

Antropología y educación intercultural*

Perspectivas interdisciplinarias en México.

*Nicanor Rebolledo***

Introducción

En este trabajo nos interesa analizar el carácter interdisciplinario de la antropología mexicana, así como también la relación de ésta con la educación. Desde épocas muy tempranas la antropología tuvo estrechos vínculos interdisciplinarios con otras disciplinas sociales contiguas, especialmente con la educación. La colaboración y yuxtaposición disciplinaria entre la antropología y la educación, desde nuestro punto de vista, se dio gracias a un par de condiciones: los proyectos antropológicos se realizaron a partir del trabajo institucional soportado por un pensamiento social común con otras disciplinas, de un trabajo de equipos con un líder antropológico al frente, y del apoyo financiero y político de los gobiernos de la postrevolución. Creemos que en la antropología mexicana de la postrevolución se conjugaron, además de la cercanía de los líderes antropológicos con el poder, la capacidad de integración de los equipos y la definición de las funciones sociales de la práctica antropológica.

Por otra parte, en este trabajo nos interesa hacer también algunas reflexiones en torno a los núcleos de trabajo interdisciplinario,

* Ponencia presentada en el Coloquio Alarifes, Amanuenses y Evangelistas. Redes, Narrativas y Sujetos en las Comunidades Científicas. Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM/CONACULTA/INAH, del 23 al 26 de octubre de 2001. Submetida al Colégio Editorial de *C&p* en agosto de 2003.

** Docente de la carrera de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Ciudad de México y Dr. en Antropología por la División de Posgrado de la Universidad Iberoamericana, Unidad Ciudad de México, con la tesis: *Escolarización y Cultura: un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaçá, Brasil*. Esta región pertenece a la jurisdicción municipal de Oiapoque en el Estado de Amapá.

conformados inicialmente a partir de investigaciones sobre temas comunes relacionados con la antropología, la educación, la pedagogía y la lingüística: por ejemplo, se han realizado estudios sobre el sistema educativo nacional, la incorporación del indio a la sociedad nacional y los procesos consecuentes de cambio sociocultural, el proceso de cambio y sustitución lingüística que ha generado la castellanización, el sindicato magisterial y los movimientos sociales; más recientemente se han abordado temas tales como: los problemas de la educación escolar indígena, el multilingüismo asociado con los problemas de enseñanza, el multiculturalismo y la diversidad en la educación pluralista y los modelos de educación bilingüe y de educación intercultural, el déficit cultural de los estudiantes indígenas y los problemas de aprendizaje del segundo idioma, la atención psicopedagógica de los alumnos en escuelas urbanas y marginales.

Hemos observado que muchos de los temas mencionados aglutinan a un importante número de antropólogos y educadores, que se encuentran organizados en torno de núcleos no ortodoxos y en instituciones no antropológicas, para trabajar sobre proyectos y problemas comunes. Resulta paradójico que muy pocas instituciones tradicionales de la antropología y programas antropológicos ortodoxos, incorporan realmente dichos temas en sus programas de investigación. Situación muy significativa que nos dice que en la actualidad la antropología de la educación se está produciendo en gran medida en los márgenes y en la periferia, y no en y a través del núcleo de la disciplina; también indica que la relación con las disciplinas contiguas está creando un escenario rico de posibilidades de trabajo antropológico. Es evidente que en dicho proceso la colaboración entre disciplinas no se reduce al simple intercambio y préstamo conceptual y metodológico, sino en la existencia efectiva de objetos de investigación comunes y en la solución de los problemas educativos detectados. De algún modo de aquí es donde está surgiendo la necesidad de crear acercamientos entre antropólogos, pedagogos, psicólogos y lingüistas.

Antropología y educación

Para los antropólogos norteamericanos la antropología de la educación ha tenido su formación como campo, con la Conferencia de 1954 celebrada en la Universidad de Stanford, en Carmen Valley, California, debido a un conjunto de condiciones: porque allí se reunieron antropólogos y educadores distinguidos para hablar sobre educación¹ y se pudieron discutir cuatro temas cruciales para el desarrollo de un campo interdisciplinario emergente: 1) la articulación teórica y filosófica de la educación y la antropología; 2) la necesidad de una contextualización de los procesos educativos; 3) la relación de la educación con la cultura (culturally phased); y 4) la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje intercultural².

Si bien la preocupación giró en torno a cuatro temas principales, se abordaron a su vez importantes cuestionamientos a los métodos tradicionales de la antropología, así como señalamientos respecto de los modernos estudios de la educación que no consideran con suficiente profundidad los aspectos socioculturales y sociolingüísticos. De igual modo, las discusiones giraron en torno a las relaciones entre educación y cultura, las que ocuparon un espacio importante y estuvieron dirigidas al análisis específico de las relaciones interétnicas y los problemas de los estudiantes minoritarios; y dentro de las cuales también fueron abordados los cambios demográficos a nivel de la población escolar tan solo fueron discutidas las formas de aprendizaje vernacular.

Spindler (2000) analiza la cuestión en términos de la relevancia y de los intereses de la antropología, la importancia del campo

¹ Entre los antropólogos que se reunieron en Carmen Valley se incluyen John Gillin, Margaret Mead, Bernard Siegel, Solon Kimbel, Cora Dubois, Doroty Lee, Louise y George Spindler, Jules Henry (Alfred Kroeber ponencia para la Conferencia); y en la lista de educadores están James Gillen, William Cowley, Lawrence Thomas, Arthur Coladarci, Fannie Chafel, Lawrence Frank, Hilda Taba, Robert Bush y Willian Martin (veáse Spindler, George. *Fifty Years of Anthropology and Educatio 1950-2000. A Spindler Antology*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2000. Pags. 25-26.

