

3



OTREDAD Y CONSTRUCCIÓN DE FUTURO. LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS EN MÉXICO, UN BALANCE HISTÓRICO

*Otterness and the construction of the future. Mexico's
indigenous people education, a historical balance*

Xavier Rodríguez* y Saúl Velasco*

RESUMEN

La comprensión de las políticas educativas dirigidas a la atención de los indios en México requiere necesariamente conocer la forma en que esas culturas han sido vistas a lo largo del devenir histórico de nuestra nación. Planteada la educación como una de las bases para avanzar hacia un futuro de progreso y modernización, esa otredad representada por los indios habría de ser ajustada a los anhelos nacionalistas de homogenización, esto es, eliminación de las diversidades. La educación para los indígenas se ha debatido en la pregunta sobre qué hacer y cómo tratar a esos indios que, desde esa perspectiva, si bien son un símbolo de las raíces más lejanas de nuestra identidad, al mismo tiempo representan un pasado cuyo peso ha impedido a la sociedad llegar al futuro perseguido desde hace siglos.

* Universidad Pedagógica Nacional (México).

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural; Políticas educativas; México.

ABSTRACT

The comprehension of the educational policies for the attention of the Indians in Mexico requires to know the way in which these cultures have been seen along to develop historically of our nation. If we think that the education is one of the bases to advance towards a future of progress and modernization, this otherness represented by the Indians should be in agreement to the nationalistic longings of homogeneity. The education for the Indians has been debated around two questions: what to do and how to treat these people who, from this perspective, they are a symbol of the most distant roots of our identity, at the same time represent a big burden for our walk to the future.

KEY WORDS: Intercultural education; Educational policies; Mexico.

INTRODUCCIÓN

la vida no es de nadie, todos somos
la vida —pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos—,

Octavio Paz, *Piedra del sol*

En México lo indio es un tema axial para la comprensión de la sociedad, su pasado, su presente y su futuro. La historia ubica ahí los antecedentes más lejanos de lo que algún día se convertiría en base cimentadora de una identidad nacional. Pese a ello, la relación de la sociedad con esas raíces se caracteriza por moverse dentro de rasgos claramente bipolares. Por un lado, las añejas culturas indígenas son reconocidas como motivo de orgullo ya que constituyen los profundos cimientos que explicarían lo que hoy en día somos. Por el otro, existe un acendrado racismo que ubica en lo indígena los rasgos de lo que la modernidad habría de superar, desdeñar, negar, anular, aniquilar o integrar. Se evidencia así una esquizofrenia social difícil de entender a primera vista: lo indio simultáneamente es motivo de orgullo y repulsión, constituyendo de facto una representación cultural, política, sociológica e histórica del inquietante binomio amor odio.

¿En dónde radica la clave para comprender dicho fenómeno? En el tiempo, en la historia. Al observar el asunto un poco más de cerca inmediatamente se evidencia un punto nodal: se reconoce, ensalza y presume al indio siempre y cuando esté muerto, ubicado allá lejos en la historia, anquilosado en las zonas arqueológicas y exhibido en los museos de

antropología. El indio vivo es otra cosa. El indio vivo es la muestra de lo que la sociedad contemporánea no quiere ser al verse en el espejo de la modernidad, es la evidencia de que no hemos logrado alcanzar el futuro que anhelamos y perseguimos desde hace por lo menos un par de siglos. Así, lo indio devino en un obstáculo que nos ha impedido avanzar de forma rauda en nuestro objetivo de ingresar a aquel tiempo de progreso que la modernidad impuso como universal. Desde esa perspectiva lo indio ha sido (y es) un estorbo para la construcción de la modernidad pues constituye un lastre con el cual no hemos sabido a ciencia cierta qué hacer (¿eliminarlo, integrarlo, olvidarlo, redimirlo?), y en ese camino de incertidumbre se le ha condenado a morir de inanición y pobreza, relegándolo a ocupar un lugar protagónico tan sólo en los escaparates de la historia.

En el mapa de las desigualdades sociales (regionales y económicas) lo indio históricamente ha ocupado los espacios más olvidados. Desde siempre ha sido así. La situación se naturalizó y lo indio, junto con su situación de pauperidad devino invisible. En América Latina, particularmente en México, en la construcción de la hegemonía moderna ellos, los indios, se convirtieron en los otros, los diferentes. Así lo indio devino en una parte de nuestra otredad. Nosotros no somos esos otros pero esos otros nos ayudan a comprender quienes somos. Nuestra compleja otredad se completa con los diferentes que habitan en la modernidad a la cual nosotros no hemos podido ingresar. De hecho, irónicamente, todos nosotros constituimos la otredad para aquellos modernos habitantes del progreso al cual pareciera que no hemos sido convidados. En el mejor de los casos, se ha dicho, nosotros acudimos al banquete de la modernidad sin haber sido invitados y colándonos por la puerta trasera. Nos debatimos entonces en la disyuntiva de qué hacer con esa parte de nuestra otredad que nos ancla al pasado, a las raíces que, por definición, nos impiden caminar hacia donde anhelamos. Al reconocerla nos reconocemos a nosotros mismos. Ella nos define y nosotros la definimos. De ahí venimos pero la presencia cotidiana de esa otredad la invisibilizó. Su miseria se naturalizó. Ser indio es ser habitante del pasado y el pasado, de cara a una sociedad que apuesta su razón de ser por el futuro, debe quedarse allá en los confines de la historia. Ser indio y, además mujer, es el escalón más bajo de la de la pirámide discriminatoria y clasista.

