

LA LECCIÓN DE ANATOMÍA

De la antropología operando en la escuela

Liliana Ruth Feierstein

Universidad Heinrich Heine (Düsseldorf)

Reunidos en torno a una mesa, fascinados por descubrir cómo funciona (y qué hay dentro de) la maravillosa “máquina humana” varios profesores de medicina se dedican a abrir un cuerpo (...) *muerto*. Están realizando una autopsia, abriendo un cadáver. Este cuadro de Rembrandt, escandaloso en su época (la medicina iba dificultosamente zafándose del poder de la iglesia para acceder a la posibilidad de abrir cuerpos- para de esta manera extender su conocimiento sobre los mismos) nos ilustra, de manera metafórica, la condición (o la consecuencia) de lo que sucede con los objetos que se abren y *diseccionan* para su estudio: están muertos o mueren en ese proceso. Justamente porque esa es la manera en que la relación se establece: al estudiar un cuerpo (o un sujeto, o un grupo social) interactuamos con éste como con un *objeto* (nuestro objeto de estudio) y, por tanto, a través de ese *proceso de cosificación* (entenderlo/ percibirlo como una *cosa*) vamos olvidando su condición humana, ya se trate de una persona o de una cultura.

La propuesta de este artículo es empezar a pensar si algo de esto sucede en relación a las investigaciones y acciones de antropólogos, diseñadores curriculares, pedagogos y maestros (incluyendo a los propios docentes indígenas) cuando nos proponemos trabajar sobre los famosos *contenidos étnicos*¹ para la educación intercultural. En esas investigaciones y traducciones que intentamos realizar para que, de algún modo -y aunque sea por la ventana- estos saberes ingresen a las escuelas, se cristalizan décadas de lucha por la legitimación de culturas minoritarias en la discusión sobre las *grandes fuentes del saber* (hasta hace unas décadas lo que “valía la pena” estudiar eran sólo producciones o textos de hombres -varones- blancos y europeos). Y, sin embar-

go, puede que -y aquí se centra mi pregunta- en ese proceso en que intentamos revalorizar aquellas culturas marginalizadas y despreciadas, en ese mismo proceso estemos, de forma inconsciente y como triste efecto no deseado, volviendo a destrozarlas.

En las últimas tres décadas, desde que comenzó a esparcirse por América Latina el debate en torno a la educación intercultural (incluyendo las distintas fases y modas que ésta atravesó: bilingüe, bicultural, para poblaciones marginadas, etc.) se volvió sistemáticamente a la pregunta -hasta ahora no del todo respondida- de cuáles serían los *contenidos* a enseñar en esa nueva educación. Mientras se avanzaba en el debate político y en la legislación específica, donde cada vez quedaba más claro el derecho de los grupos minoritarios a tener una educación *también* en su lengua y cultura (o, dicho de otra manera, que esta cultura ingrese a la escuela bajo la forma de contenidos legítimos de saber) los programas específicos del área de educación indígena no podían salir del interrogante: *¿qué enseñar?* Más allá de *en* lengua indígena...*¿qué contenidos* pasarían a formar parte del currículum de la educación indígena?

A continuación bosquejaré brevemente algunas de las directrices y problemáticas que se dieron durante esta búsqueda de los contenidos para la educación indígena en México, entre 1974 y 1988². Señalaré especialmente los ecos de gestos y concepciones que arrastramos desde la época de la conquista y que aún se repiten, de manera inconsciente, en muchas de nuestras prácticas en este ámbito. Tal vez pudiéramos, a partir del planteo de estos “anclajes”, gestos y procedimientos, trasladar estos interrogantes a otras historias y contextos, a fin de reflexionar -y en lo posible mejorar- nuestras estrategias en este ámbito.

La Historia como sarcófago (la manipulación de la “herencia indígena” en México)

*¿Qué Profeta, qué Sacerdote,
será el que rectamente interprete
las palabras de estas Escrituras?
Chilam Balam de Chumayel*

La educación indígena³ (EI) en México tiene una larga y compleja historia, que se remite a los primeros sacerdotes llegados con los conquistadores (Bartolomé de las Casas, Bernardino de Sahagún, etc.), pasando -entre otros muchos momentos claves- por la fundación del Co-

legio de Tlatelolco hasta la creación por José Vasconcelos en 1921 del Departamento para la Raza Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o de la Licenciatura para maestros indígenas por la Universidad Pedagógica Nacional, y llega a la actualidad convertida en una enredada madeja de debates y problemáticas.

Más allá de los numerosos intentos y -siempre “novedosos” planes- la situación del sector de educación indígena en este país no ha cambiado demasiado en todo este tiempo: su historia es una triste sumatoria de desigualdades, olvidos y fracasos. Empezar a pensar el por qué de tantos desaciertos es una de las tareas más urgentes en este siglo que comienza. Tal vez sea el tiempo de detener un instante el “hacer” y volver la mirada para recapitular un poco la historia de nuestro campo y poder reflexionar dónde están las “grietas” por las que venimos haciendo agua, cuál es el pantano en el que parecemos encontrarnos y del que, más allá de todas las buenas intenciones, no parecemos poder salir.

Dentro del continente americano el caso mexicano es de especial interés. No sólo por el importante lugar que ocupa en la época de la conquista sino por la posterior función que cumplirá el “pasado indígena” en la construcción del mito nacional. A diferencia de otros países latinoamericanos -Argentina, Chile, Guatemala, entre otros- los manuales escolares mexicanos ubican a los antepasados indígenas como origen mítico del país. El *indigenismo de estado* practicado en estas tierras resultó una situación especialmente conflictiva para los grupos autóctonos: su pasado les era expropiado para convertirlo en herencia nacional pero -a su vez- en esa metamorfosis se anulaba su existencia actual⁴. Relegados al estatuto de antepasados gloriosos las culturas indígenas fueron así enterradas vivas en el imaginario nacional mexicano. Veneración para los antepasados muertos pero ningún espacio para los indígenas vivos.

