

La educación indígena. Consideraciones críticas

GUILLERMO
DE LA PEÑA

Inicios y estrategias

En una de sus obras clásicas, el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán rechazaba lo que él llamaba “culturalismo excesivo” y definía el propósito de la educación indígena traída por la Revolución mexicana:

Implementar un sistema de educación formal para que los indios permanezcan indios, sujetos a la explotación de los no indios, es levantar expectativas, ansiedades y esperanzas que no se está dispuesto a satisfacer. Ello representa graves peligros para la estabilidad social y una patente negación de los postulados revolucionarios. La educación formal, para ser efectiva en sus propósitos, debe tener una orientación definitivamente democrática, y abrir a sus educandos, según sus habilidades, inclinaciones y necesidades, la senda que conduce a los grados más altos de preparación técnica o profesional y a sus consecuencias: la adecuada remuneración en salario, *standard* de vida, y *status*.¹

Desde el punto de vista de este autor, existe una contradicción insalvable entre la identidad indí-

gena y la identidad mexicana moderna. En efecto: la persistencia de la identidad indígena, según él, resulta del dominio interétnico, que a su vez implica la reproducción de una sociedad de castas que ya no debería existir en nuestro país. En las regiones interétnicas (como Los Altos de Chiapas, El Mezquital hidalguense, la sierra de Puebla, el norte de Jalisco, etcétera), los miembros de la casta dominante —llámense blancos, mestizos o ladinos— tienen fuertes intereses creados en mantener a los indígenas en estado de sujeción tanto en términos económicos, como políticos y culturales, y por ello propician la existencia de una “educación dominical”.² En este tipo de educación, la escuela, si está presente, sólo transmite los saberes que favorecen el *statu quo*. En cambio la educación democrática procura llevar a la práctica la igualdad de todos los individuos ante la ley, mediante la distribución efectiva de oportunidades para todos. Si la escuela dominical excluye a un segmento de la población de los conocimientos estratégicos para participar plenamente en la sociedad moderna y disfrutar de sus beneficios, la escuela democrática busca activamente la creación de una sociedad inclusiva. Ahora bien, en una so-

Obtuvo el doctorado en antropología social en la Universidad de Manchester, Gran Bretaña, en 1977. Ha sido profesor e investigador en varias universidades e instituciones académicas de México, Estados Unidos y Europa. Actualmente labora en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-unidad Guadalajara y dirige un proyecto

colectivo sobre las nuevas relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano. Cuenta con más de cien publicaciones científicas. Está convencido de que la educación auténticamente humana no es la que intenta homogeneizar a las personas sino la que promueve la pluralidad y el diálogo.

ciudad inclusiva ya no pueden existir diferencias étnicas. Pero —aquí se plantea una paradoja— eso no quiere decir que se desprecien los valores y expresiones de las culturas indígenas, sino que éstas pierden su distinción y pasan a enriquecer el caudal de la cultura nacional. (El problema es que ciertos valores centrales del mundo indígena, como la primacía del interés comunitario y la concepción religiosa de la naturaleza, parecen opuestos a la modernidad oficial.)

He expuesto hasta aquí las tesis indigenistas revolucionarias sobre la educación, vigentes en México hasta la década de 1980, por lo menos. Antes de discutir las, me referiré a las diferentes formas de ponerlas en práctica y a sus consecuencias contradictorias.

Al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, su fundador, José Vasconcelos, y algunos de los pedagogos más conspicuos, como Rafael Ramírez, pensaron que lo que había que hacer era simplemente llevar “alfabeto, pan y jabón” a las zonas indígenas, castellanizar, distribuir libros y predicar el amor a la cultura y a las bellas artes, para despertar el ansia de saber que transformaría a niños y jóvenes “primitivos” en adultos “civilizados”. Sin embargo, el antropólogo Manuel Gamio y varios maestros por él influidos —como Enrique Corona Morfín y José Gálvez— argüían que era necesario planear los contenidos educativos, con base en investigaciones regionales, de tal manera que fueran aceptados sin violencia por niños que poseían una cultura diferente de la nacional.³ Así, para lograr una pedagogía específicamente dirigida a los grupos étnicos, se ensayaron varias estrategias. Una fue la creación de internados indígenas; el primero de ellos fue la Casa del Estudiante Indígena, que funcionó en la ciudad de México desde 1925 hasta 1932; luego se fundaron establecimientos similares —que llegaron a 33 al fin del sexenio cardenista— en otras zonas de la república. La finalidad de tales internados era preparar intesivamente jóvenes indígenas, seleccionados con cuidado, para que luego se convirtieran en maestros y promotores bilingües que implantaran, gradualmente y sin conflictos, la modernización y la mexicanidad dentro de sus propias comunidades de origen.