² Spindler, George. Op.cit., pag. 26.

interdisciplinario y los intereses de la educación y de los roles de los antropólogos en el contexto educacional. Las conclusiones a las que llega el autor pueden integrarse de la siguiente forma:

1. La educación no aparece enlistada en la antropología como un campo de estudio específico, más bien autores como Alfred Kroeber identifican que hay varias fuentes antropológicas que pueden constituir «rutas de difusión» y múltiples senderos de influencia intelectual: una de las primeras influencias son los trabajos de Maria Montessori, donde analiza la necesidad de relacionar orgánicamente el niño y su medio ambiente para el aprendizaje; está también Edgar Hewett, quien demandó la necesidad de enriquecer los contenidos de la enseñanza con la incorporación de materiales etnológicos; las contribuciones de los antropólogos funcionalistas británicos, con varios ejemplos etnográficos y estudios descriptivos acerca de la trasmisión cultural; y los aportes más directos de la antropología culturalista norteamericana; Franz Boas observó claramente la relevancia entre la antropología y los intereses de la educación, y con Margaret Mead, quien se preocupó por analizar el lugar de la antropología en la educación y las contribuciones de la antropología en el entrenamiento y formación de los profesores, así como el papel de la «educación primitiva» en la historia de la educación.
2. De igual manera los educadores han puesto atención en la antropología, de tres formas diferentes: utilizando la antropología como referencia en sus investigaciones, usando conceptos de la antropología (valores, aculturación, normalidad cultural, difusión cultural, cambio cultural, subculturas, igualdad y diferencia cultural, cultura *folk*, enculturación, etnicidad, interculturalidad y multiculturalidad, entre otros) y utilizando la etnografía y el trabajo de campo, como metodologías de investigación (de este último punto, Louis y George Spindler dedican un artículo *Teaching and Learning. How To Do the Ethnography of education*, publicado en 1988, en el que discuten varios asuntos relativos a los métodos de

investigación cualitativa en educación y los criterios para la realización de una «buena» etnografía en educación).

Cuando el Spindler habla de «buena» etnografía, se está refiriendo a una discusión que ha generado mucha polémica en el gremio antropológico y en el equívoco de la etnografía en educación y el trasplante mecánico de sus implicaciones conceptuales y metodológicas en situaciones no necesariamente antropológicas. Esto nos lleva a plantear la necesidad de la redefinición del sentido de un concepto, dado que un concepto usado fuera de la estructura teórica que le dio origen, suele implicar a otros conceptos y métodos. Es el caso del concepto de cultura que manejan los educadores para apreciar los fenómenos de cambio y resistencia asociados con el fracaso escolar de los alumnos, que con frecuencia no corresponde esencialmente con aquel que manejan los antropólogos.

Otro ejemplo, quizá más notorio, es cuando los investigadores educativos utilizan acriticamente los métodos de trabajo de campo y la etnografía tradicional de los antropólogos, y que muchos de los cuestionamientos se dirigen tanto al uso mecánico de las herramientas antropológicas, como a la falta de redefinición conceptual. La mayor parte de las críticas están orientadas a decir que los métodos no corresponden con las situaciones de estudio para los que fueron creados; es decir, consideran erróneo aplicar una metodología de estudio especial para una aldea tribal a un salón de clases de un medio urbano.

El análisis que podemos hacer aquí es que los conceptos y los métodos no siempre se pueden transportar directamente de una disciplina a otra; el concepto tomado debe ser redefinido y adaptado a su nuevo objeto. Tal vez dentro de este proceso podamos con alguna garantía conservar una parte esencial de su significado, pero también es posible experimentar cambios bruscos que lleven a la disciplina a una completa crisis paradigmática.

Antropología y educación nacional

Aunque la antropología de la educación en México ha tenido sus propias «rutas de difusión» y sus propias preocupaciones, no hay que olvidar que ha tenido una genealogía emparentada con la antropología norteamericana; su interés se encontraba perfectamente ubicado en la resolución práctica de los problemas educativos, más que en el desarrollo teórico y la especulación sociológica. La antropología mexicana a diferencia de la norteamericana, integró la educación dentro de sus marcos de análisis y se incorporó a la discusión teórica y práctica de la educación mexicana de una manera diferente. La relación entre la antropología y la educación, así como la creación de un campo interdisciplinario, no surgió de la difusión, del contacto e intercambio conceptual con otras disciplinas, sino que es parte integrante del proyecto disciplinario de la antropología social en los tiempos postrevolucionarios.

Manuel Gamio y Moisés Sáenz, considerados padres fundadores de la antropología mexicana y pioneros de la antropología aplicada en el mundo, plantearon que la antropología debía reconocer la importancia de la educación, la arqueología, la lingüística y la antropología física, para ponerse al servicio de la sociología práctica y la solución de los problemas sociales, culturales y lingüísticos. Además de eso, ambos consideraron importante establecer modelos de integración disciplinar con la finalidad de encontrar fórmulas adecuadas para la solución de dichos problemas. Con esa intención Gamio formuló el Proyecto Teotihuacan - en los años de 1917-1922-; y más tarde - en los años de 1932 a 1936, Sáenz propuso el establecimiento de una Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan, Michoacán.