Reencontramos aquí el gesto que volverá a repetirse a lo largo de la historia (y de mi argumentación): la antropología *operando* los cuerpos -*casi* muertos- de culturas indígenas. Edificación del Museo Nacional de Antropología e Historia -volveremos al tema de la genealogía de los museos y del proceso de cosificación que los mismos implican- estampa del águila y del nopal en la bandera nacional, establecimiento de lugares de peregrinación histórico-turística (Tenochtitlán, Chichén Itzá, etc.). Dentro de la especificidad de lo educativo se desarrolló -como decíamos- un proceso similar: relegamiento de las culturas a los li-

bros de historia, campañas de castellanización masivas mientras -simultáneamente- se invertían grandes presupuestos en “documentar” (grabar, estudiar, elaborar gramáticas específicas, etc.) de los idiomas que estaban “desapareciendo”. Interés por los productos (objetos) culturales acompañado de un desinterés - por los sujetos creadores/portadores de los mismos. Archivar “lo indígena” en el cajón de las reliquias pero borrar a “los indígenas” en su *diferencia*, integrándolos a la “sociedad nacional” (o -algunos siglos antes- a la civilización occidental, o a la religión cristiana, en las primeras versiones coloniales del mismo gesto).

La voz de los grupos indígenas, sin embargo, se dejó oír muy temprano en tierras mexicas. Ya en el Chilam Balam de Chumayel, en cartas enviadas por nobles indígenas a la corona española⁵ y en diversos documentos se lee la preocupación de estos grupos por el destino de sus miembros y culturas.

En el período más actual que nos ocupa, uno de los rasgos particulares de la EI en este país fue la temprana organización de los docentes bilingües. Ya a principios de los setentas un pequeño grupo de maestros nahuas comenzaron a organizarse en la OPINAC (Asociación de Profesionistas Nahuas, A.C.) que, entre sus demandas fundamentales, exigía el derecho a una educación bilingüe y bicultural. En 1976 esta asociación se amplió a una federación nacional que incluía a diversos grupos culturales (mixtecos, zapotecos, etc.) y se extendía a nivel nacional (Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C., ANPIBAC). Ambas organizaciones produjeron un *corpus* de documentos político-pedagógicos únicos en la historia de la educación indígena ya que se trata -entre otras cosas- de una crítica a la misma y un intento de propuesta curricular para una educación bilingüe-bicultural elaborada -¡por primera vez!- por un colectivo de docentes indígenas⁶.

La ANPIBAC fue ganando una fuerza política considerable y algunos años más tarde, como consecuencia de los nuevos debates en este sector, se crea dentro de la Secretaría de Educación Pública una nueva sección autónoma: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta comienza a funcionar en 1978 dentro de un amplio diálogo con la ANPIBAC y algunos años después este grupo consigue colocar a algunos de sus dirigentes en los más altos puestos de la DGEI. Esta situación es excepcional para América Latina pero la experiencia de la gestión de esta “burocracia indígena” dentro de la Secretaría de Edu-

cación Pública pareciera indicar que no alcanza con que miembros de las culturas minoritarias estén a cargo de la planificación de su propia educación. Si bien hubo algunos cambios interesantes en ese período, los problemas centrales siguieron siendo casi los mismos, girando sobre varios empecinados anudamientos, uno de los cuales siguió siendo el problema de los “contenidos vacíos”. La pregunta sobre el *qué* enseñar seguía, más allá del entusiasmo y los diversos intentos, sin responder.

De huellas ilegibles y rompecabezas despedazados

Habría que empezar a trabajar, decíamos, a pensar sobre las causas de esta acumulación de fracasos en la historia de la EI, a pesar de los sueños, ilusiones y energía que muchos actores sociales invirtieron en este proyecto. Si bien, como en todo fenómeno social, las causas son múltiples y complejas yo ubiqué dos nudos de conflicto que quisiera plantear en este artículo⁷:

A un lado -el de la memoria indígena- la persistencia de las huellas de la historia -y en este caso de una historia dolorosa, la de un genocidio, la de la conquista- en los actuales discursos de los sujetos que pueblan el campo de la EI. Huellas que siguen permeando las miradas, heridas abiertas, cicatrices que constituyen identidad y que, por tanto, no podremos olvidar a la hora de diseñar nuevas políticas y estrategias para este sector, o simplemente de nuestro trabajo cotidiano en las aulas con -simultáneamente- el futuro y la memoria, es decir, con los niños indígenas herederos de estas culturas y estas historias. Además del dolor que esta memoria implica está el problema concreto del borramiento de las huellas culturales, cuyo ejemplo más nítido (¡nitidez del borramiento!) son los glifos mayas: uno de los primeros seis sistemas de escritura en el mundo... *que ya nadie puede leer*. El fanatismo de la conquista no sólo destruyó vidas sino que fragmentó las culturas indígenas (con total conciencia de lo que estaban realizando: quema de códices, matanza de intelectuales, etc.⁸). Volver a reconstruirlas como un sistema, desplegar esas *memorias empaquetadas*⁹ para transmitir las a las siguientes generaciones es un desafío a la vez complejo y fascinante¹⁰.

Por el otro lado, ya desde la esquina de los tópicos escolares, el problema persistente, trabajado hasta el cansancio pero nunca resuelto del “hueco” en los contenidos de la EI, esto que yo llamo el problema

de los *contenidos vacíos*. Esta idea, que articula todo mi planteo, no significa que no existan saberes de los grupos indígenas que sean posibles de transmitir en la educación, de hecho cotidianamente se practica, en cada pueblito y comunidad, “educación indígena” si entendemos a esta como socialización de los niños en los saberes de estas culturas.

El problema se da, más bien, cuando se intenta “recolectar” y “traducir” esos saberes para que pasen a formar parte del currículum escolar. En ese proceso se “vacían” de significado, quedando como cáscaras huecas o pedazos arrancados a una cultura de la que conservan alguna de sus características pero que, más que representarla, sólo la evocan en su ausencia como piezas aisladas y desencajadas de un rompecabezas del que se ha perdido su imagen original.

A la complejidad que implica la lectura de un legado cultural que se ha formado en la clandestinidad y la resistencia se agrega la ingenua (no por eso menos loable en su intención) idea de querer “rearmar” estos pedazos en el contexto de una institución oficial y diseñada bajo la lógica occidental como es la *escuela*¹¹. En ese intento muchas veces esos saberes, que han sobrevivido tantos siglos filtrándose entre sombras y silencios, quedan abrochados a prolijas currículas oficiales, como folklóricos fragmentos de alas de colores clasificadas en algún insectario olvidado en un cajón de experimentos.

