

Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México

Daniel Gutiérrez Martínez

El Colegio Mexiquense, A. C.. Correo electrónico: dgutierrezcolmex@jaboo.fr

Resumen

A través de un análisis proveniente del constructivismo genético, se estudiará de qué manera las políticas educativas estatales aplicadas a las comunidades indígenas de México han influido en la reproducción de la desigualdad social, en la medida en que se observa una socialización diferenciada en el aula y en el seno familiar. El estudio de caso se enfocará a la comunidad otomí del estado de Querétaro.

Palabras clave: educación indígena mexicana, reproducción social, constructivismo genético.

Abstract

Through an analysis coming from the genetic constructivism, it will be studied how the state political policies applied to the indigenous communities of Mexico have influenced in the reproduction of the social inequity, as it is observed a differentiated socialization in both the classroom and the households. The case of study will be focused on the Otomí community of the State of Querétaro.

Key words: indigenous education in Mexico, social reproduction, analysis of genetic constructivism.

Introducción

El tema principal de este trabajo es precisar y presentar una serie de reflexiones surgidas a raíz de una amplia investigación sociológica, en la que persiste el interés de dar cuenta de algunas relaciones simbólicas atribuidas a los sistemas de creencias y la desigualdad social en las comunidades indígenas en México, así como la manera en la cual los sistemas de creencias, es decir, la estructura de relaciones (económica, social, política, cultural) que existen en un conjunto de símbolos, prácticas, valores pertenecientes a una cosmovisión específica, fungen como catalizadores para legitimar relaciones de poder asimétricas y visiones del mundo instituidas en ciertos momentos históricos, en donde los programas educativos y los materiales didácticos en la

educación básica para los indígenas en México son el espacio emblemático para la reproducción de dichas estrategias.

Creencias y estructuras de poder

Las estructuras mentales y las creencias constituyen, como diría Ortega y Gasset, "la base de nuestra vida, el terreno sobre lo que acontece [...]. Toda nuestra conducta, incluso intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas, en ellas vivimos, nos movemos y somos". En otras palabras, "es la arquitectura del pensar" (Arizpe, 1989: 15). De esta manera, estudiar los sistemas religiosos en el campo de la educación es interesarnos por los productores del mensaje religioso en los sistemas educativos, así como las estrategias utilizadas por parte de los actores sociales para la imposición de un sistema de aprendizaje particular. Justamente es en el material didáctico donde encontramos este espacio analítico.

En otras palabras, lo que se pudo observar en el estudio de los materiales didácticos, y en las investigaciones empíricas de las cuales daremos cuenta, es que existe en la educación indígena una relación entre un sistema de creencias dominante que contiene en su dinámica relaciones de poder asimétricas entre dos entidades, grupos e individuos que divergen en cuanto a su visión del mundo y una reproducción legítima y aceptada de esta dominación. Con esto, se abre un campo de análisis de los conflictos y de la violencia simbólica,¹ en donde se hallan mecanismos por los cuales los dominados participan de la aceptación de su dominación, que nos lleva a analizar la lógica de las prácticas culturales a partir de los sistemas de creencias y los materiales didácticos. Así, pues, por medio del análisis de los materiales pedagógicos dirigidos a la educación básica indígena podemos analizar la relación que existe entre doxa² y la reproducción social de un sistema de dominación establecido en las comunidades indígenas.

Por lo tanto, el presente estudio se enfoca principalmente en los factores de reproducción social y procesos dominantes de la visión y creencias del mundo (doxa), a partir de un grupo dominante a otro grupo específico. Este dogma puede ser estudiado sobre todo en las políticas de educación establecidas por la visión secular republicana del mundo, representada por un programa nacional de educación. Al estudiar los procesos de dominación se observa cómo las políticas públicas (en este caso los programas educacionales) han sido impuestas a las diferentes comunidades indígenas en México. De esta forma, el principal objetivo es conocer cómo, a través de la historia, las comunidades indígenas han reaccionado a estas políticas educacionales, y cómo las diferencias sociales y económicas han sido reproducidas. Nosotros postulamos que los valores, las creencias y el comportamiento diario que la gente de cada comunidad indígena muestra, no corresponden con las expectativas de las políticas públicas de educación.

