ver estas prácticas de manera ingenua. Sería absurdo decir que por saber conducir un automóvil hemos comprendido el funcionamiento de un motor, o que por saber caminar comprendemos las fuerzas de la fricción. Las actividades por sí mismas no explicitan el conocimiento.
- Tener una vigilancia permanente sobre las situaciones de riesgo mencionadas previamente: acciones de mínima, desvirtuar los elementos constructivistas o apostar por enfoques que aparentan mucha novedad, pero que carecen de impactos concretos.
- Retomar sugerencias derivadas de la etnomatemática, la enculturación matemática o la enculturación científica (Pessoa 2003, Bishop 1999, D'Ambrosio 2001), que plantean no partir de campos concretos de estas áreas, como la geometría, el álgebra o la mecánica, y apostar más por la detonación de procesos educativos a partir de actividades concretas, como la localización, el conteo, el juego, la medición, el diseño, la observación, la argumentación, siempre considerando que las situaciones cotidianas son un excelente punto de partida, pero que no pueden ser siempre el punto de llegada si queremos dar la oportunidad de seguir construyendo conocimiento más complejo.
- Considerar que las ciencias naturales y las matemáticas son formas de explicar la realidad, atravesadas por un lenguaje específico, construido socialmente y que no pueden asumirse como la realidad misma. Retomando las ideas del debate de Kuhn y Taylor, debemos estar conscientes de que si bien hay una frontera con las ciencias humanas, hay que cuestionarse la forma en que esta es trazada y que implica momentos de iluminación, de dudas, de aceptación, de refutación y de considerar la parte histórica de estos campos que ha llevado siglos de esfuerzo, correcciones sucesivas y refinamientos.

Enseñanza bilingüe y materiales escolares en lenguas amerindias

Otto Schumann Gálvez
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

De las lenguas amerindias, como punto general, desconocemos las bases de sus estructuras y funciones elementales. Se carece de estudios de letras u otras disciplinas, así como de centros de investigación que se dediquen a aplicar programas de desarrollo encaminados a crear materiales adecuados a la lengua y el contexto cultural determinado. En el caso de México, únicamente podrían hacerlo unos pocos centros o programas especializados en esos temas.

Basado en la experiencia que se llevó a cabo en el Departamento de Servicios Educativos para Chiapas en la década de 1990, en la cual colaboró personal de la Sección de Lingüística del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, en particular los lingüistas Leopoldo Valiñas Coelia y Cristina Buenrostro,[1] y donde me correspondió el lugar de asesor general del proyecto, así como en experiencias anteriores desarrolladas en el Instituto Nacional de Educación para Adultos, donde tuve a mi cargo, por un tiempo, el Departamento de Alfabetización de Adultos en Len-

[1] En 1999 el programa Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios en Lenguas Indígenas de los Servicios Educativos para Chiapas publicó libros de gramática tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal y zoque con la asesoría lingüística de Otto Schumann (Albores *et al.* 1999, Gómez *et al.* 1999, Montejo *et al.* 1999, Pérez *et al.* 1999, Zapata *et al.* 1999).

guas Indígenas y asesoré la formación de materiales de alfabetización en varias lenguas, junto con los pasantes de la Licenciatura en Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, me permito poner a su consideración los siguientes datos y reflexiones.

Dificultades lingüísticas y otros problemas

En México son muy contados los centros de investigación lingüística que se dedican a investigar y describir lenguas indígenas, y su número, en vez de multiplicarse, ha ido disminuyendo. Sumado a esto, para la década de 1990 los hablantes de lenguas indígenas que hubieran recibido una preparación lingüística respecto de sus propias lenguas eran muy pocos. En la actualidad las cosas han cambiado gracias al Centro de Investigaciones Superiores de Antropología Social, que cuenta con un programa de formación de Maestría en Lenguas Amerindias. Sin embargo, aunque tiene una preparación mejor que las instituciones anteriores, el número de estudiantes es reducido, y los que se reciben son estudiantes de lenguas de otros países de América Latina, lo cual, aunque notable, señala el poco interés que hay por establecer más programas de educación oficial en el conocimiento de las lenguas amerindias de México, y las dificultades con las que se encuentran los interesados en conseguir un trabajo relacionado con la preparación recibida, luego de concluir sus estudios.

Uno de los errores más generalizados es aceptar que el hablante de una lengua, simplemente por serlo, es un conocedor de esta en sus diferentes campos de acción, cuando en realidad el conocimiento de sus estructuras y de sus funciones es algo que se aprende en el proceso de escolarización. En las escuelas de México, la única gramática que se enseña es la del español, que carece de relación, tanto en estructuras como en funciones, con aquellas de las lenguas indígenas. Los maestros llamados «bilingües», por lo tanto, tienen como única referencia lo que recibieron en la escuela, relacionado con la gramática general del español, y que no solo es un conocimiento bastante reducido, sino que no es aplicable a otras lenguas, mucho menos a las indígenas.

En el conjunto de lenguas conocidas como amerindias encontramos varios tipos que no siempre guardan una relación de origen histórico común, ni un desarrollo lingüístico semejante. Esto ocurre en pocas ocasiones y solo entre aquellas que pertenecen a la misma familia lingüística, aunque puede suceder que en una misma familia aparezcan lenguas con

tipos muy diferentes, además de las muchas lenguas independientes a las que no se les ha demostrado una relación directa de origen, por lo que todavía hay propuestas para relacionarlas que aún deben de ser investigadas para demostrar lo que se presume.

Los maestros bilingües que recibieron una formación en lengua española aprendieron los elementos básicos de su gramática, y no solo los manejan como única referencia, sino que al tener que aprender situaciones de función, nuevas para ellos, los toman como dogmas, pues carecen de bases para analizarlas.

Muchas de las lenguas mayas presentan un introductor de sustantivos que, al traducirlo, se hace como si se tratara de un artículo. En algunos casos, este introductor se compone de dos elementos: uno que señala el principio de frase y otro que señala el final.

Así, en tojolabal, en la frase: *ja niwan winiki'*, 'el buen hombre', *ja-* es introductor de sustantivo con marcas de inicio de frase; *-i'* es introductor de sustantivo con marcas de final de frase; *niwan* significa 'grande' y *winik* 'hombre'.

Algunas lenguas que carecen de este introductor utilizan demostrativos que también pueden marcar inicio y fin de frase; y otras solamente tienen un introductor, marcado por un morfema que antecede al sustantivo que introduce.

En español, las marcas de plural y las de género aparecen a lo largo de las oraciones o de las frases nominales, de forma constante en cada uno de sus componentes. Ese sistema es ajeno a las lenguas mayas. Si bien en algunos adjetivos sí se señala el plural, como en tojolabal, el plural de *niwan,* 'grande', es *niwak*; en este caso la terminación del adjetivo se señala con *-n*, cosa que sucede muy pocas veces.

