

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

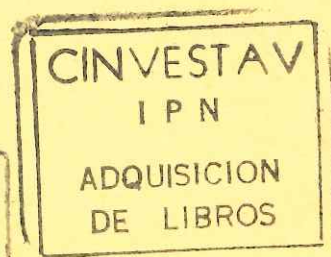
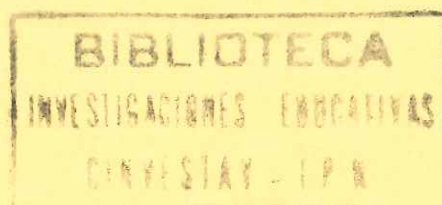
**ASTILLAS EN LA MEMORIA. DE FANTASMAS, HERIDAS
Y AUSENCIAS EN LOS DISCURSOS DE EDUCACIÓN
INDÍGENA (MÉXICO 1974-1988)**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Liliana Ruth Feierstein

Licenciada en Ciencias de la Educación



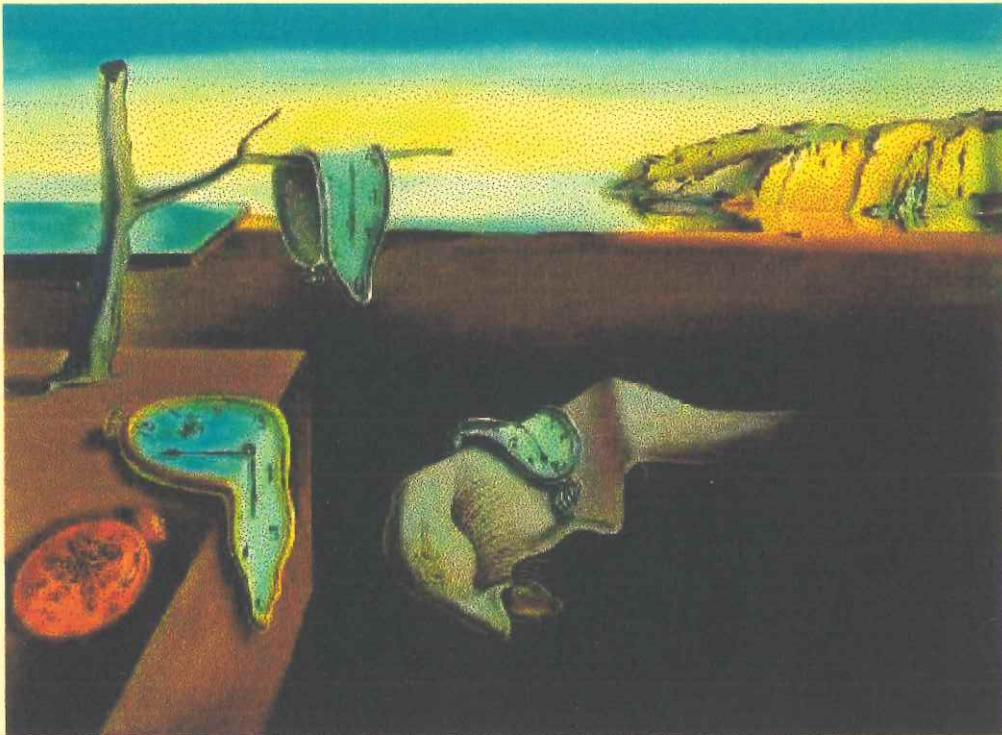
Directora de tesis

Josefina Granja Castro

Doctora en Ciencias

Otoño 1999

*Para Clé,
le tamid...*



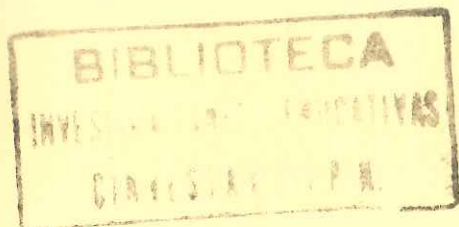
*(...) so ein Begriff der Gegenwart als "Jetztzeit", in welcher
Splitter der messianischen eingesprengt sind.*

Walter Benjamin

INDICE

Agradecimientos	5
<hr/>	
Prefacio	7
<hr/>	
CAPÍTULO I: LA PERSISTENCIA DE LA MEMORIA	11
<hr/>	
a. <i>Dialogar con los fantasmas</i> (De autores, nudos y urdimbres)	14
<hr/>	
b. <i>Mensaje en una botella</i> (pistas o ejes de lectura para (a)bordar este trabajo)	30
<hr/>	
c. <i>Abandonar la cuarentena teórica del discurso educativo</i> (o del por qué comenzar a entreteter el pensamiento pedagógico con otros hilos disciplinarios)	32
<hr/>	
d. <i>Cual tornar una vasija</i> (Materiales y metodologías de trabajo)	35
<hr/>	
CAPÍTULO II: DE HUELLAS, GESTOS Y FANTASMAS (De la opacidad de la herencia en los documentos de los grupos indígenas)	46
<hr/>	
a. <i>La memoria empaquetada</i> (de la actualidad y el mandato del pasado) ..	46
<hr/>	
b. <i>En busca del tiempo perdido...</i> (Alegato por un tiempo sin amnesia)	57
<hr/>	
c. <i>Cual florido papagayo</i> (hacia una genealogía de la educación indígena). 62	
<hr/>	
d. <i>Los copistas</i> (La copia (in) fiel y el problema de los contenidos vacíos). 66	
<hr/>	
CAPÍTULO III: "ÁBRETE ENCUESTA" (De la búsqueda de los contenidos de la educación indígena en los documentos oficiales)	86
<hr/>	
a. <i>El Efecto Sahagún</i> (la ansiedad por conocer)	86
<hr/>	
b. <i>Los exploradores</i> (los docentes indígenas como maestros-etnólogos) ...	90

c. "Espejito, espejito..." (la pregunta por el otro como confirmación de la mismidad).....	95
<hr/>	
d. <i>Con pelos y señales</i> (de la violencia del archivo)	98
<hr/>	
e. <i>Estigmas</i> (acerca de las marcas y del disciplinamiento de los saberes)	102
<hr/>	
f. <i>Historia de una sordera</i> (de la imposibilidad de Occidente para escuchar a la <i>diferencia</i>)	111
<hr/>	
CAPÍTULO III-2 DESPERTANDO AL CHAC MOOL (de Sirenas, Buques Mágicos y Vacas marinas)	116
<hr/>	
Las encuestas en los documentos indígenas.	116
<hr/>	
CAPÍTULO IV: "UNA LLUVIA DE ESTRELLAS SOBRE EL HOMBRE..."	
<hr/>	
(la traducción y la mimesis con el poder)	132
<hr/>	
a. <i>Traduttore, tradittore</i>	132
<hr/>	
b. <i>La metamorfosis</i> (la mimesis con el poder: la cooptación)	139
<hr/>	
1. <i>¿Qué importa quién habla? (La función de autor)</i>	
<hr/>	
2. <i>La inclusión de los excluidos</i>	
<hr/>	
EL LIBRO DE ARENA (Esbozo para un final abierto).....	144



AGRADECIMIENTOS

Son tantas las personas que me acompañaron y alentaron durante el proceso de escritura de este trabajo que es difícil nombrarlas a todas en este pequeño espacio. Esperando no lastimar a nadie por la ausencia, quiero agradecer especialmente:

A la Dra. Josefina Granja Castro sin cuya maravilloso apoyo y sabio acompañamiento esta tesis nunca hubiera sido escrita. Pepita me dejó volar todo lo que yo necesitara pero también supo guiarme cuando la niebla no me dejaba ver mi camino. Por otra parte, la dosis de paciencia necesaria para soportar el trabajo conjunto con mi caos merece más que estas modestas líneas. Y sobre todo, quiero agradecerle la posibilidad de pensar juntas, que se fue volviendo cada vez más una aventura apasionante.

A la Dra. Rosa Nidia Bonfil Burgos y a la Dra. María Bertely Busquets, quienes leyeron como sinodales la versión final de este trabajo con increíble cuidado y dedicación pero sin olvidar el lado humano que toda formación implica. Sus críticas al manuscrito, empapadas de olor a café o plantas medicinales resultaron un espacio de aprendizaje muy valioso tanto en el aspecto académico como en el personal.

Entre las muchas personas que compartieron conmigo su tiempo y paciencia para brindarme información y sugerirme *indicios* sobre la educación indígena en México quiero destacar otra vez especialmente la generosa y amable atención de la Dra. María Bertely Busquets, así como del Mtro. Alexis López y del Prof. Alonso López Mar (quien puso a mi disposición su propia biblioteca personal de documentos de las organizaciones indígenas).

A todos los trabajadores del Departamento de Investigaciones Educativas, que siempre me hicieron sentir ese espacio como propio, y cuyas sonrisas me alegran cada vez que regreso a verlos. Mi especial agradecimiento también al Lic. Alfredo Alejandro del CINVESTAV, que dedicó mucho tiempo y esfuerzo para conseguir algún apoyo para mi estudio, así como a la Lic. Elizabeth Collin, de la Secretaría de Relaciones Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, quien también de la manera más desinteresada me brindó su apoyo

A mis profesores, que en dispersos rincones del planeta me enseñaron a pensar de modos diversos y en idiomas distintos. Y a mis alumnos, que con sus lúcidas y atrevidas preguntas muchas veces fueron en realidad mis maestros...

A Carolina L., quien con su calidez e inteligencia acompañó no sólo gran parte de la producción de este trabajo, sino de mis pensamientos, alegrías y dolores en este tiempo. Y a Dedé, que sin saberlo posibilitó la escritura de este texto.

Mi más profundo agradecimiento y cariño también para mis viejos, Susana y Ricardo, quienes no dejan de expresarme su ternura, aún con lo dolorosa que les resulta la distancia. Y para Dany, Faby, Zeku y Tami, quienes a pesar de la añoranza saben hacerme sentir su cercanía.

Quiero recordar también aquí a mi *bobe* Manca, *z'í'*, cuya mirada cariñosa aún me acompaña *dentro* mío. Y a mi *zeide* Isaac, *z'í'*, que tan bien supo heredarnos su exilada memoria, con un humor que podía hacernos olvidar las *astillas*...

Y claro, la lista resultaría *extensísima* si nombrara a todos los amigos que caminaron conmigo este trozo del puente en este tiempo...aunque todos me acompañan en mis latidos, no puedo dejar de mencionar a Adolfo, Rosalinda y Mari, con quienes me une la magia de lo cotidiano compartido, a Diana, José C., Imelda y Nayara que supieron ser cuates además de "compañeros de banco", a Lili J., cuyas maravillosas cartas me sostienen y dan tanta alegría, a Greta y Karim, compañeras entrañables de interminables cafés compartidos, a Caro P. con quien compartí distancias y reencuentros, a Bea, cuyos diálogos siempre combinaron el desafío intelectual con el cariño, a Ada, por su bondad infinita, a Liz, por su maravillosa compañía, a Gonzalo, Adriana y David, por tantos años y chelas compartidas... A Jan, Anna, Nena, Horst, Paula, Derry, Andrea, Oskey, Ale, Chris y El Quijote, quienes saben abrazarme a través de los kilómetros... Y también a Paul, Inge y Mira, quienes ya son también mi *mishpaje*.

A todos ellos, y a todas las personas que no pude nombrar aquí: *todá rabá*.

Y claro, también a Cletus, a quien esta tesis está dedicada, con quien me une un maravilloso camino compartido que va... *von Leningrad bis Buenos Aires*.

PREFACIO

Escribo de lo que me duele. Hay que cerrar las heridas, por cierto, para no desangrar. Sobrevivimos. Para vivir, empero, no hay que olvidar las cicatrices, allí donde la piel perdió su sensibilidad. No recuperaremos lo perdido, pero podremos recordarlo. Los escritos son un ejercicio de memoria: memoria política.

Norbert Lechner

Esta tesis quiere contar una historia, o mejor dicho, abrir un espacio para pensar esta historia, las *marcas y huellas* que ha dejado a través de los siglos, las invisibles inscripciones que imprimió en los cuerpos. La historia que quise contar *formalmente* se sitúa en México, en el terreno de la educación indígena, aunque también atraviesa otros tiempos y espacios. Desde que arribé a estas tierras hubo algo del terreno de la educación indígena que me generó un sentimiento *inquietante*, una resonancia interna, algo similar al *gedunkelte Splitterecho* (sombrió eco astillado) que nombrara Paul Celan.

El *lugar común* para describir la educación indígena - no sólo mexicana- es el áspero término *fracaso*. Sobran estudios y estadísticas sobre este punto. Ya específicamente en México la historia de este sector en los últimos 25 años es bastante conocida, ¿para qué realizar otra investigación sobre el tema? Sabemos ya de la discriminación, de la falta de presupuesto, de las pésimas condiciones de escuelas y maestros rurales, sabemos de la corrupción que prevalece en este ámbito, de la desnutrición, de la desigualdad, del olvido...

Y sin embargo hay tantas maneras de acercarse a esta historia... La que yo elegí tiene que ver con mi propia pertenencia, con esos latidos que temblaban al enfrentarla. La que yo elegí tiene que ver con poder pensar la educación *después de un genocidio*, después de la conquista. Porque la educación ha cumplido en diversas sociedades la función de engranaje y transmisión entre distintas generaciones, pero *¿cómo transmitir esto?* *¿Cómo transmitir una herencia que se está perdiendo, la marca del sobreviviente, un lenguaje despreciado o una historia de exclusión?* Como se propone a lo largo del texto tal vez no importe el tiempo *cronológico* que ha

transcurrido desde entonces porque estas huellas siguen siendo eficientes, siguen *trabajando* el discurso y las prácticas en este terreno.

No pretendo aquí explicar *todo* el problema de la educación indígena por estas *huellas, sometimientos o desencuentros* que señalo en los textos. En realidad, ni siquiera pretendo explicar *nada*, sino proponer que empecemos a hablar de esto, que podamos ponerle algunas palabras... tal vez encontremos en ese diálogo elementos para pensar una educación distinta.

El eco interior al que recién aludía no se da en el vacío sino que resuena en mi propia pertenencia cultural, en dilemas similares que viví como niña y como maestra judía. *¿Cómo enseñar esto?* es una pregunta sobre la que los educadores judíos no dejan de pensar. *¿Cómo contar la Shoá? ¿Cómo explicar lo inexplicable; cómo decir lo indecible, cómo concebir lo inconcebible? ¿Como un mero accidente de la historia? ¿Como algo que le ocurrió a otros y que no volverá a repetirse?(...) Y sin embargo, ¿tenemos derecho a contar el espanto? ¿Y acaso tenemos derecho a no contarlo?*¹

Más allá de la *memoria del genocidio*² (porque hay que empezar a decirlo, eso es lo que fue la conquista)- o junto con esa memoria- se trata de diseñar una educación para la *diferencia*. Una educación para sujetos y grupos que están, simultáneamente, *dentro y fuera* de la *comunidad imaginada como nación* y que, como una mueca en el espejo de la identidad nacional, violentamente *des-cubren* la *tradición patria* como una invención³. (Y en este sentido desafían algunos de los presupuestos más básicos de la escuela, como es el de formar *ciudadanos* que compartan una serie de *mitos* comunes de *pertenencia*).

En la historia de los hombres y de sus culturas, la *diferencia* no se ha destacado por despertar simpatías. Esa marca o huella produce también una

¹ Vaad Hajinuj Hamerkazí (5753/1993) *Pensar la Shoá*, 1.

² Si bien la experiencia histórica de la *Shoá* (el genocidio del pueblo judío en la segunda guerra mundial) y la conquista de los indios por los españoles son procesos históricos muy diferentes (los alemanes nunca se plantearon la integración sino la aniquilación de los otros) creo que es posible establecer un paralelo - que no significa similitud absoluta- en cuanto a herencias que implican la *marca del sobreviviente*. Por otra parte, las historias se cruzan de otras maneras: 70 millones indígenas muertos tras la conquista (x % de la población) podrían interpretarse como un genocidio y, por otro lado, existen en la historia judía intentos de integración forzada como, por ejemplo, el de España en el siglo XV.

³ En relación a la idea de la comunidad nacional como *invención* puede consultarse Anderson, 1997.

historia de dolor. Por eso no resulta extraño que entre las voces que sostienen este trabajo se encuentren las de muchos pensadores judíos, que pertenecen a mi propia herencia y fantasmas: Benjamin, Derrida, Freud, Levinas... para citar sólo algunos.

¿Un análisis de la educación indígena mexicana elaborado a partir del pensamiento de intelectuales judeo-europeos? Parece un chiste o una provocación. Y no lo es. Se trata de recuperar un pensamiento que criticó a Occidente desde su *propio margen*, un pensamiento de la *diferencia* (y aquí se incluyen una cantidad de otros autores que *habitan ese margen*, como Foucault que cruza insistentemente este trabajo y habitó otra marginalidad desde su *propia diferencia*).

No sólo la conquista vino de Europa, sino los modelos de construcción del Estado-nación, de homogeneización de la población, la misma idea de escuela que hoy tenemos, los clásicos que leemos en las ciencias. Los latinoamericanos *importamos* (y mal copiamos) *casi todo*, incluyendo nuestras ideas e instituciones políticas y educativas... ¿por qué no podríamos *importar* también el pensamiento que criticó desde dentro y lúcidamente esas fuentes? ¿por qué no podrían ayudarnos a pensar una manera de construir y preservar nuestra propia *diferencia*? (la de cada quien).

¿Quién puede hablar?, pregunta Diana Fuss en uno de los textos que guió este escrito. ¿Sólo las mujeres pueden hablar sobre la experiencia de las mujeres, los negros de la negritud, etc? Acuerdo con ella en que no sacaremos nada de ese esencialismo más que un nuevo racismo. No es así como podemos construir la diferencia que tanto *ansiamos*. La experiencia no significa esencia, ya que las identidades son múltiples, complejas, inventadas. Como nos recuerda Foucault: *Porque esta identidad, bien débil por otra parte, que intentamos asegurar y ensamblar bajo una máscara, no es más que una parodia: el plural la habita, numerosas almas se pelean por ella, los sistemas se entrecruzan y dominan unos a otros* (Foucault, 1991, 26). En este sentido, las *huellas* a las que refiero en este texto nos *habitan* pero no como esencia ni origen sino como *marcas* de una historia borrosa a la que, de alguna manera, *se pertenece*. No es un credo, ni un contenido, ni una fórmula mágica que haya que recordar de memoria lo que nos habita sino la consciencia de ese pasado.

Algo de eso es lo que quiero contar en esta historia (Y explícitamente digo *historia* y no investigación porque esto es lo que traté de volcar en este trabajo: un relato que nos hiciera pensar. Un relato plagado de metáforas, un *collage* literario y documental, una combinación de fragmentos...una irreverencia seguramente para la Academia...)

Algo de eso es lo que nos sugiere este viejo cuento talmúdico, que plantea un dilema del judaísmo que *también* es totalmente pensable en el campo de la educación indígena. La inclusión de este relato ilustra lo absurdo de una posición esencialista y lo mucho que pueden aportar otras tradiciones a pensar la propia. Además, es simplemente el cuento con el que quise empezar a narrar esta historia.

Cuando el Bal Shem Tov tenía una tarea difícil de realizar, se dirigía a un lugar determinado del bosque, encendía fuego y se sumergía en una oración silenciosa; y lo que tenía que hacer se realizaba. Cuando, una generación más tarde, el Maggid de Meseritz se vio enfrentado con la misma tarea, se dirigió al mismo lugar del bosque y dijo: "ya no sabemos encender el fuego, pero todavía sabemos decir la oración"; y lo que tenía que realizarse se realizó. Una generación más tarde, Rabbi Moshe Leib de Sassov tuvo que realizar la misma tarea. También se dirigió al bosque y dijo: "ya no sabemos encender el fuego, ya no conocemos los misterios de la oración, pero todavía sabemos el lugar preciso del bosque en el que todo ello transcurría y debe ser suficiente"; y fue suficiente. Pero cuando pasó otra generación y Rabbi Israel de Rishin tuvo que hacer frente a esa misma tarea, se quedó en su casa, sentado en su sillón y dijo: "Ya no sabemos encender el fuego, ya no sabemos decir la oración, ni siquiera conocemos el lugar del bosque, pero todavía sabemos relatar la historia"; y la historia que relató tuvo el mismo efecto que las prácticas de sus antecesores.⁴

⁴ Relato tradicional judío, también narrado en Scholem , 1996.

CAPÍTULO I: LA PERSISTENCIA DE LA MEMORIA

(...) un concepto de presente como "tiempo-ahora", en el que se han metido esparciéndose astillas del mesiánico.

Walter Benjamin.

Persistencia de la memoria... el nombre que *chorrean* los relojes desfigurados de Dalí resulta también el eco que cruzará todo este trabajo dotándolo de sentido(s). Memorias personales, historias de pueblos, mandatos y viejas heridas que sangran todavía en la noche de lo tiempos. Pero, sobre todo, la búsqueda intentará aguzar el oído escuchando la memoria del lenguaje, *ese espacio donde las opiniones de los muertos se mezclan con los asuntos de los vivos*⁵, aquella herencia que, *cual pavo real amnésico*, arrastra tras de sí - sin la menor consciencia - una complejísima textura de relaciones y significados. Ese ave olvidadiza, que avanza torpemente *sólo hacia adelante*, ignorando el peso y la riqueza de su equipaje podría tener, entre muchos otros nombres, el de *campo de la reflexión educativa*. Andamos a ciegas, manipulando conceptos de los que hemos olvidado su historia y volumen pero estos, sin embargo, siguen *trabajando*⁶ nuestro pensamiento.

Esta investigación propone así torcer el cuello de nuestro discurso pedagógico en un giro que nos permita vislumbrar aunque más no sea algunas plumas de nuestras espaldas disciplinarias. El trabajo se inscribe en la línea de pensamiento fundada en los trabajos de Foucault, Canguilhem y Derrida⁷- entre otros autores- quienes proponen *remontar* la historia de ciertos conceptos, anudaciones o configuraciones para encontrar otros significados y relaciones, ocultos en una primera lectura- *lineal*- de un texto. Este tipo de abordaje de los discursos resulta complejo y desconcertante y finalmente, tras adentrarme en un laberinto - del que todavía no vislumbro la salida- lo que resultaron son simplemente algunas propuestas, líneas de significado que nos permitan repensar ciertas certezas de nuestro campo:

⁵ Moscovici 1993, 372.

⁶ En el sentido de Foucault, por ejemplo en 1992 y 1996 b y Derrida 1998 a.

⁷ El intento de traspasar este tipo de análisis al campo de la reflexión educativa está siendo trabajado desde hace años por mi asesora, la Dra. Josefina Granja Castro en el DIE-CINVESTAV.

en el caso de este trabajo, del territorio de la educación indígena, de sus actores⁸, de sus sueños, *marcas* y fracasos.

El recorte de esta investigación-torsión tiene límites precisos: educación indígena⁹ en México entre 1974 y 1988. Específicamente, análisis de documentos, es decir, del discurso *escrito* sobre la educación indígena en ese período. La intención es *caminar* esos textos en sentido opuesto, *pasándole a la historia el cepillo a contrapelo*¹⁰, vislumbrando así algunos de los significados que quedaron atrapados en la columna vertebral olvidada de la conformación del sistema de educación indígena en este país. Cepillar estos textos en otras direcciones de las de la *historia oficial* nos permite descubrir nuevas aristas y establecer relaciones originales, que nos posibiliten entender desde otras miradas - desde otras historias- algunos de los problemas actuales de este campo. Atreverse a repensar, entre otras herejías, las *huellas*¹¹ de la conquista, el problema de la *diferencia* o el rol de la educación en la construcción de la *comunidad imaginada*¹² como nación mexicana puede sugerirnos otras maneras de entender el presente.

En este *gesto* de volver la mirada se vislumbra una primera certeza: no podemos aislar el problema educativo del resto de la realidad ni de las tradiciones que han tratado de pensar estas (otras) problemáticas. La cola del pavo real (nuestra propia memoria disciplinaria) está inevitablemente enredada con elementos provenientes de otras áreas (filosofía, lingüística, sociología, entre otras) Así, he tratado de seguir algunos de estos hilos

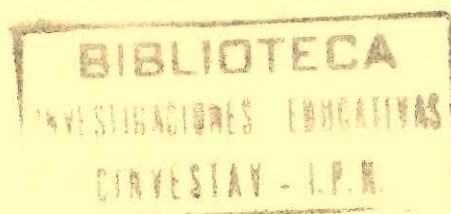
⁸ Durante el desarrollo de este trabajo utilicé las denominaciones *sujetos* y *actores sociales* prácticamente como sinónimos, sin atenerme de manera estricta a la diferenciación que entre ellos establece la teoría sociológica. Cabe aclarar, sin embargo, que cuando empleo el término *actores sociales* estoy basándome en la conceptualización que de los mismos hace Weber por lo que no debe interpretarse en el sentido estructural-funcionalista (Talcott Parsons) cuya teoría no comparto y, por lo tanto, no retomo en este texto.

⁹ Utilizo la denominación *indígena* (o *indios*) por cuestiones de claridad y para referir conjuntamente a la variedad de culturas autóctonas que pueblan el territorio mexicano. Estoy consciente, sin embargo, del peso histórico de esta adjetivación, elaborada desde la mirada del conquistador y producto de un error histórico que nadie se molestó en corregir (Cfr. Reissner, 1983). Sería interesante también preguntarse por las posibilidades de *re-apropiación* de este calificativo por parte de los grupos nativos, apropiación que puede llevar a la neutralización de las connotaciones despectivas de este término (similar a la *agenciación* que realizaron los grupos homosexuales alemanes del término *Schwul*, después de la experiencia del Holocausto). Cfr. Stopp 1994.

¹⁰ Benjamin 1994, 183.

¹¹ En el sentido de Derrida en 1984, 1998a y 1998b (entre otros)

¹² Cfr. Anderson, 1997.



teóricos que presentan itinerarios complejos: anudados de manera intrincada con lo educativo por momentos, en otros tiempos o espacios se separan casi sin rozar nuestro campo.

De la diversidad de sujetos que habitan el territorio de la educación indígena mexicana seleccioné para el análisis a dos de las *voces* más nítidas en este período: la de las organizaciones de maestros indígenas (representados por la OPINAC- Asociación de Profesionistas Nahuas, AC.- y después por la ANPIBAC, *Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC.*) y la de las instancias educativas oficiales (específicamente la *Dirección General de Educación Indígena, DGEI*, creada en 1978).¹³ La relación entre estos *actores*- y sus discursos escritos- es compleja y fascinante ya que, como se verá al final de este trabajo, muchos de los maestros fundadores de la OPINAC (en 1974) y de la ANPIBAC (1976) *firman* - algunos años después- la mayoría de los documentos de la Dirección General de Educación Indígena (a partir de 1982). Los mismos nombres propios se ubican en el lugar de la resistencia y- pocos años después- en el del discurso oficial.

De todas maneras, traté de señalar en el trabajo los *saltos* entre los discursos de ambas instancias (Asociaciones de maestros bilingües, Dirección General de Educación Indígena) que, si bien están profundamente enlazados merecen tratamientos distintos. Compartiendo algunos conceptos y elementos comunes, el sector oficial y los docentes indígenas no hablan (en este caso concreto, no *escriben*) desde el mismo lugar ni desde la misma historia. Aunque por momentos sean los mismos *sujetos* (los mismos *nombres propios*, las mismas *firmas*), no son los mismos *autores*¹⁴... su memoria, sus relojes -y, sobre todo, su *posicionamiento* - son otros, por lo que era necesario preservar una cierta autonomía en el análisis de cada uno de estos discursos.

El movimiento de perseguir hacia atrás las *huellas* de ciertas certezas y conceptos en los textos de educación indígena no significa una búsqueda

¹³ Muchas voces resuenan en el campo de la educación indígena en este período, para este análisis sólo se retoman las dos mencionadas ya que resulta imposible abarcar la totalidad de las mismas en un solo trabajo.

¹⁴ El problema de la *función de autor* se retomará en el último capítulo, tomando como base el cuestionamiento que hace Foucault de esta noción (Foucault s/f). Una vez más, abuso de la paciencia del lector ya que la linealidad de la escritura obliga a plantear este tipo de "saltos" en el texto...

de orígenes o esencias. Por el contrario, asumo la necesidad de *des-ocultar las memorias* (*aletheia*, *verdad* en griego implica sugestivamente la operación de des-ocultamiento) entendiendo también a éstas - tanto como a los escritos - a partir de la propuesta de Jaques Derrida, como *texturas* sin un centro fijo, tejidos de huellas, *haz* que nos re-envía a infinitos significados. (...) *se ha tenido que empezar a pensar que no había centro, que el centro no podía pensarse en la forma de un ente-presente, que el centro no tenía lugar natural, que no era un lugar fijo sino una función, una especie de no-lugar en el que se representaban sustituciones de signos hasta el infinito* (Derrida, 1984, 385).

La pregunta aquí, entonces, no es por los *orígenes verdaderos* de la educación indígena sino cómo los diferentes discursos que se producen en este campo siguen reproduciendo - muchas veces de manera no consciente-lógicas muy antiguas, enredadas en nuestras alas desde hace siglos. Se trata de empezar a escuchar las marcas que la historia imprimió en las voces de los que redactan estos documentos, y los gestos de exclusión y cosificación que desde hace tanto seguimos repitiendo. Se trata de empezar a deconstruir estos discursos para encontrar ciertas lógicas desde las que están estructurados y poder hacerlas temblar al pensarlas (preguntándonos si queremos seguir repitiéndolas...) Tal vez la posibilidad de *nombrar* todo esto, de empezar a dialogar, nos permita sacudirnos algo de ese inmenso peso que aquellas alas arrastran, y elevarnos - aunque sea un poquito- en dirección de tantos sueños interrumpidos en este espacio...

a. Dialogar con los fantasmas (De autores, nudos y urdimbres)

(...) la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje; y sólo en las casillas blancas de este tablero se manifiestan con profundidad, como ya estando ahí, esperando en silencio el momento de ser enunciado.

Michel Foucault

En el transcurso de este trabajo me he encontrado sola- frente a los documentos o a las hojas en blanco- dialogando con muchas voces, fantasmas de autores que me han señalado problemas, ideas o asociaciones, como también han impugnado párrafos enteros o pateado el tablero en momentos

en que yo creía que mi jugada estaba ya armada. Lo que hace unas décadas se presentaba como el "marco teórico" de una investigación fue para mí parte de esta misma experiencia de *hacer hablar* los textos: aquí ya no a los documentos sino a los escritos teóricos. Mi propia *herencia* - teórica en este caso- funcionó de la misma manera en que la planteo para los documentos analizados: seleccioné de algunos autores aquello que quería heredar, lo asumí, intenté el esfuerzo de *traducirlo*: para mí misma y para este trabajo. *Una herencia nunca se re-une, nunca es una consigo misma. Su presunta unidad, si existe, sólo puede consistir en la inyunción¹⁵ de reafirmar eligiendo (...) es preciso filtrar, cribar, criticar, hay que escoger entre los varios posibles que habitan la misma inyunción. Y habitan contradictoriamente en torno a un secreto, (...) El infinito no hereda, no se hereda. La inyunción misma (que dice siempre: elige y decide dentro de aquello de lo que heredas) no puede ser una sino dividiéndose, desgarrándose, difiriendo ella misma, hablando a la vez varias veces- y con varias voces* (Derrida, 1998a, 30). Trataré de describir aquí algunos de los *instrumentos* que elegí tomar de las voces que me acompañaron en este trabajo; otros se encontrarán a lo largo del texto.

El nudo inicial de mi tejido tenía un nombre claro: **Otredad**, un significativo que me persigue hace un buen tiempo, como una de esas viejas melodías que- aunque no del todo comprensibles- siempre retornan, taladrando el oído interno. Y hubo tantas voces que hablaron de *otredades*, pero la más desgarradora, la que me hizo temblar sosteniendo mis primeras miradas, fue la de Emmanuel Levinas. La figura del otro en Levinas está siempre asociada al problema de la *justicia*, se trata de una propuesta ética con profundas implicaciones epistémicas : desnudar la violencia que toda objetivación implica, *abandonar el lugar griego (...) liberarse de la dominación griega de lo Mismo y de lo Uno (...)* (Derrida, 1984, 112). Ubicando a la relación sujeto-objeto de conocimiento como generadora de esa violencia, afirma que el otro es *precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual* (Levinas, 1995, 22) y por eso su *rostro* (su expresión, las líneas de su piel) resiste a mi intento de aprehensión : *la resistencia a la toma no se produce como una resistencia insuperable, como la dureza de una roca contra la que el esfuerzo de la mano*

¹⁵ *Inyungir*: (emparentado con yugo), imponer una cosa a alguien. (N. de los T. en Derrida 1998 a, 12)

se estrella, como la distancia de una estrella en la inmensidad del espacio (...) el rostro me habla y por ello me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento (Ib. 211). El rostro del otro me habla; y su primera palabra es "no matarás", "no me matarás". La única posibilidad de romper la subjetividad encerrada en sí misma, la soledad (solidez/identidad) de *lo Mismo* (el Uno) es *deshechizar* el mundo a través del *rostro del otro*, de la relación *cara a cara* que nos conduce hacia al exterior, hacia lo infinito del otro imposible de ser captado por nuestra razón. Este otro es un *él*, precisamente porque existe de manera *independiente* y más allá del yo, existe en una alteridad imposible de abarcar por mi razón, sólo capturable en la experiencia. Levinas nos propone un pluralismo que no se fusione en unidad, basado en la herejía- si esto puede osarse- de la ruptura con Parménides... (Derrida, 1984, 121).

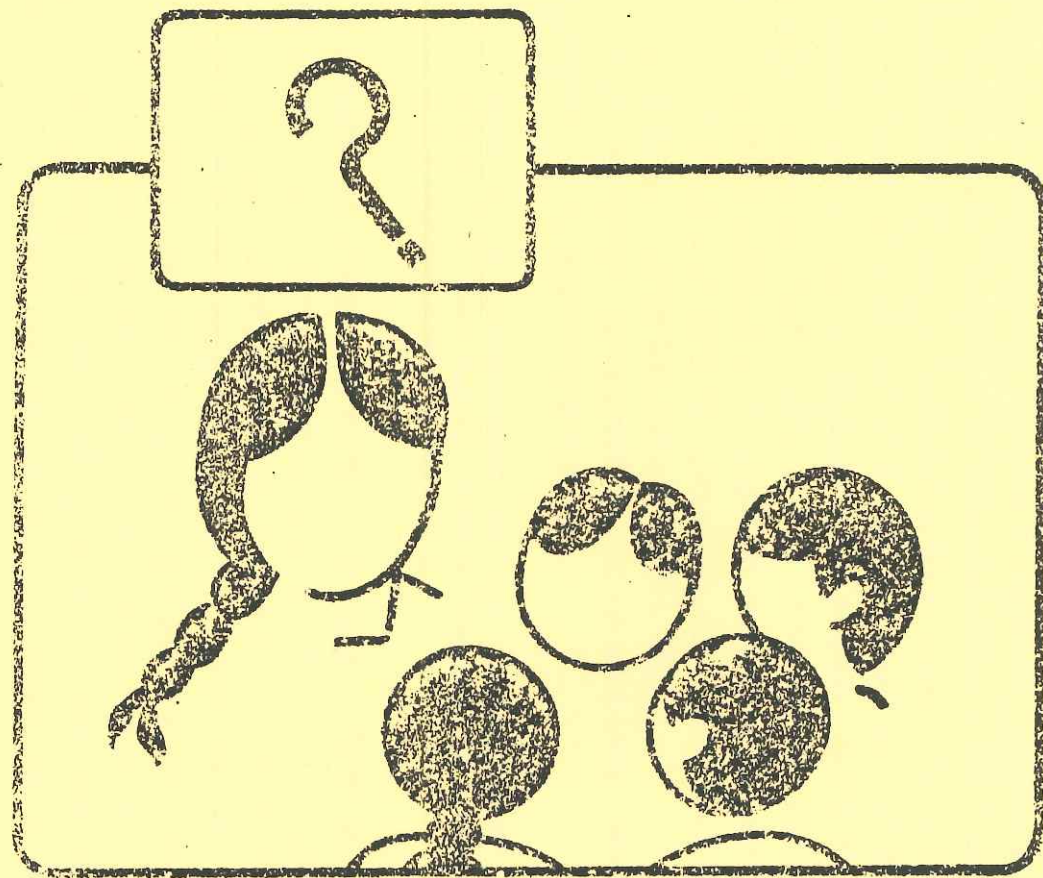
Pero ¿cómo ser fiel a la propuesta de la relación *cara a cara*? ¿Cómo ver ese *rostro* del otro (en su expresión, en sus *pliegues* y - sobre todo- en sus ojos, *que también me miran*) en una investigación *académica*? ¿Cómo conjurar la *violencia de la luz* que Levinas denuncia, el imperialismo de una *teoría* que, trayendo al otro a mi horizonte epistemológico lo destruye? ¿Cómo romper (...) *el englobamiento clausurante- totalizante y totalitario- de la mirada teórica?* (Levinas, 1995, 7).

Derrida me insinuó algunas respuestas en este sentido: la ética de Levinas se instaura en el lenguaje, donde ni el sí ni el no son la primera palabra, sino la *interrogación* (Derrida, 1984, 130). Y si bien el filósofo de la alteridad no admitiría una interrogación teórica- el otro es ante todo una *experiencia*- el ámbito de este trabajo no puede escapar de ella. Si traiciono a Levinas trayendo al otro (a los otros) al campo de lo epistemológico, al menos conservaré el cuidado por la *pregunta*. Así, si bien sugiero algunos anudamientos, señalo reiteraciones y redistribuyo las *piezas* en otro orden, evito intencionalmente las *definiciones*. Este trabajo intentará entonces generar *otras preguntas* acerca del campo de la educación indígena en la esperanza de que, si han de tener algún efecto posterior, sea más como disparador para *deconstruir* ciertas certezas existentes que para volver a producir *discursividades positivas* sobre esta materia.

Además de cuestionar mis propias prácticas en el proceso de investigación, Levinas me propuso elementos para pensar los discursos de los actores del campo de educación indígena. ¿Cuánto se ha divisado el *rostro*

de los otros en la construcción de estos documentos? ¿Se les ha encerrado en las categorías de lo Mismo? ¿Alguna vez se ha jugado en este espacio la relación *cara a cara*, haciendo posible un movimiento de apertura que derive en responsabilidad hacia el prójimo, en lugar de quedarse pegados a ciertos "contenidos" de conocimiento, definiciones sobre el otro que tal vez no son más que sombras de esa *presa*? (Levinas, 1995, 7)

En algunos de los documentos pareciera que el rostro del otro no se ha divisado mucho. El *Manual del maestro de educación preescolar indígena* está plagado de ilustraciones como la de este ejemplo... en la que los indígenas *no tienen rostro*.



Análisis y Reflexión

Y no es el único material con este tipo de características. No creo que los funcionarios que diseñaron este Manual estuvieran influidos por la lectura de Levinas pero las similitudes producen cierto escalofrío... (aunque habría que admitir que la historia del rostro - y de su escondite, la máscara- cruza la historia mexicana, los mismos zapatistas plantean que se cubren el rostro para que finalmente alguien *los vea...*)

Guy Rozat dio nombre a otra de las voces que durante el proceso de investigación se pegaron a mi nuca. Preocupado también por los *otros* me alertó sobre el problema de las representaciones del Indio en Occidente (Levinas insistiría aquí: cómo lo Mismo ha atrapado a los otros a través de la violencia teórica, *violencia de la luz*). Desde una perspectiva más histórica me insinuó algo similar: el discurso sobre el indio - desde el siglo XVI- no lo escucha (no ve su *rostro*) sino que lo *construye* de una manera *autista*, partiendo (exclusivamente) de su propio imaginario. *Porque en la tensión de ese discurso sobre el indio hay dos polos: los occidentales, los que hablan, y los indios, de quienes se habla* (Rozat, 1996, 45).

Este *monólogo occidental* es reiteradamente denunciado en los documentos de los maestros indígenas:

Esta es la oportunidad de los no indígenas para dejar de hablarse y escucharse solos y empezar a hablar y escuchar a otras civilizaciones (A-80, 60)¹⁶

Durante el proceso de elaboración de este trabajo, la discusión que internamente generé con estos autores es casi obvia: ¿no estoy yo también escribiendo sobre *otros* - maestros indígenas, funcionarios de la DGEI- y - de alguna manera- constituyéndolos a partir de *mi* lectura de *sus* documentos? Por más *escucha* y tolerancia que se quiera invertir, parece que no hay otra manera de construir interpretaciones que *desde el propio horizonte*. ¿Cómo salir hacia la *exterioridad* que nos plantea Levinas y abordar al otro más allá del *pre-juicio*, a través de la *experiencia*? Mi *sentido práctico* me dice que se puede, si no asomarse a la exterioridad, al menos abordar al otro con más respeto. La frustración constante en este intento durante el tiempo en que duró este trabajo fue el resto...

¹⁶ En adelante todas las referencias a los documentos se harán con la sigla que designé para la organización (ej. A=ANPIBAC) seguida del año de publicación y la página del fragmento. Las referencias completas de los documentos se encuentran en la bibliografía.

Pero volvamos a nuestro autor: Rozat parece atravesado por Levinas cuando afirma: *Las palabras que dicen lo otro, niegan y matan; los discursos que niegan e inventan al indígena pueden ser aparentemente diferentes, pero sigue en acción la misma retórica de la alteridad (...)* (Rozat, 1996, 65). Hartog - cubriendo a Rozat en su asalto discursivo- define a la retórica de la alteridad como el discurso que, utilizando la cómoda figura de la *inversión* traduce la alteridad en *anti-mismo*. Se genera así una construcción binaria que permanece durante siglos: los indios son representados como el polo negativo (la inversión) de Occidente¹⁷. En esta *construcción binaria* existen solamente *dos* espacios: lo mismo/ lo otro (definido- como vimos- a partir de *lo Mismo*, como su contrario).

La operación de construcción del otro como *anti-mismo* no es nueva en el imaginario europeo. El *miedo al diferente* tiene más de mil años de historia¹⁸. Ya sea en el encierro de los locos en los *Narrenschiff*¹⁹ y en las murallas de las ciudades²⁰, o en la descripción de los habitantes del *Nuevo Mundo* como salvajes y monstruos²¹, el *otro* probablemente resultaba una figura necesaria- que funcionara casi como un *negativo fotográfico*- para confirmar la propia racionalidad y civilización (es decir, como espacio de *proyección* de las propias partes rechazadas, añadiría Freud²²).

Hurbon define con claridad esta operación: (...) *nos preocupa el bárbaro producido como tal y alimento de todo lo que aún se denomina civilización; aquel a quien se alojó al mismo tiempo en las fronteras y en las murallas de las ciudades como sus límites auténticos, pero al que hoy se prefiere disipar en las abstractas categorías de "otredad" y "diferencia". En suma, el bárbaro concreto que lleva aún frescas todas las cicatrices de su barbarización y que se debate entre los mil y uno enunciados de su barbarie,*

¹⁷ *Occidente* se utiliza en este trabajo para categorizar un sistema de pensamiento que tuvo sus orígenes en Europa (básicamente, en el pensamiento griego y judío) y no, evidentemente, como categoría geográfica

¹⁸ Cfr. Duby, 1995.

¹⁹ *Es posible que las naves de los locos que enardecieron tanto la imaginación del primer renacimiento hayan sido navíos de peregrinación, navíos altamente simbólicos que conducían locos en busca de razón (...)* Foucault, 1992, 23.

²⁰ (...) *el privilegio que se otorga al loco de estar encerrado en las puertas de la ciudad: su exclusión debe recluirlo, si no puede ni debe tener como prisión más que el mismo umbral (...)* Foucault, 1992.

