



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina

Brasil

Gnade-Muñoz, Jill R.

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

Antíteses, vol. 3, núm. 5, enero-junio, 2010, pp. 171-191

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193314432009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

## Slippery interculturalism in indigenous textbooks in Mexico

*Jill R. Gnade-Muñoz\**

### RESUMO

Ante la intensificación de los procesos de escolarización de los pueblos indígenas y también de la retórica interculturalista/bilingüista, resulta necesario y pertinente hacer un análisis crítico de los nuevos materiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública mexicana para el medio indígena. Para ello se buscará desvelar tanto la imagen que se maneja de las personas indígenas como el mensaje que el gobierno quiere mandar a estos jóvenes. Se verá que los contenidos reflejan, por un lado, poca “interculturalidad”, y por el otro, un Estado paternalista, el cual argumenta la incorporación o la integración de los pueblos indígenas a su cosmovisión occidental. Se hace patente la inculcación de un patriotismo feroz y surge la pregunta sobre si realmente han cambiado las intenciones integracionistas del gobierno mexicano. En cuanto a la imagen que se maneja de los pueblos, brotan una y otra vez viejos estereotipos y lugares comunes que sorprenden por su carga despectiva. Las prácticas culturales manifestadas en los materiales escolares ofrecen una perspectiva muy reducida de la diversidad y dejan abierta la pregunta sobre las posibilidades de un llegar a una verdadera “interculturalidad” en la educación.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidad; gobierno; materiales escolares; México; indígenas.

### ABSTRACT

The recent intensification of both schooling processes in Indigenous communities and of intercultural/bilingual rhetoric in education make an indepth critical analysis of new “intercultural” course materials emitted by the Mexican educational system highly relevant and necessary. This analysis consists of unveiling Indigenous imagery as well as the messages the Mexican government is sending to Indigenous Peoples, revealing very little “interculturalism,” a paternalistic tone, and the furthering of an integrationist argument for the incorporation of indigenous people into the Western world view. The inculcation of an extreme patriotism is evident and calls into question the true intentions of the Mexican government. Also evident are commonly held stereotypes which are surprisingly pejorative. These course materials over a very narrow view of cultural diversity and caste doubt on the actual manifestation of “intercultural” policy in current course materials.

**KEYWORDS:** Interculturalism; government; textbooks; Mexico; Indigenous Peoples.

Mientras nos embarcamos en el nuevo milenio, presenciamos un contexto histórico del mundo occidental “moderno” o “posmoderno”, en donde poco a poco se han ido cuestionando y desconstruyendo muchas de las certezas antes

---

\* Doutora em Estudos Latinoamericanos da Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM) / México e Professora da University of Nebraska-Lincoln / Estados Unidos.

veneradas como verdades absolutas. En el año 1962 el físico Thomas Kuhn publicó *La Estructura de las revoluciones científicas*, un libro pionero que cuestionó la objetividad de las ciencias. A partir de entonces, tanto las ciencias duras como las sociales han sido influenciadas por la llamada era posmoderna y el paradigma deconstructivista desarrollado por pensadores como Jacques Derrida.

De este continuo cuestionamiento y también de los contactos cada vez más frecuentes entre los pueblos y las personas, gracias mayormente a la tecnología y los medios de transporte, emerge una intensificación de la preocupación por “el otro” y “los otros”. Actualmente los temas de la diversidad cultural y el multiculturalismo están de moda, como respuesta al nuevo paisaje social surgido de las migraciones hacia los países metrópoli. Esto conlleva implicaciones muy amplias en cuanto a asuntos culturales, sociológicos, antropológicos, económicos, políticos y educativos para las culturas dominantes de casi todos los países del mundo.

El multiculturalismo pretende lograr una convivencia pacífica entre las culturas a través de la tolerancia, empezando por un reconocimiento oficial de la existencia de diferentes culturas y tradiciones habitando en un solo Estado-nación. La gran mayoría de los países de América Latina, en los años noventas, modificaron sus constituciones para reconocer la existencia de la pluriculturalidad dentro de sus fronteras (GROS, 2000: 173). México es un buen ejemplo de estos cambios. El artículo Cuarto de la Constitución Política de México modificado en 1992 reza:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Apud. GROS, 2000: 172-173).<sup>1</sup>

Este tipo de reconocimiento jurídico es nuevo y, siempre y cuando se lleva a la práctica jurídica o educativa, tendría implicaciones muy profundas. Es en el ámbito educativo de los países latinoamericanos dónde más se pretende aterrizar e implementar estos reconocimientos del multiculturalismo. El nombre más típico para las nuevas políticas educativas que nace de la teoría

---

<sup>1</sup> Ese autor señala que, en el caso mexicano, este reconocimiento resulta puramente declarativo, ya que no se introduce explícitamente derechos colectivos específicos para los asuntos territoriales, educativos o gubernamentales.

*Jill R. Gnade-Muñoz*

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

multiculturalista es Educación bilingüe intercultural. Veamos algunos ejemplos de cambios constitucionales de varios países de la región que cuentan con una población indígena sustanciosa.

Ecuador:

Artículo 68: El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Artículo 69: El Estado garantiza el sistema de educación intercultural bilingüe: en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural (Ibíd.: 174).

Colombia:

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Ibíd.:175).

Bolivia:

Artículo 1. Para la transformación constante del sistema educativo nacional, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales: (...) 5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres. Artículo 3. Son objetivos y políticas del sistema educativo Nacional: (...) 5. Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna (Ibíd.: 175).

Dentro del ámbito educativo de estos países, el multiculturalismo, entendido como la simple convivencia entre diferentes culturas, se torna en un enfoque más ambicioso aun, la interculturalidad. La educación intercultural supone un trato y una valoración por igual *entre* culturas. Se resalta la preposición “entre” que lleva a pensar en una relación de igualdad entre culturas. Estos cambios y términos nacieron en los países metrópoli en las ideas de igualdad de la Revolución francesa, y culminaron dentro de los movimientos de derechos civiles en EEUU. Luego, a través de la globalización y las organizaciones internacionales, fueron exportados y encontraron eco en sus excolonias de América Latina, donde han sido incluidas, tanto en las constituciones como en las políticas educativas.

