

An abstract painting with layered textures and colors. The top half features dark, almost black, layered brushstrokes over a brownish-gold background. The bottom half is dominated by thick, textured brushstrokes in shades of yellow, orange, and light blue. The overall effect is one of depth and complexity, suggesting a rich, multi-layered subject matter.

# Cultura comunitaria y escuela intercultural

*Más allá de un contenido escolar*

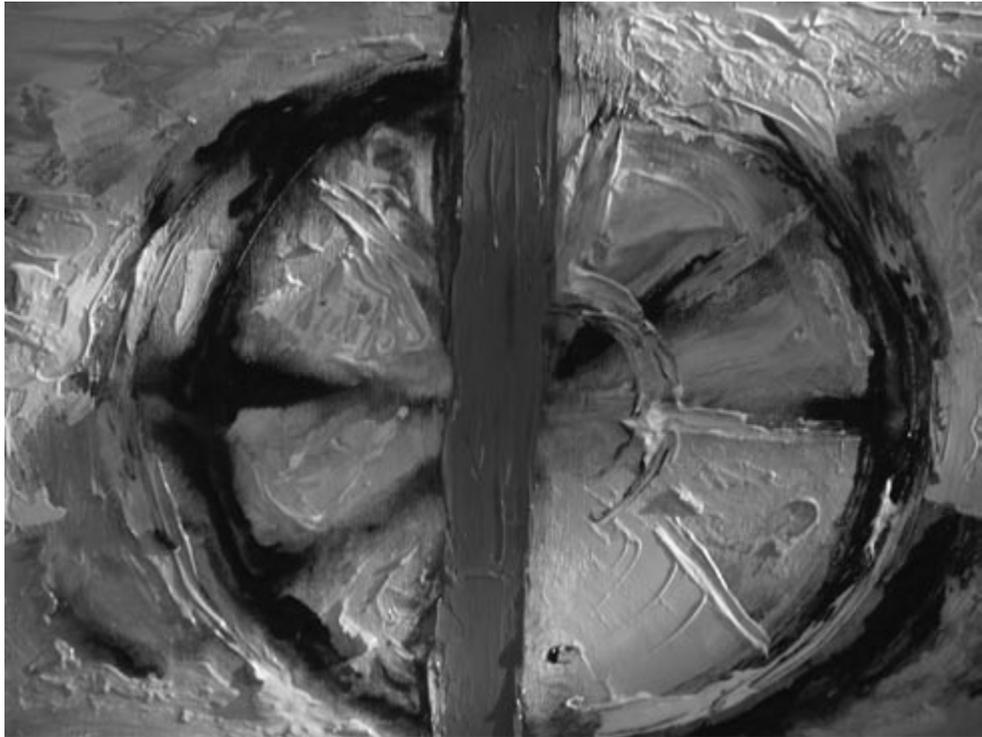
Yolanda Jiménez Naranjo



# CULTURA COMUNITARIA Y ESCUELA INTERCULTURAL

*Más allá de un contenido escolar*

Yolanda Jiménez Naranjo



Pintura: Alberto Aragón Reyes



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

*José Ángel Córdova Villalobos*  
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

*Fernando I. Salmerón Castro*  
Coordinador General

*Beatriz Rodríguez Sánchez*  
Directora de Investigación y Evaluación

*José Francisco Lara Torres*  
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

*Ana Laura Gallardo Gutiérrez*  
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

*Juan Manuel Jiménez Ocaña*  
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

*Bibiana Riess Carranza*  
Directora de Educación Informal y Vinculación

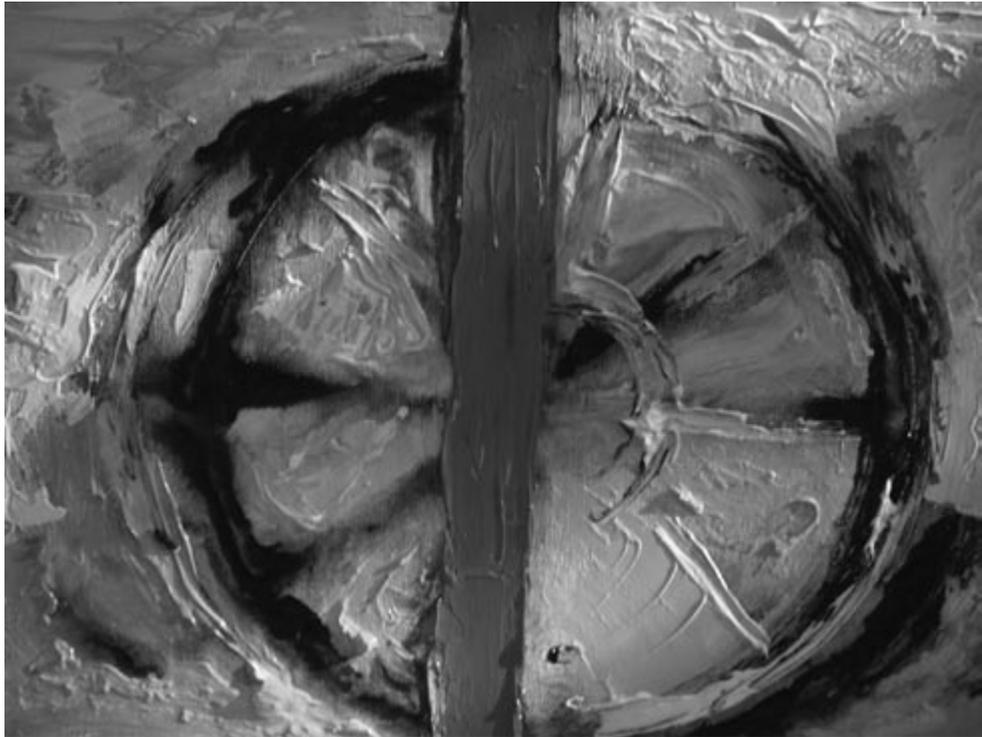
*Ma. de Lourdes Casillas Muñoz*  
Directora de Educación Media Superior y Superior

*Ma. Guadalupe Escamilla Hurtado*  
Directora de Información y Documentación

# CULTURA COMUNITARIA Y ESCUELA INTERCULTURAL

*Más allá de un contenido escolar*

Yolanda Jiménez Naranjo



Pintura: Alberto Aragón Reyes



Primera edición, 2009  
Primera reimpresión, 2012

*Yolanda Jiménez Naranjo*  
Autora

*Ma. Guadalupe Escamilla Hurtado*  
Coordinación editorial

*Ernestina Loyo*  
Cuidado editorial

*Erika Romero Ruiz*  
Diseño editorial

*Patricia de la Garza Cabrera*  
*Jimena Fernanda Montemayor Loyo*  
Diseño de portada y formación tipográfica

D.R.© Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe  
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,  
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.  
Tels.: (55) 3601 1000, 3601-1097, 3601-3300 exts. 68583,68556  
<http://eib.sep.gob.mx>  
correo-e: [cgeib@sep.gob.mx](mailto:cgeib@sep.gob.mx)

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal.

ISBN: 978-970-814-204-2

Impreso y hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

# Índice

Lista de abreviaturas	9
Lista de mapas, tablas e imágenes	13
Agradecimientos	17
Prólogo	19
INTRODUCCIÓN	23
I. ESCUELAS PARA INDÍGENAS: EXCLUSIÓN, ASIMILACIÓN, INTEGRACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL	33
La herencia escolar de la SEP en escuelas interculturales	34
La creación de la Secretaría de Educación Pública y el inicio de la educación centralizada	35
La castellanización	36
Reconocimiento institucional de la educación pública para indígenas: la DGEI	38
Antecedente inmediato: los promotores bilingües	38
La ANPIBAC y la propuesta bilingüe bicultural	39
La propuesta bilingüe bicultural de la DGEI	40
De un bilingüismo de transición y un biculturalismo excluyente, al bilingüismo coordinado y el enfoque intercultural	41
Perfil institucional y normativo del sistema educativo bilingüe intercultural	43
II. LOS ENUNCIADOS DE LA ESCUELA INTERCULTURAL	51
Multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad; ¿sinónimos o afines?	51

La problemática intercultural contextualizada en el mercado global	56
Globalización económica y cultural: satanizada y esperanzadora en el pluralismo cultural	56
Convergencia en las problemáticas y respuestas educativas escolares	59
El debate pluricultural: desde un pluralismo “condescendiente” hasta la propuesta autonómica	63
Los enunciados de la escuela intercultural: entre la dimensión política y la dimensión pedagógica	65
Los “enunciados” en la dimensión socio-política	67
Ecuación democrática para el problema escolar	67
Autoafirmación étnica y profesionalización de indígenas	68
La escuela de la autonomía y la liberación en el contexto de la resistencia cultural indígena	70
Los “enunciados” en la dimensión pedagógica	72
La calidad educativa en escuelas indígenas: entre la escuela compensatoria y la pertinencia educativa	72
La cultura local-comunitaria en el espacio cultural escolar	74
El ámbito escolar localizado para un contexto globalizado: la importancia de las relaciones entre lo local y lo global	76
Educación intercultural para todos	77
Reflexiones en torno a los “enunciados” de la escuela intercultural	78
III. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DISTRITO DE VILLA ALTA	89
Contexto sociodemográfico oaxaqueño	89
Introducción sociodemográfica	89
Las lenguas indígenas en Oaxaca	93
Zapotecos de la Sierra Norte, los bene ya’a o bene Xon	94
Escuelas para indígenas en Oaxaca y en la Sierra Norte	98

Panorama educativo de la Sierra Norte	102
Las escuelas bilingües interculturales desde la mirada de sus actores	104
La ubicación lingüística: entre expectativas personales y competencia institucional	104
Expectativas de docentes en la ubicación de plazas	108
Competencias institucionales en la ubicación de docentes	111
Desequilibrio lingüístico entre el zapoteco y el castellano	114
El zapoteco en las aulas	122
Lectura y escritura del zapoteco	126
Formación y capacitación de docentes	129
Carencia de materiales y programas educativos diversificados	136
Escuela bilingüe intercultural o “escuela general”: una elección en la comunidad	140
Roles extraescolares del docente	142
El sistema bilingüe intercultural en la estructura educativa	145
Diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos	147
Concepto y práctica cultural e intercultural	150
Predominio de lo lingüístico en y sobre lo intercultural	150
Concepto cultural expresado por docentes	151
Cultura comunitaria en las prácticas educativas en la visión de los docentes	153
Reflexiones sobre el concepto y la práctica cultural	156
 IV. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA COMUNITARIA: ESPACIOS EN INTERACCIÓN	  165
Espacio inter-cultural implícitamente negociado	168
Escuela, aspiraciones profesionales y migración	169
Percepciones sobre el trabajo agropecuario, artesanal y doméstico	174
Efectos económicos del proceso de migración	177
Migración y descenso demográfico	179

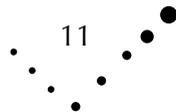
Distribución de funciones educativas entre el contexto escolar y familiar	181
El contexto familiar-comunitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje	182
Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje	189
Funcionalidad de la formación escolar	194
Distribución de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar	198
Espacio inter-cultural “clandestino”	201
Flexibilidad en los tiempos	202
Espacio abierto, accesible y dinámico	205
Ritmos de trabajo pausados y extensos	209
Comportamientos de niños y niñas en el aula	212
Comportamientos flexibles en el aula	212
Comportamientos rígidos en el aula	214
Comportamientos internamente censurados en el aula	216
Comportamientos responsables en el aula	217
Espacio inter-cultural conflictivo	220
El desarrollo de la autonomía en el aula	225
Protección y atención de las madres a sus hijos e hijas	227
 V. CULTURA E IDENTIDAD: RETOS, INTERROGANTES Y PROPUESTAS	 239
De objeto a proceso cultural	239
Constructivismo identitario	243
Interacción entre procesos culturales e identitarios	246
Riesgos del esencialismo	247
Retos e interrogantes desde el constructivismo	248
Articulación entre los fundamentos teóricos y el proceso etnográfico	257
 CONCLUSIONES	 271
Referencias bibliográficas	277

## Lista de abreviaturas

ANIPA	Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C.
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CCI	Centros Coordinadores Indigenistas
CECITE	Centro de Estudios Científicos Industriales y Tecnológicos
CEMCA	Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A. C.
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CNI	Congreso Nacional Indígena
CNPI	Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas
COBAO	Colegio de Bachilleres de Oaxaca
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
COPLAMAR	Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginales
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina
DEI	Dirección de Educación Indígena
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIGPO	Dirección General de Población de Oaxaca
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

---

EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FCE	Fondo de Cultura Económica
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania
IBAI	Proyecto de Investigación Básica para la Acción Indigenista
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
III	Instituto Indigenista Interamericano
IIISEO	Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca
IIPE	Instituto Internacional de Planeación de la Educación
IISUNAM	Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
LEP Y LEPMI 90	Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
ODRENASIJ	Organización para la defensa de los recursos naturales de la Sierra Juárez
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PARE	Programa para abatir el rezago educativo
PAREB	Programa para abatir el rezago educativo en educación básica
PEBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PNE	Plan Nacional de Educación
PRI	Partido Revolucionario Institucional



PROEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PRONASOL	Programa Nacional de Solidaridad
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBEJ	Sistema de Investigación Benito Juárez
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación



## Lista de mapas, tablas e imágenes

Mapa 1	Regiones de Oaxaca	90
Mapa 2	Ubicación geográfica de la región de estudio	96
Tabla 1	Datos sobre educación “general” e indígena para el año escolar 1998-1999	103
Tabla 2	Relaciones entre cultura e identidad	259
Imagen 1	Dificultad en el acceso a la Sierra Norte de Oaxaca	94
Imagen 2	Niños y niñas en clase de lectura y escritura en zapoteco	127
Imagen 3	Niños y niñas ensayando las danzas en el aula	154
Imagen 4	Mujer moliendo en el metate	184
Imagen 5	Niña en la elaboración de las tortillas	185
Imagen 6	Mujeres trabajando en el campo	186
Imagen 7	Recinto de la unidad familiar	188
Imagen 8	Niña con su madre en la elaboración de cerámica	191
Imagen 9	Niño de seis años colaborando en la elaboración del chocolate	193
Imagen 10	Recinto no vallado de un internado indígena	205
Imagen 11	Niños en el corredor de la casa de los maestros y maestras	206
Imagen 12	Flexibilidad en la movilidad en el aula	207
Imagen 13	Niños y niñas en tareas de limpieza del centro escolar	210
Imagen 14	Niños y niñas en ejercicio de matemáticas	211
Imagen 15	Alumnos y alumnas en la hora de formación	214
Imagen 16	Madres con sus hijos e hijas en clase de preescolar	221
Imagen 17	Madres desde la ventana del aula observando a sus hijos e hijas	222

Imagen 18	Madres esperando en el patio de preescolar	223
Imagen 19	Regulación de entrada a las aulas en escuela “general”	225
Imagen 20	Aulas con y sin madres en preescolar	226

*A la memoria de Chari,  
con amor y admiración*

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

## Agradecimientos

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

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

Quisiera también agradecer las precisiones y orientaciones de Gunther Dietz y su criterio certero y profundo. A Ramiro quisiera transmitirle mi profundo agradecimiento por la lectura detallada de estas páginas a través de su ojo literario y a Alberto, su aporte artístico con la ilustración de la portada de este documento.

Varias instituciones en estos años han apoyado este trabajo, especialmente, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de Oaxaca, hacia el cual, en estos años, forjé un profundo aprecio y estima. Agradezco especialmente a Salomón Nahmad su talante abierto, activo y apasionado con la investigación educativa. Finalmente, mis últimos agradecimientos a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, por su abierta disposición e interés en la divulgación de este

y otros libros, que nos permitan seguir reflexionando sobre este complejo y apasionante mundo de la escuela intercultural.

## Prólogo

La educación intercultural cuenta con una ya larga trayectoria en México, país impulsor y protagonista del indigenismo clásico, que desde los años cuarenta ha ido definiendo los espacios de interrelación entre los pueblos indios y el estado-nación. En este sentido, la llamada “educación indígena bilingüe bicultural”, desplegada sobre todo a partir de los años ochenta como logro de presiones por organizaciones magisteriales indígenas y sus negociaciones con la Secretaría de Educación Pública, puede ser entendida y analizada como una “educación intercultural” *avant la lettre*. Mientras que la ruptura ideológica y programática, que pareciera inaugurar una época “post-indigenista”, enfatiza el carácter novedoso de la ahora así denominada “educación intercultural y bilingüe”, en la práctica escolar del subsistema apenas se están vislumbrando las diferencias de matices entre una educación integracionista a la antigua usanza y una educación pretendidamente empoderadora y culturalmente pertinente para las comunidades beneficiarias.

Existe un sinfín de publicaciones, programas, propuestas y proyectos-piloto que plantean esta ruptura conceptual e ideológica, proponiendo en las postrimerías del zapatismo una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas. Esta avalancha discursiva, sin embargo, contrasta tristemente con un gran vacío de estudios empíricos que analicen *in situ* la realidad cotidiana y local de la educación pretendidamente intercultural. Solemos ser más prescriptivos que descriptivos, lo cual implica que a menudo conocemos mejor las soluciones (globales) que los problemas (locales). Por ello resulta de tan crucial importancia difundir estudios rigurosos de prácticas locales en torno a la educación intercultural que logren partir de lo que Yolanda Jiménez denomina los “enunciados de la escuela intercultural”, para luego contrastar dichos enunciados discursivos con los espacios y las prácticas locales de los diferentes actores: maestras/os, alumnas/os, madres y padres de familia así como autoridades comunales.

Toda aproximación etnográfica a la educación intercultural se encuentra ante el riesgo de “enredarse” en los tejidos conceptuales generados por

la propia institución escolar y su programática explícita: ¿cómo analizar las prácticas interculturales de una institución que de entrada se autodefine como intercultural? El estudio de caso aquí aportado resuelve magistralmente este reto distinguiendo el discurso identitario de los actores –con todas sus pretensiones interculturales– de la práctica cultural observable dentro y fuera del aula, que es empíricamente analizable en cuanto a su potencial intercultural, en cuanto al aprovechamiento de las relaciones interculturales que se establecen entre escuela y comunidad.

Es aquí donde la autora demuestra e ilustra convincentemente la aportación sustancial de la antropología y de la etnografía, ambas aplicadas a contextos educativos específicos. La mirada etnográfica de Yolanda Jiménez logra discernir y a la vez contrastar y concatenar las clásicas perspectivas interna y externa, *emic* y *etic* en la jerga antropológica, que proporcionan datos procedentes tanto del discurso verbalizado de los propios actores como de sus prácticas escolares implícitas, difícilmente verbalizables, pero observables desde fuera. Así se genera una compleja y a menudo contradictoria “visión estereo” en torno a lo que es o no es identificado como intercultural por las maestras y los maestros, por un lado, y lo que la autora percibe como interacciones interculturales, por otro lado.

Gracias a este continuo oscilar etnográfico entre discurso y praxis, el presente trabajo aporta una novedosa distinción entre diferentes tipos de “espacios inter-culturales”, que seguramente no son característicos de la Sierra Norte de Oaxaca, sino que se podrán encontrar asimismo en otros contextos de interrelación entre escuela y comunidad. A partir de ricos e ilustrativos ejemplos etnográficos, la autora distingue cuidadosamente entre espacios interculturales que son “implícitamente negociados” por los actores escolares y comunitarios –centrados en la negociación de las mutuas funciones entre la institución escolar y las instituciones familiar y comunitaria–, espacios interculturales “clandestinos” –silenciados e invisibilizados por los propios actores– y espacios interculturales “conflictivos” y por tanto no negociables entre comunidad y escuela.

Todo este minucioso análisis se lleva a cabo a partir de una contextualización no sólo institucional (de los actores educativos presentes en la región estudiada), sino también geográfica, histórica y cultural de la re-

gión de la Sierra Norte y particularmente del distrito de Villa Alta. Lejos de fungir como mero paréntesis, esta contextualización densa conforma la base a la cual la autora logra remitirse continuamente para descifrar los roces entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. A diferencia de otros estudios etnográficos o evaluativos del subsistema “intercultural bilingüe”, el concepto antropológico de cultura es recuperado en este estudio como eje del análisis educativo.

Mientras que en frecuentes investigaciones se acaba recurriendo a indicadores supuestamente “duros” como la lengua materna o el grado de bilingüismo para identificar procesos interculturales, Yolanda Jiménez reivindica y aplica exitosamente un concepto relacional, interaccional y constructivista de cultura para analizar las dinámicas de delimitación mutua, de esencialización recíproca y de negociación y refuncionalización complementaria entre la cultura comunitaria de la región de Villa Alta y la cultura escolar localmente desarrollada. Así, la autora evita reproducir añejos culturalismos antropológicos que a menudo acaban simplificando, esencializando y “folclorizando” las culturas locales estudiadas.

Dado que los propios actores y protagonistas están inmersos en procesos de (auto-) esencialización y folclorización cultural, el trabajo aquí presentado aporta importantes propuestas de cómo desarrollar una etnografía reflexiva que esté, a la vez, comprometida con dichos actores, sin por ello reproducir miméticamente este tipo de esencializaciones. Entre el constructivismo académico, necesario para cualquier análisis crítico de la realidad vivida, y el esencialismo estratégico de nuestros interlocutores sociales y pedagógicos se abre así un rico y novedoso diálogo. Desde este punto de vista metodológico, el principal logro del presente estudio consiste en ofrecer pautas e interrogantes para este diálogo entre saberes académicos, pedagógicos y comunitarios.

GUNTHER DIETZ

Xalapa, Ver., octubre de 2008.



## Introducción

En 1999 visité por primera vez escuelas oficialmente bilingües interculturales en el Distrito de Villa Alta, en Oaxaca. Rápidamente pude comprobar que el zapoteco era escasamente utilizado en el proceso educativo escolar, pero que, a pesar de ello, lo bilingüe intercultural se reducía prácticamente a lo lingüístico. Por otra parte, cuando la cultura del contexto local-comunitario era un referente en la práctica escolar que impulsaban los docentes, se caracterizaba de forma notoria por usos breves y esporádicos, en los cuales se accedía a las prácticas culturales comunitarias a través de contenidos desvinculados de sus prácticas sociales de referencia. Es decir, por una parte, escasas acciones y reflexiones suscitaba la cultura local-comunitaria en la pretendida currícula intercultural y por otro lado, cuando sí lo hacía, el producto era una currícula levemente folclorizada que desvirtuaba las propiedades intrínsecas de los procesos culturales tal y como tenían lugar en el contexto local-comunitario.

En los años siguientes, una primera revisión bibliográfica me indicó una sobre-representación de estudios lingüísticos en la problemática intercultural y una escasez de análisis sobre la problemática cultural dentro del sistema educativo bilingüe intercultural. Las primeras entrevistas realizadas a los docentes apuntaron hacia la misma dirección: la escasa atención a la cultura local-comunitaria en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y una notoria ambigüedad e imprecisión sobre los mismos fundamentos del sistema educativo intercultural.

Por estas razones decidí abordar directamente en este trabajo las relaciones establecidas entre la cultura comunitaria y el espacio escolar, tanto en sus ausencias como en la específica sinergia que generan. De forma concreta, los referentes empíricos de la investigación lo conforman los procesos sociales y culturales que tienen lugar en las escuelas del sistema bilingüe intercultural –del nivel de preescolar y primaria– en su relación inter-cultural con los procesos culturales comunitarios, lo cual ha servido de insumo para reflexionar sobre el proceso meta-cultural que tiene lugar en las escuelas y en los ámbitos de discusión bilingües interculturales.

Para ello, por una parte, “deconstruí” la práctica docente reconocida como intercultural, gracias a las mismas interpretaciones que los docentes me hacían de ella. Por otro lado, “visualicé” determinados procesos culturales que están teniendo lugar en las escuelas bilingües interculturales –del nivel de preescolar y primaria– en su relación inter-cultural con los procesos culturales comunitarios, a través de tres ámbitos de inter-relación cultural. Los he denominado el “espacio inter-cultural implícitamente negociado”, el “espacio inter-cultural clandestino” y el “espacio inter-cultural conflictivo”. Lo que me lleva finalmente a diferenciar conceptualmente entre cultura, identidad y meta-cultura para comprender los diferentes –pero yuxtapuestos– fenómenos a los que hace frente esta práctica escolar.

El interés inicial por explorar esta dimensión conceptual fue fruto del concepto que encontré en los docentes a los cuales había entrevistado. En general sus definiciones se acercaron al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo, y esta situación enfocó la investigación hacia una reflexión conceptual, entendiendo que esta problemática es, además de pedagógica y política, una cuestión que atañe conceptualmente al desarrollo antropológico, el cual también co-participa en fomentar los usos fragmentados, folclorizados y esporádicos que manifiestan los actores y la práctica educativa intercultural. Es decir, este libro pretende señalar que las actuales condiciones que inciden en la aplicación del enfoque bilingüe intercultural están, en parte, siendo afectadas por una dimensión conceptual que tiene que ver con determinada tradición de conocimiento en las ciencias sociales, particularmente en la antropología.

Considero que la tendencia actual en el desarrollo conceptual antropológico señala a los procesos culturales no como procesos objetivos independientes de los sujetos y menos aun de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, la cultura manifiesta una dimensión vital, subjetiva, social, práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta” (Teodoro, 1996:24) que son producidos y reproducidos en forma de “hábitus interiorizados” (Giménez, 1994) que llegan a ser “rutinizados”, a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens, 1995:94s.).

La cultura, al ser un proceso inmerso en la praxis cotidiana de la gente, es inseparable de las relaciones sociales que le dan sustento y sostén, y, aunque guarda alguna relación con los procesos identitarios, no se agota con los “marcadores étnicos” o “emblemas de contraste” con los cuales se identifica.

Bajo este marco conceptual, “llevar” la cultura de la comunidad al aula no parece fácil, y tal vez por esta razón las experiencias que lo han intentado no sean muy numerosas. La experiencia que describe este libro señala que en la gran mayoría de los casos el proceso de inclusión de las prácticas culturales locales comunitarias en el aula convierte procesos culturalmente ubicados en la comunidad en objetos re-situados en el aula, principalmente como actividad cognitiva y no tanto como praxis cultural socialmente ubicada. Y advierte que esta dimensión conceptual provoca evidentes consecuencias sobre el quehacer cotidiano escolar, tanto por confundir los procesos culturales con los de identificación étnica como por considerar los procesos culturales como objetos discretos, aprehendibles en el aula a través de procesos cognitivos aislados de sus vínculos sociales de referencia. Y apunta a esta dimensión conceptual de co-participar en la escasa aplicabilidad del enfoque intercultural, que afincada en determinada tradición antropológica ha conseguido arraigarse profundamente en el imaginario colectivo de los actores educativos, aun cuando en la disciplina antropológica estén en cierta medida “superados”.

Por ello aboga por una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, la cual nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural, precisamente por el interés en conseguir no desvincular los procesos culturales de sus procesos sociales de referencia. Considero que de adentrarnos en estos ámbitos podremos ir construyendo la compleja tarea de una escuela intercultural inserta en las prácticas culturales comunitarias e ir más allá de la mera inclusión de contenidos étnicos en la currícula intercultural.

El trabajo de investigación realizado se ubica dentro del paradigma interpretativo –en oposición al paradigma positivista– de las Ciencias Sociales. Se ha nutrido de la fenomenología social (en cuanto al aporte ofrecido

por la mirada “íntima” y profunda que prioriza), del interaccionismo simbólico (por su relevancia en la construcción de los significados subjetivos y los símbolos por los que éstos se producen y representan y al papel activo del sujeto en su configuración), de la hermenéutica (no tanto de aquella hermenéutica semántica y conceptual como reflexiva y empírica) y de la etnografía reflexiva (especialmente en su reconocimiento de la interacción que tiene lugar entre las estructuras y la reproducción subjetiva de éstas y del papel comunicativo entre todos los participantes del proceso de investigación).

Tiene un carácter etnográfico, con un claro enfoque antropológico, en especial por la importancia que adquiere la interpretación y conceptualización cultural, tanto en los objetivos de la investigación, en el proceso metodológico y en la teorización final.

Deducción e inducción han sido en esta investigación dos procesos complementarios, cíclicos y dialécticos. Sin embargo, la dirección –nunca lineal, sino cíclica– seguida en el proceso de investigación muestra un marcado carácter inductivo, en la cual el proceso de teorización que presentamos al final del documento ha emergido de las problemáticas –empíricas, inductivas– que hemos enunciado.

El contexto de investigación está enfocado principalmente al entorno escolar y familiar indígena rural, aunque ha existido también un acercamiento al ámbito escolar urbano no indígena. El trabajo de investigación<sup>1</sup> incluye fases de trabajo de campo en la Sierra Norte de Oaxaca, en los municipios de San Andrés Solaga, Santa María Tavehua, San Bartolomé Zoogocho, San Cristóbal Lachirioag, San Juan Tabaa, San Melchor Betaza y San Jerónimo Zochina, en los años de 1999, 2000, 2001 y 2003. En total se visitaron 30 aulas y se realizaron 35 entrevistas a docentes y autoridades, 33 entrevistas a alumnos y alumnas, y 23 entrevistas a vecinos y vecinas de la comunidad. Conjuntamente, se realizó una revisión documental sobre bibliografía crítica de la temática de interés.

El muestreo se caracterizó por buscar deliberadamente la diversificación de actores y contextos de interacción. Se descartaron muestreos alea-

---

<sup>1</sup> Para mayor detalle del proceso metodológico cfr. Jiménez Naranjo, 2005b.

torios porque interesaba ubicar socialmente a los informantes, empleando el muestro bola de nieve y el estratégico o intencionado. Los contextos finalmente incluidos en la muestra fueron dos escuelas de preescolar y cinco de primaria del sistema de educación bilingüe intercultural (de organización completa y multigrado), una escuela de preescolar y cuatro de primaria del sistema de educación general (en la región estudiada y en la ciudad, por su capacidad contrastiva), un internado indígena, una escuela de secundaria y un colegio de bachillerato.

El ámbito metodológico de la investigación también se vio afectado por el debate al interior de la antropología que apuntala un concepto de cultura más dinámico, poroso, diverso y fronterizo. Estos cambios participaron en la erosión de las normas clásicas del método etnográfico y han conducido hacia un nuevo planteamiento en el análisis social. Entre otros aspectos, cuestionó abiertamente la indiferencia emocional y la distancia del “objeto” de estudio que se llevaba a cabo en aras de la objetividad y la neutralidad. Sin embargo, sabemos que el intérprete es también portador de cultura y no puede ubicarse fuera del juego como observador neutral. En el trabajo etnográfico y antropológico el texto se convierte en una “objetivación de subjetividades” (Bertely, 2000a: 37s.) entre el horizonte de los sujetos de investigación e intérpretes. Más aún si tenemos presente que observar la cultura es siempre un proceso complejo y paradójico, ya que tal y como indica Wolcott (1993: 138), la cultura no se puede observar directamente, sólo puede inferirse. Es evidente entonces que el texto final es también producto de las inferencias realizadas, muchas de las cuales sólo son entendibles a través de mi propio filtro cultural, conformado antes, durante y posterior al trabajo de campo. Esto no impide que se hayan empleado técnicas específicas para ir compartiendo, progresivamente, el “sentido común” de los sujetos portadores de la cultura estudiada, en aras, precisamente, de reducir mi propio etnocentrismo a favor del etnocentrismo de los “otros”. Considero que hacer explícita la existencia de la interpretación cultural del intérprete fomenta una actitud crítica hacia nosotros y hacia nuestros métodos y no a la inversa.

Las técnicas empleadas han sido la entrevista y la observación. Ambas condujeron a la visión interna de los sujetos, a la interpretación personal

producida a través de mis propias vivencias y observaciones y al análisis de las zonas conflictivas obtenidas con ambas técnicas. He utilizado una gama diversa de entrevistas, según los requerimientos específicos de las diferentes situaciones (informales, formales, en profundidad, abiertas, activas, pasivas, semiestructuradas, no estructuradas, individuales y grupales). El núcleo grueso de las entrevistas fueron las entrevistas en profundidad, formales, semiestructuradas y activas, a través de las cuales se intentó siempre ahondar en contradicciones y ambigüedades que aparecían, así como introducir nuevas temáticas de estudio en la investigación.

En cuanto a la observación, se llevó a cabo observación participante pasiva (sentada en un rincón del aula) y activa (de mayor implicación y socialización con los actores, tanto en el aula, en la escuela como en la comunidad). Por otra parte, las observaciones han sido objeto de un constante proceso cíclico entre observaciones abiertas y focalizadas. El hecho de pasar un tiempo considerable dentro de la institución escolar y de la vida comunitaria propicia una serie de observaciones que no se realizan conscientemente pero que de alguna forma también contribuyen a compartir el “sentido común” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:115) de los habitantes de determinada cultura, lo que podríamos denominar una observación inconsciente, pero de importantes frutos.

La validación de la investigación se sostiene en una triangulación metodológica a través de la utilización de diferentes técnicas, como lo son la entrevista y la observación, su especificación y el análisis de sus zonas conflictivas. También se realiza una triangulación de teorías, a través de la explicitación de estudios equivalentes que refutan o refuerzan determinados resultados y, finalmente, lo que podríamos denominar como la “triangulación de los interesados” o “validación del informante” (Cohen y Manion, 1989), llevada a cabo con docentes en servicio del sistema de educación bilingüe intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otra posterior con los docentes que participaron en la investigación.

Sintetizando las partes del libro que presentamos, en primer lugar, se ofrece un marco contextual en el cual poder ubicar esta problemática a través de una breve revisión histórica sobre el desarrollo de la educación pública en México, desde la Independencia política del siglo XIX hasta la

actualidad, con una especial atención a la creación y estructura de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Posterior a esta inicial contextualización abordamos directamente la problemática intercultural en el contexto mexicano a través de la revisión de la literatura crítica afín a esta temática. En el contexto globalizado de las economías, las políticas y los espacios simbólicos hemos ubicado el debate –al interior del pluralismo cultural– de la escuela intercultural en un conjunto de propuestas que hemos considerado van desde un “pluralismo condescendiente” hasta la “propuesta autonómica”. Entre ellas hemos ubicados los diferentes “enunciados” de la escuela intercultural en México. Los hemos denominado “enunciados” para incidir en el hecho de que se trata de diferentes modelos, en muchos casos “ideales”, que tratan sobre cómo debe ser la escuela intercultural. Sin embargo, nos dicen poco de cómo se construye esa escuela intercultural “ideal”. Unos y otros también nos sirven para reconocer la fragmentación que existe al interior de las propuestas interculturales educativas, dado que éstas forman parte en la actualidad de una gama muy diversa de proyectos educativos, fomentados tanto por el Estado como por organizaciones y movimientos sociales e indígenas.

En el siguiente capítulo superamos el nivel propositivo del anterior, el “deber ser” de la escuela intercultural y examinamos un caso concreto de educación bilingüe intercultural en las escuelas de este sistema educativo en el distrito de Villa Alta en Oaxaca. Se han incluido en este capítulo las heterogéneas versiones y dinámicas que tienen los actores educativos escolares –docentes, padres, madres, alumnos y alumnas– al interpretar y percibir este sistema educativo. En particular, hemos descrito qué problemáticas les son más llamativas y cómo entienden que deben de trabajar bajo este enfoque. Los hallazgos nos indican la importancia que adquiere el factor lingüístico en comparación con el cultural o intercultural, los cuales son percibidos con mucha imprecisión y, cuando son aplicados, promueven prácticas culturales fragmentadas, folclorizadas y sin vínculos con los procesos sociales comunitarios de los que emanan.

Seguidamente ofrecemos una mirada complementaria a los dos capítulos anteriores –cómo se “piensa” que debería ser la escuela intercultural

y cómo es la escuela intercultural según sus actores. Nos centramos en los espacios de interacción observados entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, los cuales representan espacios culturales diferenciados pero enlazados. Y mencionamos tres espacios diferenciados de interacción. En el primero, denominado “espacio inter-cultural implícitamente negociado”, hablamos del consenso percibido sobre la función social de la escuela como nexo con el exterior. En el segundo espacio, denominado “espacio inter-cultural clandestino”, documentamos ciertos procesos culturales que tienen lugar en la escuela, pero en los que “clandestinamente” está presente la cultura comunitaria. Son espacios que hasta el momento no habían sido negociados ni explícita ni implícitamente y no proporcionan algún tipo de reflexión cultural de mayor alcance entre los actores educativos escolares. Su interés se centra en señalar los intersticios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción y, que en este caso particular, están invisibilizados, y por lo tanto, no son objeto de reflexión dentro de la escuela intercultural.

Con el último espacio, el “espacio inter-cultural conflictivo y no negociable”, examinamos un caso concreto de conflictividad entre ambas instituciones, que evidencia los encuentros que están teniendo lugar entre ambos espacios culturales y que son percibidos como conflictivos pero no negociables porque los ubican fuera de la problemática intercultural a causa del concepto de cultura del cual se han apropiado.

En el último capítulo, conceptualizamos las nociones de cultura e identidad aquí desarrolladas. Si bien es cierto que un enfoque constructivista de la identidad y un enfoque estructural-accional de la cultura se han tenido en cuenta también en las fases etnográficas de la investigación, reconocemos que los principales aciertos, interrogantes e inquietudes que nos proporcionan estos conceptos han emergido de las problemáticas específicas del trabajo de campo. Por ello incluimos en este capítulo las interrogantes y retos que este mismo desarrollo conceptual nos proporciona— con base en nuestra experiencia etnográfica. Y articulamos los fundamentos teóricos y etnográficos, los cuales proporcionan un marco comprensivo de las relaciones que guardan los procesos culturales, meta-culturales e identitarios y sus implicaciones para interculturalizar el currículum.

Cierran el libro las conclusiones finales, las cuales realizan un recorrido por todo el proceso de investigación, desde sus inicios hasta los resultados finales. Propone, a partir del desarrollo teórico expresado y de las condiciones empíricas detectadas en las actuales escuelas de educación bilingüe intercultural, profundizar en el desarrollo conceptual de cultura, identidad y meta-cultura. Y con base en ello, examinar las diferentes fases de abstracción y concreción cultural a las que hacemos frente cuando queremos interculturalizar la escuela, que conlleva estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural diferenciadas, aunque enlazadas.

En definitiva, el libro se interroga sobre la escasa aplicabilidad del enfoque educativo bilingüe intercultural en el contexto estudiado. Concretamente, sobre las escasas relaciones establecidas en la currícula escolar entre el espacio escolar y el comunitario. Apunta como una de sus causas al mismo concepto de cultura e identidad que reproducen los docentes cuando quieren llevar a cabo algunas prácticas que involucran un acercamiento hacia la cultura local-comunitaria. Esta práctica, además de ser percibida con mucha ambigüedad, reproduce los usos fragmentados, esporádicos y folclorizados que con frecuencia tienen lugar en las pretendidas prácticas educativas interculturales.

De forma directa, el argumento sostenido en este trabajo relaciona estas prácticas docentes con cierta tradición conceptual ligada a la antropología, que aunque en su interior se encuentra en cierta medida “superada”, sigue reproduciéndose con mucha fidelidad en el colectivo de los docentes y de no pocos antropólogos y antropólogas. Por esta misma condición, apunta que una renovada interpretación de los conceptos de cultura e identidad por el colectivo de los docentes apuntalaría un proceso que contrarrestara el recurrente carácter asimilacionista e integracionista que la educación escolarizada, intercultural o no, sigue mostrando en regiones indígenas.



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

En México, la llamada educación bilingüe intercultural (inicialmente bicultural) se oficializa en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Representa, inicialmente, la aceptación explícita del gobierno mexicano de la utilización del método indirecto en el aprendizaje del castellano en escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, fundamentalmente, el consenso sobre el fin de la tesis de la homogeneidad o la asimilación de la población indígena<sup>1</sup> a través de prácticas escolares.

Desde la creación de la SEP en 1921, la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos (no lineales) educativos dirigidos a la población indígena. En la práctica, no representan modelos excluyentes y lineales, sino que la mayor parte de las veces aparecen yuxtapuestos. Es decir, en la praxis cotidiana de las aulas, a pesar de que el marco actual del pluralismo cultural y la “Modernización Educativa” ha conseguido institucionalizarse y “oficializarse”, los principios de la escuela rural mexicana, la castellanización o la mirada “forzada” hacia la integración y la asimilación siguen estando presentes. Quisiera por ello hacer una breve mención histórica a la escuela anterior a la creación de la DGEI, que finalmente es la que hereda y la que, como veremos, en multitud de circunstancias se impone en la realidad escolar, a pesar del cambio actual de paradigma.

## LA HERENCIA ESCOLAR DE LA SEP EN ESCUELAS INTERCULTURALES

Anterior a la creación de la SEP, la práctica exclusión de los indígenas del ámbito escolarizado fue la práctica generalizada en México. El triunfo de la tesis positivista y los esfuerzos realizados para extender el sistema de educación pública y conseguir un mayor desarrollo de la teoría y práctica pedagógica –aún realmente escasa– no significó que la práctica inexistencia de escuelas en las regiones indígenas fuera motivo de preocupación. De hecho no lo fue hasta finales de la dictadura de Porfirio Díaz (1877-1911). En ella, el desarrollo pedagógico alcanzó “por primera vez su organización más coherente” (Solana *et al.*, 1999: vi), tanto en el desarrollo de la teoría pedagógica<sup>2</sup> como en el aumento de escuelas y profesionales destinados a ellas. A su interior, sin embargo, tuvo lugar una escasa distribución de los beneficios económicos.

En el ámbito escolar planteó la educación escolar en zonas rurales –casi inexistente en aquellos momentos. Pero su efecto pasó prácticamente desapercibido, no sólo por la seriedad institucional que se requería para tal empresa –había importantes deficiencias presupuestarias, ineficiencia y falta de interés de las autoridades locales, por mencionar sólo los problemas más visibles– sino por la oposición que mostraron los caciques a expandir el sistema educativo escolar en un régimen en el cual habían adquirido gran poder (Moreno y Kalbtz, 1999: 65).

En los hechos, se trató de una escolarización que apoyó seriamente la división de clases y una escasa movilidad social (Padua, 1998: 89). En el ámbito escolar, privilegió las escuelas en las capitales y en las ciudades más importantes, abandonando en gran medida la escuela en las regiones rurales, la cual Álvarez (1999: 111) califica de “escasa en cantidad y mediocre en calidad”. No será hasta después del movimiento armado desencadenado en 1910 que asistamos a un proceso de escolarización en áreas indígenas rurales guiado y atendido por el Estado como una de las grandes problemáticas nacionales.

*La creación de la Secretaría de Educación Pública  
y el inicio de la educación centralizada*

La Revolución evidenció de forma dramática la realidad del campesino y del indígena y la necesidad de equidad social para mantener la paz social. Implantar un sistema educativo de mayor alcance social se convirtió en uno de los grandes lemas posrevolucionarios. Junto a las exigencias agrarias, una escuela con mayor proyección social se convirtió en piedra angular de un sistema social más equitativo.

La creación de la SEP<sup>3</sup> en 1921 fue paradigmática en este sentido. Con ella, por primera vez cobran sentido práctico los postulados constitucionales de obligatoriedad, laicismo y gratuidad. Este nuevo periodo fue especialmente significativo para las regiones campesinas e indígenas que habían permanecido, en general, excluidas del proceso de escolarización. En este proceso, la “escuela rural”, directa heredera de la Revolución y la “escuela de la unidad nacional”, su sucesora, tuvieron profundas repercusiones en las regiones indígenas.

La “escuela rural”<sup>4</sup> nació de las preocupaciones educativas de los gobiernos posrevolucionarios por expandir el sistema educativo nacional hacia todo el país, fuertemente vinculado con un “espíritu” de renovación y de equidad social. Fue considerada como un gran herramienta para la transformación social del campo y para una mejor redistribución de los recursos económicos (Aguirre, 1976: 9s.). Las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales fueron instituciones producto de esta escuela.

Por su parte, la escuela de “unidad nacional”<sup>5</sup> (1943-1970) vino a contradecir el espíritu comunalista, particularista y especialmente reivindicativo de la “escuela rural”. El esfuerzo educativo se centró en despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas, combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana. Industrialización y conciliación nacional marcaron la diferencia con el periodo socialista.

Los planes y programas de las escuelas urbanas y rurales se unificaron y la escuela rural se desvinculó de la comunidad para encerrarse en la escuela (Aguirre y Pozas, 1991: 206). Los docentes de toda la República se

unificaron en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y éste se convirtió en el único órgano representativo de todo el magisterio nacional a partir de 1944 –anteriormente existían sindicatos u organizaciones magisteriales pero no estaban unificados. En sintonía con estas medidas, desaparecieron las Casas del Pueblo y las Escuelas Regionales Campesinas, frutos de la “escuela rural mexicana”.

A pesar de sus divergencias, ambas escuelas afectaron profundamente la vida en las comunidades indígenas, pues ambas compartían el espíritu de mestizaje, asimilación e integración que caracterizó tan fuertemente en esos años las políticas públicas en regiones indígenas. En este proceso, la castellanización –pero no únicamente – de las regiones indígenas fue parte medular de ambos periodos.

### *La castellanización*

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

A partir de la década de los años treinta, tras el “leve barniz bilingüe” (Brice, 1986: 175s.) conseguido, se iniciaron tímidas aperturas hacia la utilización de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza. Es decir, la utilización de las lenguas indígenas en ámbitos escolarizados respondió al interés de castellanizar a la población indígena por métodos más efectivos. Entre las experiencias “piloto” que se pusieron en marcha sobresalen: a) La Casa del Estudiante Indígena, establecida en 1925 en la capital del país y cerrada en 1933; b) La Estación Experimental de Incorporación del Indígena en Carapán, Michoacán, en 1932, cerrado año y medio después; c) El Instituto Lingüístico de Verano, el cual entró en México en 1935; d) la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939; e) el Proyecto Tarasco de 1939 a 1941, y f) la apertura en 1952 del primer Centro Coordinador

Indigenista (CCI)<sup>6</sup>, dependiente del INI, en San Cristóbal de las Casas.

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

Ya en estos años, no sólo se cuestionaban el proceso de enseñanza del castellano que solapaba e impedía el desarrollo óptimo de las lenguas indígenas. Tras los efectos de la “escuela rural” y la “escuela de unidad nacional” se cuestionaba fuertemente su mismo carácter paternalista, etnocéntrico e incluso etnocida con innumerables procesos culturales comunitarios que habían sido eliminados y sustituidos por otras innumerables prácticas culturales que llegaban de la mano del INI y de las escuelas de la SEP. Estos acontecimientos fueron la antesala para la aceptación formal por parte de la SEP del método bilingüe y posteriormente del enfoque bicultural, a través de la creación de la DGEI en 1978 y de la educación bilingüe bicultural.

## RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA INDÍGENAS: LA DGEI

### *Antecedente inmediato: los promotores bilingües*

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

Como acabamos de indicar, el inicio de una educación diferencialmente pensada para indígenas se relaciona directamente con los procesos lingüísticos. Su finalidad fue la castellanización de los indígenas, pero, dada la ineficacia<sup>7</sup> que había mostrado el método directo de aprendizaje, se optó por utilizar sus lenguas en el proceso de enseñanza para un óptimo aprendizaje del castellano. Para ello fue necesario hacerse de personal bilingüe dentro de las mismas regiones indígenas.

Inicialmente se les conoció como promotores culturales bilingües y fueron contratados por el INI, en 1951.<sup>8</sup> En estos años la SEP seguía sin aceptar la utilización de métodos bilingües en sus escuelas. Pero el fracaso de la castellanización directa la obligó a buscar alternativas educativas y en 1964 aceptó oficialmente la utilización de métodos bilingües en las escuelas indígenas (Citarella, 1990: 25) –hasta que finalmente, en 1971 la educación escolarizada dejó de estar controlada por el INI y sólo se encargó de la gestión de algunas escuelas-albergues (Sariego, 2002: 200). En ese mismo año creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (López y Cruz, 1982). Este Servicio supuso el triunfo, al interior de la SEP, del método indirecto en la enseñanza del castellano por encima del método directo, tan defendido en los tiempos de la escuela rural.

El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües no podía por sí sólo solucionar la marginalidad con la que eran percibidos los indígenas, y en 1971 se creó en la SEP la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, para desplegar acciones educativas junto al INI. Entre sus funciones destacaron las educativas, pero

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

### *La ANPIBAC y la propuesta bilingüe bicultural*

Los años setenta representan un parteaguas en las demandas que los pueblos indígenas realizan al Estado. Fueron de especial relevancia sus demandas culturales-educativas y sus críticas formuladas al proceso de aculturación inducida y a sus consecuencias etnocidas. En este contexto, la ANPIBAC, Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C., creada en junio de 1977 por la iniciativa de promotores indígenas<sup>9</sup> que habían sido formados por el INI y por la SEP, representó la principal organización indígena que abanderó estas críticas en el ámbito educativo público.

Su importancia estriba en que consiguió finalmente plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural con las cuales quedó establecida la política de la DGEI (Citarella, 1990: 34). Esta organización enmarcó<sup>10</sup> su propuesta dentro de los procesos de dominación cultural, discriminación racial, explotación económica y manipulación política en las relaciones que el Estado había establecido con los pueblos indígenas. Solicitaron nuevas relaciones que permitieran transitar de la situación de dominación que denunciaban hacia un proyecto escolar liberador, para conseguir una “verdadera participación en la vida política del país” (Gabriel, 1979: 33) a través de procesos identitarios fortalecidos.

Para conseguirlo, reclamaron participación en las más altas esferas de las instituciones de educación pública para indígenas, y un proceso de capacitación apropiado para ese fin. En el aspecto pedagógico escolar, en virtud de los procesos etnocidas que las escuelas habían desarrollado en torno a la lengua y cultura indígena, el modelo bilingüe bicultural consideraba la lengua y la cultura indígena “recurso y objeto’ del proceso educativo” (Muñoz, 2003: 102). Su propuesta bilingüe y posteriormente bicultural fue pronto retomada por la DGEI.

*La propuesta bilingüe bicultural de la DGEI*

La propuesta bilingüe bicultural fue ratificada por el gobierno a través de la DGEI cuando aplicaba importantes medidas para conseguir la castellanización: en 1973 puso en marcha el Plan Nacional de Castellanización y en el mismo año en que se creó la DGEI, en 1978, se inició el Programa Nacional de Educación para Todos y el Programa de Castellanización, en el cual, la prioridad volvía a centrarse en la escolarización y castellanización de los niños indígenas monolingües (Hernández López, 1982: 117). Es decir, la castellanización –bajo la propuesta bilingüe bicultural– siguió siendo prioridad para la SEP. A pesar de ello, podemos indicar que la propuesta bicultural, posteriormente cambiada a intercultural, simboliza el consenso –teórico– del fin de las políticas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales.

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

La DGEI en su propuesta bilingüe bicultural recoge los ejes principales que propuso la ANPIBAC, aunque en este colectivo estuviera más radicalizado el discurso que en la DGEI. En la propuesta de la DGEI, el aspecto bilingüe es entendido como el empleo de ambas lenguas (la lengua materna y el castellano) en el proceso de enseñanza, pasando progresivamente del conocimiento de la lengua materna (también su lecto-escritura) al castellano. En cuanto al aspecto bicultural, consideraba que su principal función era preservar, reforzar y desarrollar los valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos en un marco de autoafirmación de la identidad étnica (Lezama, 1982: 155) y adquirir otros conocimientos a través de su “cultura de referencia” (Antochiw, 1982: 500). En el enfoque bilingüe bicultural si la lengua materna se consideraba el “puente” para conseguir la castellanización, el conocimiento y enriquecimiento de la “cultura propia”

simboliza el tránsito a la cultura nacional-globalizada (Moya, 1998: 110).

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

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

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

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

En 1980, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ya se manifestó esta inquietud

y en ella se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural. Si bien se entendía que una persona podía ser bilingüe o trilingüe difícilmente se pensaba que pudiera participar sólo de dos culturas, consideradas de forma excluyente entre sí (III 1982: 334).

El desarrollo conceptual de las Ciencias Sociales señalaba que la visión dicotómica del biculturalismo al interpretar la relación entre dos formas culturales de forma excluyente, representadas a través de la incompatibilidad de lo propio y lo ajeno, resultaba demasiado simplificador para dar explicación a la complejidad de las relaciones de las culturas indígenas y no indígenas (Hamel, 1996: 150,183). El enfoque bicultural, por tanto, al enfocar el problema desde la perspectiva de la oposición –entre lo propio y lo ajeno– para fundamentar lo propio, con frecuencia “retorna a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por antonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana” (Bertely, 1998: 89) y obvia los procesos que apuntan hacia la fragmentación interna de los pueblos indígenas, sus conflictos y su propio devenir histórico “híbrido”.

Las diferentes críticas provocaron que, finalmente en 1990, el término bicultural fuese cambiado por intercultural (Bertely, 1998: 89). Sin embargo, el cambio de un concepto por otro no se vio reflejado en una propuesta concreta de la DGEI. Lo que tuvo lugar fue sólo un cambio nominal, de un modelo bilingüe-bicultural a otro bilingüe intercultural (Gigante, 1995: 49). La crítica atribuyó pronto el cambio, a un “acomodo” institucional para que México no quedara rezagado de los desarrollos que la investigación social anunciaba, sobre todo en un contexto regional en el cual la mayoría de los países de América Latina<sup>11</sup> habían optado por el concepto intercultural.<sup>12</sup>

La dificultad de ofrecer un proyecto educativo escolarizado “acabado y coherente” que conjugara la reproducción de la cultura indígena con la superación de la tradicional situación de marginación social y económica de los pueblos indígenas –muy fragmentados en cuanto al grado de sus necesidades económicas y sociales– hizo que pronto se fragmentaran los “enunciados” de la educación intercultural. En especial en un contexto en el cual, por un lado, se produce una intensa homogeneización de las cul-

turas por un “mercado de consumo globalizado” y, por otro, se acentúa la vinculación con los “mercados simbólicos de ámbito local o comunitario” (García Castaño y Granados, 2002: 66).

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

### *Perfil institucional y normativo del sistema educativo bilingüe intercultural*

Los principales documentos oficiales que respaldan la educación bilingüe intercultural en México son la Constitución Política, el Programa de Modernización para la Educación Indígena, el ANMEB, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Excepto la Constitución, todos se vinculan directamente con el proceso conocido como “modernización educativa”.<sup>13</sup>

En todos ellos hay notables implicaciones normativas para el desarrollo y fomento de la educación bilingüe intercultural en regiones indígenas. En global, se caracteriza por su especial énfasis en elevar la eficiencia y la calidad educativa a partir de sus indicadores educativos (Martínez Vásquez, 2002b: 155). En particular, sus esfuerzos se centraron en la descentralización educativa, el aumento de la participación social en los centros educativos, el mejoramiento de la infraestructura escolar, la elevación de las condiciones de vida y de la capacitación del magisterio (DGEI, 1990: 7), el aumento de la cobertura de la educación básica, el establecimiento de programas compensatorios y una reforma a la estructura curricular que implicó la renovación de los libros de textos, entre otros procesos.

Paralelamente, en estos años prosperan la aplicación de programas

compensatorios hacia el medio escolarizado. En el ramo educativo sobresale el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB) y OPORTUNIDADES, apoyando con becas y útiles escolares a las familias de niños que asisten a la escuela. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) sigue esa misma orientación, y, conjuntamente hace énfasis en la diversidad cultural del país y en su condición pluriétnica. Razón por la cual, en relación con los grupos indígenas, menciona la necesidad de ajustar la calidad educativa en el marco del respeto a la diversidad cultural. Pero su gran novedad fue plantear la necesidad de la educación intercultural para todos (García Segura, 2004: 316s.).

También calidad, eficiencia, equidad, democracia y reconocimiento de la diversidad –y por tanto educación “culturalmente adecuada” (Gigante 1995)– son principios que inspiran a los movimientos de reforma educativa en América Latina (Moya, 1998: 178) en la década de los noventa, la más importante en cuanto cambios en las modificaciones de sus constituciones:<sup>14</sup> Colombia lo hizo en 1991, México y Paraguay en el 1992, Perú y Chile en 1993, Argentina y Bolivia en 1994, Panamá en 1995, y de forma más temprana Guatemala en 1985, Brasil en 1988 y Nicaragua para los años de 1987 a 1995. Simultáneamente, desde los años setenta, ha crecido el interés en los foros internacionales por los derechos de los grupos minoritarios y también han aumentado los congresos internacionales de Educación Intercultural Bilingüe a nivel regional (Gigante, 2003: 67ss.).

En estos mismos años, a la par que estas reformas económicas y educativas tenían lugar, las organizaciones indígenas incluyeron “planteamientos y estrategias innovadoras” (Morales, 1998: 155) que obligaron a romper con el indigenismo de integración a favor del indigenismo de participación y transferencia, y tuvo lugar el reconocimiento público del carácter pluricultural del país, se afianzó la educación bilingüe intercultural y se discutió reiteradamente sobre la autogestión, el etnodesarrollo y la autonomía indígena.

Numerosos documentos dieron respaldo legislativo a estas nuevas relaciones entre el Estado y las culturas indígenas. En el contexto mexicano, en 1990 se ratificó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, en el

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

Como podemos comprobar, se asiste en esta época a un contexto normativo que fortalece y apoya la defensa de una educación diferenciada en regiones indígenas dentro del proyecto más amplio del reconocimiento a sus culturas. A la par, la economía mexicana sufre un profundo ajuste económico con tendencia al libre cambio y de corte asistencialista/paternalista, la cual por un lado, profundiza los niveles de desigualdad social y por otro, invierte en el establecimiento de programas compensatorios, en especial en las regiones indígenas.<sup>15</sup>

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

- En el desarrollo de la investigación y formulación de los principios bilingües interculturales se considera que los avances en la investigación sobre las lenguas indígenas son muy desiguales, porque no todas las lenguas cuentan con alfabetos ni con el mismo nivel de avance en su desarrollo. Las metodologías de enseñanza bilingüe no son oportunas para el estudio del castellano como segunda lengua, las innovaciones educativas tienen un nivel de información y capacitación, “insuficiente, parcial y ambigua” (Muñoz, 2003: 102). La misma crítica se realiza sobre las premisas teóricas e ideológicas del sistema bilingüe intercultural, las cuales son percibidas con poca claridad por parte de los docentes (Molina, 2003: 415).
- La autopercepción y la autoestima étnica siguen, aún en la actualidad, siendo prioridad dentro de los programas de formación y ca-

pacitación docente porque son una de las causas principales de la resistencia que muestran los docentes para poner en práctica el método bilingüe y otros principios educativos interculturales (cfr. Schmelkes, 1998b: 362s.).

- La escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, los problemas en su distribución o la falta de aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, son otros de los problemas más nombrados que afectan al sistema educativo bilingüe intercultural.
- Compartimos con Muñoz (2003: 95) la idea de que en México, en las escuelas bilingües interculturales, la doctrina de la modernización de la educación básica –y también la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos en las cúpulas de las instituciones educativas, como el constructivismo cognitivo, por ejemplo– ha sido más influyente que el discurso sobre la educación bilingüe intercultural.