Por lo general, en estas lenguas se manejan mucho los genéricos, o absolutivos en los sustantivos. Así, en tsotsil, *olol* es 'niño'; *y-ol* es 'su hijo' cuando habla una mujer, o se habla de ella; en este caso el absolutivo está señalado por el sufijo *-ol*, el cual se pierde al poseerse el sustantivo, ya que entonces se convierte en un sustantivo determinado.

La posesión en las lenguas mayas tiene un papel muy relevante. Los sustantivos se pueden agrupar en varios tipos, de acuerdo con la relación de posesión que guardan con lo poseído:

- Los sustantivos que no pueden ser poseídos, como los nombres de lugar, los nombres de los astros y de personas, aunque entre los jóvenes a veces sucede con los nombres propios.

- Los que van siempre poseídos, como los términos que marcan parentesco, las partes del cuerpo, y un todo que posee partes.
- Los que pueden aparecer poseídos o no poseídos, generalmente son los productos de un trabajo, como casas, bancos, mesas, cosechas, granos, y cosas elaboradas, como comida, tejidos, ropa, calzado, sombreros, etc. En tojolabal tenemos *aw-ixim,* 'tu maíz'; *a-nah,* 'tu casa'; *aw-,* posesivo de segunda persona, singular, con sustantivos con vocal inicial; *a-* (posesivo de segunda persona singular, con sustantivos que se inicien con consonante).
- Los que cambian de significado al poseerse. Así, en tojolabal *ik',* 'viento', al poseerse se convierte en *y-ik',* 'su aliento'; en lengua mam, *kan,* 'serpiente' o 'culebra', al agregarse *t-,* posesivo de tercera persona, singular, pasa a *t-kan,* 'su calambre'; .
- Los que solamente pueden ir poseídos por deidades o seres míticos, como sucede con los animales silvestres, que pueden ser poseídos por el dueño del cerro.
- Los que llevan marca de posesión inalienable, generalmente son ciertas partes del cuerpo, como huesos, cabello y sangre. Así, en maya yucateco señalan que lo que se posee es parte del cuerpo de quien se habla, o del que habla: *in- k'íik',* 'mi sangre: la que adquirí'; *in-k'íik'.el,* 'mi propia sangre'; *in-baak,* 'mi hueso: adquirido'; *in-baak-el,* 'mi hueso: de mi cuerpo', donde el sufijo *-el* señala posesión inalienable.

En las lenguas europeas las restricciones para manifestar la posesión son muy limitadas. En las lenguas amerindias no todo puede ser poseído y hay restricciones de varios tipos: desde lo que no se puede poseer, lo que pueden poseer solo los seres relacionados con las creencias, lo que puede o no poseerse y lo que siempre debe aparecer poseído.

Otro problema que se presenta con los sustantivos es la falta de conceptos semejantes, por lo que a veces carecen de nombre equivalente para cosas que entre los hablantes no se distinguen, por ejemplo, entre tendón y nervio, entre venas y arterias, lo cual es resultado de desarrollos culturales diferentes que implican también conocimientos diferenciados. Por otro lado, todas tienen un sustantivo que implica palabra, pero no se señala como diferente al verbo, a los adjetivos y a los adverbios.

Otro punto importante en que difieren la lenguas mayas respecto de las europeas es en que el verbo, en estas últimas, siempre va ligado al manejo del tiempo, mientras que en las lenguas mayances no sucede así. Lo que se señala de forma constante en relación con el verbo son los aspectos

en los que este se presenta, como el tiempo, pero por lo general sí se señala el futuro. Como ejemplo tenemos, en maya yucateco, en el aspecto progresivo, lo siguiente: al agregar a la frase *táan u hanal,* 'él o ella está comiendo', un adverbio de tiempo, como *ka'ache,* 'antes', la expresión se convierte en *táan u hanal ka'ache,* 'él o ella estaba comiendo'. Aunque el verbo se mantiene sin cambio, lo que introduce una modificación en el tiempo es un adverbio temporal.

En cuanto a términos relacionados con la descripción y función de las lenguas, habría que desarrollar un metalenguaje basado en la lengua normalizada, recurriendo lo menos posible a neologismos, pues utilizarlos implica llevar un control para saber si los aceptan o los rechazan. El problema con los neologismos es que, por lo general, solamente los conocen los grupos que los proponen. El español también ha creado sus metalenguajes. Para publicar y enseñar distintas ramas del conocimiento, ha tomado como lengua de referencia al latín y al griego; en el caso de las lenguas indígenas, por lo general, la lengua de referencia ha sido el español, aunque no en todos los casos. Así, lenguas como el misquito y el sumo tienen como lengua de referencia al inglés, esto en Nicaragua y en Honduras.

En las lenguas mayas de Chiapas, el sistema numeral es complejo, referido al conjunto de clasificadores que se suceden en su construcción numeral. De hecho, el que se trate de sistemas vigesimales no complica la situación, pero es evidente que si algo se está perdiendo a pasos agigantados en estas lenguas son los sistemas numerales, debido a muchas razones, entre ellas que tanto en el comercio como en la escuela, el sistema de medidas que se conoce y se maneja es el sistema del español, que varía a veces en regiones o en países.

Si bien hay personas que conocen los sistemas tradicionales, esto no ocurre con todos los hablantes y representa un problema serio si se quiere aplicar conocimientos de aritmética, física o de otras ramas de la ciencia que necesitan el uso de números, como la medicina, la construcción, etc. En tsotsil tenemos:

Cosas en general	*Clasificando personas*	*Clasificando animales*
jun	j-vo'	j-kot
chib	cha´-vo'	cha'-kot
oxib	ox-vo'	ox-kot
chanib	chan-vo'	chan-kot

El termino *vo'* en enunciado libre no significa 'persona', como *kot* no significa 'animal'. Para funcionar como los ejemplos antes expuestos, el clasificador debe ir después de una raíz numeral, ya que, como enunciados libres, no se presentan.

Algunas lenguas mayas presentan clasificadores en la frase nominal, además de los del sistema numeral; clasificadores que anteceden a un sustantivo, en la frase nominal, que son independientes del numeral; generalmente esto sucede con lenguas del grupo kanjobaleano, aunque otras presentan algunos para evitar la posesión directa de ciertos sustantivos, como en el maya yucateco, maya mopán y el chontal de Tabasco. En esta última lengua, además de clasificar, entre los adultos se usaban para marcar respeto, pero ese uso también se está perdiendo entre los jóvenes, que son bilingües y usan más el español.