En los fundamentos del mundo occidental, específicamente en los argumentos de Aristóteles sobre los “esclavos naturales,” hallamos las bases que ayudaron a justificar la colonización y la explotación por parte los imperios europeos de muchos lugares del mundo; la jerarquización y la categorización en

“razas” de las culturas encontradas en sitios lejanos. Estas personas son concebidas como naturalmente inferiores, como bárbaros o paganos. La “raza” es un concepto o categoría occidental que viene a calmar las conciencias de los conquistadores y a justificar la subyugación de muchos pueblos africanos, americanos y orientales. Desgraciadamente esta jerarquización y superioridad imaginada de los pueblos “blancos” europeos sigue cobrando peso hoy. Por lo tanto, corrompen los intentos de reconocer y valorar por igual las diferencias culturales desde las culturas dominantes occidentales. Aunque desde la ciencia actual sabemos que biológicamente las razas “puras” no existen, el concepto de “raza” sigue siendo relevante como construcción o imaginario social en muchas partes del mundo, incluyendo México y el resto de América Latina.

En Occidente y su periferia, la escuela y los contenidos escolares constituyen un ámbito privilegiado en dónde los imaginarios de las culturas dominantes y sus creencias de superioridad pueden manifestarse. En México, en el artículo cuarto de la Constitución, reformado en 1992, a través del cual se reconoce la pluriculturalidad del país. A su vez, se espera que el valor de la diversidad cultural sea manifestado en los proyectos de educación escolar oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

México constituye un país clave dentro de América Latina; por un lado existe una negación y rechazo de todo lo indígena, y por otro –comparado con los otros países latinoamericanos– se ensalza mucho más un gran pasado indígena. La pregunta es ¿en dónde quedan los indígenas actuales? Esta relación paradójica se destaca en la glorificación del pasado indígena en los murales de Diego Rivera y la situación mucho menos gloriosa de los pueblos originarios contemporáneos (FLORESCANO, 1997: 13). México es un país fascinante y único dentro de América Latina por haber construido, a partir del concepto de la “raza cósmica” de José Vasconcelos, un imaginario racial de superioridad del mestizo, el cual de cierta manera niega las raíces tanto europeas (generalmente españoles) como indígenas.

El nuevo proyecto educativo titulado Educación Intercultural Bilingüe para el medio indígena entró en vigor en México en el año 1988. A partir de esta fecha, e inclusive antes, las comunidades indígenas están siendo cada vez más escolarizadas. Un viaje por los Altos de Chiapas atestigua este hecho. Cada comunidad cuenta con un edificio de cemento, rodeado de las tradicionales

casas de madera, pintado con colores llamativos y con letras grandes. Pareciera que la escuela, con todo su orgullo y legitimidad institucional e internacional, llegó a las comunidades para quedarse. Sin embargo, no es secreto que en México las escuelas y sus maestros han tenido una presencia inestable y aturrida. Llegan con frecuencia noticias de maestros expulsados de las comunidades y de divisiones interiores causadas por la presencia de los maestros. Un ejemplo característico se lee en el periodico La Jornada del 3 de junio del 2008: “Chiapas: 900 niños se quedan sin profesores”. La nota explica que fueron echados de 19 comunidades de San Andrés Larráinzar por razones políticas (Jornada 2008). Otro problema común es la práctica del magisterio de mandar profesores bilingües a comunidades donde no son hablantes de la lengua de la comunidad. Por lo tanto, el español sigue dominando y la educación bilingüe queda entredicha. A pesar de lo anterior, es la institución que actualmente tiene mayor presencia e influencia en las comunidades indígenas del país.

Cómo ya mencionado, el artículo cuarto de la Constitución mexicana, modificado en 1994, reconoció oficialmente la presencia de diversidad cultural dentro de sus fronteras y a su vez. Además, con otras reformas, encargó a la institución educativa con fomentar la interculturalidad y con erradicar el racismo y la discriminación en el país. Según el Artículo Tercero de la Constitución:

La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. (Artículo Tercero de la Constitución de México)

Y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006,

A la educación le corresponde, de manera fundamental, contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación. (Programa Nacional de Educación –PNE– 2001-2006: 46).

Así pues, el sistema educativo mexicano se encarga del difícil papel de garantizar un trato de igual a igual entre todas las culturas y personas que habitan el país, además de la erradicación del racismo y la discriminación. Asimismo, se anunció en el Programa Nacional de Educación que para el 2005 tanto la educación indígena como la oficial tendrían que ser de carácter

intercultural. (PNE: 136) ¿Qué significa e implica ser de carácter intercultural?

Citamos nuevamente:

Pasar de la mera co-existencia entre culturas distintas a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias es, en gran parte, un reto educativo. A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de *simetría* (PNE: 46. *Cursivas mías*).

En el 2002, la Dirección General de Educación Indígena publicó en México los primeros contenidos interculturales bilingües para el medio indígena mexicano.<sup>2</sup> Se editaron tres cuadernos auxiliares de trabajo para varios colectivos lingüísticos del país, uno por cada dos grados: primero y segundo, tercero y cuarto y el último para los grados de quinto y sexto. A continuación analizaremos los cuadernos interculturales preparados para los Maya-Tojolabales, un pueblo indígena chiapaneco, preguntándonos si realmente están fortaleciendo el conocimiento y el orgullo cultural o si, muy al contrario, favorecen las relaciones asimétricas vigentes. En ellos también buscaremos esclarecer el mensaje que el gobierno quiere mandar a los niños indígenas a través de los contenidos. ¿Qué imagen se tiene de ellos y qué es lo que cree el gobierno que les hace falta aprender, de un modo adicional y separadamente de los demás niños del país? Algunos patrones que serán explorados son el hiper-patriotismo, los estereotipos que se manejan de los indígenas y el saber hegemónico. Antes de emprender el camino analítico de los materiales, resulta provechoso conocer mejor al pueblo específico para el que estos cuadernos interculturales fueron elaborados, los Maya-Tojolabales.