Habría que señalar también que Sáenz estudió primero la carrera de maestro normalista en la Normal de Xalapa, luego estudió, entre otras cosas, ciencias químicas y naturales en varias universidades norteamericanas, en su estancia en dichas universidades conoció a Jonh Dewy, reconocido pedagogo forjador de una corriente educa-

tiva identificada como «escuela activa». Posteriormente como resultado de este tipo de influencias intelectuales propone, retomando a Dewey, la creación de varios proyectos educativos con la finalidad de poner en práctica la política de incorporación del indio, entre los que destacan la Casa del Estudiante Indígena, el Proyecto Carapan y el Departamento de Asuntos Indígenas. Cuando se hace cargo de la formulación de los planes para establecer las escuelas rurales, recoge los principales postulados de la «escuela activa» de Dewey, como los conceptos de motivación, la autoexpresión, el respeto a la personalidad, la revitalización del trabajo, el método de proyectos, el aprender haciendo y la democracia en la educación³.

Así que el programa básico de la antropología social propuesta por Sáenz tenía en el fondo varias influencias intelectuales y preocupaciones, que iban desde «el positivismo rebsamiano, protestantismo religioso, pragmatismo norteamericano, instrumentalismo deweyano, hasta el populismo anárquico propalado por Flores Magón y realizado por Emiliano Zapata, que se infiltra profundamente, tal vez inconscientemente, en muchos de los hombres de la revolución; y como buen revolucionario Sáenz contradice todo cuanto se ha hecho y pensado antes de él, para construir dentro de los escombros una teoría y una práctica nuevas» (Aguirre Beltrán, 1970: XI).

Sáenz llamó antropología social a esta ciencia nueva que surgía con la revolución y que tenía como fin principal estudiar la realidad social y transformarla, conocerla, describir sus variados fenómenos, organizar los datos observados y luego enfocar ese conocimiento hacia la formulación de respuestas a la situación problemática observada. A propósito de ello, Aguirre Beltrán (1970) apunta que el modelo de antropología social propuesto por Sáenz perfecciona el concebido por Gamio en el Proyecto Teotihuacan y le asigna un nombre que descubre un propósito; la preferencia por la solución práctica de los problemas estudiados. «En el proyecto de acción-investigación del

³ Véase la Antología de Moisés Sáenz, especialmente el prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán. Editorial Oasis, México, 1970.

Valle de Teotihuacan, Gamio crea y pone en operación afortunada un modelo de educación integral y de desarrollo de la comunidad, muy semejante al que poco tiempo después difunden en la comprensión nacional los artífices de la escuela rural mexicana» (Aguirre Beltrán, 1970: XI).

Esta orientación práctica de la antropología mexicana integró diversas preocupaciones científicas y técnicas:

1. Proponía estudiar una gama de temas que van desde la arqueología, la evolución humana, la historia nacional, la educación, la organización social, los valores culturales, la diversidad lingüística, el cambio cultural, la resistencia cultural, los métodos de investigación y el carácter nacional de la cultura, pero bajo el principio ostensible de la incorporación del indio a la cultura nacional.
2. Sugería a su vez métodos para la generación de materiales cognoscitivos indispensables que hicieran posible la capacitación, la reivindicación, la rehabilitación y la incorporación del indio a la comunidad nacional.

Lo que significa que la antropología social mexicana postrevolucionaria había heredado, aunque no lo reconociera Sáenz, algunos de los postulados del Museo Nacional (1909), de la Sociedad Indianista Mexicana (1910) y la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas (1911), y que por tal motivo no había logrado desprenderse del acento especulativo de los estudios etnográficos, culturales, biológicos y arqueológicos, así como de la dependencia intelectual norteamericana en materia de formación de investigadores profesionales.

Habría que destacar un hecho importante: la antropología social postrevolucionaria fue quizá influida directamente por Franz Boas, sobre todo en lo referente al uso del trabajo de campo antropológico como un elemento básico para la investigación-acción y la reflexión práctica, así como las concepciones subyacentes al relativismo cultural para comprender la heterogeneidad cultural de las poblaciones

étnicas; ambas cosas influyeron notablemente en el desarrollo posterior de la disciplina. Cabe entonces destacar que aunque su orientación específica estuvo encaminada a la resolución inmediata de los problemas sociales, no abandonó por completo su carácter especulativo.

Moisés Sáenz repetidamente cuestionó el carácter especulativo de la antropología y particularmente cuando sus objetivos están encaminados a hacer del indio un objeto de curiosidad científica y no un objeto de transformación social. En estos casos sugería cuatro pasos necesarios para hacer de la antropología una ciencia práctica:

1. El método de estudio es directo, personal y sencillo, se busca información sobre las ideas y prácticas normativas de la conducta de los individuos y las instituciones relacionadas con los indios y los no indios.
2. Adquirir el punto de vista local, observar las cosas de abajo a arriba, de la periferia al centro, conocer de primera mano la vida y la situación del indio como parte constitutiva de la sociedad local y nacional.
3. Identificar al indio en su etnicidad, su cultura, su situación económica y política, como un recurso metodológico cuyo propósito es poner de manifiesto las relaciones de dominación.
4. Consiste en reflexionar sobre los distintos fenómenos observados de tal modo que el antropólogo pueda emitir juicios que orienten la práctica y la aplicación del conocimiento⁴.

Con estos planteamientos, se realizaron, aunque efímeramente, varias experiencias prácticas. «Se pueden mencionar las iniciativas del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas creando en 1936, la Comisión Intersecretarial para investigar las condiciones generales de vida en la Tarahumara, en 1937 la Comisión intersecretarial de estudio y planeación en el Valle del Mezquital y la

⁴ Cf. Sáenz, Moisés, Op.cit. 1970.

Comisión intersecretarial para el estudio de las necesidades de la región mixteca» (Comas, 1964:64).