La construcción de la nación mexicana ha tenido que asumir como una de sus agendas principales definir qué hacer con sus indios, cómo pensar y reconocer a esas decenas de culturas dentro de la creación de una identidad nacional que anhela construir, inventar, escribir rasgos comunes que permitan a su infinito y heterogéneo universo hacerse de ejes homogeneizadores alrededor del aura de lo nacional. La educación, en nuestro país cumplió con las características que históricamente se le asignó a esa actividad en la conformación de las identidades necesarias para el surgimiento y consolidación de los Estados modernos contemporáneos. Para comprender las actuales políticas educativas respecto a lo indio en México, es necesario hacer una sintética revisión de la manera en que ellas aparecieron desde el inicio mismo de los afanes por construir la nación llamada

México, pues –como sabemos- la educación es un espacio fundamental para la expresión de la forma como las sociedades ven y tratan a sus diferentes. Es necesario tener presente que esos esfuerzos se han desarrollado siempre bajo la aura de la gran duda de qué hacer con esa otredad y cómo afrontar su existencia.

1. LOS INDIOS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL SIGLO XIX

El surgimiento del sistema educativo mexicano en el siglo XIX se dio de la mano de las políticas diseñadas para sentar las bases de la consolidación de un Estado-nación moderno. En nuestro país la intención homogeneizadora no ha sido la excepción. Hacer patria requería llevar el conocimiento y la razón a todos los lugares del territorio nacional donde imperaba la fuerza hegemónica de la iglesia católica y junto con ello era fundamental constituir y empezar a difundir una voz, una historia, que permitiera unificar a los distintos alrededor de una identidad específica de nuevo cuño. Hacer nación significó, educar y homogenizar. Toda la diversidad cultural habría de ajustarse, negarse y subsumirse en aras de la consolidación de las nociones de patria y nación. Las diversidades quedaron sumergidas bajo la marea nacionalista. Una sola voz, una sola historia, una sola concepción del mundo, del tiempo, de vida habrían de imponerse; la escuela, el sistema educativo todo, era uno de los bastiones para impulsar esa hegemonización. Para construir patria, para crear nación, era necesario enfrentar la fuerza política, ideológica que la iglesia católica tenía en nuestro territorio en el siglo XIX. La consolidación de las nuevas instituciones pasaba por legitimarlas secularmente, por ello fue muy importante la educación cívica y la construcción de una historia oficial, la cual finalmente pudo instituirse a partir de 1867 con el triunfo de la República frente a los intentos conservadores de instaurar una monarquía presidida por un emperador traído del extranjero. Fue hasta las últimas tres décadas de ese siglo cuando por fin se dieron las condiciones de estabilidad política y social que permitieron impulsar esos afanes fundamentales para la consolidación de estado moderno (VON MENTZ, 2000, p.68 ss.).

La política educativa vigente a partir de 1867 representó la propuesta liberal encabezada por el victorioso gobierno de Benito Juárez, la cual postulaba la necesidad y urgencia de expandir los servicios educativos a fin de consolidar una sociedad ordenada que pudiera perfilarse en el camino del progreso. La educación debía ser entonces laica, gratuita, obligatoria y uniforme. Las diversas legislaciones sobre educación entre 1867 y 1910, año de inicio de la revolución, pretendían consolidar la propagación de la instrucción y la difusión de la ciencia; sin embargo, esos intentos positivos contenían la esencia de la uniformidad y homogenización. Las diversidades parecían entonces ser elementos contrarios a la posibilidad de construcción de la nación, ya que ella requería como condición sine qua non el que todos los habitantes compartieran un fondo común de verdades (científicas y morales) a fin de, por una parte, salir al paso de los resabios religiosos debido a la aun fuerte presencia de la iglesia católica y, por otra, avanzar sobre la

necesidad de crear una moral social que fortaleciera las instituciones básicas del nuevo orden social (patria, familia, propiedad.) (YURÉN, 2008, p.134).

Dentro del naciente sistema educativo se implementaron explícitamente dos aspectos para fomentar los afanes nacionalistas. Uno de ellos podría ser considerado de índole general ya que es una característica común al nacimiento de los estados modernos, nos referimos a la creación de la historia como disciplina escolar pues sería la encargada de proveer ese “fondo común de verdades” acerca del origen común de todos los miembros de la sociedad, así en general y de manera universal. Todos, absolutamente todos los habitantes de la nación, sin importar ningún tipo de diferencia (económica, de clase, regional, cultural, etc.) compartirían así una mismo arranque, idénticas raíces que habrían de signar su igualación por encima de cualquier otro tipo de diferencias que pudieran existir. La patria, la nación, serían lo primero y estarían por encima de las múltiples diversidades características a una sociedad. La historia patria que se enseñaría en las escuelas sería escrita explícitamente para dar esa base común que permitiera diferenciarse del resto, de aquellos que no estuvieran contemplados por ella como parte del nosotros que urgía consolidar. Las fronteras, esas líneas arbitrarias históricamente construidas que separan a los iguales para convertirlos en los otros y en nosotros, habrían de definir justamente el sentido de pertenencia primordial: lo nacional. De tal forma, un grupo cultural que por azahares de la historia hubiera quedado dividido por una de esas líneas de demarcación política territorial modernas, habría de definirse en primera instancia de acuerdo a en qué lado de la frontera había quedado y no en virtud de su grupo cultural original de pertenencia.

Junto con la historia convertida en disciplina escolar, la aparición y consolidación institucional de festividades cívicas tuvieron como objetivo difundir y consolidar un espíritu y moral nacionalista. En nuestro país, dicho énfasis escolar puede ser explicado como consecuencia de los afanes del estado laico por combatir la moral religiosa que continuaba viva y acendrada en la cotidianidad, ello aún después de que la iglesia católica había sido uno de los actores derrotados en la recién terminada Guerra de Reforma. Los maestros entonces asumieron el papel de “Sacerdotes laicos” que, al enseñar la razón y la ciencia, habrían de contrarrestar la influencia de los sacerdotes religiosos propagadores del dogma. Se implementó todo un santoral laico que fue de la mano de la creación de altares a la patria, es decir era necesario sustituir la adoración hacia los mártires religiosos con la veneración a los héroes nacionales, etcétera. La implementación de ceremonias cívicas (festejos de efemérides, honores a la bandera, interpretación del himno nacional, entre otras) constituyó una política fundamental y expresamente diseñada para la consolidación del Estado nación moderno, de la noción de patria.

