

Maestros indígenas, burocracia frente a identidad

*Ma. Guadalupe Millán Dena**

Resumen

Las políticas educativas dirigidas a la población indígena de nuestro país se han caracterizado por ser contradictorias. El factor que ha estado presente y que se ha tomado como instrumento político ha sido el idioma y se ha establecido la imposición del español como lengua dominante, como estrategia para homogeneizar y “asegurar” la unidad nacional y la transición de México hacia la modernidad. El maestro indígena, como instrumento del Estado en el proceso homogeneizador, es producto de esas contradicciones y no tiene claridad en los propósitos de su práctica docente. Su actividad ha sido, la mayoría de las veces, como técnico u operador de los programas. La falta de voluntad política se evidencia en una serie de problemas, además de la deficiente preparación de los maestros, como la carencia de formadores capacitados para apoyarlos con los elementos teórico-metodológicos necesarios para una educación intercultural bilingüe. Los maestros se sienten vulnerados en su identidad; al ser señalados como maestros indígenas, tienen un sentimiento de no ser valorados, de ser excluidos, de ser maestros de segunda.

Abstract

Educational policies aimed at Mexico's indigenous population have been characterized for being contradictory. Language has been the element that has been ever present and has been taken up as a political tool, and the imposition of Spanish as the dominant language has been implemented as a strategy to homogenize and “ensure” national unity and Mexico's transition towards modernity. As a tool of the State in the homogenizing process indigenous teachers are a by-product of those contradictions, and it is not clear for them what are the objectives of their teaching practice. Most of the time the teacher's role has been to serve as a technician or operator of the programs. The lack of political will is evidenced by a series of problems, such as the poor preparation and training of teachers, the lack of properly-trained instructors to support teachers with the theoretical-methodological components that are necessary for an intercultural, bilingual education. By being singled out as indigenous teachers, they feel that their sense of identity is violated, that their work is not valued nor acknowledged, that they are excluded, that they are second-rate teachers.

* Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Dirección electrónica: millandg99@hotmail.com

Introducción

Las políticas educativas establecidas para la población indígena y la formación de maestros indígenas bilingües han sido, por décadas, producto de las contradicciones sociales y paradójicas entre el discurso oficial y las acciones realizadas. Sin importar la tendencia del gobierno que haya emitido esas políticas, siempre subyace una concepción desvalorizadora de lo indígena y un enaltecimiento de lo extranjero. Si hubo alguna vez –como sucedió en las décadas de 1950 y 1960– un orgullo por las razas autóctonas, fue hacia la cultura muerta. La atención educativa que se ha impartido a las poblaciones indígenas ha sido de carácter remedial, lo que indica una forma de paternalismo que conlleva también actitudes de dominación y racismo.

La escuela y el maestro han sido el instrumento de legitimación de la cultura dominante a partir de la imposición de la lengua y los valores de esa cultura. En este trabajo se pretende una aproximación a la relación que existe, o más bien a la distancia, entre las políticas educativas y la formación de los maestros que trabajan en las comunidades indígenas.

Es importante centrarnos en la formación profesional del maestro porque él es un elemento que ha estado entre la tradición y la modernidad. Aunque se trata de procesos modernizadores que sólo se han dado en la superficie de la condición magisterial y que nunca concluyen. El profesor, como agente educativo, en ocasiones no concreta una estrategia didáctica en la que aplique una política, como es el caso de la educación bilingüe-bicultural, cuando ya lo introdujeron en otra como la actual política de educación intercultural; de tal manera que no logra engarzar tradición y modernidad.

No es la intención de este trabajo hacer críticas radicales a la política intercultural, pero al analizar las circunstancias en que los maestros son formados es inevitable notar que en la realidad suele suceder al revés de lo que el discurso oficial plantea, porque el Estado no invierte lo suficiente para atender en la magnitud necesaria un problema tan difícil de entender y tan complejo como es la educación indígena. Esto evidencia que sólo son acciones de carácter paliativo

para dar respuesta a movimientos que se han gestado en las propias comunidades indígenas.

Acciones educativas dirigidas a la población indígena

A manera de introducción a la educación indígena, se puede señalar que a lo largo de la historia de México, el Estado ha visualizado o aceptado un pluralismo étnico; sin embargo, en las diferentes épocas se ha trabajado por una integración cultural, algunas veces ésta ha sido de manera velada y otras se ha manifestado explícitamente. Uno de los aspectos que hace dudar de la pertinencia de una educación dirigida a poblaciones indígenas es la formación que se les da a los maestros del subsistema bilingüe. Como lo afirma Moya respecto de la formación que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrece a los maestros indígenas bilingües, en ésta se encuentra presente la exclusión de los contenidos culturales indígenas “prevalciendo la visión monocultural de la cultura mexicana” (Moya, 1998:9). En este mismo sentido, Luis E. López (1996:283) menciona que los maestros indígenas de América Latina “no han sido preparados de manera adecuada como profesores para enfrentar un contexto cultural y lingüístico diferente”, y como cuenta García: “[...] pero nuestra situación cambió radicalmente al transformarnos como por arte de magia en maestros indígenas después de un curso acelerado de un mes, tiempo récord en la formación de maestros” (García, 1985:108).