Durante la década de los cuarenta y cincuenta, Gamio, Caso y Lucio Mendieta y Nuñez, emprendieron varios proyectos de investigación en el seno de varias instituciones gubernamentales, con el propósito de realizar estudios científicos y su aplicación, de realizar investigaciones antropológicas especializadas sobre la población indígena y la aplicación en la enseñanza, y establecer, por otra parte, programas de formación de antropólogos. Por ejemplo, en 1938, se crea el Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (IPN), para formar antropólogos. El departamento abrió las especialidades de arqueología, etnología, lingüística y antropología física. En 1939, bajo la dirección de Lucio Mendieta y Nuñez se crea el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con un propósito similar de realizar investigaciones y estudios de corte etnográfico, estadístico y demográfico de los campesinos mexicanos.

Unos años más tarde, en 1942, el Departamento de Antropología del IPN se transforma para dar origen dentro del Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), con el fin principal de preparar profesionales en las distintas ramas de la antropología con capacidades para resolver los problemas de la población indígena mexicana.

«Desde 1951 la Escuela Nacional de Antropología e Historia, con la colaboración del Instituto Nacional Indigenista, estableció una sección de antropología aplicada, dirigida por Alfonso Villa Rojas, para preparar antropólogos especialistas en este tipo de trabajos; impartíendose cursos de antropología social, sociología rural, planificación social, psicología social, integración de las ciencias sociales, antropología aplicada, etc» (Comas, 1964:45)

En este mismo sentido, Comas (1964), describe los proyectos posteriores, como por ejemplo, menciona que con el denominado

«Proyecto 104 Programa Interamericano de Ciencias Aplicadas» de la Organización de Estados Americanos (OEA), en 1959, la ENAH recibió fondos para becar a un grupo de 62 estudiantes latinoamericanos durante dos años, con el fin de ofrecer cursos, seminarios y trabajo de campo, para el entrenamiento en las ciencias sociales aplicadas. Se ofrecieron cursos de antropología social, antropología aplicada, cambio social y cultural, metodología del trabajo de campo. De igual modo, antropólogos como Pedro Carrasco, John Murra, Donald Pierson, Oscar Lewis, Miguel Acosta y Mario Vázquez, entre otros, dictaron cursos extracurriculares. El programa 104 concluye en 1964 con la graduación de tres generaciones.

Antropología y educación intercultural

En el México moderno son claves las contribuciones de Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Guillermo Bonfil para comprender el desarrollo de la educación intercultural aplicada a los pueblos indígenas. Aunque ubicados en posiciones teóricas distintas los tres autores confluyeron en una preocupación común y se destacaron como los principales fundadores de la antropología de la educación.

Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente plantean desde la antropología, influenciados un tanto por la Conferencia Interdisciplinaria de Educación y Antropología, celebrada en 1954 en la Universidad de Stanford, una agenda de debate teórico acerca de los principales presupuestos de la educación intercultural y una propuesta de acción discutida en 1963 en la Asamblea Anual del Consejo Nacional Técnico de la Educación; en esa asamblea se acepta oficialmente el enfoque integral en educación indígena, la alfabetización en lengua indígena y el método de la antropología social como los instrumentos más adecuados para impulsar el desarrollo de las regiones de refugio⁵.

⁵ Véase la introducción de Aguirre Beltrán al texto de Julio de la Fuente: Educación y Desarrollo de la Comunidad. Editado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1964.

Después de pasar por una revisión histórica y antropológica exhaustiva de la educación indígena y de la educación escolar indígena, De la Fuente (1964), expone una definición general de educación intercultural en términos de un principio político y filosófico que debe anular la distancia evolutiva y comunicativa que se presentan entre los indígenas y el resto de la población mexicana. De la Fuente encuentra en la educación formal una serie de variaciones que van desde la educación indígena no escolarizada hasta la educación escolar, involucrando a su vez, distintos métodos y modalidades de estudio y aprendizaje, los cuales comprenden también distintos tipos de educación escolar orientados por la integración dominical y la educación asimilacionista. Piensa Sáenz que los esfuerzos educativos, en uno y otro sentido, no satisface ni la incorporación ni la integración del mundo indígena, por el contrario, según él, se produce un mundo desorganizado y un resultado frustrante, donde no se modifica ni el mundo indígena ni se integra con la nación mexicana.

En otros términos, Aguirre Beltrán (1964:33) propone una definición tomada de Tatiana Fotich de su libro *Teaching Foreign Language in the Modern World*⁶, para entender el sentido que guarda la educación intercultural. En primer lugar la educación intercultural supone una innovación cultural de las comunidades indígenas mediante el uso de las lenguas maternas de los estudiantes como vehículo de alfabetización. En segundo lugar, la educación intercultural implanta el aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua, con el propósito explícito de construir un sistema de comunicación amplio y universal, de forma que los estudiantes adquieran información científica y técnica de otros ordenes distintos a los suyos para su desarrollo.

Aguirre Beltrán (1973: 13), plantea que la educación escolar intercultural, propia de las *Regiones de Refugio*, debe tomar en cuenta cuando menos los siguientes presupuestos: 1) la innovación cultural y los ajustes en los patrones de conducta; 2) el aprendizaje de la

⁶ Fotich, Tatiana, ed. *Teaching Foreign Language in the Modern World*. The Catholic University of America Press, 1961.

lengua materna, las formas de vida del grupo y la experiencia cultural que origina la socialización; 3) la discontinuidad entre lo que se aprende en casa y lo que la escuela enseña, el *shock* psíquico que experimenta el niño indio cuando ingresa a la escuela; 4) la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena dentro de la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de cambio cultural.