A pesar de todo, se reconoce que tanto la propuesta bilingüe intercultural como los documentos oficiales que la acompañan, han permitido conquistar una dimensión política e institucional sin precedentes. Son generalmente reconocidos como favorables el incremento de la cobertura educativa escolar, de la capacitación y formación de docentes, la re-valoración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas o la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras (Moya, 1998:116). Pero las críticas continúan señalando en la actualidad tanto el carácter incompleto y de “segunda clase” de estos procesos como la persistente asimilación e integración cultural. Después de estos años de educación bilingüe intercultural “comienzan a darse los primeros síntomas de un colapso en los objetivos de cambio intercultural e intragrupal y de una cierta impotencia en lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declara el discurso de la interculturalidad educativa” (Muñoz, 2002: 27). La práctica escolar muestra que la DGEI sigue aplicando un modelo educativo que no responde al desarrollo teórico

ni legislativo sobre educación bilingüe intercultural. Son escasas las experiencias que han sido coherentes con estos posicionamientos y la mayoría de ellas se encuentra en nivel experimental.<sup>16</sup>

## Notas

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

<sup>2</sup> Son de mencionar la celebración de los Congresos Pedagógicos de 1889-1890 y de 1890-1991, de importantes consecuencias en la historia educativa nacional posterior, el aumento de los servicios educativos, el desarrollo legislativo en materia educativa y el fomento y desarrollo de la teoría pedagógica (Moreno y Kalbtz, 1999: 54).

<sup>3</sup> La labor educativa estatal estuvo a cargo de la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos desde 1821 a 1841. Después adoptaría el nombre de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. De 1843 a 1861 se denominaría Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria. En 1861 se la denomina Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Posteriormente en 1905 se la denomina Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1917 se decreta su desaparición hasta que en 1921 nace finalmente la SEP. Antes de su nacimiento sólo tenía jurisdicción sobre el Distrito y los territorios federales (Iturriaga, 1999: 157).

<sup>4</sup> Para mayor detalle sobre el desarrollo de “la escuela rural mexicana” ver Mejía, 1999 y Aguirre, 1976.

<sup>5</sup> Para mayor detalle sobre el desarrollo de “la escuela de unidad nacional” ver Latapí, 1998a, De la Peña, 1981, y Cardiel, 1999.

<sup>6</sup> Los Centros Coordinadores Indigenistas fueron los marcos de acción de la propuesta teórica de Aguirre Beltrán sobre el indigenismo de integración. Se instalaron en los centros del poder local dominante de la región de refugio (Marroquín, 1977: 101) –es decir, de las zonas de influencia de la ciudad rectora de la región.

<sup>7</sup> El panorama de la educación escolarizada en regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en lengua indígena y el analfabetismo rondaba 80 por ciento. A la marginalidad de los indicadores educativos escolares se le unía la escasa cobertura educativa y la escasa significación que la escuela tenía entre las expectativas de los indígenas (Nolasco, 1997: 45).

<sup>8</sup> No abordaremos aspectos relacionados con el indigenismo llevado a cabo por el INI por considerar este epígrafe como una breve incursión histórica. Sin embargo, es difícil entender los profundos cambios que afectaron la vida de las comunidades indígenas sin atender las particularidades del INI y las acciones que impulsaron, así como las fuertes críticas vertidas a su interior. Mismas críticas que asimiló y le permitió reorientar sus prácticas en las regiones indígenas, dentro de un debate que no podemos dar por concluido en la actualidad. Para mayor información sobre las acciones y discusiones que originó el INI véase: INI, 1977, 1978; Nolasco, 2003; Dietz, 1995; Sariago, 2002; Embriz, 2003; Aguirre y Pozas, 1991; Pría, 2000; INI-SEDESOL, 1994, entre otros, como parte de la profusa literatura crítica sobre esta temática. Sobre las relaciones establecidas entre el desarrollo de la teoría indigenista y la antropología, véase: Nolasco, 1970; Scalón, 1982 y Báez-Jorge, 1982.

<sup>9</sup> Los promotores que habían estado trabajando en el INI bajo el enfoque integracionista y también intelectuales y profesionales indígenas que trabajaban para algunas de las Secretarías de Estado, fueron quienes protagonizaron la ruptura con el indigenismo de integración y con la escuela de la asimilación.

<sup>10</sup> La información sobre la propuesta pedagógica del ANPIBAC, la recojo de Gabriel (1979), miembro del ANPIBAC y del Consejo Nacional de los Pueblos Indígenas (CNPI). En el artículo se resaltan las principales conclusiones que se llevaron a cabo en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, celebrado por la ANPIBAC en 1979, en Oaxtepec, Morelos.

<sup>11</sup> En los textos jurídicos sobre educación escolar que recogen esta perspectiva en América Latina no se utiliza el termino bicultural sino mayoritariamente el intercultural (cfr. Moya, 1998).

<sup>12</sup> Cfr. Gigante (1995:50) para una información más detallada sobre la diferencia entre el enfoque bicultural y el enfoque intercultural.

<sup>13</sup> Para una información más detallada de este proceso se puede consultar Gigante, 2003; Latapí, 1998b; DGEI, 1990 y Martínez Vásquez, 2002b.

<sup>14</sup> Ante la importancia creciente que adquiere la educación intercultural en América Latina y a pesar de que las modificaciones normativas son proclives a los derechos culturales de los grupos étnicos que conviven en los respectivos espacios nacionales, “los espacios relativos a los derechos estratégicos de los pueblos respecto a la territorialidad o a la tierra”, así como otros aspectos que se relacionan con el crédito, el control de la cadena productiva, su poder jurisdiccional o su gobernabilidad local, no son normados de forma tan favorable para los pueblos indígenas (Moya, 1998: 106).

<sup>15</sup> A pesar del desarrollo económico que anuncia el modelo neoliberal, en 1994 los índices de pobreza absoluta y relativa crecieron y las políticas de ajuste aplicadas por el gobierno necesitaban programas compensatorios para nivelar el costo social de las medidas económicas. El resultado es el aumento tanto de los índices de pobreza como del gasto social y educativo (Padua, 1998: 92, 103).

<sup>16</sup> Como este problema persiste a través de los años y el problema de un diseño curricular intercultural es continuamente aplazado, a pesar del reconocimiento y del desarrollo normativo de la educación bilingüe intercultural, muchos “movimientos indígenas locales están buscando alternativas educacionales, culturales y de desarrollo fuera de la oferta estatal” (Moya, 1998: 116).



## II. LOS ENUNCIADOS DE LA ESCUELA INTERCULTURAL

MULTICULTURALISMO, PLURALISMO E INTERCULTURALIDAD;  
¿SINÓNIMOS O AFINES?

En la literatura crítica y en los diversos programas y proyectos que aplican diferentes actores, multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad son conceptos que se usan frecuentemente en torno al debate sobre las “políticas de la diferencia” (García Segura, 2004: 60). Pero no a todas, ya que también la asimilación, la integración, la segregación y el monoculturalismo<sup>1</sup> representan políticas de la diferencia, porque ninguno de estos modelos mantiene una posición “no neutral sobre la diversidad cultural” (Teodoro, 1996: 26).

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

que favorezcan en algunos casos su disolución y en otros su reproducción pero dentro de un margen estrecho de actuación.

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

El “atraso” de ciertas culturas no es sólo una cuestión de unos Estados-nación con respecto a otros, sino una cuestión al interior de ellos mismos. Hacia dentro, el proyecto cultural de la modernidad pretende proyectar su ideal de progreso en las diferentes culturas que lo conforman a través del monoculturalismo de tendencia euro-norteamericana y elitista. Para conseguirlo, el Estado-nación trabaja conscientemente en la destrucción de las diferencias culturales que considera perjudiciales a su ideal de progreso y desarrollo, o sitúa esas diferencias culturales en un estatuto subalterno.

En el caso mexicano, el monoculturalismo que anhelaba el Estado-nación fue una combinación de la cultura eurocéntrica e indígena, en la cual proyectó su ideal sobre el mestizaje. Hasta la actualidad, este modelo sigue planteando “los dilemas políticos” de la modernización, que podríamos resumir como lo hace Lomnitz-Adler (1995:11) en el continuo deseo de “cambiar algún aspecto de la cultura nacional y fortalecer o preservar algún otro”. La tensión entre una y otra posición se ubica en el tradicional debate entre el universalismo y el particularismo<sup>2</sup>.

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

En otras se considera parte de un continuo en el cual se yuxtaponen con diferentes niveles de intensidad.

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

En México, estas críticas comenzaron a plantearse de forma nítida en los años setenta. El evolucionismo, el positivismo, el relativismo cultural y en ocasiones el materialismo histórico habían sido herramientas ideológicas que justificaban las acciones gubernamentales en torno al proceso de uniformización cultural. En esta década, en especial desde ciertos sectores académicos y desde organizaciones y movimientos indígenas y sociales, se cuestionaron abiertamente estos modelos y se propusieron alternativas al enfoque monocultural, que emplazaron a un cambio por el enfoque pluricultural.

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

Tanto la literatura como los proyectos que se implementan bajo las denominaciones de multi, pluri e interculturalidad son hoy en día muy extensos. En ellos estos conceptos se entienden en ocasiones de forma diferenciada y en otras como sinónimos. En las ocasiones que son usados como sinónimos habría que señalar una primera diferenciación entre el argot anglosajón –que muestra cierta preferencia por el concepto multicultural– y el argot europeo y latinoamericano<sup>3</sup> –que muestra una preferencia por los conceptos pluri e intercultural (Dietz, 2003). En el contexto latinoamericano, Monsoy y Gonzáles en 1975 fueron los primeros en introducir este concepto en el área educativa (Arratia, 2001: 38). En la actualidad, la mayoría de las reformas educativas que han tenido lugar desde la década de los ochenta y noventa en la región han optado por este concepto (cfr. Moya, 1998). Sin embargo, los significados de unos términos y otros –multiculturalismo en

el contexto anglosajón e interculturalidad en los contextos europeo y latinoamericano, son muy similares en la práctica.

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

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

Por otra parte, dentro de aquellas posiciones que entienden la afinidad entre los conceptos pero no su semejanza, conciben que la interculturalidad representa los diversos modelos que se implementan dentro de marcos jurídicos y filosóficos que defienden el pluralismo cultural.<sup>4</sup> Proyecta diferentes “modelos ideales” bajo tres ejes principales:

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

por lo regular acepta cambios culturales multidireccionales.

En este trabajo, multiculturalismo, pluralidad cultural e interculturalidad los presentamos como afines, no como sinónimos, para facilitar la claridad de los procesos que encierran estos conceptos, que son en general muy diversos.<sup>5</sup> Nos interesa separarlos porque definen tres dimensiones importantes sobre la vinculación que se establece entre diversidad cultural y políticas públicas:

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

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

## LA PROBLEMÁTICA INTERCULTURAL CONTEXTUALIZADA EN EL MERCADO GLOBAL

La asimilación no desaparece y el pluralismo no acaba de llegar<sup>6</sup>

En los modelos pluri e interculturales adquiere notable importancia la equidad social. En el caso mexicano,<sup>7</sup> el debate pluri e intercultural es fruto directo de la inequidad social y del uniformismo cultural que tradicionalmente caracterizó las relaciones entre pueblos indígenas y Estado nacional. En la actualidad inequidad social y uniformismo cultural, tradicionalmente vinculados a la tesis de la modernidad, siguen presentes en los debates en torno a los procesos pluri e interculturales. Pero no dentro de la problemática –añeja en muchos sentidos en nuestros días– de la modernidad sino dentro de los procesos de globalización económica y cultural.

### *Globalización económica y cultural: satanizada y esperanzadora en el pluralismo cultural*

En el debate sobre la globalización económica y cultural son frecuentes aquellas posiciones que satanizan sus efectos y, con frecuencia, éstos mismos, quienes albergan la esperanza de transformar sus “defectos” en cualidades beneficiosas para las sociedades y utilizar las potencialidades que se le reconocen.

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

provisor, la crisis del desempleo y la fragmentación y empobrecimiento acelerados” (Pedró y Rolo, 1998: 264).

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

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

Los procesos de globalización cultural tienden a generar procesos de homogeneización cultural. La cultura urbana euro-norteamericana actual es el tipo de cultura que mayormente se internaliza, en especial porque es la que controla los principales flujos comunicativos.<sup>8</sup> De tal forma que si la tesis de la modernidad pierde “credibilidad” hasta ser prácticamente desterrada del pensamiento social actual, la globalización vuelve a plantear este debate –no dentro del “ideal de progreso” planteado por el modelo de la modernidad sino por los efectos que los procesos económicos y la intensificación de las comunicaciones provocan cultural, social y económicamente.

La globalización provoca junto a la homogeneización cultural otra situación de tendencia contraria: la fragmentación y la heterogeneidad cultural e identitaria de carácter local, regional y nacional resurge junto con

los procesos de homogeneización cultural. Como indica García Canclini (1995: 69), lo “local se globaliza”.

Los objetos pierden la relación de fidelidad con los territorios originarios. La cultura es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar. Lo que diferencia a la internacionalización de la globalización es que en el tiempo de internacionalización de las culturas nacionales se podía no estar contento con lo que se tenía y buscarlo en otra parte. Pero la mayoría de los mensajes y bienes que consumíamos se generaba en la propia sociedad, y había aduanas estrictas, leyes de protección a lo que cada país producía. Ahora lo que se produce en todo el mundo está aquí y es difícil saber qué es lo propio. (...) La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa (García Canclini, 1995: 16).

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

Los procesos identitarios en este contexto cobran una especial importancia. Se produce una “*exaltación de la diferencia*”<sup>9</sup> desde posiciones ideológicas de diferente calado político, que para algunos autores son “un reflejo de autodefensa y de una especie de antídoto frente a los procesos de globalización” (Giménez, 2002: 58), pero que también alimentan la esencialización identitaria y la segregación cultural.

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

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

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

### *Convergencia en las problemáticas y respuestas educativas escolares*

Los asuntos de educación pública nacionales son influidos y alterados por ciertos procesos globalizados, como lo son algunas de las características concretas que adquieren los procesos económicos o los compromisos educativos internacionales que los Estados se comprometen en cumplir. En México, en concreto, las decisiones en torno a la educación pública se ven intensamente influidas tanto por los lineamientos que se elaboran desde los grandes centros de poder financiero<sup>10</sup> (Gigante, 2003: 64), por los compromisos que se establecen a través de los acuerdos multilaterales regionales que tienen lugar en América Latina como el Tratado de Libre Comercio (TLC), MERCOSUR o el Pacto Andino, y por las agencias de coope-

ración de distintos países que operan en Latinoamérica (Gigante, 2003: 66). Los grandes centros de poder financiero y de crédito, de esta manera, consiguen que se lleven a la práctica políticas y estrategias que conducen a una convergencia educativa escolar del continente (Pedró y Rolo, 1998: 269). Para Pedró y Rolo (1998: 269ss.) la convergencia se realiza en tres terrenos fundamentalmente; el curricular, el estructural y el del gobierno:

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

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

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

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

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

Los procesos de convergencia que hemos mencionado y la reciente normativa intercultural que está presente en casi la totalidad de los países latinoamericanos anuncian dos procesos: mayor amplitud y profundidad en los procesos de marginación socioeconómica y fragmentación social por un lado y, por otro, soporte a la lógica –gestionada normalmente por las agencias de cooperación internacional, por la sociedad civil o por programas compensatorios de los mismos gobiernos– en la cual se incide en la equidad social, en el respeto y valoración de la diversidad cultural y en el establecimiento y fortalecimiento de los valores democráticos.

Mientras más fuertes son los procesos que vinculan la globalización económica con la flexibilización y competitividad del mercado educativo escolar, más clara se presenta la necesidad de contrarrestar sus efectos

con programas –en la práctica, la mayoría compensatorios– dentro del marco del derecho a la diversidad cultural. Es la dualidad característica de los procesos actuales de globalización económica, cultural y comunicativa.

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

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

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

En América Latina los cambios legislativos y jurídicos emprendidos por algunos países se han realizado de forma paralela al desarrollo de actividades económicas de impulsos neoliberales que repercuten negativamente en las políticas de equidad social.<sup>11</sup> Pero el pluralismo cultural representa un marco filosófico y jurídico compartido tanto por las políticas públicas del Estado como por los movimientos o grupos sociales que mantienen un discurso contestatario. Por esta razón, supone un ámbito de propuestas políticas y pedagógicas fragmentado.

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

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

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

Antes de mencionar los principales “enunciados” de la escuela intercultural queremos ubicar estas propuestas educativas en el marco del debate del pluralismo cultural sobre la relación del Estado y los pueblos indígenas. Las diferentes propuestas abarcan un espectro de posiciones que podrían ir desde un pluralismo “condescendiente” hasta la propuesta autonómica.<sup>12</sup>

Bajo el enfoque del pluralismo cultural tienen cabida diferentes mode-

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

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

En el otro extremo, en relación con las peticiones que el reconocimiento sobre la diversidad cultural y lingüística realiza al Estado, se encuentra la postura autonómica. La demanda autonómica ha ocupado, principalmente desde 1994, gran parte del proyecto político planteado por los pueblos indígenas de México.<sup>13</sup> El surgimiento de esta propuesta se relaciona directamente con las demandas que realizan las organizaciones y movimientos indígenas. Ubican las tradicionales relaciones entre el Estado y los pueblos

indígenas como etnocidas, paternalistas y coloniales, bajo constante control político. Junto a ellas, critican igualmente las consecuencias del proceso de modernización en las regiones indígenas y en consecuencia la acción gubernamental en ellas.<sup>14</sup> A las críticas que realizan a la tradicional gestión estatal en regiones indígenas suman por tanto la necesidad de gestionar desde el ámbito indígena sus proyectos políticos, sociales, económicos y culturales dentro de sus territorios legalmente reconocidos<sup>15</sup> para ejercerla.

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

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

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

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

La tesis sobre el monoculturalismo –tanto el de “un *criollismo excluyente*”<sup>16</sup> como el de “un mestizaje incluyente” (Muñoz, 2002: 54)– ha perdido su carácter hegemónico, aún sin conseguirlo del todo. Desaparece de los principales argumentos que expresan las organizaciones y movimientos sociales de ámbito nacional e internacional, de las Ciencias Sociales y de los principios que norman las principales instituciones públicas que se relacionan con los espacios indígenas.

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

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

La práctica escolar en las escuelas bilingües interculturales tiene un grado de homogeneidad mucho más elevado que las manifestaciones sobre lo que debería ser la escuela intercultural. Los “enunciados” que exponaremos, son fundamentalmente perspectivas sobre la educación intercultural, y hablan de las “utopías sociales deseables”<sup>17</sup> (Moya, 1998: 109), no de su grado de concreción real.

Existen dos grandes dimensiones en las cuales se ubica la problemática de la escuela intercultural: una política y otra pedagógica –nunca desvinculada del todo del ámbito político, pero sin el protagonismo que éste adquiere en la dimensión política. Las diferentes concepciones no son en realidad contradictorias unas con otras, más bien se complementan o presentan ciertos paralelismos. Todas representan el rechazo de la tesis monocultural, pero tanto unas propuestas como otras mantienen matiza-

ciones que las diferencian. La bibliografía es extensa y las particularidades de cada autor o autora son importantes. A pesar de lo cual hemos intentado agruparlas en áreas que tienen según nuestro criterio, afinidad temática, independientemente de su autoría. Finalmente, nos gustaría aclarar que los siguientes “enunciados” describen las principales discusiones y anhelos que ha despertado este sistema educativo en México,<sup>18</sup> no nuestro particular punto de vista sobre este sistema educativo.

## LOS “ENUNCIADOS” EN LA DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA

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

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

### *Ecuación democrática para el problema escolar*

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

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

Las demandas por una educación pública diferencial en América Latina, por parte de los pueblos indígenas, no se relaciona con el establecimiento de un sistema de educación pública que profundice la exclusión social o la reproducción de la “subalternidad” (Taracena y Bertely, 1997) económica y socio-política de los grupos y pueblos indígenas. Por el contrario, cuando se demanda una educación escolarizada diferencial es tanto para evitar estas situaciones como para intentar crear una escuela de mayor equidad dentro de su propio desarrollo cultural e identitario. Y paralelamente, incitar la participación activa de todos los actores educativos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas para caminar hacia una educación democrática y participativa.

### *Autoafirmación étnica y profesionalización de indígenas*

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

Los procesos educativos escolarizados han afectado tradicionalmente de dos formas distintas a los procesos étnicos. Por una parte, han fortalecido –aunque no únicamente ellos– una autopercepción negativa de la identidad étnica, de tal manera que los estereotipos y estigmas que se

fueron consolidando durante la colonia y que se mantuvieron o crearon en la historia moderna de México, fueron interiorizados, fomentando la auto-denigración y el autorrechazo étnico. Por otra parte, la profesionalización del sector indígena representa una solución a la histórica situación de marginalidad de los indígenas y les ofrece mayor autonomía y autogestión –ya que no necesitan recurrir con tanta frecuencia a otro tipo de profesionales. De igual forma, la escolarización ofreció a un sector indígena la oportunidad de iniciar o aumentar el contacto con las instituciones gubernamentales y participar en ellas a través de una creciente profesionalización y, desde esta posición de mayor peso estratégico, proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado.

En general, la ambigua función de la escuela en los procesos de autoadscripción étnica que acabamos de describir –como institución etnocida y como formadora de los actuales dirigentes e intelectuales étnicos y profesionales indígenas– trata de ser readaptada a los intereses identitarios de los grupos y movimientos indígenas<sup>19</sup> (Maldonado, 2002: 14). Razón por la cual a la escuela se le demanda formación de cuadros profesionales indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas (López Pérez, 2003: 27) y es en este sentido que el proceso de escolarización se convierte en un elemento central de etnicidad (Bertely, 1997: 201s.).

En especial si tenemos en cuenta que las demandas educativas en las escuelas que llevan a cabo organizaciones y movimientos indígenas parten de su especificidad cultural para reclamar una educación diferenciada. Pero la descalificación y el menosprecio con el cual eran consideradas las culturas indígenas en el marco nacional, interiorizadas de alguna forma por sus propios miembros, exigía una fase inicial de revaloración de los conocimientos y prácticas culturales e identitarias para que éstas pudieran ser incluidas en los procesos escolares.<sup>20</sup>

Esta necesidad se hizo muy evidente en los programas de formación de docentes<sup>21</sup> y hasta ahora sigue siendo una demanda importante tanto en la formación de docentes como en la implementación de las prácticas bilingües interculturales. Porque ante identidades étnicas “denigradas” (Maldonado, 2002: 222), para lograr la apropiación cultural de la escuela por la

que apuesta el enfoque educativo bilingüe intercultural, la revalorización identitaria y cultural se convierte en el proceso preliminar y substancialmente necesario para el inicio y la continuidad de estos proyectos. De hecho, las demandas sobre etnicidad en los programas de formación tienen, en muchos casos, mayor peso que la planificación y gestión del currículum desde la perspectiva intercultural.

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

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

Dentro del conjunto de posiciones que hemos considerado apuntan hacia procesos escolares de mayor autonomía cultural y política como camino hacia la “liberación” de sus propias sociedades, se encuentran aquellas que consideran el ámbito escolar un espacio contestatario y óptimo para conseguirlo a través de la resistencia cultural.<sup>22</sup> La escuela adquiere este significado porque la relación de los pueblos indígenas con el Estado es interpretada como una relación de control y dominación y su propuesta camina hacia la “liberación” y “emancipación” de dichos procesos.

Las prácticas educativas escolares se interpretan como parte de la tensión entre un proyecto educativo etnocida y la posibilidad de invertir esta situación desde los procesos de resistencia étnica. A pesar del carácter etnocida,<sup>23</sup> denigrador de las culturas e identidades indígenas y legitimador de las desigualdades sociales con el cual es interpretada la escuela, este ámbito se elige como uno de los caminos para encauzar el proyecto político autonómico.

Desde este enfoque educativo se realizan duras críticas al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas públicas –bilingües

interculturales o no— porque se considera no proporcionan “los saberes necesarios para vivir en la comunidad” (Rockwell, 2001: 8), de tal forma que ni ofrece en situaciones de equidad el “conocimiento académico” que reciben los estudiantes de otros medios escolares, ni favorece la construcción, apropiación, o utilización de los conocimientos que les son propios (Rockwell, 2001: 9).

Más al contrario, suponen su anulación ya que las escuelas públicas, en general, consideran las formas científicas y los aprendizajes del currículum nacional los únicos conocimientos educativos “válidos y valiosos” (Maldonado, 2002: 14). Por ello, junto a las críticas sobre la asimilación y la integración, se menciona también el carácter “des-educativo” (Mayer, 1982: 275) que proporcionan las escuelas, porque en ellas se trabaja conscientemente en la transformación o anulación de los conocimientos culturales que les son transmitidos por su medio local, y de esta manera hace desconocer los “conocimientos elementales de *ambas*<sup>24</sup> culturas” (Mayer, 1982: 275).

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

En estas propuestas, la respuesta educativa en las escuelas no se centra en abatir el analfabetismo, elevar las tasas de escolarización, aumentar la calidad educativa o la formación de docentes con insumos educativos suficientes (Maldonado, 2002: 156). En general, rechazan los programas educativos compensatorios y en concreto el establecimiento de un bilingüismo de transición y de planes y programas educativos nacionales adaptados a los contextos locales (Hamel, 2003: 137). Su interés en la escuela no es tanto “conservar culturas rotas” como la reconstrucción cultural desde la totalidad (Maldonado, 2002: 143), aunque eso conlleve partir de un proyecto educativo contrario a los intereses y expectativas del Estado.

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

## LOS “ENUNCIADOS” EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

### *La calidad educativa en escuelas indígenas: entre la escuela compensatoria y la pertinencia educativa*

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

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

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

Dentro de este enfoque rechazan las propuestas educativas que tienden hacia la homogeneidad y la integración cultural, pero también aquellas que mantienen la marginación, la pobreza y la desigualdad social (Hernández-Díaz, 2003b: 60) o convierten a la propuesta bilingüe intercultural en una “educación de tercera clase” (Bertely, 1998: 94). La brecha existente en cobertura, equidad, calidad y eficacia entre las escuelas urbanas y rurales suponen la principal preocupación de la “modernización educativa” (Schmelkes, 1998a: 190ss.). Por esta razón, la calidad educativa apuesta por reducir estos indicadores en las regiones indígenas junto al respeto y fortalecimiento de las identidades y culturas locales (Gigante, 2003: 65). El peligro de esta preocupación o los excesos de esta denuncia, podrían recaer en seguir manifestando principalmente una “concepción del déficit”<sup>25</sup> (Hamel, 2003: 154), en concreto un “déficit” sobre el “sesgo cultural” (Franzé, 1998: 48), que motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios –como es el caso del PROGRESA o del PAREB. En estos proyectos adquiere importancia el contexto cultural de los estudiantes y por esta razón se apoya la “flexibilidad curricular” (Muñoz, 1998: 34), pero en especial, para compensar los “déficit” que se les adjudican.

La calidad educativa afecta principalmente a los estudiantes de las regiones indígenas –aunque la calidad educativa dentro de la actual reforma educativa es extensible a todo el sistema de educación pública– ya que los indicadores sobre la calidad educativa representan los índices más alarmantes en sus escuelas: índices bajos de cobertura y acceso escolar, de formación y rotación del magisterio, de eficiencia terminal, de alfabetismo, de años de escolarización, escasez de infraestructura, de material didáctico y escasez presupuestal o de pertinencia entre los conocimientos adquiridos y la utilidad que representan en el futuro de los niños y niñas.

Este último aspecto, aplicado al contexto de las regiones indígenas,

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

Pero a diferencia de otras propuestas, su interés no nace de ciertas reivindicaciones histórico-políticas de las organizaciones indígenas, sino de la importancia que adquiere en las investigaciones psicolingüísticas y educativas una “educación apropiada” para el óptimo “desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena”<sup>26</sup> (Hamel, 2003: 161). Es decir, el desarrollo de una educación “enraizada en la realidad sociocultural y lingüística”<sup>27</sup> específica en la que interactúan niños y maestros” (Comboni y Juárez, 2001: 49) se interpreta como un educación más pertinente en el aprendizaje de los estudiantes –ya pertenezcan a contextos étnicos diferenciados o no.

### *La cultura local-comunitaria en el espacio cultural escolar*

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

En especial, hacemos mención a aquellas posiciones que rechazan las propuestas curriculares construidas a partir de la adaptación al contexto de aprendizaje de los niños y niñas del plan y programa nacional. Es decir, la flexibilización curricular o el establecimiento de un currículum diversificado no se entiende como una adaptación curricular “aditiva” de contenidos étnicos. Por el contrario, plantean establecer un vínculo estrecho entre el conocimiento escolar y el conocimiento familiar-comunitario en el medio indígena como eje fundamental que defina el proyecto educativo. De

lo contrario, se entiende que la adaptación curricular –es decir los contenidos étnicos que se añaden al plan y programa nacional– propicia el tránsito hacia la cultura urbana-mestiza, para ser, con mucha probabilidad, suplidos definitivamente por ésta.

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

Dentro de estas posiciones –con vínculos claros con las propuestas que apoyan los procesos de mayor autonomía cultural y política para los pueblos indígenas– las pautas culturales comunitarias no pretenden ser usadas como tránsito hacia la cultura urbana-mestiza, sino ser parte central del proceso educativo, para que apoye la reproducción cultural del propio grupo. Apuestan también por introducir, en mayor medida que las otras propuestas, la cotidianidad familiar y comunitaria en la escuela. En este sentido, para poder acomodar ambas perspectivas y afrontar el reto de escolarizar las prácticas y conocimientos comunitarios para los cuales no existe una educación escolarizada, están a favor de grandes cambios estructurales al interior de la escuela.

Aún así –al menos en la literatura consultada–, no se plantea el rechazo total al conocimiento de otros ámbitos culturales. Lo “ajeno” se considera válido (Vitón de Antonio, 1998: 191), pero en un contexto reflexivo y crítico con el “ser y saber hacer de otros” (Vitón de Antonio, 1998: 202). Reconocen la necesidad de participar en la modernidad, pero de forma selectiva, consciente, autónoma –es decir, autogestionada y plantean de forma directa el dilema de la “conservación y la innovación” (Serrano, 1998:

100). Sin embargo, se han conseguido escasos logros en la planificación y gestión escolar y curricular (Cruz, 2003: X) desde esta perspectiva.

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

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

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

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

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

El marco que consideran más oportuno para desarrollar la convivencia entre culturas es un sistema educativo que afiance los principios del pluralismo cultural –en especial el respeto y el fortalecimiento de las identidades y culturas– en un contexto de convivencia democrático<sup>28</sup> (Olarte, 2003: 126s.), de “procesos sociales dialógicos y de cooperación intracultural e intercultural” (Klesing-Rempel y Zarco, 2002: 7).

Por esta razón, desde estas posiciones se anima a una formación en la ciudadanía, junto con una “*formación en valores y actitudes*”<sup>29</sup> de solidaridad y comunicación humana que desemboquen en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad” (Merino y Muñoz, 1998: 226), en el marco de un mayor proceso de justicia e igualdad social.

### *Educación intercultural para todos*

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

La gran novedad del Programa Nacional de Educación 2001-2006 es haber planteado la necesidad de la educación intercultural para todos<sup>30</sup> (García Segura, 2004: 316s.). El tránsito hacia una formación pedagógica para el establecimiento de una ciudadanía democrática y dialógica, basada en la formación en valores y actitudes de solidaridad y respeto entre los diferentes grupos culturales y sociales hizo evidente la necesidad de una for-

mación intercultural para todos los ciudadanos, no sólo para los pueblos indígenas –por ser ellos precisamente los que sufren en mayor medida los procesos de intolerancia, insolidaridad e injusticia social.<sup>31</sup>

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

### *Reflexiones en torno a los “enunciados” de la escuela intercultural*

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

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

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

- El primer “enunciado” incide directamente en el desarrollo de una

ciudadanía democrática –ampliada– en la esfera social y política, en la cual la escuela tendría un papel decisivo de producción y reproducción democrática. Esta posición incide en la compatibilidad que presentan las diversas culturas e identidades y por lo tanto se muestra muy favorable a su interrelación en marcos sociopolíticos democráticos pluriculturales. La formación en la tolerancia y en el respeto a la diversidad, son sus máximas y por esta razón, se produce en sus discursos una menor esencialización de las prácticas culturales y discursos identitarios. Sin embargo, de forma abrumadora se construye este tipo de educación escolar no para los sectores de la población que muestran menor tolerancia a la diversidad cultural, sino para las poblaciones indígenas –que son quienes más la sufren. Y por tanto, pretende “construir” un diálogo unilateral sin visualizar las contradicciones sociales, económicas y políticas que han impedido este diálogo durante siglos.

- Por otra parte, los “enunciados” que inciden en la autoafirmación étnica, en la profesionalización de indígenas y en la autonomía cultural, no inciden de forma tan directa en la posibilidad del diálogo como en “conquistar” espacios públicos tradicionalmente excluidos de participación y gestión indígena. Para desarrollar un sistema de relaciones democráticas, reconocen inicialmente el contexto político, social y cultural conflictivo y contestado en el cual se desarrollan las relaciones de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. Y desde su particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para “nivelar” dichas relaciones. Desde estas posiciones no se invisibilizan las tradicionales relaciones hegemónicas y de dominación, pero se favorece con mucha facilidad la esencialización cultural e identitaria. En especial porque su proyecto político necesita establecer fronteras culturales, a partir de las cuales se pueda distinguir a unos sujetos y otros dentro de la arena política confrontada por relaciones de hegemonía y subalternidad. Para invertir esta situación su estrategia es fortalecerse –profesionalizándose y empoderándose en las instituciones– para desde esta posición ofrecer alternativas políticas.

Es en este aspecto donde las posibilidades de la esencialización identitaria y cultural son mayores. Por otra parte, otro de sus puntos débiles se relaciona con equiparar cultura con pertenencia a un grupo étnico, no considerar el carácter colonialista de los mismos protagonistas indígenas “empoderados” y obviar el mismo proceso de transformación cultural que tiene lugar en sus miembros por el contacto con instituciones y espacios extralocales a su comunidad. En el caso de los docentes, es habitual que se considere que la misma pertenencia al grupo étnico le hace conocedor y portador de la cultura de “su pueblo”, sin considerar el mismo proceso de escolarización y los cambios que sufrieron sus conocimientos culturales (Gasché, 1997a: 152).

- Entre aquellas posiciones que apuestan por la calidad y pertinencia educativa se encuentra la posición de la DGEI. La última reforma educativa, la “modernización educativa” de los años noventa, lo considera de forma explícita. Los logros más importantes han sido el desarrollo de material bibliográfico, la llegada de recursos a través del PARE, el PAREB y el PROGRESA, y la reducción de los indicadores sobre marginalidad escolar en regiones indígenas. Su interés por la reducción de estos indicadores resta importancia, sin embargo, a los procesos mediante los cuales la escuela sigue representando una institución de legitimación de las desigualdades sociales y a los procesos uniformadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. El enfoque intercultural dentro de esta propuesta se ha centrado especialmente en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que “añade” contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional. El problema de este enfoque –o un excesivo énfasis en él– es que mantiene una “concepción del déficit” cultural (Hamel, 2003: 154) y para corregirlo proyecta un modelo educativo compensatorio para apoyar la igualdad de oportunidades educativas.<sup>32</sup> Es decir, plantea un problema de marginación y pobreza. Por esta razón también considera la necesidad de un currículum “aditivo” –añadir sólo algunos contenidos étnicos al currículum nacional– y no extender sus prácticas hacia la cultura

de la comunidad, porque ésta es fuente de mayor marginación y pobreza y por lo tanto, no favorece la igualdad de oportunidades educativas en la escuela.

- La propuesta que incide en establecer las relaciones entre la cultura local-comunitaria y la cultura escolar intenta corregir esta situación, considerando la cultura comunitaria fuente de aprendizaje. Por esta razón critica las propuestas curriculares que inciden en una mera adaptación curricular al contexto local-comunitario. Esta propuesta intenta abordar por tanto, uno de los ejes más persistentes de todas las propuestas interculturales. Sin embargo, en general podemos advertir que sólo señala la necesidad de “volver la mirada” hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar-comunitario. Este enfoque tiene la ventaja de participar de un concepto cultural que supera la visión de un contenido cognitivo étnico en el currículum, pero deja en el aire la complejidad de la explicitación de los procesos culturales comunitarios en el currículum escolar y por una vía u otra sigue ofreciendo conceptos culturales esencializados.
- El establecimiento en las escuelas de las relaciones entre lo local y lo global, es en realidad una necesidad en todos los “enunciados”. Serán muy pocos los enfoques que defiendan una educación escolar para indígenas encerrada en sí misma sin ninguna “contaminación” exterior. Pero en este “enunciado” quisimos hacer hincapié en aquellos que muestran mayor interés en la compatibilidad entre culturas e inciden en especial en la adaptación estratégica e interesada de determinadas pautas culturales extralocales a las necesidades del contexto local. De esta forma, se incide en mayor medida en el carácter dinámico, heterogéneo e híbrido de las culturales y se aleja de aquellas concepciones culturales excluyentes y bipolares. Más bien al contrario, concibe marcos en “común” entre todas las culturas. Los puntos más discutidos en esta propuesta señalan su confianza en la capacidad del “diálogo entre culturas” sin incidir en el análisis de los procesos estructurales que lo han imposibilitado. Por otra parte, su énfasis en un concepto cultural

dinámico y heterogéneo pierde capacidad de cuestionar el carácter “monocultural” de la escuela.

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

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

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

## Notas

<sup>1</sup> Considero que Hamel (2003: 134ss.) sintetiza bien esta postura cuando la define como el espacio de la política oficial que niega la diversidad cultural, étnica y lingüística y busca intencionadamente la inclusión cultural de los grupos étnicos.

<sup>2</sup> En torno a esta visión sobre la relación que guarda lo particular y lo universal, me parece acertada la apreciación de Teodoro (1996: 33), cuando advierte que la relación no se establece entre la o las culturas universales y culturas particulares sino que la relación entre culturas debería entenderse como una relación entre diversas “universalidades”. Por lo tanto, donde dice universalismo deberíamos decir “universalismo homogeneizante bajo el molde de la cultura occidental moderna” (Teodoro, 1996: 42) para advertir que el universalismo no es propio del “molde de la cultura occidental moderna”, sino de todas las culturas y que cuando hacemos referencia a las características o a las consecuencias del universalismo hacemos mención a un tipo concreto de cultura, la que él denomina como cultura occidental moderna en sus pretensiones de homogeneizar la diversidad cultural.

<sup>3</sup> A pesar de que en ambos contextos, el europeo y el latinoamericano, se use generalmente el concepto intercultural, en Europa su discusión está centrada principalmente en la problemática migratoria en las escuelas, y en América Latina se la vincula tanto al desarrollo de una ciudadanía democrática como a las demandas que tradicionalmente realizan los pueblos indígenas sobre su particularidad cultural (Klesing-Rempel y Zarco, 2002: 10).

<sup>4</sup> Estos tres ejes que hemos mencionado hacen comprensible que haya sido la escuela la principal institución –aunque no la única– en la que se han centrado los intentos para establecer relaciones interculturales en contextos del pluralismo cultural.

<sup>5</sup> Respecto a estos conceptos es recomendable no atribuirles determinado contenido a priori, puesto que en numerosas ocasiones son descritos de forma diferente por unos y otros autores. Tal sería el caso por ejemplo de Díaz-Couder (1998: 27ss.) quien utiliza los conceptos de multiculturalismo liberal o de la tolerancia y multiculturalismo pluralista, para realizar una separación similar –aunque no totalmente– a la que hemos propuesto para los términos multiculturalismo y pluralismo cultural.

<sup>6</sup> Parfraseando a García Canclini (1990), “las tradiciones no se han ido y la modernidad no acaba de llegar”.

<sup>7</sup> En México, esta propuesta se relaciona originalmente con los procesos de descolonización y el debate que se genera en torno a la vinculación del colonialismo y las políticas de la diferencia. En el contexto norteamericano se relaciona con las protestas que tienen lugar en los años sesenta sobre los derechos civiles de los sectores marginales. En Euro-

pa se relaciona con la lucha de igualdad de oportunidades y con las demandas de los grupos minoritarios hacia el establecimiento de la pluralidad cultural en los estados democráticos. En especial por la importancia que fue adquiriendo la migración y el aumento de los flujos de información y comunicación, que demandaron respuestas institucionales ante los nuevos desafíos educativos que tales contextos demandaban (García Segura, 2004: 119ss.).

<sup>8</sup> La globalización económica favorece dos procesos en principio de tendencia contraria. Fuera del ámbito nacional favorece la integración regional creando sub-economías regionales mientras que al interior de los países favorece una intensa fragmentación socioeconómica de sus habitantes (Pedró y Rolo, 1998: 273). La intensidad de los flujos comunicativos favorece en principio una tendencia muy similar, una homogeneización cultural muy destacada entre los diferentes países a la par que un aumento de la importancia de las variaciones culturales e identitarias locales.

<sup>9</sup> La cursiva es del autor.

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

<sup>11</sup> El caso de la Reforma Educativa boliviana es muy significativo a este respecto. La educación intercultural bilingüe para todo el país tuvo lugar paralelamente a la privatización y a la apertura económica de libre mercado. Los logros de mayor importancia en la Reforma educativa –financiada especialmente por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional– se han centrado en el aumento de la tasa de matriculación, el mejoramiento infraestructural y el descenso del analfabetismo, en especial en regiones indígenas (cfr. Jiménez Naranjo, 2005a).

<sup>12</sup> Extraigo las principales ideas entre ambas posiciones de Hamel (2003) y Díaz-Couder (1998). Los términos que utilizo no son exactamente los que aparecen en sus artículos, e incluso en ocasiones se plantean de forma inversa a cómo están plasmados en ellos, sin embargo, las ideas generales que manifiestan los dos autores me permiten construir ambas posiciones de forma diferenciada.

<sup>13</sup> El levantamiento zapatista no inicia la discusión sobre los derechos colectivos, pero sí logra ubicarla dentro del debate nacional y consigue generalizarla, al menos entre las organizaciones indígenas (Díaz-Polanco, 1996: 212).

<sup>14</sup> Entre estas críticas se menciona la degradación del medio natural por los métodos de

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

<sup>15</sup> El hecho de que la demanda autonómica se ubique dentro de un determinado territorio en ocasiones reduce el debate sobre la autonomía a un problema de territorialidad y a un asunto de la aplicación de usos y costumbres en su interior, cuando para Berlanga y Márquez (1996: 255) se trata más bien de una reivindicación de la sociedad en su conjunto, un “ejercicio social radical de política” que lo relaciona con la posibilidad de la democracia.

<sup>16</sup> La cursiva es del autor.

<sup>17</sup> Por ello, algunos pensadores se ubicarán no en uno, sino en varios de los enunciados que vamos a describir, por la complementariedad que pueden contemplar en ocasiones y porque al plantear el estado deseable del sistema educativo intercultural se tienen que ubicar en una posición global y complementaria.

<sup>18</sup> La mayor parte de la bibliografía consultada se centra en el análisis particular del caso mexicano, pero no toda, ya que alguna hace referencia también a la educación intercultural en América Latina, pero dado el paralelismo de algunos escritos los tomo también como referencia bibliográfica.

<sup>19</sup> El documento de González Apodaca (2004) especifica en detalle este proceso a través de la apropiación escolar de un proyecto educativo identitario étnico en Tlahuitoltepec, Oaxaca.

<sup>20</sup> El rol intermediario de los docentes indígenas –entre sus vínculos con la comunidad y su lealtad al sistema escolar– les provoca en numerosas ocasiones un “conflicto de lealtades” (Varese, Gigante, Lewin y Pardo, 1987: 61) y no en pocas ocasiones la posición próspera que adquieren ha sido acusada de reproducir situaciones de dominación y control al interior de las regiones indígenas (Hamel, 2003: 159).

<sup>21</sup> Los procesos de autoadscripción étnica cobran especial importancia en las instituciones de formación para indígenas y en los programas educativos destinados a ellos. En el caso concreto de esta investigación, la autopercepción negativa del docente como miembro de un grupo étnico es una de las frecuentes razones que exponen los mismos docentes para explicar el “fracaso” del sistema bilingüe intercultural, e incluso uno de los frecuentes problemas que perciben entre los miembros de las comunidades en las cuales trabajan. Reconocido este problema, las instituciones de formación para indígenas ofrecen un cambio en la autopercepción étnica, en este caso favorable. En esta investigación, en

concreto, la mayoría de docentes que inician programas de formación superior lo hacen en la UPN de Oaxaca, y entre las principales aportaciones que reciben de esta formación, comentan el cambio hacia una autopercepción étnica positiva. Por otra parte, se ofrecen diferentes programas de becas y formación exclusivamente para indígenas, con la intención de aumentar su profesionalización bajo procesos étnicos fortalecidos, por ello, con frecuencia se les exigen ciertos niveles de “compromiso” con proyectos generales o particulares.

<sup>22</sup> Un caso particular de mayor concreción en México es la propuesta autonómica zapatista y su escuela, que la autodenominan escuela autónoma zapatista y es concebida dentro de las estrategias del EZLN para crear municipios autónomos, y por ello vinculan las escuelas autónomas que han construido como educación en la resistencia (cfr. Koniarz, 2004).

<sup>23</sup> El carácter etnocida de la escuela –y en general de los proyectos productivos y políticos desplegados por el gobierno– son ponderados de forma muy negativa en esta propuesta, pues consideran que provocaron la paulatina pérdida de autosuficiencia comunitaria, provocando la “desarticulación total de las formas culturales” y contribuyendo al deterioro en las condiciones de vida de los pueblos indígenas (Maldonado, 2002: 81).

<sup>24</sup> La cursiva es del texto original del autor.

<sup>25</sup> Las teorías del “déficit” han surgido especialmente para explicar el mayor fracaso escolar detectado en determinadas minorías culturales. Las principales variables explicativas ofrecidas son biológicas, psicológicas y culturales. Desde los años sesenta han sido las variables culturales en especial las que han sido retomadas como explicación de este “déficit” (Franzé, 1998: 51). Carrasco (2002) menciona entre aquellas teorías que intentan explicar el fracaso escolar a través de la variable cultural aquellas que inciden en “las discontinuidades culturales entre instituciones primarias de socialización y educación ‘formal’” y por otra parte aquellas que inciden en el “estatus desigual” de las diversas mayorías y minorías en la estructura social (Carrasco, 2002). Esta última es desarrollada de forma muy sugerente en otro artículo de Carrasco (2004). No todas las teorías culturalistas que ofrecen explicación al “déficit” mencionado comparten las mismas interpretaciones. Entre ellas mismas se matizan e invalidan. Incluso hay que tener presente que desde las explicaciones culturalistas se pueden ofrecer respuestas en la explicación de este “déficit”, tan esencializadas como las ofrecidas desde la variable biologicista.

<sup>26</sup> El constructivismo pedagógico representa una bisagra entre las preocupaciones interculturales y la teoría pedagógica que triunfa en la actual reforma educativa. Maldonado (2002: 142), cuando establece las diferencias entre la educación tradicional y la educación intercultural, de las trece características que opone entre ambos modelos, al menos ocho se relacionan directamente con el constructivismo, aun cuando habla específicamente de una propuesta intercultural. Resumidas serían las siguientes: a) partir del reconocimiento

de los saberes infantiles de los niños en lugar de entender que éstos carecen de ellos, *b*) promover la participación grupal y no sólo la competencia y la individualidad, *c*) llevar a cabo prácticas educativas no coercitivas, y por tanto, eliminación del castigo; que respeten la libertad y la autonomía del educando y con ello potenciar la horizontalidad entre las relaciones de los alumnos y el maestro, donde éste abandona su figura autoritaria incuestionable y se convierte en un facilitador, *d*) apuesta por el conocimiento globalizado, no fragmentado, que suponga un aprendizaje con sentido, que sirva para la vida y que se adquiera de forma activa y no pasiva.

<sup>27</sup> Conviene recordar que el nacimiento del método bilingüe, sobre los años cuarenta, se inicia bajo las mismas consideraciones cuando demuestra las ventajas que proporciona el proceso de castellanización. Hoy en día las consideraciones que defienden la posición bilingüe incluyen una serie de ventajas pedagógicas y socioafectivas para los educandos (cfr. López, 1998, para una explicación más extensa).

<sup>28</sup> Esta perspectiva gana cada vez más peso en América Latina, y se manifiesta de una forma u otra en las reformas educativas que han protagonizado la gran mayoría de estos países en las dos últimas décadas. También la DGEI en México explicita su postura en torno a la tolerancia y comunicación entre culturas dentro del marco pluricultural nacional, a la vez que en los principios que guían la reforma educativa mexicana, principalmente en torno a la calidad educativa.

<sup>29</sup> La cursiva es del autor.

<sup>30</sup> Esta postura, que apenas se abre para el caso mexicano, se encuentra más extendida en el contexto latinoamericano, donde queda establecida en algunas de las recientes reformas educativas, siendo el caso más conocido el de la propuesta boliviana, que en 1994 logra institucionalizar la modalidad de educación intercultural bilingüe y concibe la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo, así como la educación bilingüe (Moya, 1998: 135).

<sup>31</sup> En el contexto regional de América Latina, el enfoque intercultural se extiende, en algunos países, hacia los no indígenas y también hacia los indígenas urbanos o migrantes. Además del conocido caso boliviano, que plantea la educación intercultural para todos los bolivianos y bolivianas, el caso de Chile atiende a través de la escuela intercultural a pueblos indígenas que se encuentran en un proceso de urbanización elevado, y a otros pueblos que provienen de otros países vecinos, como el caso de los emigrantes que llegan de Bolivia (Moya, 1998: 146ss.). En el caso de Honduras, se plantea la necesidad de superar el criterio lingüístico para la aplicación del enfoque intercultural, como sucede con los lenca de Honduras, que reclaman este tipo de educación con base en una identidad lenca que conciben que pervive a pesar de la pérdida de su idioma como grupo étnico (Moya, 1998: 156). También se plantea la necesidad de una mayor oferta educativa intercultural

en países como Panamá, que cuentan con una proporción importante de emigrantes chinos, árabes, judíos y afroantillanos (Moya, 1998: 163).

<sup>32</sup> Aunque se preocupa por las desigualdades en el sector de la educación pública entre unos sectores educativos y otros, las medidas que proyecta para corregirlas –más salario para docentes, más materiales, mejores infraestructuras, más apoyo económico para las familias, etc.–, se convierten en legitimación para la reproducción de las desigualdades sociales que motiva el proceso de escolarización.

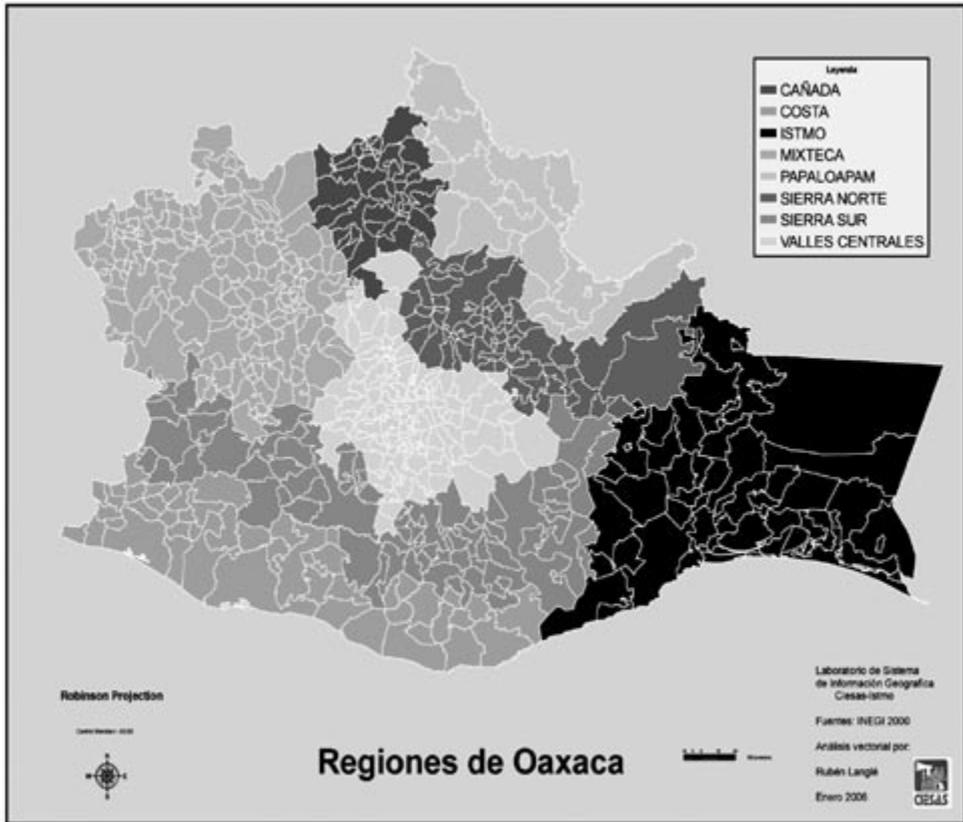
### III. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL DISTRITO DE VILLA ALTA

#### CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO OAXAQUEÑO

##### *Introducción sociodemográfica*

Oaxaca se sitúa en el sureste de la República mexicana. Limita al norte con el estado de Puebla, al noroeste con el estado de Veracruz, al este con el estado de Chiapas, al oeste con Guerrero y al sur con el Océano Pacífico. Es el quinto estado con mayor extensión territorial con 95 364 km<sup>2</sup>. Según el Censo del 2000, tiene 3 438 765 de habitantes (INEGI, 2000c). Está dividido en ocho regiones, la Cañada, la Costa, el Istmo, la Mixteca, el Papaloapam, la Sierra Sur, los Valles Centrales y la Sierra Norte. En esta última región se sitúa el distrito de Villa Alta, en el cual hemos realizado esta investigación.

Es un estado que muestra una gran pulverización municipal –sus 570 municipios constituyen 23 por ciento del total del país. De sus 9 826 localidades 98.48 por ciento cuentan con menos de 2 500 habitantes (DIGEPO, 1999: 1). Sin embargo, 43.97 por ciento de la población es urbana y 56.03 por ciento rural, lo que demuestra la alta concentración de la población en algunas ciudades (DIGEPO, 1999: 6).



Mapa 1: regiones de Oaxaca

En la época colonial la población indígena se redujo 70 por ciento en el estado (Acevedo y Pardo, 2002: 35), resultado de epidemias, muertes durante el conflicto, trabajos excesivos, e incluso los cambios climáticos a los que se vieron expuestos en los nuevos emplazamientos en los cuales fueron obligados a trabajar y vivir. Estos nuevos emplazamientos modificaron su distribución geográfica y algunos pueblos desaparecieron debido a la política de congregaciones y su concentración en otros espacios. De tal modo que durante el primer siglo y medio de la Colonia, se produjo una

“reconfiguración de los territorios étnicos” en la cual, gran parte de las antiguas unidades geopolíticas quedaron fragmentadas en nuevos corregimientos y alcaldías (Acevedo y Pardo, 2002: 36).

Como ocurriera en otros lugares de la República, los idiomas nativos fueron utilizados por los frailes en su proyecto evangelizador. El gobierno colonial restringió el libre tránsito de los indígenas fuera de sus comarcas y por otro lado, las leyes prohibieron expresamente la residencia de españoles en los pueblos indígenas, con excepción de los funcionarios reales, los frailes y los sacerdotes. La segregación que se promovió hizo innecesario el castellano para los indígenas (Acevedo y Pardo, 2002: 37), y de esta forma pudieron conservar una proporción importante de sus lenguas. Aunque, en los últimos tiempos de la Colonia, el castellano logró desplazar a los idiomas nativos en los lugares en los cuales la mortandad indígena fue muy elevada, en enclaves administrativos y en aquellos de fuerte producción económica y comercial. Aun así, a finales de la Colonia, en Oaxaca más de 88 por ciento de la población era considerada indígena, sólo 6.3 por ciento española y 5.3 por ciento mestiza (Acevedo y Pardo, 2002: 37).

Con la Independencia política en el siglo XIX, tuvo lugar un nuevo reacomodo de la tenencia de la tierra. El proyecto criollo –impulsado en Oaxaca tempranamente por el gobernador zapoteco Benito Juárez (Maldonado, 2002: 77)– transformó de nuevo la vida de las comunidades indígenas, ya que fueron despojadas de muchas de sus tierras comunales y fueron traspasadas a manos de particulares mexicanos o extranjeros (Acevedo y Pardo, 2002: 37). La formación de ranchos y haciendas de hispanohablantes, aumentó la necesidad de la interacción en castellano en regiones antaño habitadas por pueblos indígenas (Acevedo y Pardo, 2002: 39). A finales del siglo XIX, 52 por ciento de la población del estado de Oaxaca era hablante de lengua indígena y 48 por ciento hispanohablante (Acevedo y Pardo, 2002: 39).

Tras la Revolución, las regiones indígenas fueron centro de atención de las políticas gubernamentales –en especial a través del INI y la SEP. Su población, tras la reducción que se produjo a partir de la Revolución, comenzó a recuperarse a partir de la década de los años cuarenta, aumentando progresiva y fuertemente en las siguientes décadas, en especial en

la década de los ochenta, la de mayor crecimiento del siglo, afectando por tanto al sistema de educación pública y a los procesos socio-económicos. En la última década la tendencia se ha frenado y la tasa de crecimiento ha descendido a 1.3 por ciento anual, aunque en la Sierra Norte la tasa es menor, de 1 por ciento (Martínez Vásquez, 2002a: 25s.).

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

En Oaxaca, no fue sino hasta la década de los años ochenta que surgieron organizaciones específicamente indígenas con el fin de reaccionar de forma colectiva a las acciones que el Estado desplegaba en regiones indígenas (Maldonado, 2002: 90). En el ámbito educativo, destacaron dos instituciones, el Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IISEO), entidad pionera en el país para la formación de personal bilingüe (cfr. Nolasco, 1997), y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO) fundada en 1974 por egresados del IISEO. Esta última institución cuenta con vigencia en la actualidad e impulsa proyectos de educación intercultural conjuntamente con la Dirección de Educación Indígena (DEI) perteneciente al IEEPO,<sup>1</sup> por ejemplo, la “Marcha de las identidades hacia el nuevo milenio” (Maldonado, 2002: 191ss., 143).

El SNTE representa, para Oaxaca, el movimiento social más amplio del Estado. Agrupa a más de cincuenta mil docentes y administrativos y es reconocida tanto su capacidad combativa (Maldonado, 2002: 137s.) como su ca-

pacidad para convertir el ámbito pedagógico en una arena politizada que en numerosas ocasiones frena e impide desarrollos pedagógicos innovadores.

### *Las lenguas indígenas en Oaxaca*

En Oaxaca, el número de hablantes en lenguas indígenas en el siglo xx desciende porcentualmente de la siguiente forma: en 1920 son 57 por ciento, en 1950 48 por ciento, en 1990 39 por ciento y en 2000 37.42 por ciento (Martínez Vásquez, 2002a: 30). Sin embargo, en números absolutos, en estas décadas se observan crecimientos consecutivos, duplicándose la población hablante de lengua indígena desde la mitad del siglo hasta los últimos años. En la actualidad, es el estado con el porcentaje más alto de población hablante de lengua indígena en la República, con 16 grupos etnolingüísticos, los cuales muestran diferentes evoluciones lingüísticas.