En la experiencia que tuvimos de elaborar gramáticas básicas, muy generales, en el programa de apoyo de la UNAM a los Servicios Educativos para Chiapas —hoy Subsecretaría de Educación Federalizada—, se reunieron en las oficinas varios hablantes de lenguas regionales. Unos días se trabajaba con los de una lengua determinada, y otros, con los de otras. Lo que siempre causó problema fue la elaboración de materiales en lengua zoque, porque no se contaba con personas que lo conocieran de forma adecuada, y hubo conflicto con las variantes; esto sumado a que eran pocos hablantes y no permanecían en el proyecto de manera constante. En el caso del tseltal y del tsotsil, se reunieron dos grupos que representaban a diferentes variantes, pero no se pudo tener representantes de todas ellas. Además, una de las variantes la representaba una maestra, lo que no era bien visto por los varones.

En estos trabajos se discutía con los hablantes de diferentes variantes para llegar a proponer traducciones que fueran reconocidas o entendidas entre los allí presentes, pero esto nunca se verificó en el campo. Además tuvimos que acatar la instrucción de evitar introducir términos en español. Se aceptaron algunos relacionados con la fonología, pero al pasar a la morfología tuvimos que implantar términos para distinguir entre tipos de verbos y de sustantivos; y entre los verbos, entre transitivos e intransitivos.

Otro problema que quedó sin resolver es que estas lenguas manejan en el sistema verbal varias marcas de voces que en el español no suceden, además de que en las lenguas amerindias, sobre todo las mayas, el verbo no guarda una relación indispensable con el tiempo, sino que se recurre al aspecto, que se refiere a la manera en que se lleva a cabo una acción, lo que no implica tiempo necesariamente, como sí sucede en español.

En las lenguas mayas, además, las diferentes voces están relacionadas con problemas de animalidad, y su manejo refleja lo que consideran animales superiores y los que no, es decir, tiene restricciones que son indispensables para el buen conocimiento de la lengua en cuestión, y no puede usarse al azar, como sí sucede en el español hablado.

Personal de El Colegio de México llegó posteriormente para apoyar la formación de vocabularios en estas mismas lenguas, pero nunca trabajamos en contacto con ellos. Tampoco se verificó la aceptación o la comprensión de los materiales ya logrados, ni siquiera se permitió impartir clases al respecto con los maestros que aplicarían dichos materiales.

En la actualidad se han elaborado leyes de apoyo a la educación bilingüe, pero se carece de centros de formación de maestros especializados, o con conocimientos analíticos suficientes para actuar como se requiere con los hablantes de cada lengua.

Otro problema grave es que en la actualidad las radiodifusoras y la televisión tienen acceso a las casas de los hablantes, a sus trabajos, pero cada vez son menos las radiodifusoras que transmiten en lenguas indígenas, y las que lo hacen tienen un alcance radioeléctrico bastante limitado, sobre todo las de tipo cultural. En cambio, van en aumento las de carácter religioso destinadas a la conversión, usando las lenguas indígenas pero sin relación con su cultura tradicional; esto ocurre tanto con evangélicos como con católicos. Las pocas misiones musulmanas son menos numerosas, no acuden a los medios electrónicos para su divulgación y su interés en las lenguas indígenas está ausente.

El grupo de jóvenes que deja de usar las lenguas maternas es cada vez más numeroso, pues considera que su empleo reduce cada vez más su campo de acción, y que la actitud de desprecio en el medio urbano no ha cambiado.

En las iglesias evangélicas se predica, y a veces se hacen acompañar de un traductor. La labor está destinada a la conversión, pero más allá de eso no hay nada, son pocas las campañas de alfabetización que se enfocan a que los feligreses lean las traducciones que las mismas iglesias han hecho destinadas a los hablantes de las lenguas en las que trabajan.

En algunas iglesias católicas se dicen misas en lengua tsotsil o en tseltal y hay algunos textos traducidos, pero más allá del ámbito meramente religioso no es significativo.

Cada vez que se abre un nuevo programa con intenciones de intervenir en la elaboración de materiales bilingües, o en las lenguas indígenas, no se consultan los errores de los programas anteriores, por lo que, con fre-

cuencia se vuelven a cometer las mismas fallas. En vez de partir de cero en cada nuevo intento, por lo menos se debería tener un registro de los logros y fracasos para rescatar o mejorar los materiales y tratar de abrir espacios de uso a estas lenguas en diferentes actividades, por lo menos con aquellas que mantengan hablantes suficientes. La tendencia hoy en día es la pérdida de hablantes. Solamente del siglo XIX a la fecha se registra la pérdida de más de cincuenta lenguas indígenas, algunas de las cuales se mencionan, pero de las que no se tiene registro escrito de materiales.

Hay países, como El Salvador, donde los pocos hablantes con los que se cuenta son ancianos; o poco numerosos, como en Costa Rica; en otros, como Guatemala y Panamá, el número de hablantes es bastante numeroso, pero el uso de las lenguas indoamericanas se ve restringido a la casa, o a mercados regionales, lo que las condena a sufrir procesos de pérdida, como ha sucedido en México.

En pocas regiones ha habido intentos de aplicar la enseñanza bilingüe con apoyo de los habitantes de las comunidades que hablan alguna de esas lenguas. Un caso conocido es el de los hablantes de mixe, en Oaxaca, que ha tenido continuidad y despierta interés entre los propios hablantes, aunque a veces se trata de variantes tan diferenciadas que algunas son consideradas como lenguas por algunos investigadores; sin embargo, en algunos casos se mantiene el sentido de pertenencia a un grupo que les permite actuar en consecuencia con ese principio, mientras que otros reducen su sentimiento de pertenencia al ámbito que implica solamente el territorio municipal en el cual viven y un reconocimiento más restringido. Esta forma de ver las cosas no permite que un programa cuente con la aceptación necesaria e impide que haya continuidad en el proceso, y si bien hay intentos que quieren llevar la educación bilingüe a programas reales, no han tenido un apoyo constante ni cuentan con personal preparado. Habría que comenzar por formar a la gente que se necesita.

Sería necesario hacer comprender a católicos y a protestantes la importancia de conocer el español regional, que es con el que los grupos tienen contacto, y no seguir considerando las variantes regionales como corrupción o derivaciones del estándar, ya que los grupos religiosos insisten en que Dios habla la variante de la clase media culta del país en que se encuentren. Esto se observa al estudiar el español empleado en las llamadas «Sagradas escrituras», lo que evidencia la alianza de dichos grupos con los programas de gobierno, pero no con el pueblo.