En los años veinte, los gobiernos posrevolucionarios se plantearon como propósito lograr el desarrollo social y económico de México. Consideraron la heterogeneidad cultural y lingüística del país como un obstáculo para su realización, que los llevó a la creación de una sola nación: la “mestiza”, homogénea culturalmente, la cual se constituiría por la “incorporación” de la población indígena a la sociedad nacional. Se consideró a las culturas y lenguas indígenas como la principal causa de la marginación, así que la incorporación se haría mediante la castellanización directa y la escuela sería el espacio idóneo para ello. Esa política educativa estaba enmarcada por el indigenismo

como ideología nacional (Vargas, 1994, en Antequera, 2004:44). Sin embargo, la política “incorporacionista” fracasó, entonces Moisés Sáenz planteó la política “integracionista”, en la que no se pretendía suprimir la cultura indígena, sino agregarle elementos de la cultura nacional para contribuir a su progreso; pero tampoco tuvo éxito, por lo que surgieron nuevos proyectos que plantearon alternativas de educación mediante la alfabetización de los niños en su lengua materna.

Desde 1939 –a partir del Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas, en el que se reconoció que México tenía la necesidad de buscar una solución al problema de la enseñanza en las poblaciones indígenas monolingües y se consideró la castellanización como un fracaso en cuanto a su paupérrima aportación al desarrollo y progreso de las comunidades originarias–, se han dictado políticas educativas cuyos planteamientos, en esencia, exigen respeto a la lengua, la cultura¹ y la vestimenta tradicional. Julio de la Fuente (1979:8) afirma que el maestro lleva implícita en su formación el objetivo de destruirlas, en tanto que no se le dan las herramientas metodológicas ni ideológicas para preservarlas; es así que “el maestro sea el agente más efectivo de estas prácticas político-educativas”.

En 1971 los maestros, a instancias de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, participaron activamente en la formulación de alfabetos y materiales de alfabetización en lengua materna. Se promovió el uso de la lengua indígena en la enseñanza y en el currículo se integró la enseñanza del español como segunda lengua. Arana de Swadesh (1979:10) menciona: “Sólo se dieron lineamientos generales, pues los grupos indígenas tienen diversas modalidades de organización económica, social, religiosa, filosófica, que son determinantes para establecer un ritmo de trabajo escolar y el trabajo propio de la comunidad”.

En los ochenta se habló de retomar en la enseñanza los contenidos educativos, las experiencias previas de los niños y la relación que el maestro debía establecer con la comunidad. Asimismo, se propo-

¹ Se entiende la cultura como el espacio que integra la lengua; siguiendo a García Canclini (2004:32), le da significación al sentido de la cultura, por lo que en lo sucesivo estos dos términos –lengua y cultura– se usarán indistintamente.

nía invitar a los padres de familia a participar activamente en la educación de sus hijos. Dicha suposición continúa vigente hoy día. Sin embargo, el maestro no ha sido sensibilizado para una revaloración de la lengua y la cultura indígenas, por lo que ha minimizado su importancia. Desconoce las técnicas de alfabetización en lengua indígena y la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua. Como afirma Arana de Swadesh (1979:10): “En su formación les enseñaron a sentir como un obstáculo su propio idioma y las costumbres de sus antepasados pues no tenían ninguna relación con las actividades para las que habían sido preparados”.

El camino más fácil del maestro indígena fue –y ha sido desde entonces– el de adaptarse a su trabajo según las reglas aprendidas y a transmitir los valores, formas de vida y lengua ajenas a las culturas indígenas. Según el testimonio de algunos maestros bilingües: “Nosotros los maestros de educación indígena, de tanto repetir lo que dicen los programas, hasta se nos olvida que muchas cosas son mentiras y si no lo son, de todas maneras, son incoherentes con nuestras realidades” (Claro y Botho, 1985:94).

Además de los contenidos muchas veces irrelevantes para los niños de poblaciones indígenas, el problema del uso de las lenguas como instrumento de instrucción en las escuelas no es sólo de origen pedagógico, sino básicamente político. De acuerdo con Jorge Bustamante (1979), el grado de predominio de una lengua está en correlación con el predominio de poder de cada grupo en la estructura social, y afirma que:

Aparentemente las habilidades bilingües no condicionan la participación política en sociedades bilingües, históricamente parece ocurrir lo contrario, mientras más grande sea la participación política de un grupo en una sociedad bilingüe, más grande es el predominio de su idioma en la determinación de la relación de poder (Bustamante, 1979:9).