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

Aunque si en números absolutos se produce un aumento en el número de hablantes de lenguas indígenas en el siglo xx, el monolingüismo en estas lenguas desciende notoriamente y aumenta el número de castellano hablantes (Acevedo y Pardo, 2002: 40): si para 1950 el monolingüismo era de 50 por ciento, en el censo de 2000 representa 19.5 por ciento (Martínez Vásquez, 2002a: 31). Desde un punto de vista lingüístico, la característica que define a este siglo es un profundo proceso de castellanización, principalmente aunque no únicamente a través de procesos de escolarización –acompañados por la desvaloración e infravaloración de las lenguas locales que caracteriza hasta el presente una asimétrica relación entre el castellano y las lenguas indígenas, conducidos a partir de los años ochenta por procesos de reivindicación étnica.

A pesar del fuerte proceso de castellanización, las lenguas indígenas siguen teniendo una presencia considerable en Oaxaca. Según los datos

del censo de 2000, son 1 120 312 hablantes de alguna lengua indígena de la población de cinco años o más, de un total de 3 019 103, lo cual representa 37 por ciento. Entre los cuales, 885 539 también hablan el castellano lo que eleva el porcentaje de bilingüismo en esas lenguas a 80 por ciento, mientras que 219 171 de los que hablan alguna lengua indígena, no hablan el castellano, lo cual supone 19.5 por ciento. En comparación, los datos nacionales nos indican que los hablantes de alguna lengua indígena son poco más de 7 por ciento del total de hablantes de cinco años o más (más de 6 millones<sup>2</sup>) mientras que de éstos los que son bilingües también en español representan 81.5 por ciento y los que no hablan español representan 16.6 por ciento (INEGI, 2000c).

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

### *Zapotecos de la Sierra Norte, los bene ya'a o bene Xon*



Dificultad en el acceso a la Sierra Norte de Oaxaca

Los zapotecos representan en Oaxaca 33.7 por ciento del número de hablantes de alguna de las lenguas indígenas de la entidad, lo que hace al grupo etnolingüístico zapoteco ser el de mayor número de hablantes de alguna lengua indígena, seguido por los mixtecos y mazatecos (INEGI, 2002: 410). En el contexto nacional, son el tercer grupo de mayor presencia numérica, después de los nahuas y los mayas (Ríos, 1995: 177). Los zapotecos, sin embargo, forman un grupo etnolingüístico muy fragmentado, favorecido por el tamaño del grupo y por la dispersión geográfica que mantienen en el estado. Para Barabas (1999: 60), la fragmentación lingüística de los zapotecos refleja una “extrema particularización interna”, producto del encapsulamiento al interior de la comunidad favorecido por la incomunicación que provocó la Colonia, pero que considera existía antes de ésta, aunque tenía lugar en menor medida.

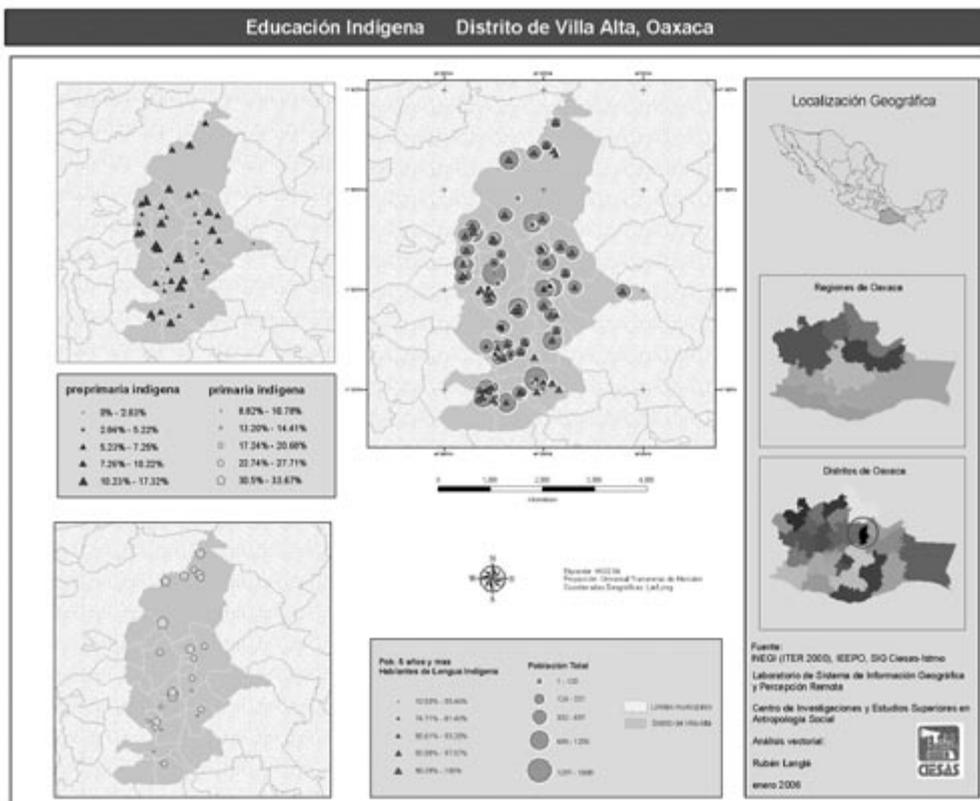
Los zapotecos se ubican en cuatro áreas geográfico-culturales: el istmo de Tehuantepec, el Valle, la Sierra Norte de Oaxaca y en el sur de la Sierra Madre Oriental. En la Sierra Norte, como en el resto del país, la población se vio diezmada durante la Conquista y la Colonia. Barabas (1999: 68) mantiene que su población se redujo durante la Colonia 60 por ciento<sup>3</sup> a causa de las cargas tributarias, enfermedades y de la política de congregaciones, aunque a partir del siglo XVIII se alcanzó mayor equilibrio demográfico (Montes, 1995: 58s.).

La Sierra Norte tiene una extensión de 9 348 km<sup>2</sup>. Los zapotecos de la sierra se denominan en su lengua *bene ya'a* o *bene Xon* (gente de la sierra) y representan el grupo mayoritario en ella, pero no son los únicos: chinantecos y mixes –junto a pequeños grupos de hablantes de otras lenguas indígenas y de pequeños grupos de mestizos– la comparten también. Los zapotecos de la Sierra Norte ocupan los distritos de Villa Alta e Ixtlán y una mínima porción de Choapan y Tuxtepec y algunas localidades del distrito de Tlacolula conocidas como las Albarradas, ocupando el territorio zapoteco de la Sierra Norte algo más de 3 600 km<sup>2</sup>.

Todas las escuelas de educación bilingüe intercultural que forman la muestra de esta investigación pertenecen al distrito de Villa Alta, el distrito zapoteco de la Sierra “por excelencia” (Ríos, 1995: 193). En él la población de hablantes de lengua indígena mayor de cinco años es de 92.7 por

ciento, una de las tasas más altas de todo el estado (Maldonado, 2002: 70). Junto a las elevadas tasas de hablantes de lengua indígena, otro dato que sobresale es el porcentaje sobre bilingüismo, en torno a 83.5 por ciento. El monolingüismo en alguna lengua indígena representa 16 por ciento (INEGI, 2001: 241ss.). Sin embargo este panorama lingüístico es muy reciente, pues hasta 1970 en la comarca existía una tasa de monolingüismo en zapoteco de 70 por ciento (Barabas, 1999: 85).

Una de las principales características de la Sierra Norte resulta de su topografía, de grandes macizos montañosos y de fuertes contrastes eco-



Mapa 2: ubicación geográfica de la región de estudio

lógicos, geográficos y ambientales (Ríos, 1995:177). Su abrupta topografía, con especial relación al distrito de Villa Alta ha favorecido una escasa comunicación con la capital del estado. Las vías de comunicación que hoy existen son muy recientes, pero incluso en la actualidad, toma unas seis o siete horas llegar hasta la cabecera del distrito de Villa Alta –aunque la distancia sea de unos noventa km aproximadamente– dependiendo de la ruta y de la estación del año, ya que la época de lluvias dificulta mucho estos viajes.

La fragmentación lingüística que caracteriza al grupo zapoteco se reproduce también al interior de este grupo en la Sierra Norte. Aquí, los zapotecos se dividen en cinco variantes:<sup>4</sup>

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

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

Sin embargo, si la fragmentación lingüística es característica de los zapotecos de la Sierra, podemos decir que la creación de organizaciones que abarcan toda la región es otra de sus importantes características. En concreto, surgen dos importantes organizaciones con el propósito de defender los recursos y promover el desarrollo de las comunidades: Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) y la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas A.C., la cual se ha

convertido en un frente de lucha con la participación de las autoridades municipales y ha logrado abanderar importantes problemas de la región (Ríos, 1995: 225s.).

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

### *Escuelas para indígenas en Oaxaca y en la Sierra Norte*

La tasa de analfabetismo se ha reducido en México progresivamente, hasta 9.7 por ciento actual. Sin embargo, aún existen diferencias entre unos estados y otros. Para el caso de Oaxaca, la tasa de analfabetismo ha disminuido notablemente en los últimos cincuenta años, sin embargo, se encuentra por encima del promedio nacional. Un seguimiento de este indicador nos puede mostrar la dinámica que ha experimentado la cobertura educativa escolar en este estado: en 1940 el analfabetismo era de 79 por ciento, en el 50 de 63 por ciento, en el 60 de 59 por ciento, en el 70 de 45.7 por ciento, en el 80 de 31 por ciento, en el 90 de 27 por ciento y en el 2000 de 21.5 por ciento, muy por encima del promedio nacional, pero con una clara orientación a disminuir (Martínez Vásquez, 2002a: 30s.). Las cifras muestran una mejora sustancial y notable en relativamente pocos años, pero también índices más bajos con relación al promedio nacional.

En la década de los setenta se inició el proceso de descentralización educativa, finalmente asentado tras el impulso que el proceso de “moder-

nización educativa” adquiere en 1992. En Oaxaca se creó en 1992 el IEEPO, en el que trabajan 50 000 docentes, de los cuales 9 525 lo hacen para el sistema bilingüe intercultural. El antecedente inmediato de lo que hoy es el IEEPO se encuentra en la creación en 1981 en Oaxaca de los departamentos de servicios regionales de La Cañada, Costa, Mixteca, Tuxtepec, Sierra Norte e Istmo, que iniciaron los procesos de descentralización educativa (IEEPO, 2002b: 33).

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

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

En relación con la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, destacamos el Artículo 16, en el cual se señala el carácter pluriétnico del estado y la personalidad jurídica que le otorga a los grupos étnicos. En su Artículo 150 reconoce igualmente la educación bilingüe para las regiones étnicas (IEEPO, 2002a: 76s.). Por su parte, la Ley Estatal de Educación en Oaxaca es un documento en el cual la educación bilingüe intercultural queda expresamente recogida. Los artículos más importantes de esta ley son:<sup>5</sup>

- En el Artículo 7 se reconoce la obligación del estado de impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad, e incluso el estudio de contenidos étnicos para el

resto de la población no indígena. Por su parte, el bilingüismo se refleja en el uso de las diferentes lenguas indígenas en el proceso de instrucción y en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

- En el Artículo 9 hay frecuentes menciones a los pueblos indígenas. En la Fracción II se menciona el interés en la revaloración y el desarrollo de las culturas étnicas de la Entidad, así como la cultura regional, nacional y universal. También en las Fracciones III, IV y VIII se hace mención a las lenguas, las representaciones artísticas y a la organización política, económica y social de los pueblos indígenas.
- En el Artículo 14 Fracciones III y V, se indica que los planes y programas de la educación bilingüe intercultural se realizarán en coordinación con la SEP y con la participación de los pueblos indígenas, y para este fin, incide en la necesidad de formar a docentes especializados entre los miembros de los pueblos indígenas.
- En su Artículo 22 se menciona la necesidad de que los docentes de este sistema educativo hablen la lengua de la comunidad en la cual van a trabajar y que tengan además conocimiento de la cultura de la región étnica en la que prestan sus servicios.
- En el Artículo 29 se mencionan los propósitos de la educación bilingüe intercultural: desarrollar las potencialidades de los pueblos indígenas, a partir de su lengua, de sus raíces culturales y de sus características socioeconómicas y políticas en un plano de igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.
- En el Artículo 37 se menciona la educación bilingüe intercultural para adultos.
- El Artículo 43 apuesta por una educación de equidad, eficiencia y calidad. Se propone atender de manera prioritaria a las comunidades con rezago educativo escolar y marginación económica y social.
- En el Artículo 46 se menciona la importancia del desarrollo de la educación bilingüe intercultural como parte fundamental para conseguir una educación escolar eficiente y de calidad.

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

La educación bilingüe intercultural en el IEEPO se rige por la DEI<sup>6</sup> (constituida en 1999). Se organiza en 21 jefaturas de zonas de supervisión para coordinar 152 zonas escolares y, al igual que la DGEI, ofrece los siguientes servicios; educación inicial, preescolar, primaria bilingüe, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena, procuradurías de la defensa de los derechos de los niños y niñas indígenas y radio bilingüe (IEEPO, 2002a: 44ss.).

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

Oaxaca representa uno de los estados con mayor presencia de educación bilingüe intercultural en toda la República: los maestros de este sistema educativo representan la tercera parte del personal que trabaja en la DGEI de todo el país (Hernández-Díaz, 2003b: 61). Para Maldonado (2002: 132) los datos indican que en Oaxaca hay un maestro de educación primaria indígena por cada 31.8 niños y una escuela primaria indígena por cada 156 niños, cifras que revelan la fuerte presencia de infraestructura escolar en las regiones indígenas.

*Panorama educativo de la Sierra Norte*

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

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

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

Sin embargo, las escuelas rurales que se establecieron después de la Revolución, aunque en la Sierra Norte fuese más notorio a partir de la década de los cuarenta, tenían que mexicanizar o “mestizar” a sus habitantes. A pesar de que desde esos años en las tareas educativas escolares e indigenistas se contó con profesores originarios de la región, estos docentes fueron fundamentalmente instrumentadores de las políticas públicas destinadas a la población indígena (Montes, 1995: 58s.). Las escuelas se caracterizaron por castellanizar bajo el método directo y por introducir

conocimientos sobre el empleo de nuevas tecnologías agropecuarias o hábitos de higiene, entre otras actividades.

Los docentes de la escuela socialista, siguieron trabajando bajo esta tendencia, pero además implementaban “campañas desfanatizadoras”, en las cuales introducían las ideas “socialistas-proletarias” y antirreligiosas (Montes, 1995: 58s.). En esta época se aunaron esfuerzos para desterrar las ceremonias religiosas tanto de orden católico como prehispánico, y hacer desaparecer la supersticiones y sustituirlas por fiestas cívico-religiosas (Montes, 1995: 61ss.). La intencionalidad fue sustituir los rituales religiosos por los rituales cívicos de héroes patrios, en un contexto en el cual la escuela tomaba un marcado carácter nacionalista.<sup>7</sup>

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

<b>Tabla 1</b> <b>Datos sobre educación “general” e indígena para el año escolar 1998-1999</b>						
	México		Oaxaca		Villa Alta	
	%	total	%	total	%	total
PREESCOLAR GENERAL	83%	41623	51%	1514	7%	3
PREESCOLAR INDÍGENA	17%	8384	49%	1491	93%	45
PRIMARIA GENERAL	89%	69105	66%	2871	60%	34
PRIMARIA INDÍGENA	11%	8912	34%	1494	40%	23

Elaboración propia a partir de: INEGI 2000b

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

Los datos nos muestran la importancia que adquiere la educación bilingüe intercultural en el estado de Oaxaca con respecto a los valores nacionales, en especial en preescolar.<sup>8</sup> Porcentualmente hablando, la educación preescolar indígena supone 17 por ciento con respecto a la educación preescolar “general” en el contexto nacional. Para el contexto regional, supone más de 49 por ciento y en el distrito de Villa Alta, la educación preescolar indígena supera 93 por ciento. En educación primaria los datos no son tan favorables para el sistema de educación bilingüe intercultural, pero aun así se manifiesta mayor en el estado y en Villa Alta que en el contexto nacional. En México, en comparación con la tasa de educación primaria “general” supone más de 11 por ciento del total, pero en Oaxaca supone 34 por ciento, mientras que en Villa Alta el porcentaje es de más de 40 por ciento.

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

## LAS ESCUELAS BILINGÜES INTERCULTURALES DESDE LA MIRADA DE SUS ACTORES

Este capítulo ha sido elaborado, principalmente, con el aporte que docentes, alumnos, alumnas, vecinos y vecinas de las comunidades visitadas realizaron al trabajo etnográfico. Los datos principales con los cuales queremos acercarnos al sistema de educación bilingüe intercultural del distrito de Villa Alta son, en esta ocasión, producto de los relatos y las observaciones<sup>9</sup> que tuvieron lugar durante el desarrollo del trabajo de campo.

### *La ubicación lingüística: entre expectativas personales y competencia institucional*

Lo lingüístico es uno de los ámbitos más claramente reglamentados en la legislación educativa bilingüe intercultural para los pueblos indígenas, como hemos podido apreciar. En la práctica, tal y como es concebida en

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

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

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

La normativa de las escuelas bilingües interculturales contempla la obligatoriedad de la contratación de docentes bilingües de la misma área lingüística en la cual se ubica la escuela. El no cumplimiento de esta condición se convierte en el punto más problemático entre los señalamientos que maestras y maestros hacen al sistema bilingüe intercultural en su conjunto. Su incumplimiento es mencionado prácticamente por la totalidad de los docentes entrevistados, tanto los que dominan otra lengua indígena diferente al zapoteco, los que no dominan lengua indígena alguna,<sup>10</sup> los que aún dominándola no se encuentran en su área lingüística y también entre aquellos o aquellas que están ubicados correctamente en su región lingüística. La ubicación lingüística no constituye el único obstáculo para la práctica bilingüe, pero sí es el mayor y más persistente problema mencionado para explicar –y justificar– la no implementación del bilingüismo en las aulas.

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

taciones están mal, pues. Por ejemplo, aquí en la escuela, hay una compañera que es de la región chinanteca. Entonces ahí automáticamente, ella tiene que hacer el uso del español, hasta que la ubiquen. Pero eso no va a llegar (E-maestro de cuarto, 2000).

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

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

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

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

En la investigación realizada en las escuelas del distrito de Villa Alta, hemos podido comprobar que entre la mayor parte de los docentes existen problemas de ubicación lingüística o dialectal. En las escuelas trabajan docentes de grupos lingüísticos diferentes al zapoteco (principalmente chinanteco, mixe y mixteco) pero también de otras regiones lingüísticas zapotecas, tales como el zapoteco del Istmo o del Valle, e incluso de diferentes áreas, como del sector Ixtlán, e incluso de la misma área, pero sin conseguir la comunicación en zapoteco en el aula.

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

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

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

Por la importancia que la ubicación lingüística muestra en la aplicación del zapoteco en las aulas, mencionaremos las razones y preocupaciones que los docentes nos han indicado. A continuación mostraremos que la ubicación lingüística, aunque es una competencia institucional, interactúa con determinadas expectativas personales de los docentes. La conjunción

de ambas provoca el alto porcentaje existente de docentes no ubicados en sus variantes lingüísticas.

### *Expectativas de docentes en la ubicación de plazas*

En ocasiones, los docentes no desean trabajar en su comunidad de origen, y en el caso de ser ubicados en ella solicitan su cambio. Este hecho tiene diversos orígenes: trabajar en su comunidad de origen significa para algunos docentes una sobrecarga de funciones, en especial en relación con los cargos comunitarios (E-maestro de segundo, 2000). En otras ocasiones, el docente, por su rol específico, es ubicado dentro de determinadas relaciones de poder que no son deseadas (E-maestra de segundo, 1999), o en otras, por diversas circunstancias, no se mantienen buenas relaciones con los miembros o autoridades de la comunidad:

Hay compañeros que son de acá. Vienen acá y la misma gente... hay un choque, pues. Entonces dicen, éstos no los queremos, mejor que vengan otros, entonces tanto falla arriba como sucede aquí en la comunidad. (...) Muchos prefieren salir fuera para no tener problemas. Bueno, si a mí me miran mal allá, a qué voy a ir, mejor prefieren tirar por otro lado aunque no se entiendan muy bien. Pues ya ha habido años que han estado acá compañeros con problemas que han tenido que salir. (...) Por eso mismo no llegamos al objetivo de esto, pero tampoco nosotros nomás somos los culpables (E-maestro de cuarto, 2000).

Para proseguir con sus estudios, los docentes entrevistados tuvieron que salir de su comunidad. Desde entonces, se hizo constante el contacto con la ciudad y se produjo entre ellos cierta adaptación e inadaptación a ambos medios –el comunitario y el urbano.

Cuando estoy en la ciudad como que hay muchas cosas que la verdad, me fallan, me fallan, porque si me junto con la sociedad entre comillas, ellos me empiezan a corregir algunas cosas que no, desde mi forma de vestir, sentarme, pararme, hablar. (...) Y cuando vengo al medio indígena también sucede

que, o ellos me están observando o yo también estoy observando. Entonces, ¿quién soy?, o ¿qué represento? (...) Lo mismo pasa en la religión. (...) Tú naces católico, pero te vas formando y ahí en el estudio ves que no existe nada más el catolicismo, sino cientos de religiones. Pero luego, cuando vas a un medio y vas a otro te encuentras con que hay comunidades enteramente evangélicas. Y luego si tú eres católico y llegas a una comunidad de evangélicos, entonces tú tienes que ver qué hacer para adaptarte, y cuando sales de ese medio y llegas otra vez a tu comunidad dices: y ahora qué, de qué religión soy yo, ¿soy católico? Ahora ya creo que no soy ni de uno ni de otro (E-maestro de cuarto, 2000).

Hay otra razón importante por la que los docentes solicitan cambios de una comunidad a otra, estén o no ubicados lingüísticamente. Además del contacto que tuvieron con la ciudad para continuar sus estudios, en la actualidad gran parte de ellos y ellas tienen a su familia en la ciudad o estudian ahí los fines de semana. Por estas u otras razones, prácticamente la totalidad de los docentes con los que se mantuvo contacto regresan a la ciudad todos los fines de semana. Y sus intenciones se centran en conseguir una plaza lo más cercana posible a la ciudad.

La cosa es de los intereses de cada quién. Hay personas que su familia está en Oaxaca, entonces prefiere, y se va para allá. No, la jefatura no lo cambia nunca, le va a decir, oye sabes, ya es hora de que tú te vayas para allá. El mismo trabajador, según sus propios intereses. Yo he visto muchos compañeros con quien inicié, en el 78, muchos ya se fueron, ya están en Oaxaca. Porque dicen, aquí están mis intereses, aquí están mis hijos. Ya es hora, pues (E-maestro de cuarto, 2000).

Otra razón se relaciona con el mejoramiento profesional, que los obliga a viajar a la ciudad para conseguir determinada capacitación profesional. En ocasiones quedarse en la comunidad implica no aprovechar las oportunidades laborales que existen fuera. Motivo por el cual algunos docentes desean el cambio para acercarse a la vida citadina.

Un maestro de educación indígena debe ser sacado de su comunidad para que él se capacite en ciertas escuelas y para que con toda la teoría recibida en el ámbito pedagógico, regrese. Esa es la intención. (...) Pero el caso es que este maestro generalmente no regresa, ya no regresa porque va conociendo cosas que si es por el nivel de estudios, se va, hace una licenciatura, una maestría, un doctorado, y se va, se va, pero lamentablemente a veces se desvía y ya no estudia de lo que quería su comunidad, sino que está estudiando otra línea, y como en consecuencia hay puestos claves en la SEP, hay dinero de por medio, se va. Y cuando se habla de aquel maestro que se quería regresara a la comunidad, ya no (E-maestro de cuarto, 2000).

El interés en trabajar cerca de la ciudad es uno de los motivos principales por los cuales solicitan el cambio del sistema bilingüe intercultural al sistema de educación “general” –ya que es más habitual este sistema educativo en los lugares de mayor población y urbanización. Cambiar de un sistema educativo a otro tiene ventajas para algunos docentes, aunque inicialmente los ubiquen en comunidades alejadas de la ciudad.

Este es el caso de una de las docentes entrevistadas. Ella consiguió el cambio desde el sistema de educación bilingüe intercultural al sistema educativo “general” con la intención de acercarse a la ciudad. Pero la ubicaron a cuatro horas de la ciudad. Mientras trabajaba en el sistema bilingüe intercultural, la ciudad estaba tan sólo a una hora. Con todo, consideraba positivo el cambio de un sistema a otro porque le ofrecía la oportunidad de acercarse a la ciudad progresivamente (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general”, 2001).

Los docentes entrevistados, en general, por una u otra razón mantienen intereses y lazos fuertes con la ciudad, y así lo han manifestado: “allí están mis intereses, yo únicamente vengo aquí a desempeñar mi trabajo de lunes a viernes” (E-maestra de preescolar, 2001). Pero es importante señalar que también encontramos situaciones –aunque han sido casos excepcionales– de arraigada cercanía al medio del cual son originarios, ya sea porque sientan que allí se encuentra su “deber”, por el deseo de “estar con la gente que realmente me necesita” (E-maestra de segundo, 1999) o, sencillamente, porque no les agrada el “ambiente de la ciudad” a

la que recurren sobre todo “para solventar las necesidades prioritarias” (E-maestra de segundo, 1999).

El resultado es un panorama diverso y complejo en el cual los intereses y contactos continuados con la ciudad –que les permiten compartir parte de la cultura urbana– interactúan con el compromiso con su comunidad y con sus familias (E-maestro de segundo, 2000).

### *Competencias institucionales en la ubicación de docentes*

No toda la responsabilidad de la ubicación recae en las expectativas profesionales y personales de los docentes. Existen ciertas circunstancias institucionales que interactúan con las mencionadas.

Ha habido años que han estado acá compañeros con problemas que han tenido que salir. (...) Por eso mismo no llegamos al objetivo de esto, pero tampoco nosotros nomás somos los culpables. Ves que viene desde allá arriba. Desde allá está el error. Está viendo que si la gente no entiende, para qué lo manda a nuestra área (E-maestro de cuarto, 2000).

Si las expectativas de los docentes inciden en el sistema de adjudicación de plazas, finalmente el hecho último de la adjudicación es una decisión institucional. Las reglas que desde allí se implantan favorecen los derechos en la elección de plaza para los docentes que tengan más años de servicio y no en virtud de la ubicación lingüística.

Hay dos reglas. Una que es, cuando es nuevo el maestro, debe ir lejos (...). No es regla del IEEPO, son reglas del mismo grupo, éste, de los mismos, de la zona donde se pertenece (...). Entonces, nosotros nos reunimos y nos ponemos reglas, que los nuevos, que vayan lejos, y ahora les toca, más o menos cercano. Entonces, ahí están las reglas. (...) Y luego también, por el gusto del maestro. Si usted no quiere estar en tal lugar, entonces, pueden exigir, siempre y cuando sus derechos así lo estipulen. Si usted cree que ya merece tantos años de servicio, puede pedir, y si hay lugar, entra, si no, puede buscar otra manera (E-maestro de sexto, 2000).

Sin adentrarnos en este aspecto<sup>11</sup> sería bueno señalar la importancia que la política sindical tiene en todo el sistema educativo nacional, muy particularmente en el contexto oaxaqueño. En el caso de la ubicación de plazas la política sindical influye, y no siempre para apoyar una correcta ubicación lingüística.

(...) en otras el sindicato, la política sindical dice, si tú eres buen maestro, pero por hacer eso no participas cuestión política sindical, entonces si aquí tienes diez, aquí tienes cero, y como aquí tienes cero, te castigo, te vas a un lugar más lejano o a desempeñar otros roles que no es propio (E-maestro de cuarto, 2000).

La importancia de las decisiones que se toman a nivel institucional sobre la ubicación de plazas es reconocida por los docentes. Y como las reglas que norman esta materia no muestran mucho interés en la correcta ubicación lingüística, hemos podido rescatar comentarios de los docentes que señalan esta temática como una “cuestión política” al interior del magisterio (E-maestro de segundo, 2000). La adjudicación de lugares que se permiten desde “arriba” (E-maestro de segundo, 2000), demuestra el escaso interés depositado en el correcto desarrollo del sistema educativo bilingüe intercultural.

La crítica se hace extensible al aparato educativo bilingüe intercultural en general. Critican que el discurso bilingüe, indigenista o intercultural se convierte en estrategia para ocupar cargos directivos, pero que los “programas se fueron alejando”, mientras el sistema educativo bilingüe se convertía en una gran máquina burocrática en la cual “hasta para ir a sacar una copia se llevan una camioneta” (E-maestro de cuarto, 2000).

(...) solamente tratan de quitarle un poco de infraestructura al erario oficial, que para poder justificarse hacen todo un discurso, que el indigenismo, que... pero en la práctica, pues hace falta todo (E-maestro de cuarto, 2000).

En opinión del jefe de supervisiones escolares de la zona, la política de la DGEI incurrió en errores en la política que desplegó en sus inicios, provo-

cando una aguda desubicación lingüística del personal. Lo considera un error de difícil corrección en el presente, ya que no siempre es factible cambiar a docentes que llevan trabajando determinado tiempo en una comunidad (E-jefe de supervisiones escolares, 2000).

A pesar de lo cual, nos indica que en la actualidad la zona escolar a que nos referimos sí está realizando una correcta ubicación lingüística de docentes.<sup>12</sup> Quisiéramos retomar en este punto un aspecto que hemos mencionado al principio del capítulo, en relación con las posibilidades comunicativas dentro del mismo sector lingüístico.

Cuando el jefe de supervisión escolar nos indicó la correcta ubicación de docentes, nos señaló que no significa que estén ubicados en sus comunidades de origen, sino que pueden estar en otras con las que existen variaciones dialectales. Sin embargo, considera que tales variaciones dialectales, con el esfuerzo de los docentes, no tienen por qué ser una barrera comunicativa, como ha sido posible demostrarlo en algunas ocasiones (E-jefe de supervisiones escolares, 2000).

Los comentarios del jefe de supervisión y de algunos docentes nos indican que en algunos casos, cuando la variación no es muy pronunciada, con esfuerzo e interés por parte de los docentes se podría llegar a una correcta comunicación: algunos testimonios así nos lo indican: “claro que si uno quiere aprender, lo podríamos aprender, ya sería más del coste de cada uno” (E-maestro de cuarto, 2000) o “de entender sí les entiendo, nomás que yo no he hecho lo posible de entrarle de lleno” (E-maestra preescolar, 2001).

Para finalizar este acápite añadiremos que la fragmentación lingüística que hemos comentado dificulta en alto grado la elaboración de materiales educativos bilingües y la aplicación del bilingüismo en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la importancia que adquiere la ubicación lingüística como variable explicativa de la aplicabilidad del zapoteco, hemos encontrado casos en los que a pesar de la correcta ubicación se sigue sin implementar un bilingüismo de mantenimiento. El proceso apunta, al igual que en el pasado, a un claro proceso de castellanización o a un bilingüismo de transición.

Las entrevistas y observaciones ofrecen un panorama de intereses y expectativas muy diversas sobre el bilingüismo, que nos inclinan a relativ-

zar la capacidad explicativa de la ubicación lingüística para comprender la aplicabilidad –veremos que muy escasa– del zapoteco en las aulas.

### *Desequilibrio lingüístico entre el zapoteco y el castellano*

Entre el zapoteco y el castellano existen diferencias en cuanto a sus valoraciones y utilidades. El significado que el sistema bilingüe adquiere para docentes, padres y madres y, por tanto, las expectativas que proyectan en él, interacciona con las valoraciones y las utilidades que les reconocen a ambas lenguas.

Las valoraciones a las que hemos tenido acceso nos indican que en ellas se ha producido un cambio desde los inicios del sistema bilingüe en las escuelas a la actualidad. Tanto docentes como padres y madres nos indican su inicial rechazo al empleo del zapoteco en las aulas. En cuanto a los docentes, tenemos testimonios que nos expresan el rechazo que expresaron hacia una educación escolar en zapoteco, en especial, porque poco tiempo antes estaban castigando e impidiendo su uso en las aulas aunque sus alumnos o alumnas fueran monolingües en zapoteco (E-maestra de la mesa técnica de la supervisión, 1999).

Este rechazo estuvo propiciado por la formación que recibieron. Ir a la escuela significaba adquirir un profundo rechazo del zapoteco. En la escuela, hablar esta lengua era una actividad prohibida bajo multas y castigo físico.<sup>13</sup> Paralelamente, aquella formación fundamentaba la inutilidad del zapoteco en el “progreso” de la persona (E-maestro de cuarto, 2000). Desgraciadamente, estos hechos tenían lugar incluso entre los docentes que fueron formados dentro del sistema educativo bilingüe:

Uno ya no quiere hablar zapoteco, ya quiere uno hablar puro español. Esa mentalidad nos meten para que no hablen zapoteco porque te dicen que nunca vas a entender, nunca vas a comprender (...) la escuela era indígena pues, pero había maestros que me decían, tienes que hablar español a la fuerza porque el zapoteco no te sirve (E-maestro de 3°-4°, 1999).

Es importante entender por qué los docentes o promotores bilingües de aquellos años seguían reproduciendo la práctica castellanizadora y el desprestigio lingüístico del zapoteco, a pesar, como se ha indicado, de trabajar bajo las directrices bilingües del INI o de la DGEI. Es una pregunta de difícil y amplia respuesta. Aquí sólo indicaremos una de sus posibles aristas, vinculada con la escasa formación que recibieron para comenzar su labor como docentes bilingües.

El perfil del docente bilingüe contratado por el INI o la SEP en aquellos años, incluía personas de habla zapoteca y con un nivel mínimo de estudios –en general de educación básica. Con unos cursos de capacitación de muy corta duración –de seis meses– y con una formación castellanizante en la espalda iniciaban su labor en las comunidades indígenas.

Se supone que por su nombre indígena-bilingüe, la educación tiene que darse en las dos lenguas y así nos lo dieron. Entre comillas porque no se lleva a la práctica porque el primer problema es que no estamos capacitados desde un principio. Desde que fuimos contratados, no hubo esa capacitación para desarrollar este trabajo. Nosotros iniciamos con poca capacitación y nos fuimos acostumbrando a darlo sólo en la lengua española. Y como que es más cómodo, sin pensar realmente los beneficios que traería una educación realmente bilingüe (E-maestra de sexto, 1999).

La desvalorización del zapoteco frente al castellano, por parte de docentes, padres y madres de familia, es explicada con bastante recurrencia por la literatura crítica a raíz de las condiciones históricas de dominación y exclusión que se generaron desde la Conquista. El Estado, aunque en el proyecto nacional utilizara los símbolos de las antiguas culturas mesoamericanas como parte esencial de la especificidad cultural mexicana, utilizaba la escuela como instrumento estratégico para seguir manifestando la inutilidad de las lenguas y culturas indígenas.

En los años subsiguientes a 1952, la educación bilingüe se destacó como un problema altamente rencoroso, señalado a menudo como la causa principal de la imposibilidad de lograr en el campo esfuerzos cooperativos entre diversos

grupos de personal de desarrollo. Había muchas razones por las que la mayoría de los maestros rurales, tradicionalmente adictos al método directo, no habían aplicado el método bilingüe, incluyendo el chauvinismo lingüístico, un adiestramiento insuficiente en la lingüística y un convencimiento sincero de que el alfabetismo en los idiomas vernáculos mantenía aislados a los indios. Dentro de algunos grupos indígenas, los propios indios resentían la idea de que les enseñaran en su propio idioma antes que en español. (...) En otras áreas en que los jefes indios estaban familiarizados con el método directo de las escuelas rurales, se resentía el empleo que hacían los promotores de métodos especiales para los indios. Algunos promotores culturales del INI no eran aceptados, y muchos de ellos tenían la sensación de que la aplicación del método bilingüe era la principal razón del rechazo (Brice, 1986: 212s.)

Las secuelas de las desfavorables condiciones bajo las cuales comenzaron las prácticas bilingües en la escuela continúan en la actualidad. En esta investigación, los docentes han señalado constantemente la necesidad de concienciar a los vecinos, vecinas y a sus compañeros y compañeras, de las ventajas del bilingüismo, de la valoración y de la utilidad del zapoteco.

Por ejemplo, como nos dijeron muchos años que tu lengua no sirve, entonces de repente cuando descubren que teóricamente se comprueba de que enseñar a los niños partiendo de su lengua materna hay mejores resultados, entonces los que se van incorporando ahorita dicen, no, pues es que es necesario hacer uso de la lengua. Y ahí es donde está la crisis por parte de los maestros, porque primero le dijeron que la lengua no servía y ahora que sí sirve, pues. Lo mismo las personas, primero les dijeron, no lo hables, no debes escribirlo, no sirve, no vale. Y ahora de repente nosotros llegamos y le decimos, sabes que, siempre tu lengua vale, entonces dicen, bueno. Primero me dijeron que no valía y ahora me dicen que sí vale. Bueno, siempre ¿vale o no vale? (E-supervisor escolar, 2003).

A más de treinta años de políticas y prácticas oficiales bilingües en las escuelas de la región, sus actores reconocen que se requiere de sensibilización para la reproducción y el mantenimiento del zapoteco, dentro del

ámbito escolar. Consideramos que es un claro indicador de la importancia que las variables que pretendemos explicar en este capítulo –valor y utilidad de ambas lenguas– representan para la comprensión de la aplicabilidad del zapoteco en las aulas.

Durante la observación realizada en 2003, los docentes asistían a una serie de cursos de carácter lingüístico. Como antesala, tenían una “etapa de sensibilización” en torno al zapoteco. Reconocían que sin esta etapa los resultados del curso no serían favorables. Resultó llamativa la insistencia con la cual se referían a su anterior formación y a la opinión de padres y madres para justificar sus recelos con la enseñanza del zapoteco en las aulas<sup>14</sup> (Ob-taller docentes primaria, 2003).

Por lo general, los docentes consideran la importancia de la sensibilización también a padres y madres, aunque reconocen la dificultad que tienen ellos para realizarla, pues perciben, en la misma medida que los padres y madres, la necesidad del castellano para sus alumnos y alumnas. La siguiente cita –de una docente de preescolar que reconocía el alto grado de monolingüismo en zapoteco de sus alumnos y alumnas al iniciar el curso– es muy ilustrativa al respecto:

(...) más que nada mi trabajo es estar castellanizando a los niños (...). Es la lengua materna del niño, pero luego te pones a pensar que no, que va a pasar a primaria, el niño tiene que leer un libro, el libro no viene en su lengua materna, sino en español (...). Por ejemplo, los niños que su lengua materna es el español, se desenvuelven mejor. Ahora vas a una ciudad, claro que si estás dentro de tu misma comunidad, puedes desenvolverte con el zapoteco nada más, pero sales a una ciudad, de todas maneras tienes que ocupar el español, y yo pienso que para el niño es importante pues, desde esa edad, que va recogiendo todo, digamos, asimilando todo (...). Es que son dos cosas contradictorias, te pones a pensarlo y dices de todas maneras el niño tiene que aprender el español (E-maestra preescolar, 2003).

Dadas las condiciones económicas y de comunicación en que se encuentran la mayoría de los grupos lingüísticos minoritarios,<sup>15</sup> la lengua no sólo representa un valor sino también una utilidad. En este sentido, docentes,

padres y madres reconocen las utilidades que les ofrece el castellano y centran en la escuela las expectativas lingüísticas del castellano para proporcionar a sus hijos e hijas una ventaja comunicativa –que es económica y social.

Sus papás, me imagino que piensan que el español es el que les va a servir, porque yo la otra vez les entrevisté (...) y unos dicen: “no, maestra, para qué le van a enseñar esto, si van a ir a la ciudad, si van a salir, y qué, cómo se van a expresar, lo que van a necesitar es el español y es mejor que lo aprendan bien, el zapoteco, no.” (...) Pero sí es cierto eso de la discriminación. Por una parte tienen razón los padres, de que sus hijos aprendan español (E-maestra preescolar, 2000).

Un manejo correcto del castellano tiene ventajas comunicativas, laborales y escolares. A pesar de la normativa bilingüe, los libros, la práctica lingüística en las aulas e incluso los exámenes y concursos de conocimientos que se realizan a nivel regional, son en castellano. Superado el nivel de primaria, en secundaria, bachillerato y posteriormente en la universidad, la lengua empleada es el castellano.<sup>16</sup>

El sistema bilingüe intercultural en la región cubre sólo los niveles de preescolar y primaria. En la secundaria y el CBTA que visitamos se culpa de las deficiencias educativas de alumnos y alumnas al escaso dominio del castellano (E-maestro de 2° de tele-secundaria, 2000). Desde el CBTA señalan que es el zapoteco el responsable del “atraso” de los niños y niñas<sup>17</sup> (E-director primaria, 2003).

En estas instancias educativas no hay sensibilización bilingüe y establecen una relación directa entre dominio del zapoteco y fracaso escolar. Lo peor es saber que esta relación también la establecen los docentes del sistema bilingüe intercultural.

Uno de los problemas de educación indígena es la lengua materna, a pesar de que se quiere retomar como un valor, representa un problema (...) [En los documentos oficiales] nunca nos van a decir así, si los investigadores leen el programa van a decir qué bello está el programa, pero en la práctica no, por-

que es integrar. Entonces, un alumno que hable mucho su lengua, topamos con un problema. Desconoce lo que el texto trae, son palabras desconocidas. Entonces dice; ¿qué es esto? Y cada rato están preguntándole al maestro (E-maestro de cuarto, 2000).

Conviene señalar que el enfoque lingüístico que rige el sistema bilingüe tiene su origen en la eficacia que la utilización del zapoteco mostraba en la castellanización de los niños y niñas. En la actualidad, aunque siga cumpliendo esta función, el bilingüismo es valorado por otras razones. Entre ellas, las ventajas pedagógicas que conlleva la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna del niño o niña, aunque paralelamente pueda adquirirse otra lengua. También el empleo de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje está relacionado con las demandas de organizaciones indígenas, por las importantes cuestiones identitarias que son cubiertas por los procesos lingüísticos.

Y es que en el caso de los pueblos indígenas, mucha gente pregunta. Bueno si tú lees y escribes tu lengua indígena, ¿eso te va a sacar de la ignorancia, eso te va a sacar de la pobreza? Pero a lo mejor no es tanto eso. Aquí es seguir haciéndose presente, de que vive, de que existe, de que ahí está tu lengua, tu cultura, o sea que es una forma de resistencia, una forma de demostrar al mundo que vive, a pesar de todos los intentos que quieran hacer por desaparecer su cultura no lo van a lograr. Por una parte, el uso de la lengua sirve para lograr un aprovechamiento mejor en el aspecto educativo, y por otra, debe ser una cuestión política porque debe hacer presente su lengua. O sea, tiene doble función. Eso no quiere decir que a lo mejor sabiendo leer y escribir va a llegar a ganar muchísimo. No, no, es un problema más de identidad. Y a lo mejor eso es un poco el problema que existe en todos los ámbitos. Pues a veces nosotros nos da pena hablar nuestra lengua u ocultamos de donde somos y no debiera ser. Y ahí está lo que decíamos de la sensibilización. El maestro tiene que estar muy consciente de que su lengua vale (E-supervisor escolar, 2003).

La mayor parte de la literatura crítica está de acuerdo en la relación que establecen Varese, Gigante, Lewin y Pardo entre la situación diglósica<sup>18</sup>

que caracteriza a las lenguas “vernáculos” con el castellano y la relación de dominación y subordinación históricamente construida, que las dotó de “escaso valor social y precaria utilidad” (1987: 45).

La realidad de esta situación sigue motivando la necesidad de sensibilización positiva hacia una práctica bilingüe. A pesar de ello, es importante señalar un cambio muy nítido desde el comienzo de las iniciativas bilingües en la región hasta la actualidad, que apunta hacia una mayor valoración del zapoteco frente al castellano por parte de docentes, padres y madres de familia.

La gente dentro de las comunidades piensa que el español es lo máximo y el que no sabe español es un burro (...). Hasta los papás, de hecho los papás, en las reuniones de pueblos, en las concentraciones de todos los ciudadanos allí en el centro de la comunidad, plantean que ya no se debe hablar zapoteco. Pero ya con el tiempo, hubo un cambio. Ahorita ya estamos reconociendo, ya están reconociendo (E-maestro de sexto, 2000).

En concreto en esta investigación hemos comprobado que la mayor aceptación de las prácticas bilingües en la escuela, por parte de padres y madres, se ha producido en aquellas experiencias que demostraron la compatibilidad del aprendizaje del castellano con el zapoteco:

Se escogió [una escuela] para que se diera lengua indígena. Y se llamó a los padres, para que no achaquen a los maestros que no se aprende el español, pura lengua indígena (...). Preguntamos a los padres si se puede y ¿los padres que dijeron? Dijeron que no hay ningún problema, pero que en junio o en julio terminando el ciclo escolar, que los niños sepan leer y escribir el español, si no aprenden eso, que la maestra se quede todo julio y todo agosto para que les enseñe el español. Que no hay ningún problema, que enseñe la lengua indígena, pero que si mi niño no aprende el español, a hablarlo y a escribir, ahí la maestra que se quede (...) Cuando los niños terminaron, se comprobó que hablaban el español y lo escribían. Al contrario, les favoreció, les ayudó (E-maestro sexto, 2000).

Los padres saben que la práctica bilingüe tiende a la castellanización y no a la inversa: “[Los padres] no dicen nada, porque se dan cuenta de que las dos cosas van aprendiendo, el zapoteco a escribirlo y leer, y luego el español, lo saben pues, por eso mismo la gente no protesta ni dice nada” (E-maestra, 5º-6º, 1999). La mayor aceptación por parte de padres y madres de familia de la enseñanza del zapoteco en las escuelas, representa para algunos docentes uno de los mayores logros que adjudican al sistema bilingüe (E-maestra de tercero, 2001).

A pesar del cambio producido, la necesidad de una mayor sensibilización y explicación del enfoque bilingüe sigue siendo necesario entre docentes, padres y madres. Ante la necesidad que este colectivo percibe del aprendizaje del castellano por niños y niñas, hay que aclarar que el enfoque bilingüe la reconoce y establece pautas para que el alumno o alumna pueda adquirir correctamente ambas lenguas al finalizar el nivel de primaria. Sin embargo, en la práctica, enfrentan el aprendizaje de ambas lenguas como si al enseñar y aprender el zapoteco en las aulas no se pudiera aprender o enseñar el castellano.

Porque si la maestra, vamos a suponer, ya habla puro zapoteco, los niños se confían (...) no sé qué es lo que pasa, pero como que ya no quieren aprender el español y ya puro zapoteco, entonces desde ahí se preocupa el papá, el mismo maestro se preocupa porque el niño nunca va a salir de ahí (E-director primaria, 2003).

El “ideal” bilingüe que se pretende implementar –según la normativa en vigor– reconoce la utilidad del castellano y, por tanto, comulga con las expectativas de docentes, padres y madres de familia en su aprendizaje. Pero los textos hablan de un bilingüismo de mantenimiento o aditivo para señalar la posibilidad de que ambas lenguas sean utilizadas en, y ser parte de, los procesos de formación. Las opiniones de los y las entrevistadas en este sentido vuelven a recaer en consideraciones de valía con respecto a ambas lenguas: por ejemplo, se entiende que con el aprendizaje del zapoteco, el “niño se arraiga más, se encierra más. Y lo que debe de hacer es integrarse, (...) para defenderse” (E-maestro de sexto, 2000). Incidir en la escuela con

el aprendizaje del zapoteco imposibilita que el niño o niña tenga acceso a “la otra cultura”, porque le dedica tiempo al aprendizaje de las cuestiones comunitarias (E-maestra de tercero, 2001). En otras ocasiones, los docentes expresan el escaso sentido que tiene el aprendizaje en y del zapoteco cuando ya es el idioma que conocen los niños y niñas y prefieren profundizar en el castellano por considerar que es la lengua que dominan menos.

Pero el problema más complejo en relación con el bilingüismo no es tanto reconocer la necesidad del castellano y del zapoteco –puesto que es parte del mismo enfoque bilingüe– sino la proporción que cada lengua debe mantener para conseguir un bilingüismo de mantenimiento, no de transición. En este aspecto, castellano y zapoteco no parten de las mismas consideraciones ni de los mismos contextos para producir un bilingüismo coordinado, sino un bilingüismo de transición, como es el caso actual.

### *El zapoteco en las aulas*

El contexto lingüístico en la región en la cual hemos realizado el trabajo de campo se caracteriza por estar sometido a un constante y profundo proceso de cambio –más acentuado en los últimos quince o veinte años.

Cuando yo era chamaco, en mi pueblo, en San Juan Tabaa, nuestros antaños se vestían muy corriente decimos, porque es por estilo, en aquellos años se ponían calzón de manta, camisa de manta también, algunos andaban descalzos, bueno otros cargaban guaraches, pero corrientes, no como los guaraches que se ponen ahora, y nadie hablaba español, puro zapoteco (E-vecino Villa Alta, 74 años, 2003).

El porcentaje de hablantes bilingües y monolingües en zapoteco o castellano varía de una comunidad a otra, a pesar de su cercanía. Al interior de una misma comunidad, los procesos lingüísticos que se pueden observar también indican la variedad de situaciones lingüísticas que la caracterizan, porque no todos los niños y niñas comparten la misma lengua materna ni tienen idénticos grados de dominio de una u otra lengua. La migración desde otras comunidades vecinas complica, en ocasiones, el escenario

lingüístico –por ejemplo con hablantes de chinanteco, en algunos casos monolingües.

Pero en todas las comunidades visitadas ha aumentado considerablemente el número de hablantes de castellano, dentro y fuera de la escuela. La tendencia no es hacia el monolingüismo en castellano, sino hacia el bilingüismo zapoteco-castellano. Sin embargo, el bilingüismo que se lleva a cabo en la escuela bien podría inclinar, en las próximas generaciones, a los hablantes de castellano y zapoteco a la pérdida gradual de esta última lengua.

En la primaria hablan más español, se pierde el objetivo ahí de la educación indígena, a mi modo de ver (...). Nos hemos dado cuenta de que ya hablan más español. Y aquí nadie les habla en zapoteco, porque todos hablamos español (E-directora telesecundaria, 2000).

El aumento en el número de hablantes de castellano en la comunidad y en la escuela no es sólo responsabilidad de ésta última. Considero que mayor peso pueden tener los intensos procesos migratorios que tienen lugar en la región o la falta de transmisión lingüística de padres y madres a sus hijos e hijas, en especial en las generaciones más jóvenes.

El aumento de hablantes de castellano en las comunidades modifica la problemática lingüística al interior de las aulas. La castellanización que se produce no está enfrentada con ciertos usos del zapoteco, porque hablar, escribir y leer zapoteco no impide el correcto aprendizaje del castellano.

Anteriormente era más estricto porque en las primarias no se permitía hablar el zapoteco, por lo mismo que esta gente domina mucho el zapoteco, el problema era que no podían leer porque no sabían el español, entonces teníamos que castellanizarlos, pero ahorita la mayoría de los niños hablan bien el español (...) ya no hay que castellanizarlos (...). Eso era el problema, por eso los maestros prohibían que se hablara el zapoteco dentro del aula (E-maestra 4°-5°-6° escuela “general”, 2001).

El peso lingüístico del zapoteco ha variado en la región hasta tal punto que, si hace treinta años, cuando llegaron los promotores bilingües, su tarea

consistía en trabajar para conseguir la castellanización de una población que se había resistido a hacerlo durante siglos, muchos de los docentes actuales, lo que tienen en sus manos es el rescate del zapoteco, que ha desaparecido de algunas de las comunidades en las que hemos realizado trabajo de campo.

La utilidad de educación bilingüe es rescatar la lengua, que ya se está perdiendo, que es más que nada. Se está perdiendo la lengua. Y es educación bilingüe, pero faltan muchas cosas para que se de la educación bilingüe (E-maestra de preescolar, 2000).

El “rescate” del zapoteco como idioma, se produce junto al impulso que diferentes tipos de autoridades despliegan para incluirlo en actividades artísticas en la región, como en obras de teatro o en concursos literarios en dicha lengua. El cambio pedagógico, desde el conductivismo al constructivismo, también suma importancia al zapoteco en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas.

Esta nueva pedagogía llega hasta los maestros y maestras a través de cursos de capacitación que proporciona la jefatura escolar, pero principalmente a través de la formación de éstos en la UPN. En ella se reconoce la utilidad de la lengua materna de los niños y niñas para la adquisición de conocimientos significativos:

Sí, en las comunidades lo que se requiere es la lengua del niño, para que el niño pueda llegar a tener un aprendizaje significativo, porque muchas veces se mecaniza al niño. Simplemente tiene que repetir, escribir, cien, doscientas veces una palabra, aunque no sepa ni qué significa eso. No así que el niño aprende su lengua materna y la utiliza como enlace. Porque así se ha utilizado la lengua materna, como enlace (E-maestra escuela unitaria, 2001).

El cambio desde el conductivismo al constructivismo pedagógico es muy significativo en todo el sistema educativo mexicano. La función de enlace que adquiere el zapoteco es también reconocida y utilizada en las escuelas de educación “general”. En el desarrollo del trabajo de campo hemos

podido observar, en escuelas “generales”, el empleo de esta lengua como recurso pedagógico entre los docentes y los niños y niñas.

Hay unas cositas así, que ellos no conocen, que ellos no han visto, entonces se les explica. Yo a veces he ocupado más el zapoteco, porque tal vez en español no conozcan determinada cosa u objeto (...) [y] no se les castiga a los niños, porque es como le digo, hay cosas que no entienden y yo tengo que intervenir con el zapoteco, porque yo lo entiendo y soy de la región (E-maestra 4°-5°-6° escuela “general”, 2001).

En cuanto a la aplicabilidad del zapoteco en las aulas, en las observaciones que hemos realizado, tenemos que señalar que el bilingüismo es una práctica bastante escasa. Cuando se aplica, se trata principalmente de un bilingüismo de transición, en el cual el castellano aparece en todos los casos como la primera lengua.<sup>19</sup> En este punto recordamos que la Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca, en el artículo siete del capítulo primero, indica lo contrario:

Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua (Huaxyácac, 1997: 4).

Hemos agrupado las situaciones observadas, en relación con el uso del zapoteco en las aulas, en los siguientes apartados:

- a) En aquellas ocasiones en las que hay problemas de comprensión del castellano: diferentes comentarios de los docentes nos indican que el interés del sistema escolar bilingüe reside en proporcionar un mejor y mayor aprendizaje del castellano, a través del uso del zapoteco, entre sus alumnos y alumnas, “para que pueda entender mejor el alumno, porque a veces no entiende bien el español. Esa es la misión del bilingüe” (E-maestro de cuarto, 2000).

Cuando no entienden, ahí hablo el zapoteco, para que se haga una educación bilingüe (...). Me entienden muy bien, y cuando de plano no me entienden, ya les hablo en zapoteco (E-maestra de preescolar, 2000).

- b) Ausencia de castigo en el empleo del zapoteco en las aulas o en el recinto escolar, tanto en la interacción entre alumnos y alumnas o en los momentos en los que se dirigen al docente para manifestarle cualquier duda o consideración. Este aspecto representa una diferencia muy considerable con respecto a la anterior práctica castellanizante.
- c) Los usos del zapoteco son más habituales en el patio de recreo, o en otros espacios de la escuela, que en las aulas.
- d) Se contempla una hora semanal dedicada a la lectura y escritura del zapoteco. En las aulas observadas la enseñanza de la lectura y escritura se realizó en castellano. Pero no fue habitual encontrar esta práctica en la totalidad de las observaciones realizadas.

Hemos querido en estas páginas hacer notar la castellanización que el sistema bilingüe está realizando en la región,<sup>20</sup> pero también queremos diferenciarlo de la castellanización que tenía lugar en las aulas antes de la escuela bilingüe. La distinción más notable en este aspecto es la posición que el zapoteco guarda con respecto al castellano, de menor desprestigio. El zapoteco en las escuelas bilingües adquiere, con diferencia del pasado, tintes de rescate, se le reconocen sus ventajas pedagógicas y dado el carácter ágrafo de su cultura se acepta la necesidad del aprendizaje de su lectura y escritura. Sin embargo, a pesar de que su valoración aumenta en las escuelas con respecto al pasado, su uso decae aceleradamente.

### *Lectura y escritura del zapoteco*

Hemos mencionado brevemente, entre las aplicaciones del zapoteco en las aulas, la lectura y escritura de esta lengua. En este apartado queremos hacer hincapié en esta cuestión porque es una de las pocas y nítidas diferencias que encontramos entre el sistema de educación bilingüe intercultural y

el sistema de educación “general”.

En las observaciones realizadas hemos podido contemplar su aplicación en una materia creada para ese fin de una hora de duración semanal. En esta escasa aplicación los docentes nos indican que tienen limitaciones, una de ellas, el no estar alfabetizados en esta lengua:

Aunque soy bilingüe, hasta ahí. No lo sé escribir, no lo sé leer, no lo sé traducir. Aunque nos llevan a los cursos, yo desconozco el alfabeto, me cuesta muchísimo para escribir cualquier texto (E-maestra de preescolar, 2001).

Esta limitante es reconocida por la jefatura y también por las autoridades del IEEPO, razón por la cual se han realizado cursos y talleres de alfabetización en la región.

Hemos trabajado en esto y hemos avanzado bastante, al menos en la zona. Ha habido cursos de alfabetización, porque la queja de los compañeros maestros es que, porque nosotros les hemos preguntado. ¿Por qué las autoridades se están preocupando más que nosotros que somos maestros? (...) Pero ahora el problema está de que los maestros no están alfabetizados, son analfabetos en su misma lengua (...) la mayoría (...). Entonces ya empecé a dar cursos allá, trabajé cursos y entonces ellos dijeron que lo iban a dar (E-maestro de sexto, 2000).



Niños y niñas en clase de lectura y escritura en zapoteco

A través de los cursos de capacitación en lectura y escritura algunos docentes expresan que pueden aplicarlo en las aulas sin grandes problemas, aun cuando trabajen en una escuela donde exista variación dialectal (E-maestro de sexto, 2000). Sin embargo, no todos los docentes se expresan en la misma dirección.

Entonces empecé a dar cursos, trabajé cursos. Dijeron que lo iban a dar. Pasamos a los salones, sí lo daban pero, un enunciado, dos enunciados. Y les preguntaba yo, ¿por qué? “Es que de plano no lo dominamos” (E-maestro de sexto, 2000).

La fragmentación lingüística que hemos mencionado afecta no sólo a la ubicación de los docentes, también a la elaboración de un alfabeto unificado para la región. En la actualidad, existe un alfabeto reconocido para la región zapoteca de la Sierra Norte. Y con base en él, un libro de texto editado por la SEP para su uso en las aulas (cfr. Olarte, 1995). Sin embargo, la diversidad de variantes dialectales en la región inutiliza el libro porque no puede ser comprendido por todas las comunidades, como es el caso de San Juan Tabaa, donde no tiene ningún uso.

Ahora vienen libros de lengua indígena, pero desgraciadamente, nadie lo pone, bueno, al menos yo, no lo pongo en práctica. En los libros que nos mandaron vienen variantes de muchos lugares, entonces primeramente tendría yo que traducirlo pues, ver la forma de entenderlo, para poder explicarlo a los niños. Pero muchas veces, desde allá vienen, también para que ellos justifiquen, los grandes jefes. Que justifiquen que están elaborando libros, pues ahí les van, si lo pueden, aplíquenlo, si no se puede, ya es cosa... (E-maestro de cuarto, 2000).