Una colección de mariposas muertas: la DGEI a la caza de los “contenidos étnicos”

La pregunta sobre el *qué* enseñar, que pareció tan sencilla en un principio, comenzó a mostrar aristas complejas al comenzar los intentos de *operacionalización*, es decir, de hacer realidad el tan mentado *currículum intercultural* (o bilingüe-bicultural, como entonces se lo llamaba). Comenzó así desde la DGEI todo un “operativo” para la *caza* de estos saberes indígenas. La antropología se convirtió aquí en la disciplina-madre y se decidió formar a los docentes bilingües en las técnicas etnográficas y en la “investigación participativa”, tan de moda en esos años. Se editaron una cantidad de materiales para que el maestro indígena fuera con sus niños a “investigar” en la comunidad. Diarios de campo, registros etnográficos, charlas con ancianos, recolección de canciones, descripción de creencias, mitos, ceremonias y festividades... La escuela comenzó así a cambiar su rol. De la tradicional función¹²

que Durkheim le había asignado “la socialización de las nuevas generaciones en la cultura de sus mayores”¹³ pasó a convertirse -al menos en cuanto a los contenidos indígenas se refiere- en espacio de la pregunta, centro de investigación. En lugar de enseñar, de ahora en adelante la escuela iría a *preguntar* a los niños y a las comunidades. El nombre de uno de los materiales para maestros más difundidos en esos años, el *Manual para la captación de contenidos étnicos*, pone en evidencia el imaginario establecido detrás de estas nuevas estrategias. La escuela indígena se convertiría así en el agente que recolectaría estos saberes y, con la posterior ayuda de “especialistas” antropólogos los ordenaría, clasificaría y traduciría en contenidos a enseñar en la educación intercultural.

La estrategia pensada como un todo tiene finalmente algún gusto a absurdo. La escuela saldría así a “recolectar” conocimientos que las comunidades poseen para ficharlos, ordenarlos, organizarlos para... después (re)enseñárselos a los niños de esas comunidades. Pero... ¿no existían ya esos conocimientos en las comunidades? ¿Y no los aprenden los niños de todas maneras y más allá -o a pesar de- la escuela a través de su vida cotidiana en la comunidad? ¿Y no los deforma la escuela al archivarlos y organizarlos?

Volveremos sobre estas preguntas. Pero antes quisiera darle un poco de volumen histórico a esta problemática, porque algunos ecos que resuenan desde hace más de cinco siglos nos recuerdan que éste no fue el único intento de “*captación de contenidos étnicos*”. Pareciera más bien que éste ha sido un gesto tan repetido a través del tiempo que ya casi podríamos considerarlo un *síntoma*, el síntoma de la *permanente encuesta*.

Una vieja y densa tela de araña

La “extracción” de saberes de grupos o comunidades no hegemónicas¹⁴ (con diversos fines “declarados”, sea para “ayudarlos”, “rescatar sus culturas”, “estudiarlos”, etcétera) -en realidad, no importa demasiado la excusa presentada-, no es una práctica nueva sino que tiene varios siglos de historia. Ya desde los primeros años de la conquista existió una fascinación por las nuevas culturas encontradas en estas tierras, fascinación mezclada -en muchos casos- con un instinto asesino. Lo que algunos autores describen como *exotismo* dio lugar a distintas vi-

siones y prácticas sobre los *Otros* (es decir -en este caso- los grupos nativos) muchas de las cuales aún se encuentran presentes en nuestras actuales concepciones sobre las culturas indígenas.

Estas ideas sobre los *otros* encontrados en América fueron tejiendo una especie de tela de araña que permitía así *captar* (y “ordenar” dentro de los propios esquemas de pensamiento) estas “novedades”. De representantes del Diablo a la tribu perdida de Israel¹⁵, de animales a esclavos (recuérdese la discusión en el Vaticano acerca de si los indios eran o no personas y el famoso debate Sepúlveda-Las Casas¹⁶) comenzaron a elaborarse hipótesis, una más disparatada que la otra, para explicar la *diferencia*. En el trato directo con estos grupos esto se derivó en una doble estrategia: por un lado el intento de “convertirlos”: el colegio de Tlatelolco fue el germen de este proyecto de “civilizar” a estos “salvajes”.

Por otro, el *estudiarlos*, convirtiéndolos en *objeto* de las propias investigaciones. Sobre todo en las acciones de los monjes en los primeros tiempos de la conquista este *doble movimiento* podría parecer, a primera vista, de una ida y vuelta: mientras se enseñaba a los indios las escrituras y el latín (!) los misioneros estudiaban las lenguas nativas y comenzaban a confeccionar gramáticas específicas. Si acercamos un poco más la lupa a esta escena podríamos sin embargo divisar otros matices, que son los que me interesa destacar en este artículo.

El movimiento no es recíproco porque no se da entre dos *sujetos*, dos culturas que dialogan entre sí. Mientras se propone “civilizar” al indio en la “verdadera” cultura (y habría que recordar aquí las frecuentes comparaciones que se establecen entre indígena/ salvaje/ niño -en donde se ve a estas culturas como un “paso previo”- anterior en la “cadena evolutiva” -a la civilización europea- se estudia su idioma y su visión del mundo como un objeto exótico, con la misma mirada con la que se organiza un museo antropológico o una colección de esqueletos de dinosaurios: una *rareza*, una colección que permita entender algo de la complicada historia humana pero nada que produzca un diálogo o una posibilidad de divisar el *rostro* del otro. Al fin de cuentas, ¿cuándo se ha visto a un coleccionista intercambiar opiniones con monedas antiguas o con estampillas?¹⁷

Ambos proyectos están aún presentes, latiendo en nuestros programas de EI: integrar a estos grupos y, simultáneamente, “preservar” sus culturas. Ese doble y contradictorio mandato tiñe aún nuestras ac-

ciones en este campo al que probablemente sigamos divisando a través de las filigranas de tejidos ya empolvados, que cubriendo nuestras pupilas nos impiden divisar a los otros como sujetos y abrir nuestra escucha a su palabra.

De los archivos de Indias a los archivos “de indios”: la antigüedad de la pregunta

El primer lado de la moneda, el de la “fagocitación”, es el más conocido y criticado. De Tlatelolco a los últimos programas para educación indígena conocemos bien la tendencia que intentó la *integración* de estos grupos a las culturas dominantes. En ese proyecto la educación resultaba un elemento central: se convirtió en el espacio en que se podría enseñar, convertir, civilizar, educar al ciudadano u otros proyectos igualmente rimbombantes (dependiendo del responsable en turno de esa acción).