Actualmente las propuestas educativas del gobierno se sustentan teórica y metodológicamente en una concepción de educación bilingüe intercultural y establecen criterios de calidad, equidad y pertinencia. Sin embargo, ha faltado voluntad política para concretar estas

políticas en la práctica educativa. Entre los problemas que se reconocen en la educación indígena en México están la deficiente capacitación que han tenido los maestros indígenas bilingües para desarrollar los ambiciosos objetivos de la educación bilingüe bicultural y, actualmente, intercultural. La mayoría de ellos rechazan los programas bilingües y priorizan el español porque desconocen la metodología para enseñar la lengua indígena o incluso tampoco la hablan. A este punto se considera factible agregar el impacto que el rechazo de su lengua ha tenido en la consolidación de su identidad. En muchas comunidades, a decir de los propios profesores bilingües, los padres de familia no aceptan que se enseñe a los niños en su lengua materna ya que la lengua indígena no es valorada por los propios hablantes (King, 2000:40).

De tal manera que los maestros bilingües son producto de un medio institucionalizado que los ha llevado a renunciar a su condición indígena. Se les ha habilitado para su desempeño docente por medio de la capacitación. En su formación ha prevalecido una perspectiva instrumentalista mediante la cual se ha evitado hacer frente a un problema político y metodológico. Es entonces que los maestros presentan una práctica docente inconsistente para resolver las necesidades de la educación indígena. De acuerdo con Varese (1982:8) esto se manifiesta en los siguientes hechos:

1. La ambivalencia del profesor indígena que elabora justificaciones culturales frente a su etnia; se asume como ciudadano de ambas sociedades culturales, de acuerdo con el medio en que se desempeña.
2. En la capacitación que ha recibido se denota la carencia de una formación integral y predomina la actividad empiricista, situación que le impide asumirse como sujeto crítico que plantee propuestas pedagógicas para la resolución de los problemas de educación indígena.
3. Analfabeta en su propia lengua materna (en su mayoría por la carencia de una didáctica para su enseñanza), lo que impacta en los educandos que no reciben una adecuada educación, sin considerar las condiciones específicas del sujeto; así, lo que

subyace no es la poca valoración, sino el desprecio de la lengua materna.

4. El papel desetnizante e ideologizador del maestro, que ha sido capacitado de acuerdo con planes de estudio ajenos a su idiosincrasia, introduciendo valores de la cultura nacional y occidental que introyectan en el niño y logran devaluar su propia cultura.

Las consecuencias son en detrimento de un buen aprendizaje para los niños, quienes apenas logran memorizar algunos contenidos, los cuales olvidan por no ser significativos para ellos, ya que carecen de aplicabilidad práctica en su cotidianidad.

Esta problemática evidencia lo complicado de la legislación y las políticas públicas dirigidas a poblaciones indígenas; King (2000:40) afirma que esto ha tenido como consecuencia la falta de claridad y de reglamentación en la legislación, obstaculizando así el ejercicio de sus derechos. La política actual de educación intercultural surge –según la versión oficial– como una vía para mejorar la calidad educativa de las comunidades indígenas. En 1996 se elaboró el documento *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, elaborado por la DGEI, en el que se establecen los principios de la educación intercultural bilingüe y la organización de toda la estructura educativa necesaria para llevarla a cabo. En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que tiene como propósito normar en todos los ámbitos el desarrollo de la política intercultural bilingüe.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de México como una nación multicultural y pluricultural a partir del artículo 4, ahora artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos –modificación publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 25 de abril de 2001–, la educación de los pueblos indígenas en México continúa en un estado crítico.

Como es evidente, las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas se establecen como meros postulados oficialistas sexenales sin la infraestructura adecuada para su implementación. De tal manera que los intentos realizados no han sido claros ni concretos, y no

han respondido, por tanto, a las necesidades de la diversidad cultural de México, han obedecido a un solo objetivo: el de homogeneizar a la población indígena a partir de la castellanización. Con una visión monocultural, se ha impuesto el uso del español en el proceso educativo; se utiliza a la institución escolar y al maestro como instrumentos idóneos para castellanizar a las niñas y niños indígenas sin atender las distintas expresiones lingüísticas y culturales de esos pueblos. En la instrucción se manejan los mismos contenidos para todos los educandos, sean éstos mames, tojolabales, rarámuris, yaquis, zapotecos, etcétera; y la enseñanza es en español, aunque notoriamente los niños no avancen en su aprendizaje.

La estructura del aparato educativo apoya la homogeneización por medio de sus instancias burocráticas. Los supervisores realizan una acción de control administrativo, más que de apoyo al maestro en el hecho educativo, y el docente indígena es sometido a castigos laborales si se desvía del contenido de los programas oficiales, y además debe enseñar en español. La desubicación laboral de los maestros es otro instrumento de control para la castellanización; como ejemplo, maestros indígenas tojolabales son enviados a trabajar a zonas tzotziles, al desconocer la lengua no les queda más remedio que enseñar en español. En el caso de que el maestro conozca la lengua materna de los niños, la utiliza en el proceso educativo como herramienta de traducción para acceder al castellano. Esta afirmación se ejemplifica con el testimonio de la maestra Florinda Luis (1985), quien comenta:

[...] poco a poco logré enseñar a leer y a escribir a mis alumnos en su propia lengua y pude obtener al final del año escolar un buen porcentaje de aprovechamiento. Pero en algunas ocasiones me vi obligada a hacerlo en español. Esto ocurrió ante el temor de ser sorprendida por el inspector escolar de la zona ya que en sus visitas nos prohibía hablar a los niños en su lengua materna (Luis, 1985:103).