Con respecto a la elaboración de los libros de texto en lengua indígena se realizan críticas como la señalada en la cita anterior. En palabras de uno de los docentes que participaron en la elaboración del texto en lengua zapoteca (Olarte, 1995), la prisa en su elaboración es otra de las críticas que suelen indicar con respecto a este material.<sup>21</sup>

(...) yo participé en una producción de libros de texto en lengua indígena. No lo utilizaron porque hubo un problema. Fuimos hasta México a hacerlo y es mucha política, ¿por qué? Porque ahí en la Dirección de Educación Indígena, hay lingüistas que son de esa región y promueven proyectos que el mismo director general de educación indígena valora y lo capta y le da recursos. Ellos

se aprovechan de esos recursos para ellos y hacen el libro y ya nos reúnen a nosotros. Nos dan nada más para pasaje, pagan viáticos y comida y a regresar otra vez y a elaborar el libro a la carrera. Como sea. Me dijeron que hiciera ochenta textos. Hice ochenta textos de lengua indígena. Otro compañero lo estuvo maquinando, otro compañero el dibujo, así a la carrera. El lingüista nos había dicho que no debería de ser así. Que debería de ser cada quien un texto y cada quien que haga su trabajo. De tal manera que cuando se publicó la obra salieron otras cosas, donde habla un texto y está otra persona, otro contexto. Quién sabe cuánto se gastó. Millones, porque se publicó pues. Se repartieron en las escuelas y no lo utilizaron los profes. Nada más lo repartían a los niños; lo anduvieron cargando todo el año y no se hizo nada. ¿Por qué? Se quejaron porque no estaba de acuerdo con la variante de la comunidad. Y también algún maestro lo puso en práctica y se molestó la comunidad porque las palabras que vienen no vienen en el contexto de la comunidad. Cambian. Hay mucha variante de este pueblo, a este pueblo que está allí. Diferente hablan el zapoteco. Cambian las grafías (...). Entonces, cuando agarras el libro lo rechazas porque no está de acuerdo a tus conocimientos. Ese es el problema que hemos tenido y que vamos a seguir teniendo, porque no lo han madurado (E-director primaria, 2003).

### *Formación y capacitación de docentes*

Estamos de acuerdo con Serrano (1998:95) cuando indica que, en los inicios de la escuela bilingüe, el Estado se vio obligado “a inventar sus maestros”. La demanda de personal bilingüe capacitado para las tareas educativas del Estado era muy superior a la posibilidad de satisfacerla. La urgencia de estos profesionales obligó a contratar personal que demostrara –como requisito mínimo– un desempeño óptimo en el zapoteco hablado y que alcanzara a tener finalizados sus estudios de primaria. Ante este contexto adverso, el Estado logró proporcionar, y no para todos los futuros trabajadores o trabajadoras, un curso orientativo a la docencia de seis meses de duración y de escasa formación pedagógica (E-maestra preescolar, 2000).

Cuando yo ingresé al servicio, me fui sin recibir ni un curso de inducción a la

docencia. Así como salí de la secundaria, así ingresé (E-maestra de quinto, escuela “general”, 2001).

Ante la ausencia de una formación pedagógica, la práctica áulica de los docentes reproducía la práctica de sus propios docentes. La consecuencia fue que la escuela que nació con tanto ímpetu y con tantos esfuerzos en aquellos años, reprodujo con brillantez las prácticas monolingües y monoculturales anteriores.

Cometimos errores, porque así fuimos educados, y queríamos, así como nos educaron, educar a ellos (...). Pero después reconocimos que estábamos en un grande error (E-maestro de cuarto, 2000).

El castigo –no sólo físico– que los actuales docentes sufrieron en su paso por la escuela estaba acompañado por el desprecio que sus propios maestros les manifestaban sobre su lengua materna. Cambiar esta valoración sigue siendo una de las prioridades en la actualidad, ya que los mismos docentes reconocen la dificultad que tienen para superar la valoración tan diferente que aprendieron entre el castellano y el zapoteco; ellos –con sus excepciones– han sido, desde el inicio, detractores de esta práctica.<sup>22</sup>

Por la formación que tuve en la primaria, secundaria, que nunca valorizó, jamás habló de nada. Incluso nos castigaban por hablar zapoteco, y los niños se reían de nosotros. Era lógico que no le diéramos valor a eso. Pero posteriormente yo sí he aprendido a valorar mi cultura, porque siento que vale lo mismo que la otra (E-maestro de sexto, 1999).

La herencia pedagógica castellanizante y monocultural en los actuales docentes se convierte en la variable más mencionada –por ellos mismos y por la literatura crítica– para explicar sus actuaciones –castellanizantes y monoculturales– del presente. En especial las relacionadas con el menosprecio sobre “el mundo en que se desarrolló” y la conducente “pérdida de su identidad” (Arana de Swadesh, 1982: 271). Esta formación no era, para Julián (2002: 53), exclusiva de algún tipo de docentes sino de todos

–monolingües, indígenas o mestizos–, alimentada por la “deformación que proporciona el sistema educativo ideologizante del Estado”. La “ambigüedad” conceptual y metodológica del mismo sistema educativo bilingüe intercultural es otra de las adversas condicionantes que sufren los docentes para trabajar “alternativas curriculares propias” (Molina, 2003: 418).

Razón por la cual desde los inicios del sistema bilingüe se incidió en la necesidad<sup>23</sup> “de capacitar a grupos de personas que reconocieran sus orígenes y se identificaran con su presente, así como que reflexionasen sobre la importancia de su lengua y su cultura” (Arana de Swadesh, 1982: 273). En la formación de docentes con un enfoque intercultural y bilingüe, las cuestiones identitarias, histórico-políticas y culturales fueron –y son–, parte central del proyecto educativo. Pero provocaron una sobrecarga en las funciones –“técnico-pedagógicas e ideológico-políticas” (Dietz, 2003: 170)– que se considera deben tener los docentes que trabajan diferencialmente en el sistema educativo bilingüe intercultural.

El inicio de la práctica bilingüe en la región, a través del INI y la DGEI, tuvo la intención de apoyar el proceso de castellanización a través de la sustitución del método directo por el método indirecto. Desde sus inicios, esta práctica no estaba enfocada al desarrollo de un bilingüismo de mantenimiento sino a un bilingüismo de transición. En el desarrollo lingüístico actual, a pesar de los más de treinta años de trabajo de los docentes bilingües o promotores bilingües en las escuelas de la región, continúa llevándose a cabo un bilingüismo de transición. En el pasado, la herencia monocultural y castellanizante de las prácticas pedagógicas anteriores se combinaba con un método rígido, disciplinario y violento que nada tiene que ver con el actual método constructivista que se intenta impulsar en las escuelas.

Yo recibí una educación muy diferente a lo que es ahora. Por ejemplo, alguien que no cumplía su tarea, nos ponían a la hora del recreo a cargar ladrillo, para que vieran quienes eran los niños que no hacían su tarea. O a veces nos daban el reglazo, el varazo, así nos golpeaban (E-maestro de segundo, 2000).

La importancia que adquiere el logro de un aprendizaje significativo en los niños y niñas, motivado en la reflexión y no sólo en la memorización,

es otra de las grandes diferencias que los docentes nos comentan entre aquella que fue su escuela y ésta en la cual ahora son docentes (E-maestra escuela unidocente, 2001). El cambio desde el conductivismo al constructivismo pedagógico puede ser considerado uno de los principales en el sistema educativo mexicano –indígena o no. Este cambio es el que está teniendo más repercusiones en el aula. Muy por encima del que el enfoque bilingüe intercultural intenta proporcionar –aunque comparta muchos principios con el enfoque constructivista.<sup>24</sup>

Los pilares fundamentales del constructivismo pedagógico en los que inciden los docentes entrevistados son tres: a) es el contexto del niño o niña y su cultura el punto de partida para producir un aprendizaje significativo (E-maestra de 4°-5°-6° escuela “general”, 2001), b) el niño o niña se convierte en “constructor de su propio aprendizaje” y los docentes en “conductores del aprendizaje” de los alumnos y alumnas (E-maestra de 4°-5°-6° escuela “general”, 2001), c) en este proceso el niño o niña cobra “más importancia” y tiene más “libertad”<sup>25</sup> (E-maestro de segundo, 2000).

Entre constructivismo e interculturalidad se genera una interacción en la que también participan las escuelas que no han optado por el sistema bilingüe intercultural. Los tres puntos que acabamos de mencionar –en especial el punto “a”– son afines con una práctica intercultural. En las escuelas “generales” que están ubicadas en la Sierra Norte, significa que también ellas participan en el fortalecimiento del conocimiento y de la cultura local comunitaria a través de diferentes actividades (E-maestra 4°-5°-6° escuela “general”, 2001).

Hay opiniones de docentes que nos señalan que este cambio –presente tanto en las escuelas bilingüe interculturales como en las “generales”– se ha producido más en el ámbito rural que en el urbano. La razón, nos comentan, se relaciona con la ubicación de plazas. Porque son los docentes que inician sus prácticas los que han recibido una formación afín al enfoque constructivista y son ellos también los que son enviados a los lugares más alejados de la ciudad.

El maestro de ciudad no ha querido aceptar un cambio. Tiene temor al fracaso, por eso no ha querido aceptar un cambio. Tiene temor al fracaso, por eso

es que se sigue dando esa educación como de que el alumno es un banco de depósitos, pues (...). La educación en la ciudad es monótona, un poco aburrida, tradicional. Y ahora sin embargo, la educación en los pueblos, quizás será por la edad que tenemos, aceptamos un cambio y lo experimentamos (E-maestra 4°-5°-6° escuela “general”, 2001).

El cambio desde una pedagogía conductivista a otra constructivista, en unión con las prácticas bilingües e interculturales que desean implementar en los textos que norman la materia, supone un proceso de transformación tan amplio y profundo que algunos docentes nos expresan la dificultad de realizarlo entre los docentes que fueron alumnos y alumnas de las escuelas monolingües y monoculturales.

Nos dicen que tenemos que cambiar, pero no podemos de un momento a otro, (...) creo que nosotros no vamos a poder cambiar ahora, ya no nos va a tocar (...). Una cosa que ya nos metieron es difícil que se la saquen a uno, pues. Entonces, a lo mejor, nuestros alumnos, las nuevas generaciones, son los que van a aplicar estos nuevos modelos educativos, porque nosotros ya tenemos hábitos, así como nos formaron. Lo que ahora estamos tratando es quitar un poquito de eso que tenemos, no podemos quitar todo, porque de repente, cuando nos damos cuenta, ya estamos, en este modelo que nos habían dado (E-maestro de segundo, 2000).

La dificultad que nos indican los docentes para producir este cambio es acompañada por la visión positiva que guardan, en la memoria de unos y otros, las prácticas educativas escolares anteriores que hemos denominado conductivistas, monolingües y monoculturales: por una parte, encuentran utilidad en algunas de las metodologías conductivistas y las siguen empleando<sup>26</sup> y por otra, algunos docentes conservan una visión positiva de la formación adquirida bajo patrones rígidos y disciplinarios.

Era muy drástico porque ellos prohibían y nos imponían (...) Pero, ¿qué pasaba? Que salían alumnos excelentes (...) [Ahora] se puede decir que salen alumnos excelentes, pero a lo mejor no se podrían comparar con ellos (...) Con

golpes el niño se ve presionado y forzado a aprender. Y sin golpes, el niño lo puede hacer despacio. Pero hay niños que son muy inteligentes y que rápido captan (E-maestra escuela unidocente, 2001).

La escuela anterior, la escuela rural mexicana, aunque monolingüe y monocultural tiene aún consideraciones positivas, en especial por su enfoque social, su incidencia en las actividades extraescolares y su vinculación con procesos productivos comunitarios.

(...) los primeros maestros rurales, ellos implementaron eso, sobre la cultura, que se presentaran programas, que se hiciera algo, pues. Y de ahí la gente se fue acostumbrando, también sembrar algo en las hortalizas y todo eso. Era muy bonito, antes. Había colmenas de abeja, Híjole, cantidad de trabajo, diferentes trabajos, que ahora ya nada se hace. (...) Trabajaban en las aulas también. Le enseñaban las letras cursivas, le enseñaban muchos conocimientos. Pero conocimientos elementales, la división, la multiplicación, la resta, la suma, eso era a lo que se dedicaba el maestro rural, no se dedicaba a enseñar cosas que vienen en el libro de ahora, que ni se van a utilizar. No se utilizan pues. Era más práctico. (...) Había más relación escuela-comunidad. Había más relación con los padres de familia. Eran un conjunto. Los padres de familia venían a trabajar con el maestro, los niños todos acarreaban abono del campo, a fertilizar, a ver que necesita la planta, todo, pues. (...) El profesor estaba más vinculado con la comunidad. Los contenidos étnicos eran más prácticos que teóricos. (...) La geografía la estudiaban pero yendo, en los lugares donde se exprime la caña, donde se mueve la máquina del trapiche. Todo, ahí iban, pero ya en la práctica (E-director primaria 24 de junio de 2003).

La necesidad de una formación pedagógica diferencial para docentes bilingües que trabajan en regiones indígenas ha impulsado, desde hace generaciones, programas e instituciones educativas para atenderlos. Enumeramos a continuación los programas e instituciones más relevantes:

- a) Licenciatura en Ciencias Sociales. Estuvo organizada por los Centros de Integración Social y el CIESAS. Se desarrolló tan sólo con dos

- generaciones –la primera, de 1981 a 1984 y, la segunda, de 1984 a 1987 (Citarella, 1990: 111).
- b) Licenciatura en Etnolingüística.<sup>27</sup> Organizada también por el CIESAS. Comenzó en 1979 y finalizó en 1987. Su finalidad fue la formación especializada de indígenas en investigación etnolingüística. Muchos de los egresados trabajaron en la DGEI, en la elaboración de material didáctico y en diversas investigaciones lingüísticas (Citarella, 1990: 111).
- c) La UPN desde 1990 ofrece una Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, conocida como LEP y LEPMI 90 (Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena plan 1990). Está destinada a docentes en servicio en modalidad semiescolarizada –asesorías sábado y domingo cada quince días (Martínez Vásquez, 2002b: 154). Para Salinas (1995: 19) la UPN representa el programa educativo de educación superior que ha formado a mayor número de docentes indígenas. En concreto, en esta investigación gran parte de los docentes entrevistados estaban cursando algún grado de la licenciatura que la UPN de Oaxaca ofrece a docentes que trabajan en regiones indígenas. En la unidad 201 de la UPN de Oaxaca se ofrece también un posgrado, la Maestría en Sociolingüística de Educación Básica y Bilingüe, con especialización en educación intercultural (Gigante, 2003: 86).
- d) La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (cfr. García Domínguez, 2003). Inició sus actividades el 14 de febrero del 2000 y en febrero del 2004 salió la primera generación de egresados (E-docente Normal Bilingüe Intercultural, 2003). El equipo de trabajo que dio pie a la creación de la ENBIO afrontó dificultades en relación con la aceptación del programa inicial por las autoridades educativas nacionales. El primer programa fue rechazado y tuvieron que ofrecer un programa ceñido al “plan y programa nacional” (E-docente Normal Bilingüe Intercultural, 2003). La formación diferencial que ofrece la ENBIO con respecto a otras normales se ciñe principalmente al área lingüística.

Bueno, la diferencia es que en las normales regulares, digamos, existen tres áreas sustantivas, que es docencia, investigación, difusión y nosotros le hemos agregado el área lingüística y ahí diseñamos programas para las lenguas indígenas. Y la diferencia es que en la Normal Bilingüe ingresan muchachos hablantes de lenguas indígenas. Todos todos hablan una lengua indígena (E-docente Normal Bilingüe Intercultural, 2003).

En Oaxaca, las instituciones que forman diferencialmente a docentes para trabajar en el sistema bilingüe intercultural son en esencia las dos últimas instituciones mencionadas. Durante el periodo de mi último trabajo de campo, en 2003, estaba en proyecto la creación de una Universidad Indígena en la Sierra Norte. Aún no puedo ofrecer información sobre ella porque lo único que conocimos fue su fase de proyecto. Confiamos en su aporte para la formación de docentes en el estado de Oaxaca.

Independientemente de los programas educativos e instituciones que se dedican diferencialmente a la formación en educación bilingüe intercultural en el estado de Oaxaca, los docentes tienen acceso a una capacitación a través de los cursos de actualización. Existen diferentes modalidades –a nivel nacional, estatal y regional. Algunos de ellos son obligatorios y otros son sólo para los docentes interesados. Los cursos a nivel regional, organizados por la supervisión escolar, sí son obligatorios y en ellos intentan recoger las problemáticas que les comunican los docentes. Entre las temáticas abordadas por estos cursos se incluye la problemática bilingüe intercultural (E-supervisor escolar, 2003).

### *Carencia de materiales y programas educativos diversificados*

Gran parte de los docentes entrevistados dirigen sus críticas hacia la carencia de un programa educativo particular para el ámbito indígena en general o para sus regiones en particular. Ante su inexistencia, indican la dificultad e incluso la imposibilidad de incidir en una educación bilingüe intercultural.

Que nosotros tratemos de elaborar un programa nuestro. Eso es lo más difícil, que tengamos un programa (...) a nivel estatal. Que se diera esa oportunidad a que los maestros traten de elaborar un plan y programa especial, acorde a su medio. Porque no existe eso. Existen normativas que tenemos que cumplir, ciertos contenidos que tenemos que abordar (E-maestro de segundo, 2000).

Existe una falta de previsión en la gestión educativa para incluir la diversificación curricular en las aulas de las escuelas bilingües interculturales, a pesar de que en el estado de Oaxaca la legislación que la apoya sea abundante y repetida. Desde los programas educativos se sigue favoreciendo la homogeneización cultural. Prueba de ello son el concurso de conocimientos, los diversos controles que se realizan a la práctica docente y la carencia de material educativo diversificado:

Nosotros veníamos trabajando normalmente utilizando los libros, utilizando el tiempo adecuado para desarrollar un tema, yendo de lo más fácil a lo más difícil. Pero [el concurso de conocimientos] nos mete en una dinámica en que muchas veces tenemos que llegar a vaciar la información y ya no que los alumnos construyan (...), como si fueran recipientes, que reciben todo y no aportan nada (E-maestro de sexto, 1999).

En México, los libros de texto son gratuitos para los alumnos y alumnas de primaria. En la actualidad, además de los textos de lectura en lenguas indígenas, existe material didáctico, editado por la DGEI, para trabajar el enfoque bilingüe intercultural en las aulas (E-supervisor escolar, 2003).<sup>28</sup> El supervisor de la zona escolar y el director de la escuela en la cual realizamos la mayor parte del trabajo de campo, reconocían que a pesar de existir textos con orientaciones bilingües interculturales, los docentes aún no habían recibido el material y seguían utilizando, en su práctica cotidiana, el plan y programa de estudio nacional (cfr. SEP, 1993).<sup>29</sup>

A pesar de ello, la DGEI ha realizado esfuerzos para elaborar materiales didácticos acordes con la propuesta bilingüe intercultural, pero éstos se relacionan principalmente con la gramática y la lectura y escritura de las

lenguas indígenas. En su elaboración han participado personal bilingüe, lingüistas, pedagogos y antropólogos. En 1998 se contaba con libros en 33 lenguas indígenas y 52 variantes dialectales (SEP, 1999a: 41). Sin embargo, los documentos, o no llegan a los docentes, como es el caso concreto de nuestra experiencia, o se trata de documentos que explicitan la *filosofía* del enfoque bilingüe intercultural o sugieren la adaptación cultural del Plan y Programa Nacional a la realidad local.

La DGEI, por ejemplo, para ser exactos, hace como unos cuatro o tres años hizo una dotación de libros para los maestros, en los que van diciéndole al maestro cómo debe abordar por ejemplo, la enseñanza del español, la enseñanza del bilingüismo, qué estrategia puede abordar. Lo que pasa es que nunca se impartió un curso de cómo manejar esos libros. Así nos mandan materiales, pero no nos dicen cómo se deben utilizar. Le voy a contar un hecho que hasta se convirtió en chiste. Nos llegó una vez un material, venían espejos... todos los maestros pensaron que el espejo era para ponerlo en la dirección. Nunca pensaron que el espejo era para una función didáctica. Hasta que se empezó a exigir; bueno, qué con esos materiales, entonces nos dieron un curso y nos dimos cuenta de que el espejo tenía una función didáctica, que es muy importante en las escuelas, sobre todo de los niños chiquitos. Y así han llegado varios materiales, pero no nos dicen para qué van a servir. (E-supervisor escolar, 2003).

El plan y programa de estudio a nivel nacional utilizado en todas las escuelas de la región que visitamos se reformuló en 1993. Anterior a él, la propuesta curricular era “cerrada”, en ella se le indicaba al docente todos los pasos a seguir en su práctica (SEP, 1999b: 17). La propuesta actual tiene un carácter más “abierto” y “permite a los docentes flexibilizar la práctica y adecuarla a las características y necesidades de las niñas y los niños” (SEP, 1999b: 18). Pero no deja de ser un plan y programa de estudios con contenidos curriculares para ser aplicados a nivel nacional.

El carácter obligatorio que tiene la adquisición de sus contenidos –a través de los controles de las autoridades educativas y los exámenes de conocimiento– contribuye a la dificultad de elaborar un currículum diversificado a las necesidades y características del entorno cultural y de su alumnado.<sup>30</sup>

El supervisor llega y no dice qué adaptación le has hecho al programa, sino hasta dónde vas de este programa (...) Si yo quiero romper con este plan y programa y decir; sabes qué, es que no se adapta al medio. (...) Eso mi supervisor nunca, jamás, sino que llega y dice, a ver, avances, tu guía de aprendizaje. Si ya estamos en enero, febrero, mira, ya vas retrasado hasta acá debes ir (...). Entonces digamos que hay una limitación de que no dejan al maestro que en verdad dijera, ¿cuál es tu propuesta pedagógica sobre este tema? (...) Luego, la cuestión normativa, si no quieren aplicar exámenes, pues no los apliquen, pero al final del año te piden cuentas, entonces, (...) me dan la libertad de que yo haga lo que quiera con mi grupo, en apariencia, pero, los exámenes bimestrales si yo reporto puros cincos, y son cincos, entonces viene la etiqueta, tanto para el alumno como para el maestro, y el grupo X del maestro X, del n° X nada han hecho (...). Entonces, estamos hablando de constructivismo en teoría, pero en la práctica no. (...) Y hemos estado platicando inclusive con los demás maestros (...) que el maestro los elabore, aunque sea con 5 preguntitas. Pero que sean del tema que dio y que lo avale la dirección (...) y si no se sujetan al plan y programa, déjenlo que no se sujete (E-maestro de cuarto, 2000).

Los docentes cuentan con un sistema escalonado de evaluación, conocido como “carrera magisterial”. A partir de ella pueden aumentar la remuneración por su trabajo. El examen de conocimientos que se aplica a sus alumnos y alumnas tiene, entre otras funciones, la de evaluar la práctica áulica del docente, lo cual repercute en el sistema de evaluación a través de la “carrera magisterial”. Los docentes se ven empujados a trabajar sobre los contenidos del plan y programa nacional, ya que la evaluación recaerá sobre la adquisición de estos contenidos.

Hay un programa de carrera magisterial, unos ganan más y otros ganan menos. (...) Uno va subiendo a las categorías de acuerdo a como se responda en el examen. Nos aplican cada año un examen, pasan y evalúan al grupo, pero hay que trabajar los contenidos del libro. (...) Lo mismo para educación indígena, o sea, no hay un examen específico para maestros de educación indígena (...), entonces, ¿qué hacen? Pues también trabajar esos contenidos (E-maestra de quinto escuela “general”, 2001).

La carencia de materiales, planes y programas educativos diversificados aumenta el descrédito del sistema educativo bilingüe intercultural, como un sistema diferencial, con respecto al sistema educativo “general”. La contradicción que muestra entre sus principios organizativos y propositivos y la enseñanza de los contenidos curriculares nacionales plantea la ineficacia y la falta de sentido del mismo sistema educativo:

En los cursos que hemos asistido si nos han dado eso que dice usted que es lo intercultural, pero es pura mentira, es pura política educativa. Porque ni siquiera hemos llegado a lo bicultural. Dicen que ahora ya no es bicultural es intercultural, es mentira. Nada más hemos cambiado de términos. (...) El sistema es igual, pues. Lo único que ha cambiado son los términos, lo que viene en los libros, pero más cosas ya no. Luego en los libros están fuera de contexto, porque hablan de la ciudad, todo de allá, de Europa. Ni van a ir los niños allá. Y no hablan de cómo es el paisaje de tu comunidad, nada. En cambio, en esos libros que usted habla de interculturalidad más o menos recomiendan qué hacer. Lo malo es que por un lado dicen esto y por otro lado siguen apretando el tornillo de que tienes que acatar los planes y programas de estudio y vienen completamente a lo español. Por más cursos que te den, que te digan que así debe de ser, mientras eso no se valora, no se toma como algo oficial, no funciona. Y vamos a seguir así (E-director primaria 24 de junio 2003).

*Escuela bilingüe intercultural o “escuela general”:  
una elección en la comunidad*

El sistema educativo mexicano se divide, para los niveles de preescolar y primaria, en el sistema bilingüe intercultural y el sistema “general”. Las particularidades del primero se concretan en atender a población indígena a través de las diferentes lenguas indígenas que se hablan en el país, con una especial atención en sus sistemas culturales.<sup>31</sup> Como requisito mínimo se considera que los docentes de este sistema educativo deben hablar la lengua indígena de aquella localidad en la que trabajen y pertenecer administrativamente a la DGEI. Aunque, como veremos, estas diferencias se encuentran muy limitadas en la práctica. La elección de un tipo u otro de escuela recae en el cabildo de cada comunidad.

Detenernos un poco en las motivaciones que guían estas elecciones nos aporta claridad sobre los alcances y límites del enfoque bilingüe intercultural. Existe diversidad en las razones por las cuales cada una de las comunidades elige o rechaza a las escuelas bilingües interculturales. No hemos encontrado uno o varios principios que podamos aplicar en todas las comunidades visitadas.

En la región de estudio las escuelas bilingües interculturales coexisten con las escuelas “generales”. Incluso, al interior de la misma comunidad –por ejemplo optan por tener preescolar del sistema “general” y primaria del sistema bilingüe intercultural o preescolar y primaria del sistema “general” pero con un internado indígena. El contexto fue lo suficientemente atractivo como para interrogarnos por las razones de tan disímiles elecciones. No encontramos una razón especial que pudiéramos hacer extensiva a todas las comunidades sino un conjunto de motivaciones en interacción que eran ponderadas de diferentes formas por las distintas comunidades.

La variable lingüística no puede por sí sola –aunque es una variable importante y como tal era mencionada para la elección de un sistema u otro– explicar la elección que unas comunidades u otras realizaban sobre determinado sistema educativo. Encontramos algunas comunidades en las que la pérdida acelerada, en los últimos años, del zapoteco y por tanto la castellanización de sus hablantes, es motivo para la elección del sistema “general”.

En cuanto al sistema, al otro, ése más bien se podría dar donde hay más. Por ejemplo en Capulálpam, en Ixtlán, ya se perdió el zapoteco, ya no hablan. Ahí ya están con el sistema formal. Yo me imagino que a lo mejor si no se hubiera perdido el zapoteco, estarían con el sistema bilingüe (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años 2001).

Sin embargo, la misma razón ha sido aducida por otras comunidades para explicar la necesidad del sistema bilingüe intercultural, para “recuperar la lengua” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 24 años 2001). Es decir, comunidades con equivalentes características lingüísticas eligen indistintamente uno u otro sistema educativo.<sup>32</sup> Tampoco el tamaño

de la población, la cercanía a la ciudad o incluso el grado de migración, explican por sí solos la elección de un sistema educativo u otro. Hemos encontrado ambos en comunidades de tamaños y experiencias migratorias similares.

La insuficiencia explicativa de estas variables nos motivó a adentrarnos en las apreciaciones de los vecinos y vecinas sobre la elección de cada sistema educativo, considerando otras variables.

### *Roles extraescolares del docente*

El trabajo de los primeros docentes bilingües de la SEP –inicialmente contratados por el INI como promotores culturales– excedían las tareas meramente escolares. Anterior a ellos, con bastante frecuencia, los docentes eran de otros estados de la República o no eran de la región. Su compromiso con la comunidad era escaso, en especial por el número de días trabajados, ya que se ausentaban con frecuencia para regresar a sus lugares de residencia.

La diferencia nada más consistía en que el maestro habla las dos lenguas, que él se queda a dormir los fines de semana en las comunidades. Después de las clases académicas, se suponía que entraba a la relación maestro comunidad. Esa era la diferencia en su principio. Y en cambio, el maestro de educación formal, esos no. Esos eran maestros que trabajaban de lunes a viernes, y eso ya era mucho, porque de martes a jueves era lo indicado, porque venían maestros de diferentes estados de la República. Entonces les urgía irse hacia Veracruz, hacia Tamaulipas (E-maestro de cuarto, 2000).

Los promotores y posteriormente docentes bilingües, tenían mayor atractivo para los vecinos y vecinas, porque “el papel de promotor cultural era muy participativo con la comunidad, organizaba fiestas, los bailes, etc.” (E-jefe de supervisiones escolares, 2000) y porque sus estancias en las comunidades eran más prolongadas. Por este motivo eran muchas comunidades las que “preferían solicitar ese subsistema” (E-jefe de supervisiones escolares, 2000).

Las autoridades de las comunidades siempre han elegido a sus escuelas, han cambiado el sistema formal al sistema indígena porque en el sistema indígena se hacían actividades extras. Se enseñaba al niño, el conocimiento de la comunidad, como hacían los maestros rurales. Ahora ya no, era una manera de cómo cambiar, ahora ya están viendo que es lo mismo (E-director primaria, 2003).

Sin embargo, en los últimos tiempos se han producido cambios en relación con la permanencia de los maestros y maestras bilingües en las comunidades. El incremento en las posibilidades de comunicación con la ciudad contribuye a hacer más escasa la relación con la vida comunitaria (E-maestro de cuarto, 2000), a raíz del mejoramiento de las infraestructuras que comunican con la ciudad –“cuando no había carreteras sí se quedaba el maestro en la comunidad” (E-maestro de cuarto, 2000)– así como por la necesidad –y la posibilidad– de aumentar su formación en las ciudades.<sup>33</sup>

Yo ingresé hace como veinte años, y anteriormente, hace años, sábados y domingos, ahí permanecíamos los maestros bilingües. Quizás porque no había manera de ir a la ciudad (...) pues caminábamos cerca de un día. Entonces los sábados y domingos se quedaba uno para realizar otras actividades, como ensayos con los niños, hacer visitas domiciliarias, que actualmente no se hacen (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general”, 2001).

Por otra parte, hay una disminución en las funciones que los docentes del sistema bilingüe intercultural desarrollaban en la comunidad, ocasionada por el aumento del número de personas que se capacitan dentro de ésta y que llevan a cabo actividades que eran solicitadas a los docentes. Estos hechos se consideran positivos para la vida independiente de la comunidad (E-maestro de sexto, 1999). Muestran que anteriormente no sólo “había mucho apoyo. [En realidad], había mucha necesidad” (E-maestro de cuarto, 2000).

Antes, al maestro se le veía como una persona de alta categoría, porque era el que hacía muchas cosas. Era médico, profesor, técnico que compone aparatos, o sea que lo tomaban como el sabelotodo. Se tenía mucho respeto al maes-

tro, y también recibía más apoyo de la comunidad. (...) Pero ahora, a través del tiempo, ya cambió mucho, porque en el pueblo ya hay muchas personas preparadas. Entonces ellos se encargan de ir a hacer sus gestiones correspondientes. Ahora, al contrario de lo anterior, el maestro es el que va más a la autoridad a pedir apoyo (E-maestro de segundo, 2000).

Esta situación no significa que los docentes hayan abandonado por completo sus relaciones y actividades extraescolares. Formas habituales de desarrollarlas en la actualidad son: *a)* talleres para adultos y jóvenes –como carpintería, costura, bailes o corte y confección; *b)* actividades relacionadas con “el deporte, con festividades, para presentar bailables” en las festividades de la comunidad (E-maestro de cuarto, 2000); o *c)* actividades de asesoramiento sobre diferentes aspectos.

La comunidad a veces nos pide orientaciones para celebrar algunas reuniones. Nos dicen: “Sabe qué profe, nosotros no sabemos cómo se hace un acta de, por ejemplo, PROGRESA. ¿Por qué no nos ayuda usted a orientarnos?” En qué consiste ese programa, cómo se van a beneficiar, y luego, cómo requisitar el acta (E-maestro de cuarto, 2000).

A pesar de que aún mantienen ciertos trabajos extraescolares, no se aprecian diferencias entre el trabajo extraescolar de los docentes que trabajan en el sistema bilingüe intercultural y de las escuelas del sistema “general”. Y más aun teniendo presente que muchos de los que trabajan en escuelas del sistema “general” son, al igual que sus compañeros de las escuelas bilingües interculturales, hablantes de zapoteco y vecinos o vecinas de algunas de las comunidades de la región, y ambos mantienen continuos contactos con la ciudad. Consideramos por ello que esta variable tiene un mayor valor explicativo en los momentos iniciales del sistema bilingüe en la región y no tanto en el presente. Con todo, consideramos que “los maestros de educación indígena se quedan más tiempo en sus comunidades, le dedican más tiempo a la gente” (E-maestra de escuela unidocente, 2001) y de algún modo son considerados positivamente por sus vecinos y vecinas a la hora de realizar la elección de un sistema educativo u otro.

La mayor carga horaria de los docentes del sistema bilingüe intercultural es una de las cuestiones que emplean para explicar las diferencias entre uno y otro sistema. En las observaciones realizadas, en el sistema “general” se trabajaba con horario continuo, mientras que, en el sistema bilingüe intercultural se trabajaba por la mañana y por la tarde.

(...) los maestros de educación formal se sujetan a su horario, que son cuatro horas y media. En ese aspecto se diferencia un poquito porque el sistema indígena no se sujeta a ese horario. Como me pagan cuatro horas y media, nada más eso trabajo, dice educación formal. Y educación bilingüe no lo trabaja así. Están presto a más horas de trabajo, o sea que no hay límites (E-maestra preescolar, 2003).

En algunas comunidades con el sistema bilingüe intercultural los docentes habían decidido trabajar en horario continuo, “pero con acuerdo con la comunidad” (E-supervisor escolar, 2003). El menor número de horas que trabajaban debían invertirlo en otras actividades que realizaban en las tardes.

(...) las necesidades son las que hacen que haya esas modificaciones. Ahora, hay nuevas aulas, siguen con el horario continuo, pero eso no quiere decir que por las tardes no realicen actividades. Realizan actividades con los niños, les enseñan bordado, tejido, trabajos de manualidades. A veces sesionan para elaboración de material, para trabajar con la lengua indígena entre ellos. Esto lo ocupan en las tardes, ellos no se van a sus casas, ahí están en la escuela. El maestro de educación indígena generalmente vive en la comunidad, está arraigado toda la semana y ya pues el fin de semana, sábado y domingo tiene que atender sus cosas personales (E-supervisor escolar, 2003).

### *El sistema bilingüe intercultural en la estructura educativa*

Los docentes nos han mencionado el desprestigio con el que –aún– es percibido el sistema bilingüe intercultural con respecto al sistema educativo “general”. Se lo adjudican a la confusión que se generó desde los inicios

del sistema bilingüe. Es decir, el hecho de que los primeros contratos estuvieron a cargo del INI y no de la SEP ha favorecido que no los consideren insertos en la estructura de la SEP (E-maestra preescolar, 2001), aunque desde hace años todos trabajan para esta Secretaría.

Tiene como cinco años que hubo una oportunidad de que se cambiara de sistema, pero desgraciadamente ellos desconfían. ¿Sabe usted qué dicen? Porque aquellos son federales y éstos quién sabe qué son. Éstos van a echar a perder a nuestros hijos. Al contrario, el pobre indígena está vaciando todo lo que sabe (E-maestra preescolar, 2001).

La imagen de “informalidad” o “no oficialidad” del sistema bilingüe intercultural con respecto al sistema “general” conlleva en ocasiones que sea considerado como un servicio de peor calidad.

Dicen que los maestros de educación indígena, porque yo me siento indígena, son los que no saben, y los de educación formal son los que más saben, y ese complejo se tenía. Y eso se transmite hacia las comunidades, los padres de familia (E-maestro de segundo, 2000).

Como indica la cita, el sistema de educación “general” es conocido como educación “formal”. Empleamos “general” porque lo consideramos más correcto que “formal”, aunque tampoco es un término de nuestro total agrado. Con esta nomenclatura se construye un concepto imaginario de la educación bilingüe intercultural como “informal” y como extraoficial –por lo tanto, el otro se construye por oposición como “formal” y “oficial”. Así lo revela esta maestra cuando habla sobre las opiniones que escuchaba de sus compañeros y compañeras de estudio del sistema “general” en la UPN:

¿Ustedes son del sistema informal, o qué? Otros dicen, ah, entonces los del sistema formal son del sistema federal; federal quiere decir gobierno, y entonces el sistema indígena (...) no pertenece al IEEPO (E-maestra preescolar, 2000).

No todo son consideraciones negativas para las escuelas bilingües interculturales dentro de la estructura educativa pública. La atención que ofrece tanto a la lengua indígena como a ciertos aspectos culturales comunitarios son parte de las atribuciones positivas que redundan en su prestigio. Pero, sin negar su importancia, la tónica general es hacia el reconocimiento de las similitudes entre ambos sistemas educativos y no tanto hacia la formación que diferencialmente aportan uno u otro.

Bueno, educación indígena está muy bien. Pero casi son los mismos los que trabajan la primaria formal. Cuando se cambian de trabajo se pasan a la educación indígena... son los mismos. (...) Es un cambio nada más cuando en educación indígena dan unos libros o cuadernos, pero es poca la diferencia acá. No sé en otros países cómo sea. Pero aquí es poca la diferencia (E-vecino del distrito de Villa Alta, 63 años, 2001).

### *Diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos*

Las diferencias y similitudes entre ambos sistemas educativos son importantes en la comprensión de la elección que las distintas comunidades realizan. Entre unas y otras escuelas hay espacios en los que las diferencias son inexistentes, sólo apreciables en la organización administrativa – dependiente de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del IEEPO o no. Esto es así por varias razones que enumeramos a continuación:

- a) Ambos sistemas educativos, en el distrito de Villa Alta, atienden a población hablante de zapoteco o castellano. No hay diferencias en cuanto al tipo de población que atienden.
- b) Por la desubicación lingüística mencionada con anterioridad, hay comunidades que trabajan bajo las directrices de las escuelas bilingües interculturales en las cuales los docentes no pueden comunicarse con sus alumnos y alumnas en zapoteco, a pesar de que muchos de ellos y ellas sean monolingües en esta lengua. Y a la inversa, existen comunidades que trabajan bajo el sistema de educación “general” con docentes que dominan el zapoteco y lo emplean

en el desarrollo de su trabajo en las aulas. En concreto, pudimos observar este caso en una comunidad en la cual en preescolar se trabajaba bajo el sistema bilingüe intercultural y la docente no dominaba el zapoteco, no lo empleaba en el aula –a pesar de tener alumnos o alumnas con muy escaso conocimiento del castellano. En esta misma comunidad, la primaria pertenecía al sistema de educación “general”; las dos docentes eran de comunidades muy cercanas y utilizaban ciertos usos restringidos del zapoteco en el salón de clase.

- c) En la actualidad existe una licenciatura en la UPN para el medio indígena y una Escuela Normal Bilingüe Intercultural, de reciente apertura. Los cursos de actualización que permanentemente realizan las autoridades educativas abordan también, de forma diferencial, cuestiones relativas a la educación bilingüe intercultural. Sin embargo, los docentes del sistema educativo bilingüe intercultural no necesitan, para trabajar en él, un tipo de formación que les capacite diferencialmente en este ámbito. Los docentes de un sistema y otro pueden tener en la práctica los mismos méritos académicos y el mismo tipo de formación o capacitación.
- d) En la zona estudiada, los libros que utilizan niños, niñas y docentes son los mismos para unas y otras escuelas,<sup>34</sup> con la salvedad de los de lengua indígena, pero ya comentábamos las dificultades que presentan para poder utilizarlos, y las escasas repercusiones cuantitativas de la lectura y escritura en zapoteco.
- e) La lengua concentra las principales diferencias entre uno y otro sistema, en especial la lectura y escritura del zapoteco y en este caso, también su evaluación: “La única diferencia es que en educación indígena se da la lengua indígena, se evalúa, y en primaria formal, pues no, pero se emplea con los niños” (E-maestra de 1°-2°-3° escuela “general”, 2001). Esta diferencia visible entre ambos sistemas, sin embargo, queda muy reducida en la práctica, por la escasa vigencia que tiene en las escuelas bilingües interculturales.
- f) La realización de un currículum diversificado a las necesidades de las comunidades y contextualizado a sus prácticas culturales es otra

de las diferencias importantes que se presentan entre uno y otro sistema. Sin embargo, en la práctica, la implementación de un currículo diversificado se convierte en una contextualización del plan y programa nacionales a determinados procesos que tienen lugar en la comunidad. Dicha contextualización se realiza también en el ámbito educativo “general”, fruto del constructivismo pedagógico que se introduce en todo el sistema educativo mexicano.

Antes, en lo se llama educación formal no manejaban eso de interculturalidad, la cultura del niño. Ahora ya están tomando en cuenta también eso, porque mi hermano trabaja en el otro sistema. Tienen que retomar el contexto del niño, porque antes no era así (E-maestro de segundo, 2000).

Como lo anticipamos, no hay muchas ni grandes diferencias entre ambos sistemas: “Casi es lo mismo que el otro sistema, y los bilingües están dando lo mismo, sí es cierto, no vamos a negar. Lo mismo lo que hace un maestro del otro sistema, lo está haciendo un maestro bilingüe” (E-maestro de cuarto, 2000).

Que no encontremos muchas ni profundas diferencias no quiere decir que éstas no existan. Entre ellas cabe recordar la diferencia de horario, la lectura y escritura en zapoteco y una mayor atención a la cultura comunitaria del niño y niña para introducir los contenidos curriculares establecidos. También podríamos incluir un mayor interés, dentro del medio bilingüe intercultural, en potenciar el valor o el rescate de aspectos culturales comunitarios que se consideran positivos. Pero no son diferencias absolutas, sino que están muy matizadas en la práctica del aula. La falta de diferencias nítidas convierte en algunas ocasiones la elección de un sistema educativo u otro en una cuestión sin relevancia. La inercia y el peso burocrático que trae consigo pasar de un sistema a otro adquieren en ocasiones mayor relevancia para justificar la elección de determinado sistema educativo.

Se ha querido cambiar de sistema, pero no ha decidido el pueblo. Sí implica, ahora sí, estar en contra del personal de la zona de la que depende esta comunidad. Entonces, para evitar problemas, preferimos con ellos (...) Porque eso implica andar, y luego, resulta que comisionan a personal que venga y que investigue, y si amerita y no, y otros dicen: no, también implica mucho que cambie de sistema, porque les quitan la clave, no sé que tanto rollo les avientan, y ya mejor las autoridades se calman (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001).

## CONCEPTO Y PRÁCTICA CULTURAL E INTERCULTURAL

El sistema bilingüe intercultural tiene entre sus objetivos atender las necesidades bilingües (zapoteco-castellano) y producir un tipo de educación escolar afín a las prácticas culturales comunitarias o indígenas. Sin embargo, por una u otra razón, han sido las cuestiones lingüísticas mencionadas las que mayor centralidad tienen en este sistema educativo. Qué significa la interculturalidad y cómo llevarla a las aulas, son preguntas para las cuales los docentes no tienen muchas respuestas –aunque tampoco se las han ofrecido. Ni los documentos oficiales ni la mayor parte de la literatura crítica que aborda esta temática inciden de manera detallada en la reflexión que el concepto de interculturalidad realiza del concepto de cultura. En este capítulo, sin embargo, expresamos las opiniones que los maestros y maestras nos han proporcionado sobre el concepto cultural, a través de lo que consideran que es la cultura y cómo creen poder transmitirla.

Antes, volveremos brevemente al tema del bilingüismo, pero insertándolo dentro del fenómeno intercultural. Hablaremos de él porque la importancia que se le otorga como elemento cultural nos remite al concepto y a la práctica intercultural.

### *Predominio de lo lingüístico en y sobre lo intercultural*

Aunque en las páginas anteriores hemos hecho referencia a las deficiencias que el sistema educativo bilingüe intercultural muestra en la aplicación de un bilingüismo coordinado entre el zapoteco y el castellano, en compara-

ción con otros procesos sigue siendo el factor en el que más se incide en este sistema educativo. Las entrevistas realizadas a los docentes muestran de forma muy nítida la estrecha –y a veces única– vinculación que establecen entre el sistema bilingüe intercultural y su atención al zapoteco y al castellano en las aulas.

La importancia de la ubicación lingüística y los inconvenientes que sigue ofreciendo la alfabetización en zapoteco son los problemas más específicos que mencionan para este sistema educativo. En boca de uno de los entrevistados, “la lengua es lo que más le ha interesado al sistema de educación indígena” (E-maestro de cuarto, 2000), ya que prácticamente su interés se centra en “formar niños bilingües” (E-maestra de preescolar, 2000). La atención a lo intercultural o a lo cultural más allá del ámbito lingüístico es menor, tanto en el discurso de docentes como en la praxis escolar.

La lengua zapoteca es un proceso cultural de mucha relevancia en las escuelas bilingües interculturales y en la cultura de las comunidades visitadas. Es frecuente percibir que al “atender las particularidades lingüísticas de una comunidad, automáticamente se atiende a sus particularidades culturales y, por consiguiente, se refuerza su identidad étnica” (Díaz-Couder, 1998: 20). Sin embargo, reducir lo cultural a lo lingüístico representa un acto simplificador con consecuencias en las pretensiones pluriculturales –biculturales en un inicio– con las que nació la escuela bilingüe intercultural en México.

### *Concepto cultural expresado por docentes*

Como acabamos de indicar, la tendencia general es considerar lo lingüístico como aglutinador de lo cultural, aunque no únicamente. Quisiéramos ofrecer en este epígrafe las opiniones más importantes que consideramos nos han expresado los docentes sobre lo que ellos y ellas entienden que es la cultura, más allá del componente lingüístico.

- a) Junto a la lengua, los elementos<sup>35</sup> repetidos con frecuencia son la vestimenta, las danzas, la medicina tradicional y las formas políticas que se guían por usos y costumbres.

- b) Algunas definiciones apuntan hacia un concepto abstracto –como “todo lo que un pueblo tiene” (E-maestro de cuarto, 2000), o “todo lo que hay” (E-maestra de preescolar, 2000)– y hacia un concepto práctico –“las culturas son lo que las gentes hacen” (E-maestra de 5º-6º, 1999). En esta conceptualización se suele incluir la “cosmología” de sus pueblos, que incluye aspectos “como la forma de ser” o “la forma de ver al mundo” (E-maestro de cuarto, 2000).
- c) La cultura es considerada también como portadora de consenso, unión y respeto entre los miembros del colectivo que la comparten, favoreciendo la reproducción de la vida comunitaria:

Yo me imagino que la cultura es un nivel de respeto, nivel de respeto moral, pienso que nuestra cultura es la que mantiene unida a nuestra comunidad, porque en otras comunidades (...), ya no hay esa unificación. Pienso yo que son valores, aunque ya se están perdiendo (E-maestro de segundo de telesecundaria, 2000).

- d) Se establece una vinculación entre la cultura y el pasado de determinada cultura. “Lo que se trata aquí es de intentar rescatar lo que se está perdiendo” (E-maestro de tercero, 1999). La escuela bilingüe intercultural adquiere entonces la función de rescate cultural.
- e) La interpretación de la cultura como “pasado” interacciona con una visión de la cultura como “presente”. No se habla tanto de lo que fue, como de lo que aún es. Pero en especial de lo que es en la actualidad con respecto al pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (E-maestra de escuela unidocente, 2001). Es una visión que no integra fácilmente los nuevos cambios incorporados por las culturas porque incide en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (E-maestra de preescolar, 2001), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (E-maestro de cuarto, 2000).

### *Cultura comunitaria en las prácticas educativas en la visión de los docentes*

En este epígrafe quisiéramos aportar las contribuciones realizadas por los docentes para explicarnos las prácticas que llevan a cabo en sus aulas con el fin de transmitir la cultura de la comunidad en la que trabajan. Antes de comenzar habría que añadir que han sido numerosos los docentes que han explicado que no realizan actividades específicas para posibilitar el acercamiento de la cultura comunitaria en la escuela o han argumentado la falta de implementación del componente intercultural del sistema en el cual trabajan.<sup>36</sup>

En los casos en que hemos tenido respuestas positivas de los docentes, las prácticas que llevan a cabo para transmitir la cultura de la comunidad en la escuela se pueden agrupar en tres bloques:

- por un lado, las que se desarrollan en los programas culturales y en actividades en el aula, que están relacionadas sobre todo con las festividades de la comunidad,
- por otro lado, la contextualización de contenidos del “Plan y Programa general” (cfr. SEP, 1993),
- y, finalmente, el fomento de conocimientos sobre ciertos aspectos de la comunidad, principalmente relatos en forma de leyendas, cuentos y dichos populares.

En lo siguiente, explicamos en mayor detalle cada una de estas prácticas.

#### *a) Vinculación entre lo festivo y lo cultural*

Los docentes realizan actividades en la celebración de las festividades de la comunidad a través del programa social o cultural que presentan en esos días. Retoman principalmente las danzas –y por tanto el vestido y la música– y, en ocasiones, representaciones teatrales.<sup>37</sup> Es habitual, en estas prácticas el apego al traje tradicional. Sin embargo, éste ha dejado prácticamente de usarse en las comunidades, salvo en algunas personas mayores.<sup>38</sup>

Se retoman las costumbres de la comunidad, la cultura que tienen (...) Por ejemplo, cuando nosotros tenemos la posibilidad de presentar un programa cultural. Entonces ahí, a veces ponemos una danza, entonces ahí hay un trasvase de la cultura de la comunidad (E-maestro de segundo, 2000).



Niños y niñas ensayando las danzas en el aula

En el segundo caso que mencionamos se trata de festividades nacionales o regionales que son retomadas en el aula con las características del contexto local. La intención es a la vez profundizar en el conocimiento de estas actividades y utilizarlas de base para la transmisión de determinados contenidos escolares.<sup>39</sup> Su función es que produzca un conocimiento más profundo de las actividades

que tienen lugar en su entorno cultural, como partir del conocimiento de sus propias fiestas para transmitir determinados contenidos escolares:

Por ejemplo, en mi proyecto de fiestas de Todos los Santos. Primeramente, que los niños, así en plática, le digan a su mamá qué es lo que hacen. Y ellos llegan, pues que hay pan de muertos, que hacen tamales, que hacen atole, champurrado.<sup>40</sup> (...) Y empiezan a traer sus frutos, sus naranjas, todo lo que hay en la comunidad (...). Pero no es tanto por irnos a la parte religiosa, sino que yo de ahí tomo por ejemplo, de las frutas, qué formas tienen, qué color (...) conocen sabores, cuáles están dulces, agrias (E-maestra de preescolar, 2000).

Los docentes indican también que relacionar las festividades con las prácticas escolares es un medio para potenciar el valor y el respeto hacia éstas entre los niños y niñas. Algunas de las festividades tienen que ver con

prácticas culturales ancestrales de mucho arraigo en la comunidad y relacionadas con procesos identitarios como pueblos indígenas. En este sentido la conexión entre festividad e interculturalidad se hace muy estrecha para los docentes.

Por ejemplo, si estamos hablando de ese cerrito, allí van a celebrar sus fiestas cada tres de mayo; si ellos lo han considerado como un lugar sagrado porque vivieron allí los primeros habitantes, no van a ir a echar relajo allí, ¿para qué?, para que sigan respetando ese lugar como lo han hecho sus antepasados (E-maestra de segundo, 1999).

#### b) Adaptación curricular del Plan y Programa general

En la zona estudiada los maestros y maestras utilizan el libro “Plan y Programa general” (cfr. SEP, 1993). En él se indican los contenidos que tienen que impartir. En ocasiones dentro del Plan y Programa hay capítulos que solicitan al docente el desarrollo de algún contenido libre sobre la comunidad o que establezca alguna relación entre el contenido que exponen y el contexto cultural en el que se ubica la escuela.<sup>41</sup>

Hay cierta autonomía del maestro en el aula (...), hay veces que podemos romper con los contenidos. (...) En vez de pista de avión, un campo donde se jugara la pelota mixteca. (...) En la asignatura dice, dialogue con sus compañeros acerca de un tema, pero un tema propio de aquí. Vamos a suponer, el nombramiento de autoridades (...) Entonces lo alternamos cuando decimos; ahora como se nombra según el país, como se nombran las autoridades que no sean indígenas (...) La comida, la comida también se presta mucho. Hay cosas que no se conocen en otras partes (E-maestro de cuarto, 2000).

#### c) Recuperación de conocimientos comunitarios

Los docentes desarrollan habilidades de “investigación” entre sus alumnos y alumnas, con temáticas relacionadas con la comunidad, principalmente, a través de leyendas, cuentos, dichos populares, medicina tradicional, gas-

tronomía o festividades de la comunidad, entre otros. Se establece una relación estrecha entre estas actividades, el zapoteco y las personas de mayor edad. Se busca que el niño o niña, desde el ámbito escolar, valore y conserve (más que en forma de praxis, de conocimiento) esos elementos culturales que se consideran positivos, que tienen que ver, al menos en la zona estudiada, con una añoranza del pasado, representado principalmente por las personas de mayor edad.

### *Reflexiones sobre el concepto y la práctica cultural*

Ambos epígrafes –la conceptualización de cultura y los medios que utilizan para llevar a cabo en sus aulas la interculturalidad– nos ayudan a perfilar la forma y el contenido que más allá del nivel programático nos desvelan los docentes sobre su propia concepción de las prácticas interculturales. Resumimos en los siguientes epígrafes los hechos más sobresalientes en cuanto a la conceptualización de cultura e interculturalidad:

- a) Las definiciones que los docentes han expresado sobre el concepto de cultura contienen procesos de mayor abstracción que las prácticas que dicen llevar a cabo en sus aulas para “trabajar” la cultura de la comunidad en la escuela. Conceptos tales como “cosmología”, “la forma de ser” o “lo que hacen”, por recordar algunas, no han sido señaladas entre las prácticas que realizan en sus aulas.
- b) En las prácticas que llevan a cabo sobresalen, más allá de las lingüísticas, las representaciones festivas, la medicina tradicional, la gastronomía o las formas políticas. Las acciones que desde la escuela se realizan para establecer el vínculo con estos procesos culturales indican que se trata de una conceptualización de cultura parcelada, en la que determinados procesos culturales son entendidos como elementos discretos, unos de otros, en los que están ausentes las relaciones sociales que les dan un significado específico.<sup>42</sup>
- c) De esta forma, al caracterizar las prácticas –es decir, al no prestar atención a las relaciones y a la organización social de determinado proceso cultural– se incentiva la esencialización cultural y se logra

reducir la complejidad del fenómeno cultural. Esta acción, por su parte, favorece y simplifica las acciones que se pueden realizar al tratar de “colocar” determinadas prácticas culturales habituales de un determinado contexto a otro con características diferentes. La ventaja de la simplificación, sin embargo, contiene la desventaja de convertir el proceso cultural en elemento cultural, es decir, desarticulado de la organización y la relación social que consideramos, es lo que más caracteriza a determinado proceso cultural.

- d) Por lo mismo, la cultura se entiende principalmente como un proceso cognitivo, olvidando los procesos sociales y organizativos que son sus articuladores. En la mayoría de los casos, la cultura de la comunidad es tratada como algo que el maestro o maestra puede enseñar en el aula por medio de explicaciones, lo que impide analizar otros componentes menos visibles, pero que forman parte de la transmisión cultural.
- e) La práctica cultural así entendida es más favorecedora del valor de determinadas prácticas –y también generadora de etnicidad– que reproductora de las mismas. Si la cultura se reduce a la adquisición de los procesos cognitivos que posee y se anulan sus procesos organizativos y relacionales, los procesos identitarios y valorativos pueden ir en aumento, mientras que las prácticas cotidianas se reducen. Los usos esporádicos, fragmentados y la interpretación cognitiva de la cultura –junto con el fortalecimiento de los procesos identitarios– en la escuela, no parece indicar que estos procesos dejen de avanzar.
- f) Para finalizar, nos gustaría indicar que ha estado ausente, en las opiniones o conceptos que nos han ofrecido los docentes, uno de los propósitos que históricamente se ha construido en torno a la problemática bilingüe intercultural en regiones indígenas: la transformación –apoyada en procesos identitarios y culturales indígenas– de la clásica situación de subalternidad en la que se encuentra en la actualidad la relación entre indígenas y no indígenas.

Después de este capítulo, dedicado al conocimiento etnográfico de las escuelas bilingües interculturales a partir de la mirada de sus actores, ofrecemos en el siguiente epígrafe un acercamiento a las escuelas bilingües interculturales desde la interacción que llevan a cabo con el contexto cultural comunitario. En esta ocasión, en el análisis de dichas interacciones, ha estado presente en mayor medida, no el punto de vista de los actores sino el de la observadora o analista.

### Notas

<sup>1</sup> En Oaxaca existe también una Escuela Normal Bilingüe Intercultural y el Instituto Tecnológico Ayuuk en la zona mixe, los cuales son experiencias educativas escolares creadas y gestionadas por indígenas (Maldonado, 2002: 15).

<sup>2</sup> En INEGI (2000a: 8) se indica que si agregamos a esos datos los 1.3 millones de niños y niñas de 0 a 4 años que viven en hogares donde uno de los jefes o jefas hable alguna lengua indígena ascendería a 7.6 millones de hablantes de lengua indígena. Sin embargo, siguiendo el criterio del autorreconocimiento para contabilizar en número de indígenas, son 5.3 millones de personas de 5 años o más las que se declaran indígenas, o sea, 6.1% de esta edad –aunque de éstos sólo 78.9% habla lengua indígena. Es decir, bajo el criterio del autorreconocimiento tenemos una cifra inferior que bajo el criterio lingüístico.

<sup>3</sup> Para Acevedo y Pardo (2002: 35) la reducción demográfica para el Estado fue en ese periodo de 70%.

<sup>4</sup> La diversificación lingüística interna que muestran los zapotecos –aunque no únicamente ellos– abre el debate sobre si considerarlos idiomas, dialectos o tan solo variantes dentro de la misma lengua. Para Barabas (1999: 83) el zapoteco de la Sierra Norte podría ser tratado como un conjunto de variantes emparentadas, con diferencias formales entre ellas, pero inteligibles entre sí.

<sup>5</sup> Recojo la información en torno a la Ley Estatal de Educación de Oaxaca de IEEPO (1999: 115ss.)

<sup>6</sup> En Oaxaca funciona además el Plan Piloto, conformado por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (Maldonado, 2002: 136), quienes también ofrecen su servicio en regiones indígenas.

