

## **Política educativa para pueblos y comunidades indígenas, una mirada desde la historia sociocultural**

*Miguel Cornelio Cruz*<sup>3</sup>

*Universidad La Salle Oaxaca*

### **Introducción**

En este artículo presento algunas reflexiones sobre política educativa y pueblos indígenas de México. Realizo mi abordaje desde la mirada de los estudios históricos inscritos en las perspectivas social y cultural de la educación, reconociendo su importancia para dar cuenta de las múltiples maneras en que la población indígena ha vivido la escuela y el proceso de escolarización versus lo prescrito por las políticas educativas en turno. En este sentido, más que hacer un recorrido sobre la historia general de la educación para población indígena en México, mi interés reside en destacar la centralidad de los sujetos y su capacidad de agencia frente a las políticas educativas<sup>4</sup> del Estado-nación mexicano, es decir: cuáles fueron las respuestas locales que dieron a ellas en función de los significados y expectativas depositados en la escuela y la escolarización.

Para dicha exposición, divido el documento en tres apartados. En el primero, “La nueva historiografía social y cultural”, vierto una serie de reflexiones acerca de la “nueva historia” social y cultural. Como podrá apreciarse, no hago una distinción entre la historia social y la historia cultural, ya que parto de una concepción de la nueva historia como “no escindida de la historia social y cultural” (Viñao, 2001, p. 142), en el entendido de que “la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural es historia, y que ambas finalmente, son sólo historia” (Schoenwald, citado por Viñao, 2001, p. 142).

En el apartado dos: “La historiografía de la educación en México”, expongo la influencia de la nueva historia social y cultural en la producción historiográfica que se viene haciendo en el país desde 1990. Señalo que, en México, al igual que en otras latitudes (España y América Latina, por ejemplo), los historiadores se han volcado hacia nuevas temáticas y actores anteriormente invisibilizados, trabajando diferentes tiempos y lugares a partir de enfoques (teóricos y metodológicos) interdisciplinarios y del empleo de diversas fuentes documentales.

<sup>3</sup> Maestro en Antropología social, licenciado en Ciencias de la educación, tallerista de la Asociación Civil Cultura y Educación para el Desarrollo y la Autonomía en México (CEDAM- Oaxaca) e investigador independiente. Profesor de licenciatura y posgrado en educación de la Universidad La Salle-Oaxaca. E-mail: vasos.culturales@gmail.com

<sup>4</sup> Por política educativa se entiende en este texto: “el conjunto de orientaciones, lineamientos o criterios de carácter estratégico, es decir, destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan con el propósito de atender o cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo” (Zorrilla, 2003, citado por Velasco y Jablonska, 2013, p. 59).

Un aspecto importante de estos estudios es que prestan primordial atención a los sujetos sociales “de” la historia y sus contextos de vida, lo cual nos permite comprender que, más que una imposición de “arriba” hacia “abajo” que se cumple al pie de la letra, las políticas educativas implican tensiones en el escenario local y en todo momento son atravesadas por procesos de negociación, rechazo y apropiación entre diferentes actores.

En el apartado “Significados de la escuela en el medio rural-indígena” expongo que, aun cuando la tarea de los gobiernos mexicanos (a partir de 1920) fue “incorporar” o “integrar” a la población que habitaba en el medio indígena y rural a los cauces de la vida nacional, en los contextos locales y regionales los actores dieron respuestas diversas a las propuestas oficiales. Al respecto, retomo brevemente algunos trabajos historiográficos para señalar que en los lugares donde se establecieron por primera vez las escuelas, los comuneros no consideraban la educación escolar como una necesidad prioritaria; mientras que, en otros, la escuela tuvo buena aceptación y fue pieza clave para impulsar las políticas del gobierno, aprender a leer y escribir y / o defender la tierra.

Como cierre de este documento, señalo que, en el escenario del México actual, la educación intercultural bilingüe ha dado paso a diferentes tipos de propuestas educativas fundadas en “lo propio”, tal y como sucede actualmente en Oaxaca.

### **La nueva historiografía social y cultural**

Los últimos años de la década de los cincuenta del siglo anterior están marcados por el salto cualitativo experimentado por los estudios historiográficos en cuanto a la emergencia de nuevos y diversos temas, sujetos de estudio, categorías de análisis, fuentes y formas de hacer historia social y cultural (Burke, 1996, 2006; Hobsbawm, 2004; Galván, 2001). Bajo la denominación de “la nueva historia”, los investigadores sociales establecieron un hiato con lo que hasta entonces se venía haciendo en este campo disciplinar. Las transformaciones acaecidas deben mucho a dos tendencias historiográficas que, si bien habían nacido en los años veinte y treinta, desde finales de los cincuenta tuvieron un gran auge: la marxista y la de la escuela de los Annales (Viñao, 2002, p. 233).