De los internados compulsivos para “nativos” en Canadá a la castellanización de los huilliches de la isla Chiloé el “programa civilizatorio” atravesó todo el continente (en sus diversas versiones: española, portuguesa, inglesa, francesa y con las diferencias correspondientes a las diversas políticas de colonización). De acuerdo a las políticas adoptadas, las culturas indígenas fueron -dependiendo de los casos nacionales- o bien “eliminadas” de la historia de la cultura universal o nacional (“desechadas en el basurero de la historia”, diría Walter Benjamin) o bien relegadas a los orígenes míticos de la nación (este es claramente el caso mexicano, especialmente en relación a la mitificación del pasado náhuatl). En cualquiera de las dos versiones -el olvido o la mitificación- no existía espacio para los indígenas vivos: el indio del que se habla es el indio *muerto*. Como lo expresan los indios mixtecos en un documento:

“Nuestra identidad, señores, no es un arcaísmo, algo congelado en el tiempo, sino un devenir, algo en continuo proceso de transformación, como todo lo que no es pieza de museo”. (GC-85, 11).

Volvamos pues, al lado de la “extracción” de saberes indígenas. Desde Bartolomé de las Casas y Sahagún comienza, decíamos, a manifestar una cierta admiración por este nuevo mundo descubierto, al que

tratan de comprender, estudiar, *documentar* aun tejiéndolo de manera torpe con los mitos religiosos y medievales¹⁸. Se trata también de “dejar testimonio” de las culturas que están siendo asesinadas. Unas décadas más tarde esta ansiedad por la recopilación de información pasa a ser política oficial de la corona española, que ordena realizar unas *memorias por encargo*¹⁹ a través de diversos -y larguísimos- cuestionarios que los ancianos indígenas debían responder. Allí se preguntaba sobre todo tipo de “rubros”: alimentación, vestido, fiestas, costumbres guerreras, flora, medicina, etc. La similitud de estos cuestionarios con los que 400 años más tarde elabora la DGEI para “captar” contenidos étnicos produce escalofríos.

Algunos de los rasgos que habría que destacar son:

La *folklorización*: la mirada sobre los otros, sobre estos grupos es, en ambos casos, externa. Esto quiere decir: ¿cuánto de una cultura puede comprenderse desde el *afuera*? Ambas miradas, las de los entrevistadores de la corona española y los de la DGEI llegan a describir -como en muchos casos lo hace también la antropología- lo que ellos ven y entienden, es decir, la coraza o piel de esas culturas. Vestimentas, comidas, fiestas, ceremonias: formas, colores, sabores, donde la diferencia es obvia a los sentidos. Pero la particular construcción que esa cultura hace del mundo, el *corazón* de la misma (concepciones, ideas, sistemas de pensamiento y comunicación, etc.) son difíciles de entender desde la *observación* (aunque ésta sea *participativa*, modelo que estuvo tan de moda entre los antropólogos que incursionaban en el campo educativo y que se proponía como “modelo” de trabajo para recabar la información en las comunidades).

La *tamización*: las informaciones recolectadas por estos entrevistadores, además, no son tomadas en “estado puro” (tarea imposible por demás) sino que son filtradas (ordenadas, catalogadas) a partir del sistema de pensamiento, valores e interpretación del mundo del entrevistador y de los diseñadores de la encuesta. Las encuestas llevan en sí una lógica inconsciente, una manera de ordenar el mundo que no es la de las culturas a investigar. Gruzinsky, a propósito de las encuestas del virreinato comenta que: (...) *implicaban un desglose de la realidad con su prefabricado, sus supuestos previos, sus lógicas explícitas e implícitas, sus evidencias mudas, su organización inconsciente. Obligaba a todos los in-*

formantes indígenas a entregar datos pasados por el tamiz de categorías y asociaciones que no eran necesariamente las suyas (...) (Gruzinsky, 1995a).

Pacientemente y con los siglos se fue tejiendo esta red en la que los distintos contenidos indígenas eran “captados”, apresados cual bichitos que caminaran en ella. Las grandes y pesadas patas de la lógica occidental fueron, sea bajo las garras de la religión o la antropología diseñando la tela: directrices y categorías en la que estos saberes serían ordenados, coptados, digeridos. Esta pesada red, llena de pedazos de saberes descontextualizados o disecados está aún presente en nuestras concepciones y prácticas en EI. Cuando más ignoramos su existencia más eficiente es pero, por otra parte, es difícil no pensar a través de ésta porque necesitamos de alguna manera ordenar nuestras concepciones del mundo. La única opción, la alternativa que nos queda es *deconstruir* el proceso de cosificación de estas culturas y comenzar a establecer un diálogo con sus miembros, es decir, comenzar a escucharnos convirtiendo la relación sujeto (investigador) /objeto (de estudio) en una relación entre dos sujetos de un diálogo. No es poco el desafío que este cambio epistemológico implica.

Entre cajones y etiquetas

Pero volvamos a los nudos de la historia. ¿Cuáles eran los planes para “tratar” la información recolectada? Tanto en las encuestas virreinales como en las de la DGEI se propone que, una vez “captados” los contenidos se proceda a su *archivación*. Es necesario ordenar las respuestas, catalogarlas, rubricarlas. El objetivo es establecer una *colección de saberes* similar, como decíamos, a un museo o insectario. Y como en estos, lo que está presente en ellos son objetos. Objetos *muertos*. Como el cuerpo sometido a autopsia en la imagen que abre este trabajo. Esos elementos culturales han sido arrancados de su contexto, reorganizados a través de la lógica del entrevistador, la entrevista, los diseñadores y todos los que participaron en el proceso. *Disecionados*, despanzurrados para intentar comprenderlos. En todo ese proceso han muerto, por aislamiento -de su cultura original y de las interrelaciones que tenían con otros elementos de la misma- por mala interpretación -¿qué se ha entendido realmente de esto?- y por congelamiento -al “disecionarlo”-

se lo ha clavado en ese instante, perdiendo la dinámica que tiene cualquier saber o elemento de una cultura, sus transformaciones en el tiempo.

Otra vez resuenan aquí los ecos sintomáticos de la Historia. El siglo XV, testigo de la sangre del “Descubrimiento”, es el que ve surgir también los primeros museos en Europa. Antes existían colecciones privadas pero en ese momento se inauguran “colecciones públicas”, lugares para la exposición de “rarezas”. En México existía una colección con características similares: el zoológico de Moctezuma. Si bien las lógicas de *clasificación* y *archivación* estaban presentes, una diferencia central lo distinguía de las colecciones que comienzan a formarse en Europa: los animales y plantas del soberano azteca estaban -aunque encerrados- todavía vivos.