Podemos entender de acuerdo con De la Fuente y Aguirre Beltrán, que la educación intercultural es parte de un proceso formalizado de trasmisión cultural y un mecanismo instrumentalizado de cambio, tareas asignadas a los diferentes aparatos educativos formales. Ambos autores sostienen que la educación además de ser un proceso de trasmisión cultural, es un proceso instrumental de instrucción para la población, en el manejo de ciertos conocimientos, habilidades, técnicas, artes y valores. Eso significa que la educación como instrumento de cambio queda limitado por los aspectos muy específicos de la cultura que constituyen en mucho de los casos el campo donde se desarrolla la enseñanza.

Educación propia y descolonización.

En otra perspectiva diferente, tal vez desde una posición mucho más próxima a la antropología política, Guillermo Bonfil, en la compilación del texto *Utopía y Revolución*, formuló una teoría intercultural a partir de la *indianidad* y de la ideología pan-india opuesta a occidente. La *indianidad* debe entenderse como la ideología política basada en la conciencia étnica⁷. Esta postura tiene como antecedente más inmediato la *Declaración de Barbados: por la liberación del indígena*⁸, suscrita en 1971 por un grupo de antropólogos, en

⁷ Bonfil, Guillermo (compilador). *Utopía y revolución*. El pensamiento político de los indios en América Latina. Editorial Nueva Imagen, México, 1981. Pag. 20.

⁸ En 1971 se llevó a cabo entre el 25 y el 30 de enero en Barbados, un Simposio denominado «Fricción Interétnica en América del Sur», organizado por la Universidad de Berna. En El Simposio se impugnó la responsabilidad del Estado, la responsa-

la que se destacan diferentes formas de dominación cultural y económica de que han sido objeto los pueblos indios, al mismo tiempo que reivindicación para la descolonización y liberación indígena.

«La dominación cultural puede considerarse realizada cuando en la mentalidad del indio se ha establecido que la cultura occidental o del dominador es la única y el nivel más alto de desarrollo, en tanto que la cultura propia no es cultura, sino el nivel más bajo de atraso que debe superarse; esto trae como consecuencia la separación por medio de vías educativas de los individuos integrantes de nuestro pueblo... El sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados» (Declaración de Barbados II).

Se llevaron a cabo una serie de reuniones y Congresos, en los que se redactaron importantes acuerdos y manifiestos políticos. El Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas, celebrado en Pátzcuaro en 1975, redacta un documento declarativo muy general, no contempla reivindicaciones educativas específicas. Sin embargo, en el Segundo Congreso que se llevó a cabo en San Felipe del Progreso en 1977, se forma una Mesa de Educación y las organizaciones por primera vez lanzan demandas educativas, consistentes en exigir definición respecto a una educación especial para los grupos indígenas basada en la cosmovisión propia de cada grupo; se planteó el rechazo a la educación tradicional y la exigencia de una educación especializada para las comunidades indígenas, bilingüe y bicultural.

En la llamada Declaración de Temoaya del Tercer Congreso de 1979, en su primer punto las organizaciones se pronuncian por-

bilidad de las misiones religiosas y la responsabilidad de la antropología, por la situación en que viven los indígenas del Continente. Los indígenas de América continúan sujetos a una relación colonial de dominio que tuvo su origen en el momento de la conquista y que no se ha roto en el seno de las sociedades nacionales. Por la LIBERACIÓN del INDÍGENA. Documentos y testimonios. Compilación del Proyecto MARANDÚ. Prólogo y notas de Adolfo Colombres. Ediciones Sol, Serie Antropológica. Bs. As., Argentina, 1975.

que el gobierno reconozca en la Constitución Política la realidad pluriétnica del país y para ello requieren de una reforma profunda; en lo relativo a la educación bilingüe-bicultural, apoyaron las políticas impulsadas por la ANPIBAC, por considerar que se trata de un esfuerzo serio de descolonización de la educación; así como también reivindican la legalización de las lenguas y la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano.

En su libro *México Profundo*, Guillermo Bonfil, desarrolla una teoría intercultural basada en la resistencia indígena, la descolonización de las mentalidades y el pluralismo étnico-cultural. Proponía en dicho texto, construir nuevos referentes culturales y civilizatorios y un nuevo proyecto nacional pluralista, capaz de instaurar niveles amplios de organización social que aseguren el florecimiento de las culturas mesoamericanas. Para ello argumentaba la importancia de trastocar la visión política de los pueblos indígenas y el poder ostentado por el Estado, como un proceso cultural necesario.

Guillermo Bonfil maneja un concepto amplio para referirse a los procesos culturales de resistencia y sobrevivencia del *México Profundo*; por ejemplo, utiliza profusamente el término comunidad local como unidad de referencia del complejo civilizatorio y sustento indispensable del proyecto multicultural; mediante éste concepto trata de analizar las variadas formas históricas de resistencia cultural y los sistemas de dominación y exclusión de que han sido objeto los pueblos indígenas. También plantea la necesidad de ver occidente desde la comunidad y dejar de ver la comunidad desde la óptica de occidente. La política multicultural del *México Profundo* demanda, entre otras cosas, la urgente revisión de las políticas educativas a fin de dejar en manos de las comunidades una cantidad cada vez mayor de decisiones sobre los contenidos, los métodos y, en general, la organización del sistema escolar.

Uno de los puntos clave de dicha tarea es la capacitación de los nuevos actores comunitarios que estén en condiciones de hacer uso de las oportunidades que abriría la recuperación del «control cultural», sin que su capacitación llevara a su desarraigo ni a la renuncia

de su cultura. Los nuevos actores deberán formarse para la revaloración de su cultura y para estar desde esa perspectiva en condiciones de facilitar la apropiación crítica de elementos culturales ajenos.