De manera contraria a la tradición que ver la historia como una narración de acontecimientos lineales, limitada a las grandes hazañas de hombres ilustres o pueblos, objetiva y centrada exclusivamente en documentos oficiales de los gobiernos (Burke, 1996), la nueva historiografía social y cultural se caracterizó por abordar el estudio de “casi cualquier actividad humana” (Burke, 1996, p. 19) —social y “desde abajo” (Hobsbawm, 2004, p. 205)—. Así, por ejemplo, “la historia social se desarrolló bajo el supuesto de que ‘más es mejor’. Se pensaba que si se supiera más sobre la vida de la ‘gente común’ (mujeres, niños, obreros, etc.), los relatos del pasado serían más completos” (Galván, 2003, p. 89).

Para la nueva historia, todas las sociedades tienen un pasado y éste se expresa o habita en las *estructuras*, en las cosas, en los objetos simbólicos, en las prácticas socioculturales y en los sujetos (Tenti, 2001). Al respecto, vale la pena citar ampliamente al historiador social Eric Hobsbawm:

Todos los seres humanos somos conscientes de la existencia del pasado (definido como el periodo que precede a los acontecimientos que han quedado directamente registrados en la memoria de cualquier individuo) como resultado de compartir la vida con personas que nos superan en edad. Todas las sociedades susceptibles de convertirse en centro de interés del historiador tienen un pasado, ya que incluso los habitantes de las colonias más innovadoras proceden de sociedades con una larga historia a sus espaldas. Ser miembro de cualquier comunidad humana significa adoptar una posición respecto al propio (a su) pasado, aunque ésta sea de rechazo. El pasado es, por tanto, una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana (2004, p. 24).

A diferencia de la historia tradicional, que veía el pasado como inmutable y los hechos históricos aislados de sus contextos humanos (Hobsbawm, 2004), la nueva historiografía empezó a percibir el pasado como una “ ‘construcción cultural’ [y social] sometida a variaciones en el tiempo y en el espacio” (Burke, 1996, p. 14), además de como “un proceso de conversión en el presente” (Hobsbawm, 2004, p. 31). Esta idea parte del fundamento filosófico de concebir la realidad como social y / o culturalmente constituida (Burke, 1996).

“El Estado, los grupos sociales y hasta el sexo o la sociedad misma se consideran contruidos culturalmente”, recalca el historiador cultural Peter Burke (1996, p. 24).

Otro aspecto importante de esta nueva historiografía ha sido su creciente carácter heteroglósico, por cuanto más que pretender ofrecer a los lectores los “hechos” tal como ocurrieron “realmente”, desde una pretendida “objetividad” y visión única —“la Voz de la Historia”, como suele denominarle Burke (1996, p. 18)—, presenta el pasado a partir de múltiples voces —incluso opuestas—, considerando nuevas perspectivas de análisis y fuentes documentales, sin que ello implique abandonar las ideas siguientes: “el historiador no puede inventar los hechos que estudia [y] la historia no es una memoria atávica ni una tradición colectiva” (Hobsbawm, 2004, pp. 18-20).

Tanto Burke (1996) como Hobsbawm (2004) señalan que el salto cualitativo dado por los estudios historiográficos (sociales y / o culturales) se debió, en gran medida, a las revoluciones y las luchas por la emancipación colonial (política y económica) que se sucedieron en el orbe, sobre todo a mediados del siglo xx; por consiguiente, la búsqueda de respuestas más allá de lo económico por parte de gobiernos, organizaciones internacionales y de investigación social (Hobsbawm, 2004) “Eran aspectos que hasta entonces habían estado fuera o, en el mejor de los casos, en los márgenes de la ortodoxia académica en las ciencias sociales y que los historiadores habían descuidado de forma creciente” (Hobsbawm, 2004, p. 87). Para Burke (1996), tanto los procesos de descolonización de los llamados países del Tercer Mundo como los movimientos feministas constituyeron dos ejemplos claros que repercutieron en la actual historiografía.