El basurero de la Historia

El tratamiento de la información, la catalogización en prolijos archivos y vitrinas se hubiera dado (...) si alguien se hubiera preocupado, en la burocracia virreinal o en la educativa, por guardar las respuestas dadas por las comunidades indígenas a estos cuestionarios. Lo que no parece haber sido el caso, ni en el siglo XVI español ni en las oficinas de la DGEI. Los resultados de las encuestas de la corona española fueron (...) *enviadas a España aunque nunca se explotaron, buen ejemplo del abismo que separa las curiosidades del estado de su capacidad de “tratar la información” que había recibido (...) Unas relaciones nunca salieron a la luz, otras fueron destruidas, algunas todavía esperan ser exhumadas.* (Gruzinsky, 1995a, 79).

En el caso de los múltiples cuestionarios redactados por la DGEI nadie sabe qué sucedió con las respuestas. En mis largos recorridos por las bibliotecas mexicanas encontré archivados algunos de los formularios y manuales utilizados para preguntar pero nadie sabe qué sucedió con las respuestas.

Pareciera entonces que lo importante en este proceso fue el *gesto de la pregunta*. Lo que los otros tenían para decir fue, en mayor o menor grado, desechado en el basurero de la historia. Tal vez porque las respuestas no eran las “esperadas”, tal vez porque en ese lugar era preferible proyectar las propias ideas, idealizaciones y prejuicios sobre estas culturas y sujetos.

El síntoma de la pregunta sigue vigente. Volvió a repetirse incluso cuando los propios docentes indígenas de la ANPIBAC se encontraban en altos puestos de la DGEI²⁰. Y, más recientemente, en un documento de 1996 la DGEI vuelve a plantearse el “salir a las comunidades” para “recabar información” (contenidos) para diseñar el currículum intercultural.

Escuela... ¿para qué?

Repensar el problema de los “contenidos vacíos” y del cíclico retorno de las preguntas/ encuestas, junto a la incapacidad para escuchar las respuestas podría llevarnos, entre otras posibilidades, a replantear el problema de escuela misma. La educación cumple -entre otras- la función social de mensajera entre generaciones, y no es casual entonces que haya sido en este ámbito donde se dieron algunas de las primeras reivindicaciones sociales de los grupos indígenas mexicanos.

El debate sobre *qué enseñar* tiene dos costados que habría que empezar a diferenciar. A un lado, el currículum escolar define qué instrumentos y contenidos de la(s) cultura(s) se les proporcionará a los niños en la escuela y que tendrán repercusión en su vida adulta. Este es un tema más que importante, sobre todo si se tiene en cuenta el poco -e irregular- tiempo promedio que pasa un niño indígena mexicano en la escuela (piénsese por ejemplo en los niños jornaleros migrantes). Por otro, estos contenidos, aunque pertenezcan a la “cultura dominante” representarán una diferencia considerable en el futuro concreto: en el México actual no es lo mismo, por ejemplo, que uno pueda o no comprender el idioma español.

Por otra parte, la inclusión en el currículum de contenidos derivados de los saberes indígenas pareciera tener que ver con otra necesidad, igualmente importante: la de legitimar estas culturas, la de que ingresen a la escuela como *contenidos legítimos de saber* (y, por qué no, la de que “no se pierdan” en la neblina de los tiempos). Esta es, sin embargo, una reivindicación político-social y no tiene que ver -al menos no directamente- con la formación de los niños. Pero es aquí donde tendríamos que detenernos a pensar, con sumo cuidado y en cada contexto (y según las propias decisiones y deseos de cada comunidad) *cómo* realizar este cambio, qué y de qué manera enseñar.

Desde mi perspectiva no deberíamos perder de vista dos peligros importantes en este proceso:

- el asesinato de las culturas en el proceso de disección, traducción y “tratamiento” para su ingreso a la escuela. A este argumento, que ya discutí a lo largo de todo el artículo, cabría nada más agregarle la posibilidad de repensar la misma concepción de escuela, recrearla, estirar sus bordes, imaginar (¡junto con las comunidades!) otros diseños mixtos que puedan ser simultáneamente espacio de recreación de diversas culturas (y dejar de intentar cada vez que las culturas indígenas se “adaptan” a las formas heredadas de lo escolar, perdiéndose en ese proceso).
- el olvido de los sujetos de esta educación, los niños y niñas indígenas, por priorizar el problema de la legitimación político-social de los contenidos de sus culturas. Hay que trabajar en ambas direcciones pero evitando confundirlas. Si, como se dio hace algunos años en México, el “logro” de la EI es que, mientras la mayoría de los niños mexicanos debe aprobar dos materias para pasar de grado (español y matemáticas) los niños indígenas, en nombre de las “reivindicaciones étnicas” deben aprobar...*tres* (español, matemática...*y lengua indígena!*)²¹ algo está funcionando mal en nuestras estrategias cuando, finalmente, les ponemos las cosas más difíciles a quienes, de por sí, ya las tienen complicadas.

Tal vez se trate finalmente de abandonar los delantales blancos y la mesa de disecciones y atreverse a establecer un diálogo con las comunidades. Diálogo abierto a la escucha del otro, donde sacudamos el polvo y las telas de arañas, donde intentemos no confundir a la escuela con un equipo antropológico, un zoológico o un museo y donde no olvidemos a nuestros niños que tienen tanto el derecho a una memoria y una identidad cultural propia como a una vida digna en estas sociedades.

Notas

- 1 Me refiero aquí a los saberes de las culturas indígenas que quieren transformarse en contenidos para el curriculum escolar. Estos han sido nombrados de distintas maneras a través del tiempo y en las diferentes regiones de América Latina. Si bien la denominación “contenidos étnicos” no es la que yo prefiero la utilizo en este artículo a fin de clarificar los “contenidos” curriculares a los que hago referencia.

