

DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Cultural diversity, interculturality, and indigenous education in Mexico

FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA
Profesor Doctor del Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)
fjdosil@yahoo.es

MARÍA JESÚS FUENTES SILVEIRA
Investigadora
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de A Coruña (España)
mjfuen@yahoo.es

Resumen

El trabajo plantea una reflexión en torno a los diferentes significados que adquiere el término interculturalidad. Se hace hincapié en la realidad indígena de México, en donde la interculturalidad ha servido en la práctica tanto para forzar la desaparición de las culturas indígenas, como para articular una acción política y educativa en defensa de las comunidades nativas.

Palabras clave: Diversidad Cultural; Interculturalidad; Indígenas; México.

Abstract

Based on the Mexican indigenous reality, this essay raises an inquiry about the term of interculturality and its different meanings. In this scenario, interculturality could favor the gradual disappearance of indigenous cultures yet also stands for political action that denounces injustice and claims for the rights of the natives communities.

Key words: Cultural Diversity; Interculturality; Indigenous; Mexico.

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL, UN NUDO DE SIGNIFICADOS

El escenario actual de la práctica educativa exige un reconocimiento radical de la diversidad en el aula y la búsqueda de estrategias de intervención que fomenten una noción de ciudadanía que apueste por la convivencia en la diferencia. Esta idea general es en nuestros días un lugar común y pocos educadores estarían dispuestos a rebatirla. Situándonos en el núcleo duro de esta propuesta, que apuesta por un marco de diálogo intercultural en el contexto de una sociedad democrática, se hace necesario analizar el complejo entramado de significados, a menudo divergentes, que quedan atrapados en esta noción de diversidad, de tan aparente transparencia. Dicho rápidamente, nuestra interpretación es que el término "diversidad" (y otros cercanos, como

multiculturalidad o interculturalidad), en su uso práctico con fines educativos, representa un nudo de significados que conciernen a proyectos pedagógicos (y por ende políticos) muy distintos, en función del contexto que fija su uso concreto.

Los discursos críticos de la cultura derivados del post estructuralismo han favorecido en los últimos años una reconsideración de la práctica educativa desde una óptica antropológica, que traduce a términos ideológicos (manifestaciones de poder) la selección de contenidos, las dinámicas escolares, la gestión del tiempo y el espacio, la compartimentación del saber en disciplinas, etc. El más mínimo detalle de la práctica escolar guarda un significado que debiera ser analizado de forma crítica. En consecuencia, el aula pasa a constituir un espacio digno de estudiar antropológicamente, con los mismos enfoques que se venían aplicando al análisis de los ritos y de la vida cotidiana. Esto puso en evidencia la diversidad escolar, no como un producto más o menos fortuito derivado de unas circunstancias coyunturales, sino como un elemento intrínseco de la naturaleza de la práctica educativa, y en consecuencia abrió un debate sobre la necesidad de plantear intervenciones educativas que asuman plenamente este carácter plural de las aulas (García Castaño & Granados Martínez, 1999).

Este debate asumió en buena parte del primer mundo los términos que planteaba una realidad social marcada por el auge de la inmigración, en un momento de crecimiento económico que demandaba mano de obra no cualificada y una base social de jóvenes que compensara el paulatino envejecimiento de la población, que amenazaba el futuro del estado del bienestar. Tal es el caso, entre muchos otros, de Burela, un pequeño municipio del norte de España. La diversidad constituye en estos contextos la descripción de unas aulas que en pocos años han recibido la llegada de niños de lugares muy distintos del planeta, como parte del fenómeno social de la migración. Esta situación está marcada por una clara asimetría, dado que los alumnos extranjeros viven un proceso crítico de comprensión y adaptación a su país de acogida, se sienten "de fuera", con nostalgia por sus parientes y sus amigos, en ocasiones poseen una lengua materna distinta y en muchos casos viven con incertidumbre la situación laboral de sus familias, su condición migratoria e incluso el tiempo de residencia.