Este acercamiento tiene que ver con la confrontación/cohabitación o (combate/lucha) de las diferentes formas de ver y actuar en un espacio específico de interrelación social; por lo tanto, el análisis del sistema de educación puede ser propuesto mediante la visión de las imposiciones mundiales y de otras, como el inspirado bajo la posición sociológica de Bourdieu en sus análisis del

sistema de educación francés, en lugar de pensar en términos de una dinámica de clases sociales, que podría ser el caso de Francia. Sin embargo, es posible analizar mejor el caso de México en términos de la dinámica de las divisiones étnicas que existen entre ellos. En otras palabras, este acercamiento no nulifica la posibilidad de un análisis (no más allá en términos de clases sociales) pero en términos de clases étnicas en una sociedad jerárquica. Para entender este punto de vista en el campo de las políticas educacionales aplicadas a los pueblos indígenas, sería necesario entonces situarla en el campo de las visiones, actitudes y comportamientos diferenciados culturalmente. En este sentido, la escuela ha sido el medio más efectivo para reproducir y legitimar un sistema de valores, visiones del mundo (en el caso de los hispánicos-católicos-racionalistas) que existe y prevalece en un territorio específico (aquí el caso de México).

Luego es importante tomar en cuenta que este acercamiento no niega la capacidad de los agentes sociales para aprender de las diferentes experiencias y construir distintas respuestas y reacciones en cada momento histórico y social. El enfoque de la sociedad aquí presentada está fundado bajo dos aspectos ligados uno con otro.

Por un lado, desde un punto de vista estático, la sociedad global está estratificada en grupos sociales de acuerdo con sus posiciones ligadas a las desigualdades de la distribución del capital, en un punto de vista dinámico, la sociedad está definida a través de la diferente historia social de cada ser humano o grupo cultural, donde la desigualdad en la distribución de los capitales tiene una dura tendencia a la estabilidad y está ligada a la reproducción de estrategias de los diversos agentes.

Por otro lado, la sociedad no está unificada en un grupo principal, sino constituida en distintos campos donde sus estructuras presentan homologaciones con aquellas del espacio social. Así, la marca conceptual de este trabajo está basada en una sociología relacional con el propósito de sobrepasar las falsas alternativas, en particular aquellas que se oponen y separan al individuo y la sociedad, y donde una distinción de este orden es presentado no de una manera muy pertinente para los estudios educativos y culturales.

En términos de Bourdieu, esta oposición es artificial, desde la función "habitus" como mediación entre las relaciones concretas y los comportamientos individuales. Nuestras prácticas son, principalmente, las ejecuciones de normas explícitas que trasladan un sentido de interacción que hemos adquirido a través de nuestra vida personal y experiencia educativa (*habitus*), en una simple palabra, el sentido práctico.

Eso es por que definimos aquí a los individuos y los grupos como un agente social más que como un actor social. El agente social actúa dentro, pero también hacia el exterior, como veremos con los miembros de las comunidades indígenas. Iniciando con este postulado, es posible ver, gracias a una economía verdadera de prácticas, que el término "economía" es tomado en un amplio sentido del orden de la estructura a la lógica social. En este sentido, podemos ligar cómo la sociedad se conforma por una interrelación histórica y cómo los grupos e individuos pueden responder a estos procesos históricos.