A partir de 1960, la producción intelectual de la nueva historiografía se reflejó cada vez más en un amplio número de investigaciones que abordaron aspectos diversos que, como ya he apuntado con Hobsbawm, anteriormente fueron considerados carentes de importancia, sin historia o marginales. Burke hace alusión a los siguientes: “la niñez, la muerte, la locura, el clima, los gustos, la suciedad y la limpieza, la gesticulación, el cuerpo [...] la feminidad [...] la lectura [...] el habla y hasta el silencio” (1996, p. 14). El tema educativo no es la excepción. Abona de manera significativa a dicha producción: 1) el diálogo creciente que los historiadores han tenido con otras disciplinas, sobre todo la antropología y la sociología; 2) la consecuente especialización y fragmentación de la historiografía;<sup>5</sup> 3) el planteamiento de nuevas interrogantes y el empleo

<sup>5</sup>Al respecto, Peter Burke dice lo siguiente: “La disciplina de la historia está ahora más fragmentada que nunca. Los historiadores de la economía son capaces de hablar el lenguaje de los economicistas; los historiadores del pensamiento, el de los filósofos, y los historiadores sociales, los dialectos de sociólogos y antropólogos sociales. [...] La proliferación tiene sus ventajas: aumenta el conocimiento humano y fomenta métodos más rigurosos y niveles más profesionales” (1996, pp. 35-36).

y examen cada vez mayor de diversas pruebas (estadísticas, visuales y orales) para el abordaje de temas novedosos que, hasta 1997, Hobsbawm clasificaba en las siguientes categorías: “demografía y parentesco, estudios urbanos, clases y grupos sociales, historia de las ‘mentalidades’ o conciencia colectiva o de la ‘cultura’, transformación de las sociedades y movimientos sociales o fenómenos de protesta social” (2004, p. 95).

### **La historiografía de la educación en México**

La actual historia de la educación es producto de los debates y las rupturas que se dieron desde finales de los años cincuenta del siglo xx en torno a la llamada historia tradicional. La actual historia ha estado fuertemente influenciada por la historia social y la historia cultural; junto con ellas, se reconoce que ningún tema histórico puede aislarse de los contextos humanos en que se insertan los procesos de producción y reproducción social y cultural de los sujetos (Viñao, 2001, p. 142) heterogéneos ni del entrampado juego que se establece entre agencias y estructuras (Levinson y Holland, 1996).

En México, los trabajos históricos anteriores a 1990, por lo general, estaban centrados en tareas específicas, como recolectar y sintetizar grandes volúmenes de información de la Secretaría de Educación Pública, así como en debates de tipo ideológico, legislativo y pedagógico sobre las acciones y reformas educativa de cada periodo de la historia del país (Rockwell, 2007).

Es importante señalar que los trabajos pioneros, que comenzaron a plantear un estudio diferente de la historia de la educación, fueron realizados por Guillermo de la Peña y Josefina Vásquez a partir de 1974. El primero —a través del seminario “Programa de Antropología de la Educación” del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, actualmente CIESAS)— promovió la realización de estudios de carácter interdisciplinar (desde la antropología, la historia y la sociología) sobre el sistema educativo mexicano. La segunda, desde el seminario “Historia de la Educación” del Colegio de México, hizo posible la participación de diferentes historiadores (Galván, 2001).

Sin embargo, es a partir de la última década del siglo xx que se establece un cambio y un notable avance en las formas de hacer historia de la educación

(Galván, 2003), con un carácter más abierto, en expansión, interdisciplinar (Viñao, 2002) y alejado de cualquier paradigma teórico predominante (Galván, 2003).

Rockwell (2007) y Galván (2003) nos dicen que a partir de nuevos enfoques teóricos y metodológicos —provenientes de la antropología, la etnografía, la sociología histórica, la historia de la ciencia y de la cultura, la economía y la ciencia política— “los historiadores empiezan a develar los mitos acerca del hombre ilustrado, el ciudadano imaginario y la raza cósmica que se elaboran en diferentes momentos para sostener rupturas con los antiguos regímenes” (Rockwell, 2007, p. 28), apuntalando el protagonismo de los actores locales y sus agencias —expresadas en “las demandas, resistencias y apropiaciones locales frente a las reformas propuestas por los gobiernos centrales” (Rockwell, 2007, pp. 28-29)— a partir de estudios históricos de carácter regional que exploran las interacciones entre autoridades educativas, maestros y comunidades, más allá de la propia institución escolar (Rockwell, 2007). Esta tendencia, como bien apuntan Lionetti, Civera y Obino:

da cuenta de una idea menos monocromática del alcance de las políticas públicas en materia de educación y, junto con ello, del lugar que ocupa la escuela como institución de control social[,] [en contraste con] aquellos estudios que han retomado, tal vez de un modo más lineal, el gobierno de lo social y el control social, [y que] suelen prestar menos atención a la presión y a los saberes de los sectores subordinados para influir, resistir o (re)significar a esa agenda [política y educativa] implementada desde arriba (2013, p. 10).