²¹ Cfr. Bartra 1997 y 1998, Hurbon 1993 y von Kügelgen 1998.

²² Cfr. Freud, 1967.

como entre tantas otras fajas alrededor de su rostro (Hurbon, 1993, 11).

No es de extrañar que esta *operación de dicotomización* se repitiera al llegar a América. Después de considerar a los nativos como caníbales o monstruos, los españoles *inferieron* que descendían de la tribu perdida de Israel. España acababa de expulsar a moros y judíos de su territorio (los *otros* no-cristianos, peligrosos porque representaban para el imaginario ibérico todos los valores *invertidos* del catolicismo). Así, en su encuentro con los indios se ven en la necesidad de colocarlos en algún lugar en su esquema de organización del mundo y por tanto: si no son cristianos son anti-cristianos (lo que en su mente equivalía a *judíos*). Queriendo dar fundamentación *científica* - y por tanto, *objetiva*- a la construcción de su propio imaginario los españoles deciden realizar investigaciones lingüísticas para *comprobar* la existencia de términos hebreos en los idiomas indígenas. Roldán, encargado de estas pesquisas, no sólo *demuestra* las raíces comunes de ambas lenguas sino que "comprueba" (i) que los *indios "descienden de la parte más maldita del pueblo judío"* (Borioni/Pieri, 1992, 12).

La figura del indio es así construida por los conquistadores, casi sin intervención de los mismos sujetos²³ y muchas veces- como en el caso relatado- a partir de los absurdos más grotescos. El encierro en la categoría de *indio* (designada por un error y portadora de todas las *negatividades* de la cultura occidental²⁴) es reiteradamente denunciada por los maestros, quienes reivindican sus diferencias y particularidades:

El conquistador desde su llegada nos puso a todos el traje de indios, y desde entonces hemos estado impedidos de florecer como grupos propios. Podemos dejar de ser indígenas, pero jamás mixtecos, zapotecos, otomíes, coras, etc. (A-81, 11)

¿Cuántos siglos permea esta *organización dicotómica* los discursos sobre la población indígena? ¿Cuánto de estas oposiciones *trabajan* aún nuestro lenguaje, atravesando nuestra construcción cotidiana del mundo?

²³ Este argumento es desarrollado por muchos autores (cfr., entre otros, Todorov, 1992, Reissner, 1983). Coincide asimismo con los planteos desarrollados por Rozat 1996, y Borioni/Pieri, 1992 - ver *supra*. Es retomado, también, por los maestros indígenas en sus documentos, bajo la denuncia de su *cosificación* y los reclamos de *participación directa* en la planeación e instrumentación de la educación indígena, ver *infra*.

²⁴ Cfr. Reissner, 1983.

¿Cuántas investigaciones posteriores a la de Roldán, han definido al indio destruyéndolo, a partir de categorías que- derivadas de los propios fantasmas- llegan al absurdo, sin rozar siquiera el rostro del otro? ¿Cuánto de estas construcciones permean los documentos del campo de la educación indígena? Y- lo que es aún más interesante- los textos de los maestros indígenas: ¿presentan también una organización binaria? ¿Definen al otro también como *inversión* de sí mismos? ¿Están cruzados por la lógica binaria conquistador- conquistado?

Este tipo de construcción binaria - si bien sin salirse de la dicotomía original- va haciendo jugar en la construcción de las figuras opuestas de lo *indígena* y lo *occidental* diversos pares de concepciones dicotómicas: barbarie/civilización, mito/historia, oralidad/ escritura, magia/ciencia. Laenec Hurbon me recordó que: *Descubrir las huellas de lo imaginario en estos esquemas pervertidos, no equivale a oponerles una realidad que resplandezca como la verdad, sino a trabajar sobre un lenguaje que nos precede y nos condiciona, y cuya fuerza todavía operante en los discursos sociales y políticos es necesario reconocer* (Hurbon, 1993, 7).

Un ejemplo interesante de esta construcción de la *otredad* por inversión/ negación lo encontramos en el *Programa de Educación para Todos* (coproducido por SEP-INI en 1978) en donde se plantea que

El programa de Castellanización tiene como objetivo abatir la barrera idiomática producida por el monolingüismo, en los grupos étnicos que viven en las regiones más apartadas de nuestro país . (DGEI-78, 36, sm)

Una sorprendente estrategia retórica (proyectiva) ya que la *mayoría* de la población mexicana es *monolingüe* (de la población mestiza: ¿cuántos dominan otros idioma aparte del español?). La(s) barrera(s) idiomática(s) es un asunto que concierne a toda la población en un país con más de 56 idiomas distintos... pero el problema de incomunicación se proyecta a los indígenas, cuando debería ser el gobierno (tan *monolingüe* como estos indígenas, o *más aún*, porque muchos de ellos hablan más de una lengua nativa, con lo que la categoría de *monolingüe* estaría aquí significando más precisamente *no hablante de español*) quien diseñe estrategias originales para abordarlo.

En la misma línea del ejemplo anterior, una cantidad de enunciados que rayan en lo absurdo se encuentran hojeando el *Manual para la enseñanza del*

español a niños indígenas monolingües (otra vez!) editado por la SEP en 1979. Dentro de una cantidad de situaciones didácticas disparatadas - se encuentra una unidad intitulada *La brigada médica*²⁵ cuyos objetivos- entre otros- son:

- * **Realizar el aseo del propio cuerpo y de las ropas.**
- * **Contribuir al mejoramiento higiénico de la casa, de la escuela y de la comunidad.**
- * **Realizar, con eficacia, campañas contra insectos dañinos.**
(DGEI-79, 48)

De estos objetivos se desprende que:

- * Los niños - y, por ende, sus familias- desconocen como realizar el aseo personal y de sus ropas (es necesario diseñar una unidad para *enseñar/les*), así como de los espacios físicos (casa, escuela, comunidad) mencionadas en el segundo objetivo.
- * Los niños- *ergo* los miembros de esta comunidad- desconocen los animales (insectos) de su ambiente y no saben cuáles son los dañinos para su salud.

Pero si en las comunidades indígenas existen problemas de higiene graves probablemente se deban a las pésimas condiciones estructurales producidas por la pobreza (falta de agua potable, baños, etc.) que a la falta de conocimiento de la gente sobre estas cuestiones.

Pero volvamos a nuestros autores: ¿Qué otros nudos destacan en el entramado conceptual? ¿Qué otras voces conformaron esta *red secreta* a través de la cual traté de atrapar los documentos?²⁶ En el proceso de lectura de los escritos- especialmente los producidos por los grupos indígenas- divisé un significativo agazapado que vuelve insistentemente, con un salto de tigre a través de los siglos, a instaurarse en el centro de los discursos. Esa herida sin cicatrizar toma el doloroso nombre de *conquista*. Casi todos los textos analizados la nombran, de una u otra manera. Y una

²⁵ Las relaciones entre instituciones escolares y *control higiénico de la población* han sido magníficamente desarrolladas por Foucault (en 1989 y 1992b, entre otros). Habría que recordar con él (...) *la instauración, a fines del XVIII, de una medicina cuya función principal es la higiene pública, a través de organismos que coordinan y centralizan las curas médicas, hacen circular información, normalizan el saber, hacen campañas para difundir la higiene y trabajan por la medicalización de la población.* (Foucault, 1992b, sm).

²⁶ Evidentemente, esta red también está conformada por agujeros y ausencias, no sólo por los nudos conceptuales...

siente al leerlos que es un significativo muy complejo, que está abarcando una enorme cantidad de experiencias, muchas de las cuales tal vez sean muy difíciles de describir...

Recordemos que cuando los castellanos conquistaron nuestros pueblos, cuando a sangre y fuego quisieron destruir todo vestigio que pudiera recordarnos la grandeza de nuestras culturas y de nuestros pueblos, cuando desde aquel momento iniciaron su proceso de des-civilización²⁷, desde entonces ya no somos los de antes, desde entonces nuestras bocas se han cerrado y nuestros dioses también parecen haber enmudecido.²⁸(...) nuestros campos solo producen hambre, sólo nos dan tristeza. Recordemos que desde entonces nos llegó la desgracia de ser hombres incompletos (...) (A-80, 10)

Trato de abordar esta problemática con *herramientas* diversas. Creo que es posible preguntarse aquí por los *trabajos de duelo*²⁹, y por la concepción de la *Historia*³⁰. Se puede imaginar un duelo por la *muerte cultural*: la de los intelectuales, la de los *calmecac*, la de una visión de mundo que en su pérdida de sentidos queda como una *red agujereada*, lamento que ya está presente en el *Chilam Balam de Chumayel*, y en los

²⁷ *Des-civilización* es ejemplo de lo que yo diviso como un tipo de *respuesta-espejo* basada en la *reversión* de las acusaciones (y valores) del conquistador.... Lo sugerente es que se toman las mismas categorías del discurso del *otro* (ahora representado por los blancos, mestizos, etc.) solamente invirtiendo los polos de las dicotomías ("nosotros éramos la civilización, uds. los salvajes que la interrumpieron", etc.) Este mismo tipo de construcción se encontrará en citas a lo largo del trabajo, en términos como *no-indígena*, en la dicotomía respecto a las lenguas (español/nativas) y a la concepción del tiempo, en el análisis del Taller de nauatl, etc. (ver *infra*). Lo que interesa señalar es que el tipo de lógica (dicotómica) puesta en juego es la misma- a pesar de los valores invertidos- y no se logra oponer una *construcción alternativa* de pensamiento. Es necesario señalar, sin embargo, que este tipo de operaciones *contestatarias* (inversión o negación de una "acusación") parecen ser típicas como primera respuesta de organización de minorías (la misma lógica implícita la encontramos en *slogans* como "Black is beatifull" o "Dick ist Shick", etc.)

²⁸ La importancia de la imagen de los *dioses mudos o ausentes* la trabaja Todorov (1992). Sugerente resulta también pensar *el silencio como única respuesta posible después de un genocidio* según las reflexiones de Steiner (1967) y Lyotard (1990).

²⁹ Cf. Freud 1976 b. Retomo básicamente alguna lectura derrideana de Freud, cfr. Derrida 1998 a y 1998b (entre otros).

³⁰ Para trabajar el problema de la Historia me baso en los sugerentes planteos de Walter Benjamin (en buena parte retomados y retrabajados por J.Derrida) como se irá viendo a lo largo del texto. Me refiero especialmente a Benjamin 1977 y Derrida 1998 a.

códices de Tlatelolco.³¹

Esto parece derivar en una sensación de *vacío*, de laguna (algo se perdió, pero nadie sabe muy bien qué). Para los nahuas, el *tlamanini* (sabio) era- entre otras *metáforas*- "*un espejo agujereado por ambos lados*", quien "*hace sabios los rostros*³² *ajenos*" y "*pone un espejo delante de los otros (...) hace que en ellos aparezca una cara (una personalidad)*" (León Portilla, 1997, 65). Pero a partir de 1525, con la persecución de los sacerdotes y sabios indígenas y el desmantelamiento de instituciones educativas y religiosas por los españoles (Gruzinsky, 1995a, 23) los cimientos de su universo cultural se fracturan, dejando sólo esta *red de agujeros*. Como si una pedrada hubiera dado en el corazón de su *identidad*, quebrando en mil pedazos el espejo en que reconocerse, y en el que ahora sólo pueden observarse fragmentos inconexos, desdibujados- cuya imagen original se ha perdido para siempre. Partiendo de estos fragmentos- de los saberes sometidos, de los retazos conservados- se podrá construir otra identidad posible pero siempre quedará la pregunta por aquella forma original perdida, irrecuperable.³³

Y entonces creo leer un fenómeno interesante: la pregunta no gira sólo sobre el otro- como sugiere Levinas- sino alrededor de la definición de sí mismos- de la propia cultura, de los antepasados, de los espectros- y a veces puede llegar a tonos mitológicos, la búsqueda de algo así como una esencia que opere como una marca o huella de identidad. Esta actitud resuena en muchos de los documentos, haciéndose presente el peligro ligado al gesto de considerar la identidad propia como una esencia, una transmisión del pasado que hay que rescatar y continuar como una figura que *determine* el presente de ese pueblo. Si bien, como plantea Villoro, *(...) este sentimiento de un haber heredado puede librarnos de la angustia de elegirnos. Podemos entonces estar seguros: un pueblo debe ser lo que siempre ha sido* (Villoro, 1991, 100), habría que retomar el desafío que este autor nos propone al

³¹ Retomaré esto más detalladamente en el capítulo II.

³² Interesante, la importancia de la metáfora del rostro en la descripción nahuatl, que coincide-azarosamente- con la imagen de Levinas...

³³ Cuando hablo de forma *original* no refiero- como ya se explicó anteriormente- a un pensamiento esencialista o búsqueda de *orígenes verdaderos* sino a las formas culturales existentes antes de la conquista, a un cierto registro histórico (huellas) que queda interrumpido, incompleto, hueco de sentidos...

sugerir que tener una identidad no sería (...) *descubrir una realidad oculta que nos determine. Tener una identidad es construir una figura en la que nuestro pasado se integre en un proyecto renovado* (Ibid.).³⁴

Creo que hay otro trabajo de duelo aún más complejo: el del genocidio, el de los propios muertos. Benjamin nos recuerda que existe siempre un *acuerdo secreto* con las generaciones pasadas. Su *ángel de la Historia* avanza- al igual que en la tradición pre-hispánica- de espaldas al futuro. Los antepasados exigen ser redimidos. Existe un diálogo, una cita (*Verabredung*) de cada cultura (de cada persona) con sus propios muertos y posiblemente esta sea más estremecedora después del trauma de la aniquilación, de la matanza. Esta memoria del genocidio quizá opere como una *marca* o mandato de sobrevivencia, una exigencia de demostrar que la aniquilación no fue posible, un grito que recuerde que se ha vencido a la muerte...

Derrida, inspirándose en Benjamin, llama a este diálogo el *ser con los espectros: una política de la memoria de las herencias y las generaciones* (Derrida, 1998a, 12). Esta lógica del *asedio* de los fantasmas- esta *fantología* - habita y no habita simultáneamente una cultura, pero (sin lugar a dudas) la *trabaja*. (Ibid., 24). La herencia es siempre radical y necesariamente heterogénea: *es preciso filtrarla, escoger entre los varios posibles que la habitan*. Y aquí veremos cruzarse ambos trabajos de duelo en los textos : no sólo ya no están los muertos, sino que casi no es posible *leer* su herencia. Este se convertirá- en mi propuesta- en uno de los grandes ejes de la lectura de los textos.

Esta *lógica espectral de la herencia y de las generaciones* es la *débil fuerza mesiánica* que nos sugería Benjamin. Como nos recordara en el párrafo al comienzo de este trabajo, *en el concepto del presente como tiempo-actual (jetz-zeit) están dispersas astillas del tiempo mesiánico* (Benjamin, 1994, 51). El tiempo está *astillado* por el pasado y por el futuro. También la memoria, habitante simultánea de ambos tiempos. Y creo que por eso vemos constituirse a la *educación* como un *engranaje* central de *la política de la herencia y las generaciones* : viene de un pasado lejano, se dirige hacia los que todavía no están. Es una *mensajera* de la herencia³⁵- y

³⁴ Volveré al tema de la necesidad de elegir y re-crear la herencia en función de los planteos de Derrida (1998 a) en este mismo apartado, y en los próximos capítulos en los planteos relativos al problema de los contenidos vacíos. (ver *infra*)

³⁵ Una especie de *Chac Mool*, como se plantea en el capítulo III.

tal vez por eso conjuga odios y esperanzas: puede rehacer para las generaciones futuras el diálogo con sus muertos, pero traicionará (a ambas generaciones) si ya no puede leerlos, si ya no los entiende.

Además de las conformaciones- *conjunciones*- fantasmáticas, la conquista tuvo una realidad histórica. El conjunto de fuentes de ese siglo- *bisagra* que es el XVI (tanto de los sacerdotes-*etnólogos* como de los propios indígenas) es compilado, descrito y analizado por Serge Gruzinsky, especialmente en lo que refiere al encuentro - trágico, violentísimo - de ambas culturas y la colonización que los españoles intentan realizar del *imaginario* de los indígenas. Si bien este análisis no nos permite el acceso directo a la mentalidad indígena de la época (Gruzinsky nos invita a admitir que del mundo indígena de aquellos tiempos sólo podemos captar *reflejos*, que de manera inevitable y confusa se mezclan con nuestros propios imaginarios) aterriza nuestra perspectiva filosófica dotándola de un *volumen histórico* necesario para escapar del pensamiento puramente especulativo. Paralelamente a este tratamiento más específico del problema, destacan la permanencia de *prácticas concretas del abordaje del otro* que se repiten sistemáticamente durante siglos y también parecen encontrarse en nuestro *corpus* de documentos. La más llamativa de estas prácticas es la reiteración *ad infinitum* del formato de la encuesta. Como un síntoma que vuelve a aparecer cíclicamente, las encuestas parecen ser la forma privilegiada de pregunta por el otro- pero también por sí mismos, ya volveremos a este punto- en el ámbito de la educación indígena mexicana. Forma que- como plantea Gruzinsky- además de *cosificarlo* como objeto de estudio lo obliga a describirse a través del tamiz de las categorías de lo Mismo (*violencia de la luz*, es inevitable el regreso en este punto- el regreso constante a la metáfora levinasiana). Por qué los documentos de educación indígena (tanto los oficiales como los de los mismos grupos) se niegan a abandonar el *formato de la encuesta* y qué es lo que están buscando en ellas son otras de las preguntas que se reiterarán a lo largo del trabajo.

Después del momento histórico de la conquista y la colonización, en el que Gruzinsky nos irá señalando algunos nudos interesantes, encontramos toda la problemática de la construcción del Estado-nación. En el terreno específico de lo educativo, la conformación del estado-nación requirió la homogeneización de los nuevos "ciudadanos" bajo un sentimiento compartido de pertenencia. Para la construcción artificial de esta identidad común se

crearon, desde finales del siglo XIX, los grandes sistemas educativos que se dedicarán a la *fabricación de los nacionales*³⁶, basada en la imposición de símbolos arbitrarios (bandera, himno, etc) y de una historia mítica y lineal "limpia" de rupturas y conflictos. *El Estado se convierte así en (...) arquitecto, jardinero y terapeuta que normaliza las identidades, más que abre espacios de diálogo y reconocimiento.(...)*³⁷. Esta construcción del estado-nación me fue cuestionada por la voz de Michel Foucault, quien la entendió como la instauración de una *sociedad de normalización* (en el proceso de homogeneización de los ciudadanos la educación- y en este caso particular, la educación indígena- se convierten en uno de los instrumentos centrales del poder). La denuncia de la instauración de una *sociedad de disciplinamiento* y- simultáneamente- de un *racismo de Estado* a través del *bio-poder* (Foucault 1992b) permite cuestionar- a través del método genealógico- numerosas prácticas en el ámbito de la educación indígena, no solamente históricas sino absolutamente actuales. Por otra parte, la política de enfrentamientos y las técnicas de la *microfísica* descrita por Foucault nos permite acercarnos al tema del poder, que no siempre destaca en una primera lectura de los textos.

Last but not least tenemos el importante tema de la **lengua materna** y la **traducción**, que cierra y anuda este trabajo. Traducción entendida no solamente como *traslado* (*Über-setzung*) entre lenguas sino como operación presente en cada enunciado, aún dentro de la misma lengua. Para George Steiner, uno de los pensadores que guió mi reflexión en este sentido, *entender es descifrar. Atender al significado es traducir. (...) La traducción de diferentes idiomas es un caso particular en una configuración y modelo fundamental para el habla humana, aunque ésta fuese monoglota* (Steiner, 1992, 13). Este autor destaca la importancia del lenguaje- y de la(s) lengua(s) materna(s)- como algo que nos conforma como sujetos, como territorio que habitamos y nos sostiene. *El tejido lingüístico que habitamos, las condiciones de progresión tan profundamente arraigadas en nuestra sintaxis garantizan una resistencia tenaz y, a veces, involuntaria. (...) si nuestro sistema de tiempos verbales fuera más frágil, más impenetrable y filosóficamente menos sólido en su final y siempre abierto, tal vez no*

³⁶ Elbaz, M. y D. Helly, 1996 , 76 y ss.

³⁷ Ibidem.

seríamos capaces de durar (Ibid., 173). El lenguaje nos da la capacidad de tener historia. *Un descubrimiento (...) anima a Tucídides; él fue el primero en ver con claridad que el pasado es una construcción del lenguaje, que el tiempo pasado de los verbos es la única garantía de la historia* (Ibid., 44).

Respecto a la traducción y la diversidad lingüística, lo que Steiner trata de proponer es que Babel no fue un castigo o una maldición sino una posibilidad inmensamente rica para la humanidad, la maravilla de poder trazar distintos mapas del mundo, de soñar en lenguas diversas. Le preocupan también la cuestión de las lenguas silenciadas o desplazadas, y la consecuencia que esto podría tener para sus hablantes. *Despojadas de su propia lengua por los conquistadores y la civilización moderna, muchas culturas rudimentarias nunca han logrado recobrar su identidad vital. En suma: en el curso de la historia de la humanidad, las lenguas han sido zonas de silencio y afilada división para el extraño* (Steiner, 1992, 77). Y sin embargo también sabe que no es tan fácil extirpar la diversidad, que los hablantes *pertenecen* a su lengua (que por algo se llama *materna*, como señala Derrida en su *Monolingüismo del otro*, otro de los textos que inspiró esta parte del trabajo). *Hoy el terreno es confuso. Paralelo a la hegemonía del inglés americano, las lenguas y dialectos regionales y nacionales han demostrado ser más resistentes a la racionalización, a los beneficios de la homogeneidad y a la formalización técnica de lo que se hubiese esperado* (Steiner, 1992, 18). La propuesta de este autor, finalmente, es dejar de llorar Babel y animarse a celebrarlo como *la* posibilidad que se nos abrió a los hombres.

La otra voz que acompañó mi reflexión sobre el poder de la traducción fue- iotra vez cruzando este trabajo!- la de Walter Benjamin. En su ya clásico estudio *La tarea del traductor* plantea elementos centrales para entender esta operación. *Benjamin funda su metafísica de la traducción en el concepto de una "lengua universal". La traducción es a un tiempo posible e imposible, según una oposición dialéctica característica de la argumentación esotérica. Tal antinomia surge del hecho de que todas las lenguas son fragmentos cuyas raíces, en un sentido tan algebraico como etimológico, existen y se justifican sólo gracias a "die reine Sprache".* (el lenguaje puro o mesiánico) (Steiner, 1992, 85). Benjamin, inspirado por la *Cabaláh* plantea el problema de la lectura *interlineal* de los textos- que retomaremos en la parte metodológica y que se emparenta con la *deconstrucción derrideana* -

pero también nos da elementos concretos para pensar la *iterabilidad* de los lenguajes (en cada traducción hay algo traducible y algo intraducible) que implica la imposibilidad de la *copia exacta* del original. La función del intérprete sería para Benjamin la de (...) *encontrar en la lengua a la que se traduce una actitud que pueda despertar un eco del original* (Benjamin, 1967). Por otra parte eleva la tarea del traductor a un nivel *sagrado* porque es en ese intersticio entre idiomas donde podrían divisarse chispas del lenguaje mesiánico.

Estos teóricos del lenguaje apuntalaron también la forma que elegí para escribir mi texto: el privilegio de la *metáfora* como herramienta que permite insinuarle al lector la multiplicidad de significados que todo texto esconde (volveremos sobre esto en el apartado metodológico). Además del propio gozo que la construcción- y lectura- de los juegos de lenguaje provocan. Como sugiere Steiner: *Tenemos muchas historias de la guerra y el engaño, pero no contamos con ninguna de la metáfora. ¿Cómo imaginar hoy lo que debe haber sentido el primer hombre que comparó el color del mar con lo oscuro del vino o que vio el otoño en la cara de un hombre? Tales figuras constituyen nuevos mapas del mundo (...)*. (Steiner, 1992,45)

b. Mensaje en una botella (pistas o ejes de lectura para (a)bordar este trabajo)

Un *nuevo mapa* que permita leer la geografía de una colección de empolvados documentos desde nuevos horizontes que sugieran otras rutas de navegación del pensamiento es lo que traté de bosquejar en este trabajo.

A fin de suavizar los extravíos que durante la travesía de la lectura pudieran llegar a ocurrir, quisiera presentar aquí (de manera más que breve) algunas de las coordenadas que dirigieron el dibujo de este mapa. En medio de la tormenta de significaciones que puede desatarse en la aventura interpretativa tal vez sirvan como brújulas para guiar el proceso del lector.

El entramado de este texto está cruzado por líneas y ramificaciones múltiples pero intento aquí, a riesgo de simplificar un poco mi propuesta, hacer visibles algunos de los ejes más importantes que lo sostienen. Que el lector comprenda que estos no la agotan ni resumen, sólo señalan algunas direcciones posibles de lectura de esta trama.

Abierta la botella y al calor del fuego que hace legible la *tinta invisible* del mensaje (perdón, pero no funciona de otra manera en las historias de piratas!) leemos en el papel casi quemado por las llamas:

- el *problema de la herencia* de los propios fantasmas, y las *marcas* que estos dejan en el cuerpo y la memoria histórica de un grupo. El diálogo con los muertos, la exigencia (*Anspruch*) del pasado sobre el presente y el mandato de la sobrevivencia.
- *la conquista como herida abierta*, las manchas con las que ésta sigue salpicando los discursos y prácticas de la educación indígena de nuestro tiempo.
- *el gesto de la encuesta* como forma privilegiada de pregunta por el otro- (y por sí mismo). Gesto que coincide con el nacimiento de los museos y la redacción de los primeros diccionarios monolingües en Europa (fines del siglo XV). Todo esto inmerso en un proceso de *cosificación* de los otros en la categoría de *objetos* de conocimiento.
- Las *tensiones* de legitimación/rechazo que se juegan, entre otros, en los conceptos de *ciencia, antropología, escritura y escuela* (algunos lectores de Derrida llamarían a estas tensiones *indecibilidad*... prefiero utilizar aquí la imagen de *tensión* por el dinamismo y las fuerzas que la misma evoca).
- *El problema de la traducción*, no sólo entre lenguas distintas- que también existe y es complejo- sino entre distintas *Weltanschauungen*. Entre otras, vale la pena pensar aquí la pregunta: ¿cómo traducir contenidos de un *pensamiento-otro* a las categorías y lógicas inherentes en la escuela y el curriculum occidental?
- La *función de autor*, que implica las preguntas: ¿quién habla? ¿cómo interpretar las *firmas* de estos textos? A través de los años y desde distintos posicionamientos: ¿los autores son *los mismos*? ¿Existe tal cosa como los *escritos*- la *obra*- de alguien?
- El *dilema de los contenidos vacíos*, cruzando todo esto. Las borrosas y múltiples definiciones de la *educación bilingüe bicultural*, un tesoro que todos los actores buscan y nadie parece encontrar en este territorio.

En este viaje tampoco se encontrarán las llaves de este dilema, pero se proponen algunas pistas para pensar donde pudiéramos haberlas olvidado...

c. Abandonar la cuarentena teórica del discurso educativo (o del por qué comenzar a entretrejer el pensamiento pedagógico con otros hilos disciplinarios)

¿Por qué irse tan lejos? ¿Por qué cruzar una propuesta ético-filosófica (judeo-europea) con historiadores de la Conquista o teóricos de la *diferencia* para intentar analizar una selección de documentos de educación indígena en México? ¿No nos estamos alejando mucho de nuestro interés? Si podemos abandonar el aislamiento del campo educativo para entenderlo en sus cruzamientos con otros sectores de la realidad tal vez podamos recuperar parte de esa complejidad perdida al tratar de recluir al fenómeno pedagógico en *cuarentena* teórica. Si la educación es un proceso social, entonces se da *dentro y en relación* a otros fenómenos (históricos, políticos, económicos, éticos, etc.) y es en esta articulación donde hay que tratar de pensarla.

¿Qué es lo que estoy tratando de insinuar con la imagen de la *cuarentena*? A mi modo de ver, tenemos una triste- y grave- paradoja en nuestro campo disciplinario (más profunda aún en la especificidad del terreno de la educación indígena) que debiéramos tener la valentía de empezar a discutir. Por un lado, la mayoría de las teorías e ideas que sostienen el pensamiento educativo actual han sido aportadas por expertos de otras áreas : Durkheim, Piaget, Vigotsky, Bourdieu, Le Goff...- y en lo particular de la educación indígena tal vez Levi-Strauss, Aguirre Beltrán, Bonfil Batalla, Villoro ...- para citar sólo unos pocos *pesos pesados*. Al otro lado, no es que los trabajos en investigación educativa no retomen estas tradiciones de pensamiento... pero son pocos los expertos que se animan realmente a *profundizar* en las mismas... Existe, sin lugar a dudas, una cantidad de trabajos serios y realmente *interdisciplinarios* (¿cómo hacerlos de otro modo con tamaña herencia?) en nuestro campo, pero no son la norma... De manera aún más dramática en el ámbito de la educación indígena, lo que se da es un *embarramiento* de ciertas nociones de otras disciplinas, algo así como una interpretación entre *ligera y silvestre* que muchas veces no ayuda a *traducir* aquellas propuestas teóricas en herramientas sólidas

para pensar el terreno de lo educativo... *Abandonar la cuarentena teórica* sería entonces- entre otros gestos- una invitación y una apuesta por la *interdisciplinariedad*, que signifique el estudio *a fondo* de otras tradiciones disciplinarias y el intento del trabajo de *traducción* necesario para hacerlas jugar en *nuestra* esfera de lo educativo ... Esa ha sido la intención de este trabajo, aunque no sé que tan logrados sean los resultados...

Entonces, específicamente en el marco de esta investigación, cómo se entrama toda la red conceptual que acabo de plantear -aquellas voces fantasmáticas que me asedian- con el fenómeno educativo? ¿Qué *marcas* de la historia- concepciones, estereotipos, heridas, odios, mandatos - quedaron *sedimentadas* en estos documentos? ¿Por qué es importante enlazar el análisis de problemas como la *conquista, evangelización, historia, otredad o diferencia* con los discursos producidos dentro del ámbito de la educación indígena en México?

Entre las muchas respuestas posibles, creo importante destacar las siguientes:

- Porque lo educativo fue - ¿sigue siendo?- uno de los lugares privilegiados de *definición* de los grupos indígenas (primeramente por los sacerdotes y luego por el Estado) y- específicamente- el terreno donde se intenta la *incorporación* de los *otros* a *lo Mismo* (la civilización, el mestizaje, la *mexicanidad* u otros derivados).
- Porque en este terreno el Estado concentró sus preguntas (cíclicas, constantes, volveremos sobre esto) sobre el *otro* y- simultáneamente- las estrategias y las esperanzas para construir (¿con ellos? ¿a pesar de ellos?) el sentimiento compartido de (la *comunidad imaginada* como) *nación*.
- Porque es específicamente en este espacio donde -a comienzos de los 70s- se empieza a generar algo que quiere ser un *diálogo* entre sectores gubernamentales y algunos (no siempre representativos) dirigentes indígenas.
- Porque los mismos grupos indígenas³⁸ en sus documentos definen a la educación como una de las causas centrales de sus *males* (etnocidio

³⁸ Me refiero aquí a los grupos analizados en este trabajo, es decir, ANPIBAC y OPINAC. Aunque también revisé documentos de otros grupos y autores indígenas que presentaban rasgos

cultural, desprecio por sus lenguas, etc.) y- simultáneamente- como *la* posibilidad de cambio (compartiendo- en este sentido- la carga tradicionalmente utópica del optimismo pedagógico occidental, que da al factor educativo una importancia central en el destino de los pueblos). Esto se expresa reiteradamente en los documentos, como se verá a lo largo del trabajo.

La educación ha jugado así papeles múltiples pero siempre centrales en los discursos de todos los actores sociales involucrados en "*la cuestión indígena*"³⁹ : como *instrumento* privilegiado del proyecto de integración nacional, como *culpable* de los *padecimientos culturales* (a veces también se la ha acusado de *generadora* de injusticias económicas) como *utopía* (sea gubernamental, sea de los grupos indígenas), como espacio donde se genera el diálogo entre ambos sectores...

El acercamiento a los textos desde una perspectiva *deconstructiva* deja ver otra arista interesante: todos estos temas- el trauma del genocidio, la construcción de la nación, la otredad, el reconocimiento del otro, el problema de la Historia- aún cuando parezcan bastante alejados de la problemática específicamente pedagógica, se discuten en los documentos educativos. Todavía más: muchas de las categorías que propongo en el entramado conceptual (por ejemplo, el problema de la *conquista* o el de la *traducción*) lejos de estar en mis inquietudes originales se me fueron planteando a medida que leía los documentos. Las alusiones múltiples sobre estos conflictos - o, en el caso de la traducción, lo llamativo de ciertas construcciones lingüísticas - me sugirieron tematizarlos y buscar materiales que, desde lo histórico y lo teórico, me dieran otras herramientas para pensarlos.

Así las cosas puedo afirmar hasta aquí: creo que la propuesta teórico-conceptual es pertinente porque son algunos de estos temas y categorías las que están discutiendo (recordando, argumentando) los textos. ¿Y por qué es en el terreno de lo educativo donde aparecen estas tematizaciones, que

llamativamente comunes, no pretende ser una generalización válida para otros movimientos, como se explícita en la siguiente nota al pie.

³⁹ Utilizo el tiempo pasado porque en el actual movimiento zapatista el fenómeno educativo parece estar relegado a un segundo plano, y las reivindicaciones más urgentes se han desplazado a otros terrenos (jurídico, económico, etc)

parecieran tener poco que ver con lo tradicionalmente pedagógico? Este es un punto interesante, que hay que tener presente en el recorrido del texto. No es una pregunta que pueda contestarse fácilmente, pero nos abre una nueva dimensión en los estudios educativos de corte histórico: podemos ver el campo de la educación no sólo como contenidos (con las clásicas preguntas: ¿qué tipo de propuestas pedagógicas se discutieron en el ámbito de la educación indígena en los últimos 20 años? ¿cuáles han sido los cambios curriculares? etc.) o como **espacio político y social**⁴⁰ (qué tipo de enfrentamientos? ¿qué funciones sociales juega la escuela? etc.) sino como un **terreno marcado por historias, huellas, duelos, lógicas ininteligibles de pensamiento, identidades** (¿cómo se actualiza una memoria histórica que no está suficientemente heredada en lo educativo? ¿Cómo se filtra una carga de historia, memoria, marcas, en los documentos de este campo?, etc.) Pensándolo desde este horizonte, podemos preguntarnos cómo estos elementos han jugado en este terreno, cómo empezar a tomarlos en cuenta a la hora de pensar nuevas estrategias para este sector, como comenzar a ponerle palabras a todo esto... *Esto* que significa, como planteaba en el prefacio, el *desafío de construir una educación después de un genocidio*, *esto* que nunca aparece abiertamente en las discusiones sobre el campo de la educación indígena pero que lo está trabajando desde las sombras ... De qué manera se entrelaza todo *esto* con los discursos tradicionales del campo de lo educativo no es algo que tenga demasiado claro, pero es una de las búsquedas que intente desarrollar en esta investigación...

d. Cual tornar una vasija (Materiales y metodologías de trabajo)

Como artesano que modela una pieza trabajando el barro, o el artista que diseña y engarza sus vidrios de colores para dar forma a un vitral, así el trabajo del investigador se conforma lentamente, a partir de ciertos *materiales* y a través de ciertas *técnicas*. Así seleccioné mi *materia prima* entre mucha que había para escoger- y mis *instrumentos de trabajo*. La pieza final, este manuscrito que ahora el lector tiene en sus manos, podría

⁴⁰ La dimensión político-social de lo educativo fue brillantemente planteada ya por Durkheim a fines del siglo pasado. Cfr. Durkheim 1976

haber tomado- cual en el diseño de vasijas y vitrales- cualquier otra forma, incluso a partir de los mismos materiales y herramientas (lo que no implica que la misma toma de decisiones respecto a éstos no sea fundamental en el diseño final de la pieza). La originalidad del propio trazo - subjetividad, historia, pulso del autor- está presente en cada pieza lograda. Esto significa que no aspiro a un resultado *objetivo y científico*, sino a una propuesta original de lectura: un trabajo artesanal de calidad nunca se inscribe dentro de *la producción en serie*.

Vayamos entonces a la *materia prima*: la búsqueda de los documentos fue un trabajo fascinante y dificultoso. Cual un *Sherlok Holmes actualizado*, la pesquisa por bibliotecas, empolvados archivos y pistas dadas por ciertos expertos en el tema⁴¹ se convirtió en una aventura entre divertida y desesperante. El sector indígena pareciera ser la *cenicienta* del ámbito educativo mexicano. Ninguna biblioteca tiene una colección completa de documentos sobre el tema, los pocos que se encuentran sobreviven en algún rincón olvidado y, la mayor parte de las veces, mutilados: tachados, dibujados, con hojas arrancadas ... Sumado esto a la propia calidad de los textos (pésimo papel e impresión, graves faltas de ortografía, redacción y sintaxis, malas encuadernaciones, etc.) que en la gran mayoría de los casos resulta mucho más *pobre*- en todos los sentidos de este término- que los materiales editados por la SEP para otros sectores educativos⁴². Estas fueron las primeras pistas para pensar el problema: ¿por qué un trato tan desigual y - por qué no decirlo- tan despreciativo? Dentro de todo este enigma una de las cosas que más me llamo la atención fue el *desastroso español* que poblaba las publicaciones oficiales para la educación indígena: libros para castellanizar (o al menos pensados para lectores para quienes el español no era su lengua materna) que ignoraban las reglas básicas del idioma que querían enseñar. Un primer absurdo que debía tener alguna explicación...¿o no? Volveremos sobre este tema más adelante.

Finalmente, el *corpus* de materiales que seleccioné resultó amplio y sumamente heterogéneo, si bien respetando el recorte propuesto (Educación Indígena en México 1974-88). La delimitación temporal comienza

⁴² Aquí es necesario aclarar que documentos más recientes- por ejemplo, DGEI 1996 y 1997- tienen una calidad francamente superior. Posiblemente, esto se relacione con el cambio de directivos y políticas en esta dependencia.

en 1974 con la creación de la OPINAC (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, AC), que luego da paso a la formación de la ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC) en 1976⁴³. Es en estos años - y a través de estas asociaciones- cuando los indígenas empiezan a plantear - por primera vez *con su propia voz* - demandas educativas. Antes sólo existía - al menos a nivel de los documentos- un *monólogo oficial* de la SEP en el que esta decía saber y diseñar "*lo que era bueno para los indígenas*"- Este movimiento coincide con lo que varios autores describen como el *despertar indígena en Latinoamérica*, ya que a lo largo de todo el continente surgen agrupaciones *de* indígenas que comienzan a organizarse no sólo a nivel nacional sino regional y continental ⁴⁴. La investigación se extiende hasta 1988 para tratar de analizar - además de los ejes que ya se plantearon *supra* - en qué sentido se incluyen - o no- las voces indígenas en los materiales y documentos didácticos, qué tanto cambian las posturas estatales cuando son los mismos dirigentes indígenas los que los *escriben* (ahora situados en el espacio de lo oficial) . ⁴⁵

Respecto a los documentos, confío en que el *corpus* utilizado en este análisis abarque, si no el total, la mayoría de la producción de la época (y, especialmente, la más *significativa* en relación a los ejes que nos interesa abordar). Esta fue una de las partes más difíciles de la investigación, no sólo por la dificultad- que ya mencioné- para encontrar los textos sino porque casi nadie tiene una visión clara de lo que se publicó en ese período (lo que implica o denuncia un cierto caos o falta de organización en este sector... al menos a nivel institucional.). Casi al final de este trabajo conté con la valiosa asesoría del Mtro. Alonso López Mar al respecto quien, desde su experiencia como miembro fundador de la OPINAC y la ANPIBAC y, posteriormente, funcionario de la DGEI me ofreció generosamente un panorama de las

⁴³ A partir de 1982 varios de los dirigentes de la ANPIBAC son incorporados como funcionarios en la DGEI, en los más altos puestos directivos y técnicos.

⁴⁴ Un ejemplo de esto es XXV Congreso Anual Latinoamericano "Los autóctonos americanos opinan" Universidad de Florida (1975) y la Reunión para la Declaración de Barbados II (1979), donde también participaron representantes de la OPINAC. Cfr. OPINAC 1980, Morin 1988, Díaz Polanco 1991, Bataillon 1988, entre otros.

⁴⁵ No se incluye por cuestiones de tiempo la influencia del INI y la antropología mexicana en la construcción de los discursos, tanto de las OPINAC y la ANPIBAC como de la DGEI. Intuyo que esta es realmente muy fuerte, y el cruce de estos discursos con los documentos aquí analizados queda como un trabajo a desarrollar en esta línea de investigación.

publicaciones del período e incluso me facilitó su propia colección personal para completar los documentos necesarios para esta investigación (inhallables en las bibliotecas públicas).

Es interesante mencionar en este punto el señalamiento del Mtro. López Mar de que ningún director de la DGEI- y casi ningún investigador del área- tuvo nunca interés en leer estos documentos... (que, como se verá a lo largo de este trabajo, están plagados de aristas interesantes para discutir en el campo de la educación indígena, amén de que fue la primera producción escrita directamente por docentes bilingües organizados...) Tal vez, y si mis interpretaciones no convencen mucho, el valor de este trabajo consista en desempolvar estos documentos olvidados y sugerir la conveniencia de leerlos y pensarlos...

Regresando a los textos, como ya mencioné anteriormente, mi pesquisa se centró principalmente en escritos *firmados* por dos importantes actores sociales de esta década:

* **Organizaciones de maestros bilingües:**

- *Nechikolotli tlen nauatlajtouaj maseualtlamachtianej* (Organización de Profesionistas Indígenas Nauas, A.C., (OPINAC) y -posteriormente-
- Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC)

* **Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁴⁶**

Pongo juntas a la OPINAC y la ANPIBAC porque muchos de sus miembros son los mismos y, en realidad, la OPINAC deriva en la ANPIBAC en un intento por ampliar la organización de docentes bilingües a otros grupos étnicos con una infraestructura que abarcara todo el territorio mexicano. Cabe aclarar que, si bien el análisis gira centralmente sobre los escritos de estas dos asociaciones, incluí también otros documentos de autores indígenas (individuales o asociaciones) tanto de México como del resto de Latinoamérica⁴⁷ para resaltar ciertas problemáticas comunes que saltaban a la vista.

Como en ambos casos se trata de documentos "institucionales" algunos

⁴⁶ En adelante me referiré a estos actores sociales simplemente como OPINAC, ANPIBAC y DGEI.

⁴⁷ La lista completa se encuentra en la sección de Bibliografía, apartado *Otros documentos*.

de ellos están *firmados* con el nombre de sus redactores, pero muchos de los textos- especialmente los producidos dentro de la DGEI- sólo se presentan como responsabilidad de la "institución editora", con lo cual resulta casi imposible saber quién los concibió, redactó, etc. Los tipos de documentos son muy variados: desde bases político-pedagógicas que debieran servir de lineamientos generales para todas las actividades relacionadas a la educación indígena a nivel nacional, pasando por memorias de seminarios y antologías de materiales para la escuela hasta folletos mínimos para promotores o materiales para alumnos indígenas *monolingües*⁴⁸ de nivel preescolar, entre muchos otros⁴⁹. Pero la elección de esta diversidad recae fundamentalmente en la intención- y aquí son los fantasmas de Derrida y Foucault quienes dirigieron mi selección de los materiales- de apartarnos del centro tradicional de los discursos y (...) *captar el poder en sus extremidades, en sus terminaciones, ahí donde se hace capilar; captar el poder en sus formas más regionales, más locales (...)* (Foucault, 1996, 38). Hurgar en la *literatura gris*⁵⁰ de los arcones (o, más frecuentemente, de los basureros) de la historia de la educación nos permite descubrir significados y anudamientos que no están presentes- al menos no tan claramente- en los textos "importantes" de esta época.