Problemas de la investigación

En este trabajo se parte del postulado, según el cual, los sistemas de creencia, ya sean en un mundo tradicional o en un mundo secularizado tienen una fuerte influencia sobre la concepción del mundo de los habitantes y, por ende, en la manera que tienen de organizarse social, política y económicamente. Las creencias no se presentan sólo en el ámbito de lo espiritual, sino también en el ámbito temporal, es decir, están constantemente presentes en nuestras actividades diarias. Así, la educación, tome ésta la forma que sea, es sin duda un nicho donde podemos encontrar y analizar la correspondencia existente entre creencias y estructuras de poder, entre valores, representaciones del mundo y estructuras sociales (se hable de éstas en términos de clases, castas, jerarquías...). Más aún si tratamos de conocer estas correspondencias, por medio del estudio de los programas educativos y los materiales pedagógicos dirigidos a las comunidades indígenas, podemos analizar las correspondencias entre la marginalidad indígena y los valores y creencias que dominan en la sociedad y que están asociados con ésta.

Asimismo, el vínculo que hay entre los sistemas de creencia, la legitimidad y las relaciones de poder a partir del análisis de los materiales educativos nos permite entender cómo los discursos ponen en funcionamiento, de manera legítima, los sistemas de creencias, ya sean éstos de tipo étnico, cristiano o racionalista, conformando un espacio de universalización de valores en el interior del campo educativo. Ahora bien, cuando hablamos de sistemas de creencias racionalistas nos referimos a las creencias cimentadas en los actos de fe dominantes en una sociedad, que invocan el bienestar y la "salvación" de la población en general, a partir de la dinámica racional, científica y del progreso, así como de los avances que pueden provenir del pensamiento y del saber científico. En este sentido, las creencias racionalistas encuentran su espacio de desarrollo sobre todo en la transmisión de conocimientos. Como veremos más adelante, serán los valores inscritos en el sistema de creencias racionalistas los que preponderarán en la conformación de los materiales didácticos para la educación indígena, a lo largo de casi todo el siglo XX. Esto induce a que las creencias como actos de fe o de religiosidad no nada más se encuentran asociados a la religión, sino a creencias de orden político, social y educativo. Por eso, si bien la religiosidad —según la analizó Durkheim— es una forma que apela a la cohesión social y forma parte del hombre, el modo en que se expresa dicha religiosidad y su imbricación con las relaciones de poder es, sin duda alguna, de interés para las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Desde esta perspectiva, hay que tener en cuenta, según el planteamiento de Weber,

que para comprender la religión, no es suficiente estudiar las formas simbólicas de tipo religioso, como Cassirer, o Durkheim, ni incluso la estructura inmanente del mensaje religioso del corpus mitológico o de los discursos, como los estructuralistas; [sino apegarse] a los productores del mensaje religioso, a los intereses específicos que los animan, así como a las estrategias que las emplean en las luchas (Bourdieu, 1994: 129).

En razón de que los sistemas de creencia y la desigualdad social pueden ser concebidos de forma bastante extensa y diversa, y definidos desde diferentes enfoques y disciplinas, es preciso delimitar la manera en la que aquí se conciben estas dos nociones. Por sistemas de creencias se entiende la estructura de relaciones (económica, social, política, cultural) que existen en un conjunto de creencias, prácticas, valores pertenecientes a una cosmovisión específica, y que fungen como catalizadores para legitimar relaciones de poder asimétricas (dominante-dominado), entendiéndose la imposición en una forma específica de ver el *welfare* social en un grupo de seres humanos. Es un proceso de dominación jerarquizada que es puesta fuera empezando desde un desarrollo conceptual que ha sido aplicado física o psicológicamente a un territorio específico —por la fuerza o por la aceptación colectiva sin buscar el consenso con otras formas de concepto de desarrollo. Esta modalidad de desarrollo de las políticas públicas es definida en este trabajo como la fuente de las relaciones asimétricas de poder que existe entre las comunidades indígenas y las instituciones oficiales aceptadas correctamente que dominan el entorno social. De este modo buscamos, en un análisis histórico de políticas públicas aplicadas dentro de las comunidades indígenas, las situaciones dominantes (desigualdad social) que existen ahí. Estas políticas han estado fundadas, sobre todo, en la construcción legitimada de una concepción desarrollada que viene del gobierno, por ejemplo, de un Estado secular y algunas veces de instituciones eclesiásticas. Por desigualdad social entendemos la imposición de una forma determinada de ver el bienestar social sobre un conjunto de grupos humanos. Se trata de un proceso de dominación jerárquica que se lleva a cabo a partir de una concepción de desarrollo aplicada a un territorio específico físico o psicológico —a la fuerza o por consentimiento implícito—, sin buscar el concilio con otras formas y concepciones de desarrollo. Así, las políticas públicas de desarrollo se definen en este trabajo como la fuente de relaciones asimétricas de poder que yace entre pueblos indígenas e instituciones oficiales aceptadas legítimamente que dominan el ámbito social. Así, pretendemos encontrar, en el análisis histórico de las políticas públicas aplicadas a las comunidades indígenas, situaciones de dominación sobre éstas, fundadas en la construcción legítima de una concepción de desarrollo proveniente, en especial, de las instancias gubernamentales del Estado laico secular y, en ocasiones, de las instituciones eclesiásticas.