## Los Tojolabales y la educación

El pueblo Maya-Tojolabal se sitúa en los valles de la Independencia y de Comitán, en los bosques de Altamirano y La Trinitaria, y en las distintas áreas ecológicas de Las Margaritas del estado de Chiapas. La palabra “tojolabal” se traduce en español en “idioma verdadero” o “lengua auténtica.” *Tojol* significa recto, derecho, o legítimo y *‘ab’al* es palabra o lengua, derivada del verbo *a’bi*,

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que los contenidos son exactamente iguales para todas las culturas indígenas, el texto estándar fue traducido a los distintos idiomas autóctonos por maestros bilingües de cada cultura. Estos cuadernos están pensados para ser un apoyo adicional para los libros de texto oficiales.

que quiere decir escuchar en tojolabal. Por lo tanto, quizás sea más correcto traducir tojolabal como “idioma de gente que sabe escuchar” en vez de “lengua verdadera” o “idioma legítimo,” traducciones que podrían causar confusión y sugerir una actitud de superioridad de la lengua tojolabal, lo cual no se fundamenta.

Los Tojolabales constituyen una cultura maya idiosincrásica y única que ha sobrevivido en resistencia durante más de quinientos años. A partir de la Conquista, al igual que los otros pueblos indígenas del continente y del subcontinente, los tojolabales han sufrido una condición colonial o neocolonial. Jamás será borrado de la memoria histórica de este pueblo cómo padecieron sus antepasados, especialmente durante el período denominado el “baldío,” cuando el patrón, dueño de vidas y terrenos, mandaba impunemente. En aquellos tiempos los tojolabales trabajaban de sol a sol, sin derechos ni salarios en pesos, sino por fichas válidas exclusivamente en la tienda de raya del patrón. De esta manera, casi todos estuvieron endeudados y esclavizados de por vida a la finca y al finquero o patrón. Durante esta época existía un consejo de cinco ancianos que se encargaba de solucionar los asuntos de la comunidad al nivel local como las riñas o los adulterios (RUZ, 1982: 144). Sin embargo, los asuntos que tenían que ver con la tierra, o “nuestra madre tierra” para los tojolabales, estaban bajo el juicio exclusivo y arbitrario del patrón.

Siglos más tarde la reforma agraria impulsada por la Revolución Mexicana vino a romper con el sistema de baldío, dando así nuevas esperanzas al pueblo tojolabal y facilitando la recuperación de cierta autonomía. La repartición de tierras llegó tardíamente a la zona tojolabal Chiapas, ubicando el reparto entre los años cincuentas y sesentas del siglo pasado. En estas décadas se formaban ejidos y caseríos de pequeñas propiedades que beneficiaron a los tojolabales.

Así describe Sak K’inaj Tajaltik, autor del poema *En el hospital*, este acontecimiento fundacional para el pueblo tojolabal:

A nuestras mamás y papás los hicieron mozos [esclavos]. Más adelante se fueron a tierras nacionales, es decir, dieron un paso hacia la sociedad justa, la libertad. Tal vez nuestros antepasados sintieron algo de alegría en sus corazones porque dieron ese paso (TAJALTIK, 2001: VI).

Tajaltik explica que los siguientes pasos hacia una sociedad más justa consistieron en una transición paulatina del mando arbitrario de uno solo al sistema de “mandar obedeciendo” de hoy. Según él, después del declive del



baldío, las primeras autoridades tojolabales se acostumbraban a mandar fuertemente, siguiendo el ejemplo de los patrones. Sin embargo, una vez que las autoridades lograron ganar el respeto de los demás en la comunidad en su función de organizar fiestas, romerías y el trabajo colectivo, los Tojolabales tomaron la importante decisión de dejar de lado el mandato de un solo líder por una especie de mandar por todos nosotros. (TAJALTIK, 2001: 78).

Tal concepto de autoridad “nosótrica” y la necesidad de concenso vuelve la escuela, un lugar autoritario por excelencia, sumamente problemático. En mi trabajo de campo en Chiapas presencié, desde mi idea occidental sobre cómo debería ser un ambiente de clase, un “caos”, y al mismo tiempo la inquietud y la gran distracción por parte de los alumnos dentro de las aulas de las escuelas bilingües. La antropóloga Chamoux describe la educación de las comunidades:

La educación informal es, por definición, la que se imparte fuera de instituciones especializadas en la transmisión de los conocimientos. Si se retoma la terminología propuesta por Coombs y Ahmed 1975, no existe en las comunidades indígenas una institución organizada y sistemática de aprendizaje; no se siguen cursos rígidos, etapas codificadas, rituales iniciativas, ni exámenes de aprobación en el proceso de adquisición de los saber-hacer técnicos (CHAMOUX, 1992: 74-75).

Entonces, los cursos y horarios rígidos son insólitos y excesivamente alejados del contexto educativo de las comunidades, como veremos más adelante. El tener que pasar tantas horas encerrados, bajo la mirada disciplinaria y autoritario del maestro, lejos de la milpa y de otros lugares de enseñanza, se vuelve inaguantable. Asimismo, la escolarización occidental valora sobre todo la disciplina y la obediencia, y el maestro manda con poder absoluto. No es un contexto democrático de “mandar obedeciendo” y la relación profesor-alumno es unidireccional, lo que representa un choque directo con la educación impartida en las familias indígenas. Según Chamoux:

En primer lugar, los indígenas no parecen considerar la represión directa como una técnica de valor general para el proceso de socialización. [...] Un rasgo común a estas tres etapas (primera infancia, infancia y preadolescencia) es la extrema rareza de un modo autoritario de dirigirse a los niños. El tono militar, tan espontáneamente adoptado en el sistema escolar y aun dentro de las familias de cultura mestiza, es rarísimo entre los indígenas. Totalmente ausente durante la primera infancia, resulta excepcional –y además muy mal visto– en las otras etapas. Lo mismo se aplica a la violencia verbal y a los insultos. En suma, la actitud estereotipada de la relación educador-educando es *exactamente inversa* a la que prevalece en la escuela y en determinados medios mestizos (CHAMOUX, 1992: 80).