Lo que sucedió durante esa época con los indios en las escuelas fue un reflejo de la manera en que se veía a todas esas culturas y la forma de pensar su rol en la sociedad

moderna a la cual se anhelaba construir. Si la nación, la patria, la construcción de México, pasaba por la homogenización y eliminación de las diversidades en aras de unificar esfuerzos sociales para avanzar hacia el futuro de progreso, los indios de este país tenían únicamente una posibilidad: sumarse al desarrollo, ser parte de los afanes civilizatorios modernos. De la misma manera en que las historias específicas de sus regiones y culturas no figuraban en la historia patria recién escrita para su difusión en el sistema educativo, ellos debían convertirse en ciudadanos (trabajadores, asalariados,) modernos, incorporarse a los esfuerzos nacionales por avanzar hacia la occidentalización, es decir, asumir el progreso como sinónimo de futuro partiendo de la universalización de esa histórica concepción del mundo. En otras palabras, ellos tenían que ser colaboradores de la modernización, no su estorbo. Trágicamente esta concepción tuvo consecuencias concretas. El mismo gobierno liberal de Juárez implementó una serie de reformas económicas a través de las cuales los pueblos indígenas fueron despojados de sus tierras para ser puestas en venta en aras de impulsar la economía capitalista moderna. Los indios debían asumirse ya en primer lugar como “buenos ciudadanos”, “trabajadores útiles a la patria” y “hombres morales a la altura de los nuevos tiempos”. (YUREN, 2008, p. 141.)

El estado liberal oligárquico consolidado a partir de 1867 postuló como proyecto fundamental la modernización del país. La consolidación del sentido de pertenencia a una nación entre los habitantes del territorio, que tuvo en la formación de un sistema escolar de índole nacional a su bastión ideológico fundamental, fue acompañado por una política perfectamente clara dirigida a sentar las bases para el desarrollo económico de esa nueva patria que por fin tendría la paz social necesaria para hacerlo. Estos intentos progresistas de desarrollo se expresaron entre otras cosas en la construcción de una gran infraestructura necesaria para la generación de una planta productiva eficiente. En lo político ese estado liberal oligárquico se encargó de crear las condiciones sociales necesarias para que el proceso de acumulación de capital pudiera darse sin mayores sobresaltos. El estado modernizador en lo económico, en lo político se caracterizó por ser represivo y antidemocrático. La persecución y represión sobre movimientos sociales, la falta de una vida democrática electoral, fueron las características del régimen que, iniciado en 1876 se mantuvo en el poder hasta 1910, cuando el gobierno del Porfirio Díaz cayó con el inicio del movimiento social conocido como Revolución mexicana.

2. LOS INDIOS EN LA CONSOLIDACIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PORFIRIATO Y BAJO EL RÉGIMEN POSTREVOLUCIONARIO

Durante el régimen porfirista se dieron los pasos necesarios para la consolidación de un sistema de instrucción pública acorde a esos intereses nacionales perfectamente identificados. A partir de 1882 se realizaron una serie de eventos, encuentros y congresos, que tenían como objetivo definir las bases políticas y pedagógicas sobre las cuales habría de consolidarse dicho sistema. En esas discusiones, la importancia de la educación rural era

del todo evidente, planteándose que habría que llevar la enseñanza básica hasta lo más recóndito del territorio mexicano; ella tendría en la ciencia y las técnicas su continuidad natural que permitiría la integración de todos esos ciudadanos al esfuerzo nacional por llevar al país al progreso que se avistaba ya en el horizonte. Ahora bien, por lo que respecta al tema específico aquí abordado, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que todos estos esfuerzos educativos de llevar la razón y la instrucción a las regiones más olvidadas partían de aquella concepción a la cual nos hemos estado refiriendo desde un inicio. Lo indio no conjuga con lo moderno, pues es el pasado, lo atrasado. De tal forma, era necesario convertir eso indio en algo acorde a las necesidades del progreso, quitarle su carácter arcaico. Así la idea del mestizaje como forma adecuada para la superación de ese problema se consolidó. A los indios había que modernizarlos, había que hacerlos partícipes de la carrera hacia el futuro. Ellos debían ser integrados a estos anhelos, su conversión en ciudadanos modernos pasaba por su renunciar y alejamiento de ese ser específico que eran. La educación debía castellanizarlos, incorporarlos a la sociedad moderna, hacerlos partícipes de los valores occidentales.

La etapa subsecuente a la revolución mexicana no se apartó de esta ortodoxia. La reconstrucción que siguió al constituyente de 1917 volvería a pugnar por la conversión del indio, por su castellanización y su enderezamiento hacia la cultura oficial previamente definida y caracterizada como occidental en sus bases y en sus aspiraciones. Pero esta vez, la política educativa con esas intenciones no iría dirigida exclusivamente al indio sino también a todos aquellos que, siendo resultado de la mezcla sanguínea básicamente entre blancos e indios, seguían fuertemente influidos por las culturas de los pueblos originarios. Esta fue una novedad impulsada por Secretaría de Educación Pública (SEP) creada a comienzos de la década 1920. José Vasconcelos, su primer secretario, había dedicado esfuerzos extraordinarios para imaginar una manera de intervenir en el fenómeno. Sus reflexiones e ideas sobre el tema lo llevarían a enlazar las preocupaciones más recientes (MOLINA ENRÍQUEZ, 1906; GAMIO, 1916) con las más añejas que habían motivado de manera semejante a destacados analistas de la realidad nacional de los siglos anteriores. Con gran capacidad selectiva y sintética de los debates de sus antecesores, Vasconcelos encontró en el recurso del mestizaje la clave para fundamentar su propuesta. Creía que la grandeza de México radicaba en su condición mestiza que fundía lo más grandioso del pasado indígena con lo mejor de las influencias occidentales (VASCONCELOS, 1925). Pero el proceso no estaba concluido. Ciertamente, la mezcla sanguínea entre europeos y amerindios había avanzado notablemente, pero hacía falta extender y completar el mestizaje cultural que hiciera pensar a indios, a mestizos y a blancos al modo y a las usanzas occidentales. La educación institucional correría con esa encomienda. En su entendimiento, el problema no era el indio en su constitución biológica, ni que sus características fenotípicas estuvieran extendidas en la población producto de la mezcla sanguínea, sino que la manera de pensar de todos ellos no fuera occidental. Por ello es que

confiaba en que fuera la educación la que concluyera el proceso de conversión que aún faltaba.