Otra estrategia importante, que obedecía a las ideas de Gamio, consistió en fundar centros de desarrollo integral en regiones indígenas, que investigaran las condiciones locales, formularan diagnósticos, emprendieran programas públicos y apoyaran la labor educativa. En 1932, Moisés Sáenz, antropólogo y pedagogo, puso en marcha uno de estos centros —la Estación Experimental de Carapan— en la Cañada de los Once Pueblos, Michoacán, que trataba de “integrar a los indígenas desde abajo”, con la participación de los propios sujetos de la acción indigenista. El experimento de la Cañada fracasó por pleitos con los caciques locales, pero sentó las bases para acciones posteriores.⁴

El propio Sáenz fue responsable de otra estrategia importante: la alfabetización en lengua indígena, como preludeo de la castellanización. En 1927, siendo subsecretario de Educación, se había dado cuenta, en sus visitas a escuelas rurales, de las barreras de incomunicación lingüística entre los maestros mestizos y los niños indios, y de que la mayoría de los niños transitaban por las aulas sin aprender prácticamente nada.⁵ Años más tarde encontró en Guatemala a William Cameron Townsend, lingüista y misionero protestante que, con el fin de difundir la Biblia, ensayaba un método de alfabetización en lenguas vernáculas. Sáenz logró que Lázaro Cárdenas invitara a Townsend a México, y ese fue el origen del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que produciría cartillas de alfabetización que serían utilizadas en las escuelas.

Intenciones *versus* resultados

Cuando en 1948 se creó como organismo autónomo de la SEP el Instituto Nacional Indigenista (INI), adoptó precisamente estas estrategias: formación de maestros y promotores bilingües, acción regional integral a partir de Centros Coordinadores Indigenistas, y educación bilingüe. Con todo, los resultados no siempre iban siendo los esperados. Una descripción que hace la antropóloga Calixta Guiteras Holmes de la educación en San Pedro Chenalhó, Chiapas, a principios de la década de 1950, resulta sintomática. Ahí existía una escuela para niños indios desde el

siglo XIX, y a partir de 1934 el régimen revolucionario comenzó a fundar escuelas; incluso durante unos años funcionó ahí un internado indigenista; sin embargo, nos cuenta Guiteras:

Más del ochenta por ciento de los pedranos no habla castellano. El resto ha recibido uno o dos años, hasta cuatro, de educación escolar, [y ha aprendido] un poco de español; se le ha enseñado a poner sus nombres, a firmar, a leer a la pata coja en sus sencillísimas cartillas, y quizá a escribir. Cuando los alumnos salen de la escuela, olvidan casi por completo, en su mayoría, estos reducidos conocimientos, y sólo recuerdan las frases que se usan en el comercio, y algunas generalidades.⁶

La expansión de la acción indigenista oficial entre 1950 y 1970, llevó a un fortalecimiento de la institución pública (del INI), pero sus resultados fueron criticados muchas veces, particularmente en el campo educativo. Las críticas no aducían que la alfabetización en lengua indígena fuera ineficaz; de hecho, un estudio de Nancy Modiano mostró que el aprovechamiento de los niños alfabetizados en su lengua era mejor —o menos malo— que el de quienes eran directamente castellanizados.⁷ Pero había factores estructurales —el *proceso dominical* del que hablaba Aguirre Beltrán— que el indigenismo no lograba dismantelar y que impedían que la educación escolar cumpliera su misión democratizante. Al respecto, el papel de los maestros revelaba las contradicciones del sistema, de acuerdo con las investigaciones de Robert y Eva Hunt.⁸ Si los maestros eran mestizos, al vivir en la comunidad indígena trataban de reforzar su estatus superior y de marcar claramente la distancia social entre ellos y sus alumnos y sus familias. Si los maestros eran de origen indígena, sufrían el desgarramiento interno entre la pertenencia y la alteridad; a veces eso los llevaba a destacar —y exagerar— su identidad indígena, o bien a distanciarse socialmente, como lo hacían los mestizos. En cualquier caso, la mediación cultural que se esperaba de los maestros —una mediación que acercara efectivamente el mundo nacional y los mundos étnicos— se veía frustrada. Por su parte, los trabajos de Eugenio Maurer señalaban, de un

lado, la burocratización que había llevado a la institución escolar a aplicar programas de manera vertical e impersonal, y del otro, el desinterés que existía de parte de la escuela respecto de la participación y los valores culturales de las comunidades a las que servían.⁹ Es decir, el ideal de Moisés Sáenz de integrar a la nación “desde abajo”, parecía ya enterrado en el olvido.