No es de extrañar, entonces, que los niños no se sientan cómodos en las aulas. ¿Y en dónde y cómo aprenden los indígenas si no es en el aula? Una maestra tzeltal, pueblo hermanado con el Tojolabal, describe la educación en su comunidad:

¿Cómo es la educación tzeltal? Dentro del hogar, dentro de la familia, dentro de la comunidad tzeltal, es a través de sus padres y la observación. Muchas cosas que aprenden lo practican posteriormente. Al niño de 7- 8 años nunca se le dice, “mira, vamos a la milpa.” No hay enseñanza de que así son los pasos, todo es a través de la observación. Lo mismo sucede con las niñas. Ven a la mama hacer los frijoles, que tiene que hacer la comida, etc. O tejer. Nada es autoritario... Está implícito. La sociedad tzeltal sabe que todo parte de la familia (Entrevistas Maestros: 2003).

Ya sentadas las bases de la problemática, a continuación indagaremos sobre el posible grado de comodidad y de aceptación de los niños tojolabales los materiales escolares, o sea los nuevos “Cuadernos de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena”. (DGEI: 2002).

### Los cuadernos

A primera instancia destacan las portadas de los tres cuadernos Interculturales Bilingües para el medio indígena, donde de igual manera se encuentra la imagen de un niño indígena jurando bandera. Esta imagen resulta bastante representativa, como veremos más adelante. Los cuadernos se dividen en ocho unidades, tituladas así: *Somos tojolabales mexicanos; Expresemos lo que queremos, pensamos y sentimos; La democracia es compromiso de todos, La solidaridad entre las personas y los pueblos; Cuidemos nuestra salud; Cuidemos el medio ambiente; Hagamos ciencia; y Hagamos tecnología.*

La primera pregunta que cabe es la de ¿Qué pretenden enseñar a los niños indígenas en estas unidades? Según la presentación del libro:

Sabemos que la educación básica es fundamental para la formación y el desarrollo permanentes, por eso, en este *Cuaderno de Trabajo* queremos ofrecerles algunas actividades que les ayuden a obtener los conocimientos, habilidades, y destrezas, así como los hábitos, actitudes y valores fundamentales *que los formen como hombres y mujeres buenos, inteligentes, veraces, limpios, trabajadores y, sobre todo, comprometidos con el desarrollo de su cultura y de su país.*

¿En qué consiste el “formarse” para llegar a ser bueno, inteligente, limpio, veraz o trabajador? ¿Esto implica que los niños indígenas no poseen estas

Jill R. Gnade-Muñoz

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

características? Más adelante, en el cuaderno de tercer y cuarto grado encontramos la respuesta:

En nuestro escudo nacional se representa la herencia indígena de todos los mexicanos. En él se reconoce el valor y la tenacidad de nuestros antepasados indígenas, *hombres y mujeres inteligentes, buenas, veraces, limpias y trabajadores*, que recorrieron un largo camino hasta encontrar el lugar señalado para empezar a construir la patria que ahora tenemos (p. 26).

He aquí el ejemplo más claro de un patrón axiológico lamentable pero recurrente en los contenidos, el de sobrevalorar un pasado indígena lejano y de minusvalorar el presente. Actualmente, pareciera que la inteligencia, el ser bueno, veraz, limpio y trabajador son cualidades que han de enseñarse a los niños indígenas del país. El carácter insultante de esta cita muestra la presencia de un menosprecio institucional hacia estos pueblos.

### **El hiper-patriotismo**

Como sugieren las imágenes de niños indígenas jurando bandera en la portada de los cuadernos, el primer elemento que llama la atención es lo que podríamos llamar hiper-patriotismo. La unidad titulada *Somos tojolabales mexicanos* está repleta de proclamaciones patrióticas. Esto es evidente en la página 23 en donde, en letras mayúsculas y en negritas leemos TODOS SOMOS MEXICANOS. “Los mexicanos tenemos una bandera que nos representa y nos identifica como un pueblo libre, grande y glorioso” (p. 25). “Cuando cantamos nuestro himno nacional sentimos mucha emoción, porque nuestro himno nos une como mexicanos.” Estas declaraciones recurrentes, de tono insistente, dan la impresión de ser un intento de convencer a los tojolabales de la grandeza de México y de que es su deber quererlo. “Los mexicanos también tenemos un himno nacional que habla de nuestro México y del deber que tenemos los mexicanos de protegerlo para que siga siendo una patria libre y soberana” (p. 25).

En el segundo cuaderno sigue la política de convencimiento y de incorporación al gran país mexicano y a la mexicanidad.

Todos los mexicanos también conformamos un grupo. Por eso tenemos algunas características que nos hacen parecidos o semejantes. Por ejemplo: La gran mayoría comemos tortillas. La gran mayoría tenemos raíces indígenas, pues descendemos de los primeros pobladores de nuestro país. La gran mayoría hablamos el español que es nuestra lengua nacional (p. 16).

Entonces, lo que une a la nación mexicana es reducida a tres elementos: comer tortillas, descender de indígenas y hablar español, lengua que la mayoría de los tojolabales no hablan. La referencia a los orígenes pre-hispánicos nos remite a un pasado lejano, dejando fuera cuestiones sobre el presente y las condiciones de los indígenas actuales, quienes sí comen tortillas pero no necesariamente hablan español.