El dinamismo con el que la SEP arrancó el desarrollo de su tarea educativa tendría, entre otros, ese propósito. En las ciudades la meta era abatir el analfabetismo. En las áreas rurales, en cambio, el propósito era doble, se buscaría apurar la castellanización simultáneamente con la promoción de la alfabetización. Creía Vasconcelos que con el dinamismo social que seguía propiciando el proceso revolucionario reciente, la alfabetización sería relativamente fácil de alcanzar. Confiando en ello, apuraría la edición de notables obras clásicas del pensamiento occidental con el fin de distribuir las en la medida de lo posible en todo el territorio nacional. Su afán era ciertamente muy ambicioso, imaginaba que de la reconstrucción nacional surgiría una sociedad (totalmente orgullosa de su condición mestiza) con mucho vigor y plenamente occidentalizada y moderna, con la capacidad suficiente para alternar en las mejores condiciones en el concierto internacional. En sincronía con ello, y con el interés de mejorar la efectividad de sus planes, Vasconcelos pensó que la SEP debía potenciar su influencia en la educación rural para concentrar lo mejor posible la atención particular que merecía la educación de los indígenas y mestizos que dominaban precariamente el castellano (RAMIREZ, 1982).

3. LA EDUCACIÓN RURAL Y LA PROPUESTA BILINGÜE

Los años que siguieron demostrarían sin embargo que la educación en las áreas rurales tendría serios impedimentos para lograr sus objetivos ilustradores con los indígenas. Con ellos, el propósito de alfabetización y castellanización no estaba funcionando como se esperaba. Las ideas indigenistas florecientes de la época acabaron por demostrar que el problema radicaba en la falta de atención de la diferencia cultural y lingüística que eran propias de estos pueblos. Las dificultades eran básicamente de concepción y de método, aspectos en los cuales la educación rural no había reparado con oportunidad. En respuesta, el gobierno, a través de la SEP, decretó la fundación de un departamento de asuntos indígenas para encomendarle la reorientación de la propuesta que debía seguirse con ellos. La propuesta educativa resultante en la década de 1940 encararía la situación promoviendo el bilingüismo como método para favorecer la alfabetización, la castellanización y, en última instancia, la ilustración a la que aspiraba el proyecto educativo de la SEP ideado por José Vasconcelos.

El bilingüismo que inició aquellos años hizo época. Antropólogos y lingüistas –con especial denuedo– lo elogiaban y lo considerarían la mejor vía para apurar la occidentalización de los pueblos originarios (COMAS, 1976). Los experimentos llevados a cabo en el estado de Michoacán, por Mauricio Swadesh, en donde antaño precisamente Vasco de Quiroga había promovido con éxito un tipo de enseñanza que combinaba el uso del purhépecha y el español, les daría el fundamento (SWADESH, 1954). De este modo, el

bilingüismo fue suscrito por la SEP oficializándolo como método y como política para la educación de los indígenas mexicanos. Los jóvenes aborígenes que dominaban su lengua vernácula, además del idioma español, que habían aprendido en su paso por la escuela, serían los encargados de ponerla en práctica. Se creía que ellos, mejor que nadie, podrían conducir este tipo de encomienda educativa. El tiempo, sin embargo, demostraría lo contrario. Estos jóvenes aculturados (es decir, influidos por la cultura llamada nacional), optaron por seguir el método castellanizador impulsado por la SEP, en su primera etapa, con el cual ellos habían aprendido en la escuela. Los resultados fueron desastrosos. En descargo del pésimo desempeño de estos debutantes, los analistas de la época, como Gonzalo Aguirre Beltrán (1973), responsabilizaron a la SEP por haber improvisado su formación como educadores. El dominio precario del método bilingüe, a su juicio, era la causa primordial del fracaso. Pero también creían que junto con el manejo del bilingüismo debía ponerse atención en los aspectos culturales que entraban en juego en el proceso educativo. En la opinión de algunos de ellos, la alternancia de las dos lenguas era apenas el recurso de intermediación que ponía en juego la escuela en la relación entre dos culturas; la indígena y la occidental. Siendo así, la clave del éxito radicaría en la posibilidad de conjugar ambos dominios; el lingüístico y el cultural para favorecer y facilitar, en última instancia, el tránsito terso de una cultura a la otra. Pero para ello se necesitaría tener una política educativa orientada en ese fin y profesores bien formados, bien habilitados, para desarrollarla.

4. EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL Y SU TRANSFORMACIÓN EN INTERCULTURAL

Fue así como surgió el giro bilingüe bicultural que adquiriría la educación indígena en 1976 (NAHMAD, 1978). El problema, sin embargo, fue que de ahí no se derivó ningún cambio en la política de contratación de los nuevos profesores, la mayoría de los cuales seguirían siendo egresados de secundaria o de bachillerato a condición de que fueran de origen indígena y que demostraran ser bilingües (VARESE, 1983). Tampoco hubo ningún impulso orientado hacia la formación de los educadores en servicio para convertirlos en agentes capaces de la intermediación cultural y para formarlos en el dominio del bilingüismo como método educativo. Por tanto, se impondría como lógica la confianza en el bilingüismo práctico y comunicacional que los educadores habían demostrado a la hora de su contratación –sin reparar que ese dominio en uso tenía un sentido utilitario distinto al uso de éste como recurso metodológico– y, para lo relativo a la mediación intercultural, en lo que les había brindado la escuela en su paso por ella –lo cual era todo (la mayoría de las veces una experiencia llena de obstáculos y frustraciones) excepto un proceso que les hubiera brindado habilitación alguna para hacerse cargo de una mediación real y efectiva entre culturas distintas–. Por ello, como en los tiempos de la educación bilingüe, los resultados educativos de las escuelas de educación indígena volvieron a ser desastrosos. Y con ello, se incrementaría aún más la brecha educativa que ya desde antes había comenzado