Siguiendo a Luz Elena Galván (2001), desde finales del siglo xx la historiografía educativa mexicana dio paso al estudio de: 1) nuevos temas y líneas de investigación (cultura escrita, imágenes y representaciones, educación privada, profesiones y oficios, élites, educación indígena, niñas y niños, educación técnica y enseñanza de la historia, por ejemplo), 2) actores (tales como niñas y niños, mujeres, padres de familia, pobres, indígenas, ingenieros, contadores y médicos, principalmente), 3) espacios (privados como la familia y regionales) y tiempos (nacionales y regionales; largos, medianos y cortos, fuentes (archivos oficiales, archivos familiares, historia oral, imágenes, fotografías, cine y novelas.) y categorías de análisis (cultura, imaginario, tiempo, resistencia, negociación y cuer-

po, principalmente); que han permitido a los estudiosos de la historia escribir “acerca de las múltiples facetas de los procesos educativos: los conocimientos, los recuerdos, las prácticas, las normas, las formas de socialización, los elementos de la cultura material y simbólica” (Galván y Quintanilla, 2003, p. 22).

### **Significados de la escuela en el medio rural-indígena**

A principios de los años veinte del siglo pasado, las agendas de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana se orientaron a promover la construcción y consolidación de un moderno Estado-nación mexicano. Para las élites políticas (Calderón, 2013), la meta fue clara: lograr el desarrollo económico y social del país y mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Siendo México un país eminentemente rural e indígena,<sup>6</sup> la tarea consistió en hacer de él una nación integrada, homogénea, y forjar en sus habitantes el “espíritu de unidad nacional” (Florescano, 2005, p. 350).

En la lógica de las élites en el poder el indígena aparecía como “el problema” a resolver. Tanto “las formas de vida indígena [como la] campesina[,] [encarnaban] los antiguos síntomas de la miseria, la ignorancia, el alcoholismo, la enfermedad y la superstición” (Florescano, 2005, p. 354). Aunado a ello, la diversidad de lenguas originarias diferentes al español, los elevados niveles de analfabetismo, la condición monolingüe de la población, la ausencia de medios de comunicación y el aislamiento geográfico fueron considerados como obstáculos serios para la construcción de la nación moderna (Calderón, 2013).

Siendo así, los gobiernos emprendieron diferentes tareas —a modo de una ingeniería social (Vaughan, 2001) y basadas en un mestizaje racial y cultural (Guerra, 2005)— en el plano de lo institucional, lo simbólico y lo coercitivo. Entre estas tareas encontramos la instauración de una lengua oficial única y verdadera, la difusión de una memoria histórica compartida, la construcción de un universo simbólico (rituales, ceremonias, cultos a héroes patrios, invención de estereotipos nacionales) y la universalización y homogeneización de la educación básica (Sigüenza, 2007).

Sin lugar a dudas, la escuela (la enseñanza escolar básica) se convirtió en el instrumento clave (Florescano, 2005) para: 1) la transmisión de prácticas y valores que inculcaran el sentimiento de pertenencia nacional y transformaran

<sup>6</sup> Engracia Loyo (2010) nos dice que en 1910 la población indígena del país fue de aproximadamente tres millones, 20% de la población total. Según el censo de 1910, en México había 49 familias étnicas hablantes de 72 idiomas, que vivían en zonas aisladas y de difícil acceso. El autor señala, además, que en Oaxaca y Yucatán la mitad de la población no hablaba la lengua española.

los modos de vida (las mentalidades), la economía y los valores “tradicionales” de la población; y 2) el fortalecimiento del poder hegemónico del Estado a nivel local —en palabras de Enrique Florescano, la escuela fue también “un apéndice de la política gubernamental [de un Estado corporativista]” (2005, p. 396). Las prácticas y los valores nacionales, así como el control estatal, tuvieron como punto de anclaje lo *urbano*.