En la lección *Por qué somos mexicanos* se intensifica considerablemente la retórica sobre la grandeza mexicana. Es recalcado nuevamente que somos todos MEXICANOS, que el territorio es sumamente bello, que la bandera es hermosísima y que cuando cantamos el himno nacional se siente una gran emoción, etc. Concluye la lección así:

El himno nacional, la bandera y el escudo, son nuestros símbolos patrios. Nos identifican como mexicanos y representan nuestra independencia y libertad. Por eso debemos honrarlos y respetarlos.

En estas citas de tono casi desesperado, se percibe un intento consciente e intencional de inculcación o de construcción identitaria. Es como si se supiera que en el fondo, después de más de quinientos años de relaciones asimétricas y de injusticias, un cuaderno intercultural no será suficiente para convencer a un pueblo de las “bondades” y la “grandeza” de la sociedad dominante.

En la página 26 del tercer cuaderno continúa el hiper-patriotismo:

Ahora puedes decir que México es un país grande por su gente, por sus costumbres y tradiciones, por sus riquezas y bellezas naturales, porque es libre y soberano, y que debemos estar orgullosos de vivir en él y ser mexicanos.

Se reproduce entonces el poema *Suave Patria* de Ramón López Velarde, en el que reza “es canto de júbilo y de gozo por el orgullo que sentía por ser mexicano.” Después les preguntan a los niños sobre cómo se sintieron al leerlo, qué imaginaban e, inclusive, “¿Te gustaría declamárselo a tus amigos y familiares?” (p. 27) Y sobre el himno nacional “¿verdad que es hermoso?” (p.70) El patriotismo empalagoso se hace presente una y otra vez a lo largo del texto.

México es un país con muchas maravillas naturales, rico en tradiciones y costumbres, de gente buena, alegre y trabajadora. Por eso, todos nos sentimos orgullosos de ser mexicanos y de vivir en un país como el que tenemos (p. 96).

Esta cita nos remite a la del principio de nuestro análisis en el que los cuadernos pretenden formar indígenas para que sean buenos y trabajadores.

Jill R. Gnade-Muñoz

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

También recordamos la cita sobre los antepasados indígenas, quienes fueron, en el pasado, buenos y trabajadores.

Finalmente los niños leen:

Nuestro escudo nacional representa *el origen indígena* del pueblo mexicano. En él se reconoce *el valor y la tenacidad de nuestros antepasados indígenas, hombres y mujeres que son un ejemplo a seguir para todos los mexicanos* (p. 25. *Cursivas mías*).

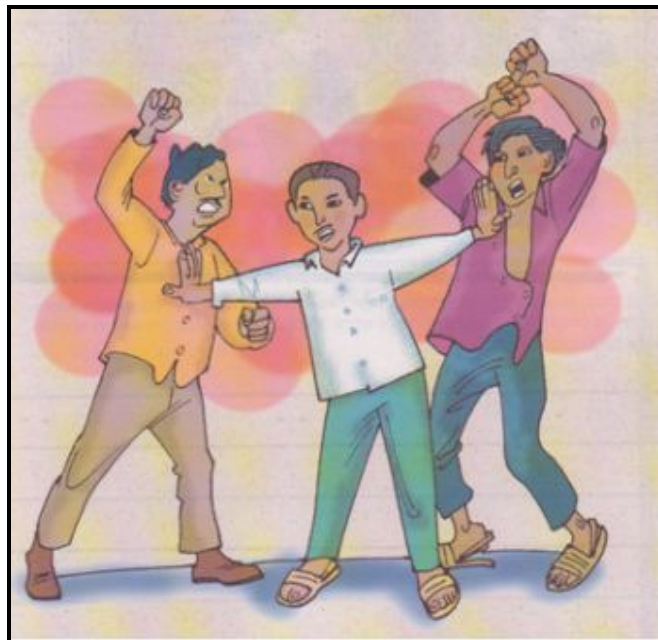
Un vez más, los ejemplos a seguir los ponen los “indios muertos.” El hiperpatriotismo manifiesto a lo largo de los contenidos resulta algo sospechoso dentro de los cuadernos para niños indígenas. Por lo contrario, la información sobre la cultura tojolabal es escasa o nula. El intento repetitivo de convencer a los tojolabales de lo maravilloso que es el Estado nos lleva a cuestionar la existencia de la interculturalidad y del trato de igual a igual entre culturas que el Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, pretende fomentar dentro de la educación. Inclusive, pareciera que desde el gobierno existen dudas de que si los indígenas conforman parte del Estado mexicano o no. Tampoco se expresa en ningún momento un orgullo por tener indígenas dentro del estado mexicano.

### **Estereotipos y valores estéticos**

A lo largo de los tres cuadernos encontramos rasgos e imágenes comunes de las personas y actividades indígenas. Estas imágenes contribuyen a una representación del “otro” por parte de los agentes de la sociedad dominante. Primeramente destaca la cantidad de imágenes de una actividad, que también fue observada a menudo en mis visitas a las escuelas bilingües de Chiapas, la limpieza. O sea, los mismos niños indígenas limpiando sus escuelas. Llama la atención el número de veces que son retratadas las personas indígenas haciendo esta actividad y el énfasis que se le da, tanto del medio como del cuerpo.

Otro rasgo o elemento común de los cuadernos son caras enojadas, riñas, indígenas borrachos o simplemente tristes. En cambio, las imágenes que aparecen en los libros de texto oficiales para los primeros grados son similares a las figuras de dibujos animados. Es decir, todo es felicidad en las caras y en la disposición de las personas retratadas. Un ejemplo visual se aprecia en la siguiente imagen recogida del cuaderno para primer y segundo grado.