a observar dramáticamente la educación indígena en su conjunto con respecto al bloque de la educación urbana y rural. El analfabetismo real y funcional observaba las tasas más altas entre los indígenas, la reprobación, la deserción y el abandono escolar también. Fundado en estos resultados, la crítica de expertos y analistas volvió a poner en entredicho los intentos ilustradores y occidentalizadores del estado mexicano. Ambos eran fallidos desde los propósitos puramente educativos en los ámbitos de las sociedades indígenas. Pero al parecer no lo eran tanto en términos sociales globales. A juzgar cómo a nivel societario había disminuido proporcionalmente el tamaño de la población indígena en el conjunto nacional de 1920 a principios de la década de 1990, el ángulo de apreciación cambiaba. Las cifras del censo de 1990 revelaban que los indígenas mexicanos constituían apenas el 7.6% del total (INEGI, 1990). Y aunque las cifras más conservadoras, no oficiales, elevaban el dato al 15%, significativamente los objetivos del mestizaje cultural perseguido por el Estado, aún con los fracasos educativos, parecían que se estaba logrando.

Para el gobierno en turno a comienzos de la década de 1990, encabezado por el presidente Carlos Salinas, estos datos duros parecían ser contundentes del éxito occidentalizador. Por eso con algarabía y sin mayor demora habría de considerar a México como un país virtualmente moderno, casi moderno, a un paso pequeño de serlo totalmente, y por tanto, presto, listo para entrar, sin demora alguna, al llamado primer mundo vía el Tratado de Libre Comercio (TLC) que para ello había signado con los gobiernos de Canadá y los Estados Unidos. Las apreciaciones gubernamentales, pese a todo, no eran del todo equivocadas. De mantenerse la tendencia, el mestizaje cultural pleno debía ser cuestión de tiempo, aun sosteniendo una política educativa indígena fallida como hasta entonces la crítica lo había considerado.

Pero el gobierno no se habría de confiar en esta simple inercia. En su interés de apurar su propósito occidentalizador a toda costa, decidió conjugar la acción educativa, con todo y las fallas consabidas, con otras políticas como la de descampesinización (es decir, la política de eliminación de los campesinos), la de liberalización económica y la acentuación del retiro del Estado de sus tareas sociales, proceso que se había iniciado con algunos lustros de anticipación. Y su decisión en esto era firme. Por eso, fenómenos como el levantamiento indígena zapatista de 1994 ocurrido en el estado de Chiapas, y la emergencia de un movimiento nacional indígena que hizo réplica de las demandas y exigencias enarboladas por los insurgentes de aquél estado sureño, no obstante la resonancia política local e internacional que llegarían a alcanzar (como lo observaron críticos y analistas en su oportunidad) no hicieron cambiar de fondo la posición gubernamental en la materia. Ciertamente, en aquellos años -concretamente en 1996- la política de la educación indígena dejaría de denominarse bilingüe bicultural para convertirse en intercultural bilingüe, pero en sustancia el propósito seguiría siendo el mismo.

Por eso, aún bajo la égida de la educación intercultural bilingüe, habría de seguirse la misma política de contratación de profesores de las épocas pasadas. Quienes continuaron accediendo al puesto fueron, en el mejor de los casos, bachilleres sin la preparación inicial que exige el delicado trabajo educativo. Más aún, las escuelas normales encargadas de formar a los educadores de México siguieron sin tener en sus planes educativos opciones para la formación especializada en el manejo del bilingüismo y la interculturalidad la cual, obviamente, los profesores indígenas necesitan dominar para poder encargarse de la educación intercultural bilingüe tal como lo postulaba la política educativa en este nuevo momento. La formación continua para el profesorado en servicio estuvo virtualmente abandonada. La única opción conocida se llamaba Programa Asesor Técnico Pedagógico de la educación indígena que, como su nombre lo indica, servía únicamente para apoyar a los profesores en ciertos problemas (pedagógico-didácticos) de su práctica docente (DGEI, 2007). El salario de estos profesores siguió siendo menor al de sus equivalentes de la educación rural y urbana a pesar de que el grado de compromiso y de exigencia era bastante mayor en la educación indígena. Pero eso no era todo. El panorama todavía podía ser más dramático si se observaba la situación que mantenía la formación profesional del magisterio; la mayoría de ellos se desempeñaba sin tener la formación básica necesaria. Y lo más grave es que aún para el ciclo escolar 2007-2008 las cosas no habían mejorado mucho. Según los datos oficiales, el 66.97% de los profesores de la educación indígena seguían practicando la docencia sin poseer título ni cédula profesional que avalara su habilitación para ejercer este tipo de trabajo (DGEI, 2008).

Con todo, el entorno en el que se va a inscribir la educación indígena en la última década del siglo XX no era bajo ningún sentido el mismo que había tenido en las épocas anteriores. Se trataba de un contexto que era internacional y que se había derivado de un giro que habían experimentado los principios que guiaban la construcción de las sociedades nacionales en las épocas pasadas. Anteriormente lo que animaba la edificación de las sociedades nacionales en el plano internacional eran la idea de lograr cierta uniformidad cultural. Pero con los cambios experimentados en la teoría liberal a partir de la década de 1970, y que van a traducir su efecto político de manera extendida en la década de 1990, la unidad que se va a perseguir, bajo este inédito momento, pretende lograrse bajo el reconocimiento, antes negado, de la diversidad cultural de las sociedades (KYMLICKA, 1995). Fue así que el gobierno mexicano, siguiendo estos principios, terminaría por intervenir en los enunciados en los que constitucionalmente se sostiene la unidad social, cultural y política del Estado. En ese contexto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos habría de ser modificada para darle lugar al reconocimiento a la composición culturalmente diversa de la sociedad nacional.