Esta práctica ha sido reforzada por los habitantes de las comunidades indígenas que, como consecuencia del sojuzgamiento secular que han padecido, menosprecian sus valores y rechazan la enseñanza

en lengua indígena y, en consecuencia, al maestro indígena, quien la mayoría de las veces se encierra en la escuela y se aísla de la comunidad. Los padres de familia no encuentran ninguna relación práctica productiva en la escuela y descuidan la asistencia de sus hijos a clases, a veces por largos periodos, debido a que tienen que apoyar la economía familiar, lo que repercute en un bajo aprovechamiento escolar.

Los niños, por lo general, enfrentan graves problemas de aprendizaje al no tener una enseñanza adecuada debido a sus reiterados fracasos, demuestran poco interés y, finalmente, la mayoría deserta. Esto lo podemos apreciar por el alto índice de analfabetismo que aún se tiene en el país.

Como se puede observar en la Tabla 1, de los 149 124 niños de población indígena que ingresan a la escuela a la edad de seis años, 82 815, es decir 55 por ciento, asiste a clases. Se observa también que el porcentaje de niños indígenas que asiste a la escuela es menor que el de los niños de la población en general; esta diferencia se marca sobre todo entre los 13 y 14 años cuando el número de estudiantes que pertenecen a la población indígena disminuye drásticamente. Esto nos habla de varias causas, entre ellas una disminución en las posibilidades de estudio de los niños indígenas o de los filtros que tiene la institución educativa en los grados superiores.

En la Tabla 2 se aprecia que, en promedio, la mitad de la población indígena es analfabeta, acentuándose en el primer grupo en el estado de Chiapas. En el segundo grupo se observa que Guerrero es el estado con el más alto índice de analfabetismo, seguido por Chihuahua. Esto demuestra la deficiente atención educativa que se ha dado a las poblaciones indígenas, presentando la deserción como una de las causas del analfabetismo.

Desde el contexto laboral, el profesor pertenece a una burocracia magisterial cuyos lineamientos responden a la ideología del grupo dominante y a políticas educativas que han evidenciado contradicciones entre el discurso político y la realidad que se vive en las comunidades indígenas.

Tabla 1
Porcentajes de niños que asisten a la escuela por edad, 1990

<i>Edad (años)</i>	<i>Población indígena de 6 a 14 años</i>			<i>Población general de 6 a 14 años</i>		
	<i>Total</i>	<i>Asiste</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>Asiste</i>	<i>%</i>
Total	1 303 169	909 353	69.8	17 532 000	15 253 290	87.0
6	149 124	82 815	55.5	1 966 044	1 598 588	81.3
7	148 192	103 061	69.5	1 941 314	1 753 454	90.3
8	164 324	123 371	75.1	2 025 143	1 879 279	92.8
9	137 803	111 213	80.7	1 914 342	1 798 743	94.0
10	162 059	128 076	79.0	1 998 041	1 862 449	93.2
11	123 696	99 105	80.1	1 802 325	1 669 264	92.6
12	155 018	113 189	73.0	2 014 272	1 764 835	87.6
13	131 811	83 762	63.5	1 911 395	1 538 573	80.5
14	131 142	64 763	49.4	1 959 333	1 388 105	70.8

Fuente: Manrique, 1994:61.

A lo largo del presente trabajo nos hemos preguntado si la educación que impartimos en nuestras comunidades es bilingüe-bicultural. Vemos con tristeza que solamente tomamos a la cultura occidental para transmitir los conocimientos y a la cultura indígena la dejamos como cultura muerta. Algunos maestros bilingües dicen que la educación que dan a los alumnos es deficiente porque no utilizan los materiales adecuados al medio ambiente ni a la situación sociolingüística. Nosotros pensamos ahora que todo el sistema educativo no está acorde a los intereses de nuestras comunidades (Claro y Botho, 1985:94).

Políticas de formación para los maestros del subsistema de educación indígena

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP), es la responsable

de normar y organizar el Subsistema de Educación Indígena al cual están adscritos los maestros que se desempeñan en el medio indígena. La estructura administrativa de la DGEI se ha organizado sin permitir a los maestros desprenderse de los planes y programas educativos, que son los mismos para toda la República Mexicana. Los procesos de selección y reclutamiento son improvisados y de un grado de exigencia muy bajo, dan cuenta de una formación deficiente y alejada de las necesidades educativas de las comunidades indígenas. Ante este panorama se hace interesante conocer qué pasa en la formación y en la práctica del docente indígena.