De estos planteamientos emergen el Programa de Formación de Enolingüistas que el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) desarrolló entre 1978 y 1984, el Programa de Licenciatura en Educación Indígena establecido en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1982 y el programa efímero de formación de antropólogos indígenas que operó en la década de los 80 en la Escuela Nacional de Antropología en su sede de Oaxaca.

Dichos programas, aunque distintos en sus planes curriculares, tenían en común la formación profesional de cuadros nativos y bilingües, capaces de realizar acciones de transformación en materia lingüística y educativa de las regiones interétnicas. Para ejecutar la nueva política de educación bilingüe-bicultural, la ANPIBAC y la SEP, consideraron necesaria la formación de cuadros técnicos científicos y humanísticos, con elementos indígenas para participar en la investigación, planeación, programación, ejecución y evaluación de todos los programas educativos a desarrollar en las regiones interétnicas.

Si observamos los planes curriculares de dichas licenciaturas podemos darnos cuenta de la participación activa de un importante grupo de antropólogos, lingüísticas y educadores involucrados en la temática indígena. La licenciatura de etnolingüística fue dirigida primero por un antropólogo y luego por un historiador; invariablemente la planta docente estaba compuesta mayoritariamente por antropólogos y lingüistas, participaron en menor número, psicólogos y pedagogos. La licenciatura de educación indígena, en su apertura fue dirigida por una profesora especialista en matemáticas, después entró un antropólogo como coordinador y hasta la fecha la mayor parte de los coordinadores de la carrera han sido básicamente antropólogos. Solo mencionamos el programa de la licenciatura de antropología social de la ENAH de Oaxaca, dado que no posemos datos concretos para hablar de él.

En cuanto a la carrera de etnolingüística parecen claros el perfil y plan de estudios. La carrera tuvo una duración de tres años. El plan contenía 47 cursos obligatorios y cada uno comprendía a su vez un taller de discusión (cada materia exigía acreditar un taller de discusión complementario). El trabajo de campo se realizaba en siete periodos que hacían un total de cinco meses; en el primer periodo los estudiantes debían recopilar textos en lenguas indígenas, organización política, organización social, tradición histórica oral; en el segundo periodo debían comparar situaciones étnicas diferentes; en el tercer periodo hacían un reconocimiento dialectal; en el cuarto realizaban trabajo de archivos locales y regionales; en el quinto realizaban descripciones sociolingüísticas y etnográficas de los pueblos de origen; en el sexto hacían investigación sobre proyectos étnicos; y en el último periodo continuaban trabajando sobre la investigación iniciada con proyectos étnicos.

La licenciatura de educación indígena comenzó a operar con un plan de estudios (1982-1990) integrado con materias de tronco común, cursos relativos a la formación pedagógica y un grupo de materias específicas que se cursaban a partir del quinto semestre relacionadas casi todas ellas con la educación y la antropología, como educación bilingüe-bicultural, sociolingüística, antropología de la educación, antropología política, antropología económica, relaciones interétnicas, proyectos educativos en el medio indígena y pedagogía bilingüe-bicultural.

En 1990 se llevó a cabo una reforma completa al plan de estudios de la licenciatura en educación indígena, con el que continúa trabajando hasta el momento actual. El objetivo como se observa no varió, siguió contemplando la necesidad de formar profesionales de la educación bilingüe, de origen indígena, con plaza de base y experiencia docente. La orientación curricular apuntó cambios importantes, tanto en los contenidos, como en la secuencia y énfasis a ciertas áreas de aprendizaje, como la de la cultura, la lingüística y la pedagogía. El plan consta de 40 cursos obligatorios, un periodo de 15 días de trabajo de campo y la elaboración de tesis o tesina. Cabe

destacar que el trabajo de campo es organizado y dirigido invariablemente por un antropólogo.

La práctica antropológica en educación

Los antropólogos con frecuencia trabajan con cierta versatilidad permitiendo establecer relaciones con otros campos contiguos. En educación hacen antropología y de ese modo contribuyen en las más vastas subdivisiones del campo educativo, donde no necesariamente se desempeñan estrictamente con los marcos e intereses inmediatos de la educación, sino que construyen sus propios áreas interdisciplinarias de interés. Probablemente una de sus mayores contribuciones sea el haber estudiado los procesos educativos de las sociedades indígenas, y más recientemente, de los grupos minoritarios urbano-marginales. Los antropólogos han trabajado no solo aportando ideas para desarrollar una «buena etnografía» -expresión de Spindler- de la educación, sino también se han desempeñado en programas de educación haciendo diversas tareas tanto de investigación como de docencia y de planeación educativa.

Hoy día los antropólogos se involucran en educación de múltiples maneras, para realizar investigación sobre aspectos que van desde el análisis macro de las políticas educativas y lingüísticas, pasando por una serie de temas relacionados con la vida escolar, los conflictos de la comunidad escolar, la enseñanza intercultural, la adaptación e integración escolar del estudiantado, el desarrollo escolar, los problemas del fracaso escolar, el bilingüismo, los contenidos de estudio, hasta el análisis micro de los procesos de interacción social en el aula y los efectos que causan las variables étnicas, lingüísticas y de estatus social en el aprovechamiento académico.