A partir de 2001, el artículo primero y el segundo constitucionales dedican sendos párrafos a defender de manera proactiva la importancia del respecto a la diferencia, principalmente representada por los distintos pueblos originarios que integran a la sociedad

mexicana, y a postular la defensa de esa diversidad. En correspondencia con este mandato constitucional, el gobierno decretó inmediatamente que toda la educación pública debía adoptar un sesgo intercultural como, anticipadamente, en la década de 1990, la educación indígena lo había hecho. Parecía con ello que oficialmente el Estado por fin decidía optar por suscribir una política de elogio y de reconocimiento de la diversidad cultural como no lo había hecho en ningún momento a lo largo de toda su historia. Este acontecimiento fue sorprendente. El mero enunciado no dejó de provocar asombro, pues significaba que el Estado, a través de la educación, buscaría reconocer lo que antes deliberadamente pretendió todo el tiempo erradicar a toda costa. Fue como si de pronto el Estado saliera del clóset y decidiera verse como lo que siempre ha sido, representante de una sociedad culturalmente diversa y múltiple, que por más que había intentado ocultar simplemente no lo había logrado.

Como quiera, el hecho es que a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2003, la SEP decidió iniciar un movimiento tendiente a procurar la introducción de la orientación intercultural en toda la educación pública, (indígena y no indígena) de todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Así, en ese marco, fueron editados manuales y guías para que los maestros pudieran orientar sus actividades docentes poniendo atención en el tema de la promoción y la atención de la interculturalidad. Fue diseñada la propuesta de un mapa curricular para la creación de un tipo de bachillerato intercultural que ha servido de orientación y de guía principalmente para el establecimiento de bachilleratos comunitarios en el estado de Oaxaca, precisamente la entidad que registra la mayor densidad de población indígena en el país. Y también se crearon nueve Universidades Interculturales en igual número de entidades federativas, con el fin de acercar la educación superior a los lugares de origen de los jóvenes indígenas.

Hasta allí, todo iba viento en popa. Parecía que la naturalización de la diversidad, es decir, su aceptación y reconocimiento, era cuestión de tiempo. Pero, apenas unos años después, el entusiasmo fue perdiendo brío. Primero, la CGEIB, encargada directa de todo este movimiento, fue afectada por cambios en su dirección y por una reducción importante en su presupuesto de operación. Luego, sobrevino una notable disminución en el interés que inicialmente esta institución había demostrado en pro de la construcción de una sociedad intercultural. El tema, en la mayor parte de los niveles educativos, adquiriría entonces un bajo perfil, sin desaparecer del todo. ¿A qué se atribuye esta situación? Podría pensarse que se debió a los cambios de prioridad en la agenda gubernamental, que en México varía y se acentúan de un sexenio a otro, es decir, de un periodo presidencial a uno nuevo. De hecho hay buenas razones para pensarlo de esta manera. Pero en este caso todo apunta a que la pérdida de interés obedece sobre todo a la influencia de un fenómeno de dimensiones mayores, a saber.

A raíz de la crisis económica mundial de 2008, en países occidentales como Alemania e Inglaterra, entre otros, se fue imponiendo primero una posición de abandono del discurso que elogiaba la diversidad cultural (el discurso multiculturalista), que animaba su política interna, principalmente la de orden educativo, a finales del siglo XX. Luego, en la fase más aguda de la crisis, cuando los inmigrantes parecían una amenaza en la competencia por los puestos de trabajo cada vez más escasos, los gobiernos reaccionaron tomando distancia del discurso y de las políticas de aceptación de la diversidad que su país había sostenido en las décadas pasadas. En ese trance, la poderosa ministra Angela Merkel, en Alemania, habría de declarar a la prensa que en su país el multiculturalismo había muerto (BBC-MUNDO, 2010). Rápidamente lo dicho por esta destacada política hizo eco en Inglaterra en donde el gobierno haría declaraciones semejantes (El País, 2011). De ahí en adelante la noticia se fue haciendo conocida en todo el orbe y, junto con ello, la tendencia que enfriaba el discurso y las políticas multiculturalistas se fueron multiplicando, acentuándose incluso en varios países del mundo occidental. Es muy probable que esta orientación haya influido en la reducción del interés que el gobierno mexicano venía poniendo en el tema. En cualquier caso, lo cierto es que la disminución en el énfasis que traía la política educativa con respecto al reconocimiento de la diversidad y de su atención en la esfera educativa no es exclusiva del país.

5. LA MULTIPLICACIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Como quiera que sea, el asunto es que en esta época el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad cultural en la educación no ha sido únicamente un asunto de los gobiernos. Las propias minorías nacionales, los pueblos originarios, y varios otros actores afines, han demostrado interés en la materia, incluso es ampliamente reconocido que el apremio y la presión de estos grupos organizados fue lo que motivó la apertura que los Estados demostraron sobre el tema de la diversidad cultural. En México, la movilización social ha sido la más activa exigiéndole al gobierno su apego a las disposiciones constitucionales a las que hemos hecho referencia. Pero su intervención en el tema no se ha detenido allí. Ha demostrado suma preocupación por apurar las transformaciones educativas oficiales, y en hacerlas más profundas. No obstante, cuando sus empeños se toparon con las restricciones (liberales) que el Estado se autoimpuso, comenzó a fomentar iniciativas que con diferentes énfasis, y en diferentes niveles educativos, empezaron a florecer en el país.

Así, en algunas zonas de México, en donde es notable y dominante la existencia de población indígena organizada, se están desarrollando propuestas como las que se comentan. En algunas delegaciones del Distrito Federal, capital de la República mexicana, y en ciertos municipios, regiones y comunidades de los estados de Oaxaca, de Michoacán, Chiapas, Guerrero, Jalisco y Puebla, al lado de la acción educativa del gobierno, el experimento se está verificando. Las iniciativas corren a cargo de quienes las desarrollan.