Es necesario señalar que el interés del presente estudio en las comunidades indígenas reside en el hecho de que éstas han sido las más afectadas socialmente por las políticas de desarrollo establecidas en México a lo largo de la historia. En esta investigación pensamos que una de las principales razones de esta situación es el hecho de que el desarrollo de las políticas públicas implantadas a las comunidades indígenas no ha correspondido con sus estructuras mentales internas, teniendo muchas veces resultados adversos para aquellos elegidos por las instituciones oficiales.

En este sentido, numerosos estudios han puesto a la luz las diferencias que existen entre la cosmogonía de "los pueblos nativos" y un cristiano y la moderna racionalista visión secular de desarrollo (Bonfil, 1981; Gruzinski, 1988). Por lo tanto, el estudio de las comunidades indígenas nos permitirá contrastar las diferentes concepciones éticas-ideológicas del mundo representado en una concepción de desarrollo específica, y el impacto de unos y los otros. El estudio nos guiará

a un entendimiento de sus diferencias y a la razón de que las políticas de desarrollo la mayoría de las veces han fallado donde han sido aplicadas dentro de las comunidades indígenas.

Así, dos hipótesis principales han brillado en un proceso general de investigación, las cuales son:

a) Las políticas públicas aplicadas dentro de las comunidades indígenas, traducidas a conquistas "doxica" que empezaron en el tiempo de la Conquista española. Como una conquista doxica (Gutiérrez, 2002) entendemos el proceso histórico de una conquista cognitiva y los valores que han venido acarreados en paralelo con la conquista territorial espiritual, empezando en 1512 en América, a través de los diversos programas de desarrollo que fueron ligados con el poder dominante. Debe ser con la imposición del punto de vista de la parte dominante a quien le concierne la mejor forma de organizar una sociedad, para encontrar una justicia social aplicada a gran parte de la población y a todas las esferas (sociales, políticas y culturales), mediante la promoción o conformación de herramientas ideológicas que sostengan esta visión. Esta forma, este punto de vista llega a ser, progresivamente universal, válido e incuestionable. En suma, hablamos acerca de la conquista de valores, de formas de ver y sentir; pero en este caso, es conducida a través de los procesos ligados a las formas de desarrollo y organización política y económica.

b) En dicho sentido, la segunda hipótesis tiene que ver con el hecho de que estos procesos al representar una organización política y económica específica y dominante sobre las demás, al ser impuestas en otros grupos que no comparten la misma visión del mundo, tienen como resultado procesos de exclusión y marginalización. Así, nos situamos en un análisis bourdiano del espacio social, en donde analizamos la relación entre visiones del mundo instituidas (doxa) y procesos de dominación simbólica que son aceptadas por no estar precisamente resentidas como tales (reproducción social).