El modelo bilingüe-bicultural

En la década de 1970 la política indigenista comenzó a cambiar. Aunque violentamente reprimido, el movimiento estudiantil de 1968 había iniciado una etapa de crítica a las instituciones autoritarias del Estado mexicano, y el indigenismo fue incluido en esta crítica. Inicialmente difundida por una nueva generación de antropólogos, dentro del propio INI se unieron a ella los promotores bilingües. Éstos, a su vez, concurren con grupos de profesionales de origen indígena y con representantes de organizaciones étnicas locales y regionales en varios congresos nacionales indígenas para exigir cambios en la orientación de las acciones públicas y una participación efectiva de los grupos étnicos en la toma de decisiones.¹⁰ Pronto el ámbito indigenista era, todo él, un hervidero de discusiones, incluso propiciadas por el gobierno, que reconocía la necesidad de cambios para su legitimación. En el campo educativo, las denuncias fueron numerosas:

- El paternalismo del INI en la práctica reforzaba el racismo de la sociedad dominante y asignaba un estatus de inferioridad *dentro de la escuela* a la lengua y a la cultura indígena.
- El presupuesto destinado a las escuelas en zonas étnicas era miserable.
- Aunque se proclamara la educación bilingüe, en la mayoría de las escuelas ésta no se ponía en práctica, incluso cuando los maestros eran promotores bilingües de la propia región (lo que no siempre ocurría). Una de las razones era la escasez, o de plano ausencia, de materiales didácticos. Otra, más básica, era la deficiencia del método: por ejemplo, los maestros insistían en enseñar a los niños traduciendo de

la lengua vernácula al castellano, lo cual volvía lento y desesperante el aprendizaje, y la consecuencia de ello era que se abandonara el “bilingüismo” y se impartiera la docencia sólo en castellano.

- En las (escasas) escuelas donde se lograba poner en práctica la educación bilingüe, la lengua indígena cumplía sólo un papel instrumental: se utilizaba con el único propósito de facilitar el aprendizaje del castellano. Es decir, cumplido este propósito, a la lengua nativa no se le concedía ningún valor como vehículo de conocimientos; esto propiciaba la alienación entre la escuela y el grupo étnico, expresada —como lo habían señalado los Hunt en el artículo citado— en la alienación de los mismos maestros indígenas.
- La educación bilingüe implantada por el Estado mexicano era en realidad una forma más de educación colonial: ignoraba totalmente la cultura indígena. Tenía como meta efectiva producir un indio desarraigado, pues lo que se aprendía en la escuela no preparaba para vivir en la propia comunidad y comprometerse con ella, sino para vivir lejos, en la sociedad mestiza capitalista.¹¹

Una demanda fundamental de los nuevos intelectuales indígenas —promotores, maestros y profesionales diversos— era que la educación para los grupos étnicos tuviera la misma importancia presupuestal y técnica que la “educación nacional”. La respuesta gubernamental fue, durante el periodo 1970-1982, aumentar el gasto en Centros Coordinadores, escuelas y albergues, e innovar la estructura administrativa. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP; de ella dependerían todas las escuelas y los maestros de las zonas indígenas, aunque la supervisión de sus actividades continuaría vinculada a los Centros Coordinadores del INI. El cambio de adscripción buscaba romper definitivamente con el patrón educativo asimilacionista o “dominical”. Según lo anunciaron sus voceros:

El trabajo que se realiza en esta Dirección tiene como planteamiento pedagógico la educación bilingüe y bicultural, que enunciamos como la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua [...] [Además este enfoque reconoce] la permanencia de un patrón educativo vigente en la familia y en las comunidades étnicas.¹²

El desafío de definir nuevos métodos pedagógicos y producir programas y materiales adecuados se magnificaba; lo mismo el de generar docentes. En septiembre de 1979, gracias a un convenio con la SEP y el INI, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) puso en marcha en la ciudad de Pátzcuaro el Programa de Formación Profesional en Etnolingüística, dedicado a estudiantes de origen indígena. El currículo incluía materias de etnohistoria y antropología social, además de lingüística teórica y aplicada; se obtenía la licenciatura mediante una tesis que debía basarse en investigación original en las regiones étnicas de donde venían los alumnos. Diez años después, la Universidad Pedagógica Nacional abrió una Licenciatura en Enseñanza Indígena y el CIESAS transformó su programa en una maestría, de características similares al modelo original.¹³ Un destino frecuente de los egresados de estos programas ha sido y es la DGEI, donde laboran como maestros, funcionarios y planificadores.