De ellos es la decisión, aunque el argumento que domina es que se trata de propuestas que los pueblos originarios están interesados en fomentar y llevar adelante como proyectos propios, alternos a la propuesta educativa oficial (que no funciona o lo hace mal). Algunos (como el de Michoacán y los de la capital del país) claramente señalan como motivo de su inspiración el hecho de que la propuesta oficial no funciona correctamente y no brinda los resultados esperados. En consecuencia se plantean corregir lo que aquélla no hace bien. Otros, en cambio, además de discutir el mal desempeño de la educación oficial, revisan las bases, los objetivos y los propósitos mismos que la fundamentan, con el fin de sostener una propuesta con otros objetivos, otras bases y otros pilares distintos a los oficiales. Estas propuestas, a diferencias de las primeras, son más radicales. Tienen el respaldo de movimientos políticos bien organizados como el movimiento Zapatista en el estado de Chiapas, o la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) en el estado de Guerrero. Ellas se interesan en construir un currículum que tienen como referencia principal las características, las necesidades, los intereses de los pueblos originarios, que no son más que aquellos que se derivarían de su cultura. En consecuencia, la configuración curricular que proponen tiene ese sello y en correspondencia establecen como eje articulador de los contenidos curriculares y programáticos lo que llaman el *conjunto de conocimientos propios*, tratando de acomodarlos en condición paritaria, combinación y enlace estrecho con los llamados conocimientos universales (VELASCO, 2010).

Pero más allá de los detalles que singularizan a estas propuestas (asunto que aquí no abordamos porque no es nuestro propósito), lo que queda claro es que la acción del Estado en la educación indígena hoy en día alterna y compite con iniciativas independientes que antes no existían, y que surgieron al amparo de la coyuntura señalada y de los cambios constitucionales de referencia. La novedad del caso es que en este momento, *la otredad* –la que representan los pueblos indígenas de México–, para la cual históricamente se abrió una agenda educativa particular en el procedimiento, aunque no en los objetivos ilustradores (y occidentalizantes) que persigue también el resto de la educación oficial, tiene, por su parte, interés en lo educativo en lo que a ella concierne. Lo ha demostrado al diseñar y poner en juego una alternativa propia que integra varias propuestas a la vez que, como hemos señalado, no son necesariamente homogéneas. Con ello, la realidad está indicando que los pueblos originarios dejaron de ser agentes pasivos, simples destinatarios de la educación oficial, para convertirse en protagonistas que revisan, discuten, evalúan y hacen propuestas al respecto.

Coyunturalmente la multiplicación de propuestas ha terminado por hacer complejo el escenario educativo. Por ello en este momento la revisión histórica unilineal de la trayectoria descrita por la educación oficial es insuficiente. La realidad indica que habrá que considerar los itinerarios múltiples que están describiendo las otras alternativas junto con el derrotero que traza la propia política educativa oficial en el ramo de la educación indígena mexicana.

6. EPÍLOGO

Mientras esas novedosas y actuales propuestas educativas tejen, con su propio hilo de Ariadna, la historia inevitablemente múltiple de la educación indígena en el México de hoy, en los últimos años, una preocupación añeja reaparece y toma su lugar para inquirir nuevamente sobre la naturaleza del ser del mexicano. Como en los viejos tiempos, la duda es prácticamente la misma, la que animó a Samuel Ramos, en 1934, año en el que vio la luz por primera ocasión su famosa obra *El perfil del hombre y la cultura en México*. Aunque ahora no parece haber quién intente formular una respuesta englobante, única.

Cierto, a México lo explica, como nos lo recordó Ramos, un proceso brusco, violento, brutal, virtualmente criminal, que dejó honda huella en la psicología de los mexicanos. Pero el mexicano como tal no existe. El mexicano es, si no fuera un barbarismo, muchos y diversos mexicanos a la vez. El mexicano dejó de ser único; es la diversidad lo que lo sostiene y lo explica. El problema es que eso es nada más una parte. Psicológicamente, el mexicano es, sigue siendo, muy parecido en su diferencia, en su singularidad. El mexicano de hoy en su naturaleza múltiple tiene el sello de la historia de un país sumido en el racismo, la discriminación, la huella de un largo proceso colonial, que se reificó y se reifica con cada generación. Esas marcas existen. Unos la llevan como recuerdo de un pasado grandioso; de hidalguía real, comprada, heredada, adquirida en una memoria enderezada a modo o inventada y sostenida por el acomodo económico y la solvencia que en ello se funda, y sobre esa etiqueta, que es a la vez su sostén, definen su existencia y su manera de ser en el mundo y en su sociedad. Otros, llevan la impronta de lo opuesto, la señal del colonizado, del *hijo de la chingada*, como nos lo refirió Octavio Paz (1950). Unos y otros no tienen un patrón único. Hay diversas maneras, modos y niveles de ser heredero del colonizador. De la misma manera, en el otro costado, se suele arrastrar, es posible llevar, soportar, aguantar, sin conciencia cabal, el perfil de colonizado en múltiples y diversas condiciones y maneras. Sin embargo ocurre que la naturaleza brutal de la colonialidad contemporánea no secciona sino que enlaza y junta sus efectos perversos hasta dibujar una simbiosis fatal que condena al colonizador y al colonizado en una suerte de extraña desgracia, enteramente común y compartida. El ser del mexicano es de esa naturaleza. Está aprisionado en una *Jaula de la melancolía* como lo apuntara Roger Bartra (2012), de donde no ha podido salir si no es huyendo lejos, para, por fin, ser otro sin dejar de ser mexicano. Jorge G. Castañeda (2012) los encontró así a los mexicanos en los Estados Unidos. Allá los migrantes a sus ojos eran otros y eran ellos, los mexicanos. Es como si la distancia los liberara de sus atavíos, de sus fatalidades y desgracias. Huir es una metáfora del rehacerse, del reinventarse. De ese tamaño era, es, el desafío. Entonces el problema del indio, que fue dibujado como la barrera para alcanzar la cabal modernidad de México, no es el problema. El problema no está en el indio, esa es una invención colonial. Si así fuera, los indígenas en el extranjero no serían exitosos, no serían ejemplo de seriedad, compromiso, dedicación y solidaridad en los Estados Unidos.