<sup>7</sup> Otra de las instituciones que trabajó en la Sierra Norte a partir de la década de los cincuenta fue el Instituto Lingüístico de Verano. Sus acciones han sido acusadas de romper con la estructura organizativa tradicional comunitaria (Ríos, 1995: 220).

<sup>8</sup> En la tabla para preescolar no están representados los CENDIS ni los cursos comunitarios, aunque su proporción es realmente pequeña comparada con los datos sobre preescolar general o indígena.

<sup>9</sup> Todas las indicaciones que han sido realizadas por alguno o alguna de las personas entrevistadas son señaladas en las citas (E-). En cuanto a aquellas afirmaciones que provienen de la observación (Ob-), o bien se señalan o en su defecto, si no viene acompañada de una cita sobre su autor o autora, debe entenderse que es fruto de algún registro de observación o parte de mi interpretación directa.

<sup>10</sup> Nos hemos encontrado con algunos casos, dentro de este colectivo, en los que los docentes están aprendiendo el zapoteco con la variación lingüística correspondiente a la escuela en la que se encuentran trabajando. Aunque los usos que seguían haciendo de él no iban más allá de los que indicaremos posteriormente.

<sup>11</sup> Nos gustaría indicar brevemente algunas razones más que hemos encontrado que explican la complejidad que rodea la adjudicación de plazas y repercute en la ubicación lingüística de los docentes: no todas las comunidades de la Sierra Norte zapoteca trabajan bajo el sistema educativo bilingüe intercultural, con lo cual los docentes de determinada comunidad tienen que ser trasladados a otras en las que sí se trabaje bajo este sistema educativo (E-maestro de segundo, 2000). De la misma forma, hay docentes que por sus cualidades en el ámbito pedagógico van ascendiendo en la escala educativa o son demandados para trabajar en otras comunidades. Y en ocasiones, rechazan volver a trabajar en su comunidad (E-maestro de cuarto, 2000). Los docentes que se jubilan pueden dejar la plaza a sus hijos o hijas, es decir, “se puede heredar la plaza” y ellos o ellas no siempre hablan el zapoteco u otra lengua indígena (E-supervisor escolar, 2003). Todas estas situaciones también afectan a los procesos de ubicación lingüística.

<sup>12</sup> Aunque en el estudio realizado hemos encontrado maestros y maestras que no están ubicados en su área lingüística y que han sido ubicados recientemente.

<sup>13</sup> En el sistema anterior estaba penalizado el empleo de la lengua indígena en las aulas, con multas para los niños y niñas por cada palabra en zapoteco que pronunciaban. En el actual sistema aún se pueden encontrar algunos casos, aunque bastante aislados.

<sup>14</sup> Otra de las razones expresadas por los docentes para no aplicar la enseñanza del zapoteco en sus aulas es la falta de incentivos, por parte del IEEPO, a los docentes que lo pusieran en práctica (Ob-taller docentes primaria, 2003). Sin embargo, desde el IEEPO son contratados diferencialmente por el manejo que tienen en alguna lengua indígena.

Emplearla en las aulas no se considera un “plus” de trabajo sino parte significativa de su contratación.

<sup>15</sup> Conviene recordar que la fragmentación lingüística y la diversidad de lenguas que caracteriza a México dificulta mucho la comunicación entre unos y otros. También la migración, tanto interior como exterior, es una realidad con una fuerte presencia en la región estudiada, que fomenta la utilidad del castellano.

<sup>16</sup> El aprendizaje de inglés en la secundaria favorece que algunos padres o madres prefieran el aprendizaje de este idioma –en lugar del zapoteco– desde primaria, para que al llegar a secundaria tengan mayor dominio de él (Ob-taller docentes primaria, 2003).

<sup>17</sup> Esta afirmación se expresó en una asamblea comunitaria. Las palabras del director del CBTA motivaron a las autoridades a suprimir la enseñanza del zapoteco en las escuelas de primarias (E-director primaria, 2003).

<sup>18</sup> El carácter diglósico lo explican también estos autores cuando indican que entre ambas lenguas existe una valoración sociocultural y lingüística diferenciada por parte de sus miembros. Consideran que las lenguas indígenas, se “recrean fundamentalmente en los espacios informales de la vida cotidiana”, en los ámbitos familiares y comunales mientras que el castellano es empleado en los espacios de mayor vinculación con la sociedad nacional (Varese, Gigante, Lewin y Pardo, 1987: 46). Las mismas conclusiones se derivan de las observaciones realizadas en esta investigación.

<sup>19</sup> En Oaxaca se ha abierto, en los inicios del 2000, una escuela Normal Bilingüe Intercultural, única en el Estado. En ella se contempla la enseñanza del castellano como segunda lengua.

<sup>20</sup> Una docente de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca –con un amplio conocimiento de las escuelas de la región– compartía con nosotros la visión que aquí manifestamos en torno al proceso de castellanización que están produciendo las escuelas bilingües interculturales. Pero nos insistía también en la existencia de prácticas bilingües novedosas e interesantes en la región (E-docente Normal Bilingüe Intercultural, 2003). La tendencia general que manifestamos aquí no quiere anular su reconocimiento, sólo indicar el carácter experimental y atomizado de las prácticas más novedosas en la práctica bilingüe.

<sup>21</sup> La crítica que se realiza sobre la incompatibilidad del texto ofrecido por la SEP y la realidad de la región es extensible a los proyectos educativos escolares en general, los cuales “siempre de arriba para abajo salen las ideas y no salen de abajo para arriba, y nunca va a salir de abajo para arriba mientras no se concientice la gente, dice la gente, mientras no haya tiempo, porque no hay tiempo para estar pensando en cómo reunirnos, porque los de

arriba tienen tiempo, porque ellos están en el escritorio, se reúnen, arman el proyecto y ya dicen, aplíqueno. Y ojalá que ellos hubieran salido del campo de la práctica para llegar al escritorio” (E-director primaria, 2003).

<sup>22</sup> Cfr. Jiménez Naranjo, 2005a para más detalle de estos hechos en el contexto de la Reforma Educativa en Bolivia.

<sup>23</sup> Esta necesidad es constantemente repetida en la literatura específica sobre la problemática intercultural. Sin la formación adecuada no se considera viable el proyecto educativo intercultural.

<sup>24</sup> El constructivismo pedagógico, o el conjunto de teorías que pueden ser consideradas como tales, concibe que “todo aprendizaje se elabora por mediación de las prenociones, procedimientos, habilidades, intereses, valores, que forman parte del bagaje o capital cultural previo del sujeto” (Franzé, 1998: 50). El éxito que ha tenido en América Latina el reconocimiento oficial de las escuelas interculturales ha pasado antes por el éxito conseguido por las teorías constructivistas en reconocer que la “promoción de la igualdad de derechos y oportunidades pasa por la adaptación de la escuela [sic] diversidad socio-cultural del alumnado y el carácter plural de contexto social” (Franzé, 1998: 51). En este sentido, podemos apreciar la afinidad entre las teorías constructivistas y los diferentes modelos interculturales. Sin embargo, existe una importante diferencia entre ellas, ya que las primeras han surgido para entender y corregir los indicadores de marginalidad escolar, es decir, para hacer más “provechosa” la escuela a sus alumnos y alumnas. Pero, algunos modelos educativos escolares que inciden en la interculturalidad no buscan tanto aumentar el rendimiento escolar como conseguir transformar las formas mediante las cuales se construye y legitima determinado conocimiento en la escuela.

<sup>25</sup> Sin embargo, el constructivismo pedagógico encuentra frenos en su práctica, entre los que podemos mencionar la carencia de un programa educativo escolar contextualizado para el medio indígena en general y para el zapoteco de la Sierra Norte en particular. Prueba de ello son tanto el concurso de conocimientos, que impone ritmos de trabajo y contenidos escolares similares para todos los niños y niñas de la República, como los controles que se realizan a la práctica docente y la carencia de material educativo diversificado. Los veremos con mayor detalle cuando hablemos sobre los materiales educativos.

<sup>26</sup> Por ejemplo, en el empleo de la memorización como estrategia pedagógica (E-maestro de segundo, 2000).

<sup>27</sup> Cfr. Reyes, 1982, para mayor información sobre la licenciatura en etnolingüística.

<sup>28</sup> Se trata de libros de orientación para los docentes en los que les ayudan a entender y a poner en práctica el enfoque bilingüe intercultural. Pero no se trata de un currículum

diversificado o un plan y programa específico para el medio indígena o para la región. Y por esta razón siguen utilizando el plan y programa que está establecido a nivel nacional.

<sup>29</sup> García Segura (2004: 468s.) confirma nuestros datos sobre la escasa utilización del material didáctico bilingüe o intercultural a los docentes en la región purhépecha.

<sup>30</sup> Es interesante hacer notar que las mayores posibilidades de autonomía del docente, para aplicar un currículum diversificado al contexto en el cual trabaja, no viene desde el ámbito de la planificación y gestión escolar sino de la falta de efectividad de los mismos controles que se han creado para hacer cumplir el plan y programa nacional. De esta forma, en ocasiones, la falta de autoridades que inspeccionen el trabajo de los docentes favorece que éste pueda “tomar más en cuenta el contexto de la comunidad, la cultura de la comunidad” (E-maestro de segundo, 2000). El desinterés que muestran en ocasiones las autoridades educativas en la dinámica que tiene lugar dentro del aula, alienta también algunas de las intenciones de los docentes por avanzar en un programa de mayor acercamiento al medio cultural en el cual trabajan: “(...) que bueno que está esa estructura así que ni les interesa, pues yo enseño como yo creo que debe ser. Porque no vienen a ver y yo puedo enseñar todo lo que yo creo que debe ser para ir cambiándolos un poquito porque hay muchos que rechazan su cultura y no debe ser así” (E-director, 2003).

<sup>31</sup> Aunque tenemos que indicar que los niños y niñas indígenas que viven en las ciudades, en algunos casos monolingües en lengua indígena, no tienen atención dentro del sistema educativo bilingüe intercultural. El CONAFE podría ser considerado la única institución pública que de alguna forma atiende esta problemática, pero lo hace sólo a los niños y niñas de las familias jornaleras agrícolas migrantes, a los que en algunas regiones aplica un servicio educativo diseñado a partir de las condiciones y circunstancias específicas en las que viven. Desde 1988 viene implementando la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante a través de una atención educativa diferenciada ante el contexto migratorio de los niños y niñas (cfr. CONAFE, 1999).

<sup>32</sup> La educación bilingüe intercultural en América Latina presenta, en todo el continente, una interacción en múltiples aspectos. Pero las respuestas de los diferentes Estados nacionales latinoamericanos también se diferencian. En Bolivia, por ejemplo, la elección del sistema educativo intercultural bilingüe presenta características totalmente disímiles a la respuesta ofrecida por México. Por ejemplo, en este caso, el criterio lingüístico ha tenido una importancia fundamental en la elección de las escuelas interculturales bilingües, que no fueron elegidas por las mismas comunidades –como en el caso de México– sino por el Estado (cfr. Jiménez Naranjo, 2005a, para más detalle sobre las escuelas interculturales bilingües en Bolivia).

<sup>33</sup> La mayoría de maestros y maestras entrevistadas van cada ocho o cada quince días a la ciudad de Oaxaca, generalmente porque continúan sus estudios en el sistema semiabierto de la UPN.

<sup>34</sup> En concreto, la guía que se utiliza es la del “Plan y Programas de estudio. Primaria” (cfr. SEP, 1993).

<sup>35</sup> Consideramos que la cultura no está formada por elementos sino por procesos. En esta ocasión menciono elementos porque considero que los docentes hacían alusión en las entrevistas a las pautas culturales más como elementos que como a procesos.

<sup>36</sup> Algunas causas que explican la dificultad que los docentes encuentran para realizar dicho acercamiento han sido expuestas con anterioridad en relación con ciertas determinaciones institucionales que impiden la autonomía del maestro o maestra para impartir los contenidos escolares y para realizar una planificación con más independencia. También quisiéramos hacer notar la dificultad añadida del menor o total desconocimiento de ciertas prácticas culturales por parte de los docentes –como identificar los días de lluvia o curar a través de las manos– o en otros casos porque el docente las desconoce mientras que sus alumnos y alumnas poseen esos conocimientos –como por ejemplo, sembrar maíz (E-maestra de la mesa técnica de la supervisión, 1999).

<sup>37</sup> Algunas representaciones teatrales retoman temáticas de interés para la comunidad. En ocasiones se ha llevado a cabo un tipo de representaciones conocidas como “teatro comunitario”, el cual intenta plasmar ciertos aspectos culturales de la vida comunitaria.

<sup>38</sup> Sin embargo, la escuela ha establecido “a la fuerza” que las niñas ya no lleven rebozo –prenda femenina en forma de mantón, porque refuerza la timidez de éstas ya que se tapan la cara con él. Hace diez años no era así y las niñas llevaban el rebozo en las escuelas y en los actos cívicos (E-director primaria, 2003). Lo mismo podemos decir de sus faldas, las cuales están prohibidas cuando tiene lugar la materia de educación física (E-director primaria, 2003).

<sup>39</sup> En la región cada comunidad cuenta con determinados lugares sagrados –árboles, cerros, piedras, etc.–, a los cuales se les realiza ofrendas, con huevo, cacao, aguardiente, cigarros y tepache (tipo de bebida fermentada del maguey) principalmente (E-director primaria, 2003). En Tabaa, hay un cerro que tiene este carácter sagrado y recibe en la actualidad este tipo de ofrendas y rituales. Pero, la imagen de Ignacio Zaragoza –héroe nacional mexicano– y una cruz se elevan en la parte más alta del cerro. Son festejados el cinco de mayo, la misma fecha del festejo sagrado. Ambas iconografías han convertido el carácter sagrado del cerro en una fiesta cívico-patriótica. Pero el origen sagrado de la fiesta que realizaban no era cívico-patriótica, sino que “ellos iban allí al cerro por sus funda-

dores, antes, era un paraje sagrado” (E-director primaria, 2003). Pero “después llegaron los maestros rurales y dijeron que hay que festejar el 5 de mayo, pero no como sagrado. Y le quitaron el valor cultural” y también los niños y niñas le perdieron el respeto al lugar (E-director primaria, 2003).

<sup>40</sup> Los tamales, el atole y el champurrado son alimentos tradicionales en la región. El primero se hace con masa de maíz envuelta en hojas de plátano. El atole y el champurrado son bebidas que también se hacen con masa de maíz (aunque no exclusivamente), y el último, también con chocolate.

<sup>41</sup> Esta “adaptación” no es exclusiva del sistema bilingüe intercultural. Responde en realidad a un interés pedagógico relacionado con el constructivismo, actualmente reconocido para las escuelas bilingües interculturales y las escuelas “generales”.

<sup>42</sup> Es interesante resaltar que también en otros contextos culturales diferenciados, como el europeo, la práctica educativa intercultural tiende a este carácter “episódico”, folclórico, en forma de “agregados temáticos” al currículum (Franzé, 1998: 52,55).

## IV. CULTURA ESCOLAR Y CULTURA COMUNITARIA: ESPACIOS EN INTERACCIÓN

Hay que prestar más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan para cambiarlas (Wolcott, 1993: 144)

Cultura comunitaria y cultura escolar son dos conceptos recurrentes en esta investigación. Reconocemos, sin embargo, el alto grado de abstracción con el que nos referimos a ellos. Al no considerarlos espacios independientes y con fronteras claramente delimitadas, es complejo intentar determinar qué es cultura escolar y qué es cultura comunitaria.

Consideramos que es altamente improbable poder proporcionar a este respecto un trabajo coherente si así lo hiciéramos –en especial si no sacrificamos el concepto de cultura que hemos tratado de aplicar a lo largo de esta investigación. Sin embargo, reconocemos que como espacios culturales, entre ambos existen claras diferencias, tanto en sus procesos organizativos, funciones, fines y otro sinnúmero de prácticas.

Pero también reconocemos las relaciones que se establecen entre ellos. Si en algún momento histórico la escuela existente hoy en las comunidades visitadas fue totalmente ajena a las prácticas culturales comunitarias, en la actualidad, la escuela debe entenderse como una más de las instituciones que participan en la vida comunitaria, transformándola, siendo transformada por ella y también reproduciéndola. Sin embargo, las características organizativas, las funciones y fines por las que son creadas, reproducidas y cambiadas y las prácticas sociales que incitan, muestran características lo suficientemente diferentes como para poder hablar de ellas como dos espacios culturales diferenciados –pero interconectados.

La conexión que establecemos entre ellos nos impide mostrarlos de forma bipolar y excluyente. En el contexto en el cual se ha desarrollado esta investigación, el “sincretismo cultural” (Hamel, 2003: 148), traducible en adaptaciones, reapropiaciones y también imposiciones entre ambos espacios culturales es tan visible como la particularidad cultural que muestran cada uno de ellos.<sup>1</sup>

No centraremos nuestro interés en lo que los diferencian ni en los procesos que se generan en la escuela por la interacción que lleva a cabo con la vida comunitaria. A sus zonas de interacción las hemos denominado espacios inter-culturales.<sup>2</sup> ¿Por qué estos procesos han prestado mayor atención para nosotros en esta investigación? Reconocemos que tiene una serie de ventajas para el análisis –que a continuación enumeramos–, pero el interés principal se centra en la propuesta que presentamos para un enfoque intercultural escolar en el contexto de esta investigación: aquel que reflexiona en los procesos metaculturales que se generan entre ambas instituciones culturales con el fin de ir elaborando progresivamente un medio educativo “sensible” al contexto cultural en el que se inserta, lo cual implica una serie de negociaciones y de transformaciones profundas en la escuela. Éstas no se pueden realizar sin antes tomar conciencia de las reglas y significados que la institución escolar construye en su práctica cotidiana, mismas que son objeto de análisis y transformación.

Hablaremos a continuación de tres espacios inter-culturales:

- Espacio inter-cultural implícitamente negociado: a través de él analizamos una serie de funciones consensuadas –de manera implícita– entre padres, madres, alumnos, alumnas y docentes.
- Espacio inter-cultural “clandestino”: son procesos culturales que tienen lugar en la escuela, pero en los que “clandestinamente” está presente la cultura comunitaria. Son espacios que hasta el momento no habían sido negociados ni explícita ni implícitamente y no proporcionan reflexión cultural alguna de mayor alcance entre los actores educativos. Su interés se centra en señalar los espacios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción.

- Espacio inter-cultural conflictivo y no negociable: en él examinamos un caso concreto de conflictividad entre ambas instituciones. Su ejemplo nos muestra una de las facetas más interesantes del enfoque intercultural en las escuelas: la necesidad de negociación, en especial en aquellos ámbitos que se presentan culturalmente conflictivos entre ambos espacios.

Plantear estos tres espacios inter-culturales nos ha permitido un análisis cuyo objetivo es la interacción que se produce entre ambos sistemas culturales. Reconocemos que nos aporta las siguientes ventajas:

- a) Incide en las interacciones entre ambos sistemas culturales, lo cual nos acerca a la perspectiva intercultural que reflexiona acerca de las prácticas que la escuela monocultural debe abandonar para dar paso a una perspectiva pluricultural con proyección hacia el mundo comunitario-indígena.
- b) Se pretende evitar un análisis esencializado y esencializador de la cultura. Analizamos determinados procesos culturales desde una óptica dinámica y su interacción con los códigos culturales que comparte con la cultura de la sociedad nacional o extracomunitaria. El análisis incide en el carácter dinámico, heterogéneo, sincrético, vigente y cotidiano con el que hemos querido retratar el concepto de cultura en esta investigación.
- c) Perder el interés en los procesos culturales más esencializados nos permite focalizar la atención en los aspectos organizativos del sistema educativo escolar, a los cuales consideramos claves para poder reinterpretar sus relaciones con la cultura de la comunidad. Es decir, el análisis de las relaciones y la organización social tienen mayor trascendencia que el producto cultural. Y por lo tanto apunta de una manera directa la necesidad de transformar la planificación y la gestión escolar para producir un cambio en los procesos culturales que tienen lugar en las escuelas.

## ESPACIO INTER-CULTURAL IMPLÍCITAMENTE NEGOCIADO

La escuela es una institución multifunciona.l<sup>3</sup> Entre sus funciones resaltamos una que consideramos tiene un importante consenso entre lo que la escuela se propone entre sus objetivos y lo que los actores educativos esperan de ella. Lo denominamos como un espacio implícitamente negociado por el grado de consenso –nunca total– que se ha percibido entre todos estos actores, aun cuando no hayan sido previamente “pactados”, de ahí el carácter implícito que le suponemos. El carácter consensuado del que hablamos no significa que entre estos actores no existan opiniones divergentes o conflictivas; existen, y son manifestaciones de la complejidad del contexto y de los agentes implicados, pero no anulan el alto grado de consenso que hemos encontrado.

En concreto, hablamos de la función de enlace con el exterior que adquiere la escuela, en especial con espacios urbanos. Establecer el enlace significa una serie de transformaciones entre sus alumnos y alumnas, las principales; la adquisición del castellano y de conocimientos adicionales a los de su contexto familiar y cultural, en especial aquellos que muestran menor relación con el trabajo doméstico y agropecuario. Un niño o una niña en la ciudad o en otros contextos afines, asiste a la escuela posiblemente para integrarse en su medio cultural. En las comunidades objeto de esta investigación, se acude a la escuela con la conciencia de ser un medio para abandonar su contexto cultural.

En el análisis siguiente obviamos la importancia otorgada a la adquisición del castellano porque ya se ha expuesto extensamente con anterioridad, aunque es importante recordar que se trata tal vez de la principal función de la escuela para muchos de los actores educativos. Para entrar en el análisis detallado de este espacio inter-cultural comenzaremos por analizar la vinculación establecida entre escuela y migración, y para ello haremos referencia a las aspiraciones profesionales de niños y niñas, y a las opiniones que al respecto tienen los vecinos y vecinas de la comunidad. En segundo lugar, trataremos de demostrar un cierto reparto de funciones

consensuadas –en la transmisión del conocimiento– entre la escuela y el contexto familiar comunitario.

### *Escuela, aspiraciones profesionales y migración*

La migración es un factor demográfico de primera importancia en toda la región de la Sierra Norte y en especial en todas las localidades con las cuales hemos establecido contacto en esta investigación, aunque entre unas y otras se han observado dinámicas migratorias muy diferentes. Una primera consecuencia de los procesos migratorios es el descenso en el número de niños y niñas matriculados en las escuelas. Hay aulas vacías en algunas comunidades, y en otras luchan para que no desaparezca la escuela. En otras más, sin embargo, crece el número de alumnas y alumnos inscritos. Sin embargo, entre los procesos de emigración y las expectativas que alumnos y alumnas, padres, madres y docentes proyectan en la escuela, existen algunas pautas generales extensibles a todas las comunidades visitadas.

Hemos construido este epígrafe a partir de las anotaciones realizadas, en particular, por los alumnos y alumnas en las entrevistas que hemos llevado a cabo, aunque también recogemos opiniones de otros actores educativos. Del análisis realizado podemos inferir las siguientes ideas en cuanto a la relación establecida entre aspiraciones profesionales, migración y escuela.

- a) Los niños y niñas de los primeros grados no tienen aún bien definidas sus aspiraciones profesionales. Muestran más bien poco interés y poca concreción en esta cuestión. Sin embargo, también han expresado su deseo de emigrar, de “ir a Los Ángeles” (E-alumno de cuarto, 2000) –en especial aquellos y aquellas que tienen familiares residiendo en el exterior. A pesar de la poca concreción que muestran con respecto a los de mayor edad en esta cuestión, algunos nos indicaban tanto tener aspiraciones profesionales diferentes a los de sus padres y madres –como “andar como maestros en las ciudades” o “ser ingeniero que manda”– como querer mantenerlas (E-alumnos de 3° y 4°, 2000). Percibimos con mayor intensidad las aspiraciones de niños y niñas hacia las prácticas profesionales de

sus padres y madres –en especial indicaban campesino y ama de casa– en una comunidad en particular, de tamaño medio y con escuela tridocente (E-alumnos/as<sup>4</sup> de 3°-4°, 1999).

- b) Según aumenta la edad, las aspiraciones profesionales adquieren un carácter más concreto y preciso. Muestran una tendencia más clara que los menores a continuar sus estudios en otros niveles educativos antes que trabajar en los oficios que realizan sus padres o madres. Querer continuar los estudios más allá del nivel de bachillerato o de secundaria significa, en la región, emigrar a la ciudad. Pero, en especial, nos comunican sus intenciones de emigrar para encontrar un empleo –particularmente, los alumnos y alumnas de sexto grado, secundaria, bachillerato y los entrevistados en el Internado. Muchos de estos niños y niñas, incluso de los grados inferiores, han vivido fuera de su comunidad y de la región de la Sierra Norte. Algunos, han vivido en el extranjero o en las grandes ciudades del país. Pero sí es preciso anotar que en los años en los que se ha realizado esta investigación, el contacto con otros lugares lejanos a la comunidad es una práctica frecuente en muchos niños y niñas.
- c) Para los docentes se establece un nexo muy nítido entre migración y escuela: “mucha gente ya toma la escuela primaria como una cuestión más para aprender algo de español, aprender a leer y escribir, y se van para EEUU. Y hasta aquí queda la escuela, porque una persona que no habla ni una palabra, no puede salir, definitivamente” (E-maestro de sexto, 1999). Dependiendo de unos casos u otros, el proceso migratorio se inicia al finalizar la secundaria o el bachillerato, pero también al término de la primaria. En los lugares en los que es fácil acceder al nivel de secundaria o bachillerato, la migración se retarda por algún tiempo.
- d) El deseo de emigrar –para continuar sus estudios, para trabajar o para conocer otros lugares– no siempre se acompaña de sentimientos o valoraciones negativas sobre su contexto cultural. Son habituales las manifestaciones positivas sobre sus propias comunidades: en ellas perciben ventajas sobre la vida citadina, en especial

en relación con el medio ambiente –“en la ciudad hay muchos carros, el aire está contaminado, el humo de las fábricas” (E-alumna de tercero educación “general”, 2001) o “porque hay pastito y por el aire fresco” (E-alumno/a de 3°-4°, 1999).

- e) Se establece una relación entre continuar los estudios y el deseo de “llegar a ser alguien” (E-alumna de sexto, 2000), tanto por parte de los alumnos y alumnas como por parte de sus padres y madres (E-alumno de sexto, 2000). Padres y madres les suelen manifestar a sus hijos e hijas el deseo de que trabajen en otros oficios diferentes a los familiares –principalmente al trabajo agropecuario y doméstico, sobre todo porque reconocen que estos trabajos les harían continuar con el sufrimiento que ellos han vivido (E-alumno primero de telesecundaria, 2000). La escuela es, para estos actores, la institución básica –y en ocasiones única– para poder trabajar en el futuro en otros empleos fuera del ámbito agropecuario, artesanal o doméstico: “si yo no voy a la escuela, voy a trabajar de campesino” (E-alumno de sexto, 2000).
- f) Hemos percibido una dinámica, poco frecuente aún, pero con una presencia considerable, de niños y niñas que desean seguir estudiando, pero en provecho de su comunidad. Manifiestan querer salir fuera a estudiar y regresar a su comunidad para participar en ella con los nuevos conocimientos adquiridos, “algo que beneficie a la comunidad” (E-alumno de tercero de telesecundaria, 2000), para “servir a mi gente en todo lo positivo y constructivo” (E-alumno de quinto semestre del CBTA, 2000).
- g) Nos detendremos en el análisis del CBTA ubicado en la comunidad de San Juan Tabaa, el cual nos aporta interesantes reflexiones acerca de los deseos profesionales de niños y niñas. El bachillerato<sup>5</sup> en México es el nivel educativo posterior a la secundaria, previo a la universidad. En concreto, el CBTA de San Juan Tabaa contiene una rama agropecuaria y otra propedéutica.<sup>6</sup> La función de un bachillerato agropecuario es, en palabras del director del centro:

Apoyar a la región, apoyar a la comunidad, no tanto (...) formar a los jóvenes para que emigren, sino más bien para sustentar lo que ya tenemos. ¿Y qué tenemos en la región? Todos los recursos, agua, suelo, plantas, cultivo, entonces vamos a tratar de ir moldeando nada más, apoyar con los métodos, con las técnicas para mejorar la producción (E-director del CBTA, 2000).

El CBTA proporciona a sus alumnos y alumnas técnicas productivas que pueden implementar en sus regiones –porque tienen el conocimiento y existe tal demanda en las comunidades (E-alumno del primer semestre del CBTA, 2000). Pero no es la única función reconocida, ya que la presencia del CBTA en la región es aprovechada como medio de acceso a la universidad sin tener que ir a la ciudad.<sup>7</sup>

Porque no hay escuelas. (...) Por lo mismo estamos acá, porque en nuestra región no hay eso. No hay esas posibilidades de seguir adelante o no hay estas instituciones. De hecho, cuando acabemos acá pues vamos a ir a la ciudad (E-alumna de primer semestre del CBTA, 2000).

Una institución ofertó tres plazas de técnicos agropecuarios para la región a la primera generación de egresados del CBTA de San Juan Tabaa y todos la rechazaron: tres se fueron a estudiar una licenciatura a la ciudad de México, dos se fueron a trabajar, también a la ciudad de México, como judicial uno y como empleado en una fábrica otro y los tres restantes se quedaron en la comunidad. Sólo uno de ellos trató de impulsar actividades productivas agropecuarias en la comunidad<sup>8</sup> (E-director del CBTA, 2000).

No quisieron porque (...) tienen otra idea, otra manera de ver las cosas, su mira es emigrar a los Estados Unidos, a los Ángeles, ¿por qué?, pues porque dicen que ahí se gana mejor. Pero el sueldo no estaba mal, eran como unos 1500 quincenales, con posibilidad de incrementarse (E-director CBTA, 2000).

Por tanto, reconocemos que no hay una correlación directa y clara entre la continuación de estudios de secundaria y bachillerato y la no emigración.

Ésta sigue ofreciendo ventajas que son ponderadas de forma más positiva que continuar con sus estudios o quedarse en su comunidad con los nuevos conocimientos adquiridos:

[Los compañeros se van] para ganar más (...) porque ven que los que están ahí regresan y hacen casas y ellos se van con eso de que por ahí se hace más dinero, de que no es necesario estudiar, no es necesario tener conocimientos, ni una profesión para tener dinero (E-alumna del primer semestre del CBTA, 2000).

La continuación de los estudios de nivel medio, sin embargo, frena temporalmente la migración, y por tanto, la edad con la que emigran ha aumentado en estos años. De forma incipiente las críticas que se realizan al proceso de migración están favoreciendo la búsqueda de alternativas a esta situación:

Se van a los Ángeles en busca del billete verde, pero yo no le veo la solución por allá. Yo veo la solución aquí, en mi tierra (E-alumno de 5° del CBTA, 2000).

La función –consensuada implícitamente– de bisagra con el exterior que adquiere la escuela adquiere más protagonismo según vamos ascendiendo en los niveles educativos, incluso en instituciones que como el CBTA tienen entre sus objetivos proporcionar un conocimiento agropecuario especializado para la región. Pero aun así, es generalmente compartida por todos los grupos de edad, aunque también existen opiniones críticas que cuestionan este proceso y esta función escolar.

La cuestión migratoria ofrece diferentes valoraciones por parte de los vecinos y vecinas de las comunidades visitadas. Perciben de forma positiva la ventaja que supone abandonar las labores agropecuarias, artesanales o domésticas –en especial por la inestabilidad económica y por la dureza que, consideran, los caracteriza– y las remesas de las que se beneficia la comunidad. Perciben de forma negativa la pérdida de población –en especial de población escolar–, el cierre de escuelas, la mayor responsabilidad en los cargos comunitarios y la desestabilización de la organización socio-económica de la comunidad. Lo detallamos a continuación.

*Percepciones sobre el trabajo agropecuario, artesanal y doméstico*

Una de las mayores ventajas que, consideran, tiene emigrar está relacionada con el tipo de trabajo que ofrecen los espacios urbanos o semi-urbanos a los cuales emigran. Las consecuencias de los cambios meteorológicos, las plagas o la inexistencia de pensión de jubilación en el trabajo agropecuario, son algunos de los inconvenientes que comentan (E-vecina del distrito de Villa Alta, 67 años, 2001; vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2001). Los trabajos ciudadanos son considerados “mejores” porque tanto la carga horaria como el esfuerzo físico se considera menor y el salario proporcionado es de mayor estabilidad y cuantía económica.

El trabajo del campo es mucho, porque tiene uno que trabajar a veces de seis de la mañana a siete de la tarde, todo el día. Y es algo latoso. (...) Anda uno en el agua, el sol, pero ni modo, tiene uno que aguantar (...) [En la ciudad] allí trabaja por horas nada más, porque tiene su horario (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

Según los vecinos y vecinas entrevistados, estas razones incitan a los jóvenes a emigrar, porque prefieren “vivir en una ciudad. La idea actual de los jóvenes es ganar dinero, trabajar de obrero y ganar su salarios”. Es esta idea la que les insta a abandonar el trabajo del campo y a emigrar en cuanto acaban la escuela (E-Primer Regidor y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años, 2001).

Los padres y madres perciben estas ventajas de la misma manera, motivo por el cual aceptan y en algunos casos animan a sus hijos e hijas a iniciar un proceso migratorio, incluso a lugares a grandes distancias de la comunidad (E-representante de Culturas Populares y vecino del Distrito de Villa Alta, 2000). En otras ocasiones, aceptan el proceso migratorio de sus hijos e hijas con cierta resignación y, en otras, intentan en la medida de sus posibilidades, evitar que se marchen u obligarles a regresar (E-vecina del distrito de Villa Alta, 67 años, 2001):

Nosotros decimos, ni modo, tal vez van a encontrar un trabajo fácil para que puedan ganar el pan, pues ni modo, si la suerte es así (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

Las opiniones sobre el proceso y las motivaciones de la emigración son, sin embargo, un campo fragmentado. Si la tesis expuesta sobre la precariedad del salario, de las condiciones de trabajo y la dureza del quehacer agropecuario es bastante extendida en la comunidad, tenemos testimonios que se expresan de forma contraria –en especial de aquellas personas que consiguieron emigrar.

Algunos testimonios nos hablan de las difíciles condiciones que tuvieron que afrontar, en especial porque compartían la visión idealizada transmitida por los paisanos que habían emigrado con anterioridad.

Yo veía que llegaban muy elegantes, con zapatos. ¿Ganarán tanto? Entonces me decían, no, pues sí, se gana fácil, se hacen muy fácil las cosas. Y yo digo, ¿por qué fueron tan mentirosos conmigo? ¿Por qué nunca me dijeron, así se sufre? (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000).

Las condiciones a las que tuvieron que hacer frente estaban relacionadas precisamente con el número de horas y la dureza del trabajo que tenían que realizar, de mayor envergadura en los nuevos empleos de la ciudad que los realizados anteriormente en el ámbito comunitario o doméstico. Con la dificultad añadida de abandonar un trabajo “propio” por otro “ajeno”, de menor autonomía.

Me levantaba a las cinco de la mañana, a más tardar a las seis entraba en la cocina. Todo el día, a veces hasta las diez de la noche, cuando no había invitados. Pero cuando había invitados era hasta las dos, tres de la mañana. Yo cuando me fui de aquí nunca me enfermaba; de tanto trabajar y trabajar y trabajar llegué hasta enfermarme allí. Y no dormía las horas que tenía que dormir (...). A veces ya quería sentarme y no podía, mi espalda ya me ardía, con hambre, no podía hacerlo. ¿Por qué? Porque mi trabajo me lo exigía (...) sufrir tanto por

ganar dinero. (...) El trabajo de allá es ajeno. Y el de aquí es nuestro, por lo menos dices, es mi trabajo, y descanso el tiempo que yo quiera. En la ciudad no, porque ahí te sientas y te están viendo que estás sentada, y tienes que levantarte. (...) En el pueblo es distinto, ya trabajé un poquito, voy a descansar un poquito, al fin, nadie me va a decir, ¿por qué estás descansando? (...) Pero es diferente en la ciudad, porque todo es ajeno. (...) Si voy al campo, dices, voy a ir tantas horas al campo y regreso para descansar (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000).

La mayor remuneración económica que ofrecen los empleos de la ciudad parece ser la mayor ventaja que aporta el proceso migratorio. La diferencia de salarios entre el campo y la ciudad e incluso la carencia de un salario en el medio campesino son, en ocasiones, los impulsos más fuertes que motivan la emigración y nivelan las consecuencias negativas que también se le adjudican.

Acomodé mi ropa que me había comprado. Ya con dinero en la mano. (...) Yo ya le decía, papá, yo sé que usted tiene sus deudas, voy a pagar todo esto. Yo quiero que mi papá esté contento conmigo, que por lo menos diga, pues hizo algo mi hija, al menos ya trae algún dinerito (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000).

Aunque las opiniones acerca de las ventajas económicas que proporciona el trabajo en la ciudad o en medios urbanos muestran puntos de vista diferentes. En ocasiones, la vida en la ciudad provoca una menor capacidad de ahorro, por el alto costo de vida.

Pues viéndolo bien, allá no se podía hacer nada, bueno, yo no podía hacer nada. Ganaba dinero, pero ahí se iba también rápido, no ahorra pues (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 24 años, 2001).

En ocasiones, a la frágil situación social y económica se le suman las nuevas relaciones que tienen que enfrentar en un medio hostil y desigual.

Había gente que se quedaba viendo a una, bueno, ¿por qué me ven así? ¿Qué no signifió nada al lado de ellos? Había gente que me miraba de pies a cabeza. Y pues como yo cuando llegué a México, me vestía igual, así sencillamente, ¿qué me veo tan pobre? Yo decía, pues para mí, cuando estaba yo en el pueblo, mi ropa era la más elegante, decían ¡qué bonito se viste esta mujer! Me sentía muy humillada. (...) Todo el mundo te ve como bicho raro, como diciendo, ésta luego luego se ve que es paisanita. (...) Aquí ya tienes de todo, agua, luz, no te hace falta nada, aquí hasta el cariño de la gente tienes, todo mundo te saluda con una sonrisa, todo mundo dice, hola dónde vas, o a qué te dedicas, o dónde fuiste ayer. Aquí la gente te ve, se ríe, platicas con esa gente con mucha más confianza (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000).

Con todo, reconocemos que las percepciones negativas sobre el trabajo agropecuario, artesanal y doméstico incitan al proceso de migración, el cual continúa siendo positivamente considerado. Pero no es un proceso que se perciba homogéneamente por toda la población y en los años recientes las críticas hacia la situación migratoria se han hecho más recurrentes.

### *Efectos económicos del proceso de migración*

Como hemos mencionado, las ventajas económicas de los empleos citadinos constituyen una de las razones de mayor peso para la emigración. Trataremos de manera más detallada este aspecto, porque, por evidente que se muestre la relación entre migración y acceso a un mejor salario, en la actualidad hay ciertas circunstancias que limitan estas apreciaciones.

En las líneas anteriores habíamos indicado que a pesar del mayor salario que representa el trabajo citadino, el elevado costo de vida de la ciudad merma la capacidad de ahorro. Habría que añadir que un trabajo de peón en el campo, en el tiempo en el cual se realizó esta investigación, oscila en torno a los cincuenta pesos diarios, treinta para las mujeres. Y ése es también el equivalente al salario de un camarero en la ciudad de Oaxaca. Es preciso señalar que en el medio rural indígena –al menos el que esta investigación aborda– el trabajo agropecuario no es el único que existe. La actividad económica de la región se ha diversificado, y por tanto se

demandan trabajos de albañilería, alfarería, herrería u otros vinculados con agencias oficiales institucionales. En la actualidad, inclusive, existen dificultades para cubrir la demanda de trabajadores en el campo y en la alfarería, dos ámbitos en declive, pero que aún ofertan trabajos.

Las muchachitas de ahora ya no quieren trabajar en el pueblo, prefieren salir a trabajar en la ciudad, ahorita hace falta gente que trabaje (E-vecina del Distrito de Villa Alta, 67 años, 2001).

Se reconoce que trabajo hay, “claro [que] no hay como para hacerse rico” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 24 años, 2001). Motivos que llegan a plantear que la emigración se realiza porque se quiere dinero, pero no porque no haya trabajo (E-tesorero y vecino del distrito de Villa Alta, 2000). En algunas comunidades en particular, el proceso de migración ha sido tan intenso que una parte importante de sus terrenos están baldíos y necesitados de mano de obra –en especial mano de obra joven.

Esta situación se compensa con las remesas que envían a sus familiares y también al Cabildo de la comunidad. El dinero que envían directamente a sus familiares redundante en una serie de cambios al interior de la comunidad, en especial, en el tipo de construcción:

Pues la que sale y regresa creo que es un apoyo económico a la comunidad, por los beneficios que trae. Antes casa de adobe, bueno, son las mejores, pero ahora, muchas veces las de colado, le da más vista al pueblo. Aunque el adobe no se debe perder, pero muchas veces ellos vienen y construyen y se ve más grande el pueblo (E-vecino del distrito de Villa Alta y agente municipal, 24 años, 2001).<sup>9</sup>

El sistema de organización comunitario dispone de diferentes asociaciones de emigrantes en las ciudades de mayor incidencia migratoria, como Los Ángeles, en EEUU y las ciudades de México y Oaxaca, en las que quienes han emigrado tienen la oportunidad de contribuir económicamente.<sup>10</sup> Este dinero, que el Cabildo gestiona, se utiliza para fines comunitarios, principalmente, para las fiestas:

El pueblo dice que eso está bien, porque así hemos platicado, los que están en Los Ángeles, México, Oaxaca, se organizan y mandan algún dinero para la ayuda del pueblo, o las fiestas, le mandan dinero a la autoridad. Por eso los del pueblo dicen, está bien, que nuestros paisanos están por allá (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

El Cabildo, para conseguir que sus vecinos y vecinas cumplan con las obligaciones económicas, dispone de un reglamento que aplica entre los miembros que han emigrado. Estas reglas pueden variar de una comunidad a otra. Algunas consisten en el pago de determinada cuota para costear los gastos de la fiesta del pueblo –aunque por lo general también se aceptan pagos voluntarios–, el pago por los servicios comunitarios que no se están realizando e incluso penalizaciones económicas por el incumplimiento de estas normas una vez que se regresa a la comunidad.

Aquí son muy grandes las necesidades, aquí hay de todo cuando regresan, tienen sus casas, tienen sus familiares, tienen agua, tienen todo, y no es justo que regresen no más sin cooperar. Aquí tienes que cooperar, hay que cooperar, para que también sienta que el pueblo es mío. Y tampoco es un castigo porque no se le cobra mucho (E-vecino del distrito del Villa Alta y agente municipal, 24 años, 2001).

### *Migración y descenso demográfico*

El descenso demográfico es una de las consecuencias más inmediatas del proceso migratorio y provoca el envejecimiento de la población, ya que son los ancianos quienes continúan residiendo en la comunidad. En el ámbito escolar influye de manera directa en el menor número de niños y niñas inscritas, y en el cierre de algunas escuelas. De manera indirecta influye en el número de niños o niñas que están al cuidado de uno sólo de sus progenitores o de sus abuelos y abuelas.

No todos los procesos migratorios son definitivos, y en ocasiones los niños y niñas acompañan a sus padres a los lugares de nueva residencia y regresan posteriormente. El niño o niña inicia con sus padres un continuo

proceso de adaptación y readaptación entre estos contextos, generalmente con características culturales muy diferentes.

Llegan acá, y si se traen familia que ha nacido por allá, van a extrañar. Luego le van a decir a su papá o a su mamá, no me gusta acá, mejor nos vamos y al final se van (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

Otra de las consecuencias observadas se relaciona con la menor disponibilidad de sus miembros para realizar los cargos comunitarios, necesarios para el desarrollo sociopolítico de la comunidad: “No hay gente para los cargos” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001). La vida sociopolítica se ve alterada, por ejemplo, por la presencia de menores de treinta años en las presidencias municipales, la inclusión de las mujeres en los cargos del Cabildo<sup>11</sup> o el mayor número de años al frente de determinados cargos.

El descenso demográfico provocado por la migración tiene consecuencias en la vida socioeconómica de la comunidad. Se van las manos jóvenes que trabajan el campo, y las ayudas económicas que envían a sus familiares, les ayudan a sobrevivir sin la dependencia de las actividades agropecuarias, que son con frecuencia abandonadas.

Sus terrenos están baldíos, porque ya no hay quien los trabaje. Porque los puros viejitos, ahí andan cuidando unos borreguitos o unos borricos nada más, porque sus hijos les mandan dinero, ya no se ocupan de trabajar, sus terrenos están descansando. Varios pueblos están pasando esto (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

La migración en la región está provocando dos procesos: por un lado, se reconoce su necesidad y las ventajas que proporciona a la comunidad, pero, por otro lado, se apuesta por un abandono temporal, no permanente, para evitar las consecuencias negativas que hemos mencionado. La profesionalización de sus miembros entre algunos actores es percibida de igual forma: un medio para proporcionar una formación que facilite un “mejor” trabajo (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000), pero que no implique necesariamente el alejamiento permanente de la comunidad.

Sí, me gustaría que emigraran, pero no para trabajar como lo hace la mayoría de aquí. Para que estudien, para que se preparen, y para que regresen a su comunidad a hacer algo (E-vecina del Distrito de Villa Alta y secretaria municipal, 35 años, 2001).

El proceso migratorio es un fenómeno complejo que al interior de las comunidades despierta diversas opiniones y posicionamientos, tal y como hemos querido reflejar en estas páginas. Pero incidimos también en el elevado consenso encontrado en el nexo establecido entre escuela y migración, en particular, la función que tiene la escuela en preparar a sus alumnos y alumnas para iniciar el proceso de migración.

En el siguiente epígrafe, incluimos otro aspecto que forma parte del espacio inter-cultural que hemos considerado que es implícitamente consensuado. Se relaciona con cierto reparto de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar-comunitario.

### *Distribución de funciones educativas entre el contexto escolar y familiar*

La escuela es para padres, madres, alumnos y alumnas el lugar que ofrece a largo plazo, la posibilidad de obtener un trabajo diferente al agropecuario, doméstico o artesanal. Su abandono se considera positivo, por las características de dureza física e inestabilidad económica que hemos mencionado en el anterior capítulo.

Me dice mi mamá, échale ganas (...) para que no sufras como yo, para que no vayas al campo (E-alumna de 6°, 2000).

Las aspiraciones profesionales que despierta la escuela enfrentan las valoraciones que el trabajo tradicional representa en comparación con el trabajo que proporciona una profesión avalada por estudios escolares. “Llegar a ser alguien” (E-alumno de 6°, 2000) en la vida se relaciona con la continuidad de los estudios escolares y universitarios. Estudio-trabajo es una relación estrechamente establecida. Sin estudios no hay trabajo: la escuela sirve “para poder trabajar” (E-alumno/a de 4°-5°-6°, 2001). Y desaparece el

trabajo agropecuario, artesanal o doméstico como referencia de un trabajo en sí mismo.

Hemos percibido una serie de funciones que de forma implícita son adjudicadas a la escuela y otras a las familias o a otros miembros de la comunidad. En general hemos percibido que a una u otra institución se le adjudican no funciones equivalentes, sino distintas. Para verlas en mayor detalle vamos a realizar un pequeño acercamiento al contexto familiar-comunitario, en concreto a algunos procesos percibidos en la transmisión de conocimientos de una generación a otra.

### *El contexto familiar-comunitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje*

La transmisión de los conocimientos de unas generaciones a otras en el contexto comunitario es tarea del padre y de la madre. También otros miembros de la familia y de la comunidad –aunque con menor importancia– participan en el proceso de transmisión de conocimientos. Trataremos de verlos a continuación:

#### *a) Transmisión-adquisición de conocimientos por madres y padres*

Las enseñanzas que llevan a cabo padres y madres se pueden agrupar dentro de tres bloques: los relacionados con algunos conocimientos escolares (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 32 años, 2001), con el fomento de comportamientos responsables y respetuosos (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años, 2001) y con el trabajo que ejercen la madre y el padre. Nos detendremos en este último aspecto, en aquellas actividades que padres y madres enseñaban a sus hijos e hijas en relación a su propio trabajo.<sup>12</sup>

De manera general podemos afirmar que el padre o la madre enseñan a sus hijos e hijas lo que saben hacer y en especial lo que mejor saben hacer con vistas a la reproducción de la distribución social del trabajo por género: los padres enseñan a sus hijos varones las actividades relacionadas con el trabajo agropecuario, y las madres a sus hijas las actividades relacionadas

con la vida doméstica –aunque también ciertas actividades agropecuarias y artesanales:

La obligación de cómo se trabaja el campo (...) Todo eso es la obligación del papá para su hijo que es hombre. La mamá, tiene la obligación de enseñar a su hija los quehaceres de la casa (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

Esta división muestra continuas suturas; los padres también emprenden acciones educativas con sus hijas y las madres con sus hijos. Las expon-dremos posteriormente. Veremos a continuación las actividades que pa-dres y madres realizan de forma diferenciada.

#### I. Transmisión de conocimientos de padres a hijos: las actividades agropecuarias

El principal trabajo masculino que se realiza en la región estudiada es el trabajo agropecuario. Es también la principal actividad que enseñan a sus hijos. Los padres enseñan a sus hijos a agarrar un machete, trozar y ra-jar leña, agarrar un pico, uncir la yunta, el cuidado y la alimentación de los animales –bueyes, pollos, chivos, cerdos, etc.–, matar un pollo, cortar caña, preparar la panela, sembrar maíz, cortar el café, limpiar la milpa, etc. Son actividades que permiten a los niños una mejor adaptación a su medio cultural, y participar en las actividades productivas familiares.

#### II. Transmisión de conocimientos de madres a hijas: las actividades domésticas

Las madres son las encargadas de enseñarle a sus hijas las actividades que ellas realizan dentro del ámbito doméstico. La parte más importante de estas actividades está relacionada con la elaboración de los alimentos: preparar y moler el café, poner el nixtamal y llevarlo al molino, “echar” tortillas, poner a cocer frijoles, hacer salsa en el molcajete, moler chiles en el metate o la elaboración de otras comidas.

La niña también tendrá que aprender a realizar algunas actividades agropecuarias que tienen lugar dentro del recinto familiar –como dar de comer a los pollos, caballos u otros animales, deshojar el elote y poner a secar el grano de maíz, de café, de frijol, etc. Las actividades que están relacionadas con la limpieza, con el cuidado de sus hermanos o hermanas u otras de práctica general en la casa –como trozar leña o encender un fuego– las aprenden las niñas generalmente con soltura de mano de sus madres.

Hay una actividad que concentra una parte importante de las enseñanzas de la madre a la hija y que en ningún momento observamos se enseñara a niños o fuera realizada por los hombres. Se trata de la elaboración de la tortilla, cuyo proceso de aprendizaje se desarrolla durante años.

Por la importancia de este alimento en la dieta de la región<sup>13</sup> y por el significado<sup>14</sup> que adquiere, el aprendizaje de la elaboración de la tortilla comienza desde edad muy temprana, con el juego de pequeños trozos de masa. A la edad de doce años ya se espera que puedan “echar tortillas” de tamaño grande y colaborar productivamente en esta actividad.

La elaboración de la tortilla requiere de un elevado número de horas y tiene, además de un referente alimentario, otro simbólico: la forma, la redondez, las roturas, el tiempo de cocción o el color son aspectos que son

“controlados” por los miembros de la comunidad como indicadores de la calidad de determinada tortilla, y por lo tanto, de las habilidades de tal mujer en elaborarla. Estos hechos son evaluados de forma cotidiana en el recinto doméstico, pero cobran especial relevancia en las fiestas comunitarias, en las que cada unidad familiar contribuye con el aporte de determinado número de tortillas para la celebración de la fiesta.

Además de las actividades que las madres enseñan a sus hijas en el ámbito doméstico, también les enseñan otras que realizan fuera de este ámbito, en espe-



Mujer moliendo en el metate

cial la siembra, limpieza y abono del frijol –por ser un trabajo eminentemente femenino, pero también otros trabajos que son realizados conjuntamente por los varones y por las mujeres, como el corte del café, la siembra y recogida de otras legumbres o la limpia de la milpa.



Niña en la elaboración de las tortillas

### III. Transmisión de conocimientos de padres a hijas y de madres a hijos

Como hemos podido apreciar, existe una división del trabajo por género que es transmitida a los hijos e hijas. Sin embargo, el proceso de transmisión de conocimientos no es tan rígido como lo hemos descrito. Sin dejar de ser cierto para un importante número de casos, existen también fronteras porosas en las que los padres y madres enseñan indistintamente unas u otras tareas a sus hijos e hijas, porque el hombre como la mujer cruzan las fronteras de género en determinadas actividades.

En lo que respecta a las mujeres, éstas realizan con frecuencia tareas agropecuarias, que transmiten a sus hijos e hijas. En especial cuando en la unidad familiar existen madres solteras, las cuales no suelen disponer de tierras propias y se ven obligadas a trabajar en los terrenos de otros comuneros, o en caso de tenerlas tienen que explotarlas personalmente. En estas circunstancias la madre enseña a sus hijas e hijos todas las actividades que ella realiza en el campo y los niños y las niñas tienen que realizar las funciones tanto del hombre como de la mujer, tales como traer leña, cuidar a los animales o hacer la comida. Pero en general, los niños están al cuidado de las madres durante los primeros años y comparten con ella sus espacios de trabajo. Por ello, el niño también aprende de la mano de su ma-



Mujeres trabajando en el campo

dre a barrer, a lavar los trastes o a lavar su ropa (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años, 2001).

Aunque los padres se encargan principalmente de transmitir sus conocimientos sobre las actividades agropecuarias a sus hijos varones, cuando la niña va a trabajar al campo, en especial al corte del café, la hija también se convierte en aprendiz del padre (E-vecino del distrito de Villa

Alta, 35 años, 2001). En cuanto a las tareas domésticas, el padre a través de consejos y exhortaciones participa en el proceso de transmisión de conocimientos:

Ya se le explica cuando están chiquitas, pues así tienes que preparar esta comida, así tienes que hacerlo todo, o sea, que se le exige. O sea, por ejemplo en la mañana, la levanta uno a las cinco, a las seis, ya levántate, ponte a lavar tu ropa, vas a lavar trastes, vas a poner un jarrito de café, o vas a poner lumbre. Uno aquí se acostumbra a ir al molino temprano, a las seis ya se van al molino. Y ya, se le indica qué debe de hacer, cuáles son sus responsabilidades (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 32 años, 2001).

Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer, pero el hombre no es totalmente ajeno a ellos y practica algunas actividades domésticas, como preparar la lumbre, barrer, lavar los platos o hacer ciertas comidas. Conocerlas y hacerlas implica que también las enseñan a sus hijos e hijas:

Cuando mi esposa no tiene tiempo, ahí le digo que hay que limpiar todo de nuestra casita (...) cuando tiene mucho trabajo mi esposa, mi hija va a la es-

cuela, luego ayudo a mi esposa a lavar trastes, a barrer el patio (E-vecino del distrito de Villa Alta, 35 años, 2001).

Apuntamos la existencia de estos espacios compartidos en los procesos de socialización que realizan padres y madres, pero no negamos la división del trabajo por género que existe en la región estudiada. Continuaremos con el análisis del papel que tienen otros miembros de la comunidad en la transmisión de conocimientos en los niños y niñas.

#### *b)* Padrinos y madrinas y su rol educativo

Entre los zapotecos católicos<sup>15</sup> de la Sierra Norte, se es padrino o madrina en numerosas ocasiones y por diferentes razones. Las más importantes son la de bautismo, comunión, confirmación y boda. La función educativa de los padrinos y madrinas en la región visitada no es muy marcada. Los consejos, recomendaciones o exhortaciones a sus ahijados y ahijadas es la principal función educativa que se les reconoce. Los padrinos y madrinas llevan a cabo esta función, en los casos que así lo soliciten expresamente los padres o las madres, razón por la cual no les adjudicamos un papel importante en la transmisión de conocimientos, salvo en caso de fallecimiento de uno de los progenitores. En esos casos, “entonces, sí interviene el padrino” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años, 2001).

Al menos que sus papás vengan a hablar con los padrinos. Entonces sí, pero mientras no vienen, no se meten en nada. Si ellos vienen y nos platican cómo es el comportamiento de un ahijado, entonces, sí, va uno a platicar con ellos. Pero mientras los papás no avisan, no dicen nada, no. No sabe uno como están, cómo viven (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001).

Por parte de los adolescentes, la función educativa de los padrinos y madrinas también está en declive, por la poca atención que prestan a las recomendaciones de éstos.

Hay ahijados que le toman importancia a lo que les dice su padrino, hay algunos que al contrario se burlan de su padrino (...) empiezan a hablar mal de sus padrinos (...), en vez de que saludan a su padrino, mejor se esconden (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

### c) Vecinos y familiares y su rol educativo

En relación con los vecinos y vecinas, coincidimos con las anotaciones realizadas para los padrinos y madrinas. Al menos explícitamente, las entrevistas nos han indicado la escasa incidencia de estas personas en la socialización de los niños y niñas (E-vecina del distrito del Villa Alta, 53 años, 2001). A pesar de ello, reconocemos que el control social que ejercen los vecinos y vecinas incide de forma indirecta en la transmisión de conocimientos. Pero no hemos profundizado en este aspecto.

En opinión de los entrevistados y entrevistadas, la transmisión de conocimientos de adultos a jóvenes recae principalmente en el ámbito familiar: “cada quien con lo suyo” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001). En las observaciones realizadas durante el desarrollo del trabajo de campo, percibimos que la vida comunitaria se desarrolla hacia el interior de la unidad familiar. La mayor parte del tiempo, las mujeres y sus hijos e hijas están en el interior del recinto familiar, realizando diversas actividades. Los hombres, por lo general, van a trabajar a sus terrenos, lejos de la unidad familiar.



Recinto de la unidad familiar

Las casas se concentran alrededor de la plaza de la comunidad. Pero son recintos independientes unos de otros, conectados por caminos. Las visitas más frecuentes a la unidad familiar son realizadas por parientes. Los niños y niñas, si no asisten a la escuela, están principalmente en sus casas con sus hermanos y hermanas. Es muy

posible permanecer en el recinto familiar sin ver a ningún vecino o vecina durante el día. El contacto principal con ellos se realiza en los caminos y en particular en la celebración de los eventos públicos que tienen lugar en la comunidad –en las fiestas, en las asambleas, en el *tequio*,<sup>16</sup> en la cancha de baloncesto–, pero “en cuanto a verse todos los días, no” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años, 2001).

La participación de otros miembros de la familia, como hermanos, hermanas, tíos, tías, abuelos y abuelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más frecuente que otros miembros de la comunidad, pero no en todos los casos. Depende de la relación que se establezca con ellos y de las necesidades de la familia. Los tíos o tías participan si así lo solicitan los padres o madres. Hacerlo sin esa petición se considera como una actuación “ajena” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001). No ocurre así con los hermanos y hermanas, porque en ellos y en los padres y madres incide directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso que siguen los tíos, tías, abuelos, abuelas, hermanos y hermanas mayores reflejan, en gran medida, las mismas líneas que hemos expuesto para los padres y madres.

### *Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje*

El trabajo es uno de los principales medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto familiar comunitario. En el capítulo anterior hemos aludido a este aspecto y a la importancia que adquieren determinados actores comunitarios en él. Quisiéramos detenernos en este capítulo en una serie de particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo en el ámbito familiar-comunitario, porque consideramos son relevantes ante las intenciones interculturales escolares.