Conclusiones

La necesidad de investigar los diferentes sistemas que conforman las lenguas indígenas para facilitar su conocimiento y acercar a los hablantes al conocimiento del castellano es primordial. Asimismo, resulta indispensable el manejo de dichos sistemas y conocer la cultura de los pueblos que las hablan para elaborar programas y materiales en las lenguas amerindias, de manera que se cuente con una introducción a los procesos interculturales. Hacerlo de buena manera depende del establecimiento de procesos de investigación con metas a largo plazo que mantengan, desarrollen y difundan los nuevos conocimientos en las diferentes lenguas indígenas en las que se pretende establecer programas educativos, en lugar de —como generalmente se hace— seguir el modelo que se ha aplicado al castellano, sin prestar atención a sus variantes regionales, tomando el estándar como si fuese el único marco de referencia.

Bibliografía

Acevedo, Ariadna

2005 «La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911», *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, México/Barcelona, Somehide/Pomares, pp. 91-113.

Adams, Richard

1998 «Brokers and Career Mobility Systems in the Structure of Complex Societies», en M. Whiteford y S. Whiteford (eds.), *Crossing currents*: *Continuity and change in Latin America*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, pp. 173-213.

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1967 *Regiones de refugio*, México, Instituto Indigenista Interamericano.

1992 [1973] *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Gómez, María Yolanda

2004 «La educación 'informal' como vehículo de transformación», *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, núm. 1, México, noviembre 2003-febrero 2004.

Albores Guillén, Roberto, *et al.*

1999 *Otetsa'ma Ñwajkuy. Gramática zoque*, asesor lingüista: Otto Schumann G., Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas, Gobierno del Estado.

Alejos García, José
1999 *Ch'ol/Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940,* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alfonseca, Juan
2011 *Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940*, tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, unam.

Angenot, Marc
2010 *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Arendt, Hannah
1996 «La crisis de la educación», *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Aubry, Andrés, *et al.*
2003 *Los Acuerdos de San Andrés. Edición bilingüe español-tsotsil*, tr. al tsotsil de Enrique Pérez López, Tuxtla Gutiérrez, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literaturas Indígenas, Gobierno del Estado de Chiapas.

Autores varios
2000 *Matemáticas y educación Indígena I,* Licenciatura en Educación Indígena, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Bajtín, Mijail
1985 *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

Balibar, Etienne e Immanuel Wallerstein
1990 *Race, nation, classe. Les identités ambigües*, París, La Découverte.

Banco Mundial
2005 *Informe del Banco Mundial sobre la pobreza en México*, México, Banco Mundial.

Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional
2011 *Informe sobre seguimiento mundial 2011: Mejorar las posibilidades de alcanzar los* odm*. Heterogeneidad, diferencias y desafíos. Panorama general*, Nueva York, bm-fmi, <http://siteresources.worldbank.org/INTDEVCOMMSPANISH/Documentation/22891857/DC2011-0004(S)GMR2011Overview.pdf>.

Baronnet, Bruno
2009 *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas,* tesis de doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, México/París, El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle–Paris III.
2010 «De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México», en S. Velasco y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, upn, pp. 245-272.
2011 «Entre el cargo comunitario y la militancia zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal», en B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (coords.), *Luchas «muy otras»: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, upn/uam-Xochimilco/ciesas/Unach, pp. 195-235.

Barriga Villanueva, Rebeca
2004 «La interculturalidad en tres preguntas», en S. Corona y R. Barriga (coords.), *Educación indígena: en torno a la interculturalidad,* Guadalajara, Universidad de Guadalajara/uam-Xochimilco/Municipio de Zapopan, pp. 18-40.

Barrón Pastor, Juan Carlos
2008 «¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en *México* para indígenas en educación superior», *Trace*, núm. 53, México, Cemca, pp. 22-35.

Barthes, Roland
2005 *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bartra, Armando
2009 «La gran crisis», *La Jornada*, México, 10 de abril.

Berghe, Pierre van den
1971 *Problemas raciales*, México, FCE (Breviarios).

Bertely, María
1998a «Educación indígena en el siglo XX en México», en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, México, FCE (Biblioteca Mexicana) pp. 9-31.
1998b «Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante», tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
2000 *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
2005 «¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana 1928-1940», *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,* núm. 1a, México/Barcelona, Somhide/Pomares, pp. 39-62.
2006 «La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México», E. Todd y V. Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/ CECYTE, pp. 29-41.
2007a «Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador», *Revista de Antropología Social,* vol. 16, Madrid, Universidad Complutense, pp. 213-244.
2007b *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Fondo Editorial/PUCP y Papeles de la Casa Chata, CIESAS, México/Perú.
2008 «Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista», en S. Téllez, G. Dietz, y R. G. Mendoza (eds.), *Multiculturalismo, educación*

intercultural y derechos indígenas en las Américas, Quito, Abya-Yala, pp. 267-302.

en prensa «De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México», en X. Leyva Solano *et al., Conocimiento y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, México, CIESAS/Unicach/Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM.

BERTELY, MARÍA (coord.)

2009a *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, UNEM/Ecidea/CIESAS, Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI, México.

2009b *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas,* México, CIESAS/Alcatraz.

BERTELY, MARÍA (coord.) y UNEM

2004 *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas*, México, SEP/UNEM/OEI/Santillana.

2007 *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo,* México, Fondo Editorial de la PUCP/Fundación Ford/UNEM/CIESAS, Papeles de la Casa Chata.

BERTELY, MARÍA, J. GASCHÉ y R. PODESTÁ (coords.)

2008 *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala/CIESAS.

BISHOP, ALAN

1999 *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*, Barcelona, Paidós.

BLACKWELL, M., *et al.*

2009 «Cruces de fronteras, identidades indígenas, género y justicia en las Américas», *Desacatos*, núm. 31, septiembre-diciembre, pp. 13-34.

Bonfil Batalla, Guillermo
1987 «La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos», *Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, México, pp. 242-268.
1987 [1991] *México profundo: una civilización negada,* México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre
1984 *Questions de sociologie*, París, Minuit.
1991 *El sentido práctico,* Madrid, Taurus.
1997 *Méditations pascaliennes*, París, Seuil.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passerons
1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid, Popular.

Bourdieu, Pierre y Luc Boltanski
2009 *La producción de la ideología dominante*, Buenos Aires, Nueva Visión, saic.

Briceño Chel, Fidencio
2007 *Los verbos del maya yucateco actual. Investigación, clasificación y sistemas conjugacionales,* México, Inali.

Buenrostro, Cristina, *et al.* (eds.)
2007 *Clasificación de las lenguas indígenas de México. Memorias del III Coloquio Internacional de Lingüística Mauricio Swadesh*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-unam/ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Burguete, Araceli
2008 «Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina», en X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, México, ciesas/Flacso Ecuador/Flacso Guatemala, pp. 15-64.

Candela, Antonia
2002 «Evidencias y hechos: la construcción social del discurso de ciencia en el aula», en M. Belloch (coord.), *La educación en*

ciencias: ideas para mejorar su práctica, Barcelona, Paidós, pp. 187-216.