En los últimos tiempos observamos a un buen número de antropólogas y antropólogos desarrollando antropología de la educación fuera de las tradicionales instituciones antropológicas y al margen de los circuitos académicos antropológicos. Es el caso de grupos que trabajan en el Instituto Nacional Indigenista (INI), la

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en torno a proyectos de planeación educativa, desarrollo lingüístico e innovación pedagógica, educación bilingüe y en problemas de lecto-escritura. Tal vez habría que analizar hasta dónde estos grupos dispersos de antropólogos dentro de estas y otras instituciones han perdido su sentido de pertenencia a la comunidad antropológica, o si el medio institucional ha hecho de ellos, sujetos sin identidad profesional.

Si revisamos los programas de los últimos tres congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, encontramos no sólo una larga lista de temas relacionadas con investigaciones de corte etnográfico, sino una serie tópicos educativos que son abordados profusamente desde algún ángulo de la antropología o con herramientas antropológicas; también revela la importancia que está teniendo la antropología dentro de la educación mexicana.

Por lo general la investigación que realizan los muy contados antropólogos de la educación se lleva a cabo en algunos también muy escasos centros especializados de universidades e institutos de investigación y docencia, en agencias educativas oficiales de gobierno, en asociaciones y organismo no gubernamentales, en empresas privadas y en grupos comunitarios. Por ejemplo, hacen docencia especializada en antropología de la educación dentro de programas de licenciatura y posgrado, dictando cursos y conferencias, tanto para un reducido público cautivo de antropólogos como a un auditorio amplio de profesores y expertos educativos de los más variados campos disciplinarios.

También hacen docencia en los niveles preuniversitarios, pero con el objetivo no necesariamente centrado en la investigación y la enseñanza de problemas específicos de la antropología educativa, sino en la enseñanza de la antropología y en la trasmisión de conocimientos directamente relacionados con contenidos básicos de la disciplina antropológica, particularmente mediante cursos introductorios integrados a los planes de estudio en los niveles de bachillerato y normal.

De igual manera los antropólogos participan conduciendo cursos de historia, lingüística, geografía, biología y de temas cívicos y culturales. Por lo general el nivel de participación de los antropólogos en dichos cursos de los ciclos de secundaria y bachillerato, es demasiado marginal y supletorio, es decir, están a expensas del interés muchas veces individual (por la necesidad de empleo) y no van más allá de los fines pragmáticos de difusión de la disciplina. En estos casos los antropólogos trabajan de docentes y no como practicantes de la antropología, están más entrenados para desarrollar la tarea de enseñanza que difundir los conocimientos antropológicos.

Los antropólogos con identidad antropológica que se dedican a dar clases en el bachillerato está en mayores posibilidades de enfrentar los problemas que plantea la difusión y la motivación del estudiantado, sobre todo para acercarlos a la antropología de una manera profesional, a diferencia del aficionado que solo cuenta con buenas motivaciones pero carece de profesionalismo de la antropología. Desgraciadamente es todavía muy frecuente en el bachillerato que la responsabilidad en la conducción de los cursos de antropología caiga en manos de aficionados, por ejemplo, cuando un agrónomo o un médico dan los cursos de antropología general.

Hay otros ejemplos que están mostrando de manera muy elogiosa la intervención de los antropólogos en la educación pública, así como la utilización del acervo teórico de la antropología mexicana en programas escolares. Desde hace varias décadas, una de las contribuciones más importantes ha sido quizá la construcción de la educación intercultural bilingüe dirigida a la población indígena. Hoy día algunos antropólogos estudian los procesos culturales de la globalización, como la diversidad y el multiculturalismo en la educación nacional.

Otra área muy importante en la que se está viendo cristalizada la aportación de los antropólogos, es en la construcción del discurso de la diversidad y la interculturalidad, así como también en la labor intelectual respecto de la formulación de los marcos jurídicos para regular las demandas y derechos culturales y lingüísticos de los pue-

blos indígenas. Eso mismo se está reflejando en los equipos de asesores formados por el gobierno para atender las nuevas oficinas de Coordinación para la atención a los grupos indígenas y para trabajar en torno a la intermediación indígena y en las nuevas políticas de comunicación intercultural.

De aquí se desprende un asunto para nosotros muy importante para el futuro de la antropología mexicana y tal vez para pensar en los cambios que tendrán que hacerse en los planes curriculares de las carreras de antropología. ¿Los planes de estudio de las carreras de antropología en México, atienden los problemas de enseñanza de la antropología? ¿La antropología investiga sobre los problemas de enseñanza de la antropología? ¿Los antropólogos hacen análisis de la currícula desde el campo disciplinario para actualizar contenidos, materiales y estrategias docentes?

Si bien nada de lo que pregunta ocurre en los centros especializados de enseñanza y formación de antropólogos, es una urgencia impulsar proyectos, propuestas o cursos de formación de docentes de antropología, no solo para el desarrollo de la currícula oficial de la carrera, sino para atender los otros niveles escolares preuniversitarios y de educación básica, así como el intercambio sistemático y la discusión de los temas en los que están siendo involucradas otras disciplinas.

Muchos antropólogos se encuentran estimulados al ver que la antropología abre cada vez más su espectro de posibilidades de investigación con los nuevos conceptos de multiculturalismo e interculturalidad. Como señala Kuper (1999), en una cita al trabajo *Anthropology and Multiculturalism* de Terence Turner, algunos están esperando ser invitados, otros se encuentran fuera del bazar de la cultura y otros más ven en el multiculturalismo un campo de oportunidades y desarrollo de la disciplina. Así que la incomodidad que expresan algunos colegas al sentir que no están siendo invitados en las discusiones de las nuevas especializaciones, en temas culturales y multiculturalismo, es una actitud que debe cambiar y suplirse por iniciativas y por proyectos de trabajo relevante como los que están siendo propuestos en educación intercultural.