La generación de materiales escritos en lenguas indígenas ha sido una labor lenta y difícil. Después del ILV —cuyas aportaciones fueron rechazadas en principio por los nuevos ideólogos indigenistas—, el trabajo más importante de creación de alfabetos y textos lo habían realizado (y lo siguen realizando) las organizaciones de intelectuales étnicos,¹⁴ pero su coordinación con la DGEI no ha sido sistemática. Si bien la propia DGEI se ha esforzado denodadamente en elaborar libros elementales en más de 40 lenguas vernáculas (y además en variantes dialectales), en el terreno de los hechos su utilización didáctica dista de ser una realidad. Para no pocos maestros indígenas, la

misma idea de una enseñanza que tome en cuenta a la cultura indígena sigue siendo nebulosa. Como lo han mostrado diversas investigaciones antropológicas y lingüísticas, la diversidad cultural no ha dejado de considerarse como “un problema para la modernización del país”; así, el bilingüismo pedagógico todavía se define sobre todo como un “bilingüismo sustractivo” (en el que una lengua se enseña, paradójicamente, para hacerla desaparecer) y no como “bilingüismo aditivo” (en el que una lengua se enseña para que pueda usarse además de otra u otras). El currículo de las escuelas indígenas es básicamente el mismo que el de las escuelas monolingües en español, y aquéllas han continuado utilizando el texto gratuito estandarizado en las cuatro materias fundamentales: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. No debe sorprender, entonces, que la lengua étnica se considere un obstáculo para el aprendizaje (en español).¹⁵

Interculturalidad: nuevos y viejos retos

En 1993 se promulgó una nueva Ley Federal de Educación, donde se introdujo un cambio de vocabulario: ya no se pretendía una educación bilingüe y bicultural, sino una educación bilingüe e intercultural. Si la biculturalidad en la enseñanza resultaba algo misterioso,¹⁶ ¿resultará más claro el concepto de interculturalidad? La verdad es que el nuevo vocablo querría completar la transformación de una educación abiertamente asimilacionista en una educación que busca fortalecer la diversidad cultural y al mismo tiempo preparar para la ciudadanía en una nación moderna. En palabras de los responsables de la DGEI:

Se entenderá por educación intercultural aquélla que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos [...] [Para ello] resulta indispensable que los contenidos escolares [...] [in-

cluyan] tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de cada cultura comunitaria indígena [...] Cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua, se atenta contra toda la competencia lingüística del individuo. Por lo tanto, imponer una segunda lengua sin promover el desarrollo de la primera equivale a cercenar una buena parte del potencia intelectual y crear un conflicto intergeneracional, en la medida en que las niñas y los niños van adquiriendo un sentido de pertenencia distinto al de sus padres y abuelos.¹⁷

Más allá de los discursos, la transformación educativa tiene que enfrentar muchos retos pendientes, además de los nuevos que se plantea:

1. A pesar de los esfuerzos presupuestales, las escuelas indígenas siguen presentando, en su mayoría, graves deficiencias materiales. No se ha respondido cabalmente a la vieja demanda de que las poblaciones étnicas no sean condenadas a una educación “de tercera” (inferior a la dedicada a los grupos urbanos y a los grupos rurales no indígenas). A pesar de que se ha impulsado un programa de descentralización educativa, las comunidades indígenas continúan sin participar en las decisiones sobre las modalidades del gasto público en general y del educativo en particular.
2. La diversidad cultural sigue concibiéndose en términos de problema y de carencia, y no de potencial de enriquecimiento. No se piensa —ni siquiera por muchos maestros— que una lengua indígena sea realmente apta para el desarrollo de conceptos abstractos (y por tanto continúa la visión “sustractiva” de la pedagogía bilingüe). Por ello mismo, persiste la creencia de que aprender a leer y a escribir una lengua indígena no puede servir sino a los propios hablantes de esa lengua, y sólo en tanto les sirva para luego “subir” a una lengua europea. Quizás para combatir esta mentalidad racista sea necesario impartir educación intercultural bilingüe en todas las escuelas, y no sólo en las indígenas (como en Bolivia se ha empezado a experimentar).¹⁸ Igualmente, será necesario que

los niños no indígenas aprendan sobre una o más culturas indígenas del país. Como plantea Pablo Latapí:

Mucho pueden hacer los profesores para que los alumnos comprendan y aprecien rasgos valiosos de la organización social que subsiste hasta nuestros días: su sentido comunitario, expresado en los servicios gratuitos a la comunidad (cargos, mayordomías, tequios, faenas, etc.), el respeto a los ancianos o la valoración de la tierra que puede fundamentar maravillosamente la urgente cultura ecológica; que aprecien el sentido del símbolo y de la ceremonia, la importancia ritual del obsequio, y ponderen otros elementos de la cosmovisión indígena, por ejemplo la concepción de la divinidad que en sus religiones introduce el contrapeso femenino (Dios es “Nuestro Padre-Nuestra Madre”), en tanto que las religiones occidentales la han masculinizado, vaciando la idea de Dios de atributos naturalmente vinculados con el origen de la vida, la fecundidad o el cuidado providente y misericordioso.¹⁹

3. Al entender la escuela sólo como una institución occidental, y por tanto “superior”, se excluye a la comunidad de la que los niños forman parte, de toda injerencia en su educación formal. La consecuencia es doble: un gran desperdicio de conocimientos valiosos para el futuro *real* de los alumnos, y un divorcio creciente entre la escuela y su entorno social. Habría que recuperar el ideal de las Casas del Pueblo de la época de Vasconcelos (excluyendo su afán de castellanizar a rajatabla): que la escuela y la comunidad se apoyen mutuamente; es decir que todo adulto o joven que tenga algo que enseñar acuda a la escuela y comunique sus conocimientos de oficios diversos, habilidades agrícolas, arte tradicional, leyendas e historias locales, y también sabiduría libresca.²⁰ La comunidad se convierte así en un recurso educativo, válido tanto para la reproducción cultural como para la educación, y reconoce en la escuela un espacio propio de convergencia.
4. El papel mediador de los maestros exige urgentemente una nueva definición. La aliena-

ción detectada por diversos autores desde los comienzos de la labor educativa indigenista continúa. Los maestros y promotores bilingües no son escogidos por la comunidad, sino por representantes de un poder nacional, culturalmente extraño. El que los escogidos conserven su cultura comunitaria no sirve, en principio, al grupo étnico: sirve a la estructura de poder, que, precisamente por ello, los puede utilizar como intermediarios culturales y políticos. En toda situación de asimetría de poder, el intermediario tiende a convertirse *de facto* en representante de los intereses de la parte más fuerte, lo cual desvirtúa su papel; eso puede ocurrir a los maestros indígenas, quienes además, por percibir ingresos obviamente superiores a la mayoría de los habitantes de las comunidades indígenas, son categorizados como una “clase” diferente, cooptada por el sistema de dominio. Los mediadores interculturales —si hemos de tomar en serio la definición de interculturalidad— deberían ser nombrados por ambas partes, de tal modo que su esfuerzo se dirija a que las decisiones se tomen de común acuerdo y con base en información adecuada y transparente sobre las diferentes posiciones y perspectivas.²¹

Las publicaciones recientes de la DGEI —cuidadas, inteligentes y bien elaboradas— muestran conciencia de estos y otros retos. Sin embargo, su enfrentamiento cabal no depende de la ideología escolar ni del sistema educativo. Depende realmente de la posibilidad de atacar la situación de desigualdad económica y asimetría política. La lucha de los pueblos indígenas, llevada a cabo tanto por las autoridades tradicionales como por las nuevas organizaciones étnicas, no se agota en las demandas educativas; por el contrario, éstas, finalmente, no son inteligibles sin la demanda de autonomía. Pero el concepto de educación intercultural también puede darnos claves importantes para entender el concepto de autonomía. Ambos conceptos aluden a interdependencia, no a separación; a comunicación y diálogo, no a monólogos en el vacío; a respeto, no a imposiciones; a justicia, no a explotación; a fortalecimiento, no a manipulación;

a la diferencia complementaria, no a la divergencia ni a la unidad forzada. No basta, entonces, una sociedad multicultural de segmentos yuxtapuestos, que simplemente se toleran o hacen lo posible por ignorarse; sin una interculturalidad genuina, el futuro de la nación permanecerá cuestionado.