Por otra parte, la presencia de estos niños emigrantes en las escuelas provoca siempre cierta inquietud, con consecuencias que dependerán de la realidad social y de la sensibilidad de los directivos, profesores, padres de alumnos y de la sociedad en general para manejar estas situaciones de conflicto. Los alumnos emigrantes confieren una nueva realidad al aula, alterando las dinámicas y transformando los significados de conceptos como fracaso escolar, motivación, diálogo social, expectativa docente, vinculación del conocimiento con la realidad del alumno, etc. En consecuencia, no es de extrañar que las estrategias didácticas estén dirigidas a la integración. En ocasiones, estas estrategias pueden abrir espacios en las escuelas y en las ciudades para facilitar la

expresión de las culturas de los migrantes, mediante sesiones de música, muestras gastronómicas, etc. Ahora bien, por muy importantes que sean estas expresiones, por lo general terminan asumiendo un carácter folklórico: nunca se plantean como motores de transformación de la realidad cultural de los países de acogida, que se presenta siempre como hegemónica e inamovible. Esto es fácil de percibir, por ejemplo, en el currículum de la asignatura de Historia, que propone unos contenidos que responden a las necesidades y a la realidad de los niños no migrantes, sin anclajes ni adaptaciones que permitan que tales contenidos resulten significativos también para los niños de fuera. Ciertos temas pueden resultar particularmente delicados; pensemos, por ejemplo, en la lectura tan distinta que tendrán los niños emigrantes latinoamericanos de procesos tan significativos para ellos como la colonización y la independencia.

2. LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA REALIDAD INDÍGENA EN MÉXICO

La diversidad cultural en México plantea unas problemáticas y unos desafíos muy distintos. El país se encuentra entre los cuatro más diversos del planeta (con Indonesia, Australia e India), con una población indígena que supera los doce millones (el 12% de la población total) y 62 lenguas vivas según las estimaciones más conservadoras (los antropólogos reconocen más del doble). A lo largo de la historia, tal diversidad se ha contemplado siempre como un grave problema para el desarrollo del país. Ni la Independencia ni la Revolución, en las que participó activamente la población indígena, sirvieron para redefinir unas fórmulas de convivencia, fijadas durante la colonia por las élites española y criolla, que reconocieran plenamente el carácter multicultural de la realidad mexicana (Villoro, 1979).

Hay que señalar, no obstante, que en todos estos siglos, los indígenas han sido responsables de los movimientos sociales más importantes del continente, y han logrado establecer estrategias de resistencia que les han permitido sobrevivir hasta nuestros días. Uno de los movimientos recientes más interesantes, el neozapatismo, surgido en enero de 1994 en el corazón de la selva Lacandona, Chiapas, como oposición al ingreso del país en el Tratado de Libre Comercio, ha sido capaz de renovar el viciado panorama político mexicano, con un discurso que echa raíces en la tradición indígena y que explora eficientemente las posibilidades de internet y de la globalización (Coronado & Hodge, 2004).

Más allá de estas iniciativas de resistencia protagonizadas por comunidades indígenas, la política gubernamental desde la Revolución ha consistido en fomentar el mestizaje de la población, en la idea promulgada tan claramente por José Vasconcelos en *La raza cósmica*, de que la identidad de México está representada por el mestizo, y que el futuro de los indígenas pasa necesariamente por su progresiva disolución en el total de la población (Urías Horcasitas, 2007). La política educativa se puso al servicio de este proyecto y así se ha mantenido hasta nuestros días, si

bien con cambios sustanciales en las estrategias de intervención. Estos cambios han obedecido principalmente a dos razones. En primer lugar, a la inesperada resistencia de las comunidades indígenas, que determinó que la mayor parte de estos proyectos de aculturación fracasaran o avanzaran con excesiva lentitud. En segundo, a la necesidad de ocultar estas intenciones bajo discursos cada vez más sutiles y elaborados, debido principalmente a las críticas generadas por intelectuales como Luis Villoro o Guillermo Bonfil Batalla, que desde los ochenta denunciaron esta vocación de homogenización de las políticas indigenistas y reclamaron el reconocimiento de la naturaleza multicultural de México y la necesidad de incorporar a la vida del país a estas "civilizaciones negadas" (Bonfil Batalla, 2006). Este discurso crítico fue abriéndose paso, lenta pero decididamente, en ciertos sectores progresistas de la sociedad, que incorporaron la causa indígena a la lucha por la democracia.

Sólo desde esta perspectiva crítica pueden entenderse muchas de las iniciativas gubernamentales de las últimas décadas, manifiestamente contradictorias. Por ejemplo, en 1992 se introdujo una enmienda al artículo 4 de la Constitución que reconoció por primera vez en la historia el carácter pluricultural de la nación mexicana; pero paralelamente se impuso una reforma al artículo 27 que permitió la privatización y la enajenación de las tierras indígenas, lo cual ha asestado un duro golpe a los pueblos de indios, en los que la organización comunal da sentido a sus culturas y formas de vida.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