Carbone, Graciela
2003 *Libros escolares: una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Casariego Vázquez, Rocío, *et al.*
2000 *Escuela y comunidades originarias en México*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Castellanos Guerrero, Alicia
2000 «Antropología y racismo en México», *Desacatos,* núm. 4, México, ciesas, pp. 53-79.
2008 «Autonomía y comunidad entre mixes y mayas de Oaxaca y Chiapas», en L. Gabriel y G. López y Rivas (coords.), *El universo autonómico: propuesta para una nueva democracia,* México, uam-i/Plaza y Valdés, pp. 179-232.

Castoriadis, Cornelius
1990 *Les carrefours du Labyrinthe III. Le monde morcelé*, París, Seuil.

Cejas, Mónica Inés (coord.)
2004 *Leer y pensar el racismo*, México, Universidad de Guadalajara/ uam/Municipio de Zapopan.

Chapela, Luz María
2005 *Bichos*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-sep.

Chartier, Anne-Marie
2004 *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica,* México, fce.

Chartier, Roger
1995 *Sociedad, y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora.
1999 *Cultura escrita, literatura e historia*, México, fce.

Christians, Clifford
2005 «Ethics and Politics in Qualitative Research», en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, Sage, pp. 139-164.

Coll, César
2000 *Los profesores y la concepción constructivista*, Barcelona, Graó.

Corona Berkin, Sarah
2002 *Miradas entrevistas. Aproximaciones a la cultura, comunicación y fotografía huichola*, México, Universidad de Guadalajara/Conacyt.
2007 *Querido novio. Cartas, escritura y contextos culturales*, México, U de G.
2011 *Postales de la diferencia. La ciudad vista por fotógrafos wixáritari,* México, Conaculta-Culturas Populares.

Corona Berkin, Sarah y otras voces
2007 *Entre Voces… Fragmentos de educación «entrecultural»*, México, U de G.

Corona Berkin, Sarah y Myriam Rebeca Pérez Daniel
2009 «Entre voces-Entre culturas. La autoría dialógica hacia la participación en el espacio público», *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 24, septiembre-diciembre, <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/sab2-1.php#inicio?revista=2>.
2010 «Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena», J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebeler (comps.), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina,* <http://www.unicefninezindigena.org.ar/pdf/publicaciones/Construyendo%20interculturalidad.pdf>, pp. 20-25.

Cuevas Romo, Julio
2010 «Recuperación de conocimiento sociocultural a partir de las etnomatemáticas y elementos piagetanos», *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales,* Universidad Autónoma de San Luis Potosí, vol. 3, pp. 49-67.

Cuevas Romo, Julio, y Carlomagno Guillén
2010 «Hacia una educación científica y matemática intercultural: reflexiones desde la experiencia de participar en procesos educativos en la región Altos de Chiapas», en A. Rosillo (coord.), *Los pueblos indígenas en el discurso de los derechos humanos*, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, pp. 159-174.

D'ambrosio, Ubiratan
2001 «La matemática en América Central y del Sur: una visión panorámica», en A. Lizarzaburu y G. Zapata (coords.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, Madrid, Morata, pp. 88-105.

Daudet, Yves y Kishore Singh
2001 *The Right to Education: An Analysis of unesco's Standard-Setting Instruments*, París, unesco.

Delors, Jacques, *et al.*
1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la unesco,* México, unesco/Santillana.

Denzin, N. e Y. Lincoln (eds.)
2005 *The Sage Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, Sage.

Díaz Polanco, Héctor
2006 *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia,* México, Siglo XXI Editores.

Dietz, Gunther
2003 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica,* Granada, Universidad de Granada/ ciesas [reeditado en versión ampliada y actualizada: 2011, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, fce].

Dijk, Teun van
2003 *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Barcelona, Gedisa.

Duque, Vilma y Margaret Freedson
1997 «La realidad educativa de los pueblos indígenas. El caso de Los Altos de Chiapas, México», *Veinte años de educación de adultos en la* uam*-Xochimilco. Memorias del primer encuentro*, México, uam-x.

Etsa y J. Gasché
1996 «Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: *sociedad* y cultura bora», en J. Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía,* Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 187-293.

Fabián, Graciela
2010 «Historia patria y educación en la construcción de la nación mexicana: la ciudad de México como ensayo de reformas. Segunda mitad del siglo xix», tesis de doctorado en Historia y Etnohistoria, México, enah.

Fernández de Miranda, María Teresa
1995 *El protozapoteco*, México, El Colegio de México/Instituto Nacional de Antropología e Historia, ed. a cargo de M. J. Piper y D. A. Bartholomew.

Flores, Fernando
2003 «Modelos conceptuales de las concepciones físicas de los estudiantes: enfoques y perspectivas», en F. Flores y M. E. Aguirre (coords.), *Educación en física*, México, unam, pp. 121-176.

Flores, Fernando y Leticia Gallegos
2007 «Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores de biología de nivel secundario», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, pp. 359-380.

Freedson González, Margaret y Elías Pérez Pérez
1999 *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación*, México, Unicach/sep.

FRMT (Fundación Rigoberta Menchú Tum)
1997 «Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas», Fundación Rigoberta Menchú Tum/UNESCO, mecanuscrito, 98.

Fuente, Julio de la
1964 *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, Instituto Nacional Indigenista.

Gadamer, Hans-Georg
1988 *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos*, Madrid, Cátedra.

Gall, Olivia
1998 «Los elementos histórico-estructurales del racismo en Chiapas», en J. M. Sandoval y A. Castellanos (coords.), *Nación, racismo e identidad,* México, Nuestro Tiempo, pp. 143-190.

2007 «Racismo y modernidad: preguntas y planteamientos», O. Gall (coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas,* México, UNAM, pp. 63-88.

Gallegos, Carmen
2008 «El currículum de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana», en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala/CIESAS, pp. 221-254.

García Fajardo, Josefina
2009 *Semántica de la oración. Instrumentos para su análisis*, México, El Colegio de México.

García García, Donato
2010 *Curso de Tniu'un Ñuu Davi*, México, Rayitos Chikanyi (manuscrito)

Gasché, Jorge
2008a «Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura», en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala/ciesas, pp. 279-365.
2008b «La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?», en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala/ciesas, pp. 367-397.

Geertz, Clifford
1992 *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Giddens, Anthony
2003 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración,* Buenos Aires, Amorrortu.

Giménez, Gilberto
2000 «Identidades étnicas: estado de la cuestión», en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo xxi*, México, ciesas/ini/Miguel Ángel Porrúa, pp. 45-70.

Giroux, Henry
1992 *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores/ cesu/unam.