A decir de Calderón: “la ciudad no solamente constituía el emblema de lo civilizado y el espacio del progreso; era, al mismo tiempo, un punto de referencia, un parámetro, un mirador desde el cual era posible observar y comparar” (2013, p. 62).

Si bien es cierto que desde la perspectiva de las élites nacionales los pueblos indígenas constituían *una rémora a la modernidad* (Falcón, 2003, p. 42), por lo que habría que educarlos para que salieran del “atraso cultural” en que se hallaban inmersos, las diversas políticas educativas implementadas desde los años veinte del siglo pasado “fracasaron” en su intento de asimilar o integrar al indígena a los cauces de la vida nacional del país (Bertely, 1998), ya que, por un lado, la educación no pudo alterar del todo la conducta de los pueblos;<sup>7</sup> y, por el otro, la escolarización dio pie a la emergencia de una *intelligentsia india* que guio a las comunidades indígenas hacia un creciente enfrentamiento con el Estado a partir de los años setenta (Guerra, 2005). Así, de 1920 a mediados de 1990 el “problema indígena” pasó de ser considerado “un problema de integración” a ser un asunto de “seguridad nacional” (Oehmichen, citada por Guerra, 2005, p. 325), sobre todo a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Las razones de este supuesto “fracaso” obedecen a múltiples causas: la ausencia de infraestructura (escuela y caminos), recursos humanos, conflictos políticos, desconocimiento de lenguas y costumbres por parte de los profesores, que impidieron hacer posible la educación en cada rincón del país. Seguramente, la más importante ha sido: las *múltiples maneras* en que la escuela y la educación escolar se vivieron a nivel local y regional.

Los trabajos sobre la historia social y cultural de la educación en México han permitido dar cuenta de la *diversidad de significados y expectativas* que los actores locales y regionales otorgaron a la escuela y la escolarización en diferentes tiempos y lugares.

<sup>7</sup> Mary Kay Vaughan, por ejemplo, señala que “después de 1940, cuando se abandonó el proyecto [de educación socialista], en el México rural persistían costumbres tradicionales como encender velas a los santos, consumir alcohol y trabajar los campos con prácticas antiguas” (2001, p. 18).

Se comentan a continuación algunos trabajos que ilustran lo que aquí se dice.

Mílada Bazant (1996) informa que, en el Estado de México, entre 1876 y 1910, el problema de la educación escolar no consistió únicamente en la ausencia de establecimientos escolares, sino en convencer a la gente para que enviara a sus hijos a la escuela, debido a que no se tenía la costumbre y era más provechoso para los padres de familia que los hijos ayudaran en trabajos domésticos y de campo. La utilidad de la escuela resultaba secundaria cuando las condiciones de vida eran tan apremiantes. El poder de convencimiento no podía durar dos o tres años, sino décadas (Bazant, 1996, p. 103).

Contrario a lo que reporta Bazant, en la Sierra Norte de Puebla, prácticamente durante los mismos años (1876-1911), Ariadna Acevedo narra el caso de los indígenas xochipulquenses, quienes “vieron en las escuelas y la alfabetización en español un arma más para integrarse a la nación en sus propios términos” (2005, p. 101). Para estos indígenas, saber leer y escribir representaron elementos importantes que les permitirían participar en la vida política de la región y país.

Para los años de 1920 a 1940, en una perspectiva general, Cecilia Greaves (1996) nos dice que muchas comunidades indígenas del país: “no sentían la necesidad de integrarse al contexto nacional y trataban de conservar sus formas de vida tradicionales que muchas veces no eran compatibles con el modelo impuesto por el Estado” (p. 162).

La falta “de costumbre”, “la falta de interés y la apatía de los campesinos o agricultores para educar a sus hijos (Civera, 2011, p. 16)”, aunada al choque de visiones urbanas y comunitarias, fueron problemáticas comunes en diferentes lugares del país (mientras que en otros no) en que se instalaron por primera vez los servicios escolares, no solamente en las décadas previas a la Revolución mexicana, sino también durante los años de 1920 a 1950. En relación a este “fracaso” y falta “de costumbre”, Alicia Civera señala lo siguiente:

Es frecuente la narrativa sobre la resistencia de la gente del campo a los afanes modernizadores de las élites urbanas. La historiografía en buena parte

reproduce esta narrativa que se afianzó en los planteamientos que los educadores que buscaron renovar la escuela en el campo hicieron acerca de que la escuela había sido un fracaso por la lejanía del proyecto modernizador con las formas de vida de los campesinos o agricultores (2011, p. 16).