Tabla 2
Entidades con alto grado de analfabetismo indígena, 1990

<i>Entidad</i>	<i>Población indígena de 15 años o más</i>	<i>Analfabeta</i>	<i>Porcentaje</i>
Las cinco entidades representativas:			
Chiapas	462 445	249 749	54.0
Puebla	368 505	170 057	46.1
Veracruz	420 954	180 716	42.9
Oaxaca	712 006	298 663	41.9
Yucatán	417 598	116 269	27.8
Otras entidades de elevado analfabetismo indígena:			
Guerrero	196 288	121 569	61.9
Chihuahua	43 177	24 717	57.2
Durango	11 741	6 280	53.5
Nayarit	15 364	8 085	52.6
Querétaro	14 388	6 530	45.4
Hidalgo	224 885	101 905	45.3

Fuente: Manrique, 1994:59.

La DGEI se creó para responder a la demanda educativa en comunidades indígenas. En sus inicios contrató a jóvenes conocidos como “promotores indígenas” que fungieron como maestros. Los requisitos de contratación fueron: tener la primaria terminada, hablar una lengua indígena, participar en un curso de inducción a la docencia de uno o dos meses; con esto, tuvieron la posibilidad de ser contratados y enviados a centros de preescolar o primaria bilingües. Sin embargo, el curso de capacitación apenas los habilitó para que, de manera muy general, realizaran el trabajo docente.

En la actualidad los requisitos solicitados a los aspirantes de docentes son el bachillerato terminado, así como ser bilingües (hablar español y un idioma indígena) y haber participado en un “curso de inducción” de tres meses o 120 días hábiles (Moya, 1998:10). Durante su desempeño profesional, a los docentes se les exige asistir a cursos que ofrece la DGEI o el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) o continuar con sus estudios de licenciatura.

Proceso interno de la educación comunitaria

Por medio de la educación se transmite la cultura y se consolida la identidad como grupo. De acuerdo con Aguirre Beltrán (1973:9), la educación es el proceso que comprende todas las experiencias que un sujeto sufre desde su nacimiento, transformándolo de un ser inmaduro a un sujeto con los patrones de comportamiento que su grupo estableció para sobrevivir y para satisfacer las necesidades biológicas y sociales. Sin embargo, el proceso educativo no es un instrumento exclusivo para reafirmar la identidad, en éste se generan fuerzas contrarias, unas que tienden a la conservación de lo que se ha establecido tradicionalmente y otras a su renovación.

En la mayoría de las comunidades indígenas que no tienen un sistema de comunicación escrito puede diferenciarse claramente lo que es la enseñanza formal y la informal. Esta última se desarrolla de manera natural en la realización de las actividades cotidianas. La enseñanza formal, o también llamada *institucionalizada*, se inicia por lo general a los siete años o antes y es atendida por personal especializa-

do. En las sociedades alfabetizadas la enseñanza formal es tan importante que se ha confundido con la educación, siendo que sólo es una parte de ella; en ésta no se considera importante el proceso informal y se ha afirmado que aquellas comunidades que no tienen escuela no tienen educación, siendo que lo que no han tenido es enseñanza institucionalizada.

La enseñanza formal ha sido el instrumento por excelencia de transmisión cultural y los valores que subyacen tras ella son de superioridad de la cultura occidental y su contraparte: la inferioridad de la cultura indígena. Al respecto, Aguirre Beltrán asevera que: “[...] esta estereotipia al ser una y otra vez reiterada acaba por sentirse como certeza y llega a ser aceptada tanto por los miembros supraordinados de la sociedad nacional, cuanto por los indios subordinados” (Aguirre, 1973:23).

Así, la educación formal desempeña un papel importante en el proceso de cambio, aunque no es la única, pues como se mencionó anteriormente, la cultura es un todo en el que sus elementos se encuentran integrados e interrelacionados. La educación formal influye en ellos pero a la vez también es influenciada por aquéllos; dada la preservación de la educación informal ésta constituye un instrumento efectivo de estabilidad cultural para las comunidades originarias. Por ejemplo, los tipos de instituciones educativas y el personal a su cargo varían en el contenido de la enseñanza y en la capacidad del conocimiento de la técnica desde la escuela rural, las técnicas y los diferentes grados educativos hasta el profesional. El contenido de la escuela indígena y el maestro que la atiende tienen la más baja calificación dentro de la escala social. Referente al contenido de los programas en la enseñanza formal, Aguirre Beltrán señala que:

Al ser aplicada a las regiones de refugio indígenas, omite deliberadamente los apartados que componen la cultura nativa, incluyendo la lengua vernácula. A veces acepta la agregación de los valores positivos de esas culturas; mas es el grupo dominante y no la comunidad afectada el que define cuáles son esos valores y, al segregarlos de su contexto social, los abstrae de la realidad (Aguirre, 1973:28).