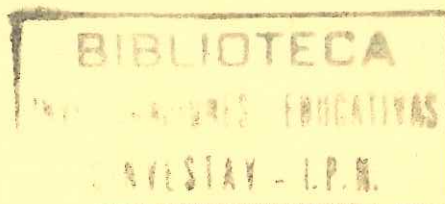
Si tratamos de pensar el poder como estrategias de una *microfísica* sostenida a través de la *fuerza del detalle*⁵¹ no existen documentos (ni sujetos, ni dispositivos, ni gestos...) más *centrales* que otros. Tampoco si asumimos la mencionada propuesta de Derrida de entender el *centro* más como una *función dinámica* que como una estructura fija. Por eso algunos indicios encontrados en documentos aparentemente "sin importancia" (olvidados como "material de desecho" en alguna biblioteca) se podrán convertir en articuladores de nuestro análisis. Gesto que se ubica en un intento- tal vez no muy logrado- de seguir el espíritu de Walter Benjamin- una de las voces que atraviesa con más fuerza este trabajo- quien creía que el historiador debía trabajar (...) *allí donde por "un instante" la memoria se*

48 Ya señalé los problemas de la categoría de "indígenas monolingües", otra de las construcciones retóricas de la burocracia estatal para construir al otro-indígena como distinto y, sobre todo, como *sujeto carente*.

49 La lista completa de documentos puede consultarse en la bibliografía anexa.

50 Granja Castro, 1998.

51 Cfr. Foucault 1989 y 1991.



presenta como relámpago: fragmentos, trozos olvidados, palabras perdidas, "acontecimientos pequeños", material de desecho para una visión universalista y homogeneizante de la historia, material que rápidamente debe ser arrojado al basurero. De ahí que el historiador, como el poeta y el trapero, fatigue sus pasos en la larga caminata por los basureros donde los que dominan arrojan la memoria de los dominados. (Forster, 1991, 32)

Según Forster, el trabajo histórico que realiza Benjamin lo lleva a (...) *deslizarse silenciosamente entre aquellos restos, fragmentos, palabras olvidadas, huellas tenues, que pacientemente fue reuniendo sin ánimo de encerrarlos en un código definitivo o en una tabla clasificatoria. Su preocupación es organizar el nuevo texto de tal modo en que la pluralidad de trozos reunidos en él puedan poner de manifiesto el secreto de una época. (Forster, 1991, 126)* Ese es el espíritu que también guía el tipo de *tratamiento "metodológico"* de los escritos- que me permitió generar esta pieza teórica a partir de la *materia prima* de los documentos.

Este abordaje se apoya también en la propuesta de *deconstrucción* de J.Derrida. Propuesta estrechamente emparentada a la de Benjamin (lectura interlineal de los textos, multiplicidad de significados posibles) y que no es fácil describir en este espacio porque, como el mismo Derrida señalara reiteradamente, no se trata de un metodología sino más bien de una *estrategia de lectura. Si tuviéramos que arriesgar una sola definición de la de deconstrucción, una definición tan breve, elíptica y económica como una contraseña, diría simplemente y sin exageración: plus d'une langue, es decir, más que un idioma y no más que un idioma (Derrida, 1998c, 28).* Como de la estrategia deconstructiva no hay definición precisa, tal vez sea mejor para el/la lector/a verla *en acto*, observar desde que *mirada* traté de *desedimentar* estos textos, intentando sugerir otras significaciones *posibles*, otros esqueletos que podrían estar sosteniendo estos escritos- o al menos *mi* lectura de los mismos⁵².

No puedo sin embargo, dejar de señalar (aunque fuera de manera pobre y concisa) algunos de los conceptos que completan la propuesta *derrideana*. Ya comenté que la escritura - y la realidad misma- se entiende como *textura/textil*, tejido al que pueden siempre anudarse otros significados (esto es lo que sugeriría la figura del *haz*). El texto visto como una red

⁵² Lo mismo vale en relación a las miradas *arqueológica* y *genealógica* que planteo a continuación.

siempre abierta a la multiplicidad de lecturas pero también al propio *margen*, aquello que ha quedado *fuera* de él y desde allí lo interroga (este afuera es relativo porque el margen y el texto están en continua interacción- el *tímpano* que sirve como pared o frontera es *permeable*) y ambos *habitan* simultáneamente en el *territorio común de la textualidad*.

Al trabajar los textos como tejidos que permiten una infinidad de re-envíos de significados, se divisa un movimiento constante de búsqueda de *huellas* o *marcas* que remiten incansablemente a otras huellas o a una *archi-huella* (ya que *lo originario* no existe para Derrida). Este concepto de huella, que Derrida retoma de Levinas (...) *hace vacilar, tachándolo, el concepto de origen* (De Peretti, 1989, 72). La *tachadura del origen* permite situarse en una postura antiesencialista sin negar, sin embargo, la presencia de estas *huellas* o *marcas*... algo que retomaremos en el último capítulo de este trabajo. La lectura deconstruccionista, entonces, pone atención (...) a las *zonas marginales del texto, las notas a pie de página, los trabajos poco relevantes, los lugares, en suma, en que la vigilancia de quien escribe podría ser menor*. (C. Gonzalez Marin en Derrida, 1998b, 11).

Traté de tejer esta mirada deconstructiva con la propuesta metodológica *foucaultiana* que combina una mirada *arqueológica*⁵³ con una *genealógica*⁵⁴. La *arqueología*⁵⁵ nos sugiere un análisis del discurso⁵⁶ que enfoque las discontinuidades, las rupturas, los entrecruzamientos pero sobre todo reconozca esa *contrahistoria* de lo oculto, de lo que hay que desenterrar y está aún vivo bajo las pesadas capas de tierra de las historias oficiales. La arqueología busca demostrar por qué un discurso (...) *no pudo ser más que ese, por qué excluye a cualquier otro, cómo se ubica en medio de*

⁵³ La propuesta de Derrida y la de Foucault guardan más similitudes de lo que cualquiera de estos autores hubiera estado dispuesto a admitir (erosión de la idea de centro, atención a las marginalidades y silencios, impresión en los cuerpos, etc.) No es tema de esta tesis desarrollar este punto, baste señalar que en el trabajo directo sobre los textos son estrategias que se dejan combinar y complementar de manera fabulosa.

⁵⁴ En la recuperación de la metodología *foucaultiana* no comparto la tesis de Dreyfus y Rabinow de que la *genealogía* haya superado el momento de la *arqueología* sino que, por el contrario, creo que ambas ofrecen herramientas originales y complementarias para el análisis que intento en este trabajo, Cfr. Dreyfus y Rabinow, 1988.

⁵⁵ Como ejemplo de un análisis que pone en práctica el método arqueológico véase Foucault, 1993.

⁵⁶ Retomo de Foucault las miradas arqueológica y genealógica pero no estrictamente su concepción de *discurso* ya que, como se verá a lo largo del análisis que despliego, recupero para el tratamiento de los documentos la noción de *texto* de Derrida.

los demás y con respecto a ellos en un lugar que ningún otro podría ocupar. El problema específico del análisis del discurso podría formularse así: ¿cuál es esa irregular existencia que sale a la luz en lo que se dice y no en cualquier otra parte?⁵⁷ La genealogía⁵⁸ se ubica en la articulación de cuerpo, prácticas e historia (el cuerpo es entendido como superficie de inscripción de la historia). Esta mirada, inspirada en Nietzsche, intenta escuchar los saberes sometidos, locales, discontinuos, que han sido desplazados por el poder, visualizando los enfrentamientos que se dan dentro de una construcción histórica determinada, atendiendo específicamente a las relaciones entre *saber, poder y verdad*, un triángulo conceptual central para nuestro campo de análisis. Foucault afirmaba que su método se trataba (...)de un ejercicio filosófico: en él se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo.⁵⁹ ¿Habré logrado pensar algo de esos silencios, contratiempos, voces amordazadas o cuchicheos en este trabajo? Si la lectura de este texto sugiere al lector, a partir de los múltiples fragmentos de documentos olvidados, algunos secretos- no visibles en el acercamiento lineal al texto- la propuesta de estos autores habrá sido, al menos en parte, heredada para este escrito.

El estilo de escritura de este texto es una elección consciente, que se basa principalmente en el uso de la *metáfora*⁶⁰. Tradicionalmente asociada al ámbito de la literatura no es una construcción lingüística que tenga mucha aceptación en el ámbito de lo académico... tal vez por eso su utilización resultaba más atractiva. Pero no se trata solamente de un capricho, sino que el texto metafórico pertenece a mi propia tradición judaica, la que desde hace milenios genera un discurso basado en relatos, comentarios e interpretaciones⁶¹ (lo que difiere profundamente del típico discurso

⁵⁷ Foucault, 1970. Citado en Martiarena, 1995, 122.

⁵⁸ Como una aplicación de la mirada genealógica puede consultarse Foucault, 1989.

⁵⁹ Foucault, citado en Martiarena, 1995.

⁶⁰ Tal vez sea necesario aclarar aquí que utilizo la metáfora como *estrategia de escritura* pero no abordo en este trabajo las problematizaciones que respecto a la misma se han generado en el ámbito de la lingüística.

⁶¹ Desde la escritura del Talmud (siglos II antes de nuestra era a VI de nuestra era) que propone el misterio del PARDES (los múltiples niveles de significación de un texto) la tradición judía no ha

occidental, *lógico y racional*...). La metáfora, que para Benjamin *es el don máximo del lenguaje* permite- precisamente- poner en suspenso la unidireccionalidad del texto, invitando al lector a buscar sus propios significados ya que en un (...) *gesto interpretativo pone de manifiesto que sólo desde la diversidad, sólo desde la penetración metafórica es posible "hacer hablar" al texto.* (Forster, 1991, 24). No es casual entonces, que Benjamin, Derrida y Freud sean algunos de los fantasmas que recorren insistentemente este escrito, ya que comparten esta tradición milenaria de la multiplicidad de sentidos posibles...

La presencia de las metáforas en este texto se da en tres niveles distintos: en los documentos que analizo (especialmente los documentos producidos por los grupos indígenas están plagados de metáforas, muchas de ellas bellísimas), en los textos de los autores teóricos que retomo (Benjamin, Derrida, etc.) y en mi propia escritura. Todos estos niveles se mezclan y entrecruzan como hilos de una red cuyo diseño cada lector deberá imaginar y elegir. Muchas de las metáforas con las que juego en este trabajo (los *tlapialli*, el espejo destrozado, la red agujereada, entre otras) remiten a *marcas* de la historia, algunas de las cuales se remontan varios siglos a nuestras espaldas... tal vez sea necesario aclarar que el significado de estas imágenes (como el de cualquier símbolo, como el de cualquier texto) no debe ser interpretado *literalmente* (¿no recordaba recién el misterio de los múltiples significados del lenguaje?). Se trata de sugerirle al lector - a través de ciertas *huellas* que creo que, aunque opacas, tienen un nivel de existencia desde el que siguen *trabajando* el presente- algunos indicios para que a partir de ellos imagine su propia lectura de los documentos que presento. Se trata de intentar (...) *una ciencia histórica cuyo objeto no esté formado por un ovillo de facticidades puras, sino por el grupo contado de hilos que representan la trama de un pasado en el tejido del presente. (Sería un paso en falso equiparar dicha trama con el mero nexo causal. Es más bien un nexo dialéctico, y hay hilos que pueden estar perdidos durante siglos y que el actual decurso de la historia vuelve a coger de súbito y como inadvertidamente)* (Benjamin, 1994, 104) . Reconocer la presencia de estos hilos en nuestros días ... otro de los desafíos benjaminianos para entender la

dejado de trabajar el problema de la interpretación y la multiplicidad de sentidos escondida en el lenguaje.

historia dentro de *otro tiempo*, el *jetz-zeit* del *Angelus Novus*.

Finalmente, la *estructura del texto* armado en una especie de *diseño arborescente*, que cada vez *abre* más líneas y direcciones en lugar de ir enlazando o entrecruzando las ideas y conceptos hacia el final- está construido desde la misma idea de *significación múltiple*. Como un *puzzle* con diversas soluciones posibles, lo que planteo al lector son piezas, fragmentos que cada quien irá armando siguiendo sus propios referentes, lógica e imaginación. Por esta razón no ofrezco cierres de capítulos o partes, ya que la apuesta es presentar estos fragmentos y que el lector los pueda ir armando bajo su propio diseño. Obedece también al planteo de esta estructura arborescente el hecho de que las citas de autores no estén formateadas cual indican los cánones académicos, ya que lo que quise redactar fue un texto donde sus voces se tejieran entre sí y con mi propia palabra. (Benjamin quiso alguna vez *escribir* un libro compuesto sólo de citas que él ordenaría y enlazaría. Este texto no llegó a tanto pero recupera ese sentido de la construcción de un tejido de voces múltiples).

Se entiende también así que, desde las perspectivas aquí planteadas, el abordaje que se realiza de los documentos es una propuesta de lectura personal: no es la única que puede hacerse, ni la más "adecuada". Se trata tan sólo de un recorrido posible, del *haz*⁶² de significados al que estos escritos me re-enviaron en un cruce inevitable con mi propia historia y mi manera de construir el mundo. Si cada texto no posee un significado último, un secreto a develar, entonces (...) *cada lectura le da, por un instante, un cuerpo impalpable y único* (Foucault, 1992, 7). Este cuerpo ha sido tachado, reconstruido, despedazado y vuelto a armar en el proceso de construcción de esta mirada, ya que los textos mismos hacían re-envíos tramposos, se enredaban con las propias obsesiones, iban tomando significados diversos a medida que se cruzaban con la lectura de otros documentos. El resultado es frágil, parcial y provisorio (cómo sucede siempre en estas cosas, iluminando algunos aspectos deja otros en la sombra de lo que no alcancé a vislumbrar).

⁶² Derrida trabaja esta imagen del *haz* para explicar el constante re-envío de significados que implica la lectura de un texto/textil. Un *haz* (...) *es un foco de cruce histórico y sistemático; es sobre todo la imposibilidad estructural de cerrar esta red, de interrumpir su tejido, de trazar en él una marca que no sea una nueva marca*. (Entrevista, 14). Las posibilidades de representación que distintas imágenes ofrecen a una propuesta teórica son interesantes: aunque no cabe en el marco de este trabajo, piénsese simplemente en la diferencia con lo que implica la figura del *espiral dialéctico* en la teoría marxista... Cfr. también Derrida 1998 b.

Hasta aquí las descripciones teóricas y metodológicas. Acomodémonos, entonces, para escuchar esta historia, que comienza hace 500 años con algunos paquetes misteriosos...

CAPÍTULO II: DE HUELLAS, GESTOS Y FANTASMAS (DE LA OPACIDAD DE LA HERENCIA EN LOS DOCUMENTOS DE LOS GRUPOS INDÍGENAS)

*Rojas están las aguas, están como teñidas,
y cuando las bebimos,
es como si bebiéramos agua de salitre.
Golpeábamos, en tanto, los muros de adobe,
y era nuestra herencia una red de agujeros...*

Anónimo en nahuatl, Tlatelolco (1528)

a. La memoria empaquetada (de la actualidad y el mandato del pasado)

Desde el centro de Guerrero hasta Morelos, indios e indias disimulan en los altares o en los "cielos" de sus oratorios cristianos los "ídolos de linaje", los tlapialli. En pequeños cestos, en canastos a veces cerrados con llave, conservan celosamente guardados jícaras, estatuillas y sobre todo pequeños objetos, brazaletes, juguetes infantiles, copal a medio consumir, lienzos bordados, piedras de colores, a menudo también plantas alucinógenas, peyotl y olohliuqui. Aquellos conjuntos para nosotros heteróclitos deben, como las "pinturas", poseer un sentido interpretativo que se nos escapa; en cualquier caso esconden una fuerza cuyas emanaciones se temen. No pueden ser abiertos ni tocados por nadie, al grado de que se les deja disgregarse en polvo con el transcurso del tiempo. Los canastos domésticos no dejan de evocar los tlaquimilolli de antes de la Conquista, aquellos "paquetes" relicarios que servían para sellar la alianza con el dios tutelar. Con la diferencia de que han sido escogidos por el fundador del linaje y que se conservan en manos de sus descendientes y no de la comunidad. En un principio aquellos objetos habían servido en los ritos y sacrificios ofrecidos en algún momento cualquiera de la existencia del linaje: el culto al fuego doméstico, el estreno del fuego nuevo y del pulque, la inauguración de la casa, el alumbramiento, etc. Su transmisión sigue las líneas de filiación masculina o femenina y no el circuito de las

alianzas, puesto que cada cónyuge sigue siendo detentor exclusivo de los tlapialli de sus ascendientes y, al parecer, de los ascendientes de su sexo. Tras la desaparición del linaje, los tlapialli deben recibir las mismas atenciones de los nuevos ocupantes de la casa y no ser bajo ningún motivo desplazados del lugar en que se encuentran. Por tanto constituyen una especie de capital material y simbólico que expresa la continuidad y la memoria del linaje, la solidaridad de las generaciones y, aunque de manera más indirecta, el compromiso de todo el grupo de respetar esos objetos (Gruzinsky, 1995a, 156, sm).

Una herencia secreta, un mandato que los que ya han muerto eligieron, *compusieron* para sus descendientes. Una legado difícil para "los que vendrán": recuerda el genocidio, las voces asesinadas, el pasado que sigue viviendo en esos objetos, el mandato de conservarlos ... pero al mismo tiempo permanece cerrada, imposible de descifrar, hablando desde un lenguaje extraño, desde un tiempo perdido. Herencia imposible de abandonar, imposible de comprender: se ha perdido el diálogo con aquellos hacedores de "paquetes- *tlapialli*", en la elección de esos objetos hay un significado oculto, algo que resguardar... pero pareciera que ya nadie puede leer ese mensaje. Conservarlos permite que - de alguna manera - los muertos sigan viviendo... hasta que también los *tlapialli* se reduzcan a polvo, vencidos por los años y la incompreensión.

Y sin embargo... lo que queda es el *gesto*, alguien que en la neblina de los tiempos- seguramente viendo el desastre que se avecinaba- quiso decirles algo a los que nacerían. Queriendo curvar su existencia en puente entre sus propios muertos y quienes aún no habían nacido, encerró en un canasto un mensaje, una historia, afectos... y sobre todo el mandato de *sobrevivir*, de no olvidar, de no *olvidar-los*. El recuerdo los mantendría vivos en los nuevos cuerpos, seguirían - como *astillas del pasado, invisibles pero dolorosas* - habitando, si ya no este suelo, sus memorias.

Esta extensa y sugerente cita de Gruzinsky sobre el mantenimiento secreto de la idolatría en el México colonial creo que explica - y, sobre todo, *metaforiza* - un profundo síntoma de los documentos sobre educación producidos por los grupos indígenas. La sensación que producen al leerlos es la de una búsqueda, una necesidad de recuperar algo... que nadie sabe muy bien *qué es*. Respondiendo al *gesto* de ese antepasado que amorosamente

preparó el *tlapialli* se quiere volver al contenido de esa herencia, a reordenar ese conjunto producido por otra lógica y otro idioma.

Podemos decir que gran parte de nuestra cultura pasó a la clandestinidad para no ser destruida, nuestros abuelos la guardaron, la escondieron para que no se perdiera, para que no fuera destruida por los hombres blancos. (A-82c, 487).

Pero el canasto está cerrado, y parece que ya nadie encuentra las llaves de la memoria, del diálogo con los muertos. La educación sería -precisamente- uno de los espacios privilegiados de la transmisión... pero, ¿cuáles serán los contenidos a enseñar? ¿Cómo descifrar esta herencia?

Creo que esta pregunta por el contenido de este complejo y doloroso legado puede divisarse en el *corpus* de documentos tras los múltiples llamados a investigar, recuperar, *escribir*⁶³, reencontrar la "propia" historia, *filosofía*, tradiciones, conocimientos...

Por eso ahora necesitamos reflexionar, necesitamos buscar, cómo podrán recibir esa sabiduría nuestros hijos, nuestros hermanos, porque esa sabiduría está guardada, la han guardado nuestros abuelos y ahora empieza a llegar el día en que volverá a salir, volverá a esparcirse, volverá a regarse, volverá a retoñar, volverá a florecer. (A-83, 180)

Aunque invisibles las *astillas* punzan el cuerpo lastimado y desde su escondite pujan por ser descifradas, por salir a la luz del presente, por corporizarse... pero ¿cómo arrastrarlas a la superficie? Las *técnicas* que los maestros bilingües imaginan para su rescate resultan algo desconcertantes: ubican a la *investigación antropológica* como la forma de recuperar este contenido y- posteriormente- a la *escuela* como la encargada de transmitirlo a las nuevas generaciones (ambas *figuras culturales occidentales*, ambas -paradójicamente- agudamente criticadas a los largo de los documentos)

(...) la creación de un centro de estudios etnológicos, antropológicos y lingüísticos, para investigar la cultura milenaria de cada pueblo indio. El mismo debe ser dirigido por sabios indígenas. (GC-85, 154)

⁶³ Volveremos en un momento al tema de lo importancia de la escritura en estos documentos: la necesidad de "*poner todo por escrito*".

Se ve aquí un intento - que se reitera en muchos de los textos -por combinar ambos universos culturales (conocimientos de las *ciencias occidentales* y de los *sabios indígenas*, en este caso). Esta *tensión*, que intenta colar los contenidos tradicionales de la cultura indígena a través del tamiz de las instancias culturales occidentales (ciencias, escuela, planes y programas, etc.) pareciera estar indicándonos al menos dos problemáticas que la cruzan: la de la *legitimidad* (las operaciones que implica convertir estos contenidos en descripciones antropológicas y lingüísticas o insertarlos como parte del curriculum para la educación indígena podrían convertirlos en *contenidos socialmente válidos*) y la de la *traducción* (¿cómo realizar esta *tamización* hacia las categorías occidentales de pensamiento? ¿qué permanece, qué se transforma? ¿cómo están interpretando estos maestros indígenas estas categorías?)

Volveremos sobre los ejes *legitimidad y traducción* a lo largo del trabajo. Pero sigamos leyendo las propuestas de los documentos en relación a la búsqueda de esta herencia borrosa:

(...) un cuerpo de profesionales indígenas⁶⁴ que se encargue de la investigación del pasado histórico de cada uno de nuestros pueblos y escribiendo su historia en lengua propia. Los resultados de las investigaciones deberán difundirse en los pueblos y servirán de base para la elaboración de libros de texto con el objetivo de rescatar nuestros valores y contribuir a fortalecer nuestra conciencia de grupo étnico. (A-80 ,91)

El planteo parecería ser, entonces, la *apropiación* de los instrumentos de la investigación antropológica *por los propios indígenas* para rescatar la historia de sus pueblos (*escribiéndola*, volveremos sobre esto). Los resultados deben *difundirse* en las comunidades y servir como *material* para *libros de texto*, acciones que *fortalecerían* la conciencia étnica de estos grupos. ¿Fortalecerían *por qué*? ¿Por el *rescate de la historia*? (pero: ¿no la conocían antes las comunidades? ¿quienes funcionarían de otra manera como *informantes*? ¿es posible recuperarla a través de los instrumentos de la

⁶⁴ Aquí encontramos una demanda de *participación directa*, múltiplemente presente en los documentos, que retomaremos más adelante.

antropología clásica?) ¿O por su *legitimación* como contenidos científicos y escolares?⁶⁵

En todo caso, la necesidad de esta *búsqueda* aparece reiteradamente en los textos, aunada a la demanda de la *participación directa* (en este tipo de párrafos pareciera que los maestros indígenas suponen que el problema no son las categorías y métodos - o lógicas implícitas- de la ciencia sino *quién hace uso de ellas*). Esta demanda no resulta extraña después de que los propios docentes, en su calidad de intermediarios y sujetos bilingües, hubieran participado como *informantes y traductores* de muchos de los antropólogos que realizaron durante años trabajo de campo en sus comunidades (y no habría que olvidar aquí que, si enfocamos el fenómeno desde una perspectiva más marxista, habría que admitir que la posibilidad de participar o dirigir estos estudios implicaba también no pocos beneficios económicos y sociales...). Así, leemos en los textos:

Rechazamos los estudios de extranjeros y no-indígenas⁶⁶ cuya única tendencia es exhibirnos como curiosidades. Necesitamos estudios para revalorar nuestra cultura, para recuperar nuestras identidades, para comprender con claridad los mecanismos de explotación que sufrimos y poder luchar contra ellos⁶⁷. (A-80)

⁶⁵ La similitud de estos planteos con los que se encontrarán años más tarde en la DGEI - por ejemplo, en el Manual de Captación de Contenidos étnicos de 1987 - es impresionante... Cfr. el apartado *Estigmas*.

⁶⁶ Esta categoría *no-indígena* definida *por negación* (lo que alguien *no-es* no dice mucho acerca del sujeto en cuestión) plaga los documentos elaborados por los maestros bilingües. Trabajaré esto en la parte dedicada a la estructura binaria de los documentos y del par Mismidad/Otredad: la construcción del Otro como negativo -inversión- de lo propio (cfr. Rozat 1996). En el caso específico de estos documentos, la utilización de la categoría *no-indígena* tiene- a mi modo de ver- como función principal la de *excluir* la intervención de actores sociales "ajenos" a las comunidades - antropólogos, mestizos, blancos...- y el reclamo de participación directa en la *cocina* de la investigación y diseño de las políticas de educación indígena. Participación donde se entrecruzan los intereses étnicos y económicos. Cfr. Baez-Jorge, 1983.

⁶⁷ Categorías provenientes del *pensamiento marxista* cruzan insistentemente los documentos de estas organizaciones. No fue posible dentro de los límites de este trabajo hacer un análisis específico de este cruce (por demás interesante!) . Me limitaré a señalar los párrafos en que yo encontré esta intersección, quedando como una de las tantas líneas abiertas para que permitiría *contar esta misma historia de otro modo* (mi hipótesis al respecto va en relación a la influencia del discurso marxista dominante en la ENAH y los antropólogos que llegaron a las comunidades a hacer trabajo de campo en los 70s, pero esto sólo queda a nivel de especulación...) Un documento increíblemente interesante en este sentido es: Estrategias y tácticas de lucha de la OPINAC por su participación en las decisiones sociopolíticas del país, de Margarito Lopez Marcos (en OPI-80). Aquí el autor hace una interpretación

Sin embargo, la elección de la investigación antropológica como herramienta de rescate de los contenidos escondidos o extraviados no deja de resultar problemática. Así, encontramos simultáneamente en los textos denuncias que la ubican como el paradigma que los *cosificó*⁶⁸, convirtiéndolos en "objetos de interés antropológico" a través de incontables intentos por diseccionar sus tradiciones y culturas.

A partir de entonces se crearon agencias e instituciones del Estado y privadas, con programas de tipo experimentales que dan como resultado que seamos objetos de experimentación de las hipótesis, teorías y métodos, y técnicas de antropólogos y sociólogos que han encontrado con ello una fuente de trabajo (...)
(A-80, 130)

Resulta también llamativo el rol que juega la escritura: en la mayoría de los documentos se la percibe como una técnica para conjurar el olvido. Además de investigar sus culturas siempre se añade la necesidad de escribir los resultados, poner la historia por escrito, etc.

A pesar de este trabajo de destrucción de nuestras culturas, es posible buscar caminos para recuperar nuestras lenguas originarias, haciendo estudios lingüísticos donde participen las mismas comunidades, escribiendo la historia de los pueblos en los propios idiomas, elaborando proyectos de educación indígena que partan de las necesidades de las comunidades, concientizando a las familias para que enseñen las lenguas maternas a sus hijos, y trabajando para que se incluyan en los programas escolares oficiales los conocimientos y valores culturales propios. (CII-E-80, 108, sm)

Esta insistencia podría referirse a la permanencia de la escritura después de la muerte⁶⁹ - la garantía de que estos textos y significados ahora si permanecerán legibles⁷⁰ a través del tiempo .

bastante original de los conceptos marxistas de *táctica* y *estrategia* en Marx, Lenin y Trosky...una pista para algún trabajo futuro...

⁶⁸ Volveremos más adelante sobre la denuncia de la *cosificación* en los documentos.

⁶⁹ Cfr. Derrida 1984 y 1998b

⁷⁰ Aunque habría que admitir con Derrida que, de todas maneras, los textos siempre llevan una carga de ilegibilidad, ya que (...) en el límite de todo texto, hay un momento en que leer consiste en experimentar que el sentido no es accesible, que no hay un significado escondido detrás de los signos,

Debemos valorar y devolver a nuestras gentes los ritos y ceremonias que aún se conservan de nuestras culturas indígenas, poniéndolas por escrito para que no se pierdan (...) (CIE-80, 110)

Otra vez, parecería tratarse de un intento de apropiación de una técnica que permita preservar lo propio : la historia, las tradiciones, los conocimientos de las comunidades deberán ser escritos en las lenguas propias. Escritura e idioma indígena aparecen significativamente ligados en la gran mayoría de los textos.⁷¹ Sin embargo - y aquí habría que recordar con Derrida las múltiples interpretaciones, las variadas hibridaciones y lógicas que habitan los textos - el tema de la legitimidad no deja de estar presente (puesta ahora en la carga que conlleva la escritura como técnica privilegiada dentro en el espacio de lo académico).

(...) escribir nuestra propia historia, escribir quiénes somos, qué pensamos, qué sentimos. Crear una literatura propia, en nuestras lenguas, literatura que podrá ser mostrada y difundida en el mundo entero, como ahora leemos a hombres como Cervantes, Shakespeare, Flaubert, Herman Hesse, Gorki y otros literatos que han hecho aportaciones a la literatura y a la cultura universal. (A-82, 492, sm)

La palabra escrita, la literatura podría convertirse también en la llave para ingresar al mundo de las "culturas (consideradas como) legítimas"... *ser mostrada y difundida en el mundo entero...* incommensurabilidad de las lógicas internas, traducción, legitimidad... estas tensiones parecen estar presentes en cada fragmento.

La misma curiosa dualidad que sugerimos unos párrafos atrás en relación al uso de la antropología (¿técnica que ayuda a recuperar lo perdido o disciplina que mata y cosifica?) la volvemos a encontrar respecto a las funciones que le atribuyen a la escuela (otro de los elementos- junto con la antropología- donde parecieran depositarse las esperanzas para recobrar la

que el concepto tradicional de lectura no resiste a la experiencia del texto, en consecuencia, lo que se lee es un cierta ilegibilidad. (Derrida, entrevista, 168).

⁷¹ *En este sentido pareciera haber una conciencia clara de los peligros y poderes implicados en el proceso de traducción, tema que abordaré en las conclusiones de este trabajo. El tema de escritura y lengua indígena reaparecerá en el apartado del Chac Mool.*

herencia perdida y la transmisión entre generaciones) La escuela es reiteradamente denunciada como aculturizante:

(...) la escuela, en nuestras comunidades, es una escuela del silencio, represiva y enajenante. (A- 80, 12)

Se la describe como una institución que trató de normalizar a los indígenas bajo la categoría de ciudadanos, imponiendo el poder del Estado a través de lo educativo.

La escuela, principal aparato ideológico al servicio del Estado⁷². (A-80, 14)

Así, el proceso de homogeneización estaría basado- precisamente- en el olvido sistemático de la diferencia y la integración forzada de los alumnos a la comunidad imaginada como nación (Anderson, 1997).

(...) la educación ha reforzado el hecho de tener vergüenza de nuestra propia cultura, de la lengua, tradiciones y forma de vivir. (A-80, 53)

Pero, simultáneamente, es propuesta como el lugar donde los contenidos de la herencia- una vez recuperados a través del trabajo de campo - serán conservados y transmitidos.

Una educación como apoyo, como instrumento con la lucha para romper la situación colonial, para crear las condiciones necesarias para ser libres. (A-80, 11).

Con variaciones leves pero en tonalidades semejantes a las que se leen en estas citas, esbozando las ambiguas herramientas de la investigación antropológica o la escuela, todos los textos escritos por grupos indígenas remiten reiteradamente - como ya señalamos- al problema del rescate, la búsqueda, la preservación... el intento, la impostergable necesidad de descifrar el *contenido* de los *tlapialli*, de restablecer el diálogo con la propia cultura -ahora dejando testimonio, *escribiéndola* - y, a través de ella, con los antepasados que habitan ya el reino del *Mictlán*.

⁷² En relación al señalamiento del cruce del discurso marxista, resulta interesante la terminología *althuseriana* para describir el aparato escolar (véase *supra*).

Jaques Derrida, si bien refiriéndose a otros legados, ubica certeramente el problema de los *fantasmas* que asedian (habitando sin habitar) a cada persona y a cada cultura (Derrida, 1998a)⁷³. Desde esta perspectiva nos ofrece otro nivel de interpretación de la descripción histórica (que yo metaforicé) de Gruzinsky. *Por tanto hay espíritu. Espíritus. Y es necesario contar con ellos. No se puede no deber, no se debe no poder contar con ellos, que son más de uno: el más de uno.* (Derrida, 1998a, 14) Esos espíritus, esos fantasmas nos *habitan* imponiéndonos la herencia y la ley. Producen en nosotros, en cada cultura, lo que Derrida llama el "efecto visera": nos miran sin que nosotros nunca podamos verlos. Pero *están ahí*: en nuestra memoria, en nuestro cuerpo, en los textos que estamos trabajando. Benjamin divisó claramente este diálogo entre los vivos y los muertos, esa exigencia del pasado de ser redimido por los que aún viven: *Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra. Y como a cada generación que vivió antes que nosotros nos ha sido dada una débil fuerza mesiánica (eine schwache⁷⁴ messianische Kraft) sobre la que el pasado exige derechos. No se debe despachar esta exigencia a la ligera.* (Benjamin, 1977, 178). Estos fantasmas, que dialogan con nosotros- en nosotros- son *portadores* de esta herencia. Derrida divisa claramente que, tal como en el ejemplo de los *tlapialli*, esta es opaca, confusa. *Si la legibilidad de un legado fuera dada, natural, transparente, unívoca, si no apelara y al mismo tiempo desafiara a la interpretación, aquel nunca podría ser heredado. Se estaría afectado por él como por una causa natural o genética. Se hereda siempre un secreto que dice "- Léeme. ¿Serás capaz de ello?"* (Derrida, 1998a, 30) Derrida ubica aquí el corazón del problema que quiero plantear. Más allá de la *ilegibilidad* natural de toda herencia, en este caso pareciera que ya casi *nadie* puede leer el significado de los *tlapialli*. Han quedado fragmentos (una canción de cuna, una receta de comida, unas hierbas medicinales) pero no

⁷³ Esta propuesta *derrideana* (inspirada en Benjamin) ya la trabajé en el apartado *Dialogar con los fantasmas*. Cabe agregar que si bien Derrida tematiza una herencia completamente distinta (Marx en Europa) creo que no se puede dejar de relacionar su sensibilidad frente al problema de la herencia y de los muertos con su propia pertenencia a un grupo cultural que lleva la *marca* del sobreviviente. Desde esta mirada, la perspectiva de Derrida no está tan lejos de la de los grupos indígenas, como ya planteé en el prefacio. La visualización de las relaciones entre este texto y mis inquietudes de trabajo se la debo (icómo tantos otros señalamientos lúcidos!) a mi asesora. Dra. Josefina Granja Castro.

⁷⁴ En cursivas en el original

alcanzan para reconstruir el sentido del mensaje heredado. La historia y la memoria han sido asesinadas, los herederos llevan la marca del sobreviviente. Esta desgarradora conciencia también está presente en los textos:

(...) desde entonces ya no somos los de antes, desde entonces nuestras bocas se han cerrado y nuestros dioses en silencio tampoco nos encuentran. Ellos también parecen haber enmudecido... (A-79, 9)

¿Cómo imaginar entonces una educación que garantice la permanencia de esta cultura a partir de las piezas sueltas de este imposible rompecabezas? ¿Cómo construir una identidad colectiva desde este silencio? Creo que este es uno de los desafíos más difíciles del campo de la educación indígena, y uno de los temas que- como decía en el prefacio- aunque doloroso tendríamos que animarnos a empezar a nombrar, discutir, pensar. Es también algo de lo que pareciera provocar lo que yo llamo *el vacío de los contenidos* de la educación indígena, el *hueco* que encontramos en los desarrollos curriculares para este sector, un *vacío* que después de 25 años tendríamos que empezar a admitir que no pareciera poder *llenarse* a través de la investigación antropológica en las comunidades para la *captación de contenidos étnicos*⁷⁵.

Intento en este trabajo bosquejar algunas líneas que nos ayuden a pensar *esto*. A mi modo de ver, podríamos empezar a trabajarlo desde dos ángulos simultáneos:

* entender que esos *vacíos* tal vez no se producen porque allí no haya *nada* (como contenidos propios de las culturas). Que la herencia sea difícil de leer no implica que esta no exista, al contrario, después del trauma del genocidio puede resultar aún más fuerte, como se ve en las profundas *huellas* que imprime (que exigen, como recordábamos con Benjamin, la redención de los muertos). Así, la categoría de la *traducción* puede ayudarnos a pensar *esto* en dos niveles distintos:

a) la dificultad - ya planteada- de la *interpretación* de la herencia, vale decir, de su *traducción* (i-legibilidad, metáfora de los *tlapialli*).

⁷⁵ Hago referencia aquí al *Manual de captación de contenidos étnicos* editado por el DGEI en 1987 y que analizo en el capítulo III, como representativo de la actitud de la DGEI en todo este período.

b) la dificultad de traducir nociones y contenidos de las culturas indígenas a los supuestos y fórmulas de las ciencias y - sobre todo- la escuela occidental (¿cómo traducir estos conocimientos en términos de currícula y planes de estudio? ¿es posible hacer esto sin destruirlos en el proceso? ¿No estaremos manejando un dispositivo similar a una *red de mariposas*, que en el momento de atraparlas las asesina?)

Por otra parte podríamos empezar a imaginar la *identidad* más como construcción que como *esencia*, más como *elección* que como *mandato*. Si bien la memoria pareciera estar *empaquetada* aún quedan- como planteamos anteriormente- fragmentos, marcas y huellas que podrían tratar de rejuntarse dando una forma nueva y original a la misma (que, *incluya* el legado desde el momento en que es su heredera, pero que no pretenda ser su *copia*). Este trabajo de *re-invencción* de la identidad implicaría también una tarea de *traducción* de los pedazos heredados y en este sentido el trabajo, sería similar al que (...) *sucede cuando se pretende volver a juntar los fragmentos de una vasija rota que deben adaptarse entre sí en los menores detalles, aunque no sea obligada su exactitud* (...) (con el original) (Benjamin, 1967, 85).

A partir de los fragmentos conservados se podría imaginar un nuevo diseño ya que (...) *la identidad de un pueblo no es una realidad oculta por descubrir, sino una representación por dibujar. Su búsqueda obliga a revisar la propia tradición, trillar en el pasado, destacar en él las características que permitan proyectar nuevas tareas, rechazar las que lo impidan. En cada momento hay que elegir un pasado propio y desprenderse de otro, porque en cada momento debemos integrar el pasado a un proyecto coherente con una situación nueva.* (...) *Así la tradición presenta, en cada caso, el rostro que nuestro ideal le otorga* (Villoro, 1991, 99, sm).

Atreverse a dibujar ese *rostro propio*, que *re-una* los fragmentos en una nueva constelación, que ponga palabras a las heridas para intentar cicatrizarlas (que no es igual al olvido), que dé un espacio para el duelo de los muertos pero también para la utopía y el deseo, parecería ser una alternativa posible para intentar salir del callejón en que se encuentra atrapada la educación indígena desde hace décadas. Porque en esa *re-invencción* de la tradición el espacio de lo educativo podría volver a despertar como articulador de generaciones, como territorio de la

transmisión/invención, como movimiento plagado de *iterabilidad*⁷⁶ similar a la que habitaba la historia del *Baal Schem* que abre este trabajo: algo permanece, algo cambia, lo que importa no es la *esencia* (la pureza) de la conservación del legado sino que estemos aquí, contando esta leyenda. Lo demás- y valga la paradoja- "*(...) es puro cuento*".

b. En busca del tiempo perdido... (Alegato por un tiempo sin amnesia)

Hay un cuadro de Klee que se llama Angelus Novus. En él se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la Historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera el detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irremediamente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso.

Walter Benjamin

El diálogo con los antepasados, la actualidad del trauma de la conquista y el genocidio además de cruzar nuestros documentos generan otra concepción del tiempo, de los tiempos (especialmente si no hay una opción por la *re-invención de la tradición*, como planteábamos en el apartado anterior). Concepción ligada a la idea mesoamericana de un tiempo cíclico, de una historia predestinada que era descifrada por los ancianos que poseían (...) *la cuenta de los destinos, los anales y la cuenta de los años, el libro de los sueños* (Gruzinsky, 1995a). Este tiempo cíclico y profético difiere de la concepción lineal y occidental de la historia.

⁷⁶ Cfr. Derrida 1984.

Esta concepción de tiempo *habitado por los fantasmas*⁷⁷ se vuelve más compleja aún después de la matanza. Creo que - tal como en la visión del ángel de Benjamin- se trata de *un tiempo todo actual* donde se mezclan la añoranza por un pasado perdido por culpa de lo que ellos llaman *la interrupción de los españoles de nuestra destino histórico, con recuerdos borrosos de aquella época y voces que habitan la memoria* exigiendo el mandato de la sobrevivencia. Todos estos elementos que incitan a la negativa a encajar en el molde de la *historia cronológica oficial*, aquella que quiso ubicar a los grupos indígenas en el "glorioso pasado mexicano", que ha sido *clausurado* por el mestizaje (enviándolos a una *muerte en vida*, depositada en libros de historia, tratados de antropología y rincones de museos). La necesidad de *resistir* a este *proceso de cosificación* y de encierro en el pasado (ya enterrado) se encuentra frecuentemente en los documentos:

Estudiar al indígena del país no únicamente en su pasado, también en su presente. No estudiar al indio muerto solamente, sino al vivo también. (A-80, 122)

Oponiéndose a esta noción occidental de *tiempo e historia* en algunos documentos - con especial fuerza en los redactados por los mazahuas⁷⁸- se propone otra concepción del tiempo:

Los indígenas nacemos de la raíz profunda del maíz que da la vida; fruto del tiempo somos y el canto del sol, y en la lucha por la unión hacemos el tiempo nuevo. (PVM-81b, 169)

Un tiempo propio, fruto del maíz (con raíces en una tierra, una cultura). Un tiempo no expropiado por la historia oficial, no occidentalizado, no enterrado en los archivos de la "nación mexicana". Un tiempo vivo,

⁷⁷ He venido trabajando insistentemente esta idea en los capítulos anteriores, por lo que no me extiendo aquí sobre ella. Cfr. especialmente los apartados *Dialogar con los fantasmas* y *La memoria empaquetada*.

⁷⁸ Habría que señalar aquí que, si bien cito documentos de distintos grupos étnicos en el trabajo (nahuas, mazahuas, zapotecos, otomíes, etc.) estoy consciente de que las lógicas e historias que los atraviesan son muy distintas y difícilmente compatibilizables (un estudio comparativo de estas lógicas sería interesante pero de muy difícil realización). No quise dejar de mencionar, sin embargo, algunas problemáticas comunes que cruzan los textos, aunque cada cultura las aborde y piense a partir de sus especificidades propias (como se ve en este ejemplo de los mazahuas, que plantean con increíble fuerza los problemas del tiempo y la cosificación).

sobreviviente y por eso más aferrado a la existencia, con latidos más desgarradores.