Ahora bien, para analizar estos procesos históricos de dominación sobre una población específica, tomamos como variable de análisis las políticas educativas aplicadas a las comunidades indígenas y, para ser más específicos, tomamos como variable analítica, los materiales didácticos, que es lo que en este trabajo presentaremos en particular, el vínculo que existe entre la desigualdad social y los sistemas de creencias, examinando las políticas educativas de la educación básica en México impuestas en las comunidades indígenas, a partir del análisis de los contenidos de valores en los materiales didácticos y a través de los resultados obtenidos en las entrevistas a profundidad en una comunidad indígena.

La razón por la cual se decidió llevar a cabo este proceso de investigación tiene que ver con el hecho de que la educación y la transmisión de conocimientos representan el espacio emblemático, para que se generen procesos de reproducción social y de dominación simbólica. En efecto, a lo largo de la historia, la educación y los procesos de transmisión de conocimientos han mostrado ser el eje mediante el cual se canalizan y se transmiten valores determinados de un grupo, sea éste dominante o no. Más aún, en los estudios sobre la educación por medio del análisis de los materiales didácticos se ha podido mostrar que éstos contribuyen de manera eficiente al ejercicio

del poder de dominación, gracias a la enseñanza de los valores simbólicos que están presentes en el espacio social.

Así, podemos decir que las políticas educativas, junto con los materiales didácticos, son concebidas en este trabajo como una construcción social con fundamentos éticos, religiosos e ideológicos. Se trata de concepciones específicas del mundo que se traducen en construcciones políticas, que a lo largo del tiempo van tomando fuerza hasta conformarse en la norma aceptada por todos, y como la única o la más conveniente para llevar a todos a un ideal de sociedad; en donde el significado y el peso que se le atribuyen están conformados por situaciones sociales e históricas concretas.

Por eso se propone que a partir de los procesos históricos y la complejidad social y cultural, el ejercicio del poder de dominación de un grupo dominante sobre otro se ejerce a través de la conformación de un modelo hegemónico de identidad y de educación que tiene, en el caso de México, su expresión más contundente en la idealización del bienestar y progreso para todos, a partir de la democratización y homogenización de la educación y el acceso de todos a la misma. Es una visión fundamentada en una cosmovisión que llamaríamos racionalista-liberal. Estas aproximaciones se encuentran estrechamente imbricadas con una planeación y concepción específica de la educación, que han sido construidas durante siglos de historia, convirtiéndose, sobre todo en las sociedades occidentales, en una institución, en donde se conjuntan prácticas, maneras de ver, de sentir, de hacer que son socialmente aceptadas e incluso sancionadas por una instancia, colectividad o grupo dominante de manera bastante importante. En suma, como veremos a lo largo de este trabajo, los valores hispanos, católicos y positivistas han moldeado la construcción de los materiales didácticos elaborados para la educación básica, convirtiéndose a través del sistema educativo oficial en una doxa, es decir, en valores y formas de hacer únicas y legítimas. Es dentro de esta perspectiva de la sociología que esta investigación está situada, en el sentido que pretende dar cuenta de los significados que los actores sociales (los indígenas) le atribuyen a la educación "oficial".

La teoría bourdiana y su ubicación en el proceso de investigación

Esta idea de la educación como una entidad producida, legitimada, impuesta y aceptada a partir de una conjunción de factores sociales, económicos, políticos y éticos ideológicos, ejerciendo una violencia "invisible y simbólica" aceptada por todos fue estudiada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en el marco del constructivismo genético, en especial en las obras intituladas: *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* y *Los Herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964 y 1970; Gutiérrez, 2002). En esta obra, los autores analizan el presupuesto según el cual las sociedades democráticas se caracterizarían por la igualdad de condiciones, en donde la igualdad social estaría por encima de la desigualdad hereditaria de clases y de posiciones sociales. En esta tradición se presume que el sistema educativo aparecería como el instrumento de realización de este ideal igualitario. Se trata de una voluntad republicana, que se transformó en creencia compartida a lo largo de la historia, es decir, en una doxa. Por eso encontramos una