La ambigüedad del significado de interculturalidad ofrece en la actualidad a las autoridades educativas un valioso instrumento para seguir avanzando hacia la homogenización de las culturas con una apariencia progresista. Hay que advertir, en primer lugar, que el énfasis en la interculturalidad se hace en contextos educativos indígenas. En las escuelas no indígenas, aunque en la última reforma educativa se señala la importancia de preservar la diversidad cultural del país, a modo de declaración de principios, esta no llega a plasmarse significativamente en el currículum ni en los libros de texto. El mundo indígena figura prácticamente relegado al glorioso pasado prehispánico. Desde el momento de la conquista, los indígenas aparecen integrados sin tensiones ni conflictos en la realidad mexicana, formando un frente común con los mestizos que camina al unísono a lo largo de la historia. No debe extrañarnos, en consecuencia, que más del 90% de los niños de secundaria (encuesta aplicada en la ciudad de Morelia, Michoacán, en un universo de 500 jóvenes) carezca de un mínimo de conocimientos sobre la situación de los indígenas en la actualidad, y que un número relevante considere que en nuestros días ya no existen indígenas en México. Esta situación se agrava por el hecho de que el 30% de los estudiantes indígenas asisten a escuelas no indígenas. El indígena figura como un sujeto pasivo de la historia, carente de una voz propia y sin aportaciones

significativas a la cultura mexicana, más allá de unas pocas expresiones folklóricas (danza y gastronomía).

Es en los programas escolares de las escuelas de las comunidades indígenas donde se hace énfasis en la interculturalidad. En este contexto, las escuelas reciben el nombre de "interculturales bilingües". En ellas, no obstante, prevalece la formación en castellano (apenas la mitad de los profesores que imparten clases en estas escuelas conocen la lengua indígena de la comunidad). Los recursos didácticos resultan insuficientes y los libros de texto se centran en la enseñanza del léxico básico de las actividades cotidianas de sus comunidades (la labranza, la cocina, la fiesta, la pesca, etc.). Los dibujos reflejan una imagen idílica de los pueblos de indios, en los que no existen conflictos, situaciones de pobreza ni discriminación: una "bonita" estampa que parece sacada de una película de Walt Disney. La misma apariencia de la escuela responde a este esquema, con muros decorados con jirafas, conejos, mariposas y animales exóticos, que viven alrededor de un lago azul, sin humanos e inmersos en un paisaje idílico. No hay significantes que apunten a la compleja realidad de estos pueblos y permitan tomar conciencia de toda una historia de injusticias y tensiones. Todos los elementos se mueven en un plano de fantasía que tiene como misión encubrir un mundo de dificultades y frustraciones, pero también de expresiones radicales de resistencia y de esperanza. Esta "armonía" tan hábilmente construida desconecta al alumno de los problemas de su comunidad y lo inhabilita para asumir sin complejos de culpa una actitud ciudadana de exigencia y compromiso. De este modo, el alumno queda atrapado en un rol pasivo que se le asigna por su condición indígena, y que reduce su marco de acción a su trabajo en la agricultura y en la confección de artesanías, y a la aceptación de unas tradiciones convenientemente vaciadas de todo contenido político. En estos contextos, la interculturalidad marca un itinerario educativo que esclerotiza la acción social, define al indígena en términos descriptivos y le conduce pasivamente hacia su integración en una realidad fijada de antemano, en la que prevalece la "cultura mestiza" y en la que los pueblos de indios no son tenidos en cuenta en las tomas de decisiones ni desempeñan ningún tipo de papel social activo.

En los últimos años, diversas comunidades indígenas han tomado conciencia de la importancia de contar con escuelas que respondan a sus demandas reales. Por lo general, estas escuelas son creadas por los indígenas, con recursos propios, y las autoridades no tienen más remedio que aceptar su registro a posteriori, presionadas por la existencia de una masa importante de jóvenes que han cursado sus estudios en estos espacios educativos alternativos pero que carecen del título. Muchas veces, el registro conlleva a una negociación con las autoridades en la selección de profesores y del equipo directivo que en la práctica supone la incorporación de la escuela al sistema educativo oficial, con la pérdida de su carácter original reivindicativo. Tal ha sucedido, por ejemplo, con la Escuela Técnica de Secundaria "Efrén Capiz" de Zirahuén, Michoacán, construida en 2003 por los indígenas a fuerza de trabajo colectivo, desde

una posición educativa radical sustentada en los planteamientos de la pedagogía crítica (fue la única escuela neozapatista creada fuera de Chiapas). En la actualidad, esta escuela sirve de bastión a las autoridades para neutralizar cualquier tipo de acción rebelde dentro de una comunidad, la de Zirahuén, que posee una larga trayectoria de lucha en defensa de sus tierras.