No obstante, es cierto que, con el correr de los años, la actitud de las comunidades indígenas hacia la escuela se fue transformando gradualmente y, a partir de la década de los sesenta, eran visibles los avances en cuanto a asistencia escolar, instalación de escuelas y deseos de “superación” por parte de la población indígena y rural (Greaves, 1996). No hay que olvidar que esta percepción es relacional en función de las necesidades, expectativas y significados que los sujetos asignan a la escuela y la escolarización. Así, por ejemplo, Graves informa que en la década de los años cuarenta, para los tarámuris:

la educación continuó siendo un punto fundamental en sus peticiones; [...] pedía[n] a las autoridades educativas que obligaran “a los maestros que trabajan en comunidades indígenas a conocer el idioma de los nativos” para alfabetizarlos en su lengua materna, y para evitar la constante deserción magisterial, el establecimiento de una escuela normal especial para maestros de la zona indígena con el fin de “que se preparen elementos adaptados al medio y que al propio tiempo tengan o adquieran el conocimiento de la lengua tarahumara” (1996, p. 167).

Dependiendo de los lugares y momentos, las políticas educativas del Estado fueron filtradas, disputadas, contestadas, adecuadas y apropiadas de diversas maneras por los actores locales a partir de sus condiciones materiales, contextos políticos, necesidades, expectativas, significados y / o prácticas culturales. Aquí vale la pena citar ampliamente a las historiadoras Mary Kay Vaughan y Alicia Civera, quienes nos informan sobre las traducciones y experiencias locales que suscitaron las políticas educativas:

Mientras que las sociedades locales aceptaban, rechazaban o alteraban aspectos del proyecto del Estado, se apropiaban de la escuela y forjaban nuevas identidades y nexos, haciéndolo de tal modo que crearon un sentido localmente definido y controlado [...] Si la escuela funcionó para inculcar una ideología de Estado con propósitos de control, también sirvió a las comunidades cuando

necesitaron impugnar las políticas estatales. Y les dio instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para hacerlo. Los maestros [...] durante varias décadas fueron una fuerza que a menudo estuvo dispuesta a defender los intereses locales de los campesinos contra los efectos negativos de la modernización y del poder del Estado y de clase (Vaughan, 2001, p. 20).

Por un lado, para los campesinos la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos que no correspondía a los intereses de las élites. La escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita. Si bien ésta no era indispensable para la incorporación al trabajo [...] podía ser útil en las luchas sociales y políticas, asociadas con la tierra, o simplemente como medio de interlocución con los intermediarios comerciales (Civera, 2011, p. 17).

## A modo de cierre

Entre 1920 y la fecha actual, la relación intercultural<sup>8</sup> entre los pueblos indígenas y el Estado-nación mexicano quedó signada por las políticas educativas de corte indigenista, por la pretendida integración, asimilación o incorporación de los primeros al segundo.<sup>9</sup> Como bien señala López Bárcenas: “en el diseño de éstas [...] no se consultó a los destinatarios sobre sus necesidades, ni se les tomó en cuenta para su administración y funcionamiento; porque no se partía de reconocer que se trataba de pueblos con derechos a una existencia diferenciada dentro del Estado, sino de minorías culturales que con el tiempo deberían desaparecer” (2002, p. 32).

En la última década del siglo xx, para el Estado mexicano la cuestión indígena pasó de ser “un problema de integración” a ser un asunto de “seguridad nacional” (Oehmichen, citada por Guerra, 2005, p. 325), sobre todo a raíz del levantamiento armado del EZLN el 1° de enero de 1994 en el estado de Chiapas; su demanda específica apuntaba al reconocimiento por el Estado de los pueblos indígenas como sujetos de derecho con derechos específicos (López, 2002) y no como objetos de asistencia social.

<sup>8</sup> Lejos de adoptar una visión armónica o angelical de lo que el Estado mexicano llama interculturalidad (relación dialogal entre diferentes culturas para el reconocimiento de la diversidad), en este texto se entiende la interculturalidad como *relaciones conflictivas* y de poder que se tejen en espacios específicos entre grupos culturales diversos y antagónicos (véase Gasché, 2008). En los últimos cien años, la educación-escolar para pueblos y comunidades indígenas de México ha recorrido un trayecto importante, pasando de ser una política *asimilacionista* a otra de carácter *intercultural-bilingüe*. No obstante, dicho pasaje ha sido mayormente en el papel y se ha quedado en el plano de las buenas declaraciones, pues en la práctica, la mirada monolingüe y monocultural del Estado mexicano es el parámetro formativo escolar de niñas y niños que viven en contextos de diversidad cultural y lingüística. A esto hay que sumar el gesto racista que pervive en la expresión y en la política de lo “intercultural-bilingüe”, por las cuales se da a entender que es el indígena quien debe ser “intercultural” y no el 90% de la población no-indígena de este país.