#### *a) Espacio y tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje*

Dos razones principales guían el proceso de enseñanza y aprendizaje: la visualización directa de todo el proceso y el carácter productivo<sup>17</sup> del

aprendizaje del niño o niña. Por estas razones, el lugar en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito familiar es aquel en el cual habitualmente el padre, la madre u otros miembros de la comunidad realizan la actividad objeto de aprendizaje (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000). El momento del proceso de enseñanza-aprendizaje es el tiempo de ejecución real de alguna actividad:

Trabajando, sí, en el campo, porque allí es donde se ve el trabajo y allí es donde tenemos que hacer eso (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

En la actualidad, la existencia de la escuela condiciona de forma importante el tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo en el ámbito doméstico. La obligatoriedad de la escuela y sus tiempos definidos obligan a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice cuando el tiempo escolar lo permite, “entre semana, cuando llega de la clase” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años, 2001), “cuando hay vacaciones, los sábados y domingos (...) porque cuando hay clases apenas les alcanza el tiempo” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años, 2001). El tiempo escolar y las tareas que les encomiendan los docentes restan horas a la transmisión de este tipo de conocimiento. En algunas ocasiones “porque ya no hay mucho tiempo” (E-presidente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años, 2001) y en otras porque determinada actividad no se puede realizar a las horas en las que los niños y niñas tienen tiempo libre –como ir a recoger leña a las seis de la tarde, por ejemplo. La existencia de la escuela produce adaptaciones por parte de la comunidad en cuanto a los tiempos tradicionales en los que eran desarrolladas estas actividades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene diversos ritmos de aprendizaje, dependiendo de las habilidades que muestren los niños y niñas. La edad es uno de los criterios que afecta al ritmo del aprendizaje, pero no es el único. A diferencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, en el contexto familiar, la capacidad que muestran los niños o niñas para el desempeño de determinada actividad es el motivo por el cual se comienza con determinado conocimiento y no con otro.

b) Observación y verbalización en el proceso de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en los lugares y tiempos en los que los padres realizan normalmente sus actividades. La observación es el principal método utilizado, se le adjudica tanta importancia que parece que los niños y niñas aprenden “solitos, con el tiempo, ven lo que nosotros hacemos” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años, 2001). Lo común es que la observación forme parte de los inicios de cualquier tipo de enseñanza-aprendizaje y se intensifique más o menos según el desarrollo de ésta.



Niña con su madre en la elaboración de cerámica

Cuando están niñas, ven lo que una hace, y ahí también están ellas que quieren hacer eso, y así van aprendiendo, poco a poco. (...) Al varón, lo llevan al campo. Aunque nomás va, pues, a acompañar al papá, pero él ve lo que hace el papá y de ahí aprenden (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001).

Tal y como indicamos anteriormente, niños y niñas pasan desde pequeños largas horas con su mamá dentro del recinto escolar. En esta primera etapa la observación –más que la verbalización– acompaña constantemente las actividades de los hijos e hijas con su madre.<sup>18</sup>

Sin embargo, a pesar de la importancia que adquieren la observación y la repetición de la actividad que se está aprendiendo, es común utilizar la verbalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Les explicaba, así lo van a hacer (...) le he dicho, así tienes que agarrar el hacha, para que no te lastimes. (...) En cuestión de siembra, también le he dicho ya: cuando antes que no ha caído la primera agua, tiene uno que escarbar un poco, para que aguante la humedad, para que germine la semilla. Y cuando ya

ha caído el agua, un poco encima nada más. Y no tapar mucho la semilla para que no se pudra (E-vecino del distrito de Villa Alta, 71 años, 2000).

Las formas habituales de verbalización son explicaciones concretas sobre determinadas cuestiones prácticas. La verbalización incluye llamadas de atención porque realice algún proceso erróneo o peligroso. Hay momentos en que los niños y niñas ya realizan sus actividades de forma autónoma y responsable. En estos casos, los padres y las madres únicamente les atienden con breves llamadas de atención cuando es necesario (E-vecina del distrito de Villa Alta, 33 años, 2001).

El consejo es otro tipo de verbalización utilizado. En la región es habitual utilizar la expresión “echarle ganas” (E-secretario municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 23 años, 2001), con la que los adultos alientan el aprendizaje de los niños y niñas. Para los padres y madres, “echarle ganas” es imprescindible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje –y es la razón que exponen con frecuencia para explicar por qué algunos niños o niñas aprenden antes que otros u otras.

#### *a) Enseñanza y aprendizaje productivo y práctico*

La mayor parte de las enseñanzas y aprendizajes que se realizan en el ámbito doméstico, relacionadas con las actividades productivas, son consideradas “ayudas” de los niños y niñas a la unidad doméstica (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001). Son las necesidades de la unidad familiar las que instan principalmente a los padres y madres a iniciar estos procesos de enseñanza-aprendizaje. El niño o niña no es mero receptor del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que guarda un espacio productivo en él.<sup>19</sup>

La niña ya le va a dar de comer a los pollos que tenemos acá. Tenemos marranos. Él se encarga de los chivitos, de los borriquitos (...) Al rato hay necesidades de dinero, pues se agarra, se vende un animal y ya. Que necesitan algo para útiles escolares, para una ropita, pues hay de donde (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001).

Por las características que hemos mencionado es fácil inducir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la práctica continuada y repetitiva de determinados aprendizajes. Lo que Bertely (2000b: 29) denomina “aprender haciendo, intentando y repitiendo” y Chamoux (1982) “el saber-hacer”. Aprendizaje productivo, práctico, en tiempo y espacio real de ejecución mediante la observación, guardan una estrecha relación entre sí. Este testimonio simboliza las características más sobresalientes del tipo de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar:



Niño de 6 años colaborando en la elaboración del chocolate

No había un momento especial. Por ejemplo, cuando yo hacía algo, le decía, mira, así se hace esto (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001).

El carácter productivo que tienen estos aprendizajes está comenzando a mermar en algunas familias, si bien no hemos percibido que se trate de un proceso muy extendido. Escuela y migración tienen mucho que ver en el declive del papel productivo del niño o niña en el ámbito familiar. Algunos padres y madres, ante la importancia del futuro laboral de la escuela, no les insisten a sus hijos e hijas en participar en las labores domésticas o agropecuarias. Prefieren que el tiempo que les resta estas actividades se lo puedan dedicar a las labores escolares.

[Mi madre me dijo], si quieres estudiar, estudia. Porque si yo te digo trabaja, vas a trabajar más, y en vez de hacer tu tarea o algo, no lo vas a hacer con tal de ayudarme (E-vecina del distrito de Villa Alta, 25 años, 2000).

La migración es otro de los procesos que merman esta función. Si bien los niños y niñas desde temprana edad participan en las labores antes mencionadas, la posibilidad de la migración favorece que vayan abandonando progresivamente estas actividades. Ante la posibilidad de la emigración, el trabajo agropecuario empieza a ser considerado “pesado” y prefieren otros trabajos, como el de obrero asalariado, y “mejor salen, dicen” (E-primer regidor y vecino del distrito de Villa Alta, 45 años, 2001).

### *Funcionalidad de la formación escolar*

La escuela tiene una visión general muy positiva dentro de la vida comunitaria, así como la función formativa de sus alumnos y alumnas. La escuela es para ellos y ellas un lugar estratégico en el futuro profesional de sus hijos e hijas, un futuro que señala el abandono del trabajo campesino, artesanal o doméstico. En lo que sigue, lo expondremos más detalladamente:

#### I. Visión positiva del medio escolar

Tanto alumnos y alumnas como padres y madres tienen una idea muy positiva de la escuela y de los docentes. No especifican con claridad su motivo, pero perciben claramente su carácter positivo en la vida comunitaria y en sus propias vidas.

El aumento de la oferta de instituciones de educación pública se considera muy beneficioso para la comunidad en general. Aumentan las posibilidades de incrementar los estudios y mejoran las condiciones de vida de los niños y niñas.

Lo que piensa [mi padre] es, pues en primer lugar que es una gran oportunidad que llegó en este pueblo, porque anteriormente, en este pueblo estaba la primaria, hace muchos años estaba tercer grado de primaria, después llegó la secundaria, después el CBTA, y pues mi papá se siente orgulloso, satisfecho, de que una escuela está más cerca de la casa. Porque mi papá caminó de aquí, hasta un pueblo que se llama Guelatao (...), caminó de 10 a 11 horas, y él pues, como sufrió, valora (E-alumno de 5° semestre del CBTA, 2000).

Junto a estas consideraciones, el ahorro económico que implica la existencia en la región de más escuelas y de más alto nivel educativo es otra de las ventajas recurrentemente repetidas.

Si quieren ellos obtener una carrera, entonces, sí, ya sería menos. Estuvieron aquí tres años, el dinero que se supone si hubieran seguido, se tiene todavía. Entonces ese dinero, ellos pueden seguir estudiando, y así pues al no gastar esos tres años lo pueden ocupar (...) Para nosotros es un beneficio tener la escuela aquí, está cerca de nosotros, y ahora sería aprovecharlo nada más (E-alumna de 5° semestre del CBTA, 2000).

Algunos padres y madres sí manifiestan una actitud crítica ante ella, en especial, el gasto adicional que les supone la escolarización de sus hijos e hijas, la escasa preparación de los docentes o la rigidez con la que algunos de éstos realizan su trabajo. A pesar del carácter positivo general que nos han expresado, suelen indicar con crítica la poca importancia que tiene la escuela para otros miembros de la comunidad:

No le dan importancia, mejor se dedican a trabajar el campo o salen pues, a México o a Los Ángeles, pero mas no saben que esto es como el tesoro (...). Y la gente de afuera sí le dan fuerza a ésto (E-alumno de 5° semestre del CBTA, 2000).

Alumnos y alumnas muestran también bastante conformidad con la escuela. Algunas consideraciones negativas las relacionan con la necesidad del cambio de mobiliario (E-alumna de cuarto, 2000) o con la rigidez del horario escolar (E-alumna de 3° de telesecundaria, 2000). En el nivel de secundaria y bachillerato, las quejas por parte de los alumnos y alumnas apuntan a la fuerte disciplina que los docentes proyectan en su trabajo, a la escasa capacitación que muestran éstos, a la carencia de materiales y de horas prácticas en su formación (E-alumno/a de 5° semestre del CBTA, 2000). A pesar de estas críticas, la escuela es considerada como “lo máximo”, “un tesoro”, porque puede “ubicar las alturas”, por “la inteligencia

que nos hace despertar”, porque van despejando “esas dudas conforme uno va estudiando más” (E-alumno de 5° semestre del CBTA, 2000).

La función principal de la escuela para los actores entrevistados es “prepararse” (E-alumno/a de sexto, 2001) o “aprender” (E-alumno de cuarto, 2000). Qué se aprende en la escuela o para qué te prepara es una pregunta para la que no tuvimos respuesta por parte de los entrevistados y entrevistadas. Pero aprender y prepararse son ámbitos simbólicos de la escuela y no tanto de otros medios formativos.

## II. Importancia del español y las matemáticas

Para docentes, alumnos, alumnas, padres y madres los conocimientos más valorados que ofrece la institución escolar son el dominio del español y las matemáticas.

Lo que han dicho ellos, [los padres], en global; déles usted español y matemáticas (...) ¿Por qué? Porque matemáticas cualquier trabajito se requiere matemáticas (...). Y español también, para que mi hijo pueda hablar, pueda dialogar con personas que vienen de lejos a su comunidad, cuando pase a hacer un servicio. Y ya no de historia, maestro. Eso es lo que han dicho los de acá (E-maestro de sexto, 2000).

Esta opinión es validada por los niños y niñas. Ellos y ellas nos indican que sus padres y madres quieren que vayan a la escuela para aprender a “escribir y leer” (E-alumna de segundo, 2000) y la “suma, resta, división, multiplicación” (E-alumna de segundo, 2000). Y también reconocen entre estas actividades los conocimientos más importantes que adquieren de la escuela. Son también las materias que con mayor frecuencia nos han indicado entre sus preferidas.

Tanto las maestras y maestros como la misma planificación del sistema educativo otorgan mayor importancia a estas materias: en el primer y segundo año de primaria, matemáticas y español reciben 600 de las 800 horas anuales. Desde tercero hasta sexto, ocupan 440 horas de las 800 horas anuales (IEEPO, 2002b: 211).

### III. Rol estratégico de la escuela en el futuro socio-profesional de niños y niñas

Hemos tenido oportunidad de desarrollar la vinculación existente entre escuela, migración y aspiraciones profesionales en un capítulo anterior. En él quedó reflejado la vinculación entre escuela y mejora de las condiciones laborales, en especial por las consideraciones negativas en torno al trabajo agropecuario, artesanal y doméstico.

Recordaremos que el trabajo agropecuario, doméstico o artesanal se percibe de mayor dureza física, menor beneficio económico, mayor inestabilidad económica y tiene consideraciones negativas acerca del crecimiento en el desarrollo de la persona. Sumamos a estas consideraciones la conexión que se establece entre este tipo de trabajo y la reproducción de las relaciones de subalternidad en la sociedad en su conjunto.

Si es que alguien nos viene a decir cosas, que cree que no sabemos, y ya sabemos para poder defendernos (E-alumno de sexto, 2000).

El valor estratégico que representa la escuela en el futuro socio-profesional de los niños y niñas y su vinculación con la no reproducción de la subalternidad es una de las funciones más importantes otorgadas a la escuela por los mismos actores que participan en ella.<sup>20</sup>

En medios urbanos no indígenas, la escuela comparte esta función. Para las escuelas que quieren trabajar con un enfoque intercultural en regiones indígenas el problema comienza cuando reproducir la cultura de sus comunidades en la escuela es interpretado por sus propios actores como una reproducción de las relaciones de subalternidad que existen en la sociedad en su conjunto.<sup>21</sup> Es decir, en este contexto “pluralidad es sinónimo de desigualdad” (Bartolomé y Barabas, 1986: 18).

Aquí radica una de las dificultades más importantes del enfoque intercultural en regiones indígenas: si en el contexto indígena reproducir su cultura significa la reproducción de las relaciones de subalternidad, en el contexto urbano no indígena o equivalente, la reproducción de la cultura propia a través de la escuela les posiciona arriba del proceso de subalternidad.

Evitar la reproducción del actual sistema socio-económico y político y de la posición que ocupan en él incita el fortalecimiento estratégico de la escuela que apunta hacia “la ampliación y fortalecimiento de sus vínculos con la cultura mayoritaria” (Bertely, 2000b: 40).

La educación india ha cedido poco a poco ante la escuela; los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino que se aprende en la escuela; los pueblos indios no tienen un proyecto de educación; la figura del maestro es omnipresente, y la escuela es un espacio absoluto para la educación. (...) No hubo un proyecto colectivo para envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad sino más bien proyectos individuales de aprovechar la escuela para abandonar a la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella (Maldonado, 2002: 163).

La mayoría de los enfoques interculturales pretende invertir este proceso<sup>22</sup> y evitar que la reproducción de la cultura indígena, campesina o rural signifique reproducir las relaciones de desigualdad existentes en la sociedad. Pero como hasta la fecha sigue siendo un anhelo y sus resultados son aún muy precarios, la escuela castellanizadora y monocultural –aunque se denomine bilingüe intercultural– sigue ocupando el lugar en el que ubican las expectativas de mayor nivelación socio-económica y política (Jiménez Naranjo, 2005a). A pesar de ello, la distancia cultural de la escuela con el medio de socialización familiar-comunitario favorece que los niños y niñas de medios urbanos dominen en mayor medida el “capital cultural tácito que la escuela exige en su funcionamiento” (Franzé, 1998: 49). De esta forma se mantiene y reproduce la “legitimación de las desigualdades” (Franzé, 1998: 49) a través de la escuela.

### *Distribución de funciones en la transmisión cultural entre la escuela y el contexto familiar*

El rol tradicional que desempeña la escuela al establecer y garantizar los vínculos con el medio urbano extracomunitario favorece que sea interpre-

tada como una institución con funciones educativas claramente diferenciadas de las funciones educativas del contexto familiar.

Las comunidades indias reclaman escuelas y que en ellas se enseñe lo que allí se debe enseñar, oponiéndose a que en ella se incorporen contenidos étnicos: esperan que la escuela sea el vehículo de progreso de sus hijos y de su comunidad, dejando en ella la función educativa sin que se observe un proyecto mayor, propio, que englobe esta actitud ante la escuela en función de una intencionalidad de reproducción de sus culturas como tales (Maldonado, 2002: 164).

Las anotaciones realizadas por madres, padres y docentes señalan el proceso general que anuncia Maldonado en esta cita. En general, estos actores les reconocen funciones diferenciadas y señalan la dificultad, imposibilidad o la falta de sentido de transmitir en la escuela los conocimientos que los padres y madres enseñan a sus hijos e hijas en el ámbito doméstico. Valoran la ventaja de los aprendizajes que se realizan de forma diferenciada en cada contexto.

Adquirir habilidades en la cocina, en las actividades domésticas y conocer las labores del campo, se considera de gran utilidad para la vida de sus hijos e hijas porque les proporcionan la capacidad de poder “defenderse” en cualquier contexto (E-vecina del distrito de Villa Alta, 53 años, 2001). Aprenderlos desde pequeños o pequeñas en el contexto familiar es importante para que participen en el proceso productivo de la unidad familiar y no se conviertan en “consentidos” y “rebeldes”. De lo contrario, ya “no quieren hacer nada” (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años, 2001). Es importante que se vayan dando “cuenta de cómo se gana el pan”, “para que no ande de ocioso” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001). El sentido de responsabilidad que los padres inculcan a los niños y niñas es otra de las importantes funciones que consideran que tiene la enseñanza-aprendizaje que les proporcionan: “en la ciudad, fácil vas a la tienda, vas a la tortillería, o vas a donde quieras, (...), pero estando en el pueblo, no hay esos servicios, entonces forzosamente hay esa necesidad de hacerlo ellos” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 47 años, 2001). Para las niñas,

los conocimientos domésticos se consideran necesarios en su futura vida como esposa, independientemente de su posterior profesionalización. Y para ambos, como la migración o el trabajo en el contexto ciudadano no es ninguna seguridad, consideran la necesidad de estos aprendizajes; nunca viene mal “conocer de todo” (E-vecino del distrito de Villa Alta, 35 años, 2001),<sup>23</sup> aun cuando abandonen la comunidad y consigan un trabajo en la ciudad, de características diferentes al trabajo agropecuario o doméstico.

Por tanto, el aprendizaje de las tareas agropecuarias y domésticas por parte de los niños y niñas se considera en general positivo. Y como el aprendizaje escolar tiene una valoración también positiva, padres y madres manifiestan la importancia que supone para el niño y para la niña el conocimiento que se adquiere tanto en la institución escolar como en el ámbito doméstico:

Yo pienso que de las dos cosas, porque los maestros enseñan lo que los padres no enseñan y los padres enseñamos de lo que los maestros no enseñan. Es necesario los dos (E-vecina del distrito de Villa Alta, 29 años, 2001).

La característica más notoria que podemos inferir a raíz de las entrevistas realizadas a padres, madres y docentes entre ambos contextos de enseñanza-aprendizaje es la distribución consensuada de funciones específicas para cada contexto: “cada quien con su trabajo”, aunque ambos “deben ser complementarios” (E-agente municipal y vecino del distrito de Villa Alta, 60 años, 2001).

“Cada quién con su trabajo” significa para padres y madres que las actividades formativas que llevan a cabo en el medio familiar no deben, en líneas generales, formar parte de la formación escolar, y se consideran “complementarias” porque sí creen que desde el medio escolar pueden proporcionar motivación a los niños y niñas para prestar más atención a las enseñanzas de sus padres y madres (E-secretaria municipal y vecina del distrito de Villa Alta, 35 años, 2001). Los docentes por su parte también consideran la especificidad de cada contexto de enseñanza-aprendizaje, pero reflejan la complementariedad mencionada cuando nos indican que en la escuela y en el “hogar” se reflejan mutuamente los procesos que vive el niño o la niña (E-maestra preescolar, nueve de abril, 2003).

Para finalizar este capítulo recordamos que la intención ha sido demostrar el consenso que hemos percibido entre ambas instituciones –la familiar-comunitaria y la escolar–, tanto al aceptar el rol de enlace de la escuela con la sociedad urbana y no indígena como en la distribución específica de funciones educativas para conseguir con éxito este proceso.

## ESPACIO INTER-CULTURAL “CLANDESTINO”

(...) las reglas instrumentales de aplicación universal –y en especial aquellas que, como las de la escuela, tratan con representaciones y agentes sociales– se ven *mediatizadas*, paradójicamente, por las interpretaciones locales del proceso instrumental mismo, de manera que éstas a su vez se hallan encastradas en el ejercicio de prácticas ordinarias escasamente racionalizadas (Díaz de Rada, 1996: 4)

En este apartado analizamos determinados procesos culturales que tienen lugar en la escuela, en los que “clandestina” e inconscientemente está presente la cultura del contexto comunitario.<sup>24</sup> Su interés se centra en señalar los espacios porosos y “clandestinos” que se establecen con normalidad entre espacios culturales en interacción y señalar el tránsito que se opera en los principios formales de la institución escolar “al aplicarlas a las coyunturas concretas de la experiencia” (Díaz de Rada, 1996: xviii).

El resultado es una serie de procesos culturales que, aunque muestran claras diferencias en uno y otro contexto, reciben influencias recíprocas y convierten el proceso cultural escolar en un sincretismo particular, fruto de recíprocas influencias. Estos espacios los hemos denominado “clandestinos” porque están fuera de toda negociación explícita o implícita. Sin embargo, consideramos que la praxis esencialista impide en gran medida percibirlos como espacios de negociación dentro de un enfoque intercultural en el medio educativo escolar.

Hablaremos del tiempo, espacio, ritmos de trabajo y de ciertos comportamientos observados entre los niños y niñas en el aula. Todos tienen características diferentes fuera y dentro de la escuela. Pero en las pági-

nas siguientes analizamos la particularidad con la que son adaptados en la práctica escolar.

### *Flexibilidad en los tiempos*

En la vida comunitaria, la referencia a un tiempo “preciso” es un factor importante en el desarrollo de innumerables actividades: la hora de ir al molino, de levantarse, desayunar o encaminarse hacia los terrenos de cultivo, por ejemplo, suelen ser las mismas todos los días. Pero su referencia al tiempo muestra mayor flexibilidad que la que tiene lugar en la escuela. En ella, la entrada, salida y el cambio de actividades están normalmente regladas desde las instituciones educativas mayores y permanecen fielmente sujetas a la precisión del reloj y la campana. Sin embargo, en el manejo del tiempo institucional hemos observado influencias de la interpretación comunitaria del tiempo.

La hora de entrada a la escuela es exacta, y con normalidad suelen respetarla en el nivel de primaria. Pero no es así en preescolar, nivel educativo en el que hemos observado la dinámica más flexible en el uso del tiempo. En estas aulas se ha observado mayor independencia de la campana y de lealtad a la hora de entrada. Las clases comienzan cuando la mayoría de niños y niñas se encuentran en el aula, aunque esto pueda ocurrir veinte minutos más tarde.<sup>25</sup>

La entrada y salida al recreo en preescolar sigue mostrando esta flexibilidad. Ante la ausencia de campana en preescolar –en los casos observados–, entrar a las aulas después del recreo queda a criterio de la docente: “al ratito ya entran” (E-maestra de preescolar, 2000). El “ratito” suele estar condicionado en muchas ocasiones por el fin de alguna actividad, como comer unas limas o la finalización de una conversación de la docente con algún adulto (Ob-preescolar, 2000).

En primaria, en escuelas unidocentes, bidocentes y tridocentes, por su reducido tamaño, no se suele hacer uso de la campana. En ellas, también hemos observado usos flexibles del tiempo a la hora de entrada y salida: salidas de quince minutos más tarde y señales para el comienzo o la reanudación de las actividades del tipo: “tiempo, métanse dentro” (Ob-escuela unitaria, 2001).

En concreto, en las escuelas de menor tamaño los tiempos muestran en mayor medida este carácter flexible. En una escuela unitaria visitada, los niños y niñas llegaban con antelación –que había sido abierta por una niña a la cual la docente le dio la llave. Mientras daban comienzo las clases, jugaban, leían o trabajaban en alguna actividad. Las clases no comenzaron sino hasta que llegó la docente, veinte minutos después de lo establecido (Ob-escuela unidocente, 2001). El día anterior, a causa de mi visita a la comunidad, las clases comenzaron una hora más tarde y acabaron una hora después –mientras, los niños y niñas ordenaban la biblioteca, regaban la huerta o ponían música en la dirección<sup>26</sup> (Ob-escuela unidocente, 2001).

En las primarias completas –de mayor tamaño–, es mayor la puntualidad a la hora de entrada, aunque en su interior hemos observado otros usos del tiempo que lo flexibilizan. La puntualidad a primera hora en las mañanas no suele despertar mayores problemas, ya que por lo general los niños y niñas suelen llegar a la escuela quince o treinta minutos antes.<sup>27</sup> En este tiempo, juegan, riegan las plantas e incluso en ocasiones, limpian las aulas.

En los escasos momentos que observamos a un niño o niña llegar tarde, la incorporación al aula no parecía mostrar mayores problemas. Desde la puerta decían: “buenas días, compañeros” (Ob-escuela unitaria, 2001) y se incorporaban con normalidad al aula. En comparación con la hora de entrada, la hora de salida en primaria –para el recreo como de la escuela a última hora– se manifiesta más flexible. Con campana o sin ella, niños y niñas suelen salir de las aulas cuando van finalizando sus actividades, aunque las terminen cinco o hasta quince minutos más tarde. Tanto en docentes como en alumnos y alumnas se observó que esta práctica, además de ser recurrente, se llevaba a cabo con total aceptación: en ocasiones los niños y niñas no salen si no han terminado sus tareas, aunque los docentes no les hayan indicado que se queden, y cuando se quedaban se les observó tranquilos y relajados.

Cierta flexibilidad, con la cual estamos caracterizando el inicio y la finalización que desde la organización escolar están estipuladas para los centros escolares, se observa también en relación con los tiempos empleados en cada materia. Hemos tenido oportunidad de observar que los do-

centes continuamente no cumplen con exactitud los tiempos establecidos por la organización del centro en el desarrollo de las diferentes materias, si consideran que aún no han finalizado determinada actividad (E-maestro de sexto, 2000).

Comentaremos un ejemplo al respecto: en un aula de sexto de primaria, después de sonar la campana para iniciar el recreo, alumnos y alumnas continuaron desarrollando su actividad, sin que aparentemente observáramos alguna preocupación o inquietud. Cuando finalizaron ésta, el docente dio inicio a una nueva actividad, que correspondía a la materia en la cual trabajarían después de regresar del recreo. Aprovechamos la ocasión para preguntar a un alumno si no tenía ganas de marcharse para el recreo, a lo cual respondió: “ahorita, es que apenas vamos a acabar”. Después de veinte minutos salieron todos al recreo. Durante este tiempo, estuvieron arrancando hierbas de un terreno en el patio escolar que iban a preparar para el cultivo. Finalmente, regresaron puntualmente a las aulas al finalizar el tiempo del recreo (Ob-aula sexto de primaria, 2000).

Tiempos flexibles y responsabilidad en el trabajo se relacionan tanto con el contexto escolar como con el familiar. Esperar a la finalización de determinada tarea para comenzar el descanso es consecuencia de las características del trabajo que llevan a cabo los niños y niñas en sus casas (E-maestra de preescolar, 2001).

En cuanto a los usos del tiempo y su mayor o menor flexibilización a la normativa interna que determinan las escuelas, observamos una tendencia que señala la mayor flexibilización en el nivel de preescolar y en aquellas escuelas de menor tamaño –unidocentes, bidocentes y tridocentes. Las condicionantes de algunas instituciones educativas,<sup>28</sup> como el internado indígena de Guelatao o la tele-secundaria de San Juan Tabaa, marcan pautas horarias de mayor rigidez. En el internado, la existencia de un horario en el cual quedan controladas y delimitadas todas las actividades del día<sup>29</sup> es una necesidad organizativa, relacionada con el elevado número de alumnos y alumnas y la necesidad de establecer algún control al respecto (E-directora del internado, 1999).

La tele-secundaria de San Juan Tabaa, representa otra institución educativa en la cual, por razones organizativas, la planificación y ejecución de

los tiempos escolares se caracterizan por su rigidez. Las clases son televisadas y comienzan en toda la República a una hora exacta. El apego al tiempo en estas aulas es el de mayor rigidez y exactitud observados, pues el inicio, los intermedios, el cambio de actividad y la finalización de las clases dependen del horario televisivo: el primer cuarto de hora de clase se dedica a la retransmisión televisada, después de la cual la maestra o maestro vuelve a repetir las ideas principales y a consultar las dudas. El tiempo restante hasta la siguiente retransmisión es empleado en la realización de los ejercicios que indican los textos. Cuentan para ello con 36 minutos. A los 51 minutos de iniciada la clase da comienzo la segunda.<sup>30</sup>

### *Espacio abierto, accesible y dinámico*

En el medio escolar, el lugar establecido para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce casi en su totalidad al recinto escolar –salvo algunas salidas esporádicas a la comunidad. El aula, más que el resto del recinto escolar, y la mesa y la silla en la cual quedan ubicados los alumnos y alum-



Recinto no vallado de un internado indígena

nas, son los espacios de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Pero los usos del espacio tan delimitados en algunas ocasiones muestran en la práctica mayor apertura, accesibilidad y dinamismo.

#### *a) Espacio abierto y accesible*

Es habitual que las aulas permanezcan abiertas durante el desarrollo de las clases, en las horas del recreo y en algunos lugares, antes del comienzo de



Niños en el corredor de la casa de los maestros y maestras

las actividades escolares. El espacio, con esta apertura descrita, se relaciona con mayor accesibilidad tanto en las horas del recreo como en las horas anteriores, al inicio de las clases es habitual observar a niños y niñas entrando y saliendo de las aulas.

Con respecto a la relación entre el centro educativo y la comunidad, en general se han observado dinámicas muy similares, ya que las puertas del colegio suelen

estar abiertas durante todo el día. Niños y niñas pueden entrar y salir de la escuela con normalidad y libertad –en algunos casos también sus padres y madres, aunque esta relación entre la escuela y la comunidad tiene lugar en grados diferentes según la comunidad observada.

En la región cada vez hay escuelas de mayor tamaño que han obligado a la construcción de recintos nuevos y más grandes. Estas escuelas nuevas se ubican en general en las afueras de la comunidad. Con anterioridad, en la totalidad de las comunidades visitadas la escuela estaba en la plaza principal –el templo, el palacio municipal, la escuela y la cancha de baloncesto son cuatro construcciones reunidas prácticamente en todas las plazas de las comunidades de la región.

En el centro de la comunidad, las escuelas eran edificios pequeños, sin vallas y accesibles. Pero las de construcción reciente se suelen ubicar en las afueras de la comunidad y se suelen vallar y cerrar, lo que las hace menos abiertas y accesibles para el resto de la comunidad.<sup>31</sup> Aun así, en algunas escuelas que están valladas, dichas vallas no tienen mucha utilidad real, ya que no se colocan puertas y en el caso de tenerlas, permanecen abiertas por el día. Niños y niñas y también sus madres<sup>32</sup> pueden salir y entrar en el recreo con libertad.<sup>33</sup>

En otros espacios, que pueden dar la idea de mayor restricción o privacidad para los alumnos y alumnas, como la dirección del centro, hemos

podido observar facilidad en el acceso por parte de niños y niñas. Incluso en caso de estar reunido el director observamos que algunos niños y niñas entraban y se quedaban mirando o escuchando la conversación. Algo parecido podríamos mencionar en relación con el espacio que he ocupado en las aulas mientras hacía observación. Era frecuente, en esos momentos, que los alumnos y alumnas se me acercaran, miraran y tocaran mis notas, acariciaran mi cabello o cogiesen mi lapicero mientras escribía, en particular las alumnas de grados menores. En los alumnos y alumnas de sexto grado no se observó este comportamiento.

El recinto en el cual estaban residiendo los docentes muestra también la escasa referencia a un espacio privado. Era frecuente observar a los alumnos y alumnas corretear por el recinto e incluso a las vecinas y vecinos atravesarlo como atajo para llegar al centro del pueblo.

#### *b) Usos dinámicos del espacio*

El uso del espacio dentro del aula está cambiando constantemente. El mobiliario del aula está compuesto principalmente por una sola pieza que incluye la silla e incorpora una tabla sobre la que se puede trabajar. Mover esta pieza es relativamente sencillo para niños y niñas. En algunos casos –los menos–, son mesas y sillas separadas, pero tampoco pa-



Flexibilidad en la movilidad en el aula

rece ser un impedimento mayor para que éstas cambien de posición.

El constante cambio de mobiliario –sillas y mesas– está relacionado con la combinación de trabajo individual y grupal en las aulas, que exige con normalidad el cambio en la distribución de las sillas y mesas y de las posiciones de los niños y niñas. Ambos métodos son combinados con frecuencia

en el mismo día de clase: éstas pueden comenzar con las sillas en posición individual, apuntando hacia la mesa del docente, colocarlas después alrededor del perímetro del aula para dejar libre el centro y hacer algunas actividades de pie en él, acabar la actividad y regresar a la posición original para terminar el día con otro trabajo en el que reúnen sillas y mesas para formar dos, tres o cuatro grupos. Niños y niñas realizan estos continuos cambios en la distribución del espacio con rapidez, tranquilidad y sin mayores problemas de desorden.

La silla y la mesa no representan los únicos espacios utilizados en el aula. El suelo se puede utilizar para un ejercicio de matemáticas, para dar volteretas según las indicaciones de una canción o para comenzar una pelea con un compañero o compañera. Otros rincones del aula son usados una vez que se abandona el pupitre, hecho que ocurre con facilidad. Generalmente, cuando tienen que realizar las actividades que les encargan los docentes, los niños y niñas se suelen levantar con frecuencia de su lugar, van a ver qué hace el compañero o compañera, se acercan a mí, van a la mesa del docente, miran por la ventana, juegan en algún rincón, caminan descalzos, abren un paraguas en clase, ponen un pie o las rodillas en la silla, se sientan con las manos en la cabeza, comen fruta en la clase, se levantan a media explicación del docente para tirar algo en la papelera, beben agua o sacan punta al lápiz en la papelera que se sitúa fuera del aula. Estos son algunos ejemplos más que pueden ser considerados usos dinámicos del espacio en el aula.

El espacio del resto del recinto escolar también se suele utilizar de una forma dinámica: algunos ejemplos<sup>34</sup> fueron la suspensión de las actividades por la llegada de algún visitante, en la que los niños y niñas aprovechaban para ocupar el patio, o una salida improvisada y breve al patio para cantar una canción como parte de alguna actividad en el aula. En las actividades extraescolares es aún más habitual utilizar todo el espacio escolar, no sólo las aulas.

### *Ritmos de trabajo pausados y extensos*

Los ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito doméstico son pausados y los tiempos dedicados a las actividades extensos. En el ámbito escolar, los ritmos de enseñanza-aprendizaje están más condicionados a determinados horarios y currículum. Es decir, están más condicionados a requisitos de tiempo y de contenido que a logros en la adquisición de determinado conocimiento o habilidad.

A pesar de ello, en las aulas hemos podido observar ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pausados y extensos en relación con los condicionantes institucionales de tiempo y contenido. Los pausados los hemos podido observar en todos los grados de primaria, aunque muy particularmente en los primeros años y en especial en preescolar.

En preescolar, los ritmos en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los más pausados y extensos: los niños y niñas pegan una bola de papel, se quedan cinco minutos mirando hacia un lado, ponen otra bola, vuelven a mirar hacia otro lado, vuelven a la actividad, etc. La funcionalidad de este nivel educativo –en especial su función de iniciación y la edad de los alumnos y alumnas– hace muy comprensible el ritmo.

Pero ritmos pausados y extensos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han observado en general para todos los grados visitados –con matices por edad y características de los docentes. El ritmo pausado dota a las actividades de cierto carácter relajado, y el ritmo extenso las prolonga por periodos largos de tiempo. Ha sido habitual observar actividades de una hora o más de duración: una búsqueda bibliográfica, unos ejercicios de matemáticas, unos dibujos; elaborar una lista de palabras en zapoteco puede ocupar largos periodos de tiempo, en donde niños y niñas trabajan en esa actividad, hablan con sus compañeros y compañeras, se levantan, miran a los de al lado, juegan entre ellos, incluso en ocasiones de pie en un lado del salón, vuelven a su lugar y siguen trabajando.

Tiempos extensos en el desarrollo de alguna actividad se relacionan con ritmos pausados: si determinada actividad se desarrolla por treinta minutos o más, los niños y niñas se distraen, miran al techo, se entretienen a jugar con su lápiz, vuelven a la actividad, se concentran, empiezan a



Niños y niñas en tareas de limpieza del centro escolar

trabajar, hablan con su compañero o compañera, se ríen, bromean, van a hablar con el docente, etc. Son actividades que no son reprendidas, ya que forman parte del ambiente relajado necesario en actividades de extensa duración.

Los ritmos de trabajo pausados se observan para otras actividades que tienen lugar en la escuela, pero que son independientes de los procesos formales de enseñanza-

aprendizaje. La limpieza<sup>35</sup> que tienen que realizar de sus aulas y del centro educativo es un ejemplo: normalmente estas actividades se realizan con la cooperación de un número suficiente de alumnos y alumnas, de tal forma que para barrer unas escaleras son cuatro o cinco los que comienzan a barrer, otro se encarga de tener el recogedor y finalmente otros tres meten la basura en el recogedor. En las aulas, son tres o cuatro los encargados o encargadas de barrerlas y asearlas. En cooperación el trabajo no demora mucho, a pesar de que es habitual observar en estas actividades juegos con las escobas o con el agua o bromas.

Los comportamientos mencionados, el carácter pausado y los tiempos extensos, se combinan con la existencia de “vacíos”<sup>36</sup> –actividades repetitivas o sin relación directa con el contenido del aprendizaje, que incentivan prolongados tiempos de espera– en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>37</sup> Algunos ejemplos fueron anotados durante la observación en las aulas: niños y niñas de segundo grado tenían que colocar números escritos en cartulina del uno al cien de manera ordenada en el suelo. Cuando un niño o niña colocaba su número, tenía que mover toda la fila de números hasta que el suyo tenía espacio para ser agregado a la lista. Los demás esperaban pacientemente, a pesar de que esta actividad les llevó más de una hora (Ob-segundo, 2000). Otros ejemplos fueron correcciones públicas in-

dividuales, a pesar de que todos y todas tenían que ofrecer la misma respuesta, o copiar largas listas de conceptos de sus cuadernos y revisarlos públicamente uno por uno.

Como hemos mencionado, percibimos estas características de forma generalizada para todas las edades, aunque con ciertos matices para diferentes grupos de edad: en especial para el grado de sexto en adelante, la dinámica cambia notoriamente, y niños y niñas no se distraen ni juegan con tanta asiduidad en el aula. La intensidad del trabajo se hace mayor, pero la seguimos considerando de ritmo distendido y relajado.

Hemos realizado observación en escuelas multigrado, en concreto en escuelas uni, bi y tridocentes.<sup>38</sup> En estas aulas los docentes trabajan algunas materias en común y otras de forma particular con cada grupo de edad. Esta condicionante en el proceso de enseñanza-aprendizaje crea la necesidad del trabajo en grupo. Los docentes reparten su atención entre los diversos grupos, pero con frecuencia algunos se ven más atendidos que otros.

Los menos atendidos tienen ritmos más pausados y extensos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante la atención preferencial hacia un grupo –ocasionada por ejemplo por el desarrollo de determinada actividad que requiera mayor atención de la docente– el resto trabaja en otras actividades. En estos casos hemos tenido oportunidad de observar periodos de tiempo bastante extensos en los que niños y niñas trabajaban solos –sin la atención del docente– y de forma distendida. El comportamiento observado era de una notoria responsabilidad, a pesar de las cortas edades de algunos niños y niñas.

La impresión recibida combina los ritmos de trabajo con comportamientos responsables en niños y niñas y su capacidad para trabajar por periodos de tiempo prolongados en la misma actividad. Levantarse, hablar y distraerse han sido parte constante en sus actividades, pero en escasas ocasiones



Niños y niñas en ejercicio de matemáticas

estas acciones han sido motivo de censura por parte de los docentes, ya que por lo general no rompían el ambiente de trabajo. No quisiera anular con este comentario las censuras y castigos que los docentes imponen a sus alumnos y alumnas ni los alborotos caóticos que provocan en muchas ocasiones. Pero ha sido, bajo nuestro juicio, muy notoria la responsabilidad que han demostrado niños y niñas para trabajar tiempos extensos y pausados.

### *Comportamientos de niños y niñas en el aula*

Mayor flexibilidad en los comportamientos hasta determinada edad y mayor rigidez a partir de cierta edad, censuras internas y públicas entre niños y niñas, y responsabilidad, son comportamientos que interactúan entre sí y con variables organizativas escolares y comunitarias.

### *Comportamientos flexibles en el aula*

Al igual que comentamos con el tiempo y el espacio, algunos comportamientos de niños y niñas observados se presentan flexibles, dinámicos y espontáneos. Las escuelas actuales en México han vivido un cambio pedagógico muy importante de un enfoque conductivista hacia un enfoque constructivista. Atribuimos en mayor medida los comportamientos que a continuación vamos a detallar al cambio operado al interior de la institución escolar que a otras influencias más directas desde el ámbito familiar-comunitario.

En general hemos observado relaciones afectuosas entre niños y niñas y sus docentes. El castigo físico –con algunas excepciones<sup>39</sup>– ha desaparecido casi por completo en la práctica escolar, y a niños y niñas no se les exigen comportamientos tan rígidos y disciplinarios como sufrieron sus docentes en sus años de escolarización. La metodología y el enfoque pedagógico otorgan más importancia a la creatividad, a la participación y a la espontaneidad.

El nuevo enfoque pedagógico castiga la memorización e invita a un proceso educativo de mayor reflexión por parte del alumnado. Por ello,

apuesta por la participación y la retroalimentación positiva entre docentes y alumnos y alumnas. En general, la participación de niños y niñas en las aulas ha sido elevada. A petición o no del docente, suelen participar con espontaneidad –son bastantes los que levantan la mano o se ponen de pie para comunicar sus intenciones de participar o de plantear dudas.

La flexibilización es visible en la escasa censura que los docentes ejercen en determinados tipos de comportamientos. Ya comentábamos con anterioridad que es habitual que niños y niñas se descalcen en el aula, coman alguna fruta, se levanten de sus sillas con frecuencia, salgan fuera a sacar punta, pongan el pie en la silla, se levanten para buscar al docente, hagan un círculo alrededor de él, se peleen entre sí en un rincón, corran por el salón u otro tipo de comportamientos que denotan menor rigidez que las prácticas escolares de décadas anteriores.

En relación con los comportamientos que describimos, la dinámica que el docente imparta en sus aulas es de mucha importancia. Sin embargo, las mayores diferencias que hemos percibido se relacionan en especial con la edad –con escasas excepciones. Según los niños y niñas tienen más edad sus comportamientos tienen menos flexibilidad.

En preescolar, los comportamientos de niños y niñas pueden ser descritos como tranquilos, relajados y espontáneos. Tras un tiempo inicial de extrañeza hacia mi presencia en el aula, desarrollan actitudes y comportamientos cercanos y desenvueltos: se acercan continuamente al lugar desde el cual observo, miran mi libreta, me dan besos, me preguntan qué y por qué escribo, me tocan el pie, el cabello, me muestran lo que hacen, me toman la mano para escribir conmigo, etc. Estos comportamientos tienen lugar en especial cuando están trabajando en grupo o cuando su docente les encomienda alguna actividad y la llevan a cabo ante su mirada. En escasas ocasiones fueron censurados por los docentes.

Lo anterior nos resulta muy ilustrativo, ya que a pesar de la timidez inicial, son los que más se acercaron a mí, los que más me cuestionaban sobre mi trabajo en el aula y los que mostraban una mayor afectividad explícita conmigo. Esta dinámica que comienza con los niños y niñas de preescolar va disminuyendo en intensidad, según avanzamos en edad. En sexto, estos comportamientos son prácticamente inexistentes. La timidez<sup>40</sup> fue

una característica principal de los niños y niñas de grados de mayor edad: mirar directamente a los ojos y sonreír ante determinada mirada fue un comportamiento característico de los niños y niñas de menor edad.

La espontaneidad en la participación, la conversación directa con el docente, levantarse, pasearse, poner un pie en la silla o comer fruta, son comportamientos menos visibles y en algunos casos inexistentes en sexto grado. Consideramos que el cambio está motivado tanto por las exigencias escolares en los comportamientos como por las exigencias comunitarias en los comportamientos de adolescentes.

Para acabar con este apartado quisiéramos mencionar, al igual que lo hicimos cuando hablamos sobre los ritmos de trabajo, que en escuelas multigrado la dinámica del aula acentúa los comportamientos flexibles, en combinación con comportamientos con iniciativa, responsables y autónomos.

### *Comportamientos rígidos en el aula*

Tal y como hemos indicado, estos comportamientos han sido observados en especial para el grado de sexto de primaria –también para una tele-secundaria y un CBTA que fueron parte de la muestra de esta investigación– y aún más visibles en el internado. Se ha observado una diferencia clara entre el comportamiento de estos niños y niñas y los de grados inferiores.

En el internado, por su particularidad, ya que niños y niñas residen de



Alumnos y alumnas en la hora de formación

forma continuada en él durante meses, la disciplina y las exigencias de comportamientos de mayor rigidez, se han observado de manera más pronunciada que en el resto de las instituciones educativas. En la misma estructura organizativa del centro funciona la “comisión de orden y disciplina”,<sup>41</sup> conformada

por docentes, alumnos y alumnas. Se encarga de diversos asuntos, entre éstos, la vigilancia de las relaciones afectivas entre los niños y niñas adolescentes, el cumplimiento de las reglas que se observan en el comedor –comer sin distracción, guardar silencio o comer con puntualidad, por ejemplo–, o el de otros comportamientos relacionados con la organización del centro. En las aulas, niños y niñas también demostraron comportamientos que se alejan de la flexibilidad que hemos descrito en el apartado anterior.

En general, fuera y dentro del internado, para sexto grado –y también para secundaria y bachillerato–, se observaron comportamientos menos flexibles y espontáneos, en cuanto a levantarse de sus lugares, descalzarse, sentarse de forma “correcta” en sus sillas –de rodillas, con el pie en la silla, medio tumbados en los asientos, etc.– u observar las anotaciones de mi cuaderno de campo y hacerme preguntas.

El desarrollo de ciertas actividades escolares, como la participación en actos cívicos, el tiempo dedicado a la “formación”<sup>42</sup> y los honores a la bandera, estos alumnos y alumnas las hacen con mayor precisión y responsabilidad que los de menor edad.

Sin embargo, nos llamó la atención el declive en la participación de los alumnos y alumnas de mayor edad. Participar desordenada y espontáneamente fue una característica en el grupo de menor edad. Niños y niñas de sexto grado interaccionan menos entre sí, aun menos si hay algún adulto hablando, y si hablan, lo hacen en un tono menor –o se callan unos a otros. Estos alumnos y alumnas esperan que el docente o algún compañero o compañera finalice de hablar y levantan la mano para hacerlo. Son también más ordenados y organizados en sus actividades. Sin embargo, son menos impulsivos en sus respuestas y en su participación. Se observa una menor participación y una mayor pérdida de interés. Escuchan atentamente y obedecen al docente, pero preguntan poco cuando éste les insta. Y en ocasiones es difícil que tengan iniciativas en sus actividades.

No queremos plantear que la escasa participación –controlada o espontánea–, en los alumnos y alumnas de sexto grado anule cualquier tipo de participación. Hemos tenido oportunidad de observar situaciones con alta rigidez y nula participación y otras de una participación y flexibilidad

bastante notoria. Las situaciones son diversas. Pero insistimos que es muy visible, como referencia general, el cambio de estos comportamientos en los alumnos y alumnas de menor y mayor edad: la participación en las actividades escolares desciende según va aumentando el tiempo de permanencia en la escuela.

Consideramos que los comportamientos notoriamente más rígidos en los grados de mayor edad se deben tanto a la mayor adaptación de alumnos y alumnas a las reglas escolares como a las demandas que existen en la región entre los comportamientos para los adolescentes. Docentes que han conocido el contexto cultural de la Sierra y el de la ciudad o de otras regiones, insisten en el carácter “obediente” (E-docente primero “general”, 2003) y “tímido” (E-docente tele-secundaria, 2000) que caracteriza a los niños y niñas de la Sierra.

### *Comportamientos internamente censurados en el aula*

La censura entre compañeros y compañeras ha sido un comportamiento observado con frecuencia. Niños y niñas indican a sus docentes quiénes no fueron a clase de música, quiénes no hicieron la tarea o quiénes les molestaron. Censurar el comportamiento ajeno no es un hecho censurable entre niños y niñas. Es decir, estas censuras se realizan públicamente, habitualmente en presencia del “culpabilizado”. Se observó que esta práctica tenía una considerable aceptación entre niños, niñas y docentes.

Como hemos indicado en relación con la “comisión de orden y disciplina” en el internado, los docentes suelen delegar algunas responsabilidades en niños y niñas en cuestiones como la vigilancia y el control de sus compañeros y compañeras. En las oportunidades que hemos tenido de observar estas actividades, los elegidos tenían que dirigir la clase, revisar el trabajo de sus compañeros y compañeras, poner orden o censurar algunos comportamientos. Niños y niñas aceptan con naturalidad el nuevo rol de su compañero o compañera y le llevan sus ejercicios para que se los corrija, les ayudan en su labor comentándoles el “mal” comportamiento de otros y aceptan las censuras de sus comportamientos. Todos y todas parecían estar de acuerdo y participaban en la censura ejercida interna y públicamente.<sup>43</sup>

### *Comportamientos responsables en el aula*

Tiempos y comportamientos flexibles, espacios abiertos, accesibles y dinámicos, ritmos pausados y extensos se relacionan positivamente entre sí y con determinados comportamientos que, a nuestro juicio, denotaban un alto grado de responsabilidad –y que apuntan de nuevo a la relación que queremos establecer entre cultura comunitaria y cultura escolar.

La flexibilidad en el uso del tiempo y en ciertos comportamientos, la accesibilidad y el dinamismo en el uso del espacio y los ritmos pausados y extensos de trabajo son posibles porque se acompañan, por lo general, de comportamientos responsables que frenan convertir el aula en un espacio alborotado que impida el desarrollo de las actividades.

Los momentos de excesivo ruido y alboroto también existen. Pero en esta investigación, los tiempos en los que niños y niñas escuchan calladamente lo que dicen sus docentes, trabajan silenciosamente en la actividad que les han encomendado, se levantan para hablar con el compañero o compañera, miran distraídamente hacia afuera, van al baño, tiran algo por la ventana, juegan en la esquina del aula, producen algún pequeño alboroto o hacen una pistola de cartón, barren su lugar y se levantan a mirar mi libreta en medio de una explicación del docente, han sido más frecuentes y no han supuesto problemas en la dinámica del aula. Atención y alboroto son partes de un movimiento ondulante y no de un movimiento ascendente. Por ello, en general, el alboroto observado no se ha percibido con exceso ni ha denotado un especial conflicto.

El sentido de responsabilidad que hemos querido describir no sólo se caracteriza por el trabajo distendido, pero sostenido, dentro del aula en presencia del docente, sino también en su ausencia. Junto al sentido de responsabilidad les caracteriza la iniciativa. Así nos los describe un docente con sus alumnos y alumnas de segundo grado, quienes ante la ausencia del profesor –llegó tarde– un alumno de manera espontánea había tomado el mando en el aula; a su llegada, el docente se los encontró leyendo y hablando entre ellos en círculo<sup>44</sup> (E-docente de segundo, 2000).

Junto a la iniciativa, la capacidad de organización, otra de las características que hemos observado, favorece los comportamientos responsables.

En ocasiones los docentes encargan a algún alumno o alumna determinadas actividades, como quedarse encargado del grupo ante su ausencia o repartir los cuadernos de todos sus compañeros y compañeras. En estas actividades, tanto los responsables como el resto de sus compañeros y compañeras se organizan adecuadamente para realizar con celeridad y orden estas actividades.

En otras ocasiones, algún docente tuvo que ausentarse del aula por periodos de cinco a diez minutos y niños y niñas continuaron realizando su actividad con normalidad. La no presencia del docente no era un indicador directo para el inicio de un comportamiento alborotador. En algunos casos observados, la dinámica era la contraria y la salida del docente incitaba por sí a un gran alboroto. Pero han sido pocos estos casos. Las exhortaciones a los alumnos y alumnas para que pusieran orden, se callasen, trabajaran o prestaran atención y en especial, las llamadas de atención de docentes con amenazas de castigo, no han sido frecuentes.

Ha sido muy significativa la relación que hemos observado entre el trabajo en grupo y los comportamientos responsables. El trabajo en grupo ha sido muy observado en todas las aulas visitadas, aunque en menor medida en los cursos de mayor edad. En particular estas observaciones han sido muy frecuentes en las aulas multigrados.<sup>45</sup>

Cuando alumnas y alumnos trabajan en grupo, no suelen permanecer todo el tiempo en sus sillas y mesas. Se levantan continuamente para realizar otras actividades. El ruido que generan no entorpece el trabajo de los demás, quienes siguen atentos y concentrados en sus actividades. Estos comportamientos son aún más llamativos en escuelas multigrado, porque los diferentes grupos trabajan a ritmos y en actividades diferentes. Por ejemplo, un grupo puede estar realizando una actividad de lectura-comprensión de un texto y el otro colocando los murales que acaban de hacer. O un grupo puede estar resolviendo ejercicios de matemáticas, mientras el otro se dispone a salir al patio con sillas y mesas para realizar otra actividad. A pesar de ello, niños y niñas seguían trabajando en sus tareas.<sup>46</sup>

Trabajar en grupo anima la capacidad de niños y niñas de tomar decisiones y organizarse. La posibilidad de tomar decisiones sobre el mismo

proceso de enseñanza-aprendizaje es consecuencia de la delegación de estas funciones en ellos y ellas por parte de los docentes.

Los comportamientos que hemos denominado responsables los hemos observado desde preescolar hasta sexto grado –más en los alumnos y alumnas de mayor edad. En un aula de segundo de primaria, nos sorprendía el sosiego y la responsabilidad con la cual niños y niñas realizaban un ejercicio de matemáticas de más de una hora de duración. El ejercicio no tenía un atractivo particular en el cual podían estar interesados e insertos por mucho tiempo. Por el contrario, tenían que estar de pie en círculo esperando que uno de sus compañeros pusiera de manera correcta un número en el suelo. Los que lo hacían correctamente se colocaban detrás de las sillas y esperaban, y los que lo hacían mal tenían que volver a intentarlo (Ob-segundo, 2000). La duración del ejercicio y los comportamientos que niños y niñas demostraron nos indicaron una importante capacidad para trabajar de forma distendida y sosegada por extensos periodos de tiempo, aunque la gran parte de los niños y niñas no tuvieron que participar activamente en el ejercicio.

En niños y niñas de sexto, el grado de responsabilidad en las aulas es aun mayor –pero, tal y como apuntábamos en los epígrafes anteriores, esta responsabilidad se combina en mayor medida con comportamientos disciplinarios que con comportamientos flexibles.<sup>47</sup> En las aulas de sexto grado, niños y niñas interaccionan muy poco entre sí, aún menos ante la intervención de algún docente. Si interaccionan lo realizan en un tono muy tenue. La organización y la atención que han adquirido es considerablemente más visible y acatan las decisiones del docente con rapidez. Ante ejercicios prolongados, el cansancio o la evasión no les motiva a levantarse del lugar, hablar con los compañeros o cambiar de actividad.

La responsabilidad en el trabajo a los doce años –y aun antes– es una característica importante en la región estudiada. A esta edad se es adulto en las actividades agropecuarias y domésticas. Los comportamientos sociales –seriedad, respeto, obediencia, cumplimiento, responsabilidad, etc.– que se les exigen están más cerca de los comportamientos de adultos que de los comportamientos de niños y niñas. En este grupo de edad, el cambio más notorio es para las mujeres, quienes muestran mayor dife-

rencia con las niñas de menor edad que sus compañeros con los niños de menor edad.

Para finalizar este capítulo, al que hemos denominado “espacio intercultural ‘clandestino’”, volvemos a señalar el interés que muestra para indicar que la escuela, a pesar de su alto grado de formalismo institucional, no es independiente del contexto cultural con el que comparte su cotidianidad. Por lo tanto, si bien la escuela es una institución con sorprendente capacidad para estandarizar sus reglas más allá de las características culturales particulares de los contextos con los que interactúa, la experiencia concreta a través de su cotidianidad muestra continuas readaptaciones escolares. Con esto estamos visualizando el proceso continuo de reproducción y producción cultural que tiene lugar dentro de esta institución. Es decir, la escuela tanto reproduce su propia lógica a los actores implicados como que es finalmente modificada por ellos mismos.

La cultura del contexto no sólo interacciona con la escuela para modificar algunos de sus principios sino que la escuela escoge estratégica e interesadamente principios culturales del contexto que tienen, una vez que son adaptadas a la escuela, gran aplicabilidad para poder llevar a cabo sus principios. Un ejemplo lo puede proporcionar los comportamientos responsables que hemos descrito en estas últimas páginas. En otras ocasiones, estas adaptaciones no tienen lugar de forma tan “clandestina” sino que son producto de negociaciones explícitas, que pueden llegar a tener un alto grado de confrontación, como es el caso que exponemos a continuación, en el cual las demandas desde el contexto local para producir una readaptación de las reglas escolares y su praxis a demandas sobre necesidades concretas del contexto, muestra frontal oposición.

## ESPACIO INTER-CULTURAL CONFLICTIVO

Hablaremos a continuación de un conflicto entre los intereses que la escuela –representada a través de sus docentes– y las madres tienen con respecto a los niños y niñas de menor edad. Gran parte de este problema no se considera negociable por parte de la escuela, lo que agrava aún más

su carácter conflictivo. Este caso ejemplifica uno de los intereses de esta investigación: señalar que la esencialización cultural impide visualizar procesos que van más allá de aquellos que consideramos parte de procesos identitarios –y en especial su efecto para anularlos de la discusión o negociación intercultural.

El conflicto tiene lugar en el nivel de preescolar. Este nivel educativo ha sido de suma importancia en esta investigación porque representa el tránsito desde la socialización en el medio familiar a la socialización escolar. Su carácter de tránsito es de hecho una de las funciones más importantes que se le reconoce a este nivel educativo.