**Imagen N° 1: Riña**



**Fuente:** Cuaderno Intercultural Bilingüe: Primero y Segundo Grado, p. 75

Además de mostrarles imágenes violentas, también se enseñan valores estéticos, como en un recuadro donde hay que escoger al más guapo de cinco hombres, cuatro morenos y uno rubio colocado en medio y con rasgos europeos (p. 16). Cuando son retratados los directores de la escuela, por ejemplo, o a cualquier persona profesional de autoridad, son rubios con rasgos europeos. Esto refleja una cierta “pigmentocracia”<sup>3</sup> que manda un mensaje subliminar sobre que la autoridad y la belleza van ligados a ciertos rasgos físicos y a cierto color de la piel. Los niños tojolabales difícilmente se sentirían identificados con estas figuras autoritarias y con esos ejemplos de rasgos físicos.

En la siguiente unidad de la lección titulada *A hacer artesanías* se hallan estereotipos e imágenes que se manejan continuamente en los pueblos indígenas. Preguntan a los niños, “¿sabes quiénes hacen las mejores artesanías de México? LOS PUEBLOS INDÍGENAS”, en letras grande y en negritas (p. 55). “¿Sabes cómo se les llama a las personas que hacen artesanías? ARTESANOS” (p. 55). Notamos una discrepancia entre los términos reservados para los

---

<sup>3</sup> El autor Ariel Dulizky explora esta idea de pigmentocracia y de la jerarquía racial en América Latina en *La negación de la discriminación racial y el racismo en América Latina* (2001).

agentes de la “alta” cultura occidental con su arte y sus artistas y el lenguaje reservado para los pueblos indígenas y sus artesanos y sus artesanías.

A continuación, preguntan a los niños, “¿Sabías que las artesanías mexicanas son apreciadas en todo el mundo? ¿Y que tienen raíces en las artesanías tradicionales indígenas?” (p. 55). Otra vez nos están remitiendo a un pasado lejano. Hablan de indígenas y del pasado indígena como si no estuviesen dirigiendo su discurso hacia indígenas presentes, es decir, contemporáneos. Luego, lo que posiblemente sea un error, encontramos “El pueblo zoque elabora muchas artesanías muy hermosas. Tú, ¿estás aprendiendo a hacer alguna artesanía tradicional zoque? ¿Cuál?” (p. 55). Insisten en que los niños se pongan a hacer artesanía, lo que los sitúa dentro de un estereotipo cómodo y concurrido para el Estado y la sociedad dominante.<sup>4</sup>

Ahora bien, además de cumplir con su deber de hacer artesanía, los niños indígenas deben de aprender cómo mantenerse limpios, algo que no aparece en los libros oficiales de texto. En la lección sobre higiene corporal en el primer cuaderno conocemos a Hilario, quien es muy “descuidado, su cuerpo y su ropa casi siempre están muy sucios” (p. 117). Luego, los niños son instruidos a lo largo de varias páginas sobre cómo se debe de cuidar Hilario.<sup>5</sup> Continúa una lección dedicada a la sexualidad en la que aparecen una niña y un niño sin ropa. Pareciera que el Estado ha tomado la decisión de que los indígenas saben tan poco sobre sí mismos que lo mejor es que el Estado mismo se los explique, hasta en lo más íntimo. En el cuaderno para niños de tercer y cuarto grado, encontramos la cita: “Los mexicanos tenemos diferentes maneras de nombrar a las hembras y a los machos de nuestra especie” (p. 128). Entonces, los mexicanos constituyen una especie, lo cual implica una entidad biológico-racial y hasta animal. Inclusive los términos “hembra y macho” son utilizados para referirse a personas, lo cual pareciera implicar una concordancia entre el mundo animal y los pueblos indígenas, algo sobre lo que abundaremos más adelante.

Otro tema importante que aparece en los cuadernos es la salud y la higiene personal. Existe una insinuación de que los indígenas no saben mantenerse

---

<sup>4</sup> El 30 de junio del 2004 salió en la *Jornada* un artículo titulado: “Burdos errores en los textos de la SEP para niños indígenas” en el que su autor, Jaime Avilés, se quejaba de numerosos errores y erratas en los cuadernos interculturales.

<sup>5</sup> Llama la atención que en la primera foto que sale de él, está rodeado de basura, con un bote grande volteado en el suelo e inclusive un ratón. En mis experiencias visitando comunidades, jamás vi grandes botes de basura ni basura por el suelo.

Jill R. Gnade-Muñoz

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

limpios. Un ejemplo se encuentra en el tercer cuaderno en la sección *La higiene es salud*. Preguntan a los niños, en letras grandes: “¿Sabes qué es la salud? No basta con saber, también hay que hacer” (p. 117). En la parte inferior de la página hay recuadros de personas en situaciones de cuidar o no cuidar su salud. Los niños deben de identificar cuáles son las correctas y cuáles no. Las imágenes de descuido son: dos niños rodeados de moscas comiendo fruta y con las caras y la ropa completamente manchadas; un señor bebiendo alcohol, obviamente borracho; niños sentados en el suelo rodeados de moscas, manchados de tierra; señores fumando; y gente bebiendo agua de un río. La más inquietante es la de un señor que parece haber golpeado a su esposa y/o a los niños, ella se inclina hacia atrás, cubriéndose la cara con la mano, los ojos cerrados con expresión de dolor, mientras dos niños se esconden detrás de ella. Estas imágenes sugieran que los indígenas son sucios, violentos, borrachos e irresponsables, estereotipos muy concurrecidos. De ocho imágenes sólo hay dos de personas que supuestamente sí cuidan su salud: personas bañándose con jabón en el río y una pareja limpiando una casa, como se puede apreciar en la siguiente imagen.

Imagen N° 2: “¿Sabes qué es la salud?”



**Fuente:** Cuaderno Intercultural Bilingüe: Quinto y Sexto Grado, p. 117.

Debajo de las imágenes se lee:

Y ¿cómo le hago para cuidar mi salud? Puedes empezar por tomar medidas de higiene. **Debemos mantener limpios nuestro cuerpo y ropa...** Básicamente necesitas tres cosas, ¿quieres saber cuáles son? Encuentra las palabras escondidas, ilumínalas, y lo sabrás: **Voluntad Agua Jabón** (p. 118). (Negritas propias del texto).