Tiempo vivo, tiempo nuestro; en él unimos nuestra palabra, nuestro pensamiento para fortalecer la acción de defensa de nuestros valores, de nuestra causa y razón de ser. (PVM-77b, 155)

En un sugerente *enroque discursivo*, los escritores mazahuas, al proponer esta concepción de un *tiempo propio* denuncian a la noción *lineal-cronológica* de la historia oficial como *irracional*. Un interesante movimiento retórico que, cual la superficie de un espejo, refleja la acusación de "bárbaro, incivilizado" proyectándola burlescamente sobre sus autores (funcionarios, que "no entienden el tiempo en que viven")⁷⁹.

Pero se acabó el tiempo del oprobio, de la vergüenza. No tenemos vergüenza de ser indígenas, de ser mazahuas (...). Ya los hombres sin razón son ellos y no nosotros. Y decimos que son ellos porque parecen no entender en qué tiempo están viviendo. (PVM-81b, 163, sm)

Casi parafraseando a Benjamin sin saberlo, algunos dirigentes indígenas reprochan a Occidente concebir un tiempo *homogéneo y vacío*⁸⁰, donde no hay espacio para la historia de los vencidos, para la cita de las generaciones con el pasado. Un tiempo sin espaldas, sin voces del *Mictlán*, sin mandato. Un tiempo sin volumen ni secreto.

En esta recuperación del tiempo, de la propia historia, ¿podrá encontrarse de nuevo la *palabra perdida*, romper el silencio en que los grupos indígenas se recluyeron por siglos como estrategia muda de resistencia? Los documentos llaman a despertar de esa resistencia comenzando a articular palabras propias:

(...) para que todos se acostumbren a contar con nosotros y no

⁷⁹ Las acusaciones de *barbarie* en contra de los funcionarios no terminan en su incapacidad para comprender el *verdadero tiempo*, pero no podemos detenernos aquí en el resto... Esta estrategia retórica de volcar hacia el otro sus propias acusaciones ya la comentamos anteriormente, si bien en este caso no se trata de invertir el valor de las dicotomías (como en el ejemplo del valor del español/lenguas indígenas) sino que simplemente el *espejo discursivo refleja* sobre los acusadores sus propios comentarios despectivos.

⁸⁰ Cfr. Benjamin, 1977.

nos sigan viendo como si fuéramos una ruina más, sin más voz que la del viento que silba en los paisajes áridos. (GC-85, 14)

Se trata de recuperar la voz, de abandonar la posición de *objetos* (de estudio, de programas de educación indígena, de discursos oficiales) para intervenir como *sujetos* constructores de su destino:

Nuestra voz se dejó oír poco a poco, articulando- al principio con balbuceos y luego con fluidez y claridad- un discurso político propio. El silencio de siglos fue rompiéndose en todos los países, lo que molestó por cierto a los políticos, misioneros y antropólogos, acostumbrados a hablar del indio siempre como un ausente, o un niño sujeto a su tutela legal o tácita. Se trataba de una voz honda, desgarrada por una larga historia de dolor y humillaciones, que le daba un sentido de la realidad del que carece por lo general el discurso del paternalismo. (GC-85, 10, sm)

Resulta interesante que en dos documentos escritos por distintos autores y con bastantes años de diferencia, la imagen a la que se recurre es la misma: el *balbuceo* titubeante que se va convirtiendo en una voz más nítida que puede *articular lo propio*, sea como *discurso* o *proyecto*.

Empezamos a abrir los ojos. Empezamos a hablar, balbuceantes primero, poco a poco nuestra voz ha ido tomando fuerza y ha logrado tener ya un proyecto propio: la educación. Pero no cualquier educación, sino una educación bilingüe bicultural. (A-80, 11,sm)

Otra vez, en ese proceso de reapropiación del tiempo y las voces silenciadas, la educación se ubica en un lugar central como primera *tierra* a recuperar. El *terreno de lo educativo* permitirá que nazcan nuevas generaciones, nutriéndose de los que allí están enterrados... La tierra es parte fundamental de la *cosmogonía mesoamericana* : símbolo de mujer, pertenencia, fertilidad... Esa tierra concreta probablemente funcione, al igual que la lengua materna y el espacio de lo educativo- como uno de los lugares donde la herencia se produce, en este *tiempo propio*, habitado por el pasado y el futuro simultáneamente. Cuna eterna de los propios muertos, depositaria de sus cuerpos que ya se han hecho polvo junto a los secretos de los *tlapialli*, la tierra garantiza también la continuidad del legado, de aquellos fantasmas que no dejan de estar presentes.

Porque somos Otomíes y queremos seguir siéndolo. Jamás volveremos la espalda a nuestro pasado, a las luchas que nos permitieron mantenernos vivos. El sudor y la sangre que derramaron en estos surcos nuestros antepasados nos alumbran el futuro (...) (DT, 179)

Estos muertos *cuya sangre y sudor alumbran el futuro* (¡belleza de metáfora!), cuyo mensaje permite hacerse *sujetos* de la propia historia son fuertes, y son muchos. Vale la pena analizar un párrafo de la *Carta de Sucúa*⁸¹, porque la doble significación de su mensaje es clara expresión de ese *tiempo propio* donde se funden historia y presente, el mundo de los muertos y el de los vivos.

En afán de organizarnos, de afrontar juntos los problemas comunes, nos trajo a este rincón apartado de la selva amazónica, a esta reunión clandestina que se realiza bajo la amenaza de ser interrumpida por una acción militar. Y todos aquí sabemos que si vienen los muertos serán muchos. Eso anuncian los tambores, las pinturas de guerra, los cantos de las mujeres, que parecen llorar por anticipado una nueva desgracia. ¿Y todo esto por qué? (CS-77, 190, sm)

Y todos aquí sabemos que si vienen los muertos serán muchos. Al menos dos lecturas posibles en esta afirmación: si intervienen los militares los muertos (nosotros, los que moriremos, nuestros muertos) serán muchos. Pero también: si los muertos acuden a esta reunión clandestina (nuestros muertos, nuestros antepasados) todos sabemos que serán muchos. Vida y muerte se anudan inquietantemente en este párrafo: los muertos están en alguna parte vivos (por lo tanto pueden venir aquí, a esta reunión) lo vivos estamos amenazados de muerte.

La educación como el primer proyecto propio *balbuceado* después de un silencio de siglos. La educación como *bisagra* de los tiempos. Pero un *tiempo-otro*, tiempo propio donde haya lugar para todos los muertos (que si vienen serán muchos) en una educación que no ya no mate (a la

⁸¹ La *Carta de Sucúa* fue redactada en 1977 por Garduño Cervantes, secretario del Consejo Supremo Mazahua, para un Congreso de Pueblos Indígenas que iba a tener lugar en Sucúa, Ecuador. A último momento éste fue prohibido por los militares en el gobierno y la ciudad fue ocupada por el ejército. Algunos delegados fueron detenidos pero el congreso se realizó de todas maneras, en plena selva y bajo constante amenaza de una intervención militar. Cfr. GC-85, 184.

diferencia). Una educación *desde y para* un tiempo propio no puede darse sin la apropiación de la historia. *Se trata de hacer de la historia una contra-memoria, y de desplegar en ella por consiguiente una forma totalmente distinta del tiempo* (Foucault, 1991, 25). Un *tiempo vivo*, que no encierre en diccionarios o museos, ni en los archivos de la historia ... que no obligue a pertenecer al estado-nación...

En la elaboración de esa *contra-memoria* la *genealogía de la educación indígena* debería ocupar un lugar central, por lo que urge empezar a rastrearla. En el próximo apartado trato de plantear algunas pistas para comenzar esta búsqueda.

c. Cual florido papagayo (hacia una genealogía de la educación indígena)

Esta función social de la *educación institucionalizada* como *engranaje* de la historia, como lugar de transmisión de la herencia y *anudamiento* entre generaciones, era también conocida por muchas de las culturas pre-hispánicas. Sabemos que en los *Cálmecac* los nahuas formaban a los futuros dirigentes. Allí (...) *había sabios- los llamados "poseedores de los libros de pinturas", "los conocedores de las cosas ocultas", "los detentores de la tradición" - que daban a los jóvenes una educación tan austera como elaborada, en la que se asociaban los conocimientos, los modos de decir y las maneras de ser.* (Gruzinsky, 1995a, 17). Al terminar su formación, estos jóvenes podían leer los glifos y las pinturas, de central importancia ya que contenían información sobre la historia, la tradición, el destino... *Instruido en el cálmecac, el lector indígena solía afirmar: "soy cual florido papagayo, hago hablar los códices en el interior de la casa de las pinturas..."* (Gruzinsky, 1995a, 22).

Poder *hacer hablar* los códices implicaba situarse en ese *engranaje* entre futuro y pasado, ya que

*Los que están mirando (leyendo)/ los que cuentan (o refieren lo que leen)
los que despliegan (las hojas de) los libros /la tinta negra, la tinta roja,
los que tienen a su cargo las pinturas.*

*Ellos nos llevan, /nos guían, nos dicen el camino.
Los que ordenan/ como cae el año
como siguen su camino la cuenta de los destinos y los días (...)*⁸²

También la presencia de la *escritura*- anudada al saber, la institución escolar y la historia- ocupaba un lugar importante. Incluso -y este ejemplo le encantaría a Derrida- como *depositaria de la herencia*. Un relato de 1514, que informa el encuentro de un español con un dirigente indígena, da cuenta de esta función:

Viendo el indígena que el alcalde estaba leyendo, dio un salto lleno de admiración, y por medio de intérpretes conocedores del idioma del reyezuelo, su huésped, exclamó: "¿Cómo? ¿También vosotros tenéis libros? ¿y os servís de caracteres para comunicaros con los ausentes? " Y así diciendo, solicitaba que se le mostrase el libro abierto, creyendo que iba a contemplar la escritura patria; pero se encontró con que eran diferentes.⁸³

Los conquistadores comprendieron tempranamente la gran importancia de las instituciones educativas (y religiosas) en las sociedades indígenas. A partir de 1525 se dedicaron a demoler sistemáticamente los templos y a cerrar los *cálmecac*, mientras los franciscanos quemaban todas las pinturas que consideraron contrarias a la fe, "*todo lo que es ceremoniaco y sospechoso quemamos*" (Gruzinsky, 1995a, 23). Las llamas no sólo destruyeron los papiros sino una visión de mundo, dejando quemaduras, marcas en los cuerpos y las memorias⁸⁴. Aquí comenzó lo que los indígenas llamaron la *red de agujeros*, la sensación de *pérdida de sentido* del mundo prehispánico. Así, junto con las pinturas queman la memoria y las alas de los papagayos: dentro de Tlatelolco las lenguas y cosmovisiones indígenas se convertirán en objeto de estudio de los frailes, pero ya no más sujeto de herencia de los indios.

⁸² *Libro de los Coloquios*, citado en León Portilla, 1996, 28

⁸³ Pedro Mártir de Anglería, relato de Corrales cerca de 1514, citado en León Portilla, 1996, 26, sm.

⁸⁴ "*Mi cuerpo, ese papel, ese fuego*": tres elementos que no sólo se combinan en Descartes, como señalara Foucault en el apéndice de la *Historia de la Locura* sino que intuyo que cruzan todo el *lado oscuro* de la intolerancia occidental. Trátese de brujas, herejes, criptojudíos, pinturas, códices o bibliotecas, sea en nombre del cristianismo, la nación o la pureza, Occidente todo lo ha pasado por la hoguera. Prometo un trabajo en breve sobre esto...

Simultáneamente a la quema- y cierre de instituciones- los frailes, consecuentes en su optimismo pedagógico, fundan el primer y más grande Colegio para hijos de nobles indígenas, en Tlatelolco. Lo educativo (y los elementos ligados a este campo: escritura, idioma, saberes, maestros) se transforma en una arena de batalla. Una apuesta peligrosa, sin embargo: si en los documentos indígenas la escuela es planteada como un instrumento de doble filo que encierra- simultáneamente- posibilidad y peligro, para los religiosos españoles resulta igualmente difícil manejar este instrumento. Quieren *convencer* a los indígenas pero en este proceso estos se apropian de los saberes de los frailes, a veces con una maestría insospechada.

*(el clérigo) hízole decir el Credo, díjole bien, y el clérigo acusole una palabra que el indio bien decía, y como el indio se afirmase en que decía bien, y el clérigo que no, tuvo necesidad de probar el estudiante como decía bien, y preguntóle hablando en latín: Reverender Pater, cujus casus est? Entonces, como el clérigo no supiese gramática, quedó confuso y atajado.*⁸⁵

A pesar de esta genial apropiación de la cultura española, en este momento parece comenzar el quiebre, el nacimiento de las políticas de la educación indígena, el debate por los contenidos, el surgimiento del vacío que relataremos en esta historia. No habría que olvidar que la educación indígena se genera entonces dentro del proyecto de evangelización, es decir, intento de incorporación de los otros a lo Mismo...¿se habrá liberado ya nuestro campo de esta herencia? La actualidad y complejidad de ciertas discusiones que comenzaron hace siglos parece sugerir que no, al menos no del todo. El debate castellanización/lenguas indígenas resulta un ejemplo ilustrativo de esto:

Aunque parezca curioso, en la primera mitad del siglo XVIII la Corona encontró defensores de su política idiomática donde menos esperaba. En 1728, descendientes de nobles indios presentaron una solicitud extensa al Arzobispo de México, pidiendo que el Colegio para indios de Santa Cruz de Tlatelolco fuera abierto de nuevo. El documento contenía un llamamiento urgente para el establecimiento de un programa eficaz de enseñanza del español a los indios. (Brice Heath, 1992, 78).

⁸⁵ Bartolomé de Las Casas, citado en Brice Heath, 1992, 58

Más de 250 años después el debate sigue su curso dentro de los mismos grupos indígenas. En 1996 un grupo de maestros zapotecos asegura que:

(...) nos hemos dado cuenta de que el español es muy importante en este proceso de lucha: si no sabemos manejar el español nos van a seguir engañando, otros van a ser nuestros dirigentes. Queremos que nuestros pueblos sepan hablar perfectamente el español, lo entiendan bien, para que puedan defenderse.(PZ-86).

No sólo el tipo de problemas que se discuten parece ser los mismos (¿castellano o lenguas indígenas? ¿Educación nacional o particular? ¿qué contenidos?, etc.) sino que también en este terreno de la educación indígena las marcas de su génesis parecen ser tan fuertes que los actores constantemente las evocan:

El CREFAL se instala en 1951 en México.(...) en el discurso inaugural, los indios recordaron al prestigioso auditorio internacional que el proyecto de la UNESCO era sólo un rejuvenecimiento de los métodos de Vasco de Quiroga, que había impartido su enseñanza a los naturales de Michoacán en su lengua vernácula y que había fomentado su economía local en el siglo XVI. (Brice Heath, 1992, 208, sm).

Ya sea acerca de la formación en los *cálmecac*, las hogueras de códices, el cierre de las instituciones, los proyectos educativos de los frailes o sus tropiezos con el *latín indígena* ... tenemos que empezar a pensar sobre esta genealogía de la educación indígena. En la búsqueda de esos saberes sometidos nos encontraremos seguramente con más de una sorpresa. Por ejemplo, el temprano lamento del *Chilam Balam* sobre la pérdida de los intelectuales, la imposibilidad de leer esta herencia y las consecuencias que esto conllevará :

(...) velando por ellos, los contemplaban los dioses, los dioses que están aprisionados en las estrellas. Entonces todo era bueno. Había en ellos sabiduría. No había entonces pecado (...) no había fiebre para ellos, no había viruelas (...) Rectamente erguido iba su cuerpo, entonces. Pero vinieron los Dzules y todo lo deshicieron. Ellos enseñaron el miedo; y vinieron a marchitar las flores. Para que su flor viviese, dañaron y sorbieron la flor de los otros. Mataron la flor de Nacxit Xuchitl. No había ya buenos sacerdotes que nos enseñaran. Ese es el origen del segundo tiempo, del reinado del segundo tiempo. Y es también la causa de

nuestra muerte. No teníamos buenos sacerdotes, no teníamos sabiduría, y al fin se perdió el valor y la vergüenza. Y todos fueron iguales. No había Alto Conocimiento, no había Sagrado Lenguaje, no había Divina Enseñanza en los sustitutos de los dioses que llegaron aquí. Castrar el sol! Eso vinieron a hacer aquí los extranjeros. Y he aquí que quedaron los hijos de sus hijos en medio de las gentes, que sólo reciben su miseria.

(...) Qué Profeta, qué Sacerdote , será el que rectamente interprete las palabras de estas Escrituras?

Chilam Balam de Chumayel

d. *Los copistas (La copia (in) fiel y el problema de los contenidos vacíos* ⁸⁶).

Nada tienen de nuevo esas comprobaciones nihilistas; lo singular es la decisión que de ellas derivó Pierre Menard. Resolvió adelantarse a la vanidad que aguarda a todas las fatigas del hombre; acometió una empresa complejísima y de antemano fútil. Dedicó sus escrúpulos y vigiliat a repetir en un idioma ajeno un libro pre-existente. Multiplicó los borradores, corrigió tenazmente y desgarró miles de páginas manuscritas...

Jorge Luis Borges

(Pierre Menard, autor del Quijote).

Si ya no hay profeta que pueda interpretar las escrituras...¿qué se enseñará en la escuela? Esta pregunta aparece reiteradamente en los textos de los maestros indígenas, bajo la problematización de los contenidos curriculares y la elaboración de planes de estudio para el sector. Como ya mencioné anteriormente, en la propuesta de educación bilingüe-bicultural la escuela es ubicada como espacio posible para recuperar el diálogo silenciado y forjar la futura *liberación*.

(...) la educación que se realice con los grupos indígenas debe ser

⁸⁶ *Contenidos vacíos* es una figura que encontré para graficar - bastante literalmente- el hueco, los problemas para decodificar, entender esos componentes de las culturas indígenas y - sobre todo- traducirlos al lenguaje y forma de la escuela estatal. Quiero destacar aquí que esta figura no se basa ni está emparentada con lo que Laclau llama *significantes vacíos*, ya que se trata de problemáticas distintas. Cfr. Laclau 1996.

en base a sus particularidades culturales y lingüísticas: que dicha educación sea el instrumento eficaz para la toma de conciencia que conduzca hacia su liberación real. (OPI-80)

Pero para esto la ANPIBAC considera necesario que se dé un cambio profundo que permita a la institución escolar deshacerse de las funciones que ellos ubican como "*reproductivas y enajenantes*".

La educación que pensamos instrumentar no debe confundirse con aquella que en realidad significa la domesticación del individuo, ni con la instrucción impartida en una escuela que sirve como aparato para la dominación cultural y en donde se imponen ideologías de las clases y grupos dominantes y se adiestra para ejercer funciones subalternas; en donde se aprende a reproducir las relaciones entre los explotados y explotadores, en donde se destruye la cultura indígena. (Los Pinos, 234)

Esta metamorfosis de la escuela, de *aparato ideológico del estado a instrumento para la liberación* está principalmente ubicada en el cambio de los programas (incluyendo *contenidos curriculares*) y materiales, que ya no deben ser "*impuestos, occidentales o ajenos*" sino *propios* de las culturas.

Ya no es tiempo de más imposiciones de planes y programas, de libros y materiales escolares que atentan en contra de nuestra filosofía y nuestras formas de ser. (A-80, 267)

Pero cuando una se detiene en las *nuevas* propuestas curriculares de los maestros indígenas lo que parece encontrarse es... *un gran vacío*, ya que estas no varían mucho de las de los programas de la SEP⁸⁷. A pesar del intento de elaborar una propuesta de programas alternativos, el resultado parece ser casi un calco de los programas que ya existían para el sector. Esta *copia* parece extenderse inclusive a la terminología, que si bien retoma conceptos clásicos del lenguaje pedagógico-administrativo llega a formulaciones casi absurdas en su utilización ⁸⁸.

⁸⁷ Las propuestas para planes, programas y contenidos están dispersas en los diferentes documentos. Sin embargo, en 1980 la ANPIBAC realiza un esfuerzo de sistematización para plantear un curriculum posible para el sector de educación indígena. Este material se encuentra en A-80 y es de donde extraje la mayoría de los ejemplos de este apartado.

⁸⁸ Por supuesto esto no significa que no haya habido- y siga habiendo- formulaciones *absurdas* (otro tipo de absurdos) en los planes y programas que *no* fueron redactados por maestros indígenas. En

En el *Programa para el área de matemáticas* de la ANPIBAC de 1980, por ejemplo, uno de los objetivos en el subárea de *lógica* es que:

El alumno madurará sus habilidades psicomotores y motrices en el campo de la matemática. (A-80, 104, sm).

Muchos otros párrafos podrían ilustrar lo que parece ser una estrategia que intenta ganar *legitimidad* en el discurso más a partir de la *forma* (vocabulario "técnico-pedagógico" de la SEP, copia de cierto "estilo" de los documentos educativos) que del contenido de los mismos. Pareciera que, aún a costa de la *coherencia interna del discurso*, lo que importa para que éste sea leído "en serio" por los funcionarios - y por qué no, por el resto de la sociedad- es que se parezca en la *forma* a los documentos típicos editados por la burocracia educativa. Esta preocupación por *ser leídos* aparece claramente en los documentos:

Sólo deseamos que este trabajo no tenga el triste destino de los esfuerzos que hemos hecho y que permanecen sin leer en los escritorios de los funcionarios o políticos o merezca un desprecio de quienes se han atribuidos para ellos solos el derecho de pensar y tener la razón (A-80, 11)

Con la intención de que este deseo se haga realidad pareciera que la ANPIBAC intentó este *proceso de mimesis* de sus documentos con lo que ellos creían eran las *formas legítimas* de los documentos producidos (¿y leídos?) en las oficinas de la SEP. Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales, entre algunos de los contenidos y objetivos a trabajar podemos leer:

**** Los contenidos deben tomar un sentido de continuidad conductiva, que debe partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. (A-80, 114, sm)***

**** (el alumno) Ejercitará la observación sistemática de las personas y objetos que forman el medioambiente social que le***

general, este tipo de publicaciones suelen estar plagadas de frases huecas y ensaladas teóricas provenientes de el eco borroso de las teorías pedagógicas en boga en el momento...pero el tema de la traducción entre estas teorías y los funcionarios educativos que redactan estos documentos sería tema para otra tesis (posiblemente relacionado con lo que planteo en el apartado de *Abandonar la cuarentena teórica...*)

rodean (A-80, 116, sm).

*** Si el objetivo de la educación está enfocado al desarrollo técnico de las capacidades del ser humano, la escuela bilingüe que se crea para atender a los indígenas, no respondería a este propósito, si sólo se utiliza el castellano en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; además, se apartaría del método científico que la enseñanza debe tener una marcha inductiva y deductiva, esto es: debe ir de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil; por ello, la educación de los grupos étnicos debe ser bilingüe-bicultural. (A-80, 120, sm).**

Ya sea en la *continuidad conductiva* (¿) de los contenidos, en la *observación sistemática del medio ambiente* (¿cómo y en qué sentidos?) o la *marcha inductiva y deductiva* del proceso de enseñanza- aprendizaje, la sensación del lector es del mismo desconcierto. ¿*Qué es* lo que están queriendo decir? La metáfora del *vacío* se basa en la convicción de que lo genera no es la nada- o en este caso, la incoherencia- sino un problema de lógicas inconmensurables, es decir, un problema de traducción.

Es inevitable en este punto seguir nuevamente a Gruzinsky en un salto histórico de varios siglos: el problema *forma-contenido* no resulta una novedad en estas tierras. A mediados del siglo XVII comenzaron a circular unos documentos- conocidos hoy como *Títulos primordiales*- que, elaborados en el seno de poblaciones indígenas, iban dirigidos simultáneamente a la comunidad y a los amos de la Nueva España. Pretendían ser análogos a los que fabricaba la administración colonial para, como estos, defender (legitimar) la posesión de ciertos terrenos. *Es innegable que los autores estaban familiarizados con las formas más comunes que asumía el escrito colonial (...)* En ello interviene todo un juego de fórmulas, fechas, de acumulación de firmas, de listas de testigos, una terminología en la que se conjuga el lenguaje administrativo y legista⁸⁹(...) Modelo de escritura, la retórica administrativa fue tomada como un medio de defensa. Los indios se la apropiaron como se habían apoderado de la escritura, para garantizar la salvaguarda de su tierra.⁹⁰ (Gruzinsky, 1995a, 107, sm).

⁸⁹ El énfasis es mío, porque este párrafo pareciera estar describiendo lo que sucede con los documentos que nos interesa analizar en este trabajo.

⁹⁰ Gruzinsky plantea una cantidad de interpretaciones interesantes sobre las múltiples funciones que jugaron estos títulos primordiales. A efectos del análisis que me interesa, en este párrafo sólo

Estos títulos fueron inmediatamente reconocidos como falsificaciones por la administración española. A pesar de la exactitud *formal* de la copia, su "producción casera" se distinguía a primera vista. Véase el "caos cronológico" que nubla constantemente la lectura de los Títulos de Sula. Por más que la introducción del bautismo esté fechada en 1532, la llegada de la fe sólo se remonta al 2 de junio de 1607 y la cristianización a 1609 (...) En Cuijingo, la imagen del santo patrono es llevada al pueblo en 1555, exactamente cuatro años antes de que se hubiera elegido a dicho santo (...) A ejemplo de los españoles, los indios saben asociar la validez de un documento a la presencia de fechas y es probable que por esa razón no vacilen en multiplicarlas. Pero sólo se trata de adoptar una etiqueta, una forma hueca- el año, el mes, el día - incluso uno de los usos de la fecha, más no una lógica de la medida del tiempo. (Gruzinsky, 1995a, 131, sm).

La forma, no la lógica inherente al contenido. Más de tres siglos antes de la producción de la ANPIBAC nos encontramos ante el mismo problema de legitimidad de documentos escritos para la burocracia (española en el primer caso, educativa en el otro). Por más exacta que sea la *copia*, por más detalle que se quiera poner en fórmulas y etiquetas, lo que no se consigue es atrapar la lógica subyacente al discurso de los documentos que se quiere imitar. Los productos así construidos rayan en el absurdo para los lectores que debieran "creerlos": de la descripción *a-cronológica* de las fechas al objetivo de madurar las *capacidades motrices del alumno en el campo de la lógica* la distancia no es mucha...

Esta afirmación no significa que los *Títulos primordiales* o los documentos de la ANPIBAC carezcan de una *lógica interna* ... sino que están organizados a partir de una lógica propia, una *lógica-otra* distinta a la oficial. Esta *otra manera* de pensar es lo que hace *suponer* al lector occidental que el documento carece de sentido... Ambas lógicas son, a mi modo de ver, igualmente complejas. El problema que trato de describir aquí no es de complejidad sino de la *incompatibilidad* entre estas diferentes maneras de entender el mundo (la imposibilidad de cada uno de los agentes para entender las categorías esenciales de la *Weltanschauung* del otro).

Un ejemplo de *inconmensurabilidad* de lógicas se encuentra en el uso

rescato el problema de la *falsificación* de los mismos y de las *diversas lógicas* puestas en juego por la burocracia española y las comunidades indígenas.

del vocablo *metodología*, al que sistemáticamente definen como derivada de *las formas históricas de la resistencia indígena*.

(la metodología) ha de surgir de la revisión de la experiencia en cómo hemos sobrevivido como grupo y tomar de otros avances pedagógicos que permitan mejorar nuestra educación, sin atender en contra de nuestras culturas.(A-80, 59)

Esta idea recorre los documentos hasta cerca de 1981 (cuando comienzan a definir la metodología como *investigación participativa*). Lo que resulta interesante en estos enunciados es el desplazamiento de la noción de educación a la de *sobrevivencia*. Se amplía así la función que se parece adjudicar a la escuela: además de los contenidos de la cultura la escuela enseñará a sobrevivir, *las formas* cómo se ha sobrevivido. (Formas que tampoco quedan muy claras porque también se proponen estudiarlas). Es curiosa- para nosotros- la asociación: en la escuela debe aprenderse a resistir como en un combate. Debe enseñarse *a través* de las técnicas y estrategias de la resistencia histórica,

(...) revisar nuestra experiencia histórica de la forma en que hemos sobrevivido, porque ahí encontraremos los métodos de enseñanza. (A-80, 171)

Debo confesar que tardé varios meses en comprender esta idea. Y admitir que estaba redactada de manera suficientemente clara en los textos. Simplemente, en mi concepción occidental de lo educativo, era extraño realizar una ligazón entre tácticas y estrategias de resistencia y metodología pedagógica. En este planteo se desplaza claramente a la escuela la transmisión de la resistencia cultural pero no sólo como contenidos (cosa más fácil de pensar desde mis esquemas) sino como *formas de la acción, metodología de la resistencia*. Así, se proponen enseñar:

La metodología que ha permitido a los grupos indígenas sobrevivir a los embates de la colonización y el proceso civilizatorio. (A-80)

No alcanza con los contenidos (aunque esta reivindicación también esté presente), hay que trabajar sobre las *formas* de la transmisión. Lo interesante es: ¿por qué se intenta desde un lugar *público y oficial*

transmitir estas formas casi *clandestinas* de la resistencia? Y aquí aparece nuevamente esta imagen de *bifronte todopoderoso* de la institución escolar: *normalizadora*, represora de la diferencia pero- simultáneamente- esperanza de reproducción de la herencia y la lucha cultural. ¿Tiene la escuela - podría tener- realmente este potencial?

Regresando al problema de la *copia (in)fiel* el intento de la ANPIBAC de imitar el *estilo* de los informes de la SEP- este resulta aún más extraño porque, simultáneamente a esta estrategia, aparece en los documentos una denuncia acerca del carácter *ajeno e impositivo* del discurso de esta entidad.

(...) la Alianza descubre que los planes y Programas de Educación que imparte el Estado al indígena, son extraños a su idiosincrasia y a sus características étnicas. Por lo que decide realizar este Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, con el objeto de asentar, entre otras cosas, las bases filosóficas y científicas propias ⁹¹.(A-80, 85, sm)

El problema de la dificultad para elaborar una propuesta propia y la misma tendencia a la *copia* que venimos analizando está también explícitamente tratada en los documentos:

(...) carecemos de una filosofía educativa propia y que los contenidos y métodos de trabajo aplicados en nuestros centros educativos, no son más que simples repeticiones de lo que la escuela de la ciudad hace, y son completamente ajenos a nuestra realidad sociolingüística, económica, cultural (...) (A-80, 12, sm)

Los documentos ubican esta *falta* no solamente a nivel de elaboración de documentos, contenidos y programas, sino en la misma práctica del docente bilingüe en el aula:

(...) los maestros y promotores bilingües solamente se limitan a desarrollar el contenido de programas que no son de su cultura, programas estructurados por una clase social

⁹¹ Se cruza otra vez aquí el problema de legitimar "científicamente" su discurso y la búsqueda por las "bases filosóficas propias" (*contenidos* de la cultura). Este es, como se mencionó, uno de los ejes que atraviesa el trabajo.

dominante⁹² (...) (A-80, 137, sm).

La ANPIBAC parece haberse quedado en un momento de reconocimiento de este problema, pero sin muchas herramientas para abordarlo. Como ya señalamos, cuando se leen los programas que ellos mismos proponen hay pocas *marcas* originales que los diferencien de los de la SEP (exceptuando el singular uso del lenguaje técnico-pedagógico que se señaló *supra*). El rasgo más reiterado es una especie de *fórmula mágica*⁹³ formada por la combinación de los adjetivos "*Bilingüe bicultural y/o indígena*" que se agrega detrás de cualquier definición, declaración o propuesta.

La educación bilingüe bicultural, deberá tender al desarrollo armónico de las capacidades del indígena⁹⁴ y su liberación como grupo social. (A79c, 314)

La definición de lo *bilingüe* y *bicultural* pareciera pasar principalmente por el uso de la lengua materna en la escuela, la participación directa de los indígenas en su planeación y ejecución⁹⁵ y la recuperación por parte de la escuela de las "fuentes originarias" del *conocimiento indígena* (los textos las ubican en los *ancianos*, la *familia*, la *comunidad* y la *educación indígena tradicional*.⁹⁶)

La EIBB, es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y la comunidad, dentro de su sistema cultural propio, con base en sus

⁹² Otra vez el cruce del discurso marxista *de clase* con los postulados de *reivindicación étnica*.

⁹³ *Again*, la metáfora de *fórmula mágica* no alude a un vacío real de contenidos sino a la dificultad de traducción. A continuación se plantean algunos elementos *tangibles* que los documentos plantean para comenzar con la EIBB.

⁹⁴ Otro ejemplo de un uso *singular* de la terminología técnico-pedagógica...

⁹⁵ La demanda de *participación* es una de las que más insistentemente cruza estos documentos. Probablemente también se encuentre relacionada con la parte más gris de esta historia que- como tantas veces en tantas historias- está relacionada al tema del poder (Foucault). Este aspecto de la circulación del poder y el problema de la cooptación política se tratará más ampliamente en el último capítulo.

⁹⁶ Lo que en cierta teoría educativa se denominaría "educación informal" o familiar. El drama de la búsqueda de estos contenidos está suficientemente reiterado a lo largo de este texto para volver a plantearlo aquí.

conceptos del mundo (...) Su carácter bilingüe radicaré en el hecho de que durante el proceso se enseñará en primer término a hablar, leer y escribir y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y bilingüismo en los alumnos, se enseñará a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística del español, como segunda lengua. Su carácter bicultural radicaré en el hecho de que primero debemos enseñar y fomentar la cultura indígena en particular y después los valores universales de las otras culturas (...) (A-80, 58, sm).

Asoma en estas citas otro rasgo interesante, que pareciera indicar una construcción binaria basada en el par oposicional *nosotros/ellos* o *indígena/no indígena* (español, oficial, nacional, universal, etc). El texto construye una especie de orden jerárquico- que pareciera querer invertir los valores tradicionales de la escuela- donde se afirma que es importante atender ambos niveles- lo *particular* y lo *nacional*- pero PRIMERO se enseñará la lengua y la cultura indígena (lo propio) y DESPUÉS el resto (español, contenidos nacionales o "lo ajeno"). Interesante resulta también que en esta distinción *nosotros/ellos* se ubica a los contenidos indígenas como *lo particular* y a los nacionales como *valores universales de las otras culturas* porque recuerda la distinción que en este sentido realiza el discurso oficial.

Bajo la misma lógica, en el artículo "*Lengua nacional vs. lenguas indígenas*"- ya en el título se hace evidente la dicotomía puesta en juego- se presenta un cuadro para contrastar la enseñanza tradicional para indígenas con la propuesta de la EBB de la ANPIBAC:

*** Educación escolarizada para indígenas**

El estado ha llevado en las regiones indígenas del país, a través de la Secretaría de Educación Pública, la educación escolarizada para indígenas. Actualmente se dice que esta educación es bilingüe-bicultural. Un somero análisis sobre el contenido de este término nos lleva a concluir que está cargado de confusiones, no sólo porque no ha sido definido, sino porque resulta de una aseveración falsa, como se puede observar en el siguiente cuadro. (A-79e, en A-80, 56)

ACCIONES	BILINGUE		ELEMENTOS	BICULTURAL	
----------	----------	--	-----------	------------	--

	CASTELLANO	LENGUA INDÍGENA	Filosofía	CULTURA OCCIDENTAL	CULTURA INDÍGENA
Enseñar a hablar	SI	NO	Objetivos	SI	NO
Enseñar a leer	SI	NO	Contenido de Planes y programas	SI	NO
Enseñar a escribir	SI	NO	Metodología	SI	NO
Enseñar la estructura lingüística y gramatical	SI	NO	Formas de evaluación	SI	NO

*** Educación bilingüe-bicultural (EBB)**

Las acciones y elementos que básicamente caracterizarán la nueva educación pueden resumirse en el siguiente cuadro. (A-79e, en A-80, 59)

ACCIONES	BILINGÜE		ELEMENTOS	BICULTURAL	
	LENGUA INDÍGENA	CASTELLANO		CULTURA INDÍGENA	CULTURA OCCIDENTAL
Enseñar a hablar	SI	SI	Filosofía	SI	Elementos seleccionados con sentido crítico
Enseñar a leer	SI	SI	Objetivos	SI	Solamente los que sean de las clases explotadas: campesinos pobres y obreros. ⁹⁷
Enseñar a escribir	SI	SI	Contenido Planes y Programas	SI	SI
Enseñar la estructura lingüística y gramatical	SI	SI	Metodología	SI	SI
			Formas de evaluación	SI	Seleccionar los avances de la ciencia y la tecnología

Se opone así la educación "bilingüe" impartida por el Estado- que, según este cuadro, NO tiene ningún tipo de elementos indígenas- con propuesta de EBB elaborada por los grupos indígenas, que empezará por los elementos indígenas y seleccionará los componentes que se quieran retomar de la

⁹⁷ Nuevo cruce del discurso marxista.

cultura occidental (aceptando *a priori* la enseñanza del español como *segunda* lengua). En estos cuadros, tal como en el recorrido más amplio de los textos de OPINAC y ANPIBAC aparece reiteradamente un sistema binario de dicotomías que- como ya sugerí para la categoría de *no-indígena*- pone en juego la misma *retórica de la alteridad* (Rozat, 1996) pero ahora *invertida*. Las positividades difieren pero la *operación* implicada es la misma: construcción del otro como *anti-mismo*.

En este sistema de binariedades que cruza y sostiene toda la producción de la ANPIBAC parecen oponerse, entre otros, los siguientes elementos:

Positivo ("superior")	Negativo "inferior"
Nosotros	Ellos
Indígena	no-indígena
lenguas indígenas (vernácula/ materna) nuestra/viva/palabra florida, del corazón	Español, idioma del conquistador/"idioma muerto" no-nuestro/ lengua muerta, puras palabras vacías.
Educación indígena bilingüe bicultural (cuadro SI-SI)	Educación tradicional Castellanización (Cuadro SI-NO)
Mexicano/ indígena	Extranjero
Conquistados	Conquistadores
época prehispánica	Presente actual
cultura indígena (esencia de México)	Cultura occidental
docente bilingüe	Castellanizador
clases dominadas (obreros, campesinos e indígenas)	Clases dominantes
Educación activa, liberadora (en el sentido de Freire)	Educación tradicional, verbalista, aculturizante.

Tan sólo como ejemplo, para entender como está funcionando este esqueleto de dicotomías en los documentos de la ANPIBAC transcribo un párrafo que tiene *una alta concentración* de las mismas:

(...) Será difícil volver a desarrollar nuestro pensamiento, porque está enfrentado con el pensamiento occidental; nosotros queremos seguir respetando a nuestra madre tierra, ustedes en

tanto representantes de la cultura occidental, consciente o inconscientemente, desearían destruirla toda, sacarle toda la riqueza; nosotros buscamos la flor y el canto, ustedes buscan cosas materiales y dinero; nosotros buscamos el diálogo con nuestros corazones, el diálogo interno; ustedes hablan, inventan palabras, palabras, sólo palabras (...) (A-83, 264, sm).

Volviendo a los cuadros sobre la EBB en una primera lectura -*lineal*- de los mismos, esta *inversión* de la primacía cultural y lingüística (indígena sobre occidental) aparece justificada (como en muchos otros textos de la ANPIBAC) a partir del argumento pedagógico que indicaría ordenar los contenidos educativos "de lo fácil a lo difícil":

Si hay que ir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, organizar la educación indígena bilingüe bicultural, significa partir de la lengua indígena para el aspecto bilingüe y de la cultura indígena para el aspecto bicultural. (A-79e en A-80, 59, sm)

Pero, más allá de esta justificación (interesante porque argumenta a partir del discurso teórico de la misma SEP y la *pedagogía oficial*) no puedo dejar de interpretarlo dentro de este otro tipo de discurso que venía analizando: como un *gesto* que refleja *en espejo* la dicotomía discriminatoria del Estado y la sociedad mestiza, *invirtiendo* los valores que el par indígena/blanco (mestizo) tenían en la *palabra oficial*. Como en todo *texto-tejido*, dentro de esta cita aparecen enredados otros hilos, algunos de los cuales es interesante seguir. La *justificación pedagógica* que mencionábamos está basada en una estructura dicotómica que (en esta cita) opone los pares:

fácil/difícil, conocido/desconocido, concreto/abstracto

donde el primero de los adjetivos se atribuye a la lengua y cultura indígenas (*propias* para el alumno) y la segunda a la lengua y cultura "nacionales".⁹⁸

Me interesa centrarme en el tercero de los pares, *concreto/abstracto*, tal vez basado en el auge de la teoría piagetiana en el momento en que se

⁹⁸ Por falta de tiempo no pude centrarme en este tema, sería interesante rastrear en este punto que tanto influyó en esta estructura dicotómica del discurso el planteo (y dicotomización) del antropólogo Bonfil Batalla en relación a *lo propio/lo ajeno*. Cfr. Bonfil Batalla, 1991.

redacta este documento o en los ecos marxistas que cruzaban muchas instancias educativas en esos años. Lo que interesa señalar, en todo caso, es una muestra interesante de la hibridez de la trama del discurso o una ironía del mismo, ya que muchos de los documentos de la OPINAC y la misma ANPIBAC se han esforzado por demostrar que las lenguas indígenas tienen un nivel de complejidad y abstracción similares al español (una lucha absolutamente justa por deconstruir un prejuicio sin fundamento)⁹⁹. Así, el *Taller de redacción en nautl* - elaborado por Margarito López¹⁰⁰ como material para la OPINAC- intenta hacer reflexionar a los maestros indígenas sobre las posibilidades de *expresión abstracta* en el mismo nahuatl, demostrando la falsedad de las hipótesis lingüísticas que lo sitúan como una lengua *concreta* por lo que "no es posible explicar en ella ningún concepto metafísico". (López toma esta cita del historiador prusiano Paw, como representante del prejuicio lingüístico que trata de deconstruir). Propone así a los maestros nahuas que:

(...) es necesario, dado el fuerte proceso de asimilación cultural que la sociedad dominante ejerce sobre los grupos étnicos nacionales¹⁰¹, incursionar en el tópico de TERMINOS METAFISICOS, MORALES, ABSTRACTOS O FILOSÓFICOS, los cuales son y serán de gran valía para los que, de uno u otro modo, participamos en el proceso de toma de conciencia de identidad étnica, ya que muchas veces no encontramos los términos apropiados en ciertas situaciones, por lo que recurrimos a préstamos procedentes de la lengua de la sociedad dominante.

Algunos ejemplos de ellos son los siguientes:

Tlamatli.....Cosa

⁹⁹ Habría que recordar aquí con Levi-Strauss que (...) *la riqueza en palabras abstractas no es patrimonio exclusivo de las lenguas (autodenominadas) civilizadas*" (Levi-Strauss, 1997a, 11) y con Steiner que (...) *no parece haber mayor correlación entre la riqueza lingüística y los demás recursos de una comunidad. Los idiomas más refinados y elaborados coexisten con modos de subsistencia extremadamente primitivos y fundados en una economía rudimentaria. (...) las riquezas lingüísticas funcionan como mecanismos compensatorios. Algunas hordas hambrientas del Amazonas dilapidan en el comentario de su condición más tiempos verbales de los que hubiera podido emplear Platón.* (Steiner, 1992, 76)

¹⁰⁰ Margarito López Marcos, *Taller de redacción en nautl*, 18 de diciembre de 1978. En: OPI-80.

¹⁰¹ Interesante la definición que combina *lo étnico* con *lo nacional*...

Selistli	Esencia
Ometilistli	Dualidad
Neyolnonotsalistli	Reflexión
Neyoltsotsonalistli	Duda
Kauitl	Tiempo
Teyolia	Alma
Teixtamatl	Mente
Tlamatlistli	Sabiduría
Ixtlamachilistli	Razón
Tlamelau-kachikaualistli	Justicia 102.