Gnade-Muñoz, Jill Renée
2008 «Raza, racismo y educación escolar en México», tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, México, unam.
2010 «Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México», *Antíteses*, vol. 3, núm. 5, pp. 171-191.

Gómez Aguilar, Rafael, *et al.*

1999 *Kujlayubil K'umal Tojol-Ab'al. Gramática Tojolabal*, asesor lingüista: Otto Schumann G., Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas del Gobierno del Estado.

Gómez Lara, Horacio

2002 «Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en, Larráinzar, Chiapas», tesis de Licenciatura en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Unach.

2009 «Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas», tesis de doctorado en Antropología Social, Sevilla, Universidad de Sevilla.

2010 «Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (Unimón)», *Anuario cesmeca 2008*, Tuxtla Gutiérrez, Unicach, pp. 193-218.

2011 *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, México, Juan Pablos/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

González Apodaca, Érica

2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe,* México, uam-i/Casa Juan Pablos.

Goñi, Jesús

2010 «La aspiración a la ciudadanía y el desarrollo de la competencia matemática», J. Goñi (coord.), *Educación matemática y ciudadanía*, Barcelona, Graó, pp. 11-58.

Gorgorió, Nuria y Montserrat Prat

2006 «El aula de matemáticas multicultural: distancia cultural, normas y negociación», J. Goñi (coord.), *Matemáticas e interculturalidad*, Barcelona, Graó, pp. 7-24.

Graves, Cecilia

2008 *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México Contemporáneo 1940-1984*, México, El Colegio de México.

Habermas, Jürgen
1987 *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

Hannerz, Ulf
1992 *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, Nueva York, Columbia University.
1998 *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares,* Madrid, Cátedra.

Heckt, Meike
2004 *Guatemala: pluralidad, educación y relaciones de poder. Educación intercultural en una sociedad étnicamente dividida*, Guatemala, Avancso.

Heller, Agnes
1977 *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Hernández Ramírez, Laura Aurora
2010 «La *pedagogía basada en género* de la lingüística sistémico-funcional: aprender *la lengua*, aprender *con* la lengua y aprender *sobre* la lengua», *Lingüística Mexicana*, Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, vol. V, núm. 1, pp. 67-89.

Hobsbawm, Eric
1983 «Introduction: Inventing Traditions», en E. Hobsbawm y T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition,* Nueva York, Cambridge University Press, pp. 1-14.

Hooper, Paul y Sandra Thompson
1980 «Transitivity in Grammar and Discourse», en *Language*, vol. 56, núm. 2, pp. 251-299.

inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía)
2011 *Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados básicos. Cuestionario básico*, <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>.

Inali (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas)

2009 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas,* México, Inali.

2009 *Programa de revitalización, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 (Pinali)*, México, Inali.

2010a P*rimer Seminario Internacional de Lenguas Indígenas*, 8, 9 y 10 de noviembre de 2010, México, Inali.

2010b *Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 (Pinali),* Inali, <http://site.inali.gob.mx/pdf/02_JUL_PINALI-2008-2012.pdf>.

2011 «Variantes lingüísticas según su grado de desaparición», México, Inali.

Inali y UAM-I

2005 *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*, México, Inali/UAM-I (152 cartas de 90 × 70 cm).

Jesús Cipriano, Fidelina de (coord.)

2008 *Textos y documentos de una experiencia docente p'urhepecha*, Morelia, Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán-SEP.

Jiménez Naranjo, Yolanda

2009 *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, SEP/CGIB.

Jodelet, Denise

1986 «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-506.

2000 «Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras», en D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 7-30.

Juliano, Dolores
1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema.

Kaufman, Terrence
1972 *El proto-tzeltal-tzotzil. Fonología comparada y diccionario reconstruido*, México, unam.

Kuhn, Thomas
2002 «Las ciencias naturales y las humanas», en J. Conant (coord.), *El camino desde la estructura*, Barcelona, Paidós, pp. 257-265.

Lara, Luis Fernando
2006a *Curso de lexicología*, México, El Colegio de México.
2006b «¿Por qué no hay una política lingüística en México?», en R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo xxi,* vol. 1, México, cele-unam, pp. 489-500.

Lassiter Luke, Eric
2005 *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography,* Chicago, University of Chicago Press.

Lastra de Suárez, Yolanda
1975 «Panorama de los estudios en lenguas yutoaztecas», en Evangelina Arana de Swadesh (coord.), *Las lenguas de México*, t. I, México, inah, pp. 155-225.
1986 *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*, México, unam.
1992 *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, El Colegio de México.

Latapí Sarre, Pablo
2009 «El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo, México, pp. 255-287.

Lestage, Françoise y Tiburcio Pérez Castro
2003 «Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California», en F. Lartigue y A. Quesnel (coords.), *Las dinámicas de la población indígena,* México, ciesas/ird/Porrúa, pp. 249-263.

Lewis, M. Paul (ed.)
2006 *Ethnologue. Languages of de World*, <www.ethnologue.com/web.asp>.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
2003 *Diario Oficial de la Federación*, México, 13 de marzo 2003.

Ley General de las Personas con Discapacidad
2005 *Diario Oficial de la Federación*, México, 10 de junio de 2005.

Limón, Fernando
2007a *Chuj,* México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
2007b «Memoria y esperanza en el pueblo maya chuj. Conocimiento cultural y diálogos en frontera», tesis de doctorado en Sociología, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
2009 *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*, Tuxtla Gutiérrez, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas y El Colegio de la Frontera Sur.

Lomelí, Arturo
2009 *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*, México, Secretaría de Educación/Gobierno del Estado de Chiapas (La lectura con hechos).

López Sánchez, Javier, *et al.*
2006 *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, sep/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

López, Luis Enrique
1997 «La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, enero-abril, <www.oei.org.co/oeivirt/>.

Magaña Ochoa, Jorge
2010 «Investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales de la Unach estudian casos de suicidios en adolescentes de San Andrés Larráinzar», *Diario Tribuna de Chiapas. Agencia mexicana de información y análisis,* San Cristóbal de Las Casas, 10 de agosto, <http://www.diariolatribunadechiapas.com.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=14377>.

Magaña Ochoa, Jorge, *et al.*
2008a *El suicidio juvenil en San Andrés Larráinzar. Diagnóstico y estrategias de intervención*, San Cristóbal de Las Casas, Unidad de Vinculación y Desarrollo-Unach.
2008b *Vinculación integral de apoyo solidario a jóvenes. Fase II,* San Cristóbal de Las Casas, Unidad de Vinculación y Desarrollo-Unach.

Martínez Bonafé, Jaume
2002 *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Madrid.

Martínez Casas, Regina, *et al.*
2004 «La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas», en Sarah Corona y Rebeca Barriga (coords.), *Educación indígena: en torno a la interculturalidad,* Guadalajara, U. de G./uam-x/Municipio de Zapopan, pp. 182-207.