La entrada a la escuela es para niños y niñas el comienzo de un proceso de interacción entre su grupo de iguales desconocido hasta ese momento. Las proporciones se invierten y crece el número de niños y niñas en relación al número de adultos a los que obedecer y atender. Veinte o más niños y niñas a cargo de un solo adulto invierten en tal medida el proceso de socialización, que las reglas y las nuevas conductas que la institución le demandan toman gran parte del tiempo de sus primeros aprendizajes.<sup>48</sup>

“Perder el miedo” a la nueva situación es uno de los principales y primeros aprendizajes.<sup>49</sup> Y es el nodo central del conflicto que hemos percibido. Pero no es el único. En preescolar, tendrán que aprender por vez primera la regulación que existe en la entrada y salida de la escuela y sus descansos, el significado de escuchar su nombre en una lista por las mañanas, pedir permiso para ir al baño, no pelearse en presencia de los adultos, participar ordenadamente, reconocer las diferentes categorías y responsabilidades que tienen los docentes, distinguir y respetar las propiedades ajenas y no llevarlas a casa, y otras tantas actividades particulares que sus docentes se encargarán de enseñarles –como colocar



Madres con sus hijos e hijas en preescolar

la silla debajo de la mesa antes del salir al recreo o cantar determinada canción antes de dar inicio a las clases. Aprenderán también de sus compañeras y compañeros, o por sí solos, la lógica para evadir y escaparse de las nuevas reglas. Jugar, interactuar con los compañeros y aprender las nuevas reglas les tomará casi todo el tiempo escolar.

La llegada a preescolar les produce dificultades de adaptación y evidencia el conflicto que queremos resaltar en este epígrafe en relación con el carácter diferencial que existe en esos años entre la familia y la escuela en el proceso de socialización. En la zona visitada, es frecuente que las madres de los niños y niñas de preescolar acompañen a éstos a la escuela. En particular en San Juan Tabaa, las mamás desean acompañar a sus hijos e hijas de preescolar durante todo el día en el aula y realizar junto a ellos todas las actividades. Los docentes, sin embargo, no comparten esta actitud ni estos comportamientos, por lo que continuamente existen conflictos con las madres.

Se tienen registros muy diferentes al inicio y al fin del ciclo escolar. Como el problema es la adaptación de los niños y niñas a la escuela, la actitud y comportamiento de las madres muestra un proceso dinámico. En una observación realizada en la segunda semana del inicio del ciclo escolar, la intención de las madres de acompañar todo el tiempo a sus hijos e hijas en sus aulas estaba muy presente, podían contarse casi tantas madres como



Madres desde la ventana del aula observando a sus hijos e hijas

niños y niñas. Su intención era entrar y acompañarles durante el tiempo que permanecieran en el aula (Ob-aula preescolar, 2003).

Esta situación incomoda a las docentes y les impide desarrollar su trabajo bajo las coordenadas que impone el nivel de preescolar. “Porque aparte de que tienes que trabajar con niños tienes que estar trabajando también con las mamás,

y es doble trabajo” (E-maestra preescolar, 2003). Ante esta situación las docentes intentan comunicarles su punto de vista inicialmente a través de un encuentro:

Y yo las convoqué a reunión, platicué con la autoridad primeramente, con el comité, y contando con el apoyo de la autoridad, el comité, me fui a reunión con ellas. Entonces ahí les expliqué en sí el programa de preescolar, cual es su propósito, qué es lo que debe de hacer la maestra de preescolar, cuál es el apoyo que debe de dar la madre de familia con el niño, como también el comité, la autoridad. Pero sí, en esa reunión, fue algo para mi pesadísimo porque jamás me había yo encontrado una comunidad tan conflictiva en cuanto a la mamá pegada a su hijo y no me despego (E-maestra preescolar, 2003).

Sin embargo, el conflicto entre los intereses que tienen docentes y madres es profundo, y el argumento de las docentes no suele convencer a las madres. El resultado es que a pesar de la negativa de las docentes, entran en el aula. Las docentes les indican que esperen fuera, tras la puerta y las ventanas.



Madres esperando en el patio de preescolar

Algunas madres obedecen y desde la ventana miran con expectativa el comportamiento de sus hijos e hijas. Ante el llanto de cualquiera, las mamás vuelven a entrar y se sientan al lado de su hijo o hija –hasta que la docente le vuelve a indicar que abandone el aula. Algunas atienden momentáneamente su petición y otras las incumplen (Ob-aula preescolar, 2003).

(...) Había escuchado de que era muy difícil trabajar en Tabaa y bueno exactamente eso pasó cuando iniciamos en agosto, incluso las mamás no me aceptaban. ¿Que por qué? ¿Cómo? Ellas decían; hasta el grado de pedir nuestro

cambio. Sí, fueron meses muy difíciles, porque había hasta insultos, no les parecía mi forma de trabajar (E-maestra preescolar, 2003).

La intensidad de la presencia de las madres en el aula disminuye según observan que sus hijos e hijas se van adaptando. Pero esto no suele ocurrir sino hasta la mitad del ciclo escolar. En estos meses, las docentes van consiguiendo un paulatino alejamiento de las madres del aula, pero no siempre del centro.

Inicialmente, las madres comienzan a abandonar el aula, pero esperan y observan a sus hijos e hijas por las ventanas, durante toda la mañana. Los niños y niñas observan a sus madres y éstas se mantienen pendientes. En ocasiones, si el niño o niña comienza a llorar, la madre entra y se lo lleva a su casa o espera hasta que deje de llorar. Pero esta situación es molesta para las docentes, porque desde la ventana las madres siguen impidiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con la autonomía y atención que necesitan de sus alumnos y alumnas.

Después de haberlas sacado del salón, se quedaban en la ventana. Yo les decía, es difícil trabajar así, porque el niño como las está viendo, bueno, no hago mi trabajo porque ahí está mi mamá y no me hagas nada porque ahí está mi mamá. Y así se fueron yendo. Y en el mes de febrero<sup>50</sup> creo, logré quitar a todas (E-maestra preescolar, 2003).

En el transcurso del curso académico consiguen que las madres esperen en el patio y no en las ventanas. Para llegar a este nivel, las docentes han tenido que negociar constantemente. En la observación realizada en el año 2000, la docente había comprado telas e hilos para que bordaran mientras sus hijos e hijas estaban en las aulas, y no tenerlas en la ventana, sino en el patio (E-docente preescolar, 2000).

En la observación de 2003, la docente nos indicaba haber buscado “mil formas” para alejar a las madres, entre ellas, pedirles que desyerbaran el jardín o indicar a las personas que iban de paso a la comunidad que les sacaran fotos, ante lo cual las madres regresaban a sus casas<sup>51</sup> (E-docente preescolar, 2003). Finalmente, consiguen que regresen a sus casas, aun-

que no en todas las observaciones realizadas pudieron conseguirlo y algunas madres continuaban hasta el final del ciclo escolar en el patio por si sus hijos o hijas necesitaran algo.<sup>52</sup>

Consideramos que la tensión que observamos en este proceso entre docentes y madres, se relaciona con la importancia que para las primeras tiene el desarrollo de la autonomía y la independencia de niños y niñas en el aula, mientras que para las segundas resulta más importante el cuidado y la atención continuada de sus hijos e hijas a la edad de cuatro o cinco años.



Regulación de entrada a las aulas en escuela "general"

### *El desarrollo de la autonomía en el aula*

Desarrollar la autonomía e independencia del niño y niña en el aula de preescolar es, según las docentes, el principal problema que encuentran en la actitud y comportamiento que muestran las madres. La entrada de las madres en el aula, su presencia en las ventanas y su estancia en el centro durante todo el tiempo escolar, favorece que niños y niñas resten autoridad a la maestra, se distraigan continuamente en sus actividades y sigan dependientes a la atención de sus madres.

Y sobre todo el propósito del programa de preescolar es que el niño sea independiente, desarrollar la autonomía y otra infinidad de actividades y lo que incomodaba era que si tenías que jugar, vente para acá porque si no te caes, entonces en qué momento vas a poder lograr ese trabajo. Pues ahorita yo los niños los veo, como más vivos a comparación de cómo los habíamos recibido (E-maestra preescolar, 2003).

El problema con el cual se enfrentan, en palabras de los docentes, es "la sobreprotección de las madres de familia" (E-maestra preescolar, 2000). Conseguir que sus alumnos y alumnas sean más autónomos se percibe



Aulas con y sin madres

como un logro escolar importante<sup>53</sup> y “facilitan el trabajo” (E-maestra primero de primaria, 2003).

En una de las observaciones realizadas, en las dos aulas de preescolar, una docente no había permitido la entrada de las madres y la otra docente sí. Después de varios meses de iniciado el curso, las dinámicas en ambas aulas eran notoriamente diferentes. Su ejemplificación nos ayudará a entender el concepto de autonomía que consideran tan importante las docentes.<sup>54</sup>

En el aula en la que se había permitido la presencia de las madres, éstas se sentaban al lado de sus hijos o hijas y éstos interactuaban principalmente con sus madres y muy poco entre sí. Prestaban escasa atención a las recomendaciones de la docente y no conseguía que la siguieran en sus indicaciones –como cantar una canción, sacar tal número de una caja o responder al pasar lista. Por otra parte, las madres solían participar en las actividades y en no pocas ocasiones pudimos observar que junto a las traducciones que realizaban del castellano de la docente –a pesar de que el zapoteco era la lengua materna de la docente y era oriunda de la comunidad– al zapoteco que hablan sus hijos e hijas, también les realizaban la tarea: si había que recortar un perro de una ilustración, las madres buscaban el perro y les indicaban que los cortaran y en ocasiones también la madre lo recortaba (Ob-aula preescolar, 2000).

Según transcurre el tiempo y las madres observan a sus hijos e hijas con más capacidad para realizar estos ejercicios, se mantienen en el aula, pero con menor participación. Esperan al lado de su hijo o hija, pero bordan algo, dan el pecho al bebé que cargan o hablan bajito con la mujer de al lado. Algunas, no entran pero siguen en la puerta, observando por la ventana o entrando y saliendo del aula constantemente –dependiendo de las actividades que realizan sus hijos e hijas: por ejemplo, si la docente indica que hay que buscar en una caja figura de osos, entran, los buscan y después salen del aula (Ob-aula preescolar, 2000).

Los niños y niñas del otro salón, en el que se había negado la entrada de las mamás y en el momento de la observación sólo algunas observaban desde la ventana, mostraban una dinámica muy diferente. Se observó que estos niños y niñas interactuaban más entre sí y conocían y comprendían en mayor proporción las actividades que realizaban con su docente. Actividades que en el otro grupo generaban más dificultad –como pasar lista, decir presente al escuchar sus nombres, esperar en una cola para que les corrija su cuaderno, decir todos a primera hora de pie “¡buenos días maestra!” (Ob-preescolar, 2000)– en este grupo los niños y niñas las realizaban con soltura.

Las madres, sin embargo, tienen otras explicaciones que nos hacen más comprensibles la importancia que adquiere para ellas estar junto a sus hijos e hijas en los primeros momentos de contacto con la institución escolar.

### *Protección y atención de las madres a sus hijos e hijas*

Madres e infantes pasan sus primeros años en estrecha relación. En los primeros años de crianza, el niño o niña acompaña a la madre en todas las actividades que ésta realiza, normalmente atado o atada con el rebozo detrás de la espalda. Dependiendo de cada familia, variarán los años que niños y niñas mantengan tan estrecha relación con la madre. Pero aun cuando la madre ya acostumbre al hijo o a la hija a caminar y no lo suba a sus espaldas, la relación continúa siendo estrecha.

Llevarlos a preescolar es una ruptura en este proceso. Preescolar es un nivel educativo de tres años. Hasta la fecha de la última observación

(2003), a pesar del intento de autoridades y de docentes de insistirles a las madres para que inscribieran a sus hijos e hijas de tres años de edad, éstos no eran inscritos. Sólo llevaban a sus hijos e hijas de cuatro años o más, a “los chiquitos, chiquitos no los traen” (E-docente preescolar, 2003).

(...) nos ha costado mucho que asistan los niños de cuatro años. Creo que la comunidad tiene un planteamiento, no sé como lo están manejando, pero al inicio del ciclo escolar yo le comentaba al comité, por qué no estaban los niños de tres y cuatro años, porque deben de cursar los tres niveles. Primer grado, segundo grado, tercero. Porque así se puede decir que ya van más o menos preparados a la primaria. Pero ellos decían es que no podemos obligar a los niños de cuatro años, los que sí se multan si no vienen son los de cinco años (E-maestra preescolar 2003).

Incluso, a los de cinco años, algunas madres los llevan por la obligación que las autoridades educativas les imponen. Como hemos podido percibir de la descripción anterior, es difícil para algunas madres dejar a sus hijos e hijas a esta edad en la escuela, en particular por la dificultad que perciben en la adaptación de su hijo o hija al nuevo medio educativo. La respuesta de las madres –la “sobrepotección” según las docentes (E-maestra de preescolar, 2000)– convierte la entrada a la escuela en un “problema” (E-maestra de preescolar, 2000).

Las razones que empujan a las madres a acompañar a sus hijos o hijas a la escuela y estar con ellos todo el tiempo son variadas: porque “es que es chiquita, nomás tiene cuatro años” (Ob-madre de alumna de preescolar, 2003), “todavía no se halla en la escuela” (Ob-madre de alumna de preescolar, 2003) o porque los docentes “no le tienes [n] paciencia a los niños” o “que puede[n] golpear al niño”, incluso que pueden llegar a enfermarse de susto<sup>55</sup> (E-maestra preescolar, 2003). Por estas razones las madres nos indican que las docentes no entienden y que lo quieren todo de golpe y consideran que de esta forma sería mucho peor que hacerlo poco a poco (Ob-aula preescolar, 2003). La visión diferente que tienen docentes y madres les lleva al enfrentamiento al que hacemos alusión:

(...) les digo, es que no es justo que ustedes estén acá. Y dice, pero es que tú estás en contra de nuestras costumbres. Y digo, esto no es una costumbre, y yo no estoy en contra de las costumbres de ustedes. Simplemente quiero alinear mi trabajo, les digo. Ustedes a lo suyo, porque me imagino que tienen muchísimo trabajo en la casa, les digo. Y aquí los niños necesitan ser autónomos, ser independientes de sus padres, y para eso está la maestra, para eso está la educación preescolar, para que el niño aprenda, se desenvuelva, les digo. No, dice, es que tú estás en contra de nuestras costumbres, nosotros así hemos estado todos los años, y tú llegas y dices vete. Bueno yo estaría en contra de sus costumbres si digo, bájese esa campana de su lugar, pero estar en contra de que ustedes estén aquí con sus niños no es estar en contra de sus costumbres (E-maestra preescolar, 2003).

La preocupación de las madres en torno al proceso de adaptación escolar se enfrenta con la preocupación de las docentes por la adquisición progresiva de autonomía e independencia de sus alumnos y alumnas en los primeros momentos de preescolar, pero autonomía e independencia son también procesos importantes para las madres. El problema en este caso se centra en la edad que desde la organización escolar se considera al niño o niña preparado para iniciar ese proceso.

El contacto directo y continuado con las madres sufre un importante cambio en el proceso de socialización familiar, y la autonomía e independencia del niño o niña comienza también desde temprano un proceso ascendente, con su responsabilidad en las tareas escolares y en concreto, en las labores domésticas y agropecuarias.

Les digo, mire, creo que cuando necesitan más cuidados sus hijos es en la primaria. Porque ellos no le preguntan qué quiere, porque en la primaria los dejan, porque supuestamente ya están grandes y no le dan esa atención, y en preescolar, ahí las tienes. (...) Aquí a los chiquitos, los cargan todo el tiempo, (E-maestra preescolar, 2000).

De tal forma que en el proceso de socialización familiar quedan relacionados protección y cuidado intenso en los primeros años con posteriores pro-

cesos de autonomía e independencia. Sin embargo, la institución escolar, aunque no consiga en igual proporción el grado de autonomía en los niños mayores, considera que ésta debe estar presente desde el inicio de las actividades escolares. En este desfase de intereses se centra la problemática que hemos querido ilustrar –especialmente como un conflicto inter-cultural que debería formar parte de la reflexión intercultural.

### Notas

<sup>1</sup> El trabajo de Bertely (2000b) sobre familias y niños mazahuas en escuelas primarias confirma para su contexto de estudio las relaciones que tratamos de explicar entre la escuela y el contexto comunitario en el que se ubica. En este trabajo nos habla de las constantes adecuaciones institucionales que se realizan en la escuela, que se traducen en retroalimentaciones, modificaciones, ignorancia y suplencia de determinadas propuestas en un campo atravesado por continuas negociaciones.

<sup>2</sup> Escribimos inter-culturales y no interculturales para aclarar al lector o lectora que nos referimos en concreto al cruce de relaciones entre estos dos espacios culturales y no a la reflexión que el enfoque intercultural despierta tanto en su lado normativo –como política de Estado–, como en su lado propositivo.

<sup>3</sup> Mencionamos entre algunas de sus funciones –construidas históricamente– las señaladas por Schmelkes (1992: 18ss.): crear identidad nacional, mejorar la calidad de vida de la población, las oportunidades de trabajo y los ingresos de sus egresados y de esta forma apoyar la movilidad social ascendente, formar ciudadanos democráticos, con los valores propios de la sociedad en la cual viven, extender la cultura universal, formar personas críticas y creativas, formar personas preparadas para continuar sus estudios o contribuir a la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales y económicas.

<sup>4</sup> Las entrevistas a los alumnos y alumnas fueron grupales. En ocasiones en las transcripciones no se ha podido reconocer si el que hablaba era niño o niña. Ésa es la razón de que en la cita no aparece especificado.

<sup>5</sup> En la región hay tres instituciones de bachillerato; el CBTA, el Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO) y un Centro de estudios científicos, industriales y tecnológicos (CECITE). Aunque en las comunidades que hemos visitado, sólo estaba presente el CBTA al que hacemos referencia.

- <sup>6</sup> La rama propedéutica se centra en contenidos curriculares equivalentes a otros bachilleratos que permite una rama común de conocimientos, que son los que posibilitan continuar los estudios universitarios.
- <sup>7</sup> A una escasa hora, existe un teleCOBAO, sin la rama agropecuaria. Pero el CBTA del que hablamos es preferentemente elegido porque al no ser clases televisadas se considera que ofrece una mejor educación en la vertiente propedéutica.
- <sup>8</sup> En las entrevistas realizadas a los alumnos y alumnas del curso académico actual, nos comentan que sí hubieran aceptado ese empleo.
- <sup>9</sup> Aunque también se hace mención a que son “casas nuevas que nuevas se hacen viejas”, pues las construyen los hijos que nunca vuelven y que además en algunas ocasiones no se utilizan por los padres que ya se acostumbraron a las casas de adobe y sobre todo a sus cocinas (E-maestra de escuela unitaria, 2001).
- <sup>10</sup> Para más información sobre la gestión de las organizaciones de migrantes indígenas zapotecos en el extranjero y la vinculación que establecen con la comunidad cfr. Montes, 2001.
- <sup>11</sup> Ambos hechos se relacionan también con la mayor formación académica de los más jóvenes y de las mujeres.
- <sup>12</sup> Este proceso es bastante habitual en otras zonas y regiones campesinas e indígenas. Julián (2002) analiza de una forma más detallada la transmisión-adquisición de saberes a través del trabajo entre los niños y niñas mixtecos de Oaxaca.
- <sup>13</sup> Los cuatro alimentos más importantes en la dieta son las tortillas, la salsa, el café y los frijoles. En ocasiones, una tortilla junto con su salsa, se convierte en el único desayuno e incluso en la única comida del día, en especial si se va a trabajar al campo. Después de estos productos principales, la dieta se diversifica, en especial en la actualidad, debido al aumento de la comunicación con los centros urbanos o semiurbanos. Sin embargo, estos cuatro productos no suelen estar ausentes ningún día.
- <sup>14</sup> Para simbolizar la importancia que adquiere el aprendizaje de la cocción de la tortilla traigo a colación un dicho de la región que afirma el vínculo entre saber “echar” tortillas y estar preparada para el matrimonio. Es decir, una niña o mujer que pueda “echar” tortillas está preparada para contraer matrimonio.
- <sup>15</sup> Existe un número importante de evangélicos en las comunidades visitadas. Entre ellos no se conoce la práctica de los padrinos y madrinas.

<sup>16</sup> Como *tequio* se conoce el trabajo gratuito que los miembros de la comunidad realizan para un beneficio colectivo cuando lo disponen las autoridades –por ejemplo, la construcción de aulas para los docentes, de baños para la comunidad o la limpieza del café en los terrenos comunales.

<sup>17</sup> Hay algunas excepciones a esta regla. El inicio del aprendizaje de algunas actividades es a través del juego, en especial a una edad temprana. En otras ocasiones, hay actividades que por su complejidad requieren periodos de experimentación antes de adquirir una utilidad para la vida productiva familiar. Por ejemplo, en el aprendizaje de la elaboración de la tortilla, las niñas desde pequeñas comienzan a jugar con la masa que les dan sus madres sin que esto represente ninguna actividad productiva para la familia.

<sup>18</sup> En mi práctica de campo era habitual que niños y niñas anduvieran alrededor de las actividades que realizaban los mayores. No solían preguntar o hablar con los adultos, pero realizaban una observación constante. Las madres aprovechaban para pedirles una ayuda ocasional en lo que estaban realizando –tales como sostener determinado objeto o que le pasaran agua. Cuando se recibían visitas en el recinto familiar, era habitual que los niños y niñas se sentaran a escuchar en silencio la conversación de los adultos.

<sup>19</sup> En el contexto escolar los procesos de enseñanza-aprendizaje no muestran el mismo carácter productivo que en el contexto familiar. A pesar de ello, resulta interesante la investigación de Bertely (2000b: 52) sobre niños mazahuas y la vinculación que sus padres y madres establecen entre la compra de útiles escolares y el éxito que puedan haber observado antes en las enseñanzas escolares y la voluntad mostrada en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

<sup>20</sup> Carrasco (2004) expone esta experiencia de forma diferencial para el grupo afroamericano en EEUU a través del modelo de Ogbu sobre el “estatus desigual” entre minorías –y entre éstas, entre “minorías voluntarias” e “involuntarias”– y mayorías. En este estudio indica que el modelo de Ogbu serían “las relaciones socioculturales de poder entre mayorías-minorías” (Carrasco, 2004: 54) la que explicaría el bajo rendimiento escolar y no tanto las diferencias culturales o la distancia cultural existente entre escuela y contexto local. Bajo este modelo explicativo, el bajo rendimiento escolar del grupo afroamericano no se explica con base en esa distancia cultural sino –entre otros motivos– a una adaptación a la escuela que muestra el desinterés de este grupo hacia ella porque no representa una institución que mejore sus oportunidades laborales. Sin embargo, en el caso que estamos exponiendo en este momento, serían precisamente las diferentes oportunidades en el mercado laboral las que explicarían esta visión positiva de la escuela por parte de sus actores.

<sup>21</sup> El racismo es junto con la desigualdad económica y política otro de los grandes problemas en las relaciones entre indígenas y no indígenas en el contexto mexicano. No da lugar

detallarlo en esta investigación, pero su notoria presencia –también en Oaxaca– debe ser tenida en cuenta para comprender el valor estratégico que la escuela representa para los y las indígenas.

<sup>22</sup> Gasché (2002: 122) nos relata su experiencia de formación bilingüe intercultural en la Amazonia peruana y la importancia de lograr esa “articulación” entre “los contenidos propios de los pueblos indígenas” con los “conocimientos escolares convencionales, nacionales”. Conseguir esta articulación es en realidad el nodo central de la gran mayoría de las expectativas interculturales.

<sup>23</sup> Es curioso hacer notar que no hemos encontrado afirmaciones en el sentido de que los padres lo consideren útil para que sus hijos e hijas continúen la actividad económica familiar o incluso para que les ayuden cuando sean ancianos.

<sup>24</sup> Es preciso realizar una importante aclaración sobre cómo ha sido construido este capítulo. Aunque la propia subjetividad del analista sea una característica que hemos defendido explícitamente en la realización de este trabajo, en este capítulo en particular, su presencia y visibilidad es más notoria. Detectar estos espacios “clandestinos” se ha conseguido porque he partido, de forma explícita, desde mi propia experiencia previa, personal y académica. Mencionar el tiempo flexible, el espacio abierto y accesible o los comportamientos responsables de niños y niñas, por mencionar algunos de los procesos a los que haremos referencia, ha sido construido, en parte, por mi propia experiencia de campo anterior en escuelas en España. El contraste percibido entre un contexto y otro, nos ha permitido hablar del tiempo, del espacio y del comportamiento con estas características. A pesar de ello, señalamos que en la construcción de este capítulo retomamos también las opiniones de los actores y sus percepciones y que por lo tanto se trata también de un constructo inter-subjetivo. En particular, han sido muy significativas las aportaciones de otros actores educativos que trabajan en el medio educativo mexicano, pero en otros contextos culturales, como son la ciudad de Oaxaca o la Costa, porque compartían la visión de estos procesos con las características con los que son presentados en este capítulo, en especial, por el contraste que percibían entre el contexto de la Sierra Norte y los otros escenarios que conocían.

<sup>25</sup> Sin embargo, en las observaciones realizadas en aulas de preescolar y primaria “general” en la ciudad de Oaxaca, la entrada al colegio estaba rigurosamente establecida por el horario previsto. Diez minutos después se cerraban las puertas y ningún niño o niña podía entrar a la escuela.

<sup>26</sup> En esta escuela unidocente las relaciones que había establecido la docente con las autoridades comunales le permitieron negociar sus días de trabajo: trabajar un festivo para ir un viernes a la ciudad de Oaxaca o trabajar sábado y domingo por la necesidad de ir a la ciudad en los días laborables (E-maestra escuela unitaria, 2001).

<sup>27</sup> Tanto padres como madres se levantan antes de que amanezca. Los padres salen al campo muy temprano y las madres tienen que ir al molino a moler el nixtamal para las tortillas. La hora de ingreso a la escuela es a las nueve de la mañana. A esa hora, la mayoría de niños y niñas llevan varias horas despiertos e incluso ya han realizado algunas labores domésticas en sus casas antes de iniciar sus actividades en la escuela.

<sup>28</sup> Si en el internado y en la tele-secundaria hemos percibido mayor rigidez en el uso del tiempo, se debe al tipo de organización que caracteriza a estas instituciones y no a la edad de sus alumnos y alumnas. La observación realizada en el CBTA confirma esta observación: en esta institución la flexibilidad en el uso del tiempo era aún mayor que la observada en primaria. Las clases podían dar inicio treinta minutos después de lo establecido, entre clase y clase jugaban en la cancha de baloncesto aunque tuvieran establecido sólo un tiempo de descanso y no se observó la utilización de la campana para indicar el inicio o final de ninguna de estas actividades. La edad de estos alumnos y alumnas es de los quince a los dieciocho años y se relaciona con cierta madurez en sus comportamientos (Ob-CBTA, 2000).

<sup>29</sup> El internado tiene muy regulado y parcelado el tiempo. Las diferentes actividades que forman parte del horario con el que cuenta comprenden desde las 5:30 de la mañana hasta las 21:30 de la noche.

<sup>30</sup> La dependencia a determinado horario en este contexto es mucho mayor, aunque pudimos encontrar en nuestro trabajo ciertas adaptaciones escolares dentro del esquema tan rígido que establecía este tipo de organización: por ejemplo, asistir a la próxima retransmisión tarde a juicio del docente por la importancia de terminar la anterior actividad o acudir puntualmente a esta retransmisión, para al finalizar, continuar con los ejercicios de la anterior y no de la que se había observado en esos momentos (Ob-tele-secundaria, 2000).

<sup>31</sup> A pesar de ello, no pierden el carácter comunitario. Tanto las viejas como las nuevas escuelas son usadas por las autoridades para otros fines no educativos, como el alojamiento de los visitantes en fechas festivas.

<sup>32</sup> El caso de las madres es aún más acentuado para el caso de preescolar, como veremos en el último apartado.

<sup>33</sup> Incluso el acceso de los hijos o hijas de los maestros y maestras a las aulas –sin tener aún la edad escolar– es aceptado. Al menos hemos tenido oportunidad de observarlo en dos ocasiones; con la hija de una docente, de unos dos o tres años, la cual entraba y salía del recinto a su voluntad –era una escuela unidocente y la casa de la docente estaba a unos veinte o treinta metros. Y en otra ocasión, el hijo de un maestro, de unos cuatro años, solía acompañarle en sus actividades. En ambos casos, los menores trabajaban en alguna actividad y no demandaban mucha atención a su padre y a su madre.

<sup>34</sup> En una escuela bidocente del sistema “general”, ubicada cerca la ciudad, observamos una metodología muy especial, que se estaba intentando implementar en escuelas incompletas. Sus métodos y técnicas fueron muy innovadoras y novedosas, aunque ha sido el único ejemplo observado por el carácter novedoso del proyecto. Es sus aulas se observó mucho dinamismo en el uso del espacio: los niños y niñas salían a leer o a jugar al patio, sacaban y metían sillas y mesas, por su propia iniciativa y no por la de la docente.

<sup>35</sup> Los niños y niñas son los encargados de la limpieza de sus aulas y la del centro en general. En algunas escuelas tienen un intendente para realizar esta actividad. Nunca hemos observado la presencia de un intendente en las escuelas bilingües interculturales visitadas y sí en algunas escuelas “generales”, las de mayor cercanía a la ciudad.

<sup>36</sup> Utilizo la palabra “vacío” para indicar tiempos que no están necesariamente cubiertos de enseñanzas explícitas, lo que no significa que estén “vacíos” de otros contenidos pedagógicos, tal vez de mayor influencia.

<sup>37</sup> En esta investigación hemos realizado observación en aulas de escuelas “generales” en la ciudad. Han sido escasas por el interés particular de esta investigación. En estas observaciones los “vacíos” de tiempo mostraron algunas diferencias, ya que pudimos observar en el medio ciudadano una atención más directa al desarrollo explícito de los contenidos –y al trabajo individual y a ritmos de mayor velocidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>38</sup> En la escuela unidocente visitada el docente trabaja con un único grupo, desde primero hasta sexto de primaria en la misma aula. En las escuelas bidocentes, un docente trabaja de primero a tercero y otro de cuarto a sexto. En las escuelas tridocentes, los tres docentes trabajan dos grados: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto.

<sup>39</sup> En dos aulas tuvimos constancia de la aplicación del castigo físico a niños y niñas.

<sup>40</sup> Un docente de la tele-secundaria nos indicaba, con respecto a los comportamientos de niños y niñas, el problema que encontraba en su trabajo para combatir la timidez que éstos le mostraban. El docente acababa de regresar de trabajar de la Costa oaxaqueña. La Costa es una región que muestra muchas diferencias con la Sierra. En concreto, nos comentaba que la iconografía surfera y el turismo que la caracteriza hacen a los niños y niñas mucho menos tímidos que en la Sierra. En contraparte, reconoce que era más fácil dar clases en la Sierra, porque aceptaban más fácilmente las reglas que la institución escolar imponía (E-maestro de tele-secundaria, 2000).

<sup>41</sup> Esta “comisión de orden y disciplina” no la hemos observado en el resto de unidades educativas. Pero en las aulas de las escuelas es habitual encontrar carteles en los que se realizan y exponen públicamente controles de conducta.

<sup>42</sup> Todos los días, antes del comienzo de las actividades escolares, alumnos y alumnas son convocados al patio para realizar la “formación”. En ella llevan a cabo una serie de ejercicios con pasos militares y se aprovecha la ocasión para transmitir alguna información que la dirección de la escuela estime oportuna. Todos los lunes se rinde homenaje a la bandera nacional y en determinadas fechas se rinde homenaje con símbolos patrios a acontecimientos histórico-nacionales. Los centros cuentan con la “Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales” (IEEPO, 2002b: 123), que indican fechas y actividades que deben de realizar los centros escolares.

<sup>43</sup> En las asambleas comunitarias se comparte este carácter público de la censura, puesto que son espacios y momentos en los que la comunidad aprovecha para opinar sobre tal o cual asunto, vecino o vecina, públicamente.

<sup>44</sup> Mostrando también de esta forma iniciativa en la utilización del espacio.

<sup>45</sup> El internado es otro ejemplo en el cual las condiciones organizativas del centro –como limpiar las aulas, el centro, retirar los escombros de algún lugar, abrir una huerta, ayudar en la cocina en la elaboración de comidas para las fiestas, etc.– favorecen comportamientos responsables que denotan importantes capacidades de iniciativa y organización.

<sup>46</sup> Quisiéramos recordar lo señalado sobre la importancia que para padres y madres tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la voluntad de aprender –“echarle ganas” son las palabras utilizadas por ellos y ellas. Consideran el interés y la disposición de niños y niñas imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>47</sup> En las observaciones que hemos realizado en medios citadinos, los comportamientos entre niños y niñas del medio rural mostraban diferencias, pero también similitudes. Sin embargo, para el grupo de edad de sexto grado, las diferencias observadas fueron las más notorias. Es decir, se observaron comportamientos con mayor grado de similitud entre niños y niñas de ocho años citadinos y rurales que entre niños y niñas de doce años. A esta edad, en la Sierra, se exigen comportamientos muy diferentes a los que se les exige en la ciudad –y la escuela los refleja.

<sup>48</sup> Es visible que el tiempo que toman en la enseñanza-aprendizaje de la organización escolar y ciertas habilidades paralelas va disminuyendo con los años, tiempo que es ocupado en mayor proporción en el aprendizaje más directo de determinados contenidos. De las observaciones realizadas tanto en medios rurales como citadinos deducimos que la necesidad de organización y de disciplina en sus alumnos y alumnas no es determinante del medio rural o citadino, sino de la institución escolar.

<sup>49</sup> Perder este miedo es uno de los aprendizajes más notorios que realizan niños y niñas del nivel de preescolar. Los niños y niñas que llegan a preescolar por primera vez no can-

tan, no aplauden, no participan, no corren cuando lo indica el docente. Miran despistados a sus compañeros y compañeras (Ob-aula preescolar, 2003). Una docente entrevistada, cuando le preguntamos sobre cómo consideraba que eran los niños y niñas que sin haber ido a preescolar iniciaban primaria, nos relataba lo siguiente: “pues son niños quietos, niños temerosos, niños cohibidos, tímidos, no hablan, les da miedo” (E-docente primero “general”, 2003). Otra docente nos indica que sus alumnos o alumnas que no han ido a preescolar “les da miedo la escuela” y son más “tímidos”, razón por la cual reconoce que se les facilita “el trabajo con los niños que vienen de preescolar” (E-maestra primero de primaria, 2003).

<sup>50</sup> El ciclo escolar comienza a la mitad del mes de agosto. Cuando yo realicé observación en el aula de la docente era el mes de abril, y tan sólo visualizamos a un par de madres en el recinto escolar. Pero en aquellas observaciones realizadas al inicio del ciclo escolar la presencia de las madres era masiva.

<sup>51</sup> Tal vez por estos hechos o por el carácter conflictivo que representaba entre docentes y madres, me fue difícil durante mi estancia hablar con las madres sobre esta problemática. Evadían mis preguntas u ofrecían respuestas defensivas. Cuando intentaba sacar alguna foto, podía también percibir su desagrado. Después pude comprender mejor sus comportamientos cuando algunas docentes me comunicaron que ellas les decían a las madres que yo les sacaría fotos para de una u otra forma censurar sus comportamientos.

<sup>52</sup> Es interesante documentar las diferencias que encontramos entre esta problemática y la observada en las primeras semanas de inicio del ciclo escolar de preescolar en el medio ciudadano. La situación observada fue altamente contrastante –ni para docentes, ni para madres y padres ni niños o niñas observamos esta problemática: en la puerta una persona vigila la entrada de los niños, niñas y padres y madres desde fuera dejan que sus hijos e hijas pasen a la escuela sin entrar ellos en el recinto. En general los niños y niñas, sin mirar atrás se despiden de sus padres y madres y entran en sus aulas. Sólo observamos llorar a una niña, sin que este hecho fuera llamativo para nadie. A los diez minutos la puerta se cierra con un candado y salvo razones especiales no dejan entrar a ningún niño o niña (Ob-preescolar “general”, 2003). Las madres y padres obedecen sin problemas porque “ellas saben que son reglas” (E-docente primero “general”, 2003).

<sup>53</sup> La necesidad de esta autonomía en primero de primaria es una importante razón para las docentes para trabajar en ella desde el nivel de preescolar (E-maestra de preescolar, 2001).

<sup>54</sup> En esta situación que describimos la docente no se opuso a la entrada de las madres al aula –es posible que tuviera alguna presión especial por parte de ellas porque en este caso la docente era de la comunidad. Sin embargo, no logra, bajo nuestro juicio, emplear una metodología especial para “aprovechar” la presencia de las madres en el aula y conseguir

un proceso educativo co-participativo. La docente explica y realiza su actividad como si todos en el aula fueran niños y niñas.

<sup>55</sup> Ríos (1995: 185), en concreto para la cultura zapoteca, nos señala que el concepto de salud-enfermedad “es un fenómeno cultural que rebasa el simple estado biológico del individuo”. Y señala entre enfermedades “propias de las cultura zapoteca”, el “espanto, el empacho por palabras, alimentos, enojo, embrujo u otros padecimientos que requieren un conocimiento y un tratamiento muy particular que busca no sólo el restablecimiento físico-biológico de la persona sino un restablecimiento espiritual y social”.

## V. CULTURA E IDENTIDAD: RETOS, INTERROGANTES Y PROPUESTAS

### DE OBJETO A PROCESO CULTURAL

Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad son conceptos utilizados con frecuencia en diferentes campos disciplinarios, en movimientos y organizaciones sociales y en los campos jurídicos de las normativas públicas de los Estados. Al interior de ellos, conceptos como cultura e identidad son amplia y diversamente usados. Consideramos que la antropología puede contribuir a su estudio a raíz de la aclaración conceptual que hasta ahora ha logrado sobre los procesos identitarios y culturales.

A pesar de que su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, podemos indicar que en la antropología de finales del siglo xx se observa una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista<sup>1</sup> de la cultura (Dietz, 2003: 35). Los principales cambios que queremos resaltar en relación con la conceptualización sobre cultura son los producidos desde un concepto homogéneo, estático, discreto y lejano de cultura –conceptualizado principalmente como objeto cultural– hacia un concepto cultural cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo –convertido en proceso cultural.

El contexto socio-cultural de los años setenta y ochenta motivó y alimentó estos cambios. Un concepto cultural homogéneo, estático, discreto

y “ajeno” a las prácticas culturales euro-norteamericanas perdió toda la capacidad explicativa de los nuevos fenómenos a los que hacía frente el análisis social en estos años. La experiencia cotidiana mostraba con evidencia que en contextos postcoloniales y postindustriales urbanizados la cultura no podía entenderse como homogénea, estática y discreta, porque no explicaba los fenómenos sociales que se evidenciaban en aquellos años, caracterizados por cambios acelerados, por préstamos y por encuentros culturales. El contexto postcolonial, por su parte, acentuaba el interés en las relaciones de desigualdad, poder y dominación (Rosaldo, 1991: 198) de los procesos culturales. La “evidencia de la manipulación política de los símbolos culturales” (Lomnitz-Adler, 1995: 15) traslució la falta de credibilidad de los grandes relatos discursivos y cobró conciencia la construcción social y política de la realidad –y del papel antropológico en ella.

Seguir manifestando un concepto cultural homogéneo,<sup>2</sup> estático e “internamente coherente” sólo parecía sostenible como una “ficción útil”, mantenida bajo un “esfuerzo disciplinario concertado” (Rosaldo, 1991: 198). Pero el reconocer estas características para el contexto urbano postindustrial estimuló a reflexionar y a otorgar estas particularidades culturales también a contextos con características económicas y sociales tradicionales.

Los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que muchas sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas postindustriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 238).

En el periodo de la antropología clásica, la reproducción cultural manifestó mayor interés que la producción cultural,<sup>3</sup> y por ello reflejó el interés por el estudio de “los patrones cristalinos de toda una cultura, y no las zonas borrosas de en medio” (Rosaldo, 1991: 191s.). Las culturas eran interpretadas como entidades discretas en las que se podían dibujar visiblemente sus zonas fronterizas –es decir, como espacios atomizados, plenamente especificados, inmutables, cerrados y aislados (Teodoro, 1996: 32). No consideraba el carácter inter-cultural de la cultura –tanto en su relación con otras culturas como en sus propias “dinámicas intraculturales”, las cuales

eran también consideradas como entidades discretas y no como inter-culturales a su interior (Dietz, 2003: 70).

Bajo este enfoque, se reprodujo<sup>4</sup> con facilidad la relación entre lo “propio” y lo “ajeno” como dos espacios mutuamente excluyentes y delimitables. Pero en el contexto de las grandes transformaciones económicas, del acelerado desarrollo de las comunicaciones y de la cercanía de los espacios, resultó cada vez más arduo mantener esta “oposición esquemática, dualista, entre lo propio y lo ajeno” (García Canclini, 1995: 15).

En lugar de culturas discretas, el nuevo análisis social concibe una “pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas” (Rosaldo, 1991: 169), en las cuales la organización social y no el objeto cultural aportan el significado a los procesos culturales. Es decir, el cambio conceptual de cultura señala un concepto procesal, cercano, diverso, dinámico, poroso y fronterizo, el cual evita la jerarquización cultural a través de la cual justificar una “verdadera cultura” sobre las demás –y supera de esta forma la tendencia del positivismo y del evolucionismo social al reconocer que cada cultura particular representa una cultura universal (Teodoro, 1996: 33).

En este sentido, como Anderson (1997) lo analizara para las diferentes naciones, en cuanto a las culturas no existe un “orden objetivo precultural que supuestamente las valida y fundamenta como verdaderas”, o las hace ser “legítimas a priori” (Teodoro, 1996: 35). Alejándose del concepto esencialista de la cultura, la tendencia en el desarrollo conceptual antropológico señala este concepto no como un proceso objetivo independiente de los sujetos y menos aún de herencia genética, sino como resultado de un proceso concreto de realización. Por lo tanto, se entiende que la cultura manifiesta una dimensión vital y práctica, difícilmente separable de “las formas de su realización concreta”<sup>5</sup> (Teodoro, 1996: 24).

Su materialización se expresa tanto de forma “‘objetivada’ en forma de instituciones y significados socialmente codificados” como “‘subjetivada’ en forma de hábitos interiorizados” (Giménez, 1994) que llegan a ser “rutinizados”, a través de la reproducción continuada de las actividades cotidianas en las instituciones de la sociedad que son a su vez producto de la “rutinización” (Giddens, 1995: 94s.). De esta forma, la importancia del concepto de “rutinización” ofrecido por Giddens, como nos indica Dietz

(2003: 104) radica en que logra plasmar tanto la “objetivación institucional” como la “subjetivación individual”. O dicho de otro modo, el concepto de “rutinización” nos permite integrar en el análisis cultural tanto las estructuras como los actores, ya que resultaría insuficiente “concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa” (Dietz, 2003: 143).

Por tanto, el individuo es tanto “creador de cultura” a través de las relaciones intersubjetivas que dan “valor, sentido y realidad a su acción” (Teodoro, 1996: 25) como es re-creado por ella. Si los individuos se desarrollan dentro de estructuras sociales preexistentes, éstas son “activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2003: 143).

El contexto en el cual se produce y reproduce la cultura responde para nosotros a un “marco teórico estructural-accional” (Dietz, 2003). El concepto cultural así entendido explica el dinamismo en los sistemas culturales e incluye tanto el análisis de los procesos sociales como de aquellos más subjetivos que tienen lugar en el proceso cultural.

(...) no resulta fructífero concebir a las estructuras sociales de forma independiente de los actores sociales y viceversa: los actores nacen y se socializan en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes (Dietz, 2003: 143).

Resumiendo, en esta investigación reconocemos en los procesos culturales dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez. Y caracterizamos a los procesos culturales como procesos concretos, prácticos, subjetivos y sociales –lo que hemos denominado un enfoque estructural-accional.

## CONSTRUCTIVISMO IDENTITARIO

(...) las comunidades construidas son las únicas que existen, de modo que no pueden ser menos reales o auténticas que las de otro tipo (Walzer, 1994: 100).

El debate en torno al concepto de cultura que hemos comentado en el anterior apartado tiene lugar de forma paralela sobre el concepto de identidad, en el cual “las concepciones ontológico-fundamentalistas de la identidad” sufren una grave crisis (García Canclini, 1995: 167) al manifestarse el interés en pasar de un concepto esencializado a un concepto constructivista de la identidad. En este debate es reconocida la importancia que Barth (1976) planteó entre la aclaración conceptual de cultura y grupo étnico.

Al igual que hemos mencionado para los procesos culturales, los procesos de esencialización identitaria son definidos por “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez, 2002: 58s.). Volvemos a insistir en el contexto postcolonial y postindustrial en el cual tienen lugar estos cambios conceptuales de cultura e identidad –es decir, en un contexto globalizado de las economías, de las comunicaciones y de los símbolos, inscrito en un debate sobre el control y la dominación de los grupos minorizados. En este contexto, el concepto cultural, como hemos comentado, se interpreta de forma dinámica y heterogénea, y paralelamente, pierde verosimilitud el “modo de legitimar las identidades” (García Canclini, 1995: 168).

Si la antropología, la ciencia social que más estudió la formación de identidades, encuentra hoy difícil ocuparse de la transnacionalización y la globalización, es por el hábito de considerar a los miembros de una sociedad como pertenecientes a una sola cultura homogénea y teniendo por lo tanto una única identidad distintiva y coherente. Esa visión singular y unificada, que consagraron tanto las etnografías clásicas como muchos museos nacio-

nales organizados por antropólogos, es poco capaz de captar situaciones de interculturalidad. (...) En esta perspectiva, las naciones se convierten en escenarios multideterminados, donde diversos sistemas culturales se intersecan e interpenetran. Sólo una ciencia social para la que se vuelvan visibles la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un solo sujeto, así como los préstamos y transacciones interculturales, será capaz de decir algo significativo sobre los procesos identitarios en esa época de globalización. Hoy la identidad, aun en amplios sectores populares, es políglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas (García Canclini, 1995: 108s.).

La identidad planteada desde un enfoque constructivista incide en el proceso “socialmente estructurado” a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interaccionan (Giménez, 2002: 60).

[La identidad] es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez, 2002: 60).

Es importante indicar dentro de los procesos identitarios su nivel organizativo, es decir, su capacidad para “la formación de grupos sociales” (Dietz, 2003: 84) a través del proceso de delimitación que genera “una conciencia de un ‘nosotros’ incluyente frente a un ‘ellos’ excluyente” (Dietz, 2003: 84). Este proceso indica que la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional, es decir, de interacción y comunicación social.

(...) su lugar propio es la relación social, es decir, la relación entre los grupos sociales. (...). Con otras palabras, la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional. Por último, la identidad es una construcción social que se realiza en el interior de marcos sociales

que determinan la posición de los actores y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones (Giménez, 2002: 60).

La delimitación frente a otro conjunto de actores requiere de una comparación y selección –realizada de forma consciente– de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste” (Giménez, 1994: 172). Dichos “emblemas de contraste” tienen que ser reconocidos por los actores, tanto por los del propio grupo como por los del resto. Es lo que este autor menciona como “‘auto-identidad’ y ‘exo-identidad’”, es decir, de autoafirmación y de asignación, que tienen lugar dentro de dinámicas socio-políticas determinadas en la lucha por la “clasificación legítima” (Giménez, 2002: 61).

Por lo tanto, concebimos la identidad no como un “dato objetivo” sino como una construcción social bajo una “concepción relacional y situacional” que la aleja del enfoque sustancialista (Giménez, 2002: 63). Sin embargo, estas características no indican que la identidad sea un proceso arbitrario y subjetivo (Giménez, 2002: 63). Las características culturales que se consideran definen y diferencian a un grupo con respecto a otro, remiten a prácticas culturales concretas. El carácter construido no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson, 1997: 24).

Quisiéramos no convertir esta propuesta conceptual en torno a la identidad en un concepto maximizado por la hibridez y el flujo –más cercano a un concepto identitario posmoderno– de insuficiente aplicación y explicación de las identidades étnicas en el contexto latinoamericano. El carácter construido de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero interpretamos que no la identifica con un proceso “ilusorio” porque necesita en su desarrollo de prácticas culturales concretas, objetivas, para producir cierta estabilidad y permanencia –nunca total– en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros. Es decir, la identidad “ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas” (Giménez, 2002: 60s.).

## INTERACCIÓN ENTRE PROCESOS CULTURALES E IDENTITARIOS

Cultura e identidad son dos procesos íntimamente relacionados, pero no idénticos. Entre lo étnico y lo cultural no existe una paridad exacta, aunque las diferentes categorías étnicas suponen diferencias culturales, porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth, 1976: 15), simbolizados a través de los mencionados “emblemas de contraste” (Giménez, 1994: 172).

La existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad, porque “requiere todavía de parte de los actores sociales la voluntad de distinguirse socialmente por medio de una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos” (Giménez, 2002: 60). Esto explica por qué los cambios en los procesos culturales no equivalen a cambios en las identidades, ni siquiera en los “emblemas de contraste” (Giménez, 2002: 65).

Cultura e identidad, aunque están estrechamente vinculadas, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz, 2003: 104).

Sin embargo, ambos –identidad y cultura– son procesos que interactúan y se benefician mutuamente. Es decir, la cultura genera identidad y la identidad genera cultura: la cultura genera identidad porque ésta construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, y la identidad es constructora de cultura porque retoma procesos culturales rutinizados y los convierte en una “explícita *identity politics*”, creando y fortaleciendo nuevas prácticas culturales que consigue “rutinizar” posteriormente (Dietz, 1999: 63s.).

## RIESGOS DEL ESENCIALISMO

(...) lo que denominamos como nuestra cultura no estaría, pues, exento de un conflicto de tradiciones en pugna por imponer una tradición y reducir la cultura de esa comunidad a una sola de sus tradiciones (Fornet-Betancourt, 2002: 20).

Algunas interpretaciones identitarias y culturales esencialistas encierran en sí una serie de riesgos, en especial por su capacidad de fomentar la exclusión, la segregación, el racismo y el fortalecimiento de estereotipos. Todos ellos pueden ser promovidos tanto desde aquellas posiciones que defienden la homogeneización cultural, como desde aquellas que intentan “trabajar simplificadamente con las diferencias” (García Canclini, 1995: 35) –en las que están incluidas algunos discursos y propuestas multi, pluri e interculturales.<sup>6</sup>

Los riesgos a los cuales apuntamos señalan un conjunto de interpretaciones y reivindicaciones al derecho a la diferencia basados en la homogeneidad, el consenso interno<sup>7</sup> y en especial al carácter fundamentalista-ontológico con que puede ser interpretada determinada cultura e identidad. Ambos procesos, en ocasiones, adquieren un estatus incuestionable –salvo por el colectivo que queda encargado de establecer de forma verdadera y “unívoca” determinada identidad y cultura (Berlanga y Márquez, 1996: 254). En el contexto de las actuales sociedades urbanizadas postindustriales, estos peligros no son menores. Los flujos de comunicación, de capital y de personas en ocasiones fomenta más que evita el esencialismo identitario y cultural.

La legitimidad de estos procesos suele relacionarse con un proceso de idealización tanto del pasado como del presente –el lugar de lo auténtico, lo armonioso, lo democrático o lo equilibrado– por oposición al espacio cultural urbano-mestizo (Díaz-Polanco, 1996: 217), unido a una visión “auto-suficiente” –sin capacidad para el cuestionamiento o el distanciamiento (Gasché, 2002: 125)– que los actores despliegan en torno a su sistema cultural e identitario.

El riesgo se advierte en “hipostasiar la realidad en la figura del ‘pueblo indio’” (Berlanga y Márquez, 1996: 254). La etnicidad de este modo entendida se convierte en un refugio para contrarrestar cualquier posición al diálogo o al entendimiento (Díaz-Polanco, 1996: 207s.) y alimenta a su interior un fundamentalismo acrítico o un “etnocentrismo invertido” (Díaz-Polanco, 1996: 217). La mirada urbana que redescubre al indígena y “lo mira como identidad mítica en todas sus y sólo en todas sus bondades”, y el “fervor del consenso” para generar unidad al interior del grupo (Berlanga y Márquez, 1996: 256), serían algunas de las motivaciones que alimentan los riesgos del esencialismo.

La identidad y la cultura así interpretadas participan de una situación paradójica, puesto que el reclamo que se realiza hacia fuera sobre el respeto de sus propias particularidades culturales lo inhibe hacia dentro, para fortalecer el consenso y evitar el disenso (Berlanga y Márquez, 1996: 256). El peligro, por tanto, se centra en convertir, hacia el interior de su espacio cultural, la cultura en una “especie de cárcel conceptual” que vendría a fortalecer una “dictadura de la cultura” (Teodoro, 1996: 35), y, hacia el exterior, al insistir en las diferencias antagónicas e insuperables que se establecen entre unas culturas y otras, alimentar la segregación y exclusión entre unas y otras.

## RETOS E INTERROGANTES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

El pensamiento posmoderno nos incitó durante los años setenta y ochenta a librarnos de las ilusiones de los metarrelatos que auguraban emancipaciones totalizantes y totalitarias. Quizá sea hora de emanciparnos del desencanto (García Canclini, 1995: 198).

Reconocemos que el giro conceptual de cultura e identidad ofrece respuestas a una serie de problemáticas en el análisis social que llegaron a ser muy notorias en la década de los años setenta. Aunque muchas de estas problemáticas continúan siendo un reto en la actualidad, entre otras razones por la complejidad que presentan para el análisis social. A pesar

de la importancia que le concedemos a este giro conceptual, reconocemos que ningún paradigma por sí sólo llega a explicar la totalidad de la realidad social. Consideramos que el enfoque constructivista solucionó algunos de los graves problemas que enfrentaba la disciplina, pero abrió nuevas interrogantes en el análisis social y dejó algunas de las viejas interrogantes sin respuesta. A continuación nos detendremos en los retos y limitaciones que nos resultan más significativas dentro de la propuesta constructivista.

- I. Retos en el análisis social bajo un análisis estructural-accional de la cultura y constructivista de la identidad.
  - a) La crítica al concepto esencialista de la cultura y las identidades implica un replanteamiento a la tendencia, en antropología, de identificar, clasificar y comparar los procesos culturales (Dietz, 2003: 80). La dificultad para el análisis antropológico consiste tanto en superar esta tradición como, en su defecto, intentar aplicarle a estas acciones conceptos culturales e identitarios más dinámicos y heterogéneos.
  - b) Intentar superar el concepto cultural estático y homogéneo implica superar la presentación esquemática y dualista de lo “propio” y lo “ajeno”. Tradicionalmente esta división ha interpretado la cultura con cierto grado de “pureza”, es decir, sin “contaminación” con otras culturas, ya que es lo que facilita distinguir con mayor claridad lo “propio” de lo “ajeno”. Por esta razón, en el análisis social clásico el interés se focalizaba en aquellas culturas que parecían tener un grado mayor de “pureza”. Sin embargo, el nuevo análisis social considera ambos espacios, los ámbitos culturales fronterizos y los de las culturas tradicionales, “de producción cultural creativa” (Rosaldo, 1991: 191). La consecuencia consiste en visualizar otros ámbitos culturales sin tradición antropológica y reconocer que la cultura abarca procesos comunes a todas las sociedades y grupos humanos.

De forma paralela a esta problemática, consideramos que el interés tradicional en las fronteras entre culturas enfatizaba el estudio

de las diferencias culturales por encima de sus similitudes. Reconocemos que la “noción de ‘diferencia’ posee la ventaja de hacer que la cultura parezca muy visible a los observadores ajenos”, pero dado que las diferencias no son absolutas (Rosaldo, 1991: 185-186) tenemos que insistir tanto en los procesos culturales que diferencian unas culturas de otras como en aquellos que comparten.

- c) Consideramos importante que el análisis social incluya tanto la reproducción como la producción cultural. La insistencia en el carácter estático de las culturas motivó el estudio de la reproducción cultural por encima de la producción cultural. En ocasiones la producción cultural que determinadas sociedades o grupos sociales experimentaban no era tenida en cuenta en el análisis social, por no ajustarse a la imagen estática de estos procesos.
- d) De igual interés nos resulta el tránsito de las etnografías que detallan las partes de una cultura a otras que especifican su articulación. Es tradicional el estudio de la cultura a partir de una lista de elementos, tradicionalmente, el “emplazamiento, economía, organización social, religión, arte, ley, mitología” etc. (Werner y Schoepfle, 1993: 129), pero la parcelación cultural que provocan ayudan y alimentan la esencialización cultural.
- e) Surge, entonces, la necesidad de integrar en el análisis cultural no sólo las prácticas culturales del pasado, sino las “prácticas mundanas de la vida cotidiana” (Rosaldo, 1991: 198), “la dimensión cotidiana y abierta” que experimentan los sujetos (Díaz de Rada, 1996: xvii) para aportar al concepto cultural un carácter más dinámico y heterogéneo. Para ello es necesario superar la fragmentación tradicional que ubica los procesos culturales en “lugares alejados y exóticos” (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 232s.) y “hacer que ‘nosotros’<sup>8</sup> seamos más visibles culturalmente hablando” (Rosaldo, 1991: 186), y de esta manera, superar el tradicional dualismo establecido entre culturas urbanas postindustriales heterogéneas, dinámicas, fluidas, pluriculturales e individualistas frente a culturas tradicionales homogéneas, estáticas, monoculturales y colectivistas.

f) Consideramos importante superar la tradicional tendencia por parte de los científicos sociales de adjudicar –deliberadamente o no– un tipo de cultura homogéneamente compartida a los actores de “nuestras” investigaciones (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 239). En el análisis social es común “tomar por referente de ‘la’ cultura una concepción parcial (a través de algunos de sus representantes o representaciones), cuando no hegemónica, de unos valores no siempre compartidos” (Franzé, 1998: 57). De esta forma, al reducir la complejidad y heterogeneidad que existe al interior de los grupos sociales, contribuimos a la generación de estereotipos. Por ello se torna necesario pasar de la visión compartida de una cultura por todos sus miembros a la “versión particular de la cultura” de sus miembros<sup>9</sup> (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 239).

## II. En segundo lugar plantearemos las limitaciones del enfoque constructivista

Consideramos de mucha importancia el tránsito que hemos querido documentar desde un enfoque esencialista de la cultura y de las identidades hacia un enfoque constructivista. Los retos que acabamos de mencionar nos parecen también de mucho interés para seguir avanzando en el análisis social. Sin embargo, reconocemos que algunas interpretaciones del enfoque constructivista –en concreto ciertos “excesos” en su interpretación– se convierten en limitaciones para el análisis social. Reconocemos también que el enfoque esencialista es portador de ciertas “soluciones fáciles”, pero útiles, por decirlo así, a la praxis escolar intercultural. Por el contrario, el enfoque constructivista en lugar de facilitar las soluciones, las complejiza, y por esta razón el enfoque esencialista en el contexto educativo escolar intercultural mexicano ha ofrecido en ocasiones mayor viabilidad en la implementación de sus proyectos. Expondremos a continuación las limitaciones que nos han resultado más interesantes –en especial para el contexto particular de América Latina. Nuestro interés no se centra en interpretarlas como limitaciones, sino en reconocerlas para convertirlas en retos. Consideramos que las posiciones más creativas e interesantes son aquellas que intentan

superar tanto los “reduccionismos” del esencialismo, como “los extremos constructivistas” (Dietz, 2003: 103) y por tanto, consideramos que las limitaciones que enunciamos a continuación deben ser tenidas en cuenta para proporcionar mayor coherencia y aplicabilidad al enfoque constructivista en el contexto de la educación intercultural en América Latina.