Lo fascinante de este ejemplo *cruzado* es que da cuenta de la *tensión* entre las distintas lógicas existentes en el discurso de un mismo autor, los problemas de la intertextualidad, los nudos embrollados y confusos que se establecen con otros argumentos, estrategias de legitimación, lógicas de construcción. A un lado y basado en el argumento pedagógico, el discurso describe a las lenguas y culturas indígenas como *concretas* pero, simultáneamente, es necesario defender su nivel de abstracción frente al discurso lingüístico que las desdeña ... laberintos de las estrategias de legitimación.

Interesante también es señalar el tipo de argumentación al que recurre este taller, tratando de establecer una *correspondencia uno a uno* entre "*conceptos abstractos occidentales*" y palabras en nahuatl. Lo que no se llega a mencionar es la diferencia en el tipo de lógicas inherentes a cada idioma (conceptos como *dualidad* o *esencia*, ¿tendrán el mismo significado en ambos idiomas?). Es decir, no se argumenta desde la *diferencia del sistema lingüístico*- diferencia que en ningún caso refiere a "niveles de evolución" sino a maneras distintas de construir el mundo- sino que se trata de demostrar que el nahuatl no es un *idioma carente* porque posee todos estos conceptos (es decir, parece querer demostrar que estas ideas son pensables y articulables en nahuatl). Esta pareciera entonces ser una *argumentación de tipo defensivo*, que ataja la acusación del otro pero teniendo que entrar en su sistema para hacerlo, sin poder oponer la singularidad de la propia lengua¹⁰³. (Este señalamiento no intenta ser, de ninguna manera, un

¹⁰² La lista es mucho más extensa, por razones prácticas seleccioné sólo algunos de los términos a fin de ejemplificar el argumento.

¹⁰³ Similar al problema de la legitimación de la lengua dominante que plantearé (siguiendo a Derrida) en el último capítulo.

reproche. Por el contrario, creo que esta argumentación es válida y, por otra parte, esta estrategia de tipo defensivo- contestar sin poder cambiar las reglas del juego, ha sido un primer paso en muchos de los movimientos de reivindicación de minorías que empiezan negando las acusaciones que sobre ellos se proyectan).

Volvamos entonces al problema de las características de la educación indígena propuesta por la ANPIBAC. Los contenidos de los programas parecen bastante similares a los del resto de la nación, con la diferencia de que serán "*indígenas, bilingües, biculturales*". Pero: ¿qué significa esta suma de cualidades? ¿Qué contenidos concretos, específicos, se quieren poner en juego? Dentro de la diversidad de problemas planteados en de todos estos documentos destacan algunas demandas claras que anteriormente señalaba: la participación directa de los indígenas en su elaboración, el idioma materno como principal (y primera) lengua de enseñanza y la inclusión en el curriculum de los conocimientos indígenas. Aunque ya señalé en los apartados anteriores los reclamos por la participación directa, quizás estos párrafos la ilustren con un poco más de detalle:

Dennos el dinero, nosotros los indígenas haremos la educación. Ya es tiempo y es el momento de que nosotros decidamos lo que queremos en educación. Ya no más imposiciones de planes y programas, de libros y materiales que atenten en contra de nuestra filosofía y forma de ser. Necesitamos una educación para el desarrollo y solamente nosotros podemos instrumentarla. (A-80, 169)

(...) que la Comisión Permanente de los Pueblos Indígenas, que la ANPIBAC, que el pueblo indígena deben ser los responsables de organizar la nueva educación. Entre todos debemos buscar la filosofía y objetivos de nuestra educación 104, decidir los contenidos en los planes y programas educativos, de los libros de texto y demás materiales de apoyo (A-80, 171)

Respecto a la lengua materna se exige que ya no sea *medio* para la castellanización indirecta, sino que tenga dentro de la escuela el mismo *status* que el español (y, como ya vimos anteriormente, que sea utilizada como primera lengua de enseñanza, basándose en la *argumentación pedagógica*).

¹⁰⁴ Otro ejemplo del problema de la *búsqueda* que se planteó en *La memoria empaquetada*.

Toda lengua implica un desarrollo cognoscitivo por parte del hablante, es decir, que el lenguaje no es solamente un medio para transmitir ideas sino también para pensar, de ahí la importancia de que el alumno reciba educación en su propia lengua, que le permita desarrollar toda su capacidad cognoscitiva y de raciocinio. (A-80, 89).

Sabemos que todo ser humano en sus primeros días de vida, conoce el mundo a través de su lengua, dígase ésta en ruso¹⁰⁵, inglés, náhuatl, tarasco, español, zapoteco, etc., por lo tanto, en cualquier intento de darle educación al niño, debe tomarse en cuenta su lengua materna. (A-81a, 137)

Pero también otro tipo de argumentos están presentes en los documentos:

Exigimos que las lenguas indígenas sean reconocidas oficialmente. Sabemos que este problema no es un problema de ciencia, sino un problema político, porque equivale a elevar al mismo nivel de la lengua del conquistador, las lenguas nacionales. (A-80, 173, sm)

Estas citas vuelven a poner en evidencia las lógicas cruzadas de la argumentación. Como ya señalamos, hay una preocupación por justificar científicamente el problema de las lenguas (lo que podríamos llamar la *voz científica* del texto) pero, simultáneamente, se afirma que no es un problema pedagógico sino político (la *voz foucaultiana o sociológica*?) Esta *deconstrucción* que propongo no tiene el ánimo de señalar este texto como incoherente, muy por el contrario, resulta un ejemplo claro de las múltiples y contradictorias argumentaciones que cualquier texto oculta (o, como le gustaría a Batjín, de la *polifonía de voces* que encierra).¹⁰⁶

¹⁰⁵ La referencia al ruso como primer idioma en la enumeración parece no ser casual, ya que en distintos documentos la ANPIBAC reivindica la política lingüística de la ex- Unión Soviética como modelo a retomar. En este sentido también resulta interesante recordar la fuerte influencia que tuvo en el cardenismo la política para minorías lingüísticas de Stalin. En este período, Leonardo Toledano encabezó a un grupo de científicos sociales que visitó la URSS para estudiar las aplicaciones prácticas de esta política. Interesantemente, éstos científicos concluyeron comparando las teorías stalinistas con los principios que habían guiado a los misioneros en México en el siglo XVI. (i) Cfr. Brice Heath, 1992, 167 y ss.

¹⁰⁶ Cfr. Bajtín, 1986.

Volvamos al problema de la lengua materna en la enseñanza. En los documentos aparece la exigencia de que los maestros sean bilingües y hablen con los niños su idioma (de esto se deriva la necesidad de contratar docentes bilingües). Otra vez se esbozan - seguramente en un intento de *legitimación*- argumentos "científicos" para exigir la educación en la propia lengua.

La actitud de los maestros rurales frente a las comunidades indígenas se fundamentaba en la tesis que sustentaban, en aquella época, las autoridades educativas que desechaban el empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Este pensamiento en materia de educación en las áreas indígenas está superado con el avance de la ciencia y la tecnología actuales, particularmente de las ciencias sociales y la psicopedagogía al demostrar que los conocimientos se pueden transmitir en cualquier idioma (...) (CNPI-2, en A-80, 205, sm)

Así, "lo científico" parece ser un eje titubeante que atraviesa contradictoriamente todo el discurso: desde instrumento que permitirá la búsqueda de la *memoria silenciada* y la legitimación de los conocimientos indígenas como *contenidos curriculares* válidos- lo que planteo en el primer capítulo- hasta imposición de categorías occidentales que cosifican, es también retomado como argumento para defender el derecho a la lengua:

Se ha comprobado científicamente que la educación que sustentan los grupos étnicos, puede ser transmitida íntegra y eficazmente cuando se domina la misma lengua, por lo que, esta debe ser conducida formalmente por profesionistas extraídos de los mismos grupos. (A-80, 89, sm)

Pero, simultáneamente, se la denuncia como ideología (entendida aquí como falsa conciencia) que oculta la realidad política del problema (en una construcción que recuerda el problema de las dicotomías invertidas que planteamos hace un momento). Así, *lo científico* parece ser un significante importante, sin duda, pero bastante difícil...

En nuestro afán de liberación, desafiaremos todos los intentos de exterminio y trataremos de vencer todos los obstáculos que nos impidan ser nosotros mismos. Empezaremos por despojarnos de ese lenguaje no nuestro para volver a nuestra palabra, ya no más lenguajes políticos, ya no más lenguajes demagógicos y

cientificistas. Ya no más palabras muertas. (A-80, 66, sm)

El discurso de la *justificación científica* aparece así plagado de otras razones más emocionales y profundas para exigir que la escuela reconozca el idioma propio:

(...) deben enseñarnos en nuestra propia lengua, no avergonzarse de nuestra propia cultura. (A-80, 169)

La castellanización ya no se discute en términos pedagógicos sino históricos, en relación al poder y no a la ciencia:

La castellanización (...) un mecanismo infaliblemente coercitivo para olvidar a no hablar la lengua (?). De una forma u otra es ajeno a la tradición indígena y lleva por el prestigio que en sí se le ha dado por la sociedad occidental, a que los padres no quieran que sus hijos hablen la lengua indígena, que no quieran comunicarse con ellos en su lengua propia y se esfuercen también de hablar el castellano. De ahí su carácter atentatorio a la cultura indígena. (A-80, 57, sm)

Y, como en la mayoría de los ejes que cruzan este trabajo, la castellanización termina ligándose con el *trauma de la conquista*, como una imposición sobre los vencidos (y en este sentido habría que tomar conciencia de cuán lejos estamos aquí del planteo *científico* acerca de la enseñanza en lenguas indígenas...misterios de la hibridez de los discursos...)

El estancamiento de las culturas indígenas no ha sido producto de su filosofía, de su deficiencia intelectual o de su calidad como especie humana; tiene su origen a partir de la conquista, de la imposición de otro lenguaje, ajeno a los intereses reales de su pueblo; lenguaje que expresa un mundo de acuerdo a la clase dominante (el lenguaje de su religión, lenguaje como explotador) (A-80, 87).

Dentro de estos fenómenos de hibridez de discursos , es interesante señalar que incluso dentro de esta demanda - bastante clara- del idioma puede volver a leerse el fenómeno de la *copia (in)fiel*, como se lee en la cita *infra*:

En principio, es necesario establecer que el proceso de enseñanza

aprendizaje, acorde al desarrollo psicosomático y sociolingüístico del indígena y a recomendaciones pedagógicas, partirá de la lengua vernácula. (A-80, 93, sm)

Junto la enseñanza en lenguas indígenas y la participación directa, la tercera de las demandas que creo ubicar en los documentos de los maestros indígenas- y que anteriormente mencionaba- está en relación a la incorporación de los conocimientos indígenas en el curriculum para las escuelas del sector. Los dos primeros requerimientos son claros, aún a pesar de las paradojas que anteriormente destaqué. La presencia de maestros bilingües o el uso de la lengua materna (para las comunidades que todavía la conservan) no presenta mayores problemas, al menos para su comprensión¹⁰⁷. Pero: *¿qué se enseñará en esa lengua?* Aquí entramos al laberinto de los contenidos...

Si bien coincidimos con Mac Luhan en que *el medio es el mensaje* y con Bourdieu en que cambiar las relaciones de poder de los idiomas dentro de una institución social tan importante como es la escuela también mueve una infinidad de posicionamientos en una cultura (legitimidad de la lengua materna, relaciones de poder entre idiomas, concepciones y formas de pronunciar el mundo de las diversas culturas, etc), la pregunta sigue sin responderse: *¿qué contenidos se enseñarán en la nueva educación indígena? ¿Qué significa una educación indígena-bicultural?*

Tenemos aquí un primer anudamiento de los hilos que hemos ido desovillando en este texto. Si pensamos en la *memoria empaquetada*, la dificultad de leer (*traducir*) la *herencia*, el tiempo propio, la *ininteligibilidad* de las distintas lógicas y los problemas de traducción que de esto derivan, la borrosa y titubeante descripción que se hace de la EIBB...todo pareciera confluir en un mismo nudo que nadie parece poder desenredar...

El enigma de los *contenidos vacíos* se va a conformar así en una de las puertas centrales del laberinto/problema de la educación indígena... puerta de la que se han perdido las llaves. A ella llegan todos los caminantes que incursionan este intrincado campo y - cual Alí Baba frente a la cueva del tesoro - tratan de encontrar el conjuro que permita abrirla. A pesar de que en todos estos años la cerradura no cedió en lo más mínimo, tanto los

¹⁰⁷ No se menciona el tema de los pueblos donde el idioma indígena está perdido o en proceso de extinción.

maestros indígenas como los funcionarios de la DGEI que arriban a esta puerta siguen creyendo que poseen una de las palabras de la fórmula pérdida: la llaman *encuesta*.

CAPÍTULO III: "ÁBRETE ENCUESTA" (DE LA BÚSQUEDA DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES)

a. El Efecto Sahagún (la ansiedad por conocer)

Si en los documentos de los grupos indígenas la necesidad/imposibilidad de hablar con los propios fantasmas, el trabajo de duelo y la conformación de una identidad sobre la *memoria persistente* y dolorosa de la conquista generan la pregunta y el hueco en los contenidos, desde el sector *oficial* (llámese este conquistadores españoles o funcionarios de la SEP) la *curiosidad* sobre la población nativa no ha cesado de manifestarse. Esta inquietud por *describir* al otro, ubicarlo dentro del propio horizonte epistemológico, con la violencia que esta operación implica- como ya de desgarradora manera nos recordara Levinas- se da muy temprano en el Nuevo Continente. El *rostro* del Otro, implica siempre una pregunta. ¿Quién eres? ¿Y qué sabes?

Después de la noticia del descubrimiento, las informaciones e imágenes que llegan del *Nuevo Mundo* empiezan a tejerse en Europa de manera torpe y descuidada con los mitos medievales pre-existentes sobre los *sauvages*, monstruos y hombres- bestia (Bartra, 1997 y 1998, von Kügelgen, 1998) y de manera más sofisticada- pero no por esto menos absurda- con las especulaciones filosóficas y sociológicas de los pensadores europeos (Todorov, 1991). Los sacerdotes españoles son los primeros en tratar de comprender en el *propio terreno americano* la alteridad inquietante corporizada en estos seres extraños, habitantes de estas exóticas y desconocidas tierras.

Ya en 1547 Sahagún comienza sus investigaciones- volcadas en la *Historia general de las cosas de la Nueva España* - haciendo un esfuerzo sin precedentes para documentar todo aquello que ve en las nuevas tierras, con la intención de dejar testimonio de las culturas que se están perdiendo (o, para decirlo más cruda y sinceramente, que están siendo asesinadas). Desarrolla un nuevo método de investigación histórica, uno de cuyos pilares más sólidos está conformado por los testimonios en nahuatl de los indios

viejos que relatan lo aprendido en sus escuelas - *cálmecac* o *tepochcalli*- antes de la llegada de los españoles. Los contenidos derivados de las entrevistas son sometidos al *triple proceso de revisión crítica* (contrastación cruzada de las afirmaciones de informantes de tres localidades distintas) para asegurarse de que éstos no mentían (León Portilla, 1997).

Unas décadas más tarde la *ansiedad* por la recopilación de información sobre las culturas que ellos mismos- simultáneamente- están destruyendo pasa a convertirse en una política oficial de la corona española. *De 1578 a 1585 en toda la Nueva España de entonces los corregidores y los alcades mayores convocaron a los responsables de los pueblos indígenas, pues estos debían responder a un cuestionario elaborado por el cronista y cosmógrafo del rey, Juan López de Velasco, en 1577. La empresa no tenía nada de nuevo, pues se inspiraba en las conquistas y los cuestionarios preparados por Juan de Ovando y Godoy, quien se había propuesto- hasta su muerte, ocurrida en 1575- reunir tantas informaciones como fuera posible sobre los territorios sometidos a la Corona. Cuestionarios de 37 (1569), 200 (1570) y luego 135 preguntas fueron sucesivamente perfeccionados y transformados por el famoso legista.*(Gruzinsky, 1995a, 77).

Estas *memorias por encargo* estaban organizadas por secciones y preguntaban sobre todos los rubros imaginables: vestido, alimentación, fiestas, costumbres guerreras de la época prehispánica, tributos, adoraciones, enfermedades, geografía, fauna, flora, medicina, etc. (los mismos *rubros* que, como veremos más adelante, se repiten en las encuestas de la SEP). Esta insistencia por entrevistar sistemáticamente a todos los ancianos y líderes de las comunidades tenía- al menos- dos funciones esenciales: una **demanda de información** y la **imposición de una manera de pensar el mundo**, propia de los españoles pero ajena al imaginario indígena.

La **demanda de información** parece haberse derivado de una necesidad de conocer al otro, de oír su propia descripción, de penetrar los contenidos de su cultura apropiándose los. Como el niño que arranca las alas a una mosca para *entender* el mecanismo que posibilita su vuelo, el poder intentó cíclicamente *diseccionar* las culturas indígenas en un gesto donde los *cortes* y la misma acción de *abrir al otro* resultaba mucho más importante que lo que pudiera encontrarse en esa búsqueda ... Violencia epistémica sobre el otro, destrucción a partir de la *teoría*, imposibilidad de relacionarse a

través de la experiencia *cara a cara* con la diferencia. La denuncia de Levinas vuelve a actualizarse aquí, recordándonos a este como un gesto típico del pensamiento occidental: poco importa destruir a los otros si podremos encerrar sus culturas en tratados y museos ...

Habría que recordar aquí que la misma idea de *museo* típicamente europea- comienza a forjarse en la época del Descubrimiento. Si bien Alejandro Magno había fundado, junto a la Biblioteca, el *Museo* de Alejandría este, que debe su nombre a la inspiración que las *Musas* brindaban en la tarea del conocimiento, en realidad era una colección de instrumentos de ciencia de todas las regiones de su imperio. Moctezuma, por su parte, poseía un *zoológico* de plantas y animales curiosos que los pueblos sometidos le ofrecían como tributo (institución que fue retomada por los conquistadores). Pero, como sugiere Todorov, (...) *esta institución, que los españoles admitieron a su vez (no existían zoológicos en Europa), puede ser vista al lado y en contraste con otra: los primeros museos. Los hombres siempre han coleccionado curiosidades, naturales o culturales; pero no es hasta el siglo XV cuando los papas empiezan a acumular y exhibir vestigios antiguos en cuanto huellas de otra cultura. Es también la época de las primeras obras sobre "vida y costumbres" de pueblos lejanos".* (...) (Todorov, 1992, 118, sm)¹⁰⁸

No tenemos estudios suficientes sobre este *gesto* de la cultura occidental, seguramente vinculado a una concepción determinada del conocimiento (epistemología del dominio: *conocer para dominar* propondría Bacon¹⁰⁹) pero habría que ir entendiendo cómo se va tejiendo una mirada que se relaciona con el otro no a partir de la *interacción* (ver su rostro) sino a partir de la *colección* (congelándolo en los museos), lo que implica una clara operación de *cosificación* (que llegó al extremo de que los conquistadores se llevaran indios a Europa para *mostrarles* su hallazgo a los reyes)¹¹⁰.

Esta operación también es denunciada en los textos:

¹⁰⁸ Ciertamente, hay lógicas comunes que cruzan la concepción de zoológico y museo, por ejemplo, el gesto de la *colección* y la *clasificación*. Sin embargo, las diferencias me resultan altamente significativas...

¹⁰⁹ Cfr. Fox Keller, 1991, cap. I

¹¹⁰ *La mayoría de los indios traídos por Colón habían muerto durante la travesía y sólo quedaban siete que eran mostrados con unos loros verdes y rojos y con máscaras de incrustaciones de nácar y de oro.* Gruzinsky y Bernard, 1996, 98.

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)

Interesante es señalar que un tercer elemento se une a las nuevas técnicas de la cosificación: el diccionario. *Desde 1492 se inicia la existencia del indio y, casualmente, también la de los diccionarios españoles, con la edición que publicó Elio Antonio de Nebrija a partir de 1492* (Reissner, 1983, 63). Museos, diccionarios, encuestas... un *pool* interesante de nuevos gestos de inclusión a través de la cosificación y el encierro se va gestando en el siglo XVI.

Respecto de la segunda función de las encuestas, según Gruzinsky, de lo que se trataba era de la imposición de una concepción del saber que tal vez no era la que los indios preferían, pero era la que correspondía a la organización occidental del mundo. *¿Podían los criterios de enunciación ser los mismos para colonizadores y colonizados? (...) Más bien estas encuestas 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 informantes indígenas a entregar datos pasados por el tamiz de categorías y asociaciones que no eran necesariamente las suyas (...) por primera vez todos los pueblos indígenas eran invitados a describirse y a hacerlo en el lenguaje de los dominadores* (Gruzinsky, 1995a, 80, sm) .

Se busca así a los ancianos de las comunidades para que, recurriendo a memoria oral de las tradiciones, *vuelquen* sus contenidos en las formas diseñadas por los españoles. Y estos ancianos son una figura clave de conexión entre ambos mundos porque *(...) quienes en la época de la encuesta llegaban a los 80 años habían nacido antes de la Conquista española (1519) y por tanto se habían formado en un medio prehispánico exento aún de toda influencia occidental. Tratábase de los últimos testigos de un mundo acabado, portadores no sólo de una información preciosa, sino también de las técnicas que aseguraban su conservación y transmisión (...) Es comprensible que su extinción haya podido al mismo tiempo afectar la memoria del grupo como también los medios de conservarla y comunicarla.* (Gruzinsky, 1995a, 81)

La pregunta por el otro atraviesa estos cinco siglos, reapareciendo sistemáticamente en los documentos del sector de educación indígena. Pero: ¿Qué tanto se repite este *gesto* ? ¿Qué se pregunta ahora? ¿Quiénes responderán estas encuestas? ¿Habrá alguien dispuesto a *escuchar* estas voces?

b. *Los exploradores* (los docentes indígenas como maestros-etnólogos)

Tres cronopios y un fama se asocian espeleológicamente para descubrir las fuentes subterráneas de un manantial. Llegados a la boca de la caverna, un cronopio desciende sostenido por los otros, llevando a la espalda un paquete con sus sándwiches preferidos (de queso). Lo dos cronopios-cabrestante lo dejan bajar de a poco, y el fama escribe en un gran cuaderno los detalles de la expedición. Pronto llega un mensaje del cronopio: furioso porque se han equivocado y le han puesto sándwiches de jamón. Agita la cuerda y exige que lo suban. Los cronopios-cabrestante se consultan afligidos; y el fama se yergue en toda su terrible estatura y dice NO, con tal violencia que los cronopios sueltan la soga y acuden a calmarlo. Están en eso cuando llega otro mensaje, porque el cronopio ha caído justamente sobre las fuentes del manantial, y desde ahí comunica que todo va mal, entre injurias y lágrimas informa que los sándwiches son todos de jamón, que por más que mira y mira, entre los sándwiches de jamón no hay ni uno solo de queso.

Julio Cortázar, Historias de cronopios y de famas.

Tal como en el cuento de Cortázar, la DGEI decide a principios de los 80s asociarse *espeleológicamente* con los maestros indígenas para bajar a los manantiales de conocimiento de las comunidades a juntar la información que anotarán con todo detalle en el gran cuaderno (o archivo). El instrumento por excelencia que la SEP pone en la espalda de los maestros-exploradores será la *encuesta*, que (se supone) les ayudará a capturar lo que se denomina como *contenidos étnicos*.

La DGEI redacta una cantidad de materiales para esta expedición¹¹¹, donde los trazos fundamentales parecieran ser similares a los de los documentos de la ANPIBAC. Se trata de *recuperar algo que se ha perdido* y la única forma que se imagina para hallarlo es la *encuesta tradicional*

¹¹¹ La lista completa de los que fueron analizados para este trabajo puede encontrarse en el Anexo Bibliográfico, sección *Documentos oficiales*.

dirigida - en la mayoría de los casos- a los mismos sujetos: los ancianos y dirigentes indígenas vistos - al igual que en el siglo XVI- como la memoria viva del pueblo, *guardianes* de los secretos de la cultura.¹¹²

Preguntemos a los ancianos, a las personas que saben o a las autoridades, acerca del origen de nuestra comunidad. (DGEI-87a, 111)

Pero estos ancianos no son los que habían vivido su juventud en el mundo pre-hispánico, ni su memoria puede rescatar 500 años de etnocidio. Seguramente tendrán más conocimientos (más retazos de aquel mundo perdido) que los jóvenes de las comunidades, pero ellos también han nacido bajo la dominación, no son ya de *otro mundo*.

Diseñada la expedición y escritos los *Manuales*, se envía a los docentes y alumnos indígenas a recolectar "información étnica" en las comunidades. Se busca que éstos pesquisen y registren los resultados de sus investigaciones. A partir de este material la escuela podría formar un *banco de datos* de esta comunidad que funcionara como su *archivo*.¹¹³

Veamos- sólo como un ejemplo- la propuesta para la unidad de *medicina tradicional* del *Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural* :

¹¹² En la mayoría de los documentos también se agrega a la familia y la comunidad (incluidos "personajes típicos" como médicos tradicionales, comadronas, etc.) como *fuentes* del conocimiento "original y verdadero" o "étnico", como ya se mencionó en los apartados anteriores en relación a los documentos de la ANPIBAC.

¹¹³ Desarrollaré el tema del *archivo* en el apartado *Con pelos y señales*.

OBJETIVO ESPECIFICO: Conocer diferentes aspectos de la medicina tradicional de la comunidad.



MAESTRO:

Induzcan a sus alumnos para que:

- Investiguen entre los curanderos del lugar sobre las diferentes prácticas que existen de la medicina tradicional.
- Identifiquen qué enfermedades pueden prevenirse y tratarse con base en la medicina tradicional.
- Registre el resultado de sus investigaciones.

Como se ve en este ejemplo (todo este Manual repite indicaciones similares para temáticas diversas como concepción del tiempo, sistema de numeración, fiestas tradicionales, etc.) la escuela funciona como *espacio de la pregunta*. La escuela *sale* a la comunidad, *interroga, registra y archiva* los resultados (integrándolos *dentro* del espacio educativo).

En una curiosa metamorfosis, la institución escolar se va convirtiendo, a través de estas propuestas y materiales, de espacio de socialización y formación de las futuras generaciones en agente de investigación de las comunidades u oficina antropológica local. Toda la lógica de estos manuales se basará en este "proceso" (cuyas etapas se describen como *captación, construcción, validación*, volveremos a esto en un momento) por el que se proponen hacer del maestro bilingüe un "antropólogo de su propia comunidad", de cuyos registros derivarán - a través de un proceso de *normalización de saberes* (Foucault, 1992b, ver *infra*)- los contenidos para la educación indígena, tan desesperadamente buscados por todos los actores de este sector. *Derivarán* tiene en la frase anterior toda la carga del verbo potencial, ya que estos contenidos nunca se corporizaron como tales en programas o en las currícula de la DGEI...

Estas instrucciones de la DGEI para los maestros, empapadas de la lógica del *trabajo de campo* antropológico, insisten en que presenten su documentación *escrita*¹¹⁴ y categorizada (se sugiere incluso la realización de un diario de campo, la utilización de la metodología de la investigación participativa, etc.) Así, en el *Manual para la captación de contenidos étnicos* (1987), leemos en la introducción para los maestros que el mismo se propone:

*** Inducirlo a un estudio más profundo y sistemático de la realidad indígena.**

*** Proporcionarle elementos teórico-metodológicos y las herramientas básicas para la captación, construcción y validación de contenidos étnicos. Ayudando de esta manera a su formación como maestro-investigador educativo. (DGEI-87b, 4)**

Es decir: lo que se propone ofrecer la DGEI son *herramientas* de la *ciencia antropológica*, y vemos aquí coincidir la cuestión del papel de lo

¹¹⁴ El tema de la *escritura* cruza también estos documentos, pero es ahora desde la voz oficial desde donde se exige que las memorias (o los retazos que de ellas se conservan) se consignen *por escrito*.

científico que ya planteamos para los documentos indígenas¹¹⁵- para que el maestro *profundice y sistematize* su conocimiento. Dicho crudamente, lo legitime con "criterios científicos", lo tamize a través de los mismos, tal como sucedía con las encuestas del siglo XVI ... *un paquete lleno de sandwiches de jamón*.

Los contenidos a capt(ur)ar son definidos en este manual como:

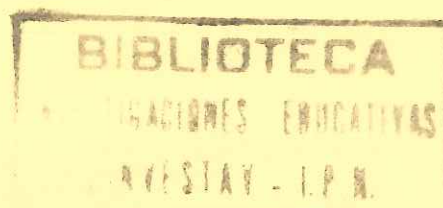
(...)la manera en que la sociedad y los grupos humanos ordenan, reflexionan y expresan el mundo que los rodea, con un fin determinado. Esto es un producto de una actividad, es decir, de su relación con la naturaleza y con los hombres. A partir de esta actividad se genera una experiencia que, transmitida de generación en generación y en forma cotidiana, hace que los miembros de esa sociedad se refieran a objetos, hechos o problemas o acontecimientos a través de los cuales actúan, recrean, reflexionan y transforman el mundo del cual forman parte (DGEI-87b, 6).

Esta definición- bastante embrollada desde lo teórico- resulta aún más disonante si se la compara con los "ejemplos de investigaciones" que se dan en el anexo del documento donde el tipo de información *recolectada* es más de tipo *folklórico* que conceptos o categorías que permitan entender la *Weltanschauung* de la cultura puesta bajo el *microscopio de la ciencia occidental* por ese docente-investigador (perteneciente, por otra parte, a esa misma cultura que está tratando de investigar o disecar).

Dos años antes de sacar a la luz este *Manual*, la DGEI editó la *Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena* (1985) en la cual se propone todo un *plan a seguir* para elaborar la propuesta curricular y donde, cual *carrusel* en fiesta de pueblo sigue, al compás de la misma melodía, dando eternas vueltas sobre un centro fijo y hueco: el problema de los *contenidos*. Si bien este cuadernillo todavía no envía a los docentes de manera directa como exploradores etnológicos al *campo*, si les pide a éstos:

*** Registrar el conjunto de experiencias que se deriven de la implantación de los programas, a fin de reatualimentar el diseño curricular en su conjunto, a manera de una bitácora de la práctica docente cotidiana (...) (DGEI-85c, 25)**

¹¹⁵ En el sentido de *técnica para la búsqueda* (cfr. *La memoria empaquetada*) y filtro de legitimación de saberes socialmente válidos.



*** Captar los contenidos específicos de cada etnia para ser incorporados a los programas en la etapa de replanificación (DGEI-85c, 26, sm)**

*** Realización de tareas de codificación, tratamiento estadístico e interpretación de datos (DGEI-85c, 37)**

Como veremos más adelante, las respuestas a estas encuestas nunca existieron o están desaparecidas. Los enormes cuadernos de los famas quedaron en blanco. Evidentemente, el equipaje otorgado a los docentes-exploradores no fue el adecuado. Parece que por más que publicaran y publicaran, *entre los sandwiches de jamón no había ni uno sólo de queso.*

c. "*Espejito, espejito...*" (la pregunta por el otro como confirmación de la mismidad)

Que a las comunidades no les gustaran mucho las publicaciones y técnicas de la DGEI no parece algo extraño, sobre todo después de pasar un tiempo revisándolas. ¿Dónde podría haberse ubicado el *jamón del sandwich?* Yo ubiqué- al menos- dos grandes movimientos que pudieran haber generado el rechazo de docentes y comunidades: la *pregunta descalificadora* y el *disciplinamiento de los saberes*.¹¹⁶

¿Qué quiero decir con movimiento de la *pregunta-descalificadora?* Probablemente sea más fácil graficarlo directamente sobre los textos. Transcribo a continuación un interesante ejemplo de las instrucciones para hacer un registro (levantamiento de datos) en una comunidad. El *Manual para la capacitación de la promotora para realizar la investigación participativa*, coeditado por SEP-DGEI en 1985 ofrece el siguiente modelo :

Tema: La Familia

Fecha: 19 de diciembre de 1985

Hora: 11:45

Hoy traté de entrevistar a una señora en su casa, pero no me quería decir nada porque no estaba su marido, le dije que mis preguntas no la iban a perjudicar pero no la logré convencer. Ella

¹¹⁶ Para el análisis de este último véase el apartado *Estigmas*.

entró en su casa y ya no salió. Desde dentro me dijo que esperara a su marido. Esperé media hora y luego me fui.

Participantes:

Señora Rosalía Guzmán y la Promotora.

Lugar:

Domicilio de la señora Rosalía Guzmán.

Observaciones:

Esta es la tercera vez que me sucede lo mismo, creo que los señores tienen muy vigiladas a sus esposas. (DGEI-85b, 45)

Lo que se anuncia como un modelo metodológico- bastante simple, por cierto- para la realización de registros que debieran preguntar(se) sobre el otro(a) se transforman- a través de la burda estrategia de la ejemplificación- en una descripción de las otras, prejuiciosa y despreciativa. Así, las futuras capacitadoras de la DGEI se enterarán- mucho antes de salir al campo y toparse con alguna mujer indígena de carne y hueso - de que éstas son miedosas, sumisas, calladas y dependen total y absolutamente de sus maridos quienes las vigilan *in absentia*. ¿Qué habrá opinado la capacitadora que relevó los datos en Juchitán? Interesante es que el texto que se propone como metodología para conocer (preguntar, escuchar) al otro termina definiéndolo de manera caricaturesca y mucho antes de pisar el campo de estudio.

Hay otro ejemplo en este material que no puedo dejar pasar. Al describir las categorías que se utilizarán para llenar los formularios, los autores de este Manual afirman:

Identificaremos como mujer indígena a aquella persona que se considera como tal, es decir, tomaremos en cuenta la propia estimación de la persona en cuanto a su identidad como indígena, para esto utilizaremos la pregunta- "¿usted es mujer indígena?". Habrán casos en que, siendo indígenas, nos digan que no lo son; puesto que nos han acostumbrado a despreciar lo indígena y a considerarlo inferior. Entonces tomaremos en cuenta si la persona habla una lengua indígena, si guarda las costumbres y valores de su grupo y si comparte condiciones comunes de vida, para considerarla dentro de nuestra población de estudio, registrando, además, que no se reconoce ella misma como indígena. (DGEI-85b, sm)

La retórica discursiva de este párrafo es simplemente genial. Empieza reconociendo el derecho de autoidentificación reconocido por el convenio 169 de la OIT y que México ha rubricado en 1990¹¹⁷ (que postula que se considerará indígena a la persona que se autodefini como tal y que sea reconocida como tal por su comunidad). En el segundo apartado, además de lo absurdo - o *naif* - de la pregunta: "*¿Es Ud. mujer indígena?*" se niega precisamente el derecho a la autoadscripción (anteriormente postulado) en un movimiento que no sólo regresa a los criterios tradicionales de identificación étnica (lengua y tradiciones) - ya abandonados por la antropología hace un buen tiempo- sino que se devuelve el poder de la definición de lo indígena ... a la encuestadora (representante del poder oficial). No bastando con esta suma de arbitrariedades, se consignará - además- que la persona en cuestión *se niega* a asumir la definición que el poder le está imponiendo.

La primera de las grandes operaciones de la disciplina es, pues, la constitución de cuadros vivos que transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas. (Foucault, 1989, 152). El poder ordena, clasifica, marca ...¹¹⁸ a partir del siglo XIX, con la instauración en el Estado del *bio-poder* la población se transformará en una categoría central, a la vez que en un problema científico y político. A través de los censos¹¹⁹, las políticas de natalidad, de la enfermedad, de la vejez, el Estado será el encargado de gestionar la vida de esta población. (Foucault, 1992a). Gestionamiento que implica en este caso la clasificación de los grupos étnicos que la componen (clasificación que evidentemente no puede dejarse en manos de los sujetos implicados - indígenas en nuestro ejemplo- ya que el mismo proceso de selección es parte central de las estrategias del poder).

A partir de estos pocos ejemplos (los documentos están plagados de los mismos!) me interesa señalar aquí el desplazamiento que encontré

¹¹⁷ Si bien México recién en 1990 rubrica el convenio 169 de la OIT (donde se establece el criterio del derecho de autoadscripción a una etnia o comunidad), este argumento ya estaba circulando en el país desde 1981, a partir de las publicaciones de un grupo de trabajo de la Subcomisión para la Prevención de Discriminaciones y Protección a Minorías de la ONU (Ginebra). Cfr. Barié, 1998.

¹¹⁸ Cfr. Feierstein, Daniel 1994 y Wibiorika 1992.

¹¹⁹ La cuestión de los censos en relación a la población indígena en México resulta un tema apasionante y revelador. Las cifras han variado a niveles grotescos, dependiendo de la concepción de "indígena" que tuviera el gobierno de turno... Los sujetos, ausentes como siempre o- más exactamente- *sujetos a* (y objetos de) los caprichos clasificatorios del poder...

rayando un poquito el *palimpsesto* de significados de los textos. Bajo el interés y la pregunta por el otro/indígena aparece un discurso que ya lo ha clasificado, marcado y despreciado aún antes de atreverse a mirarlo. La interrogación entonces, se entiende como espacio de reconfirmación de lo que ya se sabe. Prendidas las luces al terminar la función vemos que la única existencia de la otredad en estos documentos es la de una gran pantalla de proyección de las propios certezas o prejuicios. En ese espejo el poder vanidoso se pregunta quién es el sujeto de discurso más poderoso...

d. *Con pelos y señales* (de la violencia del archivo)

Los famas para conservar sus recuerdos proceden a embalsamarlos de la siguiente forma: Luego de fijarlos con pelos y señales, lo envuelven de pies a cabeza en una sábana negra y lo colocan parado contra la pared de la sala con un cartelito que dice: "Excursión a Quilmes" o "Frank Sinatra".

Julio Cortázar, Conservación de los recuerdos

La propuesta de la DGEI entonces es, a través de los *exploradores* docentes y con los *instrumentos* antropológicos que como *equipaje* les sujeta a la espalda, la producción de un *archivo* donde, cual en una colección de mariposas disecadas, estos conocimientos y cosmovisiones de las culturas indígenas queden prolijamente *ordenados, fichados y registrados* (para su *conservación* y para que funcionen como *materia prima* para la elaboración de contenidos curriculares después de pasar el *filtro* del disciplinamiento de saberes, ver *supra e infra*). No importa si el alfiler que los sostiene en su lugar está- a su vez- clavándolos a la inmovilidad y el pasado, capturando sólo su *forma*¹²⁰ pero perdiendo en esa operación tanto la riqueza de su conformación interna como la dinámica de su movimiento.

¹²⁰ Tal vez es necesario volver a aclarar que esta crítica no debe leerse en contra de los funcionarios que redactaron estos materiales ni hay una intención de acusarlos de maquiavelismo o cinismo en su producción. Por el contrario, es probable que muchos de ellos se sintieran comprometidos con el proyecto de educación indígena al redactarlos. La crítica se dirige más bien a toda una manera *antropológica* y etnocéntrica de pensar, a la mismas nociones de *ciencia, archivo, museo...* Como señalamos en otra parte, lo más probable es que los sujetos de la acción no estén conscientes de las lógicas inherentes que la misma arrastra.

El *Manual de captación de contenidos étnicos* propone la creación de un archivo (Banco de datos) que sería:

(...) la organización que se dedica a la recopilación, clasificación, almacenamiento, y ordenación de la información. (DGEI-87b, 34)

En las instrucciones para su realización, describe de forma transparente esta operación:

Una vez organizada la información, se ubica el material en archiveros, anaqueles, cajas o cualquier otro medio, y éstos se colocan en el espacio adecuado permitiendo el acceso a la información. (DGEI-87b, 36, sm)

Esta operación también forma parte de lo que Levinas denuncia, y es un *gesto* similar al que encontramos en la fundación del museo o en la realización de las encuestas del siglo XVI. No siempre este *congelamiento cultural* es realizado por agentes externos al grupo. Los escribas indígenas que durante la Colonia volcaron al nahuatl o al español *escrito* antiguas tradiciones, por ejemplo, a la vez que las *archivaban* hacían que la capacidad de significación múltiple, y la complejidad de la lectura que el intérprete realizaba de los códices se fueron perdiendo en este proceso¹²¹. Y es el mismo tipo de misión la que se les encarga a los maestros bilingües en los materiales que estamos analizando.

Así, este Manual fundamenta la utilidad de la creación de este archivo en la convicción de que permitirá:

(...) la conservación de la información generada (...) es parte de la memoria colectiva de un grupo social o un pueblo. Tradicionalmente, la memoria colectiva de las comunidades indígenas se ha conservado y transmitido de generación a generación a través de la tradición oral (...). Sin embargo, es necesario que esta tradición se conserve y amplíe por medio de la palabra escrita; muchas comunidades indígenas han conservado sus conocimientos, tradiciones, costumbres y valores por medio

¹²¹ Cfr. Florescano, 1995, 374 y ss. aunque el autor afirma que esta idea le fue señalada por Gruzinsky. Cuando se menciona la pérdida de la *significados múltiples* esto no quiere decir que un texto escrito no los tenga - por el contrario, ya fundamenté esto desde Derrida)- pero la *lógica inherente* al mismo (principio y fin, secuencialidad, marcas para el lector, etc.) difiere mucho de la que organiza y es *inherente* a los códices.

de la tradición oral, pero también mucho de esto se ha perdido, quedando tan sólo un vago recuerdo.(DGEI-87b, 34, sm)

Cerrando el párrafo con un lamento que recuerda en mucho la lógica que mencionábamos en relación al secreto de los *tlapialli*¹²², lo propuesta del manual es volcar esta memoria *oral* que ni siquiera lo es tanto, como demostrara Gruzinsky¹²³- en *archiveros, anaqueles o cajas*...Lo que habría que recordar aquí es la violencia que se genera en este mismo proceso de categorización, (...) *la violencia del archivo mismo como archivo, como violencia archivadora.* (Derrida, 1997 a, 15).¹²⁴

La organización de un archivo no se da de una manera *natural* o *necesaria*, sino a partir de la utilización de la lógica (arbitraria) del archivador. Esto también es parte de la violencia del archivo: la decisión de *lo que es archivable* y la imposición de un orden de categorías contingente. Es decir que (...) *el archivo, como impresión, escritura. prótesis o técnica hipoménica en general, no solamente es el lugar del almacenamiento y conservación de un contenido archivable pasado que existiría de todos modos sin él, tal y como aún se cree que fue o habrá sido. No, la estructura técnica del archivo archivante determina asimismo la estructura del contenido archivable en su surgir mismo y en su relación con el porvenir. La archivación produce, tanto como registra, el acontecimiento.* (Derrida, 1997a, 24)

Tal como lo que planteábamos para el tamiz de las encuestas, la archivación opera una violencia al poner en juego (e imponer a los *datos*, es decir, a las producciones culturales) una categorización del mundo pre-existente (y, por tanto, plagada de pre-juicios). Cómo sugiere Foucault: *Cuando levantamos una clasificación reflexionada, cuando decidimos que el perro y el gato se asemejan menos que dos galgos, aún si uno y otro están embalsamados, aún si acaban de romper el jarrón, ¿cuál es la base a partir*

¹²² Cfr. *La memoria empaquetada* y la similitud respecto a la necesidad - e importancia- de la escritura.