En las comunidades indígenas los miembros maduran a temprana edad y la enseñanza informal es distinta para ambos géneros, no existe división de clases para especializarse en ciertos conocimientos como los curanderos, artesanos y algunos letrados. La escuela como agencia educativa, con objetivos claramente establecidos de acuerdo con una política integracionista, se establece en las comunidades indígenas con características específicas: impuestas desde fuera, con un maestro ajeno a la comunidad, con métodos, contenidos y finalidades ajenas a los niños y a la comunidad. Los niños son obligados a asistir a lo sumo dos o tres años; reciben instrucciones en una lengua que no es la suya, contenidos que no tienen que ver con los conocimientos con los que cuentan. Así, la escuela entra en conflicto con las necesidades de la comunidad, pero es aceptada como instrumento de subordinación que se obliga a tolerar.

Cuando los alumnos indígenas salen de la escuela se integran nuevamente a sus patrones de conducta tradicionales, olvidan lo memorizado en la escuela y vuelven a un analfabetismo funcional. En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua oficial como un segundo idioma, se enseña el español en su aspecto básico, únicamente para cubrir las necesidades de la comunidad como medio de relación que le permita el acceso a otros conocimientos y facilite su integración a la economía nacional.

Los maestros indígenas: algunas caracterizaciones en su práctica pedagógica

Inicialmente, para la atención educativa en las comunidades indígenas, se capacitó en la lectura y escritura del español a sujetos de la misma comunidad, a quienes se les llamó “promotores culturales” para la alfabetización de las niñas y niños indígenas. A los maestros del medio indígena se les ha delegado la responsabilidad de hacer de sus alumnos sujetos con competencia lingüística en ambas lenguas (materna y segunda lengua) con un bilingüismo coordinado, sin haberlos formado previamente para ello. Sin embargo, algunos maestros intentan enseñar en lengua indígena, pero la mayoría sólo lo

hacen en los primeros grados de la educación básica, utilizando la lengua materna sólo como instrumento de traducción. Otros llegan con la idea de castellanizar, por lo que ven la lengua como un obstáculo para el aprendizaje y evitan utilizarla en el espacio escolar.

Para Aguirre Beltrán, el maestro indígena es depositario del acervo de ambas culturas. En este sentido, afirma que: “[...] su función más importante es la de traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en la forma de vida comunales para enriquecerlas, con préstamos que fundamenten su desarrollo” (Aguirre, 1973:37).

Agrega que esta función sólo pueden llevarla a cabo maestros competentes, calificados profesionalmente, con conocimiento del manejo bilingüe y destreza en el manejo de las dos culturas. Sin embargo, al paso de los años hemos observado que el maestro indígena carece de estos atributos, pero la realidad sí ha logrado esa *traducción* de las realidades a partir del uso de la lengua materna a la castellanización.

¿Cuál ha sido la formación que los maestros indígenas han recibido?, ¿cómo es que han llegado a ser maestros?, ¿qué requisitos se les pide para ingresar al subsistema de educación indígena? García Ortega, maestro indígena bilingüe, relata que después de un mes de capacitación se convirtió en maestro:

Los maestros recurrimos al sueldo para la subsistencia, para resolver en principio nuestras necesidades vitales. Sin embargo, muchos de nosotros hemos asumido formas diferentes a las de nuestros pueblos. Se tiende un poco a tomar el papel de opresor cuando ya se es maestro [...] Nuestra formación y nuestra extracción étnica influye de manera decisiva en el delineamiento de nuestra conducta tanto en el aula como en la comunidad. Esto no se nos ha aclarado expresamente, pues en los programas de formación de maestros estos rasgos no se consideran. No obstante, los teóricos del Estado conocen sus objetivos últimos, por lo cual para ellos es indiferente la forma de reclutar personal para integrar al servicio, así como las formas de capacitación del magisterio bilingüe (García, 1985:112).

En la formación de los maestros indígenas ha estado ausente el aspecto de la identidad, se impone el mandato de castellanizar a los

indígenas y cumplir con los programas está por encima de preservar la lengua y la cultura. El estudio que Jacinto Arias (1975) relata sobre los maestros indígenas de Chiapas no difiere mucho de los del resto de la República. Menciona que los maestros tienen que viajar a la ciudad a recibir orientación cada quince días y viven con sus dirigentes que son *ladinos*, cada fin de semana se van a la ciudad para no permanecer solos en la comunidad donde trabajan:

Este tipo de contacto con los *ladinos* ha sido uno de los factores más eficaces para alentar a dichas personas a adoptar muchas costumbres ladinas, especialmente las del ladino de clase baja [...] Prácticamente todos ellos se ponen ropa de ladino, hablan español (la mayoría con pobre dominio de la lengua), comen alimentos de ladino; muchos de ellos se casan con mujeres ladinas, beben licores de ladino y así sucesivamente (Arias, 1975:106).

Señala que la embriaguez es común entre los maestros indígenas. Además, el desconocimiento de éstos respecto de su cultura tradicional les lleva a un vacío espiritual que anteriormente era alimentado por lo “numinoso” maya. Les atrae la cultura ladina, pero no son capaces de asimilarla. Se avergüenzan de que los identifiquen como indios y para ocultar su identidad niegan el conocimiento de alguna lengua indígena, no tratan a la gente de su pueblo y se hacen *ladinos*. J. Arias añade que: “Parece que en ellos existe la idea consciente o subconsciente, fuertemente arraigada de que lo ladino es bueno, prestigioso, poderoso; en tanto lo indio es malo, degradante y débil” (Arias, 1975:106).