Notas

1. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas, 64), México, 1973, p.18.
2. El adjetivo “dominical” es usado por Aguirre Beltrán para calificar todas las formas de dominio que en las sociedades premodernas (donde los individuos no son considerados iguales) surgen de diferencias socialmente definidas como insalvables, por ejemplo, las diferencias de raza, casta o estamento.
3. Sobre los primeros años de la educación indígena postrevolucionaria véase mi trabajo “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol.I, Fondo de Cultura Económica/Conaculta (Biblioteca Mexicana), México, 1998.
4. Véase de Moisés Sáenz su *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Librería e Imprenta Gil, Lima, 1936.
5. Sáenz, Moisés. *Escuelas federales en la sierra de Puebla*, Secretaría de Educación Pública, México, 1927.
6. Guiteras Holmes, Calixta. *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p.15.
7. Modiano, Nancy. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1974.
8. Hunt, Robert y Eva Hunt. “Education as an interface institution in rural Mexico and the American inner city”, en John Middleton (ed.), *From child to adult. Studies in the anthropology of education*, University of Texas Press, Austin y Londres, 1970.
9. Maurer Ávalos, Eugenio. “¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol.VII, núm.1, 1977; véase también, del mismo autor, “La política educativa indigenista”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.X, núm.3, 1980.
10. Arizpe, Lourdes. *El reto del pluralismo cultural*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1978. Sobre la continuidad de los debates indigenistas véase mi artículo “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm.6, 1995.
11. Una síntesis de estas críticas se encuentra en el documento preparado por Franco Gabriel Hernández, “De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural” (donde se recogen las conclusiones del Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, convocado en 1979 por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.), reproducido en Guillermo Bonfil (comp.), *Utopía y revolución. El pensamiento político de los indios en América Latina*, Nueva Imagen, México, 1981. Véase también Salomón Nahmad Sittón, “Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?” en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín (comps.), *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Indígena/Joaquín Porrúa, México, 1982, y Juan Lezama Morfín, “Teoría y práctica de la educación bilingüe”, *ibid.*
12. Hernández Moreno, Jorge y Alba Guzmán. “Traectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México”, en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín (comps.), *op. cit.*, pp.92-93.
13. Reyes García, Luis. “Programa de Formación Profesional en Etnolingüística”, en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín (comps.), *op. cit.*
14. Véase Carlos Montemayor (coord.). *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993. Para el caso específico de Oaxaca véase María Teresa Pardo, “El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca”, en Rainer Enrique Hamel (coord.), *Políticas del lenguaje en América Latina, Iztapalapa*, núm.29, 1993, pp.109-134.
15. Para una crítica bien articulada y contundente de los programas recientes de educación indígena y su puesta en práctica véase Rainer Enrique Hamel,

-
- “Bilingüismo e interculturalidad: relaciones sociolingüísticas y educación en los pueblos indígenas de América Latina”, en Atanasio Herranz, Marvin Barahona y Ramón Rivas (coords.), *Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México*, Guaymuras/Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo, Tegucigalpa, 1998.
16. Majchrzak, Irena. *Cartas a Salomón: reflexiones acerca de la educación indígena, y Postdata desde Tabasco*, Gobierno del Estado de Tabasco, Villahermosa, 1988, pp.104-105.
17. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Dirección General de Educación Indígena, México, 1999, pp.11, 43 y 63.
18. Hamel, Rainer Enrique. “Bilingüismo e interculturalidad...”, *op. cit.*, pp.37-42; Schmelkes, Sylvia. “La educación intercultural”, conferencia pronunciada en el Instituto Cultural Cabañas, Guadalajara, el 15 de octubre de 2001.
19. Latapí, Pablo. “Multiculturalidad: ¿qué es eso?”, *Proceso*, 25 de agosto de 2001.
20. Cook, Katherine. *The house of the people. An account of Mexico's new schools of action*, Government Printing Office, Washington, 1933.
21. Sobre los procesos de intermediación cultural y política véase mi trabajo “Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas”, en Jorge Padua y Alain Vanneph, *Poder local, poder regional*, El Colegio de México/CEMCA, México, 1986. Sobre la especificidad de la mediación intercultural véase Carlos Giménez, “La naturaleza de la mediación intercultural”, *Migraciones*, núm.2, 1997.



Dora González



Luis González Durán