¹²³ Cfr. Gruzinsky, 1995a donde aborda las múltiples formas de escritura que existían ya antes de la Conquista (basten como ejemplos los códices y la escritura maya, iuno de los primeros seis sistemas de escritura del mundo!):

¹²⁴ Cfr. Derrida 1997 a. Otra vez habría que aclarar aquí que Derrida trata totalmente otro tema en su trabajo: la impresión, el archivo freudiano, la propia memoria de Freud y del psicoanálisis. Y, sin embargo, como planteamos en relación a otros trabajos de Derrida, hay líneas que se cruzan...el *mal de archivo* implica una violencia que distintas memorias comparten....

de la cual podemos establecerlo con certeza? ¿A partir de qué "tabla", según que espacio de identidades, de semejanzas, de analogías, hemos tomado la costumbre de distribuir tantas cosas diferentes y parecidas? (...) Y sin embargo, una mirada que no estuviera armada podría muy bien acercar algunas figuras semejantes y distinguir otras por razón de tal o cual diferencia: de hecho, no existe, ni aún para la más ingenua de las experiencias, ninguna semejanza, ninguna distinción que no sea resultado de una operación precisa, y de la aplicación de un criterio previo. (Foucault, 1993, 5)

La clasificación e imposición de un orden categorial propio es inevitable (de otra manera no podríamos pensar, organizamos siempre el mundo desde un sistema de categorías relacional). Verlo *todo simultáneamente*, sin pasar nada por el tamiz del orden de nuestro pensamiento es sencillamente imposible. Como escribe Borges a propósito de *Funes, el memorioso*: *Este, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales o platónicas. No sólo le costaba comprender que el símbolo genérico perro abarcara tantos individuos dispares de divesos tamaños y diversas formas; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente) (...)*

Funes no podía pensar porque no era capaz de construir categorías... Ahora bien, que el proceso de clasificación sea inherente a la posibilidad de pensamiento no libera al mismo de la imposición de una violencia en esta clasificación (la del sistema relativo del propio pensamiento archivador).

Curioso es que el manual plantea en un destello esta violencia:

Es importante hacer notar que en una misma información puede ser objeto de diversas clasificaciones o puede entrar en diversas categorías, según el interés o especialidad del que clasifica (DGEI-87b, 36)

Sin embargo no vuelve a retomar el problema. Violencia del archivo, imposición de lógicas selectivas y clasificatorias (importantes son también las que se utilizan en la elaboración de las curricula), disección de saberes en cajones etiquetables... nada de eso parece importar mucho frente a la ansiedad por tener un fichero de donde derivar los contenidos para el sector y llenar el vacío que produce vértigo...

Las instrucciones que da la DGEI a los *exploradores* (docentes indígenas) para su trabajo de archivo (*conservación de la información* en la cita *supra*) hacen recordar la descripción de Cortázar de cómo los *famas* conservan sus recuerdos. Ya sea que las etiquetas lleven escrito "*Fiesta de San José*" o "*Danzas regionales*", los contenidos encerrados en las sábanas negras deberán- a través de una segunda traducción, *pos captura* - transformarse en contenidos curriculares para la educación indígena. Atrapada la *presa* y embalsamada *con pelos y señales*... ¿cómo se logrará esta metamorfosis?

e. *Estigmas* (acerca de las marcas y del disciplinamiento de los saberes)

A través de las *políticas de fichero* la DGEI creía poder encerrar los saberes necesarios, a través de una primera traducción que los aislara de su *hábitat* clavándolos en el *archivo*. Pero, ¿cómo *organizar* ese conjunto de conocimientos y tradiciones *aislados*, capturados (perdón! captados) en las comunidades en un diseño general de *contenidos* de la currícula de educación indígena? Pareciera que para la elaboración de estos contenidos - aquellos grandes *ausentes* en la historia que esta tesis intenta relatar- lo que se planea es un segundo *traslado* o *traducción* que permitiera re-estructurarlos en una *totalidad coherente* (a los ojos de maestros y especialistas en curriculum) y plausible de ser inscripta tanto en el ámbito de *lo escolar* como en el de los *conocimientos legítimos*. Esta segunda traducción se asemeja increíblemente a lo que Foucault llama *el proceso de disciplinamiento de los saberes*. Pero no nos adelantemos.

En todos los textos dedicados a los *exploradores* se habla de *contenidos étnicos*, pero: ¿qué es lo que se está entendiendo bajo esta curiosa categoría? ¹²⁵ En el *Manual para la captación de contenidos étnicos*

¹²⁵ Ya me referí en el apartado de *Los exploradores* al problema de los contenidos étnicos como aquello que los docentes debían captar. Quiero abordar aquí otro aspecto- el de la traducción o disciplinamiento. La linealidad del texto obliga a hacer este tipo de saltos pero ambos análisis están

que veníamos analizando, se los define como:

(...) elementos culturales que permiten reconocer dentro del contexto nacional a los grupos étnicos (DGEI-87b, 6, sm).

Esta confusa enunciación pareciera darle a los contenidos de una cultura el único o primordial fin de servir como etiqueta o *estigma*¹²⁶ que permita al resto de la *nación* (y habría que preguntarse aquí que está significando este término en semejante contexto) *re-conocer* (nombrar, separar, aislar)¹²⁷ a los integrantes de un grupo *culturalmente diferenciado*.¹²⁸ Es decir, no se piensa que estos saberes tengan alguna función al interior de la propia comunidad (y en las relaciones con otros grupos) sólo operan como *marca, señal* o *diferencia*. Desde esta concepción de la cultura es entendible que lo que se presenta como ejemplos de *contenidos étnicos* terminen finalmente siendo *tipificaciones* que rayan en lo folklórico (fiestas, trajes típicos, comidas, etc.) más que nociones que trabajan a la cultura desde sus cimientos, formas originales de construir el mundo (difíciles de *aprehender* desde la exterioridad del ojo antropológico). Pero la cuestión no termina aquí. Sigamos leyendo:

Una vez obtenidos los contenidos étnicos de cada grupo, se obtendrán los contenidos interétnicos: éstos son los conocimientos, valores, habilidades, hábitos y actitudes que los grupos indígenas del país comparten entre sí. Los contenidos étnicos de cada grupo son sometidos a un proceso de análisis, reflexión y validación social, para convertirse en objetos de conocimiento, comunes a todos los grupos étnicos de México. (DGEI-87b, 7, sm)

íntimamente relacionados y sugiero al lector/a que se regrese un momento a aquel apartado para refrescar los aspectos trabajados respecto al problema de los contenidos, que aquí se retoman.

¹²⁶ Cfr. Goffman

¹²⁷ Cfr. Feierstein, Daniel, 1994 y Wibiorka 1992. Volveremos a esto en el próximo apartado.

¹²⁸ Grupo culturalmente diferenciado es una de las construcciones retóricas de la DGEI para nombrar a las diversas culturas indígenas de México. Esta denominación no está semánticamente muy lejos de la de *educación especial*, otro de los clásicos disfraces lingüísticos que la pedagogía tradicional construyó para referirse - sin nombrarlos- a los sujetos con cualquier tipo de discapacidad (incluyendo la masivamente criticada categoría de *problemas de conducta*). La estrecha relación entre el ámbito de la educación indígena y la educación especial es un problema que vengo trabajando desde hace tiempo y que merece ser desarrollado en otro ensayo. Baste aquí con recordar que ambas habitan el espinoso terreno de la diferencia.

La cantidad de significaciones enlazadas a este párrafo- si bien todo el Manual va en esta línea- es impresionante. No sólo los *contenidos étnicos* son los que permiten *reconocer* a los *grupos diferentes* (su utilidad es clara: especie de *marca* que permite a lo Mismo reconocer a lo *otro*) sino que se agrega al discurso la cuestión de los *contenidos interétnicos*: *marcajel denominador común* compartido por todos los *otros*. *Todos los otros* entendidos como todos los que comparten entre sí... *la marca de la otredad*, al menos para el funcionario que redactó este Manual en la DGEI...

La protesta contra esta categorización que anula la diversidad, vivida como el encarcelamiento en el mismo término de *indio* está, como ya vimos, presente en los documentos de la ANPIBAC:

El conquistador desde su llegada nos puso a todos el traje de indios, y desde entonces hemos estado impedidos de florecer como grupos propios. Podemos dejar de ser indígenas, pero jamás mixtecos, zapotecos, otomíes, coras, etc. (A-81, 11)

En el primer capítulo preguntaba, a propósito de la misma cita, cuánto de este *encierra* en una categoría común que amontona diversidades (como la de *indio*) cruzaba todavía estos documentos. ¿Podremos contestar ahora? El sustantivo común cambió pero la operación que implica la construcción del otro como anti-mismo sigue siendo similar. Además, la adjetivación utilizada en este Manual tampoco es más feliz: *étnico* proviene del griego *ethnos* atribuible a *tribu, clase social o pagano*.¹²⁹ Otra manera de nombrar... al habitante de la *diferencia, contratipo* de la civilización. Cambiar este adjetivo por *vernáculo* (otra de las definiciones presentes en los documentos) tampoco mejora demasiado la cuestión ya que deriva del latín *verna* (*esclavo doméstico*) por lo que *lengua vernácula* haría alusión a "lengua de esclavos" o "lengua tribal". (Brenzinger, 1993).

Volvamos entonces al análisis de nuestro fecundo párrafo. La transición propuesta es interesante: estas *marcas culturales* (*contenidos interétnicos*) podrán convertirse en *objetos de conocimiento* (¿antes no lo eran?) *si y sólo si se someten* (¿es necesario destacar la poca sutileza del verbo

¹²⁹ Debo este señalamiento- como el contagio de su entusiasmo por la etimología, la pasión por la historia que aún trabaja de manera inconsciente nuestro lenguaje, al Prof. Paul Barié, maravilloso detective de palabras.

empleado?) a un proceso de *análisis, reflexión y validación social*. La redacción traiciona. No sólo han de someterse sino que la oración no tiene sujeto¹³⁰: ¿quién llevará a cabo este proceso de validación? Se lo adjetiva: *social*. ¿A quién se está entendiendo por "la sociedad"?

Si se avanza un poco más en la lectura del documento, esta confusión queda suficientemente aclarada. Unas páginas después de aclarar que :

(...) el proceso de validación al que deberán ser sometidos dichos contenidos (...) es de vital importancia (...) pues de ello depende que el conocimiento y en general la cultura indígena se socialice (...) (DGEI-87b, 11)

se explica el procedimiento para realizar dicho proceso/sometimiento:

Se toman dos criterios: recurrencia (frecuencia con que un contenido étnico aparece) y significancia (la importancia que tiene un contenido étnico para la vida de la comunidad en su universo histórico social).

Se proponen 6 niveles de validación. En este proceso debe lograrse un grado mayor de elaboración y abstracción del contenido. (DGEI-87b, 28).

Detengámonos un momento antes de la descripción de los pasos de este proceso de *validación*. me interesa enfocar dos aspectos de este párrafo. La misma idea de *validación* de los contenidos por una cantidad de instancias jerárquicas y oficiales (que se mencionarán a continuación) es sumamente sospechosa, ya que implica que esos saberes *no son válidos* antes de haber sido *revisados* (mutilados, cambiados, tachados) por diversos agentes del poder. Ningún conocimiento es válido si no está marcado por el sello de la *aduanas de los saberes legítimos*. Enseguida veremos quiénes están a cargo de esta selección.

Por otra parte, este proceso de validación generará un producto *elaborado y abstracto*. Lo que equivale a afirmar que en su "estado salvaje" - cuando estos conocimientos son pronunciados por niños, maestros o ancianos

¹³⁰ La frase que a la que aludo (*Los contenidos étnicos de cada grupo son sometidos a un proceso de análisis, reflexión y validación social...*) es una clásica construcción gramatical en *voz pasiva* donde el sujeto gramatical se conoce como *sujeto paciente* porque no es sujeto (o agente) de la acción (y en este sentido afirmo que la oración no tiene sujeto activo, es decir, sujeto de la acción a la que refiere). Cfr. Alarcos Llorach, Emilio (1994).

indígenas- *son simples y concretos*. La información *capt(ur)ada* en las comunidades será una especie de *materia prima* que será necesario tratar con los instrumentos *elaborados y abstractos* de la burocracia educativa. Afirmación comprometida, que puede ubicarse sin reparos dentro de las teorías del darwinismo social...

Veamos las fases de este proceso:

Nivel aula: *Realizada la investigación y captados los contenidos étnicos, estos serán utilizados por el maestro y los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje; de esta forma se están validando en el aula.(DGEI-87b, 28)*

Nivel comunitario: *Los maestros de la escuela, el director y miembros representativos de la comunidad se reúnen para leer, analizar y discutir colectivamente cada uno de los resúmenes de los contenidos que se han investigado y verificar si son recurrentes y tienen significancia para la comunidad. Estos contenidos se enriquecen con las sugerencias y aportes (Ibid. 28, sm)*

Nivel Zonal: *participan los directores de las escuelas, el supervisor de zona y los técnicos de las jefaturas de supervisión, quienes en forma conjunta leen y discuten los resúmenes de los contenidos para verificar si son recurrentes y tienen significancia en el contexto zonal. (Ibid., 29)*

Nivel Regional: *En este nivel se reúnen todos los contenidos validados en las distintas zonas escolares que forman parte de la jefatura de zonas de supervisión. En esta reunión participan los supervisores de la zona, los técnicos de la jefatura de zonas de supervisión, un miembro representativo de cada grupo étnico de la región¹³¹, y el jefe de zonas de supervisión (...). De igual forma que en el nivel anterior se validarán, en primer término, los contenidos de cada uno de los grupos étnicos que atiende la jefatura de zonas de supervisión, y en segundo lugar, los contenidos que compartan entre sí estos grupos (contenidos interétnicos).*

Nivel Estatal: *se incluyen los contenidos validados por cada grupo étnico del estado, así como los interétnicos del nivel anterior (...). participan el Jefe del Dpto. de educación indígena en el Estado y los encargados de la mesa técnica, como también el*

¹³¹ Un (1) miembro de cada grupo étnico debe legitimar las decisiones de toda la burocracia educativa....

Jefe y Técnicos de cada Jefatura de zonas de supervisión, y en la medida de lo posible, miembros representativos (maestros o miembros de las comunidades) de los grupos étnicos que habitan en el estado. (Ibid., 30)

Estos contenidos coadyudarán en la producción de materiales regionalizados (antologías literarias, brevarios culturales, monografías históricas, etc) que apoyen a la EIBB. Todos los contenidos, validados o no, formarán parte del Banco de Datos a nivel estatal. (Ibid., 31)

Nivel Nacional : Los contenidos interétnicos a nivel nacional abren la posibilidad de enriquecer los contenidos educativos nacionales. Este nivel de validación se llevará a cabo con la participación del personal representativo de cada uno de los grupos étnicos y los técnicos de oficinas centrales de la DGEI. (Ibid.)

A poco de abordar este párrafo se advierte la *disposición jerárquica del proceso*. Del aula de la escuela indígena comunitaria al nivel nacional (cuanto más suben los niveles se encuentran cada vez más presentes los representantes de la burocracia educativa) la *materia prima* (saberes) será supervisada (transformada) para su mutación en contenido válido para (esto es lo más patético de todo el asunto) la currícula de educación indígena. Los saberes de los *grupos étnicos* volverán a bajar (maquillados, transformados) a las comunidades como objetos de conocimiento, es decir, *lo que la escuela ahora les va a enseñar* (pero...¿no lo sabían ya? ¿No son ellos los sujetos poseedores de estos conocimientos? ¿No son ellos quienes lo transmitieron en el nivel 1 a los representantes de la DGEI *que entonces no los poseían?*).

Podríamos leer este procedimiento de **validación de conocimientos** como un caso de lo que Foucault designa como *normalización de los saberes* o *anexión de los saberes por el Estado* (Foucault, 1992b, 189) donde este último intervendrá sobre los conocimientos dispersos de la población a través de cuatro procedimientos:

* **Selección:** eliminación (descalificación) de los saberes "pequeños" o inútiles. Se toman sólo los que- a ojos del Estado- son sólidos e importantes.

* **Normalización:** Una vez seleccionados, hay que darle a este *corpus* de saberes una *coherencia interna* (para el Estado, no para los poseedores originales de estos saberes). Se tratará entonces de adaptarlos entre sí, limando diferencias y estableciendo relaciones que presenten como una *totalidad* lo que se ha recopilado en base a fragmentos diversos. Las

diferencias y disonancias- en función de la nueva "categorización" del conjunto- serán eliminadas del total que conformará el producto final. De este modo se harán intercambiables no sólo los saberes sino también sus poseedores, eliminando las barreras del *secreto*.

* *Jerarquización*: Se establece en esa totalidad un orden coherente que vaya de los saberes más "generales" a los más "particulares", se subordinan ciertos saberes a otros más "abarcadores". (Tamización a través de los procedimientos de *deducción e inducción* de la metodología tradicional en Occidente)

* *Centralización*: Se termina de establecer un *orden piramidal* (con un centro fijo) que permite el control total del conjunto y la transmisión de abajo hacia arriba de los contenidos y de arriba hacia abajo de las direcciones de conjunto y las organizaciones generales que se quiere hacer prevalecer para todo el bloque.

Si tomamos la sugerencia *foucaultiana* de pensar en la lógica implícita de la *genealogía de saberes* más que en los supuestos de la historia de la ciencia podemos entender que la conformación de estos saberes no se da como un proceso pacíficamente acumulativo sino que esconde enfrentamientos, relaciones de poder, sometimientos (el mismo Manual lo admite! : ... **el proceso de validación al que deberán ser sometidos dichos contenidos...**). Así, podemos dejar de suponer que los conocimientos evolucionan (...) *como el avance del día sobre la noche, del conocimiento sobre la ignorancia* ¹³² entendiendo que estos enfrentamientos se dieron a partir (...) *de saberes múltiples, independientes, heterogéneos y secretos* ¹³³. A partir de los procesos *de disciplinamiento de los saberes* lo que se generará es un monopolio (...) *de hecho y de derecho, según el cual un saber no existe si no se forma dentro del campo institucional constituido por la universidad y los organismos oficiales de investigación. El saber en estado salvaje y surgido en otra parte es, automáticamente, sino excluido del todo, por lo menos descalificado a priori.* ¹³⁴

Este proceso de *captación-validación* de los saberes ("contenidos") de las comunidades por parte del Estado estaba ya presente en una publicación

¹³² Foucault, 1992b, 189 .

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ibidem*, 192.

anterior de la DGEI, las *Bases Generales de la Educación Indígena*, redactadas en 1985. Este escrito, para cuya elaboración se reunieron en Oaxaca especialistas en diversas disciplinas con la intención de redactar los fundamentos teóricos en los que la propuesta de educación indígena bilingüe y bicultural pudiera apoyarse, propone

(...) la movilización de recursos tanto de las comunidades como del sistema educativo, en un esfuerzo etnológico de registro, estudio y análisis de las manifestaciones locales de los fenómenos culturales, para introducirlos de manera orgánica en el sistema de enseñanza escolarizado, para que finalmente puedan ser revertidos a la población étnica y nacional, reafirmando así el patrimonio cultural real de cada pueblo de México. (DGEI-85a, 20, sm)

Registro etnológico, *filtro* a través de las instituciones escolares, "devolución" de los contenidos - ya disciplinados o legitimados - a las comunidades. Una vez registrados, estudiados y analizados estas manifestaciones culturales (¿) entrarán de manera *orgánica* en el sistema escolarizado : ¿qué era lo *inorgánico* antes de que los capt(ur)aran?. El significativo *orgánico* produce una cierta reminiscencia de Comte y los tres estadios del conocimiento... Esta concepción *evolucionista* aparece sistemáticamente: después de elevar (abstraer) los saberes locales estos serán *revertidos* a las comunidades , en un nivel "*superior*", afianzándoles su cultura (por qué? ¿qué es lo que se afianza?)

Para este (dudoso) fin se considera necesario

(...) profundizar la investigación etnográfica, tomar en cuenta la heterogeneidad de situaciones socioculturales y realizar un esfuerzo de "distanciamiento" y reflexión crítica sobre la cotidianidad familiar y comunal que permita detectar y escoger los elementos y valores más idóneos para configurar esta pedagogía. (DGEI-85a, 72, sm)

Pareciera que a partir de la intervención de los investigadores se diera la posibilidad de la *reflexión crítica* (como si ésta no existiera en la vida cotidiana de la gente...). Pero si las *Bases* bosquejaban el fundamento de estas acciones, ya a nivel de su operacionalización (en el Manual revisado *supra*) esto se encuentra descrito de manera mucho más cruda:

(...) este diálogo revierte a la comunidad conocimientos que inicialmente referidos al sentido común, han sido sistematizados a un nivel de conocimiento más profundo. (DGEI- 87b, 40, sm)¹³⁵

Interesante caracterización del campo de los saberes: el de las comunidades pertenece al (superficial o simple) ámbito del *sentido común*, mientras que el trabajo de los antropólogos dará a estos contenidos *sistematización y profundidad (reflexión crítica, según la cita supra)*. Estas definiciones recuerdan el problema de la dicotomía *concreto/abstracto*, que ya comenté respecto a la posibilidad de abstracción en el idioma náhuatl, pero esta vez desde los documentos oficiales. En todo caso, la operación que se propone en todos estos textos es la misma: "sacar" los saberes, depurarlos, *disciplinarlos* y regresarlos a las comunidades a través de la escuela. Que a esta intervención se la haya conceptualizado y diseñado- probablemente a partir de la popularidad del discurso marxista en ese momento¹³⁶ - como parte del *espiral dialéctico* del proceso de producción de conocimiento (como se ve en la cita *infra*) no aliviana el peso del disciplinamiento.

Los cinco momentos de la sistematización del conocimiento parten de la experiencia comunitaria, desarrollándose en espiral hasta regresar a la comunidad en otro nivel de reflexión y sistematización. (DGEI-87b, 42)

Que una visión que postule el derecho a existir de los *saberes sometidos* y haga explícitos los enfrentamientos políticos e imposiciones que implican los procesos de normalización y anexión no esté presente en los documentos elaborados por la DGEI podría parecer hasta lógico (desde lo oficial sería claro el apoyo a una línea *enciclopedista* que postule la ilusión de

¹³⁵ Interesante el cruce del discurso marxista- más exactamente, de la *voz gramsciana*- esta vez desde la DGEI.

¹³⁶ No insinúo aquí que los autores de estos documentos hayan utilizado maquiavélicamente el discurso marxista para encubrir el proceso de disciplinamiento de saberes. Por el contrario, esto podría relacionarse más bien con la propia hibridez de los discursos- especialmente los elaborados en el ámbito de lo pedagógico, donde muchas veces la fundamentación teórica descansa en *Bases* bastante inestables desde lo teórico. Además, habría que recordar aquí el escolio de *La Reproducción* que postula que una de las condiciones para que la violencia simbólica funcione es que los actores que la llevan a cabo la desconozcan (Bourdieu y Passeron, 1996), escolio que creo completamente aplicable a quienes redactaron estos documentos en la DGEI.

que el conocimiento social avanza por la *donación voluntaria* de todos los integrantes de la nación). Sin embargo, hay al menos dos objeciones que dejan un amargo sabor de boca:

* Este proceso de *normalización de saberes* - y, sobre todo, las relaciones de poder que esconde, los conflictos, las imposiciones - *jamás* son cuestionados en los documentos de los grupos indígenas. Por el contrario, se genera el mismo tipo de encuestas y formatos para recolectar conocimientos con la triste esperanza de que estos sean *normalizados* por la DGEI para su enseñanza oficial en las escuelas.

* La posición de los documentos de la DGEI sería entendible ... si no fuera porque ya para 1985/87, cuando se redactan estos textos, los mismos maestros que escribieron los documentos de la OPINAC y la ANPIBAC... están trabajando como funcionarios en la DGEI y firman (autorizan, supervisan) la mayoría de los documentos que hemos analizado.¹³⁷

f. *Historia de una sordera (de la imposibilidad de Occidente para escuchar a la diferencia)*

Si como vimos anteriormente la pregunta (la encuesta) se presenta de manera constante y cíclica en los documentos de la DGEI (con los consiguientes planes para el *archivo* y *disciplinamiento* de los saberes capt(ur)ados), resulta interesante indagar qué sucedió con las *respuestas* a estos múltiples cuestionarios. Pareciera que- tal como ocurrió con las encuestas del virreinato- nadie sabe qué hacer con la información recolectada ni dónde ha quedado.

(...) un cuestionario impreso fue enviado en 1577 a Nueva España y dirigido al virrey, quien lo transmitió a los corregidores y alcaldes mayores. Se componía de 50 capítulos, a su vez subdivididos en varias preguntas cuyo conjunto abordaba más o menos todos los aspectos del mundo colonial. (...)

¹³⁷ Volveremos a este tema en el último capítulo.

La empresa fue llevada a feliz término y las Relaciones 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)

La similitud con los múltiples materiales y acciones que- casi 500 años después- la DGEI destina a la *captación de contenidos étnicos* podría generar el miedo o la carcajada¹³⁸. Ya señalé la repetición del *formato de la encuesta*, que inclusive es similar en los tópicos que pregunta: fiestas, vestidos, comidas, enfermedades, tecnologías..., rubros que se reiteran en los materiales *ad infinitum* y donde sólo cambian las preguntas pero nada del orden del *tipo de abordaje del otro* que se realiza. Pero- además- se produce la misma reacción con la información recolectada: *nadie sabe qué hacer con ella*. Pareciera que desde el sangriento encuentro de Occidente con la otredad americana *lo importante es la pregunta por el otro*, pero existe una imposibilidad de *escuchar* sus respuestas, aún cuando éstas estén tamizadas por las categorías y *proyecciones* de los que diseñan los cuestionarios.

En las distintas bibliotecas recorridas- incluida la de la DGEI- se encuentran algunos de los múltiples cuestionarios diseñados por la DGEI que, catalogados dentro del acervo, se han considerado dignos de ser conservados¹³⁹. Pero- tal como sucedió con la información recolectada en las *Relaciones*- nadie sabe donde quedaron (¿existirán todavía?) las respuestas, lo que los docentes y capacitadores bilingües encontraron en las comunidades, lo que los sujetos (ancianos, mujeres, niños) relataron. En realidad, en el ámbito de la educación indígena lo que encontramos es la *historia de una sordera crónica*, que parece ser un *síntoma* de este área. Se trate de la (im)posibilidad de aplicar estos cuestionarios en las comunidades o de la misteriosa desaparición o pérdida de *archivos*, registros y materiales, el caso es que no me fue posible hallar una sola respuesta, un sólo resultado a tanta pregunta, una sola mariposa tras tanta red tejida,

¹³⁸ Cfr. Kristeva, 1996.

¹³⁹ Cónsultése, por ejemplo, en DGEI 1985, 1987 a, b y c, etc. Ver Bibliografía-Documentos oficiales.

tras tanto trabajo diseñado...¹⁴⁰

¿Y eso por qué? No sé si esta sea la respuesta, pero vale la pena empezar a pensar en esta sordera y verla en su dimensión histórica ya que esta *imposibilidad de escucha de la otredad* parece acompañar a la cultura occidental desde hace siglos. Tal vez recordar los orígenes de este *autismo* podría ayudarnos a deconstruir sus expresiones actuales.

Con el descubrimiento de América, los mitos medievales acerca de salvajes y bestias - piénsese en los *Bestiarios*- se anudaron a los habitantes del Nuevo Mundo¹⁴¹, quienes serían comprendidos mediante una connotación negativa y diabólica. Incluso Sahagún, que tenía gran simpatía por lo indios, declara que su empresa de investigar la historia de la cultura mexicana está guiada por el deseo ferviente de arrancar a Satanás el dominio que tiene sobre los idólatras de la Nueva España. Así, la imagen que los europeos se forjan de los habitantes del Nuevo Mundo deriva mucho más de *sus* propios mitos y creencias religiosas que de la existencia real de los indios.¹⁴²

La misma trágica *sordera* la encontramos en la absurda historia de la representación de los indios *patagones* en el imaginario occidental. A través de ella James Boom nos alerta sobre el abismo que separa el otro real de su representación por las *necesidades* (o estereotipos) de una civilización. Desde 1520, cuando Pigafetta- cronista de Magallanes- los inscribe como *patagones* (pies grandes) pasando por su descripción como caníbales y anticristos (XVII), o la explicación científica de su *gigantismo* en el iluminismo (Byron, 1765) hasta el *evolucionismo* de Darwin quien en su viaje a Tierra del Fuego (1832) los describe como el *pasado salvaje* de la humanidad

¹⁴⁰ La Dra. Engracia Loyo, quien en este momento está investigando la década de 1930-40 en educación indígena comentó hace unos meses en su avance de investigación que los 30's se caracterizaban por ser una década de búsqueda respecto de los pueblos indígenas y- consecuentemente- se crea la Comisión de Investigaciones Indias (formada por lingüistas, etnógrafos, antropólogos, etc.) *Los resultados de estas investigaciones...se han perdido.* (Presentación de la Dra. Engracia Loyo en el Seminario "Educación Indígena y escuela" coordinado por la Dra. Maria Bertely Busquets en el CIESAS, 1998). Asimismo, otro especialista comentaba meses después en el mismo seminario que los archivos de la DAI, uno de los proyectos más importantes en relación al sector indígena en este país, están "desaparecidos".

¹⁴¹ *Colón no sólo cree en el dogma cristiano: también cree (y no es el único en su época) en los cíclopes y las sirenas, en las amazonas y en los hombres con cola, y su creencia (...) le permite encontrarlos. "Entendió también que lejos de allí había hombres de un ojo, y otros con hocico de perros" (Diario, 4.11.1492)(Todorov, 1992, 24).*

¹⁴² Cfr. Bartra, R., 1997 y 1998.

europea, los sujetos (habitantes nativos de Tierra del Fuego) son los mismos: ni gigantescos ni monstruosos, simplemente *humanos*. Lo único que ha cambiado a través de los siglos es su desfiguración por las necesidades y lógicas internas de las distintas *epistemes* (Foucault, 1993) europeas. El fin de esta leyenda fueguina que encendió la imaginación de Europa durante siglos es tristemente metafórica: hacia 1870-80, cuando los contactos entre ambas culturas empezaron a estrecharse, los habitantes de Tierra del Fuego- llamados para entonces onas o yaghanes- habían sido casi exterminados ... *por enfermedades europeas* (Boom, 1990, 71).

El *otro-indígena* (como todos los otros: moros, judíos, "brujas", etc.) pareciera haberse constituido entonces como una *necesidad* del pensamiento occidental¹⁴³. Siempre encadenado a la pareja salvaje/civilizado, sirvió de frontera y proyección de la *civilización*. No hay un encuentro *cara a cara* con el otro, sino proyección del propio imaginario, *sordera crónica* hacia el lenguaje y el rostro del otro.

Volvemos aquí a la duda inicial de este apartado: ¿Por qué entonces regresar siempre a la pregunta (encuesta) por el *otro*, si no hay manera de escuchar la respuesta? ¿Cuál es la *inquietud* que desde los cuestionarios de la conquista recorre a Occidente? ¿Es imposible divisar el *rostro* del otro, aquel que- según Levinas- nos abre la experiencia de la alteridad, aquel cuyos ojos nos dicen "no me mates"?

Posiblemente, el escuchar las respuestas a estas encuestas implicaría reconocer al otro como *sujeto* emisor de discurso, como poseedor de un cierto conocimiento sobre *su* mundo, del que yo carezco. Aún cuando se exprese en mi idioma y en mis categorías, el otro estaría dialogando, explicando, describiendo su ser en un mundo desconocido por los que elaboran las encuestas. Poder escuchar sus respuestas, darles un espacio *legítimo* dentro de los saberes - y por qué no, en las bibliotecas, ahora ya como autores y no sólo como objetos- significaría tal vez la compleja

¹⁴³ *Habría que admitir aquí que la construcción del otro a partir de la proyección y el desprecio (retórica de la alteridad, anti-mismo) no es exclusiva de Occidente sino parece ser característica de la mayoría de los grupos humanos. Baste recordar, por ejemplo, que(...) los epítetos despectivos que la comunidad nahua aplicó a lenguas de tribus vecinas han prevalecido hasta la actualidad: chontal (extranjero), popolaca (incomprensible), totonaca (rústico). (Breath Heath, 1972, 19)*

operación de *des-cosificación*. El otro ya no es sólo aquel *objeto* que yo investigo y describo, el otro también *me habla*, es un sujeto portador de conocimientos. Y esta es una situación inadmitible para la *retórica de la alteridad, generadora del discurso del antimismo*. (Rozat, 1996). *En los relatos que escribe el conquistador, el indio vivo no es sujeto de esa historia. Sólo cobra vida cuando es reflejo, espejo o testimonio de la acción de los conquistadores. Yace vencido y carece de palabra verdadera en la historia de los vencedores.* (Florescano, 1995, 266) ¿Qué tan actual sigue siendo esta situación? ¿Qué tan sujeto es el indio de los discursos de la DGEI o está nomás *sujetado* a los mismos?

Atreverse a abandonar el *autismo* e intentar un diálogo intercultural es una apuesta necesaria pero difícil. Implicaría cambiar la relación *sujeto cognoscente-objeto de conocimiento* por una relación *sujeto-sujeto*, es decir, por un diálogo que reconozca al otro como interlocutor válido, por una mirada que divise la diferencia irreductible de su rostro. Esto implicaría, como ya señalamos, la operación de *des-cosificación* (y, por tanto, de recuperación de la *voz propia*) que reiteradamente se demanda en los textos indígenas:

Lo que se ha perdido por la conquista puede ser un día reconquistado. Los pueblos indígenas, convertidos en el Siglo XVI en objetos de la historia de Occidente, recuperan hoy gradualmente su condición de sujetos. Es decir, recuperan su historia (...) (GC-85, 11)

Esta *cosificación* no sólo se da a partir de los funcionarios, puede darse en la representación que de sí mismos tienen estos sujetos *cosificados* (lo que Marx llamaría *proceso de enajenación* y Memmi *identificación con el colonizador u olvido de sí*). Como reflexionan los maestros zapotecos, a propósito de los moros y la infidelidad:

(...) cuando los españoles llegaron, recurrieron a muchas cosas para convencernos de la utilidad de la Conquista, y sobre todo para darle a la conquista un carácter más benigno, que se viera que nos había convenido. Hay varias danzas (...) Todas tienen diálogos donde por lo general el Moro es un maldito y los Cristianos con ayuda de Dios, son buenos y logran derrotar al Moro. Obviamente son danzas con carácter didáctico, querían adoctrinar y mucho tiempo así lo hicieron. Tan gruesa fue la

cosa que nuestros pueblos las adoptaron (...) Los diálogos son en español y aunque no sepan el español los danzantes se lo saben de memoria. Dicen cosas como "¡Oh, Moro infiel!. Imagínese lo que vamos diciendo: ¡Moro infiel!" De eso no nos damos cuenta. (PZ-96, 220)

Este texto- que, como todos los otros elaborados por grupos indígenas, inevitablemente remonta los problemas a la marca de la conquista- es un tierno ejemplo de la toma de conciencia del papel que han venido jugando ciertos grupos indígenas en la teatralización establecida desde el poder¹⁴⁴. Se trata de poder volver a articular la palabra perdida, de animarse a soñar un futuro propio (que no implica la exclusión del otro por el uso de la retórica de la *alteridad* invertida, como ya señalamos anteriormente). Un tiempo distinto donde no sea necesario disfrazarse de moro para volver a hacer sangrar las cicatrices de la propia derrota, donde se valga soñar en zapoteco y seguir las huellas de los propios *nahuales*.

Según nuestra manera de pensar, esto se da porque nuestros paisanos no están usando sus propias ilusiones, sus propios sueños para hacerlos realidad. Estamos cumpliendo los sueños de otras gentes que nos disfrazan con ellos (PZ-96, 221)

¿Cómo terminar con esta *sordera múltiple*, cómo imaginar un diálogo donde los *unos* puedan escuchar a los *otros* y los *otros* puedan escucharse a *sí mismos*?

CAPÍTULO III-2 DESPERTANDO AL CHAC MOOL (DE SIRENAS, BUQUES MÁGICOS Y VACAS MARINAS)

LAS ENCUESTAS EN LOS DOCUMENTOS INDÍGENAS.

Aquí en Chiloé, si no hubiéramos perdido nuestro idioma nosotros, habrían habido todas esas cosas que se mencionan en la mitología: un caballo marino, una vaca marina, un carnero marino. Pudiera haber tenido contacto usted con el Buque Mágico, con la Sirena.

¹⁴⁴ Estas técnicas de *la teatralización* en México merecerían un estudio aparte, posiblemente dentro de la genealogía de la educación indígena que propuse anteriormente.

Todas esas personas sentimos que existen en esos momentos, pero no hay cómo hacerles revivir, porque se perdió el idioma y quienes les hacían revivir se murieron.

Don Carlos Licomán

Gran Cacique Huilliche de la isla Chiloé

Bastantes años *antes*¹⁴⁵ de que desde la DGEI se iniciara esta fracasada *búsqueda por los contenidos* o -como ellos gustaban llamarla, *captación* (cooptación?) *de contenidos étnicos*- ya los documentos de la OPINAC y la ANPIBAC habían postulado reiteradamente la necesidad de *recuperar la memoria* y, a través de ella, los saberes que permitieran redactar el curriculum de la EIBB, como ya planteé en diversos momentos de este trabajo. Es importante destacar aquí la diferencia en el *posicionamiento*: en estos textos la interrogación se dirige a *su propio* pasado, a *su* memoria y no - como en el caso de los documentos oficiales, aún cuando en su elaboración hayan participado los mismos dirigentes indígenas, volveremos sobre esto- a los saberes de un *otro*, "*contenidos étnicos de un grupo culturalmente diferenciado*".

Cité anteriormente los múltiples llamados presentes en los documentos indígenas para realizar las investigaciones que pudieran- siguiendo la metáfora de don Carlos Licomán- resucitar las voces del *Buque Mágico* y la *Vaca Marina*, de la historia y los mitos, de la verdad y los sueños¹⁴⁶. Este *gesto* asumía el supuesto de que (...) *rescatar la memoria es enfrentarse directamente contra el principal gesto de la dominación, aquel que va borrando las huellas que los fatigados caminantes fueron dejando en los senderos de una trágica historia*. (Forster, 1991, 36).

Una búsqueda triste que combina la necesidad de reencontrar el pasado entrelazada con la trágica certeza de que eso ya no será posible, al menos no totalmente. El intento de *habitar* ese espacio de diálogo con los

¹⁴⁵ Aquí, como en otros momentos, se hace evidente que este trabajo no está estructurado siguiendo un orden cronológico sino a partir de otro tipo de lógicas (voces de los autores, nudos problemáticos, etc.) Esto se relaciona también con la concepción benjaminiana del *jetz-zeit*, un *tiempo-ahora* que atiende a un tiempo organizado desde la subjetividad- en este caso la mía propia- y no desde la lógica externa de la cronología, supuestamente "obligatoria" para este tipo de trabajos. Desde mi propio abordaje del problema era importante, aunque no coincidiera con el orden cronológico tradicional, analizar primero la pregunta por el otro desde el sector oficial para poder pensar como se daba esta al interior de los propios grupos indígenas.

¹⁴⁶ Cfr. especialmente *La memoria empaquetada*.

antepasados es volcado - como ya mencioné- en la *educación*, que en los documentos parece ser divisada como un *territorio* posible para la recuperación de esa memoria asesinada¹⁴⁷, a través de un doble movimiento que, además de reestructurarla, la *legítima* (porque los saberes que circulan dentro de la escuela se consideran *socialmente válidos*). La educación es vista entonces como un *mensajero* que, como el *chac mool*, permitirá la comunicación con los dioses olvidados y garantizará la continuidad entre pasado y futuro, recordando siempre el mandato de la supervivencia cultural, el mandato de los propios fantasmas. La angustia por la *pérdida* (reiteradamente ubicada en el momento de la *conquista* y la matanza) las dudas, la confianza en la educación/mensajera se expresan claramente en los textos:

(...) desde entonces, nos ha llegado la desgracia de ser hombres incompletos, cultural y socialmente incompletos y la educación nos puede abrir una posibilidad histórica concreta para recordar y luchar. (A-80, 10, sm)

La educación podría reparar ese daño histórico, esa *incompletud o falta*, rellenándola con los contenidos que están siendo buscados. La educación es el espacio donde puede concretarse el *Anspruch* benjaminiano, la exigencia de los muertos. Pero: cómo recuperar esos saberes y memorias, cómo restaurarle su voz al *Chac Mool* si cada vez más fragmentos se disuelven en las neblinas temibles de *la nada*?

En las comunidades indígenas todavía conservamos mucho de las tradiciones y costumbres heredadas de nuestros antepasados: lengua propia, ritos religiosos, modo de vestir, trabajo comunal y otros. Sin embargo, estas tradiciones se van perdiendo y muchas veces se van quedando únicamente en el corazón de nuestros ancianos como una ansiedad que no se puede manifestar. (A-79a, 108)

¹⁴⁷ La metáfora de la *memoria asesinada* no implica que no haya quedado nada ahí (otra vez el problema del hueco!) por el contrario, y como ya señalamos al comienzo de este trabajo, los fantasmas lá habitan y probablemente las huellas sean más fuertes que las de las memorias de aquellos que - para seguir el juego de la metáfora- *mueren de muerte natural*.

La totalidad de los documentos ubican la permanencia de lo que queda de sus culturas en el ámbito de que ellos nombran como *tradicional* (comunidad, sabios, autoridades tradicionales, familia),

(Familia, y comunidad indígena) (...) las instituciones que han mantenido viva la llama de la educación indígena. (A-80, 51).

En el único documento encontrado elaborado por mujeres indígenas ellas se consideran portadoras y transmisoras de la identidad mazahua: ¹⁴⁸

Es la fuerza de las mujeres la que reproduce la vida, la que mantiene las tradiciones de nuestros pueblos, defendiéndolas de los que vienen a destruirlas. Nosotras enseñamos a los niños a hablar mazahua, les contamos todos los cuentos que nos contaron, les cantamos los cantos que nos cantaron de niñas, les enseñamos las costumbres y conocimientos que forman nuestra herencia cultural mientras los hombres andan ocupados en sus trabajos (...) No somos débiles. Sin nuestra fuerza no habría vida, sin nuestra resistencia la cultura tal vez habría desaparecido. Sólo nuestra paciencia hace que nuestros hijos no vuelvan la espalda a nuestra historia. (PVM-81a, 160)¹⁴⁹

Es necesario que sus hijos, tal como el *ángel benjaminiano*, caminen de espaldas al futuro, con los ojos y el corazón aferrados a la historia...

Se nombran así los actores y espacios sociales a través de los cuales la culturas indígenas pudieron- bien o mal- sobrevivir a la educación formal de la escuela oficial, donde sus cosmovisiones (conocimientos, identidades) no sólo no ingresan sino que son despreciadas.

(...) nuestros abuelos nos enseñaban a través de los códices, en los que estaban representadas las imágenes más significativas; a través de esos códices nos enseñaban a narrar y a recordar los conocimientos, los valores, la filosofía misma. No éramos un

¹⁴⁸ Interesante, ya que en el resto de los documentos indígenas, redactados por hombres no se nombra a las mujeres y madres directamente. Este es un hermoso ejemplo del problema de las *identidades múltiples*: ellas no solamente son mazahuas sino mujeres y madres. Y cuando hablan son todas estas identidades- y muchas otras- las que están en juego.

¹⁴⁹ Desde una mirada feminista, podría relacionarse este llamado con la producción y reproducción de la cultura propia en el ámbito femenino de lo privado, ocultándola/oponiéndose al ámbito masculino de lo público...hay tantas maneras posibles de contar una historia pero resulta imposible abarcarlas todas.

pueblo ágrafo, ni un pueblo sin historia, como todavía sostienen las ciencias sociales y muchos científicos sociales.