fuerte crítica a la idea según la cual la democratización de la educación y la cultura se daría por adecuaciones económicas y políticas específicas, en donde el éxito educativo dependería de condiciones básicamente meritocráticas. Los resultados de estas investigaciones argumentan que el sistema escolar lejos de reducir las desigualdades sociales, ha contribuido a reproducirlas, poniendo los sistemas educativos en el centro del poder de dominación. En este sentido, se debe tomar el sistema educativo como un mercado de ofertas y demandas, en donde las primeras estarían determinadas por instituciones oficiales, como la escuela, y las segundas determinadas por la capacidad de los agentes sociales a adquirirlas. Es en este proceso de adquisición y ofrecimiento que se analizará la desigualdad social en las comunidades indígenas.

Para entender este proceso es necesario mostrar que existen homologías entre la manera en que funciona un sistema educativo y las representaciones y prácticas de los dominantes. Esto es lo que denomina Bourdieu la dominación oculta presente en los sistemas escolares. En otras palabras, la cultura escolar representa una cultura particular (valores, creencias, maneras de hacer) de la clase dominante, transformada en cultura legítima, que es inobjetable e indiscutible (Bourdieu y Passeron, 1970: 22). Incluso, la definición de los elementos valóricos de la educación son arbitrarios y conducen a una polaridad social entre lo que es estimable y distinguido, contra lo que es común y vulgar. En nuestro planteamiento de investigación, el análisis tiene que ver con el presupuesto según el cual la democratización, la facilidad de acceso a la educación en las comunidades indígenas y la educación multicultiural llevarían a la mayoría de los indígenas a la igualdad de condiciones sociales. Sin embargo, encontramos tres problemas principales en estos presupuestos:

a) Por un lado, la igualdad en la demanda y la oferta en el sistema educativo en una comunidad indígena no es la misma que la que encontramos en una población urbana, mestiza y no indígena.

b) Por el otro, independientemente del acceso que tengan los indígenas al sistema educativo, la manera en que éste es impartido, organizado y distribuido corresponde a una manera de pensar, de creer específica de una clase dominante. En otras palabras, los procesos pedagógicos instituidos en la educación básica en las comunidades indígenas están alejados de la transmisión de conocimiento encontrada en las familias indígenas. Hay una confrontación de maneras de ver y de pensar.

c) Por último, a pesar de los esfuerzos por adoptar una educación multicultural o bilingüe en cada comunidad indígena, la elección de los conocimientos y las materias enseñadas más que insertar a los niños indígenas a un proceso de movilidad social y mejoramiento de sus condiciones, los llevan a reproducir el estatismo social; pues no corresponden al cotidiano en el que viven y se rodean. En otras palabras, nada justifica escoger en los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas la enseñanza de la aritmética al calendario de cosechas o los ciclos fundacionales; preferir las ciencias naturales al conocimiento de la herbolaria tradicional; la gramática de la lengua a los cuentos y mitos fundacionales indígenas. Sin duda esto tiene que ver con la legitimación de lo que se considera un conocimiento verdadero y superior.

Asimismo, la reflexión hallada en la sociología de Bourdieu, en torno a los procesos educativos, plantea que para que la escuela pueda asegurar la reproducción social, es decir, la dominación de los dominantes, ésta debe dotarse de un sistema de representaciones fundamentadas sobre una ideología o una creencia, de manera que las prácticas nieguen el proceso de dominación. En otras palabras, para que un proceso de dominación no se sienta como tal, tiene que existir una fuerte creencia por parte de los agentes sociales de que existe un beneficio o legitimidad de tales procesos. Así, para conocer la forma como los grupos indígenas aceptan su dominación, se tuvo que rastrear el modo en que los elementos éticos-ideológicos de una clase dominante en el proceso educativo se han consolidado como saber único, esencial y necesario para la superación de procesos de desigualdad.