Como estos relatos, existen varios testimonios de maestros que, por un lado, desconocen la lengua de las comunidades donde laboran, no se integran a éstas, desconocen sus costumbres, reniegan de su origen y muchos otros problemas más que enfrentan. Para ilustrar lo anterior, María de la Luz Valentínez nos relata que en la comunidad de Sicuicho, Michoacán, en los desfiles deportivos se obliga a las niñas a llevar uniforme con pantalones cortos y ellas prefieren no ir a desfilas que ponérselos. En esa comunidad el maestro enfila a los niños para que entren a sus salones:

Maestro: Niñas, doblen sus rebozos, ya les hemos dicho que en la formación y dentro de las aulas no deben tener rebozos puestos.

Alumna: ¿Por qué maestro? Si el rebozo es para las mujeres, además hace frío.

Otras niñas: Sí, maestro. A ver, usted quítese la camisa.

Maestro: Por última vez, les digo, quítense los rebozos o se los quito yo.

Alumna: Maestro, hace frío y nos va a hacer daño.

Sin embargo, el respeto o quizá temor hacia el maestro está antes de lo que ellas puedan sentir, de manera que tuvieron que quitárselo, pero al entrar a las aulas inmediatamente se los vuelven a poner (Valentínez, 1986:32).

Si al maestro se le hubiera inculcado en su formación el respeto hacia las tradiciones y costumbres culturales, no hubiera insistido en acciones contrarias a la idiosincrasia indígena. Es por ello que la práctica cultural debe proporcionar a los educadores una visión amplia y flexible de la educación, identificando en ésta los rasgos culturales, políticos y sociales y dejar de ser, junto con la escuela, el agente reproductor de la ideología sociocultural del Estado y de la clase dominante.

Concepto y proceso de formación de los maestros indígenas

Es importante ampliar la formación profesional a una formación pedagógica que considere aspectos de iniciación de nuevas tecnologías y metodologías que acerquen más la teoría a la práctica. Los maestros se olvidan que trabajan con seres humanos a quienes hay que formar en valores éticos y morales: elementos básicos para una educación intercultural. De aquí que cabe preguntarse: ¿qué es la formación?

Formarse es adquirir una cierta forma, una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] Cuando se habla de formación profesional se implican conocimientos, habilidades, una representación del trabajo a realizar, de la profesión que se va a ejercer y de la

concepción del papel que se va a jugar. [...] La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (Ferry, 1997:76).

Se considera que la manera en que han sido formados los maestros indígenas de acuerdo con ciertos objetivos, principios, métodos, prácticas e ideologías, determina en gran medida la calidad de su desempeño profesional, además de que evidencia una orientación no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en la estructura de una cultura determinada, en este caso la del gremio magisterial. G. Ferry (retomando a Bourdieu en su concepto de *habitus*) afirma:

Parece ser, en efecto, que la institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización por parte de los futuros “maestros”, de los valores y de las normas de una sociedad con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa a escala nacional (Ferry, 1990:30).

El autor afirma que la formación no es “dar” y “recibir”, no debe verse como una acción que se ejerce sobre alguien que la recibe de manera pasiva. “El proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligirle la muerte” (Ferry, 1990:55). Esta cita resalta como contraria a la idea estereotipada y muy arraigada en los maestros de que son “quienes dan la luz del conocimiento o del saber” a los alumnos, de ser “el guía” de la comunidad, entre otros atavismos ideológicos. El maestro debe repensar cuál ha sido su papel y tratar de eliminar ideas estereotipadas, aceptar que tiene mucho que aprender de sus alumnos y no considerarse como el que tiene el poder por tener el conocimiento. Ferry afirma que la formación toma sentido cuando uno reflexiona para sí mismo sobre situaciones, sucesos e ideas.

Consideraciones finales

Se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de México, no así del estado de marginación económica, política y social que padece la población indígena. Sin embargo, se ha institucionalizado una identidad homogénea, excluyente y un modelo educativo que ignora la diversidad lingüística y cultural de los pueblos. El sistema no ha considerado la participación de las comunidades en la gestión de la educación y ha ignorado sus expectativas educativas, todo lo cual acrecenta la iniquidad: “A finales del siglo xx las políticas educativas dirigidas a la población indígena, distan de responder a un diálogo democrático” (Bertely, 1998:93). De aquí que si no se aplican las leyes sobre acciones educativas para preservar y desarrollar la lengua y la cultura indígenas, todo lo establecido en los documentos oficiales es letra muerta, porque en la práctica no se lleva a cabo y los maestros indígenas permanecen al margen de lo que, según el Estado, deberían estar desarrollando en su tarea educativa. Es notoria esta concepción oficialista que tiene la DGEI sobre la interculturalidad, sin plantear acciones concretas. No expone el conflicto y confrontación que subyacen en la relación intercultural, por lo que su planteamiento se mantiene en un ámbito de “idealización”. Por otra parte, la CGEIB asume la interculturalidad en una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad, es decir, no admite asimetrías de ningún tipo y aspira a construir un contexto donde las lenguas puedan desarrollarse, permanecer y ser valoradas. Aunque se visualiza la iniquidad y el conflicto derivado de la relación entre culturas, se plantea que la interculturalidad debe acabar con la desigualdad, concepción también utópica, sin embargo, plantea acciones concretas que la escuela puede abordar para terminar con las asimetrías educativas.