En esta edad los niños aprenden la lengua, nuestra lengua, la afirman; por eso cuando ingresan a la escuela, cuando alcanzan la edad de 6 años, ya saben muchas cosas, no es verdad que permanecemos ignorantes como afirman muchos maestros indios (...) (A-82, sm)

Se ve en esta cita la importancia de la escritura como *marca de cultura legítima* (y como *garante de la historia* ... aunque esta sea una concepción bastante occidental) . Y - como en los demás párrafos- la defensa de la *validez* de la lengua y culturas propias frente a la institución escolar:

Cuando ingresamos a las escuelas a primer grado los maestros no indios ¹⁵⁰ ***nos dicen que nos van a enseñar a hablar, porque no sabemos hablar (...) También nos enseñan plantas, flores y animales que aparecen en el papel (...) que no existen en nuestra comunidad (...) nosotros no aparecemos, no aparece nuestra ropa, nuestra comunidad, nuestra cultura.***

Por eso tropezamos, por eso nos extraviamos, porque no empezamos por lo que ya conocemos, por lo que tenemos, por lo que sabemos. (A-82, 260, sm)

Si el extravío proviene de la *extrañeza*, de lo que se trata es de garantizar el ingreso de *lo conocido* a la escuela. Esta es también la propuesta que se lee en el cuadro dicotómico de Franco Gabriel ¹⁵¹ donde distingue entre escuela oficial y EBB describiéndolas casi como posibilidades opuestas (pero ambas muy poderosas, en esto se ve un extremo optimismo pedagógico. ¿Será porque son docentes?). Según su planteo, en la elección por una u otra opción se estaría decidiendo nada menos que la muerte de la *diferencia* o la posibilidad de su consolidación.

Se trata entonces de recuperar esos contenidos tradicionales para su ingreso a la escuela (ya abordamos esto en los capítulos anteriores). Pero al intentar una estrategia para recuperar los conocimientos de las comunidades que según los documentos

(...) nos permitirán definir las bases filosóficas y científicas¹⁵² ***de***

¹⁵⁰ Otra vez en juego la categorización por negación de *no-indígena* que ya tematizé anteriormente.

¹⁵¹ Ver en el apartado *Los copistas*.

¹⁵² Otra vez aparece aquí el problema de lo científico, que ya desarrollé en el capítulo I.

la EIBB. (A-80, 21)

plantean, como ya advertimos anteriormente, los métodos tradicionales de la investigación "occidental" (derivados especialmente de la antropología) y, específicamente, el formato de la *encuesta*. Es en estos *instrumentos concretos* que diseñan para la recuperación de la memoria y saberes donde me interesa centrarme en este apartado.

En el documento de ANPIBAC de 1980 encontramos una *encuesta* que ocupa 11 páginas (i), diseñada para que los maestros indígenas la apliquen en sus propias comunidades- y en su propia lengua. La justificación de la misma se explica como la *meta* de:

***Implementar uno de los instrumentos teórico-prácticos que permitan esclarecer los objetivos y definir las acciones del indígena, para su desarrollo*¹⁵³. (A-80, 19)**

Así, se propone un plan de trabajo que, a partir de la recolección de la información y a través de reuniones de maestros que la organicen, permita encontrar allí los famosos *contenidos perdidos*¹⁵⁴. Si bien este es extenso, me permito a continuación reproducir la primera página, para que el lector imagine la organización del mismo:

¹⁵³ Por problemas de tiempo no pude desarrollar las tensiones que existen en estos documentos alrededor del concepto de *desarrollo*, pero baste aclarar que son similares a las que expliqué para la categoría de *lo científico*.

¹⁵⁴ Relacionados con el problema de la recuperación de la herencia, la búsqueda, etc. que ya trabajé en *La memoria empaquetada*.

5.- ESTRATEGIAS Y POLITICAS POR OBJETIVOS

OBJETIVO 1.

E S T R A T E G I A S	P O L I T I C A S	R E S P O N S A B L E S
1.1. Buscar con la comunidad sus conceptos sobre el mundo, la vida y la cultura, que nos permitirán definir las bases filosóficas y científicas de la educación bilingüe-bicultural.	1.1.1. Aplicar, analizar e interpretar, encuestas de opinión con autoridades locales, líderes, personas caracterizadas y ancianos o personas que constituyen la memoria cultural de la comunidad.	Maestros Bilingües y Promotores Culturales que laboran en cada comunidad de la zona de supervisión y autoridades locales.
	1.1.2. Realizar reuniones a nivel de comunidad para analizar la cuestión registrando las conclusiones que se deriven de la discusión.	Maestro Bilingüe y/o Promotor Cultural y Autoridades locales.
	1.1.3. Resumir por escrito las interpretaciones y conclusiones de las actividades anteriores, para la reunión a nivel de zona escolar.	Maestro o Promotor.
1.2. Definir entre Promotores Culturales y Maestros Bilingües, las bases filosóficas y científicas para la educación bilingüe-bicultural.	1.2.1. Recabar por escrito, la opinión de promotores culturales y maestros bilingües, sobre los elementos que pueden constituir las bases filosóficas y científicas de la educación bilingüe-bicultural.	Supervisor de Zona y un Representante del Comité Regional de la ANPIBAC, En caso de no existir Comité, un auxiliar responsable nombrado en reunión de zona de promotores y maestros bilingües.

El documento se propone buscar *en y con las comunidades* los elementos que permitan definir la EBB (ver 1.1) Los *sujetos* a quienes apela esta encuesta son los mismos portadores de conocimiento que se plantean en todos los textos del período analizado: autoridades locales, líderes y personas que constituyan la *memoria cultural de la comunidad*¹⁵⁵ (ver 1.1.1)

Aunque posteriormente también se agrega a los *maestros bilingües*, por lo que estos tendrán la doble función de encuestador/encuestado:

4.1.3- Aplicar encuestas de opinión a los maestros bilingües y promotores culturales, para identificar:

- *Las formas de explotación económica e intelectual de opresión cultural (...)*
- *Las estructuras deseables y las formas de organización económica, política, social y cultural para el desarrollo de las comunidades indígenas (...)* (A-80, 30)

Es interesante la *diferenciación* que se hace respecto a la información que se requiere de los sujetos: mientras que los ancianos, autoridades tradicionales y líderes rescatarán la *memoria cultural* de las comunidades, de los docentes bilingües se espera que identifiquen *formas de explotación y formas de organización social deseables* ... Los primeros serían los *guardianes*, las *fuentes* de los contenidos a recuperar, mientras que a los maestros bilingües- que ya no son figuras *nativas*- se les solicita *traducir* la situación y deseos de esas comunidades a un lenguaje técnico-político, es decir, enlazar la realidad indígena con las categorías del pensamiento sociológico . En ese entramado, en el cruce de saber tradicional y disciplinas occidentales parece que los autores ubicaran la posibilidad de encontrar *la filosofía y objetivos de la EBB*.

Regresando al cuadro, después del paso de la aplicación de las encuestas sigue una cantidad de reuniones que van *subiendo* a nivel de jerarquías para trabajar con los resultados encontrados. Si se mira la columna de la derecha -*Representantes*- vemos que de los maestros bilingües y promotores se pasa a Supervisores de zona y Representantes del Comité Auxiliar de la ANPIBAC y posteriormente- ya no está en esta copia- al Delegado al Seminario de EBB y al Comité Ejecutivo Nacional de la

¹⁵⁵ La cuestión de los ancianos y la memoria cultural ya la hemos abordado suficientemente en los capítulos anteriores.

ANPIBAC. En este sentido del tratamiento *piramidal* de los saberes-*recolección* en la base, *filtros* en distintos niveles de la jerarquía educativa, *devolución* a la base del producto *depurado*- no puede dejar de mencionarse el obvio parecido del procedimiento que se propone con el proceso de *disciplinamiento de los saberes* que se encuentra en los materiales de la DGEI algunos años después¹⁵⁶. Y sin embargo es importante destacar las diferencias: la que más resalta es que, obviamente, la encuesta es aplicada por los docentes bilingües a sus mismas comunidades (retomaré esto en un momento).

Pero lo que también resulta interesante en relación al proceso de *validación* de las respuestas es que, si bien se plantea este proceso jerárquico que señalamos, en la mitad del mismo se proponen, por ejemplo, que después de la elaboración de los *lineamientos de acción* derivados del material generado por las encuestas (resumido y *tratado* por los Supervisores de Zona y el Comité Ejecutivo de la ANPIBAC) se proceda a:

3.2.2- Discutir en asambleas comunales, los lineamientos y acciones propuestas para la educación bilingüe en el nuevo enfoque para ver el apoyo que tiene y cuál va a ser el papel de la comunidad. (A-80, 28, sm)

Esta idea de discutir con las comunidades- en Asamblea !- el producto elaborado a partir de sus respuestas a las encuestas sugiere, además de la operación de legitimación de estos contenidos frente a las comunidades, un nivel de diálogo y respeto¹⁵⁷ que no existe en los documentos de la DGEI. Lo mismo vale para el *cuidado* por las respuestas *originales*, conservar lo que la gente dijo más allá del *tratamiento* de esa información:

3.2.3- Resumir todo el material para el seminario, *anexando todos los trabajos que sirvieron de base.* (A-80, 28, sm)

El *cuidado* por el informante se encuentra en otros puntos, por ejemplo, en las instrucciones para aplicar la encuesta:

El respeto absoluto a las gentes que entrevistemos, es una norma

¹⁵⁶ Cfr. el apartado *Estigmas*.

¹⁵⁷ Todas estas diferencias que destaco están explicitadas al menos en el discurso de la ANPIBAC. Si esto se llevo a cabo o no en la práctica es tema de otra tesis!

que no debemos olvidar. Esto obliga a que seamos absolutamente sinceros sobre el uso que se piensa dar a los resultados de la presente y motivar previamente a nuestro entrevistado para que participe con gusto en el trabajo, que es también de él. (A-80, 37)

A partir de allí, se propone un *tipo de diálogo* sumamente original con el entrevistado.

Los maestros y promotores indígenas que trabajamos con nuestros hermanos de grupo y clase¹⁵⁸ necesitamos saber qué piensan ustedes sobre todas las cosas que existen y sobre la vida, para aprender y ayudar a enseñarlo a nuestros alumnos, vuestros hijos, porque las leyendas, las tradiciones, nuestras ideas sobre el mundo, la vida y la muerte, son parte de nosotros y conservarlos es importante para sobrevivir como grupo¹⁵⁹. (A-80, 38)

Como se ve en el párrafo anterior, es - algo bastante extraño en el ámbito de la antropología- una entrevista entre *semejantes* (no entre *sujeto-objeto* de la investigación ni entre *sujeto-informante* sino de *sujeto a sujeto*) El investigador, el docente indígena, está tratando de buscar *junto con* los actores de su comunidad, ese conocimiento oculto que - y esto es lo importante- *les pertenece a ambos*. Esto cambia las relaciones de poder que *circulan* entre estos sujetos: no se anulan pero son inevitablemente distintas a las que se daban tradicionalmente entre los antropólogos mestizos y las comunidades. Y no es solamente un problema de identidad compartida, sino que el *proyecto*, la intención que está detrás de estas preguntas es otra: no el interés antropológico de *diseccionar* al otro sino el interés político-pedagógico de encontrar los contenidos que permitan construir una propuesta de EIBB "legítima".

Es en este sentido donde esta entrevista presenta otra característica original porque, a la vez que pregunta, realiza un trabajo ideológico de propaganda del propio proyecto.

¹⁵⁸ Destaca otra vez claramente la presencia del discurso marxista en estos textos y su *hibridación* con el problema étnico-cultural.

¹⁵⁹ Otra vez la idea de conservación de tradiciones culturales en relación a la sobrevivencia...los ejes que planteamos para este trabajo realmente atraviesan los textos por todas partes...Aunque resulte algo cansado, traté de señalarlos en cada caso para que el/la lector/a pueda realmente percibir el peso que estos tienen en los documentos.

Las ideas que necesitamos conocer son las propias, las de nuestros primeros ancestros, las que nuestros abuelos nos han platicado y que los españoles y gente de ahora quieren que ya no pensemos porque son supersticiones de gente ignorante. Eso no es cierto, todo mundo tiene sus creencias pero no quieren reconocer que también las nuestras valen o en todo caso que las de ellos también son supersticiones. Nosotros tenemos que reencontrarnos con nuestro pasado¹⁶⁰ por eso no vamos a despreciar lo nuestro. (A-80, 38)

Desde la utilización del *nosotros*- que implica estos *abuelos*, este pasado compartido- hasta la explicación de la necesidad de la búsqueda, todo resulta *sui generis*. Pero lo que me parece más interesante es el mensaje escondido en el uso de imperativos ("tenemos que..."): es un texto que, a la vez que quiere recabar información *está convenciendo de un proyecto*, tiene la función ideológica de ganar adeptos para su causa. No sé si la teoría semiológica permitiría esta clasificación, pero podríamos denominar este tipo de texto: *entrevista-panfleto* o decir que suma simultáneamente las funciones de *interrogación/persuasión*. Esta *doble estrategia* parece encontrarse frecuentemente en el documento, donde muchas preguntas sirven también como disparador para que el entrevistado se identifique con la propuesta político-pedagógica, o al menos se cuestione a sí mismo sobre el tema.

2.4- Nosotros, los indígenas tenemos nuestra propia cultura, Dicen los mestizos que no sirve: ¿usted qué cree?

2.7- ¿Quiénes son portadores de ella?

2.8- ¿Cómo y quién la debe enseñar? (A-80, 40)

En este ejemplo se ve claramente la conjugación de la *pregunta-duda* (que busca información u opinión, que no tiene de antemano una respuesta por parte del entrevistador) y la *pregunta-política* (retórica) con que comienza el párrafo (el entrevistador tiene una opinión al respecto y quiere que el entrevistado la comparta o al menos que se cuestione a sí mismo sobre el tema). La misma estrategia retórica la volvemos a encontrar en el siguiente párrafo:

¹⁶⁰ Ibidem...La idea de re-encuentro con el pasado hace resonar -otra vez!- la *cita* con el pasado de la que hablaba Benjamin...

- 2.10- *¿Cree usted que debemos conservar las lenguas indígenas?*
2.11- *¿Qué cree usted que vale más, las lenguas indígenas o el español? (A-80, 41)*

que, como a primera vista puede apreciarse, tiene una estructura e intención muy distintas a las que animan estos otros fragmentos de la entrevista:

- ¿Qué es para usted el mundo?*
¿Cómo se formó? (A-80, 39)

1.10- *¿Cree usted que las cosas tienen vida y espíritu? Expliquemos en qué consiste: cuáles tienen vida, cuáles espíritu y si hay otras que tienen vida y espíritu, cítelas. (A-80, 39)*

- 1.15- *¿Qué es la muerte?*
1.16- *¿Qué es el hombre?*

Otro párrafo que no puedo dejar de mencionar y que inevitablemente produce una sonrisa al leerlo por la picardía con que se burla de la antropología tradicional, es el que presenta al entrevistado dos conocidas teorías *científicas* occidentales parodiando el estilo con que los antropólogos relatan los saberes de los *otros pueblos*.

Todos los pueblos tienen sus propias ideas y leyendas sobre el universo, el mundo y la vida. Estas ideas o leyendas, en la sociedad no indígenas, las llaman hipótesis o teorías. Una de ellas dice que en un principio, sólo había dos soles en el universo y que todos los astros que vemos en el cielo, la tierra misma, se formaron cuando éstos dos grandes astros se reventaron porque pasaron muy cerca uno de otro y la fuerza fue tan grande que se desprendieron así las estrellas y la tierra. En cuanto al hombre, dicen que vino de una especie de mono; en fin, así explican ellos sus cosas. (A-80, 38)

Exposición interesante que se adelanta a Lyotard en su cuestionamiento de los *meta-relatos* de la modernidad: si todas las explicaciones son leyendas, todas son igualmente válidas, igualmente subjetivas...podemos recomenzar a relatar las nuestras entonces, podemos rebuscar en los altillos de las memorias y sacarlas de la vergüenza porque ya no son idolatrías ni supersticiones ...o lo son tanto como las de los demás.

Otro rasgo interesante y que coincide con otros documentos de la

cosificación, a través de la historia de esa misma disciplina y de sus presupuestos¹⁶³. Esto parece leerse en el punto que bajo "estrategias generales" propone:

El análisis y cuestionamiento del papel de las ciencias sociales en la clarificación o disfrazamiento de la realidad indígena. (A-80, 20)

Hay una sospecha profunda sobre estas ciencias, similar a la desconfianza que se le tiene a la escuela, nunca se puede estar muy seguro ... Creo que esta sospecha se relaciona con la intuición de que los cimientos de estas ciencias son lo que Foucault denominaba una *mirada armada* sobre ciertos pre-juicios, una cierta clasificación del mundo que impone- cual las encuestas de la colonia- una reorganización de los propios saberes...¹⁶⁴ El cuestionamiento que planteábamos respecto a la DGEI parece encontrarse también implícito- 7 años antes- en estos textos¹⁶⁵. Los maestros bilingües parecen encontrarse aquí entre la antropología y la pared...o bien renuncian a estas disciplinas y, por tanto, a la posibilidad de *legitimación* (validación social de sus saberes); o bien las utilizan pero aceptan que sus culturas (y, específicamente, las *redes* que las sostienen y que permiten capturar el mundo a través de un diseño de pensamiento original y propio) sean transformadas en el mismo proceso de la captación...tal como en el dilema de la escuela, y el de la lengua ¹⁶⁶: igual donde se realice la apuesta de todas maneras se pierde...

Volvamos al análisis de las encuestas, donde todavía quiero señalar algunos rasgos sugerentes. Otra vez se encuentra la insistencia porque las respuestas a los cuestionarios se registren *por escrito*. Si nos detenemos en algunas de las instrucciones dadas a los docentes bilingües para su aplicación encontramos que se les pide que:

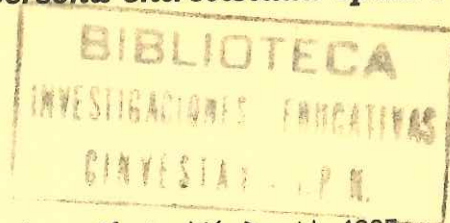
Invariablemente será el promotor o el maestro, quien tiene que escribir las respuestas, con letra clara y tratando de registrar fiel y textualmente lo que la persona entrevistada opine . (A-80, 37)

¹⁶³ Ya abordé esto en el primer capítulo.

¹⁶⁴ Cfr. *Con pelos y señales*.

¹⁶⁵ Cfr. *Estigmas*.

¹⁶⁶ Este aspecto de la lengua lo retomaré en las conclusiones. Cfr. también Derrida, 1995.



Otra vez la *legitimidad* del problema de la escritura que anteriormente mencioné cruza este- como tantos otros- de los textos de ambos sectores. De todo habrá que dejar *memoria por escrito*. La escritura garantizará además- como ya señalamos- la tan ansiada permanencia, será el nuevo talismán contra la pérdida. Pero: ¿cómo se afrontará el problema de la *traducción* que exige volcar memorias orales- o de códigos, o de pinturas- en un texto alfabético? Escribir para recordar (la propia memoria), escribir para olvidar (la multiplicidad de significados, la estructura de la memoria anterior). La tensión que mencionamos recién frente a la antropología y la escuela vuelve a resurgir ahora en el *papel*: ¿cómo apropiarse de una técnica o una institución ajena sin que devore lo propio? ¿Cómo traducir sin traicionar?

La apuesta por la preservación de la propio pareciera estar en los textos de la ANPIBAC en la conservación de la lengua, tal vez como *dique* que contenga los peligros de la adquisición de *escritura, ciencia o escuela*. No es una apuesta sin sentido: la lengua conserva fuertemente esa red propia de estructuración del mundo y si hay que escoger algo para reservarse tal vez sea el *derecho a las propias palabras*. No es casual que el idioma materno sea la demanda más clara de estos documentos, y en el que estamos analizando también se lee:

Es necesario utilizar la lengua indígena para realizar las entrevistas. (A-80, 37)

El conjuro parece adecuado, aunque tal vez no fuera suficiente. De todas maneras creo que, en esta decisión por la lengua la ANPIBAC dio con un punto nodal del problema (cerraré este trabajo alrededor de la categoría de traducción, ya que su fuerza parece atravesar todo el resto...). Tal vez intuían, aún sin haberlo leído, algo así como lo que escribió Steiner, tal vez sea este un sentimiento compartido por todos los que hablan más de un idioma, y sobre todo, por aquellos que aman una lengua pequeña, frágil, acurrucada...

Cada lenguaje humano traza un mapa del mundo de diferente manera. (...) cada lengua - y no hay lenguas menores o "insignificantes"- funda un conjunto de mundos posibles y geografías de la historia. Son las conjugaciones del pasado en su sorprendente variedad las que constituyen la

historia (...) Cuando un idioma muere, con él muere un mundo posible. Aquí no cuenta la supervivencia del más apto. Aunque sólo lo hable un puñado, los restos asolados de comunidades destruídas, un idioma entraña el potencial ilimitado del descubrimiento, de la recomposición de la articulación de los sueños, es decir, de lo que llamamos mitos, poesías, conjeturas metafísicas y el discurso de la ley. (Steiner, 1992, 15).

CAPÍTULO IV: "UNA LLUVIA DE ESTRELLAS SOBRE EL HOMBRE..." (LA TRADUCCIÓN Y LA MIMESIS CON EL PODER)

(...) sobre todo, se dirige a los poetas, en espera de su respuesta. Lo que equivale dedicarlo a quien mantiene vivo el lenguaje y a quien sabe que el lance en babel resultó un desastre - y es ésta la etimología de la palabra desastre - una lluvia de estrellas sobre el hombre.

George Steiner

En este capítulo quisiera plantear, antes de las conclusiones, algunos elementos más para pensar y anudar los documentos y problemáticos que he venido planteando a lo largo del trabajo. Estos son: la *traducción* y la *mimesis con el poder*.

a. *Traduttore, tradittore...*

*¿Qué es la traducción? En una bandeja
la pálida cabeza de un poeta
El chillido de un loro, el gruñido de un mono
y la profanación de los muertos.*

V. Nabokov¹⁶⁷

Una de las categorías que a mis ojos resultan centrales para repensar todos estos elementos (memoria, huellas, vacíos) en el campo de la educación indígena es la *traducción*. Este gesto resulta importante no sólo en el terreno educativo, ya que la *traducción* y- por consiguiente- la figura del *traductor*, de la Malinche a Marcos, es una imagen que cruza la historia de México plegada de hilos de poder, traición, posibilidad, significado, resistencia...

Todo nuestro análisis fue señalando problemas de traducción, de múltiples traducciones (en relación a los problemas de *legitimidad, lógicas*

167 Citado por Steiner (1992). Aún cuando provoque la risa, me veo en la obligación con el autor de copiar aquí el original (Si estamos abordando el problema de la traducción...): *What is translation? On a platter/ A poet's pale and glaring head,/A parrot's screech, a monkey's chatter,/And profanation of the dead.*

inconmensurables, poder de los *nahuatlatos*, etc). Los maestros bilingües fueron, desde su creación por el INI, colocados en la función de *intermediarios* entre las comunidades y el gobierno nacional...pero, ¿en qué medida jugaron realmente ese rol? ¿qué tensiones, conflictos, intereses tuvieron lugar en ese espacio tan complejo, tan enmarañado- y simultáneamente, tan poderoso- del que traduce?

La traducción tiene una larga historia en estas tierras. Antes de la llegada de los españoles, los aztecas conocían ya el problema de la diversidad lingüística y tenían intérpretes oficiales para el imperio. Ya mencioné los epítetos despectivos con que los nahuas bautizaron a sus respectivos vecinos. Después de la conquista (...) *lo primero que quiere Cortés no es tomar: lo que más le interesa son los signos, no sus referentes (...) La primera acción importante que emprende- y no se puede exagerar la significación de ese gesto- es buscar un intérprete* (Todorov, 1994, 109 ,sm.). Todorov ubica- a mi juicio- certeramente el poder de la *traducción*... tanto como lo ha ubicado siempre el pueblo de México en su memoria cotidiana de la Malinche...

Una vez impuesta - a sangre y fuego- la colonización, muchos indígenas, acostumbrados a la tarea de traductores por el imperio azteca, se dieron cuenta la falta que le hacían a los conquistadores y aprendieron rápidamente el español. Los *nahuahatlato*s no sólo servían como informantes sino que también distorsionaban las declaraciones de los indios (p.e. ante los tribunales) haciendo muchas veces culpables a inocentes. Querían compartir el botín de los españoles. Los *nahuatlatos* representaron los intereses de los españoles y los suyos propios, pero no los de las comunidades: (...) *los que habían aprendido el idioma castellano habían sido muy rápidos en hablar claro de su parte del botín que se podía obtener a expensas de las masas indias* (Brice Heath, 1992, 33) ¿Habrán quedado algunas huellas de estas historias en los cuerpos y memorias de los docentes bilingües? Su mismo rol como intermediarios del estado es reiteradamente (auto)cuestionado en los documentos de la OPINAC y la ANPIBAC.

(...) nuestras funciones son más de carácter administrativo que técnico, como son: tramitador de documentos, transmisor de órdenes oficiales, controladores y aplacadores de conflictos, ejercitadores del poder del Estado de una manera completamente institucional y a veces inhumana. En fin, somos un instrumento

al servicio del aparato burocrático de la sociedad no indígena, un instrumento muchas veces en contra de nuestra propia gente, en contra de sus luchas, sus aspiraciones, sus reclamos. (A-79b, 225)

Algunos evocan incluso el *paralelo* con la situación en la colonia (no directamente con los *nahuatlato*s pero si con la de los indígenas educados en el Colegio de Tlatelolco)

(...) la conciencia y la preocupación por superar una nueva práctica: durante la colonia, los niños indígenas nobles, fueron educados por los religiosos para convertirlos en intermediarios entre el colonizador y la población indígena, para socializar e inculcar los valores del nuevo sistema a sus gentes. Con el desarrollo del sistema capitalista en nuestro país, desde la creación del Servicio. nosotros los maestros bilingües y promotores culturales, hemos sido preparados para desempeñar el papel de intermediarios entre la sociedad nacional y los grupos étnicos, entre la cultura occidental y la cultura indígena, hemos sido medianamente capacitados para desempeñar, para desarrollar programas que responden a las necesidades y exigencias del Sistema educativo nacional y no a las necesidades y características sociales, lingüísticas, económicas y culturales de la población indígena; hemos sido preparados para trabajar en función de los intereses del Estado y no de las comunidades indígenas. (A-80, 18)

¿Qué tantos privilegios personales otorgaba dominar la lengua del conquistador? Existen- las veremos en un momento- acusaciones de corrupción y beneficios personales en contra de algunos de estos maestros. Me interesa ahora, sin embargo, centrarme en este problema de la traducción, cruzarlo con otros ejes que señalamos a lo largo del escrito. Por ejemplo, el dilema de los contenidos vacíos.

Aquí podríamos centrar, a mi modo de ver, una de las grandes tensiones (de los grandes fracasos...) del problema de la traducción. La lectura que hago del hueco en relación a estos contenidos no implica que la cultura esté también vacía de significados y sentidos... Planteo, si, una dificultad de leer la herencia, de dialogar con los propios fantasmas... pero eso no es igual a la nada o el vacío. Por el contrario, precisamente, la herencia del genocidio, la opacidad de la voz de los antepasados, la

desgarradora historia de la conquista hace de este un legado pesado, una marca imborrable, en la memoria y en el propio cuerpo...

La dificultad parece más bien residir en la imposibilidad de la traducción de esa historia dolorosa, de esa cultura que sobrevive entre neblinas al español- idioma del conquistador- o a las categorías y diseños de un plan escolar para una escuela cuyo modelo ha sido importado del mismo continente que la Conquista... lo que aún permanece vacío entonces es el espacio de la traducción, no las culturas mismas. Lo que genera la pregunta de si será posible este tipo de traducción o- más bien- deberíamos replantearnos todo el concepto de lengua, escuela, planes, programas, curriculum... si queremos comenzar a pensar el problema de la educación indígena en su especificidad, desde su historia que es densa, y es indescifrable y es otra.

Sintomáticamente, desde la DGEI se vuelve a plantear en 1996 el problema de los contenidos:

Por eso para la selección de contenidos hay que (...) desarrollar procesos que consideren la selección cultural que las comunidades reconocen como legítima y valiosa para que, organizada a partir de criterios pedagógicos, se constituya en un proyecto de recreación cultural y de socialización (...) (DGEI-96, 26).

Esto sigue siendo indudablemente cierto pero...¿no hace 25 años que se está buscando esa selección cultural que nunca cuaja en una propuesta o programa educativo para las comunidades? ¿Cómo - y también deberíamos preguntarnos por qué - traducir esos conocimientos celosamente guardados a la escuela? Esta no es una pregunta fácil, y seguramente este vacío estuvo condicionado por múltiples factores (falta de cuadros suficientemente formados para esta compleja tarea, falta de presupuesto, desconfianza- más que lógica! - de las comunidades, etc.).

Sin embargo, cabría también cuestionarse los límites de la misma figura de la escuela occidental - que es una construcción histórico-social, que no es eterna, que es pensable y por tanto cuestionable...habría que empezar a estirar sus bordes, y asumir que el proceso de traducción afecta siempre a ambos idiomas (y formas de construir del mundo) a ambas (o a las múltiples) partes... Como recuerda Benjamin: *ninguna traducción sería*

posible si su aspiración suprema fuera la semejanza con el original. Porque en su supervivencia el propio original se modifica (Benjamin, 1994).

Tal vez para destrabar el silencio que cubre la problemática de la educación multicultural podríamos empezar a pensar de manera más flexible, dejándonos permear por otras lógicas, abandonando la idea de llenar el molde pre-hecho de la escuela con otros contenidos (como si rellenáramos un molde de pastel con otros ingredientes).

Esta selección de contenidos del curriculum implica la imposición de una cierta clasificación del mundo, en los que están implicadas la violencia de archivo (selección) y del disciplinamiento de los saberes (re-organización).¹⁶⁸ La misma idea del curriculum que conocemos, con su consiguiente división en disciplinas, materias y otros rasgos específicos, se origina en una construcción social del medioevo basada- a su vez- en el modelo educativo greco-romano (Le Goff, 1985). Poder historizar nuestras propias prácticas e instituciones sociales nos permite reconocerlas como relativas, rompiendo con el proceso de *reificación* que las rodea. (Berger y Luckman, 1972). Así, tal vez podamos abrir un poco nuestras mentes a otras culturas y lógicas intentando aguzar el oído para percibir la *diferencia*.

Si logramos relativizar estas nociones fundamentales de lo educativo (escuela, curriculum, programas, etc.) probablemente este gesto conlleve cambios no sólo en el sector de educación indígena sino también a nivel de la educación nacional, donde los cuestionamientos pueden venir tanto desde las otras culturas como de los propios miembros del sistema que, al historizar estas construcciones sociales pueden permitirse también el cuestionarlas¹⁶⁹.

Entonces, ya sea entre lenguas o entre culturas, la traducción parece poseer una fuerza importante para poder pensar y ejercer la *diferencia*. De hecho, *la condición de la traducción es la existencia de la diferencia*. Si no hubiera diferencia entre nosotros- en las lenguas pero también en cada uno, en cada diálogo- la traducción no sería posible ni necesaria. Un mundo de idénticos no podría siquiera imaginar el concepto de traducción. La traducción resulta así otro de los conceptos habitados por la tensión de la

¹⁶⁸ Cfr. apartados *Con pelos y señales* y *Estigmas*.

¹⁶⁹ Un interesante ejemplo de la resistencia de la cultura occidental a problematizar sus instituciones sociales básicas (y de la fuerza de *reificación* que éstas poseen) se dio con la teoría de la desescolarización de Vladimir Illich, que provocó críticas violentas- o carcajadas- desde todo el espectro de los teóricos educativos.

indecidibilidad: posibilidad de traición (nunca es posible traducirlo *todo*) y compañera cercana del poder, también la *tarea del traductor* resulta central para la consolidación de la *diferencia*, y para Benjamin es una función casi sagrada, que pone de relieve el parentesco entre las lenguas y en su proceso capta chispas del lenguaje sagrado. (Benjamin, 1967).

Volviendo a la población indígena, sería interesante entonces poder ir asumiendo esta diferencia (lingüística, cultural, etc.) no sólo como "problema" de los "indígenas monolingües" sino como pluralidad característica- y enriquecedora- de toda sociedad humana. Esta necesidad es divisada por los propios maestros indígenas,

Es impostergable superar el racismo que actualmente priva en la sociedad nacional, y que obliga al indígena a una subordinación de su personalidad, que se refleja en el imperativo de aprender una llamada biculturalidad, obligatoria sólo para el indígena, mientras que la sociedad no indígena queda exenta de ella. (A-80, 104, sm)

Pero en todos estos años no se logró cuestionar el *monolingüismo del otro* (Derrida, 1997 b). Probablemente esto se relacione con la fuerza depositada en la figura de la escuela, el peso de su legitimidad - que ya trabajamos en diversos momentos de este texto- ¿Sería una educación traducida- diseñada, pensada desde otro modo de construir el mundo- tan poderosa, tan legítima como la escuela que conocemos? (Y aquí no habría que olvidar que estos mismos maestros bilingües son producto de este sistema educativo, y que a través del mismo - de su sistema de acreditaciones- accedieron a ser docentes - y posteriormente funcionarios- Es decir, accedieron a mejoras y privilegios, tanto económicos como sociales...¿cómo jugarse entonces a cambiar ese sistema?). No podemos negar que la figura del maestro bilingüe traía aparejados privilegios y un proyecto personal y económico, más allá (o a pesar) de las reivindicaciones étnicas: *Las plazas de promotor y maestro eran altamente cotizadas ante la posibilidad de formar parte de ese grupo especial que goza de privilegios "muy occidentales".* (Pineda, 1993,145)

Regresando al problema de la traducción, la tensión que se presenta no es fácil de resolver. La idea de una educación pensada y elaborada desde las cosmovisiones indígenas, legítima y totalmente defendible desde la reivindicación étnica, es cuestionada por muchos padres de las comunidades

que sienten que la escuela debe darles a sus hijos elementos (contenidos, habilidades, idioma) para defenderse en la cultura dominante (ya que la lengua y la cultura propia "pueden enseñárselas ellos mismos") . Y en este reclamo, menos utópico pero no por eso menos justo, también existe una parte de verdad. *Tampoco sería realista, por ingenuo, un relativismo cultural absoluto dentro del sistema escolar. A fin de cuentas, la escolaridad no deja de ser un medio de dotar de competencias para participar en la vida social, económica y cultural dominante, siempre mejorable. Es obvio que ésta no está configurada por igual por todas sus culturas* (Sacristán, 1990). O como lo plantea Basurto: *¿Se obtendría para los niños indígenas un mayor beneficio si en nombre de un derecho a conservar un idioma de sus ancestros se le negara - de facto- una calidad de enseñanza igual a la calidad de la enseñanza oficial? ¿Y, por el otro lado sería mejor si- en nombre de una igualdad de derechos- se les negara la posibilidad de conservar sus raíces históricas y culturales?(...)* (Basurto, 1994, 36)

Como en una buena tragedia griega, lo terrible de la situación es que todos los personajes tienen razón simultáneamente. Esto se hace patente, por ejemplo, en lo absurdo de ciertas situaciones como las que reporta un informe de la DGEI en las que se cuestiona que desde 1992 las boletas de calificaciones del sector de Educación indígena incluyen la materia Lengua Indígena como una de las definitorias para aprobar el año (es decir, el alumno reprueba el grado si no calificó suficientemente en Español, Matemática o Lengua Indígena). Lo que se diseñó pensando en el derecho a la diferencia y a la lengua propia podría concluir siendo una nueva forma de discriminación- que, como el efecto San Mateo, les quita más a los que menos tienen, o les hace las cosas más difíciles- ya que en las primarias comunes el año se "pasa" solamente con dos materias (español y matemáticas). (Sumado a esto la dificultad de que nadie sabe cómo calificar esta materia). (cfr. DGEI-96).

Más allá de estas tensiones no resueltas, no habría que dejar de pensar el problema de la traducción. Necesitamos comenzar un diálogo al respecto y entender que a partir del mismo todas las partes (propuestas y prácticas educativas "occidentales" e "indígenas") se transformarán. Pero esto no debe inquietarnos ya que lo peligroso sería- como nos recuerda Benjamin- seguir intentando copiar fielmente (literalmente) el original de este modelo de escuela. Copia que ya ha demostrado su fracaso por décadas

y que lo único que puede resultar es, en el mejor de los casos una mala traducción y en el peor, una parodia. Este problema de la copia que niega el diálogo que establece la traducción implica también directamente el tema del lenguaje (¿mencionamos en algún lugar que todos los documentos de la ANPIBAC están escritos en español? ¿Qué trataron de legitimar su estructura en las formas establecidas por el poder por medio de la copia (in)fiel?) Pero la trampa que esto implica es casi imposible de eludir, como crudamente lo describe Derrida...

(...) Que alguien intente explicar a quien ejerce la fuerza y la fuerza de la ley que quiere conservar su propia lengua. Necesitará aprender la del otro para convencerle. Una vez que, por afán de persuasión retórica y política haya asimilado la lengua del poder, una vez que la domine lo suficiente como para intentar convencer o vencer, está de antemano vencido y convencido de estar equivocado. El otro, el rey, ha demostrado por medio de la traducción, que él tenía razón al hablar su lengua e imponerla. hablándole en su lengua se reconoce su ley y su autonomía, se le da la razón, se refrenda el acto que da razón de su triunfo. Un rey es alguien que sabe hacernos esperar o tomarnos el tiempo necesario para aprender su lengua a fin de reivindicar nuestro derecho, es decir, a fin de confirmar el suyo (Derrida, 1995, 44).

b. La metamorfosis (la mimesis con el poder: la cooptación)

Casi al final de este trabajo encontré muchos elementos que hubieron permitido contar esta historia de otra manera. A través de una serie de entrevistas con distintos actores del campo (ex-funcionarios de la DGEI, miembros fundadores de la OPINAC y la ANPIBAC, investigadores, etc.) fue apareciendo una historia triste que me hizo dudar sobre todo lo realizado hasta ese momento. Los testimonios se centraban fundamentalmente en la experiencia política de estas organizaciones- arista que no había abordado anteriormente en este trabajo. En 1978 se crea la DGEI y varios miembros de la ANPIBAC ingresan a la misma como funcionarios con altos puesto técnicos. A partir de 1981 estos dirigentes se hacen cargo de toda la Dirección. En otras palabras, lo que sucedió es que la DGEI le es entregada a

los dirigentes de la ANPIBAC: la educación indígena nacional está en sus manos, la demanda de la participación directa estaba concedida. ¿Y entonces qué?

La primera inferencia de esto es que, como señaláramos en algunas partes de este escrito, los actores sociales que escribieron los textos desde la resistencia o exclusión (analizados en capítulo II) y desde el sector oficial (capítulo III) ... son los mismos. Al menos desde 1981, algunos de los dirigentes de la ANPIBAC están redactando los documentos de la DGEI... ¿qué había sucedido? Y sobre todo: ¿invalidaba este dato todo el análisis realizado, o al menos la parte del sector oficial? (porque entonces los otros ya no eran otros, al menos en la pertenencia cultural eran los mismos. Aunque resulte confuso el juego de palabras: ¿cómo presentar una tesis que describe el tratamiento de la otredad-indígena por textos redactados en una institución que está dirigida justo por representantes de esos otros indígenas?).

Vamos por partes: ¿qué había sucedido? ¿Se trata de un proceso de cooptación? ¿Se trata de los mismos autores en ambos discursos o de un uso diferente de la *función de autor*? ¿Coincide la noción de autor con la de sujeto? (Foucault, s/f). Bien, les había sido- finalmente - otorgada la Dirección General de Educación Indígena y ahí se mezcla la complejidad, las múltiples aristas que pueblan cada historia. Y las identidades múltiples: muchos de estos dirigentes no sólo eran indígenas, sino también tenían una larga historia de militancia partidaria. Los mandatos y herencias comienzan a cruzarse con intereses políticos y económicos y (por qué no decirlo) abundan los testimonios sobre el uso político de la etnicidad para beneficios personales y acerca de corrupciones múltiples en esta institución. Felix-Baez y Armando Rivera publicaron en 1983 un artículo donde denunciaban esta situación:

El planteamiento participativo reclama la incorporación de los maestros bilingües y los líderes indios en posiciones directivas dentro del aparato estatal. Actualmente, directivos de la ANPIBAC ocupan puestos de mando en la DGEI y el INI.(...) Sus planteamientos en torno a su papel de intermediación, el aparato simbólico que manejan reivindicando una etnicidad que en gran parte han perdido y, en general, su falta de propuestas en torno a la concientización y participación organizada por el conjunto de la población indígena, puede enmarcarse entre las prácticas populistas, en lo

que se refiere a la utilización de líderes específicos del culto a símbolos distintivos y de movilización de la población en forma inconsciente (Felix-Baez, 1983, 277).

Unos años más tarde, Olivia Pineda publica otro estudio donde denuncia situaciones similares respecto a los maestros bilingües, caciques culturales de los Altos de Chiapas:

(...) el maestro-líder sabe representar perfectamente su papel de intermediario entre dos culturas. Utilizando la demagogia gubernamental, se ubica en una posición en la que obtiene doble provecho; del gobierno obtiene ingresos, dádivas, reconocimiento y juego político real; de la comunidad obtiene ingresos (a cambio de plazas, favores, etc) mujeres, respeto, admiración e influencia. Ambas, caras de una misma moneda. (Pineda, 1993, 186)

Todas estas denuncias parecían ser ciertas. ¿Todo mi trabajo estaba errado? Creo que no. Por varias razones, que quisiera exponer aquí:

1. *¿Qué importa quién habla? (La función de autor)*

¿Qué importa quién habla, qué importa? Esta pregunta que Foucault recupera de Beckett se constituye en el interrogante central en su trabajo sobre la función de autor, donde plantea que los textos tienen una existencia más allá (o a pesar) de la firma que los rubrica, una existencia y una lógica por sí mismos. Es más, la función de autor es una construcción histórica que apenas tiene unos siglos. Este planteo está relacionado con el de las identidades complejas: posicionado desde otro lugar en relación a la circulación del poder, después de 6 u 8 años: ¿el sujeto es el mismo? ¿sólo porque su nombre propio coincide? ¿Qué es la obra de alguien? ¿Todo lo que dijo o escribió alguien es su obra? ¹⁷⁰ (Foucault, s/f).

Foucault, con el agudo humor que lo caracteriza, hace temblar la función de autor desde el absurdo: *¿qué pensaríamos si nos enteráramos que Victor Eremita, Climacus, Anticlimacus, Frater taciturnus, Constantin Constantius, es Kierkegaard?* (Foucault, s/f, 19). Su propuesta es poder leer

¹⁷⁰ Un planteo bastante similar al cuestionamiento de autor lo hace Derrida en relación al problema de la firma del nombre propio. Cfr. Derrida, 1984.

los textos más allá o a pesar de la firma que los rubrica, atendiendo a la propia lógica del escrito. *Es posible imaginarse una cultura donde los discursos circularían y serían recibidos sin que nunca aparezca la función del autor. Todos los discursos, cualquiera sea su estatuto, su forma y su valor, y cualquiera que sea el tratamiento que se les imponga, se desarrollarían en el ámbito del murmullo. (Ya no se escucharían preguntas como ¿quién habló realmente? ¿es él efectivamente y nadie más?, etc.) Se escucharían otras como éstas: ¿Cuáles son los modos de existencia de este discurso? ¿Desde donde se le sostuvo, cómo pudo circular y quién se lo puede apropiar? ¿Cuáles son los lugares reservados para posibles sujetos? ¿Quién puede cumplir esas diversas funciones de sujeto? Y detrás de todas esas preguntas no se escucharía más que el rumor de una indiferencia: "¿Qué importa quién habla?" (Ibid., 43)*

Si bien en los documentos del sector oficial se nota una diferencia antes y después del ingreso de los indígenas a la DGEI, esto no invalida que los mismos estén cruzados por las lógicas que trabajé en este escrito, aún las provenientes de la historia europea y su des-encuentro con la otredad. Los discursos circulan y en ese sentido también hubo, por parte de estas funcionarios indígenas, apropiación de discursos occidentales sobre el indígena... (por más absurdo que parezca). La experiencia, decíamos en el prefacio, no constituye una esencia...las identidades son múltiples, conflictivas, contradictorias...