- 2 Por razones de espacio y contexto me limitaré a dar un breve panorama de esta historia y problemática. El recorte temporal refiere a la especificidad del caso mexicano: particularmente, a la creación- en 1974- de la primera asociación de maestros indígenas (nahuas en este caso, la OPINAC) hasta 1988, fecha en que los docentes indígenas que habían llegado a ocupar altos puestos en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) abandonan esta institución. Para una versión más detallada y completa puede consultarse mi trabajo *Astillas en la memoria* (en adelante AM).
- 3 Cuando hablo de educación indígena me refiero, a fin de centrar la argumentación del artículo, la educación *para* indígenas que se impartió de la colonia en adelante. De más está recordar que también existió “educación indígena” en estas tierras *antes* de la llegada de los españoles, pero en ese momento funcionaba como totalidad y no se encontraba el problema de los “contenidos vacíos” que me interesa abordar en este artículo. Por el contrario, podríamos concordar en que aquella fue verdaderamente “educación indígena”... pero cinco siglos después me interesa centrar en el hueco, en este vacío de contenidos el debate sobre los problemas que heredamos en EI, que comienzan, justamente, con la conquista.
- 4 Uno de los ejemplos más claros- cuando no patéticos- de esta situación se dio hace unos años cuando el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas tuvo que “pedir permiso” al gobierno mexicano para utilizar las instalaciones del Museo Nacional de Antropología e Historia para realizar un encuentro.
- 5 Cfr. Brice Heath (1992).
- 6 Para una descripción y análisis de estos documentos puede consultarse AM.
- 7 Este artículo es un breve panorama de una investigación mucho más amplia sobre el tema que desarrollé en la Dirección de Investigaciones Educativas del CINVESTAV y que no puedo, por razones de espacio, describir aquí más detalladamente. Cfr. AM.
- 8 Una buena descripción del proceso de aniquilación de las culturas indígenas en la época de la conquista puede encontrarse en (Gruzinsky 1995a).
- 9 Véase Cf.AM.
- 10 Esta problemática de la *herencia fragmentada* de las culturas es lo que yo llamo “la memoria empaquetada” y la trato de manera más profunda en AM. Resulta claro que existe una dinámica interna de estas culturas nativas que se han reestablecido y reconfigurado como tales a través de los siglos. Es decir, mi argumentación no es que éstas sean “carentes” o “incompletas” pero sí que allí existen ciertas cicatrices imposibles de borrar y contenidos que ya no son recuperables... Me referiré más adelante al segundo problema relativo a estos contenidos en relación a la “traducción” de éstos a un sistema escolar: hay muchos saberes que todavía están presentes en las comunidades pero que son imposibles de traducir a un “currículum” sin destruirlos.
- 11 ¿Será necesario recordar aquí que la escuela, tal como la conocemos, no existió *desde siempre* sino que tiene una genealogía y es producto de una historia y una cultura específica?
- 12 Me refiero aquí a la función “formal” que el sistema educativo se autodesigna. Esto no implica que en la realidad funcione así (qué tanto y qué tan democráticamente

la escuela socializa los conocimientos de una sociedad es una discusión histórica en nuestro campo...). Por otra parte, existen las funciones reales del sistema educativo que todos nosotros conocemos, como el disciplinamiento de los cuerpos de los niños, la preparación de la futura mano de obra, la legitimación del sistema social hegemónico, entre otros. Para este tipo de análisis críticos del rol de la escuela puede consultarse, entre otros, Foucault, Bourdieu y Passeron (1976), Althusser, etc.

- 13 Véase Cf. Durkheim (1976).
- 14 No-hegemónicos refiere a grupos sociales que tienen una situación débil en las relaciones de poder establecidas en una sociedad (p.e., los grupos indígenas latinoamericanos frente a sus respectivas sociedades “nacionales”). Es importante dejar claro aquí que el poder no siempre depende de un criterio numérico: muchas sociedades tienen una población mayoritariamente indígena (Guatemala, Bolivia, etc.) y, sin embargo, estos grupos son minoritarios o no-hegemónicos en las relaciones de poder establecido. (Para un ejemplo aún más claro piénsese en la tiranía -por suerte ya relativamente desplazada- del *apartheid* en Sudáfrica: una -en cifras absoluta minoría blanca hegemónica- la “mayoría” del poder en esa sociedad).
- 15 Véase Cf. Boroni/Pieri (1992).
- 16 Respecto al debate sobre la “humanidad” de los indígenas hay que recordar la bula papal *Sublimus Deus* de 1537, que además de darles el status de “personas” condena la esclavitud. Unas décadas más tarde, en 1550/1 se produce en Valladolid el debate entre Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas donde también se dirime el tema de la esclavitud de los indígenas. Para más detalles puede consultarse, entre otros, Hanke (1992) y Todorov (1994).
- 17 Tal vez habría que recordar aquí que esta tendencia dentro de los colonizadores que se interesaba por los otros aún como “objeto” de estudio fue en algunos casos más “humana” que aquellos (a quienes no abordó en este trabajo pero que existieron, y en cantidad) que ante la diferencia simplemente optaron por la aniquilación del otro, sin plantearse siquiera alguna pregunta.
- 18 Cf. Bartra (1997 y 1998), Boroni/Pieri (1992) y von Kügelgen (1998).
- 19 La historia de estos cuestionarios (de los cuales hubo diversas versiones en 1568, 1570 y 1577) y el concepto de las “memorias por encargo” lo plantea Gruzinsky (1995a).
- 20 La experiencia específica de estos docentes indígenas a cargo de la DGEI y los cambios (o, más bien, las similitudes) en las políticas de la misma es un tema sumamente interesante pero que excede los límites de este artículo (puede consultarse AM). En todo caso baste aquí con mencionar que el vacío de los contenidos no pudo ser resuelto con la sola inclusión de indígenas en el diseño de políticas educativas...el proceso parece requerir de estrategias más complejas.
- 21 El planteo de esta contradicción puede consultarse en el documento DGEI-96.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo
1991 *Regiones de refugio*, Fondo de Cultura Económica.

- Aguirre Beltrán, Gonzalo
1992 *Teoría y práctica de la educación indígena*, Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo
1993 *Lenguas vernáculas*, Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, Benedict
1997 *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica.
- Bartra, Roger
1997 *El salvaje imaginario*, Era.
- Bartra, Roger
1998 *El salvaje en el espejo*, Era.
- Basurto, Paolo
1994 “Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas”, en *Huaxy-ácac*, año 1., no.3.
- Bertely Busquets, María
1997 *Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca*, Ponencia LASA –abril.
- Bertely Busquets, María
1998 “Educación indígena del siglo XX en México”, en Latapí Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Fondo de Cultura Económica.
- Boroni, A. y M. Pieri
1992 *Maledetta Isabella, maledetto Colombo*, Marsilio Editori, Venezia.
- Boon, James
1990 *Otras tribus, otros escribas*, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron
1996 *La Reproducción*, Fontamara.
- Bourdieu, P.
1995 *¿Qué significa hablar?*
- Brice Heath, Shirley
1992 *La política del lenguaje en México*, Confederación Nacional Campesina-Instituto Nacional Indigenista.
- Brenzinger, Matthias
1993 “Lenguas minoritarias, un legado cultural”, en *Diógenes*, no. 161, enero-marzo.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia
1994 *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, Departamento de Investigación Educativa-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