Cabe resaltar los intentos que instituciones como el CIESAS, UPN, Conafe, CGEIB, están realizando en la formación de los maestros indígenas que, aunque con carencias en sus planes de estudio o programas, se han aproximado al análisis de los problemas del contexto indígena, sensibilizando a los maestros y llevándolos a la reflexión de su quehacer y a la discusión del entorno social, político y económico.

Si bien se trata sólo de aproximaciones, se considera que es un primer paso para que los maestros se comprometan y luchen por su participación como ciudadanos, para que México se oriente cada vez más a constituirse como un Estado-nación democrático, entendiendo esto como una apertura completa a la participación indígena en la organización social, empezando por el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, FCE, México, 1973.
- Antequera, Nelson, *La educación indígena en la sierra norte de Puebla: un espacio de conflicto*. Tesis. Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, México, 2004.
- Arana de Swadesh, “Lingüística y educación indígena”, en *I Seminario de Lingüística y Educación Bilingüe-Bicultural*, materiales de consulta, segunda sección “El bilingüismo y las ciencias sociales”, ponencia 22, Oaxtepec, Morelos, 1979a.
- , “¿Cuál será el futuro de la educación indígena?”, en *I Seminario de Lingüística y Educación Bilingüe-Bicultural*, materiales de consulta, segunda sección “El bilingüismo y las ciencias sociales”, ponencia 20, Oaxtepec, Morelos, 1979b.
- Arias, Jacinto, “Los maestros: estudio de un grupo de tzotziles y tzeltales en transición”, en *El mundo numinoso de los mayas*, SEP-Setentas, núm. 188, México, 1975.
- Bertely, B.M., “Educación indígena del siglo xx en México”, en Latapí, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, Conaculta/FCE, México, 1998.
- Bustamante, Jorge, “Bilingüismo y estructura social. Una perspectiva histórica de la experiencia mexicana”, en Primer Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural, Oaxtepec, Morelos, México.
- Claro y Botho Claro, Moreno G. y Gaspar Moreno Botho, “¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?”, en *Aportaciones indias a la educación*, Antología de López, Gerardo y

- Velazco, Sergio. Conclusiones del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, El Caballito/SEP-Cultura, México, 1985.
- De la Fuente, Julio, “Los problemas indígenas y la escuela”, en *I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural*, materiales de consulta, segunda sección “El bilingüismo y las ciencias sociales”, ponencia 13, Oaxtepec, Morelos, 1979.
- Ferry, Gilles, *Pedagogía de la formación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1997.
- García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- García Ortega, Eleazar, “Nosotros los maestros indígenas y la educación bilingüe-bicultural”, en López, Gerardo y Sergio Velazco, *Aportaciones indias a la educación*, El Caballito, SEP-Cultura, México, 1985.
- King, Linda, “Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México”, en *Encuesta internacional de educación de adultos indígenas, estudio nacional: México*, Unesco/Crefal, Pátzcuaro, Michoacán, 2000.
- Loncon, Elisa, *Wiriaiñ Mapundungun, Manual para la lectura y escritura del mapundungun*, Siedes, Santiago, 2000.
- López, Luis Enrique, “La diversidad étnica, cultural y lingüística, latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en Muñoz, Héctor y Pedro Lewin, *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM/INAH, México, 1996.
- Luis Orozco, Florinda, “La experiencia escolar de una maestra bilingüe”, en López, Gerardo y Sergio Velazco, *Aportaciones indias a la educación*, Conclusiones del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, El Caballito/SEP-Cultura, México, 1985.
- Manrique Castañeda, L., *La población indígena mexicana*, INEGI, México, 1994.
- Moya, Ruth, “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, Educación, Lenguas, Culturas, mayo-agosto de 1998, Biblioteca Digital de la OEI, 1998, en Internet: <http://www.campus-oei.org>

- SEP, *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México.
- , *Anuario 2001-2002*, en Internet: www.sep.gob.mx
- SEP/SEBN/DGEI, “Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas”, Documento Inicial de Referencia, DGEI, México, octubre 1996.
- , *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, SEP-DGEI, México, 1999.
- Valentínez, María de la Luz, “La persistencia de la lengua y cultura purhépecha frente a la educación escolar”, en López, Gerardo y Sergio Velazco, *Aportaciones indias a la educación*, El Caballito, SEP-Cultura, México, 1985.
- Varese, Stefano, *Etnias y lenguas en Oaxaca*, SEP, México, 1982.