2. La inclusión de los excluidos

Como decía, al parecer hubo un proceso de cooptación política por parte del gobierno de estos dirigentes indígenas. Muchos utilizaron incluso la DGEI como trampolín para saltar a la vida política nacional. Todo este proceso no lo abordo en la tesis pero deja muchas preguntas abiertas que no terminan con la cuestión de la cooptación. Contar esta misma historia desde los ejes exclusión (resistencia)/inclusión en el sistema político-pedagógico podría ser tema de otra tesis que encontraría seguramente aristas impensadas. Otro haz de sentidos posibles, diría Derrida.

Sin embargo también en este punto creo que mi reflexión no se invalida porque las huellas que estuve planteando no se borraron con la inclusión, sino que ahí permanecen, en los cuerpos de los sujetos. Es,

justamente, un ejemplo de lo que Derrida describe como la *iterabilidad*: algo cambia, algo permanece en estos sujetos. Otra manera más de contar esta historia sería a través de las historias de vida de esos dirigentes...por lo poco que vi en este sentido, yo creo que estas marcas siguen trabajándolos, si bien se expresan de otras maneras. De todas maneras no es esa la historia que quería contar aquí sino la de los textos. Así que *¿qué importa quién escribe?*

EL LIBRO DE ARENA (ESBOZO PARA UN FINAL ABIERTO)

Ts'iu Pen diría una vez: Me retiro a escribir un libro. Y otra: Me retiro a construir un laberinto. Todos imaginaron dos obras; nadie pensó que el libro y el laberinto eran un solo objeto (...)

*Jorge Luis Borges
El jardín de los senderos que se bifurcan*

A lo largo de este escrito intenté analizar algunos de los significados y redes de relaciones ocultas en un *corpus* de documentos olvidados, que dan cuenta de un proyecto para la educación indígena en México, que diversos actores sociales trataron de implantar entre 1974 y 1988. Como tantas veces nos recordara Borges, un texto es- finalmente- un laberinto en el que cada lector va eligiendo diversos recorridos posibles. Por eso es difícil intentar una conclusión, indicar por donde se encuentra la *salida* o *cierre* de este escrito. Aceptando entonces la infinita polisemia inherente a toda escritura, quisiera simplemente indicar aquí - sin agotarlos- algunos de los pasillos recorridos y de las puertas posibles de ser abiertas en esta construcción.

El itinerario recorrió diversos rincones, entre los que se encuentran las huellas de la conquista, la memoria perdida, la traducción, el problema de los contenidos vacíos, las estrategias de abordaje del otro, la violencia de archivo...(el problema de toda enumeración es que al incluir excluye. Hemos intentado pensar tantos testimonios, voces, marcas...). Anclado en referentes empíricos del ámbito de lo educativo (textos escritos por maestros indígenas y por la DGEI, ambos con la intención de incidir en este terreno) mi análisis intentó vislumbrar como otras herencias y problemáticas se filtraban bajo el discurso de lo pedagógico

En principio- y a nivel de trabajo empírico- quisiera destacar la importancia del *rescate* de esos documentos: un conjunto complejo y fascinante de textos de maestros indígenas pertenecientes a una diversidad de culturas (nahuas, mazahuas, zapotecos, etc.) escritos tanto desde la exclusión/resistencia como- años más tarde- desde su inclusión en la

burocracia educativa oficial. Creo que volver a leer este material- ahora compilado por primera vez en una biblioteca pública, en el DIE- puede ayudarnos a comprender el campo de la educación indígena desde otras miradas y a través de la pluma de algunos de los sujetos directamente implicados en el mismo. Si bien existe una gran cantidad de *fuentes directas* recolectadas a través del trabajo etnográfico en este sector (donde se recogen testimonios de maestros y comunidades, se realizan observaciones directas en clases, etc.) y de investigaciones históricas que analizan fuentes escritas (en su mayoría provenientes de los archivos oficiales) la posibilidad de analizar la *palabra escrita y publicada* por los mismos indígenas¹⁷¹ nos abre perspectivas sobre esta historia y tensiones que creo no son divisables desde estos otros abordajes del campo (abordajes que, obviamente, ofrecen lecturas y propuestas originales y fructíferas. De lo que se trata, en todo caso, es de sumar perspectivas de trabajo, no de elegir entre ellas). Otro ángulo particularmente interesante de estas publicaciones es la parte de las mismas que son redactadas por los dirigentes indígenas *desde la DGEI*, ya que la situación de que los propios maestros nativos tengan en sus manos el diseño de políticas y materiales educativos para el sector de educación indígena dentro del espacio gubernamental resulta una experiencia no demasiado frecuente en Latinoamérica (y lo era aún menos en los 80s).

Desde la esquina que anuda los aspectos teóricos y epistemológicos, ciertas preguntas y autores¹⁷² sostuvieron mi mirada hacia esos documentos, delineando las *caras del poliedro de inteligibilidad* de la educación indígena que fueron iluminados en el trayecto de este trabajo (dejando, como toda luz, tantos lados y superficies en la sombra). El *horizonte de lectura* en el que me posicioné resultó del cruce entre varias líneas teóricas que me interesaba entretrejer para generar una nueva mirada sobre lo educativo que incluyera- entre otras- voces provenientes de la filosofía de la alteridad, la epistemología, la historia y la lingüística. Mi desafío era, como mencioné en el prefacio, poder *deconstruir* los documentos con base a propuestas de

¹⁷¹ Existe una cantidad de artículos y trabajos publicados por maestros indígenas, pero lo que resulta interesante de este conjunto de documentos es la autoría colectiva, el corpus producido- que implica más de una década de trabajo sistemático sobre el tema -, la experiencia política y pedagógica de los líderes que escriben y- como ya señalé- su experiencia directa como funcionarios de la DGEI.

¹⁷² Que ya describí suficientemente a lo largo del trabajo, especialmente en *Dialogar con los fantasmas*.

teóricos- en su mayoría europeos- que ejercieron una aguda crítica al pensamiento occidental desde sus propios bordes. Aquí el problema de la *traducción* resultó central: en el intento de adaptar sus propuestas a estas tierras, esta época, estos documentos, este idioma...

En un nivel epistemológico, la pregunta pivote que articuló la búsqueda giraba alrededor de la posibilidad de pensar al otro desde un lugar que no fuera sólo *lo propio*, o que al menos avanzara algo en esta posibilidad de ver el *rostro del otro*, de comenzar un *diálogo* entre *sujetos*. Levinas, como ya mencioné, ve la posibilidad de esta relación como *experiencia* no abarcable desde el registro de nuestra razón, pero esto resulta impracticable en el ámbito de lo académico. Sin embargo, creo que al menos podemos proponernos un proceso de *des-cosificación* de los otros, y en este proceso de *deconstrucción del abordaje del otro como objeto* pareciera necesario regresar a algunas de las primeras manifestaciones de este *gesto*. Yo las divisé en la creación de los museos y diccionarios monolingües, así como en la propuesta epistemológica de Francis Bacon de *conocer para dominar*, pero seguramente habita de muchas otras maneras, en otros tiempos.

Ya en el análisis de los documentos ubiqué este gesto en la repetición incansable del formato de la *encuesta* que se anudaba a una historia de siglos en donde la curiosidad por el otro no pareció llevar al diálogo sino a su cosificación como *objeto de conocimiento* (y, en consecuencia, a una *sordera crónica* que ignoraba casi cualquier cosa que el otro tuviera para decir). Los procesos de *clasificación* (a partir de la propia lógica de pensamiento) y *archivación* (de los contenidos y rasgos originales encontrados *en* las otras culturas y sujetos) -fuertemente presentes en la organización de museos y diccionarios- parece cruzar también los documentos realizados por la DGEI. Como ya señalé anteriormente, los procesos de clasificación son inevitables para el pensamiento (no así la *archivación*) pero asumirlos desde una actitud abierta al *diá-logo* o desde la *cosificación* marcan diferencias de tonalidad importantes en el grado de la violencia simbólica que a través de esta operación se ejerce. Por otro lado, que en la redacción de muchos de los documentos de la DGEI que repiten los gestos de clasificación y archivación (ligados al proceso de cosificación) hayan participado dirigentes indígenas - una vez que fueran nombrados como funcionarios en esta institución- no cambia el sentido de estos materiales. Por el contrario, es un ejemplo más tanto de la hibridez de los discursos- cómo ciertas lógicas se filtran dentro

de argumentaciones que teóricamente las repudian- como del carácter múltiple, no-esencial y dinámico de las identidades.

Otro gesto ligado a la imposibilidad de divisar el rostro del otro es el ejercido a través de la *retórica de la alteridad*, que construye la imagen del otro como anti-mismo, casi como negativo fotográfico del propio yo (las categorías de *i-rracionalidad* o *dis-capacidad*, por ejemplo, están construidas a partir de este tipo de retórica). Creo que ambos tipos de documentos (los de los maestros indígenas y los de la DGEI) están filtrados por esta lógica binaria, que dicotomiza las identidades- proyectando los aspectos negativos del yo sobre los otros (piénsese por ejemplo en las categorías de *no-indígena* o *proceso de des-civilización*).

Otra de las nervaduras que cruza este trabajo es la propuesta de pensar la existencia de las *memorias* en el espacio de lo educativo y la manera en que estas *huellas o marcas* cruzan el presente de estos sujetos y documentos. Retomando la concepción *benjaminiana* de la historia, en que el pasado tiene una exigencia sobre el presente, se trataba de poder escuchar el dolor que las heridas sin cicatrizar dejadas por la conquista y la dificultad para leer un legado cultural borroso impregnaban en los textos. Desde esta perspectiva, la educación, mensajera entre generaciones, parece convertirse en un elemento central pero complejo ya que, si bien resulta necesario re-apropiarse de este espacio social no parece estar muy claro cuáles serían los contenidos a enseñar allí. Este hueco, que yo llamo el *problema de los contenidos vacíos* es, a mi juicio, uno de los descubrimientos más importantes de este trabajo y uno de los puntos nodales que tendríamos que empezar a discutir en el terreno de la educación indígena. Vale la pena volver a aclarar que la imagen de *vacío o hueco* no significa que allí no hubiera nada, sino que, ligado al gesto de la *encuesta* (presente también en los documentos indígenas) lo que se encuentra es una sensación de que por más cosas que allí se depositen la sensación parece ser siempre la de un vacío que hay que rellenar (y ninguna de las opciones intentadas parece poder aliviar- aunque fuera parcialmente- esa ansiedad).

Entre los esfuerzos que se realizan por llenar este hueco desde las propuestas indígenas, lo que encontramos es un proceso de mimesis con los documentos educativos oficiales, que yo denominé la *copia (in)fiel*. Sospecho que esta respuesta de los grupos indígenas está cruzada por la *lógica de la legitimación*. redactar propuestas curriculares que copien el estilo y la

terminología de los documentos de la SEP agregándoles algunas adjetivizaciones que den la tonalidad propia (adjetivos como *indígena* o *bicultural*) sin que nunca quede demasiado claro cómo se integrarían estos aspectos al curriculum del sector. Como sugiero en mi análisis, esto muchas veces implica un cruce de lógicas incompatibles que produce una cantidad de enunciados entre curiosos y absurdos, que parecieran no ayudarnos a pensar una educación alternativa. El rasgo más importante, sin embargo, es la reiteración de este vacío, es decir, que en las propuestas de los documentos indígenas casi no se encuentren elementos que pudieran ayudar a diseñar una educación distinta, basada en sus propias *Weltanschauungen*.

En estos documentos existen, sin embargo, algunas reivindicaciones que pueden leerse con claridad, como las de participación directa en la planeación y dirección de su educación, enseñanza en lengua materna e inclusión de conocimientos indígenas en los planes y programas. Esta última demanda parecería ser la más opaca y la generadora del vacío al que referimos: ¿cuáles serán esos contenidos? Los maestros indígenas apuestan también aquí a la *ciencia* (en su versión de la investigación antropológica) a la *escuela* (como espacio de investigación y legitimadora de los conocimientos socialmente válidos) y a la *escritura* (técnica privilegiada en lo académico, talismán en contra de un nuevo olvido) como los elementos que posibilitarán el rescate de los contenidos perdidos y su inserción legítima en el curriculum oficial. Apuesta que simultáneamente intuyen como peligrosa, ya que todos estos instrumentos implican también la aceptación de la lógica occidental que les es inherente y una historia en que se los ha utilizado más bien en contra de las culturas nativas ... La tensiones en relación a la necesidad/peligro de utilizar estas herramientas están presentes en la mayoría de sus documentos.

Para poder empezar a pensar este vacío en los contenidos propuse como uno de los problemas centrales el de la *traducción*: tanto entre distintas lenguas (y en este sentido no habría que olvidar la importancia de la lengua materna en la conformación de los sujetos, las relaciones de poder socialmente establecidas entre lenguas nativas y español y la diversidad de idiomas que, *como una lluvia de estrellas*, florece en territorio mexicano) como entre lógicas distintas de pensamiento, esto es, distintas maneras de nombrar, organizar (y soñar) el mundo. Si asumimos esta diversidad tendríamos que animarnos a poner en cuestión las mismas nociones de

escuela y curriculum, instituciones que han sido diseñadas en algún momento de la historia europea pero que tal vez no resulten los instrumentos más útiles para dar forma a una educación pensada desde otras culturas. *Si lo propio no es el todo, otras opciones son posibles*. Cuestión de atreverse a pensar en el límite del propio pensamiento, cuestión de atreverse a pensar *con los otros*. Como nos recuerda Steiner: *la traducción es depositaria de enormes responsabilidades filosóficas, éticas y mágicas* (Steiner, 1992, 85). ¿Seremos capaces de asumirlas?

Finalmente, menciono brevemente en este trabajo el problema de la *mimesis con el poder*, esto es, la experiencia política de los maestros indígenas al frente de la DGEI y la cooptación política que de algunos de ellos realiza el partido en el gobierno. Otra vez, me interesa señalar el problema de las identidades múltiples: rasgos de clase, personales, de género, etc. se cruzan con la pertenencia étnico cultural problematizada a lo largo de estas páginas. Dos acotaciones más sobre este tema: bajo la pregunta foucaultiana de *qué importa quien habla*, propongo retomar la idea de que los textos tienen una existencia más allá de los autores, y en este nivel también era interesante pensarlos. Por otra parte, la existencia de estas marcas o huellas de la historia parecen no borrarse con la cooptación política...se transforman, pero siguen existiendo en estos sujetos.

¿Y qué moraleja sacamos de esta historia? ¿Qué conclusiones, que propuestas, qué sugerencias?, es la pregunta que se le hace normalmente a toda tesis. Yo no tengo una respuesta...

Lo único que puedo asegurar, aunque sea una afirmación arriesgada, es que este proyecto colectivo de los docentes bilingües para la educación indígena (1974-1988) fracasó, al menos en sus objetivos más centrales. Olivia Pineda afirma en este sentido que la educación llamada bilingüe bicultural jamás llegó a ser definida conceptualmente por el Estado (Pineda, 1993, 96). Las cosas parecen no haber cambiado mucho desde que los maestros nahuas empezaran a organizarse, allá por 1974. En medio se encuentran 25 años, la experiencia de la OPINAC y la ANPIBAC, una estancia bastante prolongada de los propios maestros indígenas a cargo de la DGEI... Hay ciertos cambios importantes, como el apoyo - al menos en el discurso- a la educación bilingüe por el propio Estado y la elaboración de ciertos materiales bilingües, pero también habría que admitir que el

reconocimiento de los derechos de las minorías, especialmente en el ámbito educativo, es un movimiento que se ha dado a escala mundial. Los especialistas consultados en entrevistas (dirigentes indígenas y mestizos de la DGEI; investigadores del sector, etc) coinciden a grandes rasgos en un diagnóstico bastante desolador de la situación actual de la educación indígena en este país. La voz más profunda y convincente, sin embargo, es la que proviene de los mismos maestros de las comunidades indígenas, en este caso- para tomar sólo un ejemplo- de un grupo de docentes zapotecos que afirman que en relación a la educación indígena (...) *hay algunos elementillos, para disfraz, pero en realidad no hay nada.* (PZ-96, 223)

La pregunta dolorosa y obvia es ¿por qué? ¿Qué es lo que sucedió en estos años, con estos actores, en este campo? Creo que a pesar de este fracaso tenemos mucho que aprender de esta experiencia, que es lo que yo traté de rescatar en esta historia. Yo creo que se trata de empezar a pensar la diferencia en el campo de lo educativo, sobre todo, la apuesta por la *universalidad negativa*¹⁷³, es decir, por la igualdad en la *diferencia*. Los conceptos de *traducción, tradición y traición*, que venimos trabajando en este texto, tienen un origen común que los anuda, y en latín remite a la idea de *traslado*. Este *traslado* entre generaciones, personas, culturas (que también implica, a través de la iterabilidad, la traición) sólo puede existir si existe lo diferente. Sugerentemente el origen griego de la palabra metáfora (otro de los nudos centrales de este texto) alude a lo mismo: *metaphorein*, traslado. Esta construcción lingüística nos permite ejercer esa diferencia *trasladando* imágenes y significaciones o otras palabras, insinuando la múltiple existencia de la diferencia y de los significados...

Esta diferencia es la que tendríamos que atrevernos a empezar a celebrar en vez de verla como un problema.. Esta diversidad tiene su corazón más profundo en las diferentes maneras de nombrar el mundo, en las diferentes lenguas que los hombres habitan. ¿Cómo empezar a entender esta diversidad como una bendición, como una *lluvia de estrellas sobre el hombre...?*

Si este escrito ayudara aunque más no sea a destrabar en algo las representaciones sobre este tema, a sugerir nuevas preguntas sobre el mismo, su objetivo estaría más que rebasado... En todo caso, creo que

¹⁷³ Cfr. Moses, 1997.

tenemos que empezar a animarnos a pensar estas *fantasmas, heridas y ausencias* de los discursos de educación indígena, esos tiempo otros y chorreantes, las astillas incrustadas en esa memoria... porque, como diría Levinas, es una cuestión de *justicia* y, además, porque en el reconocimiento de la diferencia *nos va la vida*.

POSDATA

Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen principio ni fin ...

Jorge Luis Borges

Que cada lector, entonces, arme su figura a partir de estos fragmentos, sin principio ni fin...que juegue con la arena de las metáforas y construya sus propios castillos y fortalezas partiendo de estos y otros materiales... Ojalá nos crucemos en alguno de los laberintos de la vida y podamos compartir algo de esas lecturas y diseños.

Entretanto, gracias por acompañarme en esta aventura!

Liliana

Bibliografía General

- ◆ Adorno, T. y M. Horkheimer (1997): Dialéctica del Iluminismo, Sudamericana.
- ◆ Aguirre Beltrán, Gonzalo (1991) : Regiones de refugio, FCE.
- ◆ ----- (1992): Teoría y práctica de la educación indígena, FCE.
- ◆ ----- (1993): Lenguas vernáculas, FCE.
- ◆ Alarcos Llorach, Emilio (1994): Gramática de la lengua española, Espasa.Calpe.
- ◆ Allport, Gordon (1977): La naturaleza del prejuicio, EUDEBA.
- ◆ Anderson, Benedict (1997): Comunidades imaginadas, FCE.
- ◆ Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung, WBG.
- ◆ Augé, Marc (1996): El sentido de los otros, Paidós.
- ◆ Badie, Bertrand y Guy Hermet (1993): Política comparada, FCE.
- ◆ Bajtin, Mijaíl (1986): Problemas de la poética de Dostoievsky, FCE.
- ◆ Barié, Cletus (1996): La historia sin lengua, mimeo, inédito.
- ◆ -----(1998): Los derechos indígenas en las constituciones latinoamericanas contemporáneas Tesis de Licenciatura UNAM-FFyL.
- ◆ Bartra, Armando (ed., 1998): Relatos de El Viejo Antonio, CIACH.
- ◆ Bartra, Roger (1987): La jaula de la melancolía, Grijalbo.
- ◆ ----- (1997) : El salvaje imaginario, Era.
- ◆ ----- (1998): El salvaje en el espejo, Era.
- ◆ Basurto, Paolo (1994): Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas: La discriminación de los pueblos indígenas. En: *Huaxyácac*, año 1., nro.3.
- ◆ Bataillon, Claude (1988): Notas sobre el indigenismo mexicano. En: CEMCA (ver *infra*).

- ◆ Behares, Luis (1985): Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con el Brasil. Material interno de cátedra, Montevideo.
- ◆ Benjamin, Walter (1967): Ensayos escogidos, Sur.
- ◆ ----- (1977): Über den Begriff der Geschichte. En: *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*, Surhkamp.
- ◆ ----- (1994) : Discursos Interrumpidos, Planeta.
- ◆ Benoist, Jean Marie (Hrsg, 1980): Identität, Klett-Cotta.
- ◆ Berger y Luckmann (1972): La construcción social de la realidad, Amorrortou.
- ◆ Bertely Busquets, María (1997): Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca. Ponencia LASA - abril 1997
- ◆ ----- (1998) : Educación indígena del siglo XX en México. En: Latapí Sarre, Pablo (coord.): *Un siglo de educación en México* (1998), Tomo II, FCE
- ◆ Bonfil Batalla, Guillermo (1980): La nueva presencia política de los indios: un reto a la creatividad latinoamericana. En: *América Indígena*, Año XL, Diciembre 1980.
- ◆ ----- (1987): México Profundo. Una civilización negada. SEP-CIESAS.
- ◆ ----- (1991) Pensar nuestra cultura, Alianza.
- ◆ Boroni, A y M. Pieri (1992) Maledetta Isabella, maledetto Colombo. Marsilio Editori, Venezia.
- ◆ Boon, James (1990): Otras tribus, otros escribas, FCE.

- ◆ Borges, Jorge Luis (1997) : Obras Completas, Emecé.
- ◆ Bourdieu, P. y J.C.Passeron (1996): La Reproducción, Fontamara.
- ◆ ----- (1992) : La Distinción, Taurus.
- ◆ ----- : ¿Qué significa hablar?
- ◆ ----- (1995): Respuestas: por una antropología reflexiva, Grijalbo.
- ◆ Brice Heath, Shirley (1992): La política del lenguaje en México, CNC-INI
- ◆ Brenzinger, Matthias (1993): Lenguas minoritarias, un legado cultural. En: *Diogenes* n°161 (enero-marzo 1993).
- ◆ Buber, Martín (1994): Yo y tú, Nueva Visión.
- ◆ Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994): Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación, DIE-CONACYT.
- ◆ Calvo Pontón, B. Y L. Donnadie Aguado (1982): El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación), SEP/CIESAS.
- ◆ ----- (1992): Una educación indígena bilingüe y bicultural?, CIESAS.
- ◆ CEMCA (1988): Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina, III-México.
- ◆ Code, Lorraine (1992): Whats can she knows? , Cornell University Press.
- ◆ Cortázar, Julio (1996): Historias de cronopios y de famas. En: Cuentos completos, Alfaguara.
- ◆ Chilam Balam de Chumayel.
- ◆ Dacyl, Janina(ed.) (1995): Managment of Cultural Pluralism in Europe,

UNESCO-CEIFO; Stockholm University.

- ◆ Dannenbeck, Clemens et al (1995): Ethnizität als Deutungsangebot. En: *Diskurs* 2/95, München, ps.83-87.
- ◆ Dascal, Marcelo (comp, 1992): Relativismo cultural y filosofía, UNAM.
- ◆ Dasso Elizabeth y Sonia Montañó (comp.) (1991): Identidad y ciudadanía: Educación cívica y mujer rural en la subregión andina, UNESCO/UNICEF.
- ◆ De Certau, Michel: La escritura de la Historia, Universidad Iberoamericana.
- ◆ ----- (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.
- ◆ De Peretti, Cristina (1989) : Jaques Derrida, texto y deconstrucción, Antrophos.
- ◆ Derrida, Jaques (1984) :La escritura y la diferencia, Antrophos.
- ◆ ----- (1995) El lenguaje y las instituciones sociales, Paidós.
- ◆ -----(1997a) Mal de archivo, Trotta.
- ◆ -----(1997b) El monolingüismo del otro, Manantial.
- ◆ -----(1998a) Espectros de Marx. Trotta.
- ◆ -----(1998b) Márgenes de la filosofía, Cátedra.
- ◆ -----(1998c) Memorias para Paul de Man, Gedisa.
- ◆ -----(1998d) Adiós a Emmanuel Levinas. Palabras de acogida,

Trotta.

- ◆ Devalle, Susana (comp. 1989): La diversidad prohibida, El Colegio de México.
- ◆ Dreyfus, Hubert y Paul Rabinow (1988): Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, UNAM.
- ◆ Duby, George (1995): Año 1000-Año 2000: los miedos que permanecen,
- ◆ Durkheim, Emile (1976): La educación como socialización, Sígueme.
- ◆ Duverger, Christian (1996): La conversión de los indios de la Nueva España, FCE.
- ◆ Elbaz, M. y D. Helly (1996): Modernidad y posmodernidad en las identidades nacionales. En *Revista Internacional de Filosofía Política* UAM-UNED, n.7, Madrid.
- ◆ Ewen, Alexander (ed, 1995) La voz de los pueblos indígenas. Los indígenas toman la palabra en Naciones Unidas, Plenum-Madre Tierra.
- ◆ Feierstein, Daniel (1994): El peligro de ser minoría en una sociedad de "normalización". En: *Raíces*, Año 3, nro 8, Bs. As.
- ◆ ----- (1997): Cinco ensayos sobre genocidio, Acervo Cultural Editores.
- ◆ Feierstein, Liliana., Flores, Nayara y Diana Solares (1996): Analfabetismo y población indígena en América Latina, inédito.
- ◆ Ferro, Marc (1995): Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero, FCE.
- ◆ Fuss, Diana (1989): Essentialism in the classroom.
- ◆ Felix-Baez, Jorge (comp.) (1996): Memorial del etnocidio, Universidad

Veracruzana.

- ◆ ----- y Laura Collin (1979): La participación política y los grupos étnicos en México. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, n.97, UNAM, México.
- ◆ ----- 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, FCE.
- ◆ Forster, Ricardo (1991) : W. Benjamin/Th. W. Adorno: El ensayo como filosofía, Nueva Visión.
- ◆ Foucault, Michel (1983) : El orden del discurso, Tusquets.
- ◆ ----- (1989): Vigilar y castigar, FCE.
- ◆ ----- (1991): Microfísica del poder, La Piqueta.
- ◆ ----- (1992a) Historia de la sexualidad, FCE. (3 tomos)
- ◆ ----- (1992b): Genealogía del racismo, La Piqueta.
- ◆ ----- (1993) : Las palabras y las cosas, SXXI.
- ◆ ----- (1996) :La arqueología del saber, SXXI
- ◆ ----- (s/fecha) Qué es un autor?- Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- ◆ Fox Keller, Evelyn (1991): Reflexiones sobre género y ciencia, Edicions Alfons el Magnanim.
- ◆ Freud, Sigmund (1967): Massenpsychologie un Ich-Analyse, Fischer.
- ◆ ----- (1976a): Lo ominoso. En: *Obras Completas*, Amorrortu.
- ◆ ----- (1976b): Duelo y melancolía. En: *Obras Completas*.
- ◆ Garza Cuarón, Beatriz (1997, coord.): Políticas lingüísticas en México, La

Jornada Ediciones-UNAM.

- ◆ 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- FFyL- UNAM.
- ◆ Gonzalbo Aizpuri, Pilar (coord. 1996): Educación rural e indígena en Iberoamérica, El Colegio de México.
- ◆ Goffman: Estigma, Amorrortou.
- ◆ Granja Castro, Josefina (1996a): Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la Diferencia. Ponencia ENEP-Iztacala.
- ◆ -----(1998):Formaciones conceptuales en educación, DIE-Universidad Iberoamericana.
- ◆ -----(s/f):Lógicas de razonamiento, horizontes de inteligibilidad, inédito.
- ◆ Gruzinsky, Serge (1986): La red agujereada. Identidades étnicas y occidentalización en el México colonial (siglos XVI-XIX). En: *América Indígena*, Año XLVI, n.3, Julio-Sept. 1986.
- ◆ ----- (1995a): La colonización de lo imaginario, FCE.
- ◆ ----- (1995b): La guerra de las imágenes, FCE.
- ◆ ----- y C.Bernand (1996): Historia del Nuevo Mundo, FCE.
- ◆ Guzman Gómez, Alba (1991): Voces indígenas, CNCA.
- ◆ Haig-Brown, Celia (1995): Taking Control. Power and contradiction in First Nation Adult Education, UBC Press.
- ◆ Heckmann, F: Etnische Minderheiten: Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen ,Ferdinand Enke Verlag.

- ◆ Hurbon, D: (1993) El bárbaro imaginario, FCE.
- ◆ Hustén Torsten y Susan Oppen (1984) : Educación multicultural y multilingüe. Narcea.
- ◆ Kristeva, Julia (1996): "Heimlich/unheimlich", la inquietante extrañeza. En: *Debate Feminista*. Otredad, Año 7, vol.13
- ◆ Illich, Iván (1994): La expresión del ámbito vernáculo. En *Archipiélago*, nro 17, p.115-129
- ◆ Jitrik, Noé (1992) : Historia de una mirada. El signo de la cruz en las escrituras de Colón, Ediciones de la Flor.
- ◆ Laclau, Ernesto (1996): Emancipación y diferencia, Ariel.
- ◆ Le Clézio, J.M.G (1992): El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido, FCE.
- ◆ Lechner, Norbert (1990): Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política, FCE.
- ◆ Le Goff, Jaques (1985) : Los intelectuales en la Edad Media, Gedisa.
- ◆ Lenkesdorf, Carlos (1996): Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolobales. S XXI.
- ◆ León-Portilla, Miguel (1963) : Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la Conquista- UNAM.
- ◆ ----- (1996): El destino de la palabra. De la oralidad y los códices mesoamericanos a la escritura alfabética. FCE.
- ◆ ----- (1997): La filosofía nahuatl. UNAM
- ◆ Levinas, Emmanuel (1993): Humanismo del otro hombre, SXXI.
- ◆ ----- (1995): Totalidad e infinito, Sígueme.

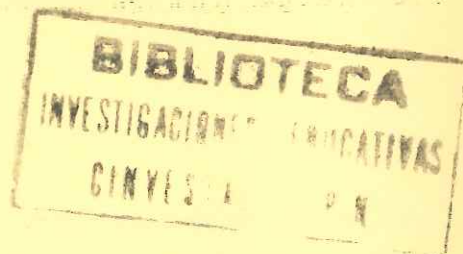
- ◆ ----- (1997): Fuera del sujeto, Caparrós Editores.
- ◆ Levi-Strauss, Claude (1997a) : El pensamiento salvaje, FCE.
- ◆ ----- (1997b): Antropología estructural, SXXI.
- ◆ Lithman, Ingve Georg (1987): Ethnicity: Idiom and Organization, Centrum för Invandringsforskning, Stockholms Universitet, Report 8.
- ◆ Lomawainma, K.Tsianina (1994): They Called it Prairie Light: The Story of Chilocco Indian School, University of Nebraska Press.
- ◆ Lyotard, Jean-Francois (1990): Heidegger and "the jews", University of Minnesota Press, Mineapolis.
- ◆ ----- (1991): La diferencia, Gedisa.
- ◆ Lyotard, Jean Francois (1991): La posmodernidad (explicada a los niños), Gedisa.
- ◆ Maaz, Hans-Joachim (1992): Das Fremde in uns. En: Nirumand, Barbara (Hg): Angst vor den Deutschen, Rotwohlt Verlag.
- ◆ Martiarena, Óscar(1995): Michel Foucault: historiador de la subjetividad, El Equilibrista.
- ◆ Mate, Reyes (1997) : Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados, Antrophos.
- ◆ Mato, Daniel (coord., 1994): Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina, UNESCO.
- ◆ Mejía Piñeiro, M.C. y S.Sarmiento Silva (1991) : La lucha indígena: un reto a la ortodoxia, SXXI.
- ◆ Memmi, Albert (1994): Der Kolonisator und der Kolonisierte, EVA-Taschenbuch.

- ◆ Miller, J.R. (1996): Reading Photographs, reading voices: Documenting the History of Native residential Schools.
- ◆ Morin (1988): Indio, indigenismo, indianidad. En CEMCA (ver *supra*)
- ◆ Moscovici, Serge (1993): La era de las multitudes, FCE.
- ◆ Moses, Stéphane (1997): El ángel de la historia (Rosenzweig, Benjamin, Scholem), Frónesis-Cátedra.
- ◆ Muñoz Héctor (s/f): Horizonte de la educación de adultos y mujeres indígenas-UAM-Xochimilco, mimeo.
- ◆ ----- y Pedro Lewin (1995): Mujeres triquis en el sendero del lenguaje escrito. En: *Huaxyácac*, año 3, nro, 5.
- ◆ ----- (coords.) (1996): El significado de la diversidad lingüística y cultural, UAM-INAH-Oaxaca.
- ◆ Perrot, D. y R. Preiswerk (1979): Etnocentrismo e Historia, Nueva Imagen.
- ◆ Pineda, Luz Olivia (1993): Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas, Altres Costa-Amic.
- ◆ Pomar, Teresa: Cultura popular y educación bicultural y bilingüe. En: *América Indígena*, Año XLI, n.2, abril-junio 1981.
- ◆ Popol-Vuh (1996), FCE
- ◆ Reissner, Raúl A. (1983) El indio en los diccionarios, INI.
- ◆ Rockwell, Elsie et al (1989) Educación bilingüe y realidad escolar, Programa de Educación Bilingüe de Puno, Perú.
- ◆ Rodenberg, Hans-Peter (1994): Der imaginierte Indianer, Suhrkamp.
- ◆ Rodríguez, Nemesio et al (ed.) (1983): Educación, etnias y descolonización en América Latina; UNESCO- III (2 tomos).

- ◆ Rodriguez, Nemesio y Stefano Varese (1981): Experiencias organizativas indígenas en América Latina, SEP
- ◆ Rosaldo, Renato (1991) : Cultura y verdad, CNCA-Grijalbo.
- ◆ Rozat, Guy (1995): América, imperio del demonio, Universidad Iberoamericana.
- ◆ ----- (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* nro 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.
- ◆ Schmidt Díaz de León, Ileana (1997): La Imagen del Indio en los Libros de Texto Gratuitos Indígenas Mexicanos. Ponencia presentada en el Congreso LASA, abril.
- ◆ Scholem, Gershom (1996) : Las grandes tendencias de la mística judía, Siruela.
- ◆ Sperling, Diana (1995): Genealogía del odio. Emecé.
- ◆ Staten, Henry (1985): Wittgenstein and Derrida, Basil Blackwell.
- ◆ Stavenhagen, Roberto (1992): La situación y los derechos de los pueblos indígenas en América. En: *América Indígena* 1-2 1992, ps. 63-118.
- ◆ ----- y Margarito Nolasco (coord.) (1988) : Política cultural para un país multiétnico, SEP-El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.
- ◆ Steiner, George (1992): Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción, FCE.
- ◆ ----- (1994): Lenguaje y silencio, Gedisa.
- ◆ ----- (1998): En el castillo de Barba Azul, Gedisa.

- ◆ Stopp, Alexander (1994): Die Behandlung ethnischer Minderheiten als Gleichheitsproblem, Nomos Recht Verlag.
- ◆ Taylor, Charles (1993): El multiculturalismo y la política del reconocimiento, FCE.
- ◆ ----- (1996) : Identidad y reconocimiento. En *Revista Internacional de Filosofía Política* nro. 7, Madrid.
- ◆ Tello Díaz, Marta (1994) : El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras, CNCA.
- ◆ Todorov, Tzvetan (1991) : Nosotros y los Otros, SXXI.
- ◆ ----- (1992): La conquista de América: el problema del Otro, SXXI.
- ◆ ----- (1993): Frente al límite, SXXI.
- ◆ Vaad Hajinuj Hamerkazí (5753/1993): Shoá. Enseñar a pensar- Cuadernos de Educación Judía, año 1- nro. 2, Comunidad Judía de Buenos Aires.
- ◆ Valdés, Luz María (1995): Los indios en los censos de población, UNAM.
- ◆ Varese, Stefano (1983) : Indígenas y educación en México, CEE-GEFE.
- ◆ Vargaftig, Marion (1996): Media and Cultural Pluralism in Europe, UNESCO-CEIFO, Stockholm University.
- ◆ Vargas, María Eugenia (1994): Educación e ideología. CIESAS-SEP.
- ◆ Vera Vila, Julio (1994): Educación multicultural e inmigración en Europa. En: *Revista Española de Pedagogía*, nro197, año LII, Madrid, p.95-110.
- ◆ Villoro, Luis (1996): Los grandes momentos del indigenismo en México, FCE.
- ◆ ----- (1991): Sobre la identidad de los pueblos. En: León Olivé y Fernando Salmerón (eds): *La identidad personal y colectiva*, UNAM.
- ◆ Volnovich, Juan Carlos (1993): Bordeando la psicosis. En: *Raíces*, año 2, nro.3, Bs. As.

- ◆ Von Kügelgen Kropfinger, Helga (1998). El indio: bárbaro y/o buen salvaje?. En: *Amerística*, Año 1, n.1, México.
- ◆ Walzer, Michael (1993): Esferas de la justicia, FCE.
- ◆ Warman, A. Y A.Argueta (coords, 1991): Nuevos enfoques para el estudio de las etnias en México, CIIH-Porrúa.
- ◆ Weber, Max (1993) : Economía y Sociedad, FCE.
- ◆ Wibiorka, Michel (1992): El espacio del racismo, Gedisa.
- ◆ Wimmer, Klaus-Michael (1992): Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 Beiheft
- ◆ Yerushalami et al (1989): Usos del olvido, Nueva Visión.
- ◆ Zuñiga, Madeleine et al (editores) (1987): Educación en poblaciones indígenas (políticas y estrategias en América Latina), UNESCO- OREALC-III.



Documentos

- ◆ 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-77 a: Segundo Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, México, 1977.
- ◆ A-77 b : La ANPIBAC y su devenir histórico, México, 1977.

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 que han sido citados a lo largo del trabajo, pero estos no agotan el rico material que se encuentra en las compilaciones (TODO este material ha sido revisado para el presente trabajo, pero se han citado sólo fragmentos ilustrativos del mismo). 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 (un beneficio adicional de esta tesis es haber reunido una *colección* de estos documentos en UNA biblioteca pública...) Las compilaciones más importantes y que incluyen mayor número de documentos han sido resaltadas en negritas.

- ◆ A-79 a : I Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural. Materiales de Consulta, Oaxtepec, Junio 13-16 de 1979.
- ◆ A-79 b: Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena, Los Pinos, 11 de diciembre de 1979.
- ◆ A-79 c: Reunión de consulta sobre educación básica de 10 grados, convocada por la DGEI el 26 septiembre de 1979. En A-80.
- ◆ A-79 d: : Declaración de Oaxtepec, 16 de Junio de 1979.
- ◆ A-79 e: Lengua nacional vs. lenguas indígenas, Franco Gabriel Hernández, 1979.
- ◆ A-79 f: De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural Conferencia del 1/8/79.
- ◆ A-79 g: El Curriculum oculto del Maestro Indígena Bilingüe, Alonso López Mar. En A-79 a.
- ◆ A-79 h: 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-82 b: 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- 82 c: Nuestra lucha por la educación bilingüe bicultural: reflexiones de un maestro nahuatl- Natalio Hernández Hernández. En: Scanlon (1982)
- ◆ A-83: Reencuentro con nuestra educación, Natalio Hernández. En: Nemesio Rodriguez et al (1983).

- ◆ **Compilaciones**
- ◆ GC-85: Garduño Cervantes, Julio (1985): El final del silencio: documentos indígenas de México, La red de Jonas.

- ◆ **CNPI: Consejo Nacional de Pueblos Indígenas:**
- ◆ CNPI-1: Conclusiones sobre educación, 1º Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, Janitzio, Mich.- Oct.1975). En A- 80.
- ◆ CNPI-2: Conclusiones sobre educación, II Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (s/f). En: A-80
- ◆ CNPI-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)**
- ◆ PVM-77a :Educación bilingüe y pluricultural en las regiones indígenas.
- ◆ PVM-77b: Pacto del Valle de Matlazinca
- ◆ PVM-81a: Llamado a las mujeres mazahuas
- ◆ PVM-81b: Llamado a los jóvenes mazahuas

- ◆ **4- 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 Temaoya. En GC-85.
- ◆ EZLN -94: Declaración de la Selva Lacandoná, 1994
- ◆ EZLN- 95: Documentos y comunicados, 2 tomos, Era.
- ◆ CNI-98: Nunca más un México sin nosotros!- El camino del Congreso Nacional Indígena, Ce-Acatl, Compilación de documentos 1996-98.
- ◆ MCA-84: Muerte cultural con anestesia. Simón Jiménez Tureón (*yecwana* de Venezuela) . En: *América Indígena*, Enero-Marzo 1984.
- ◆ 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 Cutural Zanche 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 (1996): Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).
- ◆ Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) (1996): Propuesta Maya de Reforma Educativa Nacional, Seminario de Educación Maya por la Paz, Xelju' Quezaltenango.

b) de organismos oficiales:


- ◆ INI-69: Técnicas y métodos de castellanización y alfabetización. Folleto para Promotores Culturales Bilingües, por el Prof. Ignacio León Pacheco, INI, 1969.
- ◆ INI-72: El problema indígena y la educación en México, SEP/INI, 1972.
- ◆ INI-79: Programa de castellanización. Informe anual 78/79 (programa de educación para todos). SEP-INI, 1979.
- ◆ DGEI-79: Manual para la enseñanza del español a niños indígenas monolingües, 1979.
- ◆ DGEI-81 : Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena, 1981.
- ◆ DGEI-85 a: Bases generales de la educación indígena, 1985.
- ◆ DGEI-85 b: Manual de capacitación de la promotora para realizar la investigación participativa, 1985.
- ◆ DGEI-85 c: Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena, 1985.
- ◆ DGEI- 87a: Manual del maestro de educación preescolar indígena, 1987
- ◆ DGEI-87b: Manual para la captación de contenidos étnicos, 1987.
- ◆ DGEI-87c: Manual para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural, 1987.
- ◆ DGEI-87c: Bases y lineamientos para el establecimiento y desarrollo de las acciones de fortalecimiento curricular en educación indígena,1987.
- ◆ DGEI -91 a: Manual del supervisor de educación pre-escolar indígena, 1987.
- ◆ DGEI-91b: Proyecto de donación de banderas y bandas de guerra a escuelas de educación indígena, 1991.
- ◆ DGEI-95: La educación indígena en México- Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena

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

- ◆ CIESAS (1996): Una propuesta de Apoyo en la creación de un Bachillerato para la Formación de Técnicos en Educación rural bilingüe-Intercultural en Chiapas (inédito).
- ◆ CREFAL-OEA-UNESCO-III (1980): Reunión regional de especialistas sobre educación bicultural y bilingüe.
- ◆ CREFAL (1981): Informe final de la reunión técnica regional sobre alfabetización en situaciones interculturales y plurilingües. En: *América Indígena*, Vol.XLII, nro.2.
- ◆ Convenio del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940); Pátzcuaro, Michoacán.
- ◆ Grupo de Barbados (1979) Declaración de Barbados II: Indianidad y Descolonización en América Latina, México, Nueva Imagen.
- ◆ ----- (1994): Declaración de Barbados III. En: *Huaxyácac*, año 1, nro.3.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 24 de septiembre de 1999.


Dra. Josefina Granja Castro


Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos


Dra. María Bertely Busquets