El problema es la segregación que se apuntala entre otras formas a través de la instauración de una oferta educativa de última categoría, que no es exitosa porque *no es pertinente culturalmente hablando*. Los indios pueden, tienen derecho a seguir siendo como quieran, lo que no es válido es que se les trate como ciudadanos de segunda, y eso es lo que ha hecho la educación a lo largo de toda su historia. El indio como atraso lo inventó la educación y se dedica a confirmarlo. El indio como obstáculo lo prohió la colonialidad y se apoya en el aparato educativo para perpetuarlo. Lo necesita, le hace falta. Sin su figura, desvalida y desaliñada, como representando el pasado, la colonialidad estaría en crisis. Hay sociedades políglotas. Hay sociedades con varios idiomas, con varias culturas, y ello no constituye un problema. El problema del otro, el problema del indio, como lo apuntó Aníbal Quijano (1993), es finalmente el problema de la colonialidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUIRRE, G. (1973): Teoría y práctica de la educación indígena. (México, SEP).
- BARTRA, R. (2012): La jaula de la melancolía, (México, Random House Mondadori).
- CASTAÑEDA, J. (2012): Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos, (México, Aguilar).
- COMAS, J. (1976): La antropología social aplicada en México. Trayectoria y Antología. (México, Instituto Indigenista Interamericano).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (2008): Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008. (México, Secretaría de Educación Pública y DGEI).
- FLORESCANO, E. (2001): “Un conflicto de hoy y del futuro: las relaciones entre las etnias, el Estado y la nación en México”, en, J. LABASTIDA, DEL CAMPO Y A. CAMOU, Coords.: Globalización, identidad y democracia; México y América Latina, pp. 394-405 (México, Siglo XXI Editores).
- GAMIO, M. (1982): Forjando patria. (México, Porrúa).
- GARCÍA, M. S. (2008): “Educación pluricultural en México”, en, J. BOKSER y S. VELASCO, (Coords.) Identidad, sociedad y política, pp. 275-293 (México, Universidad Nacional Autónoma de México).
- KYMLICKA, W. (1995): Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías, (Barcelona, Paidós).
- MOLINA A. (1906): Los grandes problemas nacionales. (México, Imprenta de A. Carranza e Hijos).
- NAHMAD S. (1978): La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México, en: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, México Indígena, INI 30 años después. Revisión crítica, pp. 225-238 (México, INI).
- PAZ, O. (1950): El laberinto de la soledad. (México, Cuadernos americanos).

- QUIJANO, A. (1993): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en, E. LANDER, (Comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, pp. 122-151 (Buenos Aires: CLACSO).
- RAMÍREZ, E. (2006): La educación indígena en México. (México, UNAM).
- RAMÍREZ, R. (1982): La escuela rural mexicana. (México, Secretaría de Educación Pública).
- RAMOS, S. (1934): El perfil del hombre y la cultura en México. (México, Espasa-Calpe, 2012).
- SWADESH, M. (1954): Algunas fechas glotocronológicas importantes para la prehistoria nahua, en, Revista Mexicana de Estudios Antropológicos, tomo XIV, pp. 173-192 (México, Sociedad Mexicana de Antropología).
- TENTI, E., (1988): El arte del buen maestro. (México, Pax).
- VARESE, S. (1983): Indígenas y educación en México. (México, Centro de Estudios Educativos, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación).
- VASCONCELOS, J. (1925): La raza cósmica. (México. Espasa Calpe, S.A.)
- VELASCO, S. (2010): Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste, en, S. VELASCO y A. JABLONSKA, Coords., Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos, pp. 63-112 (México. Universidad Pedagógica Nacional).
- VON MENTZ, B. (2000): “Nación, Estado e identidad. Reflexión sobre las bases sociales del estado nación en el México en el siglo XIX”, en, VON MENTZ, Coord.: Identidades, estado nacional y globalidad, pp. 33-93 (México: CIESAS).
- YURÉN, T. (2008): La filosofía de la educación en México. (México: Trillas).

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- BBC - Mundo (2010): Merkel: multiculturalismo en Alemania, un “fracaso total”.
http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2010/10/101016_angela_merkel_muticulturalismo_falla_alemania_med.shtml (Consultado el 30 de julio de 2013)
- INEGI (1990): Censo General de Población y Vivienda, 1990.
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=16653&c=11893&s=est> (Consultado el 27 de julio de 2013)
- MARTÍNEZ E. (2011): La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 12. Multiculturalismo y Educación, Ponencia.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf (Consultado el 27 de julio de 2013)
- SEP-DGEI, (2007): Programa Asesor Técnico Pedagógico de la Educación Indígena.
<http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=atp> (Consultado el 29 de julio de 2013)
- TUBELLA, P. (2011): David Cameron da por fracasado el multiculturalismo en Reino Unido, El País.

http://internacional.elpais.com/internacional/2011/02/05/actualidad/1296860429_850215.html (Consultado el 30 de julio de 2013)

PROFESIOGRAFÍA

Xavier Rodríguez

Licenciado y maestro en sociología. Doctor en ciencia política. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones: *Una historia desde y para la interculturalidad* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009), Coordinador de *Pasado en construcción* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2011), Co-coordinador de *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012). **Datos de contacto:** Universidad Pedagógica Nacional de México. E-mail: conequis@hotmail.com.

Saúl Velasco

Licenciado y doctor en sociología. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones: Co-coordinador con A. Jablonska de *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2010), Co-coordinador con A. González de *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior* (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2012). **Datos de contacto:** Universidad Pedagógica Nacional de México. E-mail: velascosaul@gmail.com.

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2013.

Fecha de revisión: 7 de enero de 2014 y 13 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2014.