- a) En el análisis social –y su aplicabilidad– al despojar a los procesos culturales e identitarios de características inmutables y dotarlas de “esencia”, la clasificación, comparación y explicitación de las culturas se complejiza. Las culturas son descritas por su “incomensurabilidad” (Teodoro, 1996: 31) y adquieren un carácter más “ininteligible” (Wulf, 1996: 223s.). El análisis social acepta con ello el reto de superar los estereotipos y las clasificaciones simplistas de los fenómenos culturales e identitarios. Pero reconocemos que al renunciar a la inteligibilidad de las culturas, y en especial el “estereotipo cosificado” (Lomnitz-Adler, 1995: 19) que genera el propio análisis no debemos renunciar a la capacidad del análisis social de explicar y comprender los fenómenos sociales y culturales, aun cuando aceptemos que el conocimiento generado nunca será total, sino subjetivo y parcial.

El paradigma posmodernista y constructivista ha realizado una crítica importante a la esencialización de las identidades y culturas, pero después de de-construir el proceso esencializante de las identidades y de las culturas, no ha “construido” una alternativa concreta para el análisis social y para su aplicabilidad. La crítica que desarrolla el enfoque constructivista permite generar otra “visión” sobre el análisis social y los procesos culturales e identitarios, pero deja sin explicación otros tantos fenómenos que eran explicados con “coherencia” dentro de la lógica esencializante.

En el contexto de los pueblos indígenas de México, la interpretación cultural de tendencia primordialista coincide con muchas interpretaciones que estos pueblos tienen sobre sí mismos. Por ejemplo, el origen pre-cultural de sus pueblos y culturas en un tiempo inmemorial, con la llegada de determinados dioses que siguen reco-

nociendo como tales, es más explicable para ellos desde el enfoque primordialista que constructivista.

- b) El enfoque constructivista reconoce el carácter híbrido de las culturas tanto en contextos reconocidos “tradicionales” como urbanos en las actuales sociedades postindustriales. Sin embargo, consideramos que la hibridación y el flujo no pueden llegar a convertirse en la “esencia” de los procesos culturales y étnicos. En ellos existe también homogeneidad y estabilidad.

El enfoque constructivista contribuye a la crítica de las identidades definidas con “propiedades y atributos específicos y estables” (Giménez, 2002: 58s.) y nos advierte del eventual peligro xenófobo, racista y de exclusión. Aun así, en el contexto de América Latina, muchas identidades étnicas son percibidas por sus actores con características estables y con especial referencia a un pasado –homogéneamente compartido, mítico y perdurable en el tiempo– que no indican un peligro xenófobo y se combinan con identidades abiertas, flexibles y democráticas.

Nuestra crítica al esencialismo identitario y cultural no es una crítica a los procesos culturales e identitarios que tienen como referencia en la construcción de su presente y su futuro, su propio pasado y se “resisten” a ciertos cambios culturales o se ven a sí mismos como parte de un continuo histórico de herencias pre-hispánicas. Reconocemos que el interés en la homogeneidad y la estabilidad cultural e identitaria, y en concreto la importancia que la tradición o la “invención de la tradición” tienen para un grupo social determinado no son incompatibles con el reconocimiento de la hibridez y el flujo en los procesos culturales e identitarios. En el contexto de la globalización de las economías de libre mercado y de las comunicaciones han surgido numerosas propuestas de “protección” a determinadas pautas culturales y procesos identitarios por las consecuencias negativas que se consideran les aportan el flujo del mercado y de las comunicaciones. En este trabajo hemos considerado que las diferencias cualitativamente importantes entre unas propuestas y otras no radican en la importancia que la tradición, la estabilidad identitaria y cultural o

la fluidez y el cambio tengan en unas y otras. Las diferencias radican en la tendencia a la exclusión y segregación entre grupos de orden fundamentalista-ontológico y aquellas otras que amplían las relaciones democráticas y equitativas entre grupos sociales.

Para el contexto de los pueblos indígenas de América Latina, de forma mayoritaria se observa que la producción y la reproducción cultural se consideran estrategias posibles y viables para sus proyectos como pueblos indígenas. Ambas tendencias les permiten tanto “sobrevivir a las agresiones externas precisamente por medio de una aceptación muy selectiva o del rechazo de las innovaciones” (Varese, Gigante, Lewin y Pardo, 1987: 56) como adaptarse o apropiarse de otras pautas culturales que les resultan de interés en sus relaciones cotidianas en su proyecto societal de futuro.

- c) El carácter constructivista de la identidad no la concibe como un proceso arbitrario. La identidad no está regida por un “simple anything goes” (Dietz, 2003: 89) o caracterizada bajo la “modesta libertad del *zapping*” (García Canclini, 1995: 130) –una interpretación más cercana al enfoque posmoderno. Entenderlas con estas características no logra explicar ni comprender la génesis de las identidades étnicas en el contexto mexicano.
- d) El concepto de “comunidad imaginada” de Anderson (1997) y en general el enfoque identitario constructivista son muy pertinentes para indicar la ilusoria autenticidad (García Canclini, 1995: 50) del nacionalismo y en concreto el carácter social de los procesos étnicos. Pero el carácter social de ambos no indica que todos los proyectos nacionalizantes o etnificantes, aunque compartan los mismos procesos en su gestación y génesis, persigan equivalentes fines. En el contexto latinoamericano, los procesos culturales e identitarios insertos en la problemática del pluralismo cultural se debaten junto con un concepto ampliado de ciudadanía. Se apuesta por un debate que conjugue “el desarrollo cultural democrático y la representación de múltiples identidades” (García Canclini, 1995: 163), en el cual se considera deben surgir “múltiples iniciativas de la sociedad civil” (García Canclini, 1995: 162).

- e) En los procesos identitarios, el nivel grupal –la organización de grupos sociales– se combina con el nivel individual porque las diferencias intergrupales se interiorizan y subjetivizan. Es decir, aunque la identidad sea social permite una interpretación del mundo individual, particular. El enfoque constructivista de las identidades incide especialmente en la explicación social de estos procesos y no tanto en el nivel individual. El enfoque esencialista de la identidad, sin embargo, ofrecía una explicación “convinciente” a los actores –aunque fuera con base en razones ontológicas– sobre su sentimiento de pertenencia al grupo. El enfoque constructivista interpreta que “los sentimientos” de pertenencia y de parentesco son socialmente construidos –aunque posteriormente interiorizados individualmente. Los sentimientos de pertenencia, de solidaridad grupal, de autoestima y su respectiva capacidad de resistencia ante hechos que se consideran una agresión tienen una explicación más “convinciente” para los sujetos bajo explicaciones esencializadas que constructivistas de estos fenómenos.

A este respecto, se entiende que no es trabajo del análisis social cuestionar el carácter legítimo de determinada identidad, sino “dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar” (Giménez, 2002: 64). Esta distancia epistemológica no impide, sin embargo, que los actores que perciben sus identidades con base en lazos de descendencia, a sentimientos de afiliación o por referencia a un pasado común compartido, no encuentren explicación a sus procesos identitarios bajo el enfoque constructivista. Uno de los resultados de esta posición epistemológica es una separación “entre la teorización académica y los movimientos sociopolíticos”, en especial de aquellos de calado más fundamentalista (García Canclini, 1995: 91-92). Sin embargo, consideramos importante superar esta “distancia” entre el enfoque constructivista y determinados movimientos etnopolíticos.

- f) Reconocemos la necesidad de encajar los estudios sobre los procesos culturales e identitarios en sus coordenadas socio-políticas. En

el caso de México, como hemos intentado plasmar en los capítulos I, II y III, la educación bilingüe intercultural es producto del proyecto social y político de organizaciones y movimientos indígenas. Es difícil en el desarrollo de esta problemática una posición “neutra” que asuma “comportamientos de asepsia técnica” (Picón, 1987: 100), porque la propuesta es parte de “la construcción del destino histórico de las poblaciones indígenas”<sup>10</sup> (Picón, 1987: 101). Reconocemos que en general los enfoques multi, pluri e interculturales carecen de una ideología de transformación societal como lo fueron los proyectos políticos del siglo XIX, pero consideramos que incidir en la esfera sociocultural, desde el enfoque constructivista, no está reñido con su apuesta por los grandes cambios en la economía y en el Estado.

Sin embargo, entre las consecuencias del especial énfasis en la des-esencialización de las identidades y en la crítica a establecer los procesos culturales de forma binaria y antagónica –muy acentuado en la corriente posmoderna– se encuentra su capacidad para frenar la movilización política y contestaria (Dietz, 2003: 29). La esencialización identitaria en el contexto latinoamericano ha contribuido a la movilización política de los pueblos indígenas, a “la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores” (Giménez, 2002: 68). Su empoderamiento a raíz de “diferencias ‘raciales’, ‘étnicas’ y/o ‘culturales’” ha sido utilizado “como argumentos en la lucha por el acceso a los poderes fácticos” (Dietz, 2003: 34).

Por estas razones consideramos que el enfoque constructivista debe conjugar la crítica a la esencialización identitaria y cultural –por cuanto es propicia a generar estereotipos y reduccionismos en los procesos culturales, contribuir a la creación de jerarquías culturales y a la reproducción a su interior de jerarquías de poder con base en la exclusión y en los usos estratégicos del discurso identitario– con la propuesta política de los pueblos indígenas. No consideramos acertada una posición enfrentada entre los dos paradigmas –esencialista y constructivista–, sino una interacción creativa e “interesada” entre ambos enfoques, que no pierda el horizonte de su proyecto político radical, en un contexto “de un Estado neoliberal

que los excluye y margina en nombre de la modernidad” (Giménez, 2002: 69).

## ARTICULACIÓN ENTRE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y EL PROCESO ETNOGRÁFICO

Hay que prestar más atención a la cultura si es que quieren comprender a fondo cómo las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan para cambiarlas (Wolcott, 1993: 144).

Pretendemos en este último epígrafe, integrar los conceptos expuestos al inicio del capítulo con los resultados más llamativos que en relación con ellos hemos obtenido en la investigación etnográfica dentro de un modelo, que expondremos a continuación, de entender las relaciones que se establecen entre los procesos culturales e identitarios.

En esta investigación reconocemos en los procesos culturales dinamismo, heterogeneidad, flujo e hibridez –pero también estabilidad y homogeneidad. Y caracterizamos a los procesos culturales como procesos subjetivos y sociales –lo que hemos denominado un enfoque estructural-accional–, concretos y prácticos. La identidad, por su parte, es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente que la cultura. Es decir, la cultura se define más por la experiencia –que es concreta– y la etnicidad por el discurso –más abstracto y consciente. A pesar de lo cual, por las estrechas relaciones que mantienen ambos conceptos, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

La identidad, a pesar de originarse en un proceso consciente de selección de determinados “emblemas de contraste”, no representa el mismo grado de conciencia en todas sus fases, formándose un complejo proceso de conciencia e inconciencia, que tiene mucho que ver “con los protagonistas discursivos de la identidad colectiva”, quienes la re-explicitan continuamente para mantenerla en un nivel consciente.<sup>11</sup> Por su parte, la cultura, definida por la experiencia bajo parámetros subjetivos y sociales,

tiene diferentes fases que la caracterizan con un grado de mayor o menor abstracción –que podrían ser denominados como procesos culturales y meta-culturales,<sup>12</sup> de mayor abstracción y conciencia éstos últimos.

Distinguir estos dos niveles es complejo, porque no representan dos niveles sino un conjunto de niveles en los cuales los procesos de abstracción son más intensos en unos que en otros. Sin embargo, es importante en esta investigación realizar esta distinción –entre procesos culturales y metaculturales, porque la escuela intercultural tiene la necesidad de reflexionar discursiva y explícitamente sobre la cultura. Pero no son estos atributos los que la caracterizan –más bien son atributos que hemos adjudicado a los procesos identitarios– y por esta razón la necesidad de denominarlos meta-culturales. Consideramos de mucho interés distinguir, en la aplicabilidad y reflexión de las propuestas interculturales en la escuela, entre los procesos culturales, metaculturales e identitarios, para hacer hincapié en los grados de experiencia y discursividad que se combinan en estos procesos.

En la tabla 2 hemos intentado integrar la diversidad de situaciones que se establecen en la relación que cultura, metacultura e identidad guardan entre sí. El interés se centra en diferenciar los procesos de producción y reproducción de los procesos culturales, metaculturales e identitarios y establecer sus relaciones, porque consideramos aportan al análisis social y en especial a su aplicabilidad mayor claridad.

<b>Tabla 2</b> <b>Relaciones entre cultura e identidad</b>			
NIVEL GRUPAL		NIVEL INDIVIDUAL <sup>13</sup>	
IDENTIDAD (abstracta / +conciencia)		CULTURA (concreta/ +inconciencia)	
Abstracto (+conciente)	Concreto (+inconciente)	Abstracto (+conciente)	Concreto (+inconciente)
Proceso conciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos (1)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales. Nivel Internalizado (2)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	Rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		Abstracción metacultural. No proceso identitario (4)	Incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)
		Abstracción meta-cultural en relación con los procesos identitarios (5)	

Expondremos a continuación los procesos que detallan cada una de las situaciones que hemos querido exponer con este cuadro entre las relaciones que guardan los procesos identitarios, culturales y meta-culturales.

(1) Con este nivel queremos indicar la dinámica de los procesos identitarios –como actos discursivos, inicialmente conscientes de selección de determinadas pautas culturales como “emblemas de contraste” dentro de la relación inter-cultural con otros grupos y en determinadas coordenadas socio-políticas. Este nivel no nos dice nada sobre la reproducción o producción cultural de esos “emblemas de contraste”. Un ejemplo para aportar mayor clarificación puede ser la lengua. En ocasiones la lengua puede ser considerada “un emblema de contraste” que define determinada

identidad étnica, sin que corresponda con una reproducción de la lengua en la cotidianidad. Incluso la pérdida de este atributo –individual o colectivamente– puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.

(2) Este nivel, sin embargo, nos señala que determinados “indicadores étnicos” se reproducen en la cotidianidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. Pero se reproducen bajo la conciencia de saberlos “marcadores étnicos”, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos.

(3) Este nivel nos indica la producción o reproducción de determinadas pautas culturales que son reconocidas social e individualmente como “marcadores étnicos” para un determinado grupo, pero no son reproducidas como tales. Si continuamos con el ejemplo de la lengua, en este nivel hacemos referencia al uso cotidiano o esporádico de ésta sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca qué cumpla esta función.

(4) Con este nivel queremos hacer mención a los procesos culturales que tienen un grado mayor de abstracción y conciencia, pero no guardan relación con los procesos identitarios. Sería el nivel que hemos denominado metacultural. Algún ejemplo, para facilitar la explicación, podría ser el cambio de horario en una escuela, por alguna razón específica –discursiva, dialógica–, pero sin estar vinculado con los procesos de identidad étnica de determinado grupo.

(5) En este nivel nos seguimos refiriendo a los procesos metaculturales, pero de aquellos que sí están relacionados con el proceso identitario. Por ejemplo, los cambios operados en el currículum por la necesidad de incluir en ellos las danzas tradicionales con especialistas de la región.

(6) Con este cuadro queremos hacer mención de forma más nítida a lo que hemos denominado en este trabajo como procesos culturales, sin relacionarlos con los procesos identitarios, que serían los que se producen y reproducen a partir de la rutinización cotidiana.

(7) Por último, con este cuadro queremos hacer mención a aquellos procesos que tuvieron su origen en un proceso identitario y que han logrado internalizarse *por completo* dentro de determinado grupo como una práctica cultural cotidiana.

Integrando nuestra posición teórica con los resultados de la investigación resaltamos los siguientes procesos:

- a) Ha sido frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura de este modo, es lo que la gente percibe sobre su identidad. En esta investigación hemos tratado de demostrar las desventajas de equiparar ambos procesos, en especial porque cultura e identidad, siguen mecanismos de producción y reproducción diferentes. Por ejemplo, es frecuente, utilizar en la reproducción de la cultura de la comunidad, procesos verbalizados en los cuales se relatan las razones por las cuáles las danzas de la comunidad son diferentes a las danzas que se bailan en la ciudad. Tomar conciencia de este proceso está más cerca de un proceso de identificación identitaria que de la reproducción de determinada danza. Si se pretende incorporar las danzas al proceso de identificación étnica es un buen camino para llevarlo a cabo, pero si se pretende reproducir esa práctica, habrá que insistir en la danza misma, como práctica concreta y no sólo en su dimensión verbalizable y discursiva. Estos procesos sin embargo, continuamente se están confundiendo dentro de las “intenciones” interculturales en las escuelas.
- b) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se muestra que el proceso identitario en las escuelas ha sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. La ventaja ha sido que a través del proceso identitario étnico más niños y niñas se identifican positivamente con la cultura de su comunidad o región, y que muchas prácticas culturales son consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. Aunque el zapoteco no sea usado como lengua de comunicación ni de instrucción, en la actualidad su uso no es castigado ni prohibido en el aula, como sí lo fue en el pasado. Sería justo decir que aunque los restringidos usos del zapoteco pueden ser muy cuestionados, sí existe una diferencia entre alzar la mano y preguntar una duda en zapoteco al docente –aunque éste responda en castellano– y sufrir un castigo físico o económi-

co por hablar alguna palabra en zapoteco dentro del aula. Por otra parte, el reconocimiento que el constructivismo pedagógico tiene en los docentes, y en los documentos con los cuales trabajan ha favorecido que desde el aula se realicen determinadas adaptaciones curriculares al contexto de aprendizaje de los niños y niñas. También los cursos de sensibilización que tienen los docentes y el mismo enfoque bilingüe intercultural, aunque sea muy desconocido y “confuso” para muchos y muchas, ha contribuido a resaltar la identidad indígena. Consideramos en general todos estos procesos de forma positiva, en especial por el contraste que representan con las prácticas del pasado –aunque volvemos a indicar, han sido sobre todo procesos identitarios y no directamente culturales sobre los que se ha incidido.

Tal y como hemos indicado en la tabla 2, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que determinado grupo realiza sobre sus procesos culturales. En primer lugar, porque la identificación étnica no necesita para su reproducción que determinada práctica cultural se reproduzca. Así por ejemplo, la lengua es uno de los principales “marcadores étnicos” en el proceso de identidad étnica. Sin embargo, es frecuente utilizarlo como diferenciador con respecto a otros grupos y no utilizar el zapoteco sino el castellano en la comunicación diaria, incluso interrumpir la transmisión de esta lengua en sus hijos e hijas. En segundo lugar, los procesos de identificación étnica señalan en especial a los procesos culturales que son contraste con otros grupos, y, por tanto, incide sólo en unos cuantos procesos culturales. De esta forma, la lengua, las danzas, la música, la historia oral o la medicina tradicional es *toda* la cultura de la comunidad. Ésta es una de las razones por las que consideramos que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trasciende aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utiliza para reproducirlos es la autoidentificación con

ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción cultural. Y a pesar de que la cultura en las escuelas bilingües interculturales sea conceptualizada como un “recurso potencialmente movilizador” (Varese, Gigante, Lewin y Pardo, 1987: 66), acaba teniendo un estrecho margen de presencia en los procesos escolares bilingües interculturales,<sup>14</sup> como es el caso de esta investigación.

- c) Es frecuente en el enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Por estos motivos, las prácticas culturales comunitarias en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos han mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas tradicionales, las danzas y músicas tradicionales. En las entrevistas realizadas a los docentes se podía percibir con claridad cómo ellos consideraban la necesidad de realizar investigaciones para “ir en busca” de esa cultura y “llevarla” al aula y, del mismo modo, proponían este tipo de actividades a sus alumnos y alumnas. Hemos hecho referencia en estas páginas a la importancia que la lengua tiene en estos procesos, en especial por su capacidad para “atraparla” y llevarla al aula. Sin embargo, la medicina tradicional, las formas políticas o la historia oral sólo eran tenidas en cuenta en el aula a través de pequeñas aproximaciones “verbalizadas”, como contenidos explícitos dentro del currículum. El producto ha sido “un currículum levemente folclorizado” (Dietz, 2003: 168), que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos<sup>15</sup> (Franzé, 1998: 52).

En las escasas ocasiones en las cuales los docentes nos han manifestado que realizaban estas acciones, interpretaban esos procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubican.<sup>16</sup> Sin embargo, concebimos que estos conocimientos y prácticas culturales están

socialmente “situadas” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché, 2002: 137). En escasas ocasiones hemos podido percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local en la escuela hayan querido trascender y compartir su carácter social y relacional.

Si la cultura se reduce a la adquisición de ciertas competencias cognitivas, su función en la escuela es considerarla como “un contenido temático más” (Franzé, 1998: 52), y se anulan sus procesos organizativos y relacionales, los procesos identitarios –y su valoración positiva– pueden ir en aumento mientras que las prácticas cotidianas se reducen. Los usos esporádicos, fragmentados, así como la interpretación cognitiva de la cultura –a pesar del fortalecimiento de los procesos identitarios– nos indican que los procesos de asimilación cultural irán en aumento. Por esta razón hemos considerado que una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural.

- d) Por otra parte, no solamente es frecuente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que frecuentemente se presentan como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coinciden con las que forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se conciben únicamente las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, son las que hacen a una cultura ser visiblemente diferente a otras. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos. Sin embargo, la cultura de un determinado grupo está formada tanto por lo que lo diferencia como por lo que lo asemeja a otros grupos culturales.

Esto es lo que hemos querido demostrar cuando hemos hablado de los diferentes espacios inter-culturales en el capítulo v. Si sólo incluimos como prácticas interculturales en la escuela a aquellas

que son consideradas “emblemas de contraste” o aquellas que las diferencian con otros grupos culturales, invisibilizamos la mayor parte de las prácticas culturales de determinado contexto. Con los diferentes espacios inter-culturales que hemos documentado hemos querido indicar que, aun sin percibirlo de esta forma, muchas manifestaciones culturales de la comunidad ya están presentes en el habitus cultural escolar, pero invisibilizadas. Y de esta forma, la intención ha sido ampliar el concepto de cultura más allá de lo que son considerados “emblemas de contraste” e indicar que aunque fueran aspectos culturales que compartieran o no con otros grupos culturales, son manifestaciones de la cultura comunitaria o local.

- e) La educación bilingüe intercultural pretende impulsar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 246), de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que hemos denominado metacultura, ya que determinado colectivo tiene que afrontar –de forma consciente y deliberada– cierta selección cultural. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la cultura de todo el colectivo. Por otra parte, reconocemos su carácter metacultural porque los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización.

Por esta razón consideramos que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y metacultural bajo tres lógicas diferenciadas, pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales con-

- sideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia –estratégica o no– en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión metacultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que –aun no formando parte del proceso identitario– se considere necesario incluirlos en el currículum.
  - y por último, impulsar una lógica –que combine fases de abstracción y concreción– que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

Los logros del sistema educativo bilingüe intercultural han recaído en especial en la primera de estas lógicas. Los dos últimos puntos señalados han tenido escaso protagonismo en la aplicabilidad del enfoque intercultural en las escuelas. El carácter desconocido de la mayor parte de los procesos que intervienen en los procesos de rutinización y reproducción cultural, la lógica cultural de la institución escolar –que alimenta la esencialización y la folclorización de la cultura–, las dificultades de insertar en la escuela los procesos culturales con las relaciones sociales situadas que las caracterizan, y el profundo cambio que sería necesario en las estructuras escolares para llevarlo a cabo, son razones de ello.

Sin embargo, consideramos que es más beneficioso para los proyectos interculturales asumir esta complejidad que seguir ofreciendo respuestas para la inclusión en el currículum escolar de algunas tendencias culturales folclorizadas –con especial incidencia en los “emblemas de contraste”. Los retos para ofrecer un planteamiento coherente a esta propuesta son numerosos. Los siguientes esfuerzos que esperamos iniciar al concluir esta investigación pretenden afrontar de forma especial los siguientes interrogantes, pensando en especial en la importancia que tiene plantear nuevos interrogantes para el desarrollo teórico y práctico de la escuela intercultural:

- ¿Cómo compatibilizar el carácter “rutinizado” y situado de algunas prácticas culturales con las reglas culturales de la institución escolar?

- ¿Cuál es la posibilidad y la necesidad de escolarizar determinadas prácticas culturales?
- ¿Es el ámbito escolar el lugar indicado para continuar con la reproducción de determinadas pautas culturales?
- ¿A qué tipo de procesos y de modificaciones –de la institución escolar y de las prácticas culturales comunitarias– nos estamos enfrentando?

Consideramos que las preguntas y respuestas más importantes en cuanto a la educación escolar bilingüe intercultural en regiones indígenas, en relación al proceso cultural que pretenden impulsar, se encuentran aún en un nivel incipiente. En especial si pretendemos superar la tendencia, tan extendida en la actualidad, de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural.

## Notas

<sup>1</sup> El concepto cultural anti-sustancialista o anti-esencialista reúne un conjunto de críticas hacia el enfoque tradicional antropológico en el cual el concepto era interpretado de forma estática y homogénea. Pero la esencialización hace especialmente referencia a la categorización y estereotipización de los individuos a partir de sus características culturales “como si estuvieran ‘esencialmente’ definidos”, de tal forma que en estas interpretaciones “la cultura juega el papel que la raza y el sexo juegan en otros discursos” (Grillo, 1998: 196 citado en Dietz, 2003: 34).

<sup>2</sup> Reconocemos que la cultura de un determinado grupo no es una “visión colectivamente compartida” (Werner y Schoepfle, 1993: 168), pero también reconocemos que el análisis etnográfico deba de dotar de coherencia la posible diferenciación intracultural.

<sup>3</sup> Entendemos que la reproducción cultural hace referencia a un “ámbito rígido inalterable y repetitivo de la vida social” y la producción cultural a “la innovación individual que se genera al interior de la comunidad a través del análisis crítico, la disconformidad, la influencia externa o el retorno a las fuentes originales (supuestas o reales)” (Varese, Gigante, Lewin y Pardo 1987: 56).

<sup>4</sup> Escribimos en pasado para indicar que la crítica anti-esencialista en esta disciplina es ya “antigua”. Sin embargo, reconocemos la vigencia esencialista dentro de la Antropología en la actualidad y también entre aquellos que usan frecuente y abundantemente conceptos tan afines a la antropología como son cultura e identidad.

<sup>5</sup> Conviene realizar una aclaración en este punto en torno a la diferencia que consideramos existe entre aquellas pautas culturales consideradas “tradiciones” y lo que aquí hemos denominado procesos culturales. Consideramos que las primeras “se inventan en un acto creativo, consciente e innovador” (Dietz, 2003: 88) y las segundas, son producto de las prácticas cotidianas de determinado colectivo social. Las pautas culturales incluyen a las tradiciones, pero las tradiciones no incluyen a todas las pautas culturales.

<sup>6</sup> Hay que aclarar que las críticas que realizamos a algunas interpretaciones culturales e identitarias que participan del enfoque multi, pluri e intercultural son utilizadas de forma abusiva o “convertidas en tópicos” por quienes desean desacreditar estas propuestas (Díaz-Polanco, 1996: 219). Es decir, hacen extensibles estos usos de la identidad y la cultura a cualquier propuesta multi, pluri e intercultural.

<sup>7</sup> Berlanga y Márquez (1996: 256) sin embargo, comparten la idea de que una identidad colectiva muestra conflictos a su interior y que ello no la hace menos importante para el proyecto pluricultural.

<sup>8</sup> Este “nosotros” en Rosaldo hace mención a los grupos sociales de las sociedades urbanizadas postindustriales, en concreto en ese párrafo a los grupos especialmente vinculados con la investigación y el análisis social en esas sociedades.

<sup>9</sup> García-Cano y Márquez (2005) y Márquez y García-Cano (2004) ilustran en experiencias escolares que vinculan el aprendizaje cooperativo con educación intercultural, el interés en superar la tendencia a través de la cual asumimos determinada cultura a un individuo a partir de su grupo de referencia.

<sup>10</sup> Aunque si bien es importante esta dimensión histórica-política en la educación bilingüe intercultural, una excesiva fijación a ella produce, como consideramos ha sido el caso de México, un “desfase entre la capacidad político-reivindicativa y el real avance técnico y pedagógico de la Educación Indígena” (Citarella, 1990: 141).

<sup>11</sup> Agradezco esta aclaración conceptual a los comentarios de Gunther Dietz.

<sup>12</sup> Serían aquellos procesos que tienen lugar cuando empleamos la cultura para reflexionar sobre ella.

<sup>13</sup> Con estas flechas queremos indicar los niveles individual y colectivo que tienen lugar en los procesos de etnificación y cultura, ya que éstos pueden ser llevados a cabo como grupo específico o a nivel individual. Resaltamos también que las dos columnas interiores tienen un carácter más dinámico que las columnas exteriores, ya que en ellas se reflejan las complejas interacciones que manifiestan la cultura y los procesos identitarios.

<sup>14</sup> En otras palabras, como afirma Díaz-Couder (1998: 20), en la mayoría de los programas o proyectos educativos escolares subyace una concepción cultural que enfatiza el folclor, la tradición y la costumbre, por ser los elementos más pintorescos de la cultura, pero escasamente se integran las instituciones sociales de los pueblos indígenas en la planeación o en el proceso escolar.

<sup>15</sup> Reconocemos la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural, pero, como indica Franzé (1998: 52), el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”.

<sup>16</sup> Reconocemos que esta tendencia, ampliamente extendida en la literatura sobre escuelas interculturales, está vinculada con el clásico enfoque antropológico sobre la conceptualización de los procesos culturales.



## Conclusiones

Cultura comunitaria y cultura escolar representan dos espacios diferenciados, pero a su vez, están cotidianamente interactuando en la vida de las comunidades zapotecas visitadas. La mayor parte de la interacción no tiene lugar precisamente a través de las iniciativas existentes para interculturalizar el currículum escolar. Más bien al contrario, dado que gran parte de esta interacción está “invisibilizada” para sus actores.

De forma paralela a esta “invisibilización” existen intentos conscientes de interculturalizar el currículum, “buscando”, “estudiando” y “transportando” la cultura comunitaria al aula. En el contexto observado, este proceso de “transportar” la cultura comunitaria al aula convierte procesos culturalmente ubicados en la comunidad en objetos re-situados en el aula, principalmente como actividad cognitiva y no tanto como praxis cultural socialmente ubicada. Con ello, las escasas acciones que emprenden los docentes en su esfuerzo por interculturalizar el currículum se realizan sin importantes conexiones con los procesos culturales locales que toman como referencia.

El tiempo dedicado a esta investigación –sobre todo etnográfica, pero también documental– me permite indicar que una importante explicación la ofrece el proceso de conceptualización que encontré tanto en los docentes como en gran parte de la bibliografía consultada. La de-construcción que realizamos sobre el concepto de cultura a través de las definiciones que los docentes nos aportan demuestra que perciben la cultura como un proceso estático, homogéneo, muy vinculado al pasado y contrastivo con respecto a otros grupos culturales. Al no conceptualizarla en su dimensión cotidiana, heterogénea, plural y, en particular, en su dimensión estructural-accional, gran parte de los procesos culturales del contexto local en el

que se ubica la escuela están “invisibilizados” para las prácticas interculturales que consideran oportunas los docentes.

Considero que esta situación que acabo de enunciar encubre una problemática conceptual muy relacionada con el mismo quehacer antropológico. Las definiciones aportadas por los docentes fueron muy cercanas al esencialismo, al primordialismo y al objetivismo, a pesar de que, aunque su discusión en las Ciencias Sociales representa un campo aún controvertido, la antropología de finales del siglo xx muestra una tendencia hacia la concepción anti-sustancialista, anti-primordialista y anti-objetivista de la cultura (Dietz, 2003: 35). Entendemos que la cultura es un proceso inmerso en la praxis cotidiana de la gente, inseparable de las relaciones sociales que le dan sustento y sostén, que guardan alguna relación con los procesos identitarios, pero que no se agotan con los “marcadores étnicos” o “emblemas de contraste” con los cuales se identifica.

Aunque cultura e identidad están estrechamente vinculadas, son procesos con mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes y deliberados de selección de determinadas prácticas, aunque finalmente acaban siendo internalizados (Dietz, 2003: 104). Por lo tanto, la cultura se define más por la experiencia –que es concreta– y la etnicidad por el discurso –más abstracto y consciente. A pesar de ello, por las estrechas relaciones que mantienen ambos conceptos los dos sufren procesos recíprocos de abstracción y concreción.

Lo que demuestra esta investigación es que la mayor parte de las veces, este proceso de acercamiento a las prácticas culturales locales convierte procesos culturalmente ubicados en la comunidad en objetos re-situados en el aula, principalmente como actividad cognitiva y no tanto como praxis cultural socialmente ubicada. Plantea abiertamente que la cultura comunitaria difícilmente puede ser aprehensible por los alumnos como una actividad cognitiva, ya que es principalmente una actividad práctica, ubicada dentro de otras prácticas culturales que impiden considerarla como un objeto fácilmente transportable.

En escasas ocasiones hemos podido percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hayan querido trascender y compartir su carácter social. Por otra parte, los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local, al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización, sin que esto haya provocado mayor reflexión en torno a los nuevos procesos a los que se somete determinada práctica cultural.

A pesar del escaso éxito obtenido en aquellas experiencias que han pretendido acercar la cultura comunitaria a la cultura escolar, la realidad indica que existen muchos espacios porosos e híbridos entre ambas instituciones (la comunitaria y la escolar) y que de facto, más allá de las intenciones de interculturalizar el currículo, existe interacción entre ellas. Sin embargo, y ésta es la paradoja, no son percibidas por los actores educativos que buscan consciente e intencionadamente establecer puentes entre la cultura comunitaria y la escolar.

Por otra parte, fue frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los procesos de identificación étnica. La cultura de este modo, es lo que la gente percibe sobre su identidad. Se presentaban como pautas culturales principal y, en ocasiones únicamente, aquellas que coincidían con las que forman parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos culturales de contraste son ponderadamente más representados como elementos culturales que otros que comparten con otros grupos, y, en ocasiones representan toda la cultura de la comunidad. De esta forma se invisibiliza la mayor parte de los procesos culturales escolares que interaccionan con los procesos culturales de la comunidad, y las acciones interculturales se ven muy reducidas en la práctica. Ésta es una de las razones por las que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trasciende aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utiliza para reproducirlos es la autoidentificación con ellos.

Los procesos culturales e identitarios tienen mecanismos de reproducción y transformación diferenciados. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los procesos de asignación e imputación identitaria son inicialmente procesos conscientes, deliberados de selección de determinadas prácticas. Fue frecuente en este sentido pretender producir y reproducir los procesos culturales como si fueran procesos identitarios. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso estaba privilegiado por encima de la concreción y praxis cultural.

De tal forma, las prácticas interculturales en la escuela se han centrado en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos han mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas tradicionales, así como las danzas y músicas tradicionales. El producto es “un currículum levemente folclorizado” (Dietz, 2003: 168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándola “un contenido temático más”, como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos (Franzé, 1998: 52).

Es conveniente señalar que la educación bilingüe intercultural impulsa la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño, Pulido y Montes 1997: 246) de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que culturales, hace referencia a lo que denominamos metacultura, ya que determinado colectivo tiene que afrontar –de forma consciente y deliberada– cierta selección cultural. Pero no son estos atributos los que caracterizan a los procesos culturales –más bien son atributos que hemos adjudicado a los procesos identitarios– y de ahí la necesidad de denominarlos metaculturales.

Para afrontar esta problemática ofrecemos un modelo de relaciones entre estos tres conceptos –cultura, identidad y meta-cultura– que intenta mostrar las interrelaciones entre estos conceptos, pero también sus particularidades con respecto a los otros. Su distinción permite percibir más

procesos culturales de los que son utilizados como marcadores étnicos y evidencia las diferentes fases de abstracción y concreción cultural a las que hacemos frente cuando queremos interculturalizar la escuela. La conjunción y distinción de estos tres conceptos nos permiten finalmente indicar que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y metacultural bajo tres lógicas diferenciadas –pero enlazadas:

- una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia –estratégica o no– en los procesos identitarios;
- otra lógica que impulse la reflexión metacultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que –aun no formando parte del proceso identitario– se considere necesario incluir en el currículum.
- y, por último, una lógica que –combinando fases de abstracción y concreción– pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

La primera lógica es aquella en la que tradicionalmente se ha incidido desde las escuelas interculturales. La segunda lógica muestra un comportamiento “novedoso”, intrínsecamente relacionado con las propuestas interculturales en la escuela, ya que éstas requieren de un proceso verbalizable, de explicitación, de negociación, de abstracción, de selección de unas pautas culturales y no de otras. Sin embargo, éstas son características que definen más a la identidad que a la cultura. La educación intercultural se convierte, por tanto, en un proceso paradójico, híbrido, que oscila continuamente entre procesos culturales e identitarios, que nos señala el proceso que hemos denominado metacultural.

Desde esta investigación –y este es el mensaje de la tercera lógica– consideramos que la institución escolar puede incluir la rutinización cultural comunitaria. De hecho lo hace, y ésta es la percepción que me llevó en el inicio de este capítulo a manifestar que ambos espacios culturales

estaban interaccionando. Al finalizar esta investigación incido de nuevo en este nivel –junto con la visualización de “otros” procesos culturales– para esperar que contrarresten el recurrente carácter asimilacionista e integracionista que la educación escolarizada, intercultural o no, sigue mostrando en regiones indígenas.

Los retos para ofrecer un planteamiento coherente a esta propuesta son numerosos. Trabajar bajo estas tres lógicas suscita muchas preguntas, tales como la dificultad de compatibilizar el carácter “rutinizado” y situado de algunas prácticas culturales con las reglas culturales de la institución escolar y el tipo de aprendizaje cognitivo que fomenta, afrontar el tipo de modificaciones que son necesarias tanto en la institución escolar como en las prácticas culturales comunitarias e incluso interrogarnos sobre las posibilidades y la necesidad de escolarizar o no determinadas prácticas culturales. En definitiva, ello nos interroga sobre las posibilidades de interculturalizar la institución escolar más allá de la tendencia tan extendida en la actualidad de ofrecer respuestas esporádicas y esencializantes de la diversidad cultural e ir construyendo la compleja tarea de una escuela intercultural inserta en las prácticas culturales comunitarias.

## Referencias Bibliográficas

- Acevedo, María Luisa y María Teresa Pardo, 2002. “Las lenguas indígenas”. En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.). *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política)*, pp. 35-58. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.
- Aguirre, Gonzalo, 1976. *La escuela Rural Mexicana. Rafael Ramírez*. México: SEP Setentas
- , 1984. La polémica indígena en México en los años setenta. *Anuario Indigenista*, núm. 44, pp. 7-28.
- Aguirre, Gonzalo y Ricardo Pozas Arciniega, 1991. *La política indigenista en México*. Tomo II. México: INI-CONACULTA.
- Álvarez, Luis, 1999. “Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911”. En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 83-115. México: FCE-SEP.
- Amadio, Massimo, 1987. “Caracterización de la educación bilingüe intercultural”. En: Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (comp.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, pp. 19-25. México: UNESCO/OREALC.
- Anderson, Benedict, 1997. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Antochiw, Michel, 1982. “¿Será posible la educación bicultural?” En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 497-501. México: SEP.
- Arana de Swadesh, Evangelina, 1982. “Programa de educación extraescolar en zonas indígenas”. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 271-287. México: SEP.
- Arratia, Marina, 2001. *Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educa-*

- tiva intercultural en un distrito quechua de Bolivia*. Buenos Aires, Argentina: IPEE/UNESCO
- Báez-Jorge, Félix, 1982. "Los indios y el Estado mexicano desde la perspectiva antropológica". En: *Anuario Indigenista III*, Vol. XLII: 109-123. México.
- Barabas, Alicia M., 1999. "Gente de la palabra verdadera. El grupo etnolingüístico zapoteco". En: Alicia M. Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*. Vol. 1, México: INI-Conaculta-INAH.
- Barth, Fredrik, 1976. "Introducción". En: Fredrik Barth (comp.): *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, pp. 9-49. México: FCE.
- Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas, 1986. "La pluralidad desigual en Oaxaca". En: Alicia M. Barabas y Miguel A. Bartolomé (coords). *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, pp. 15-95. México: INAH.
- Berlangua, Benjamín y Ulises Márquez Nava, 1996. "Cinco reflexiones en torno a los imaginarios sociales de desarrollo y autonomía: la práctica de la pluralidad cultural en las regiones indígenas". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 239-257. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Bertely, María, 1997. "Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes". En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 192-203. México: COMIE.
- , 1998. "Educación indígena del siglo XX en México". En: Pablo Lapatá Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*. Tomo II, pp. 74-110. México: CONACULTA-FCE.
- , 2000a. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós Mexicana.
- , 2000b. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*. Toluca, México: Instituto Superior

- de Ciencias de la Educación del Estado de México. Colección: Horizontes Alternativos para los Docentes III.
- Brice, Shirley, 1986. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Cabrera, Flor, 2002. "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural". En: M. Bartolomé Pina (coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, pp. 79-104. Madrid: Narcea.
- Cardiel, Raúl, 1999. "El periodo de conciliación y consolidación. 1946-1958". En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la Educación pública en México*, pp. 327-359. México: FCE-SEP.
- Carrasco, Silvia, 2002. "Antropología de la Educación, Antropología para la Educación". En: AAVV. *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés*. Barcelona: Colección de Antropología Cultural, UAB.
- , 2004. Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *OFRIM Suplementos* núm. 11, junio, pp. 38-68.
- Chamoux, Marie-Noëlle, 1992. *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS. Ediciones de la Casa Chata- CEMCA.
- Citarella, Luca, 1990. "México". En: Francesco Chiodi (compilador). *La educación indígena en América Latina*. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia. Tomo I, pp. 9-155. Quito-Ecuador; Santiago, Chile: PEBI (MEC-GTZ) y Abya-Yala; UNESCO/OREALC.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion, 1989. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. Colección Aula Abierta.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez Núñez, 2001. Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. núm. 5, abril-junio, pp. 45-50. Oaxaca, México: IEEPO.
- CONAFE, 1999. *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: CONAFE.
- Cruz, Froylán, 2003. "Presentación". En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. IX-XI.

- Oaxaca, México: Fondo Editorial IIEPO.
- De la Peña, Guillermo, 1981. *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación*. Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.
- Devalle, Susana B.C, 1989. "Introducción". En: Susana B.C Devalle (comp.). *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*, pp. 11-40. México: El Colegio de México.
- DGEL, 1990. *Programa para la modernización de la educación indígena. 1990-1994*. México: DGEL.
- Díaz-Couder, Ernesto, 1998. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 11-30. Madrid: OEL.
- Díaz-Polanco, Héctor, 1996. "Universalidad y particularidad. La solución autonómica". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 205-222. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- , 2002. "Los dilemas de la diversidad, retos del multiculturalismo". En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Díaz de Rada, Ángel, 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Dietz, Gunther, 1995. *Teoría y práctica del indigenismo. El caso del fomento a la alfarería en Michoacán (México)*. Cayambe, Ecuador: ABYA-YALA y III.
- , 1999. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- , 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.

- DIGEPO, 1999. *Situación demográfica de Oaxaca*. Oaxaca, México: DIGEPO.
- Embriz, Arnulfo, 2003. 54 años de trabajo con los pueblos indígenas. Editorial. En: *México Indígena*. Vol. 2, núm. 4, pp. 1-2. México: INI.
- Franzé, Adela, 1998. Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. *OFRIM Suplementos* junio, pp. 44-62.
- Fornet-Betancourt, Raúl, 2002. "Filosofía e Interculturalidad en América Latina: intento de introducción filosófica". En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 15-30. México, D.F. Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Gabriel, Franco, 1979. De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales. Las nacionalidades indígenas en México*. Año XXV, Nueva Época. Julio-septiembre, pp. 27-39. México: UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- García Canclini, Néstor, 1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- , 1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García-Cano, María y Esther Márquez, 2005. "Aprendizaje cooperativo y educación intercultural". En: Fernando Peñafiel *et al.* (eds). *Intervención psicopedagógica en contextos multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez, 2002. "Inmigración, educación e interculturalidad". En: Héctor Muñoz Cruz *et al.* *Rumbo a la interculturalidad en educación*, pp. 63-96. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO.
- García Castaño, F. Javier, Rafael Pulido y Ángel Montes, 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. En: *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural*. Enero-abril, núm. 13, pp. 223-256. Madrid. OEI.
- García Domínguez, Víctor (comp.), 2003. *Guía Académica 2002-2003. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)*. Oaxaca,

- México: Fondo Editorial, IIEPO.
- García Segura, Sonia, 2004. *El Estado-nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la región purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)*. Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Antropología y Trabajo Social (tesis doctoral ms).
- Gasché, Jorge, 1997a. "Educación intercultural vista desde la amazonia peruana". En: María Bertely, Busquets y Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 147-158. México: COMIE.
- , 1997b. "Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú". En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.) *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 219-245. México: COMIE.
- , 2002. "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos". En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 119-158. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Giddens, Anthony, 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gigante, Elba, 1995. Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. En: *Básica. Revista de la escuela y del maestro. Educación intercultural*. Año II, nov-dic., núm. 8, pp. 48-52. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- , 2003. Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 63-91. Oaxaca, México: Fondo Editorial IIEPO.
- Giménez, Gilberto, 1994. "Comunidades primordiales y modernización en México". En: Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds): *Modernización e identidades sociales*, pp. 151-183. México: UNAM.

- , 2002. “Identidades sociales, identidades étnicas”. En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 31-55. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Gómez, Leonardo, 1999. “La revolución mexicana y la educación popular”. En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 116-156. México: FCE-SEP.
- González Apodaca, Erika, 2004. *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Serie documentos.
- Hamel, Rainer Enrique, 1996. “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?” En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop Astrid (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp.149-189. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- , 2003. “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 130-167. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.
- Hernández, Natalio, 1996. “Imágenes de los indígenas: juicios y prejuicios”. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 97-108. México: Plaza y Valdés- Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Hernández-Díaz, Jorge, 2003a. “Introducción”. En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. XII-XIX. Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO.
- , 2003b. “¿La educación indígena es una educación bilingüe?” En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 41-62. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.

- Hernández López, Ramón, 1982. "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural". En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 113-136. México: SEP.
- Hernández Reyes, Raúl, 2001. La desigualdad en la calidad de la educación primaria en tres contextos del estado de Oaxaca. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2, núm. 5, abril-junio, pp. 4-23. Oaxaca, México: IEEPO.
- Huaxyácac, 1997. Ley Estatal de Educación. *Huaxyácac. Revista de Educación. Separata*. Núm. 13. Oaxaca.
- IEEPO, 1999. *¡Bienvenido maestro! Guía para el maestro de nuevo ingreso. 1999-2000*. Oaxaca, México: IEEPO.
- , 2002a. *¡Bienvenido Maestro! 2002-2003. Guía para el maestro de nuevo ingreso*. Oaxaca, México: IEEPO.
- , 2002b. *Guía del director escolar*. Oaxaca, México: IEEPO.
- II, 1982. Documentos. Informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural y bilingüe. Declaración de Páztcuaro sobre el derecho a la lengua. En: III. *América Indígena*. Núm. 2, vol. XLII, pp. 333-348. México.
- INEGI, 1998. *Oaxaca hoy*. Edición 1997. México: INEGI.
- , 2000a. *Comunicado de Prensa*. México: Dirección General de Difusión, INEGI.
- , 2000b. *Estadísticas de Educación*. Cuaderno núm. 6, México: INEGI.
- , 2000c. *XXII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. En: [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx) (consulta 11 abril 2005).
- , 2001. *Tabulados Básicos. Oaxaca por Distrito*. Tomo I. XXII Censo General de Población y Vivienda 2000. México: INEGI.
- , 2002. *Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca*. Edición 2002. Tomo I. México: INEGI.
- , 2004. *Principales resultados por localidad. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo de Población y Vivienda 2000*. Disco Compacto.
- INI, 1977. *7 Ensayos sobre indigenismo*. México: INI.
- , 1978. *30 años después*. México: INI.

- INI-SEDESOL, 1994. *Instituto Nacional Indigenista. 1989-1994*. México: INI-SEDESOL.
- Iturriaga, José, 1999. “La creación de la Secretaría de Educación Pública”. En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 157-165. México: FCE-SEP.
- Jiménez Naranjo, Yolanda, 2005a. *El rol del enfoque bilingüe intercultural en la Reforma Educativa en Yura, Bolivia*. Memoria de investigación. Cochabamba, Bolivia: PROEIB (ms).
- , 2005b. *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*, México. Tesis doctoral. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales y Migraciones. Universidad de Granada.
- Julián, Juan, 2002. *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoaltepec y Huitepec*. Oaxaca. México: CIESAS.
- Klesing-Rempel, Ursula, 1996. “Introducción”. En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 7-16. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Klesing-Rempel, Ursula y Carlos Zarco Mera, 2002. “Presentación”. En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 7-14. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Koniarz, Suzzana, 2004. *La educación como práctica de libertad. La educación autónoma en Chiapas, México. El caso de la ESRAZ*. Varsovia: Tesis de licenciatura. Universidad de Varsovia. Facultad de Filologías Modernas. Instituto de Estudios Ibéricos (ms).
- Latapí, Pablo, 1998a. “Un siglo de educación nacional: una sistematización”. En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*, Tomo I, pp. 21-42. México: CONACULTA-FCE.
- , 1998b. “Perspectivas hacia el siglo XXI”. En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*, Tomo II, pp. 417-436. México: CONACULTA-FCE.

- Lezama, Juan, 1982. "Teoría y práctica en la educación bilingüe". En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 155-181. México: SEP.
- Lomnitz-Adler, Claudio, 1995. *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Editorial Joaquín Mortiz-Planeta.
- López, Mar y Nemesio Cruz Martínez, 1982. "El progrado en educación bilingüe y bicultural para maestros bilingües, en la Universidad Pedagógica Nacional: Un proyecto impostergable". En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 311-319. México. SEP.
- López, Luis Enrique, 1998. La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 51-89. Madrid: OEL.
- López Pérez, Alexis, 2003. "La educación básica para niñas y niños indígenas. Información general". En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 26-38. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.
- Maldonado, Benjamín, 2002. *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: INAH.
- Márquez, Esther y María García-Cano, 2004. Debates sobre educación intercultural desde su práctica en el aula. En: *Portularia. Revista de Trabajo Social*. Volumen 4, pp. 143-151. Huelva.
- Marroquín, Alejandro, 1977. *Balance del Indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América*. México: III. Ediciones Especiales.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl, 2002a. "La población en Oaxaca". En: Víctor Raúl Martínez Vázquez (coord.). *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política)*, pp. 25-33. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.
- , 2002b. "De la federalización centralizadora a la descentralizadora

- (1937-2000)". En: Víctor Raúl Martínez Vásquez (coord.). *Oaxaca: escenarios del nuevo siglo (sociedad, economía, política)*, pp. 147-162. Oaxaca, México: Gobierno del Estado de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas. SIBEJ-CONACYT. UABJO.
- Mayer, Enrique, 1982. Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. En: III. *América Indígena*. Núm. 2, vol. XLII, pp. 269-280. México.
- Mejía, Raúl, 1999. "La escuela que surge de la Revolución". En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 183-233. México: FCE-SEP.
- Merino Fernández, José y Antonio Muñoz Sedano, 1998. Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 207-247. Madrid: OEI.
- Meyer, Lois, 2001. El rol de la formación docente y la capacitación profesional en la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2. Núm. 7, octubre-diciembre, pp. 41-54. Oaxaca, México: IEEPO.
- Molina, Mario, 2003. "Lengua y resistencia indígena frente a los contenidos formalmente impuestos. Una experiencia de lecto-escritura zapoteca-español en la Sierra Juárez". En: s/a: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 402-420. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.
- Montes, Olga, 1995. Las políticas indigenistas y educativas en la Sierra Juárez, 1930-1940. En: *Huaxyácac*. Enero-abril, pp. 58-63. Oaxaca, México: IEEPO.
- , 2001. Identidad y migración: el caso de los zapotecos en Los Ángeles, California. En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2, núm. 7, octubre-diciembre, pp. 26-32. Oaxaca, México: IEEPO.
- Morales, Sofíaleticia, 1998. "La educación indígena, especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia". En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*. Tomo II, pp. 141-172. México: CONACULTA-FCE.

- Moreno y Kalbtz, Salvador, 1999. "El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)". En: Fernando Solana *et al.* (coords). *Historia de la educación pública en México*, pp. 41-82. México: FCE-SEP.
- Moya, Ruth, 1998. Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 105-187. Madrid: OEI.
- Muñoz, Héctor, 1998. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 31-50. Madrid: OEI.
- , 2002. "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?" En: Héctor Muñoz Cruz *et al.* *Rumbo a la interculturalidad en educación*, pp. 25-62. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO.
- , 2003. "¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?" En: s/a. *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 92-114. Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO.
- Nolasco, Margarita, 1970. "La antropología aplicada en México y su destino final: El indigenismo". En: Arturo Warman, Margarita Nolasco *et al.* *De eso que llaman antropología mexicana*, pp. 67-93. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- , 1997. "Educación Bilingüe: la experiencia en México". En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 35-51. México: COMIE.
- , 2003. Medio siglo de Indigenismo y de INI. En: *México Indígena*, vol. 2, núm. 4, pp. 7-13. México: INI.
- OEI, 1998. Documentos: VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Sintra. "Globalización, Sociedad del Conocimiento y Educación". En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*, mayo-agosto, núm. 17, pp. 251-255. Madrid: OEI.

- Olarte, Eleuterio (coord), 1995. *Dillawalhall. Lengua zapoteca del distrito de Villa Alta, Oaxaca. Segundo ciclo*. México: SEP.
- , 2003. “La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena”. En: s/a: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, pp. 117-129. Fondo Editorial IIEPO.
- Padua, Jorge, 1998. “La educación en las transformaciones sociales”. En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*. Tomo I, pp. 84-174. México: CONACULTA-FCE.
- Pedro, Francesc y José Manuel Rolo, 1998. Los Sistemas Educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*, mayo-agosto, núm. 17, pp. 257-289. Madrid: OEI.
- Pérez García, Rosendo, 1998. *La Sierra Juárez*. Tomo I. México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- Picón, César, 1987. “Planteamiento sintético de algunas cuestiones críticas en torno a la educación bilingüe y bicultural promovida por los estados nacionales”. En: Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (comp.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, pp. 95-101. México: UNESCO/OREALC.
- Pría, Melba, 2000. “Presentación”. En: *Instituto Nacional Indigenista. Memoria 1995-2000*, pp. 5-11. México: INI.
- Reyes, Luis, 1982. “Programa de formación profesional en etnolingüística”. En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 291-308. México: SEP.
- Rosaldo, Renato, 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Editorial Grijalbo. Colección Los Noventa.
- Ríos, Manuel, 1995. “Los zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca”. En: INI. SEDESOL. *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región Valles Centrales*, pp. 177-229. México: INI/SEDESOL.
- Rockwell, Elsie, 2001. ¿Es posible transformar la escuela? En: *Identidades. Revista de educación y cultura*. Año 2, núm. 7, octubre-diciem-

- bre, pp. 4-21. Oaxaca, México: IEEPO.
- Salinas, Gisela V., 1995. Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes. En: *Básica. Revista de escuela y del maestro. Educación intercultural*. Año II, nov-dic., núm. 8, pp. 16-20. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Sariego, Juan Luis, 2002. *El indigenismo en la Tarahumara: identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*. México: INI-INAH
- Scalon, Arlene Patricia, 1982. "Investigación y evaluación. El papel de la Antropología en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México". En: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin. *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, pp. 325-347. México: SEP.
- Schmelkes, Sylvia, 1992. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- , 1998a. "La educación básica". En: Pablo Latapí Sarre (coord). *Un siglo de educación en México*. Tomo II, pp. 173-194. México: CONACULTA-FCE.
- , 1998b. "Conclusiones del Seminario de Educación Indígena". En: *IEEPO. Educación Indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena*, septiembre 21-24, 1997, pp. 361- 363. Oaxaca, México: Proyecto Editorial Huaxyácac IEEPO.
- SEP, 1993. *Plan y programas de estudio. Primaria*. México: SEP.
- , 1999a. *Perfil de la Educación en México*. México: SEP.
- , 1999b. *La educación primaria intercultural bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. México: DGEI-SEP.
- Serrano, Javier, 1998. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 91-102. Madrid: OEI.
- Solana, Fernando *et al.*, 1999. "Prólogo". En: *Historia de la educación pública en México*, pp. v-viii. México: FCE-SEP.
- Stavenhagen, Rodolfo, 1996. "Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas". En: Ursula Klesing-Rempel, (comp.) y

- Astrid Knoop Astrid (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 71-94. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Taracena, Elvia y María Bertely, 1997. "Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos". En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.). *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, pp. 177-191. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Teodoro, Mario, 1996. "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 19-47. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Varese, Stefano, Elba Gigante, Pedro Lewin y María T. Pardo, 1987. "El promotor indígena en el proceso de autoafirmación y desarrollo étnico". En: Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (comp.). *Educación y pueblos indígenas en Centro América. Un balance crítico*, pp. 39-75. México: UNESCO/OREALC.
- Velaco, Honorio y Ángel Díaz de Rada, 1997. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Editorial Trotta. Colección estructuras y procesos.
- Vitón de Antonio, María Jesús, 1998. La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales: reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües k'achiqueles. En: *Revista Iberoamericana de Educación: Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Mayo-agosto, núm. 17, pp. 189-205. Madrid: OEI.
- Walzer, Michael, 1994. *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza Universidad.
- Werner, Oswald y G. Mark Schoepfle, 1993. "Cuestiones epistemológicas". En: Honorio M. Velasco (comp.). *Lecturas de antropología social y*

- cultural. La cultura y las culturas*, pp. 113-181. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Wolcott, Harry F., 1993. "Sobre la intención etnográfica". En Honorio M. Velasco, F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*, pp. 127-144. Madrid: Editorial Trotta.
- Wulf, Christoph, 1996. "El otro. Perspectivas de la educación intercultural". En: Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, pp. 223-236. México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Zemelman, Hugo, 2002. "Retos y obstáculos de la interculturalidad en América Latina (reflexiones finales)". En: Eugenio Alcaman *et al.* *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*, pp. 181-203. México: Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.



Este texto es resultado de una investigación etnográfica realizada en el Distrito de Villa Alta, Oaxaca, y se centra en los procesos sociales y culturales que tienen lugar en las escuelas del sistema bilingüe intercultural —de los niveles preescolar y primaria— en su relación con los procesos culturales comunitarios, con un claro enfoque antropológico. Los resultados llevan a la autora a diferenciar conceptualmente entre cultura, identidad y meta-cultura para comprender los diferentes —pero yuxtapuestos— fenómenos a los que hace frente la práctica escolar.

Bajo este marco conceptual, “llevar” la cultura de la comunidad al aula no parece fácil. En la gran mayoría de los casos el proceso de inclusión en el aula de las prácticas culturales locales comunitarias, las convierte en objetos re-situados como actividad cognitiva y no tanto en praxis cultural socialmente ubicada. Esta situación, advierte, provoca evidentes consecuencias sobre el quehacer cotidiano escolar, tanto por confundir los procesos culturales con los de identificación étnica, como por considerar los procesos culturales como objetos discretos y aprehendibles en el aula a través de procesos cognitivos aislados de sus vínculos sociales de referencia.

*Yolanda Jiménez Naranjo realizó sus estudios de doctorado en la Universidad de Granada y es catedrática de la Maestría en Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana.*