Martínez Cuervo, Jessica
2008 «La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana», en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investi-*

gaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Quito, Abya-Yala/CIESAS, pp.279-366.

MARTÍNEZ PAREDES, TONATIUH O.
2009 *Derechos lingüísticos en México. Una aproximación al panorama legal y político de los estados*, México, Inali.

MCLAREN, PETER
1998 *Multiculturalismo revolucionario*, México, Siglo XXI Editores.

MENDIKOETXEA, AMAYA
1999 «Construcciones inacusativas y pasivas», en I. del Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales: Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, RAE/Espasa-Calpe, pp. 1575-1630.

MERRIFIELD, WILLIAM R.
1981 *Proto Otomanguean Kinship*, Dallas, International Museum of Cultures del Summer Institute of Linguistics.

MODIANO, NANCY
1990 [1974] *La educación indígena en Los Altos de Chiapas*, México, INI/Conaculta.

MONTEJO, BERNABÉ, *et al.*
1999 *Ña'al Ty'an-Gramática Chol*, asesor lingüista: Otto Schumann G., Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas, Gobierno del Estado.

MORA, MARTÍN
2002 «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici», revista *Athenea digital*, otoño, núm. 2, <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>.

MOSCOVICI, SERGE
1979 *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

Moser, Mary Beck y Stephen A. Marlett
2005 *Comcáac quih yaza quih hant ihíip hac: cmiique iitom - cocsar iitom - maricáana iitom. Diccionario seri-español-inglés: con índices español-seri, inglés-seri y con gramática*., Hermosillo, UniSon/Plaza y Valdés.

Muñoz, Vernor
2010 *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Misión a México*, Ginebra, Consejo de Derechos Humanos-Organización de las Naciones Unidas.

Muñoz Cruz, Héctor
2001 «Trayectoria de las políticas de educación indígena en México», en H. Muñoz (comp.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, sep/Conacyt.

Muñoz Orozco, Maximiliano
2001 «La enseñanza en la educación primaria de las lenguas yutoaztecas (Sonora)», en J. L. Moctezuma y J. H. Hill (eds.), *Avances y balances de lenguas yutoaztecas*, México, inah, pp. 471-481.

Nava L., E. Fernando
en prensa (a) «El Catálogo de las lenguas indígenas mexicanas», en S. Millán (ed.), *Atlas de los pueblos indígenas de México*, México, inah.
en prensa (b) «La necesidad de construir nuevas políticas públicas en materia de lenguas indígenas en México», en B. Arias y J. Serrano (coords.), *Memorias del coloquio Políticas Lingüísticas en Galicia y México,* México, unam.

Núñez Patiño, Kathia
2005 «Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma», tesis de maestría en Antropología Social, sclc/ciesas Sureste.

Oehmichen Bazán, María Cristina
2003 *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México 1988-1996*, México, unam.

Olivé, León
1999 *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós/unam.
2004 *Interculturalismo y justicia social,* México, unam.
2006 «Los desafíos de la sociedad del conocimiento: cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión», *Revista Científica de Información y Comunicación*, núm. 3, <http://institucional.us.es/revistas/revistas/comunicacion/pdf/numero%203/art3.pdf>.
2009 «*La bioética:* Latinoamérica y la diversidad cultural», en Ingrid Brena y Gérard Tebul (coords.), *Hacia un instrumento regional interamericano de bioética. Experiencias y expectativa*, México, unam, <www.bibliotecajuridica.org/libros/6/2673/19.pdf>.

Oliveras, María Luisa
2006 «Etnomatemáticas. De la multiculturalidad al mestizaje», en J. Goñi (coord.), *Matemáticas e interculturalidad*, Barcelona, Graó, pp. 117-147.

Panikkar, Raymund
1995 «Filosofía y cultura: una relación problemática», ponencia inaugural del *Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural*, México, unam.

Paoli, Antonio
2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, México, uam.

Peña, Guillermo de la
1986 «Poder local, poder regional. Perspectivas socioantropológicas», en J. Padua y A. Vanneph (comps.), *Poder local, poder regional,* México, El Colegio de México/cemca, pp. 27-56.
1999 «Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada», *Desacatos*, núm. 1, México, ciesas, pp. 13-27.
2002 «Social Citizenship, Ethnic Minority Demands, Human Rights and Neoliberal Paradoxes: A Case Study in Western Mexico», en R. Sieder (ed.), *Multiculturalism in Latin America. Indigenous Rights. Diversity and Democracy*, Londres, Palgrave Macmillan (Institute of Latin American Studies Series), pp. 129-156.

Pérez Daniel, Rebeca
2010 «El estudio de los libros de texto de educación intercultural», *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, vol. 3, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, pp. 85-110.

Pérez Daniel, Rebeca, Sarah Corona Berkin y viajeros wixáritari
2011 *Los wixáritari viajan a la ciudad. Guía y memoria de un baje de San Miguel Huaixtita a Guadalajara*, Guadalajara, Conacyt/Unach/U. de G.

Pérez Martínez, Pedro, *et al.*
1999 *Gramática tsotsil*, asesor lingüista: Otto Schumann G., Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas, Gobierno del Estado.

Pérez Pérez, Elías
2000 «La crisis de la educación indígena en el área tzotzil en los Altos de Chiapas», San Cristóbal de Las Casas, tesis de maestría, Puebla, Universidad Iberoamericana.
2003, *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas,* México, upn/Miguel Ángel Porrúa.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar
2010 «Saberes indígenas, diálogo intercultural y pluralismo epistemológico», ponencia presentada en el *I Congreso de Antropología Social y Etnología*, México.

Pessoa, Anna
2003 «La investigación en la enseñanza de las ciencias y su influencia en la formación docente», en F. Flores y M. E. Aguirre (coords.), *Educación en física*, México, unam, pp. 21-40.

Piaget, Jean y Rolando García
1984 *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI Editores.

Pickett, Velma, *et al.*
1965 *Vocabulario zapoteco del Istmo*, México, Instituto Lingüístico de Verano.

Pineda, Luz Olivia
1993 *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, Puebla, Altres Costa-Amic.

Planas, Nuria y Sandra Burgos
2006 «La participación en el aula de Matemáticas», en J. Goñi (coord.), *Matemáticas e interculturalidad*, Barcelona, Graó, pp. 49-62.

Porteli, Huges
1974 *Gramsci y el bloque histórico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Quiroz Malca, Haydée
2002 «Limpieza de sangre, limpieza de cultura», *Investigaciones sociales*, año VI, núm. 9, pp. 37-49.

Quijano, Aníbal
2003 «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-unesco.

Rappaport, Joanne
2007 «Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración», *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, pp. 197-229.