Otras veces, estas escuelas logran mantener cierta autonomía y actúan como importantes motores de transformación social, de defensa de las tradiciones y de resistencia ante la continúa opresión a la que se ven sometidos los indígenas. Estas escuelas por lo general se conocen como "interculturales indígenas" (a veces también como "interculturales bilingües", reproduciendo la etiqueta oficial). El sentido que adquiere en este contexto la interculturalidad es radicalmente distinto. La aparentemente contradictoria conjunción de estas dos palabras, "interculturalidad" e "indígena", apunta ya hacia un nuevo universo de significados, en el que el elemento intercultural se pone al servicio de la defensa de la causa indígena. Estas escuelas hacen hincapié en la importancia de la tradición, pero entendida como una matriz de significados que confieren identidad a la comunidad y que actúan como catalizadores de un ejercicio colectivo que está dirigido a mejorar sus condiciones de vida y a luchar por unas expectativas compartidas de futuro. Lejos de cristalizarse en manifestaciones folklóricas, esta tradición alimenta un sentimiento de pertenencia que da sentido a una acción humana crítica y comprometida. La lengua indígena ya no se centra en el léxico; su aprendizaje es importante por cuanto constituye el vehículo natural para asimilar y compartir experiencias y deseos, así como para conducir decisiones colectivas y plasmarlas en actuaciones concretas. No es un fin en sí mismo, sino el escenario simbólico que hace posible la convivencia.

Estas escuelas indígenas subrayan la importancia de la historia. Es una historia que parte de la realidad de la comunidad y que tiende a definir un itinerario de acción colectiva que confiere de significado a la participación del alumno en las decisiones de su comunidad. En otras palabras, estas escuelas pretenden favorecer en el alumno un reconocimiento de los logros de su pueblo y una interpretación histórica de sus principales problemas. Para ello recurren con frecuencia a las figuras de líderes históricos de la región, indígenas asesinados en distintas épocas por denunciar injusticias o defender sus tierras, y se insiste mucho en las formas de organización política comunitaria, sustentada en el bien común y en el trabajo colectivo. Para que tal educación pueda llevarse a cabo, procuran que los profesores sean originarios de la comunidad y que dominen su lengua, o que al menos estén familiarizados con los problemas que deben enfrentar en nuestros días los pueblos de indios.

La expresión más radical de estas escuelas interculturales indígenas es sin duda los Caracoles, término empleado por los neozapatistas de los Altos de Chiapas para referirse a las regiones organizativas de sus comunidades autónomas, que incluyen una amplia red de espacios

educativos, desde escuelas comunitarias de resistencia (más de doscientas) y secundarias (unas diez), hasta centros de capacitación tecnológica. En los Caracoles, que no buscan el reconocimiento de las autoridades educativas oficiales, se desarrolla una pedagogía crítica que se apropia de la realidad indígena y la conecta con el mundo (Ramírez Castañeda, 2006), promoviendo actitudes críticas y abiertas al diálogo intercultural. Los libros de texto son elaborados en lengua indígena por los propios profesores y alumnos, y si bien en ellos no falta un discurso de esperanza, no ocultan los graves conflictos a los que deben enfrentarse a diario, y que a menudo desembocan en éxodos y matanzas (AA.VV., 1999). En este contexto, la interculturalidad es reconocida como un escenario de fuertes tensiones y de acción política.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1999). SBABIAL JWAYCHTIK JA JAN KU'UNTIK YU'UN TE AUTONOMÍA. MATERIAL DIDÁCTICO ELABORADO POR EL MUNICIPIO AUTÓNOMO 17 DE NOVIEMBRE, CHIAPAS.
- BONFIL BATALLA, G. (2006). MÉXICO PROFUNDO. UNA CIVILIZACIÓN NEGADA. MÉXICO: MONDADORI.
- CORONADO, G. & HODGE, B. (2004). EL HIPERTEXTO MULTICULTURAL EN MÉXICO POSMODERNO. PARADOJAS E INCERTIDUMBRES. MÉXICO: CIESAS/PORRÚA.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. & GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999). LECTURAS PARA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. VALLADOLID: TROTТА.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, E. (2006). LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO. MÉXICO: UNAM.
- URÍAS HORCASITAS, B. (2007). HISTORIAS SECRETAS DEL RACISMO EN MÉXICO (1920-1950). MÉXICO: TUSQUETS.
- VILLORO, L. (1979). LOS GRANDES MOMENTOS DEL INDIGENISMO EN MÉXICO. MÉXICO: EDICIONES DE LA CASA CHATA.