<sup>9</sup> Las tesis de la incorporación, asimilación o integración nacional que subyacen en este tipo de relaciones interculturales no son nuevas; ya desde mediados del siglo xix estaban presentes en las visiones de los partidarios del liberalismo y del conservadurismo, mismas que llevaban consigo efectos de discriminación y/u opresión “en virtud de variables o diferencias como las culturales, las étnicas, pero también las sexuales y de género” (Posada, 2006, p. 79). No hay que olvidar que, como bien apunta Valenzuela Arce: “Indios y mujeres fueron excluidos o subalternizados en el proyecto social que emergió con el México independiente y se mantuvo a lo largo del siglo xx como característica del proyecto nacional” (2011, p. 136).

Uno de los resultados de la insurgencia zapatista y de la demanda étnica en el país fue que el Estado mexicano planteara nuevas políticas educativas orientadas al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Sin embargo, su diseño y aplicabilidad, como bien señalan Dietz y Mateos (2011), siguen teniendo “un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas” (p. 26).

Quienes se oponen a esta tendencia consideran que la educación intercultural debería enseñarse también a la población no-indígena; sin embargo, a la fecha este planteamiento no ha prosperado (Rockwell, 2011).

Vinculada a esta oposición, Gunther Dietz nos dice que las políticas y discursos de la interculturalidad educativa también han implicado que:

tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas del nivel medio superior y superior, rápida y fácilmente se convirtiera en una “arena política” (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (2011, p. 152).

Con el tránsito de la llamada educación bilingüe-bicultural hacia la intercultural-bilingüe diversos grupos de profesionistas y pueblos encontraron cobijo jurídico para sus propuestas educativas comunitarias o fundadas en “lo propio”. Actualmente, en Oaxaca, el profesorado de educación indígena, a través de la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca, ha planteado una educación de “lo propio” para toda la niñez indígena que estudia en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. Esta propuesta pretende favorecer un conocimiento escolar que tome en cuenta los saberes y las prácticas culturales de cada comunidad en que están presentes las escuelas de educación indígena.

Si la historiografía educativa nos ha develado que a nivel local y regional las políticas educativas del Estado tuvieron respuestas diversas de los actores, en relación a la propuesta que en Oaxaca plantea el magisterio indígena valdría la pena preguntar acerca de: ¿cómo está siendo recibida esta iniciativa en las

diferentes comunidades?, ¿qué es lo que piensan los actores comunitarios y docentes?, ¿qué significa para ellos ir a la escuela?, ¿desde dónde se elaboran sus percepciones y significados sobre lo escolar? y ¿cómo han sido construidas históricamente? Sin lugar a dudas, al plantear nuevas preguntas la historia local y regional de la educación aún tiene un amplio camino por recorrer.

## Referencias

- Acevedo Rodrigo, A. (2005). La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1), 91-113.
- Bazant, M. (1996). Escuelas de pueblo, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910. En Gonzalbo Aizpuru, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 87-105). El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bertely Busquets, M. (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes. En M. Bertely Busquets, M., y Robles Valle, A. (Coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 192-203). Comie.
- \_\_\_\_ (1998). Educación indígena del siglo xx en México. En Latapí Sarre, P. (Coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo II (pp. 74-110). FCE / Conaculta.
- \_\_\_\_ (2006). Introducción. En Bertely Busquets, M. (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 15-26). CIESAS.
- \_\_\_\_ (2008). Historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 33-56). Abya Yala / CIESAS.
- Burke, P. (1996). Obertura: La Nueva Historia, su pasado y su futuro. En Burke, P. (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 11-37). Alianza Universidad.

\_\_\_\_ (2000). *Formas de hacer Historia Cultural*. Alianza Editorial.

Calderón Mólgora, M. (2013). La ciudad en el campo. Construcción del Estado y cambio cultural en México: 1920-1940. En Lionetti, L., Civera, A., y Obino Corrêa, F. (Comps.), *Sujeto, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 61-75). Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense / Colmich.