Rebolledo, Nicanor
2008 «Learning with Differences. Reversing Hñähñö Language Shift and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City», en N. Hornberger (ed.), *Can School be Agents for Indigenous Languages Revitalization? Policy and Practice*, Pensilvania, Palgrave Macmillan, pp. 99-122.

Rockwell, Elsie
2007 *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala,* México, El Colegio de Michoacán/ ciesas/cinvestav-ipn.

Rufer, Mario
en prensa «El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad desde la crítica poscolonial», en S. Corona y O. Kaltmeier (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Guadalajara, U. de G.

Sáenz, Moisés
1978 «La escuela rural mexicana. ini, 30 años después. Revisión crítica», *México Indígena*, número especial de aniversario.

Saldívar, Antonio y B. Rivera
2006 «Pobreza y educación», en R. Tinoco-Ojanguren y L. Bellato-Gil (coords.), *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas*. El Colegio de la Frontera Sur/Secretaría de Desarrollo Social, San Cristóbal de Las Casas, pp. 76-98.

Saldívar Tanaka, Emiko
2008 *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*, México, uia/Plaza y Valdés.

Salvador, Agustín y Sarah Corona
2002 *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*, Guadalajara, U. de G.

Sánchez Gómez, Francisco Javier
1998 *Sociedad y educación tseltal en Oxchujk'*, San Cristóbal de Las Casas, Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas Gobierno del Estado de Chiapas.

Sánchez-Álvarez, Mauricio
2008 *Ni tanto, ni tan poco. La enseñanza escolarizada de contenidos ambientales en Pajapan, Veracruz*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la sep/ciesas.

Sandoval, Víctor y Juan Carlos Gómez
2006 *La educación intercultural bilingüe (quinto y sexto grados),* México, dgei-sep.

Sartorello, Stefano Claudio
2010 «Ser para hacer: El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas», *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año II, núm. 3, enero-junio, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, pp. 21-48.

Sennett, R.
2003 *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad,* Barcelona, Anagrama.

SEP (Secretaría de Educación Pública)
2006 *La educación intercultural bilingüe: cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena*, México, Dirección General de Educación Indígena-SEP.

Sigüenza, Salvador
2007 *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca: 1927-1972*, México, INAH/Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Skutnabb-Kangas, Tove, Luisa Maffi y David Harmon
2003 *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*, UNESCO/Terralingua/Fondo Mundial para la Naturaleza.

Stavenhagen, Rodolfo
1994 «Racismo y xenofobia en tiempos de la globalización», *Estudios Sociológicos*, vol. XII, núm. 34, pp. 9-16.

Tapia Uribe, Medardo
2010 «El derecho a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas», ponencia en el *Seminario de Investigación Política, Educación e Interculturalidad*, Cuernavaca, CRIM-UNAM, 1 de octubre.

Tello Díaz, Martha
1994 *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, México, Conaculta.

Terrón, Aída y Violeta Álvarez
2002 «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», *Revista Cultura y Educación*, núm. 143, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 237-252.

Tocqeville, Alexis de
2010 *La democracia en América*, Madrid, Trotta.

Torres, Carlos Alberto
2001 *Democracia, educación y multiculturalismo*, México, Siglo XXI Editores.

Torres, Rosa María
2006 «Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela», ponencia presentada en el *Simposio Ciutat. edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*, organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9 a 11 de octubre, <http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf>.

Tully, James
1995 *Estrange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*, Cambridge, Cambridge University Press.

unem (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)
2007 *Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derechos indígenas para el mundo,* México, ciesas
2009 «Modelo curricular de educación intercultural bilingüe», en M. Bertely (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas,* México, unem/ecidea/ciesas-Papeles de la Casa Chata/iiap/oei.

UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
1990 *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Jomtien.
2000 *Marco de Acción de Dakar,* Foro Mundial sobre la Educación, Dakar.
2003 *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, Reunión internacional de expertos sobre el programa Salvaguardia de las lenguas en peligro.

Valiñas Coalla, Leopoldo
2003 «La educación indígena debería ser monolingüe y universal», México, Universidad Pedagógica Nacional (ms. de teleconferencia presentada en el Diplomado de Educación Intercultural Bilingüe).

Vargas, María Eugenia
1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediación en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos 1964-1983,* México, CIESAS (col. Miguel Othón de Mendizábal).

Vaughan, Mary Kay
2000 *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940,* México, FCE/SEP.

Velasco Cruz, Saúl
2007 «El racismo y las tres formas básicas de combatirlo», *Cultura y representaciones culturales*, vol. II, núm. 3, pp. 131-150.

Velásquez Gallardo, Pablo
1978 *Diccionario de la lengua phorhépecha. Phorhépecha-español, español-phorhépecha*, México, FCE.

Verón, Eliseo
1999 *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa.

Villavicencio, Frida
2009 «Diversidad lingüística de México. Un patrimonio poco valorado», *Destiempos.com*, núm. 18, <www.destiempos.com/n18/villavicencio.pdf>.

Villavicencio, Martha
2001 «El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Intercultural de Ecuador», en A. Lizarzaburu y G. Zapata (coords.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, Madrid, Morata, pp. 167-191.

Villoro, Luis
1998 *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós/unam.

Vos, Jan de
1997 *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas*, México, ciesas.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas y Don D. Jackson
1997 *Teoría de la comunicación humana,* Barcelona, Herder.

Wenger, Etienne
2001 *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*, Barcelona, Paidós.

Wieviorka, Michel
2001 *La différence*, Balland, París.

Willis, Paul
1988 *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Wolf, Eric
1956 «Aspects of group relations in a complex society: México», *American Anthropologist*, núm. 58, pp. 1065-1078.
1976 «Levels of communal relations», *Handbook of Middle American Indians*, vol. VI, Austin, University of Texas Press, pp. 299-316.

Zapata Germán, Alfredo, *et al.*
1999 *Xchojolibal K'op Yu'un Tseltal. Gramática Tzeltal*, asesor lingüista: Otto Schumann G.,Tuxtla Gutiérrez, Servicios Educativos para Chiapas, Gobierno del Estado.

Zimmermann, Klaus
2010 «Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo xx: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas», en R. Barriga y P. M. Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, México, El Colegio de México, vol. 2, pp. 881-955.

Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas
de Gabriel Ascencio Franco (coordinador),

editado por el Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, de la UNAM, se terminó de imprimir en enero de 2013, en los talleres de Desarrollo Gráfico Editorial, S. A., Municipio Libre 175 México D. F., C. P. 03300; formación y corrección de Solar, Servicios Editoriales. Supervisión editorial: Ada Ligia Torres. La edición consta de 500 ejemplares impresos en papel cultural de 90 g y estuvo al cuidado de Gustavo Peñalosa Castro.