- Calvo Pontón, B. y L. Donnadie Aguado
 1982 *El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación*, Secretaría de Educación Pública /Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Calvo Pontón, B. y L. Donnadie Aguado
 1992 *Una educación ¿indígena bilingüe y bicultural?* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CEMCA
 1988 *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina*, III-México.
- De Certau, Michel
 1995 “La larga marcha india”, en: *La toma de la palabra*, Universidad Iberoamericana.
- De las Casas, Bartolomé
 1988 *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*, REI.
- De Pury-Toumi, Sybille
 1997 *De palabras y maravillas. Ensayo sobre la lengua y la cultura de los nahuas*, CNA.
- Derrida, Jaques
 1995 *El lenguaje y las instituciones sociales*, Paidós.
- Derrida, Jaques
 1997b *El monolingüismo del otro*, Manantial.
- Derrida, Jaques
 1998a *Espectros de Marx*, Trotta.
- Durkheim, Emile
 1976 *La educación como socialización*, Sígueme.
- Elbaz, M. y D. Helly
 1996 “Modernidad y posmodernidad en las identidades nacionales”, en *Revista Internacional de Filosofía Política* Universidad Autónoma Metropolitana-UNED, n.7, Madrid.
- Feierstein, Liliana
 1974-1988 *Astillas en la memoria (de fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena- México)* Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en prensa.
- Feierstein, Liliana, Flores, Nayara y Diana Solares
 1996 *Analfabetismo y población indígena en América Latina*, inédito.
- Felix-Baez, Jorge, (comp.)
 1996 *Memorial del etnocidio*, Universidad Veracruzana.
- Felix-Baez, Jorge y Amado Rivera Balderas
 1983 *La educación bilingüe-bicultural: ¿encrucijada de las lealtades étnicas y de los conflictos de clase?* en Scanlon (1982, *infra*).

- Florescano, Enrique
1995 *Memoria mexicana*, Fondo de Cultura Económica.
- Forster, Ricardo
1991 *W. Benjamin/Th. W. Adorno: El ensayo como filosofía*, Nueva Visión.
- Forster, Ricardo
1996 *La arqueología del saber*, Siglo XXI.
- Forster, Ricardo
s/f *Qué es un autor?* Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ginsburg, Carlo
1995 “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en A.Gilly et al, *Discusión sobre la historia*, Taurus.
- Glantz, Margo
1994 *La Malinche: sus padres y sus hijos*, Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Granja Castro, Josefina
1998 *Formaciones conceptuales en educación*, Departamento de Investigaciones Educativas- Universidad Iberoamericana.
- Gruzinsky, Serge
1986 “La red agujereada. Identidades étnicas y occidentalización en el México colonial (siglos XVI-XIX)”, en *América Indígena*, Año XLVI, no.3, julio-septiembre.
- Gruzinsky, Serge
1995a *La colonización de lo imaginario*, Fondo de Cultura Económica.
- Gruzinsky, Serge y C.Bernand
1996 *Historia del Nuevo Mundo*, Fondo de Cultura Económica.
- Guzmán Gómez, Alba
1991 *Voces indígenas*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Haig-Brown, Celia
1995 *Taking Control. Power and contradiction in First Nation Adult Education*, UBC Press.
- Hurbon, D.
1993 *El bárbaro imaginario*, Fondo de Cultura Económica.
- Illich, Iván
1994 “La expresión del ámbito vernáculo”, en *Archipiélago*, no. 17, p.115-129.
- Le Clézio, J. M. G.
1992 *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*, Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, Miguel
1963 *Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la Conquista*, Universidad Nacional Autónoma de México.

- León-Portilla, Miguel
 1996 *El destino de la palabra. De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética*, Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, Emmanuel
 1993 *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI.
- Levinas, Emmanuel
 1995 *Totalidad e infinito*, Sígueme.
- Levi-Strauss, Claude
 1997a *El pensamiento salvaje*, Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, Claude
 1997b *Antropología estructural*, Siglo XXI.
- Lomawainma, K.Tsianina
 1994 *They Called it Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School*, University of Nebraska Press.
- Mejía Piñeiro, M.C. y S.Sarmiento Silva
 1991 *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*, Siglo XXI.
- Miller, J.R.
 1996 *Reading Photographs, reading voices: Documenting the History of Native residential Schools*.
- Pineda, Luz Olivia
 1993 *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, Altres Costa-Amic.
- Reissner, Raúl A.
 1983 *El indio en los diccionarios*, Instituto Nacional Indigenista.
- Rodríguez, Nemesio et al (ed.)
 1983 *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) III, 2 tomos.
- Rodríguez, Nemesio y Stefano Varese
 1981 *Experiencias organizativas indígenas en América Latina*, Secretaría de Educación Pública.
- Rodríguez, Nemesio y Stefano Varese
 1996 "Las representaciones del Indio: una retórica de la alteridad", en *Debate Feminista: Otredad*, año 7, vol 13.
- Sacristán, Gimeno
 1990 "Curriculum y diversidad cultural", en *Revista FUEM* no. 11, Alcalá, p.127-156.
- Scanlon, A.P y J.L. Morin
 1982 *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación bilingüe bicultural*, Porrúa.

- Steiner, George
1992 *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*, Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Charles
1993 *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Charles
1996 “Identidad y reconocimiento”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, no. 7, Madrid.
- Tello Díaz, Marta
1994 *El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Tello Díaz, Marta
1992 *La conquista de América: el problema del Otro*, Siglo XXI.
- Varese, Stefano
1983 *Indígenas y educación en México*, CEE-GEFE.
- Villoro, Luis
1996 *Los grandes momentos del indigenismo en México*, Fondo de Cultura Económica.
- Von Kügelgen Kropfinger, Helga
1998 *El indio: bárbaro y/o buen salvaje?* en: *Amerística*, Año 1, no.1, México.

Documentos

Se presenta aquí una selección de documentos revisados y producidos por las organizaciones de maestros indígenas y por la Secretaría de Educación Pública.

- a) de organizaciones indígenas (incluyendo documentos comunes y textos firmados individualmente por sus miembros directivos)¹

OPINAC

OPI-80: Nemilistli (Memoria): Tlachikonstilisti (Séptimo aniversario). (Incluye todos los documentos de la OPINAC entre 1974-1980).

ANPIBAC

A-76: Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, Huachinango, Puebla, Junio 1976.