La alusión a la voluntad sorprende por su carga despectiva y paternalista. ¿Se piensa que es algo que no poseen o que no quieren hacer por pereza? A continuación se les explica con detalle sobre cuáles deben ser los hábitos correctos de higiene en cuanto a los alimentos y el agua. ¿Acaso no tendrán estas culturas otra forma de cuidar sus alimentos u otros estándares de limpieza y de salud propios? Los estereotipos negativos abundan y decepcionan a lo largo de los textos.

### **El saber hegemónico**

Sobre el proceso de escolarización y la escuela encontramos las siguientes citas en el discurso de los cuadernos: “La escuela es un servicio muy importante de la comunidad, por eso todos deben participar para que en ella ustedes puedan aprender mejor y estar contentos” (p. 62). Más adelante agrega: “Tienes derecho a ir a la escuela y recibir una educación que te ayude a ser una mejor persona” (p. 71).

La idea de que la escuela de alguna forma humaniza, o que el participar en esta institución puede lograr la formación de “mejores personas”, llama la atención. La escuela es retratada también como una fuerza para el bien y para formar a personas contentas. A los pueblos indígenas se les ha intentado inculcar la idea de que el no ir a la escuela, el no saber leer y escribir, son índices de ser, de alguna forma, menos humanos. La primera vez que escuché esta idea fue en un documental sobre la educación zapatista titulado *Educación en resistencia* (Promedios de Comunicación 2000) , en el que un señor declaraba, “Antes de ir a la escuela, de saber leer y escribir, éramos como animalitos.” Referencias similares de la cercanía a la animalidad también las escuché varias veces en mis entrevistas con agentes indígenas. Por ejemplo, un padre de familia afirma “No somos animalitos de laboratorio.” Y “Si sólo nos trataran como humanos.”<sup>6</sup> El joven autor Sak K’inaj Tajaltik escribe en su diario “nuestros padres quedaron como los animales de los mandones extranjeros.” Y “nos ven como sus perros o como basura que no sirve para nada” (TAJALTIK, 2001: 123 y 381).

---

<sup>6</sup> No cito con nombres propios a los entrevistados por la delicadeza del tema que estamos tratando.

Quizás he aquí una de las bases sobre las cuales descansa la hegemonía del saber occidental sobre la de las culturas indígenas: la escritura versus la oralidad. O sea que las culturas donde reina la escritura se han impuesto de forma contundente sobre las culturas orales. Tanto que conlleva implícito que la falta de escritura, o sea el ser analfabeto, implica la falta de la mismísima humanidad. Son pocos los que defienden una igualdad valorativa entre los dos sistemas, pero existen. Uno de ellos es Benjamín Maldonado, autor del libro esclarecedor *Los indios en las aulas*. Él argumenta que las virtudes de las culturas que se basan en la oralidad son comparables con las de la escritura. Se desarrollan distintas capacidades, como la memoria, de una forma muy superior a la de las culturas de escritura y contratos. Según Lefebvre,

No está mal repetir desde esta perspectiva, la de una sociología de la escritura y del terrorismo, que la burocracia funda su poder de la cosa escrita y en la acumulación de las cosas escritas. El poder de la cosa escrita sobrepasa los topos, rompe las trabas, y no conoce límites. Competencia, saber, racionalidad burocrática, fundada en las escrituras y justificada por ellas, se extiende hasta el menor detalle. El Estado sustituye a la Providencia. La burocracia, técnicamente ayudada por la máquina, suplanta al Señor encarnándolo. Nada escapa ni debe escapar al régimen de la cotidianidad organizada (LEFEBVRE, 1972: 193-194. Apud. MALDONADO ALVARADO, 2002).

La escritura, como centro justificatorio del monopolio del saber que ejerce el mundo occidental sobre las culturas orales, se relativiza, formando parte de una particularidad cultural. A su vez, vemos cómo la deshumanización se vincula estrechamente al tipo de discriminación que se ejerce en contra de los pueblos originarios, considerados ignorantes y primitivos en gran parte por ser analfabetos.

Volviendo a los cuadernos, observamos que las últimas páginas están repletas de grandes ejemplos del saber hegemónico encarnados en los avances tecnológicos, la culminación del esfuerzo occidental. ¿A qué deberían aspirar los niños indígenas? Encontramos un avión, un teléfono, computadoras, una licuadora, un coche, un barco, un tren, un helicóptero, una radio, un telescopio, una nave espacial y una cámara digital. Han de aprender sobre la grandeza de la ciencia y la tecnología y sobre cómo tener una actitud científica. El énfasis en estas áreas también da la impresión de que los pueblos indígenas carecen de estas virtudes y habilidades científicas y tecnológicas tan importantes para la cultura dominante.

En el último cuaderno se sostiene que el método científico, “nos está acercando a explicaciones cada vez más verdaderas,” y que lo más importante es tener un pensamiento científico (p. 167). Debemos también dar las gracias a los científicos porque sin ellos no podríamos entender al mundo (p. 179). El mensaje sublimado es que sin la tecnología y la ciencia no se pueden resolver los problemas.

La ciencia nos ha ayudado a encontrar respuestas y explicaciones a muchas de las cosas que suceden a nuestro alrededor, tanto, que muchas de las explicaciones que nuestros antepasados daban acerca del mundo, ahora se consideran *mitos o cuentos llenos de magia e imaginación* (p. 170). (cursivas mías)

Encima de esta cita aparecen tres imágenes, una de un dios prehispánico tirando rayos hacia la tierra, otro del mismo cargando la tierra acuestas y la tercera de un calendario azteca. Se asocia aquí mitos y cuentos de magia con las creencias indígenas, como si la cultura occidental no tuviera también mitos y cuentos. Una virgen que da a luz, por ejemplo, o que la tierra se hizo a partir de una explosión inmensa. Lo que cambia son los términos y su hegemonía: religión y ciencia versus mitos y magia. Además, observamos que los logros en cuanto a la astronomía de los mayas, por ejemplo, brillan por su ausencia.