Civera Cerecedo, A. (1997). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*. El Colegio Mexiquense / Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

\_\_\_\_ (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.

\_\_\_\_ (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela en los campos latinoamericanos. En Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J., y Escalante Fernández, C. (Coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 5-31). El Colegio Mexiquense / Miguel Ángel Porrúa.

\_\_\_\_ (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense / Gobierno del Estado de México.

Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP / CGEIB.

Falcón, R. (2003). Prólogo. Invitación al diálogo. En F. E. Mallon, *Campesino y nación: La construcción de México y Perú poscoloniales* (pp. 37-50). CIESAS.

Florescano, E. (2005). *Imágenes de la patria a través de los siglos*. Editorial Taurus.

Galván Lafarga, L. E., y Quintanilla Osorio, S. (2003). Prólogo. En Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. I. (Coords.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Vol. 10: *Historiografía de la Educación* (pp. 21-23). COMIE.

Galván Lafarga L. E. (2001). La historiografía de la educación en México a finales del siglo xx. En Martínez Moctezuma, L. (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 3-19). Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Morelos.

\_\_\_\_ (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En Galván Lafarga, L. E., Quintanilla Osorio, S., y Ramírez González, C. I. (Coords.), *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Vol.10: Historiografía de la Educación* (pp. 85-92). Comie.

Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J., y Podestá R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya Yala / CIESAS.

Greaves, L. C. (1996). Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970). En Gonzalbo, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 161-178). Colmex.

Hobsbawm, E. (2004). *Sobre la historia*. Crítica.

Guerra Manzano, E. (2005). Los pueblos indígenas: entre la comunidad corporativa y el pluralismo, 1968-2001. En Verduzco, G. (Ed.), *Una historia contemporánea de México. Los actores*, Tomo II (pp. 305-326). Océano / Colmex.

Levinson, B., y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: an introduction. En *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1- 54). State University of New York Press.

Lionetti, L., Civera, A., y Corrêa Werle, F. O. (2013). Introducción. Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares. En Lionetti, L., Civera, A., y Corrêa Werle, F. O. (Comp.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 9-21). Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.

López Bárcenas, F. (2002). *Legislación y derechos indígenas en México*. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas A.C. / Ediciones Casa Vieja / Red-es / Ce-Ácatl AC.

- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En Tanck de Estrada, D. (Coord.), *La educación en México. Historia mínima* (pp. 67-98). Colmex.
- Mallon, F. E. (2003). *Campesino y nación: La construcción de México y Perú poscoloniales*. CIESAS.
- Nahmad Sittón, S., y Hernández Hernández, M. (2011). Introducción. En Velásquez Gallardo, P., *Las Mixtecas y la región Triqui de Oaxaca [texto]: estudio etnográfico de Pablo Velásquez Gallardo (1954)* (pp. 12-40). CDI.
- Posada Kubissa, L. (2006). Sobre multiculturalismo y feminismo: Diferencia cultural y universalidad. En Cobo, R. (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 77-98). Ministerio de Educación y Ciencia / Catarata.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán / CIESAS / Cinvestav / IPN.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sigüenza Orozco, S. (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. IEEPO / INAH.
- Tenti Fanfani, E. (2001). Pertinencia de una ciencia social histórica. En Martínez Moctezuma, L. (Coord.), *La infancia y la cultura escrita* (pp. 20-38). Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Morelos.
- Valenzuela Arce, J. M. (2011). Yo soy ese mexicano. Corridos e identidad nacional en la Frontera México-Estado Unidos. En Olmos Aguilera, M. (Coord.), *Las músicas que nos dieron Patria. Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución* (pp. 135-169). Programa de Desarrollo Cultural Regional Tierra Caliente.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política educativa en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. FCE.
- Velasco Cruz, S., y Jablonska Zaborowska, A. (2013). Políticas públicas en educación indígena e intercultural. En Bertely Busquets, M., Dietz, G., y Díaz Tepepa, M. G. (Coords.), *Estado del conocimiento. Multiculturalismo y educación* (pp. 59-84). COMIE.

Viñao, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En Aguirre Lora, M. E. (Coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos* (pp. 140-164). Centro de Estudios sobre la Universidad / FCE.

Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo xx. Una mirada desde España. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *15*(7), 223-256.

Derechos de Autor © 2023 por Miguel Cornelio Cruz

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#)

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.