- A-77a: Segundo Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, México, 1977.
- A-77b : La ANPIBAC y su devenir histórico, México, 1977.
- A-79a: I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural. Materiales de Consulta, Oaxtepec, Junio 13-16 de 1979.
- A-79b: Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena, Los Pinos, 11 de diciembre de 1979.
- A-79c: Reunión de consulta sobre educación básica de 10 grados, convocada por la DGEI el 26 septiembre de 1979. En A-80.
- A-79d: Declaración de Oaxtepec, 16 de Junio de 1979.
- A-79e: Lengua nacional vs. lenguas indígenas, Franco Gabriel Hernández, 1979.
- A-79f: De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural Conferencia del 1/8/79.
- A-79g: El Curriculum oculto del Maestro Indígena Bilingüe, Alonso López Mar. En A-79 a.
- A-79h: Nuevas alternativas de educación indígena- Septiembre 1979. En: A-81b.
- A-80: Los indígenas y su política educativa, I Congreso Nacional, Los Remedios, Ixmiquilpan, Octubre 1980.
- A-81a: El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural , 1981.
- A-81b: La ANPIBAC y su devenir político, Guelatao de Juarez, Oax., Junio de 1981.
- A-82a: El Instituto nacional indigenista y la educación bilingüe bicultural – Severo Hernández Hernández, en Scanlon, 1982.
- A-82b: El posgrado en educación bilingüe bicultural para maestros bilingües en la Universidad Pedagógica: un proyecto impostergable- Alonso López Mar y Nemesio Cruz Martínez, en Scanlon, 1982.
- A- 82c: Nuestra lucha por la educación bilingüe bicultural: reflexiones de un maestro náhuatl- Natalio Hernández Hernández, en Scanlon (1982)
- A-83: Reencuentro con nuestra educación, Natalio Hernández, en Nemesio Rodríguez y otros, 1983.

Compilaciones

GC-85: Garduño Cervantes, Julio, *El final del silencio: documentos indígenas de México*, La red de Jonás, 1985.

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI)

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-1: Conclusiones sobre educación, 1er. Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, Janitzio, Mich.- Oct.1975). En A- 80.

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-2: Conclusiones sobre educación, II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (s/f), en A-80

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas-3: Conclusiones sobre educación, III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. En Garduño Cervantes, 1985.

Documentos de los firmantes del Pacto del Valle de Matlazinca (todos en GC-85)

Pacto del Valle de Matlazinca 77a: Educación bilingüe y pluricultural en las regiones indígenas.

Pacto del Valle de Matlazinca 77b: Pacto del Valle de Matlazinca

Pacto del Valle de Matlazinca 81a: Llamado a las mujeres mazahuas

Pacto del Valle de Matlazinca 81b: Llamado a los jóvenes mazahuas

Otros documentos

C-II E: Conclusiones del II Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes de México, Centroamérica y el Caribe. En: GC -85.

MP-76: Manifiesto de París, 1976. En GC-85.

CS-77: Carta de Sucua, 1977. En GC-85.

DT-79: Declaración de Temoaya. En GC-85.

GCH-96: Recuperar la lengua madre, Gran Consejo de Huilliches de la isla de Chiloé, Chile, en *América Indígena*, Julio 1996.

PZ-96: El grupo Cultural Zanhe Xbab Sa: Diversos pensares zapotecos para recobrar la dignidad, en *América Indígena*, Julio 1996.

Memorias de Congresos sobre Educación Indígena

II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, *Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina*, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), 1996.

Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), Propuesta Maya de Reforma Educativa Nacional, *Seminario de Educación Maya por la Paz*, Xelju' Quezaltenango, 1996.

b) de organismos oficiales:

Instituto Nacional Indigenista (INI), *Técnicas y métodos de castellanización y alfabetización*, Folleto para Promotores Culturales Bilingües, por el Prof. Ignacio León Pacheco, INI, 1969.

Instituto Nacional Indigenista (INI), *El problema indígena y la educación en México*, SEP/INI, 1972.

Instituto Nacional Indigenista (INI), *Programa de castellanización. Informe anual 78/79* (programa de educación para todos). SEP-INI, 1979.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para la enseñanza del español a niños indígenas monolingües*, 1979.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena*, 1981.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Bases generales de la educación indígena*, 1985a.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual de capacitación de la promotora para realizar la investigación participativa*, 1985b.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena*, 1985c.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual del maestro de educación preescolar indígena*, 1987a.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para la captación de contenidos étnicos*, 1987b.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural*, 1987c.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Bases y lineamientos para el establecimiento y desarrollo de las acciones de fortalecimiento curricular en educación indígena*, 1987c.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Manual del supervisor de educación preescolar indígena*, 1991a.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Proyecto de donación de banderas y bandas de guerra a escuelas de educación indígena*, 1991b.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *La educación indígena en México*- Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena, 1995.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*, Documento inicial de referencia- Octubre, 1996.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), *Programa de acción*, 1997.

c) de instituciones que trabajan el tema y que no están conformadas por representantes indígenas:

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), *Una propuesta de Apoyo en la creación de un Bachillerato para la Formación de Técnicos en Educación rural bilingüe-Intercultural en Chiapas* (inédito), 1996.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), -Organización de los Estados Americanos (OEA)- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) -III Reunión regional de especialistas sobre educación bicultural y bilingüe, 1980.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), "Informe final de la reunión técnica regional sobre alfabetización en situaciones interculturales y plurilingües", en *América Indígena*, Vol.XLII, no.2, 1981.

Convenio del Primer Congreso Indigenista Interamericano Pátzcuaro, Michoacán, 1940.

Grupo de Barbados, *Declaración de Barbados II: Indianidad y Descolonización en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1979.

Grupo de Barbados, "Declaración de Barbados III", en *Huaxyáac*, año 1, no.3, 1994.

Notas

- 1 Tanto los documentos de OPINAC como los de ANPIBAC son compilaciones de un sinnúmero de documentos pequeños, declaraciones, memorias de congresos, conclusiones de mesas de trabajo, etc.; no sólo de estas organizaciones sino trabajos de toda Latinoamérica relacionados con el tema de la educación indígena. Por cuestiones prácticas sólo se señala el nombre de los documentos específicos pero estos no agotan el rico material que se encuentra en las compilaciones. Si el/la lector/a está interesado/a en revisar estos materiales gran parte de ellos han sido recientemente fotocopiados para consulta en la biblioteca del DIE-CINVESTAV.