## Conclusiones

Aunque los cuadernos se hacen llamar interculturales, pareciera que solamente una cultura, una forma de gobierno y un sistema axiológico se manifestara en sus páginas de forma retumbante y redundante. El Estado les está diciendo a los tojolabales lo maravilloso que él es, para convencerlos de su grandísima fortuna de ser integrantes de este Estado.

Un maestro bilingüe comenta: “El Estado quiere jalarnos y llevarnos a entender su cultura a través de la escuela, la cual tiene la función de enajenarnos de nuestros pueblos.” Los contenidos de estos cuadernos nos proporcionan un buen ejemplo de cómo el Estado intenta jalar y llevarles a los niños indígenas a entender su cultura, sin pensar ni consultar con ellos, sus “otros” sobre la suya. Estos cuadernos parecen panfletos publicitarios para anunciar la cultura occidental, sus virtudes y su grandeza. La interculturalidad resulta entonces imposible dentro de ellas, es un sobrenombre, para no decir que es simplemente una farsa. Para el maestro bilingüe:

Jill R. Gnade-Muñoz

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

Lo que hace el Estado y sus instituciones nunca es bueno para nosotros porque siempre será en función de sus intereses. Crea instituciones ciegamente, las cuales responden a las exigencias de países más desarrollados. La educación intercultural no existe porque las condiciones las crea el Estado, es imposible y no es conveniente mencionarla (Entrevista DGEI, 2005).

Un tono paternalista permea estos textos. Les dicen a los niños tojolabales quiénes son, cómo se tienen que expresar, cuál es el mejor tipo de gobierno, como deben de actuar, de limpiarse y cómo hacer ciencia para acceder a la tecnología. Suponen que los indígenas son ignorantes, incluso de su propia sexualidad, y, peor aún, que son sucios, flojos, no veraces, malos y poco inteligentes. Estos estereotipos afectan negativamente a los niños indígenas y no debería estar en los contenidos escolares. El mensaje es que la escuela debiera mejorar la vida de las personas, que desde la misma se pueden solucionar los problemas de la comunidad. Así, la escuela, reemplazando a la iglesia, se encarga de llevar la civilización y el bienestar a los pueblos indígenas.

La política educativa actual en el medio indígena explicita:

En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se considerará al contenido escolar como *el elemento cultural* que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores (DGEI, 2001: Lineamiento no. 22, 15).

Estos cuadernos son un buen ejemplo de *elementos culturales* que se pretenden transmitir a los indígenas. A pesar del actual bombardeo de retórica interculturalista en la educación, no parece haber cambiado mucho el fin asimilista e integracionista de la Educación Indígena oficial. Finalmente, para cerrar, en la última página del cuaderno se despide la DGEI explicando a los niños lo importante que debe ser este cuaderno para ellos:

Pero no creas que la labor de este Cuaderno de Trabajo ha terminado: cuídalo, guárdalo y recuerda que es un compañero y un amigo que está contigo. Cuando crezcas y lo necesites vuelve a abrirlo: siempre tendrá algo que decirte (p. 215).

Esta cita, con decidido tono paternalista, nos da una pista sobre la importancia, cuasi-religiosa espiritual que dan los autores, agentes de la cultura dominante, a estos cuadernos. El gobierno pretende que sean una especie de “Biblia” para los indígenas, la cual les quiere enseñar el camino “correcto”. Desafortunadamente, como analizamos anteriormente, este camino está minado con estereotipos negativos, integración a la nación por el hiper-

Jill R. Gnade-Muñoz

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

patriotismo, conllevando arrogancia cultural y desprecio que afecta negativamente a las subjetividades indígenas.

## **Bibliografía**

AVILES, Jaime. Burdos errores en los textos de la SEP para niños indígenas. *La Jornada*, México DF, 30 de junio del 2004.

DULITZKY, Ariel. La negación de la discriminación racial y el racismo en América Latina. IN: *Memoria del Foro Regional de México y Centroamérica sobre Racismo, Discriminación e Intolerancia*. México DF: Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2001.

CHAMOUX, Marie-Noëlle. Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) 1992.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 103ª edición. México: Editorial Porrúa, 1994.

*Educación en Resistencia*: Promedios de Comunicación Comunitaria, A.C. México: 2000.

Entrevista: Sub-director de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI): 22 febrero del 2005.

Entrevistas con Maestros Bilingües: 20-28 de noviembre del 2003.

FLORESCANO, Carlos. *Etnia, Estado y Nación: Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. México: 1997.

GNADÉ-MUÑOZ, Jill. *Raza, racismo y educación escolar en México*. Tesis doctoral. México: UNAM, 2008.

GROS, Christian. *Políticas de la Etnicidad: Identidad, Estado y Modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.

HENRIQUEZ, Elio. Chiapas: 900 niños se quedan sin profesores. IN: *La Jornada* México, 3 de junio de 2008.

*La Educación Intercultural Bilingüe*: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Primer y Segundo grados). México: DGEI/SEP, 2002.

*La Educación Intercultural Bilingüe*: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Tercer y Cuarto grados). México: DGEI/SEP, 2002.

*La Educación Intercultural Bilingüe*: Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena (Quinto y Sexto grados). México: DGEI/SEP, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial: 1972.

*Jill R. Gnade-Muñoz*

Interculturalidad resbalosa en materiales escolares para indígenas en México

MALDONADO ALVARADO, Benjamín. *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

*Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública, 2001.

RUZ, Mario Humberto. *Los legítimos hombres: Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, vol. II. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

TAJALTIK, Sak K'inál y LENKERSDORF, Carlos (traducción y comentarios). *El Diario de un Tojolabal*. México: Plaza y Valdés, 2001.

Colaboração recebida em 31/10/2009 e aprovada em 23/02/2010.