Quizá lo más importante aquí sea considerar que la antropología se encuentra intensamente influenciada por otras disciplinas y que su contribución podrá ayudar en el futuro a encaminar buena parte de los problemas que plantea la educación del México moderno, así como el análisis acerca de las formas de inserción de los sujetos al mundo globalizado y en el remplazamiento de los modelos de asimilación cultural.

Comentarios finales

Hoy día observamos algunas preocupaciones tanto de profesores como de investigadores, por entender el significado y alcance de la educación intercultural en México. En diversos medios académicos y particularmente en los de los educadores, encontramos más confusiones y falsas interpretaciones que respuestas a las innumerables preguntas respecto de lo que significa la educación intercultural en términos más amplios.

Esto está sucediendo tal vez porque la educación intercultural se ha planteado de pronto de manera oficialmente como un programa político que propugna una educación intercultural para toda la sociedad. En cierto modo estamos frente a un fenómeno que podemos considerar inicialmente como instauración de parámetros culturales para la educación indígena y, también como proceso implícito, que queremos pensar, no sea de desplazamiento de las propuestas educativas autonómicas de los grupos indígenas y la restricción de práctica de la educación bilingüe.

Es probable que muchos profesores y educadores entiendan, y tal vez con alguna razón, que la educación intercultural solo comprende un nuevo *logos* de la enseñanza, una pedagogía de la diversidad, que es importante comprender en sus diversos componentes para poder aplicarla en las nuevas políticas multiculturales y en los salones de clase. Sin embargo, si nos detenemos a analizar con detalle la cuestión, podemos entender que no solo se trata de una diáfana cuestión pedagógica, sino de un conjunto de problemas

antropológicos, histórico-culturales, de un proyecto social de largo alcance, de una nueva política multicultural y a problemas de un vasto campo interdisciplinario.

Lo que significa que la cuestión no puede estar reducida y ni limitada en su tratamiento solo a la pedagogía y a la norma educativa, en particular cuando la interculturalidad es tratada únicamente como un tema transversal del currículum que busca que la escuela sea más comprensiva y democrática en cualquiera de los ámbitos en que es aplicada la educación escolar. Ni mucho menos puede estar ahora supeditada a discusiones especializadas de temas culturales. Pensamos que la interculturalidad implica, en buena medida la garantía a la autodeterminación y el ejercicio de derechos culturales y lingüísticos; y es más que la búsqueda de la equidad y la anulación de prejuicios étnico-raciales, debe comenzar con tomar en cuenta a los grupos para plantear su propia educación.

La interculturalidad supone, además, comprender que los nuevos sistemas sociales se encuentran anclados a complejas estructuras de dominación, de que forma parte de una realidad multicultural y multilingüe, y que para su transformación no es suficiente con la construcción de aulas multicolores y una diversidad natural, es necesario argumentar que ésta corresponde a discursos sociales de poder y a prácticas de dominación. Mientras las minorías etnolingüísticas y grupos subordinados no vean reflejada su cultura en los nuevos planteamientos de la educación intercultural, estaremos frente a un discurso neutral, mucho más cercano a posiciones conservadoras que a propuestas educativas transformadoras y de diversidad compartida.

Por ello la educación intercultural como programa básico para toda la sociedad plantea algunos problemas iniciales: habría que pensar si como proyecto cultural válido para todos, no conlleva al sometimiento de los grupos etnolingüísticos a un patrón académico preestablecido, como ha sido hasta ahora; lo mismo si se maneja el currículum intercultural sin considerar la importancia de las lenguas maternas y el segundo idioma, es casi probable que se caiga en el lamentable reduccionismo en el que siempre se ha visto envuelto la

educación escolar indígena, y en el peor de los casos, el programa estaría nuevamente escamoteando los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indios.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*. SepSetentas No. 64, SEP, México, 1973.
- _____. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. Ediciones de la Casa Chata, Cultura-SEP, México, 1983.
- Colombre, Adolfo. *Prologo y notas. Por la liberación del indígena. Documentos y testimonios*. Ediciones del Sol, serie Antropológica, Argentina, 1975.
- Comas, Juan. *La antropología social aplicada en México*. Instituto Indigenista Interamericano. Serie: Antropología Social No. 16, México, 1976.
- Bonfil, Guillermo. «El papel de la antropología en el desarrollo nacional» en: González Casanova, Pablo y Guillermo Bonfil. *Las ciencias sociales y la antropología. Dos ensayos*. Centro Nacional de Productividad, México, 1968.
- _____. «Programa de formación profesional de etnolingüistas» en: Indigenismo y lingüística. Documento del Foro «La política del lenguaje en México». UNAM, México, 1980.
- _____. *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Editorial Nueva Imagen, México, 1981.
- _____. *México profundo. Una civilización negada*. CIESAS/SEP, México, 1987.
- De la Fuente, Julio. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1973.
- Gearing, Frederick. *Hand Book of social and cultural anthropology*. Rend McNally College Publishing Co., Chicago, 1969.
- Kuper, Adam. *Culture. The anthropology account*. Harvard University Press, 1999.
- Sáenz, Moisés. *Carapan*. Gobierno del Estado de Michoacan, Morelia, 1966.
- _____. *Antología. El indio y la interpretación de la cultura*. Ediciones Oasis, México, 1970.
- Spindler, George. *Education and culture. Anthropological approach*. Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- _____. & Louise Spindler. *Fifty years of anthropology and education. 1950-2000. A Spindler Anthology*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2000.
- Wolcott, Harry. "Sobre la intención etnográfica" en: Velasco Maillo, Honorio. *Lectura de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta, Madrid, 1993.