Metodología de la investigación

Para llevar a cabo este enfoque en el marco de la investigación, se analizaron, por un lado, los materiales didácticos de la educación básica utilizados en las comunidades indígenas y los encontrados a lo largo de los diferentes libros de texto, desde la época de la Colonia hasta la actualidad. Este proceso de investigación es conocido como la filogénesis de un proceso de dominación. En otras palabras, se buscó a través del estudio de los materiales didácticos analizar la manera como se llevó a cabo lo que anteriormente denominamos como la conquista dóxica, a partir de la construcción legítima de los valores implícitos en los procesos educativos y en la estructura del programa educativo para los pueblos indígenas en su integridad.

De acuerdo con este enfoque, la dimensión ética-ideológica se reconoce como el substrato sobre el cual se construyen significados, valores y visiones del mundo, que producen procesos de dominación e identidades sociales y culturales particulares en cada momento histórico. En este sentido, la cultura escolar y los procesos de apropiación no son neutros, sino una representación de clase, una etnia o entidad cultural. Por el otro lado, para analizar la reproducción social del funcionamiento específico del microcosmos educativo en una comunidad indígena, se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas en la región otomí de Toliman, Querétaro.³ Todas ellas relacionadas con los temas de la educación básica y los materiales didácticos, así como la religiosidad de las comunidades otomíes de la región. Se pretendió plantear que al establecer una investigación semejante en otra comunidad indígena se obtendrían resultados paralelos.⁴

Reproducción social y doxa en la educación indígena

En general, podemos decir que la constitución de los valores dominantes en los materiales didácticos, según el contexto histórico, ha tenido diferentes fuentes de inspiración y puntos de apoyo. Durante toda la época colonial, por ejemplo, la concepción, la organización y la producción de la infraestructura educativa estuvieron marcadas por un fuerte sistema de creencias religioso-institucionales de carácter cristiano. El objetivo durante la Colonia fue

principalmente evangelizar más que castellanizar, de modo que se asentaron los primeros resquicios de distinción entre dos tipos de transmisión de conocimientos, a partir de lenguas diferentes. En este sentido, en general predominó el criterio de conservar a los indios en la ignorancia del castellano de forma que el adoctrinamiento tuviera caracteres dóxicos, es decir, sin el fomento al cuestionamiento de lo enseñado. Si bien hubo intentos de castellanización, los métodos más que nada favorecían el aprendizaje y la repetición de los caracteres lingüísticos, es decir, se tenían habilidades de lectura y escritura, pero no suficientes para entender concretamente lo que se leía o se escribía. Así, se podría decir que "han transcurrido más de cuatro siglos y los procedimientos empleados son, en el fondo, muy similares. Parece que se ha permanecido al margen del desarrollo de los métodos pedagógicos en lo que a la enseñanza de segunda lengua se refiere" (Bravo, 1977: 55).

Como veremos más adelante, los valores hispanos, católicos y positivistas se han visto reflejados en los materiales didácticos elaborados para las poblaciones indígenas, ejerciendo a través del sistema educativo oficial la conquista dóxica. Estas tres experiencias dóxicas se han combinado a lo largo del tiempo, encontrando hoy una serie de repercusiones alrededor de las propuestas realizadas en las políticas culturales y educativas hacia los pueblos indígenas, donde se analiza a detalle cómo se expresan estos valores intrínsecos, a partir de los materiales pedagógicos para la educación básica de los pueblos indígenas, según las épocas históricas aquí planteadas. El análisis estuvo dividido en tres elementos esenciales y estructurales que se consideraron como los puntos básicos y constantes en los materiales didácticos (unidad, control, vacío). Se trata de una serie de conceptos que representan los valores intrínsecos hallados a lo largo de la historia de los materiales didácticos.

El estatus de los indios permitía un proceso de distinción jerarquizada y, por lo tanto, de sometimiento. Se aceptaba así que la educación de los indios fuera diferente a la de los criollos, manteniendo la educación estratificada ya existente en los pueblos indígenas. Este hecho fue importante para la conquista dóxica y la facilidad de implantación de una educación estratificada, en donde el padre, cura o maestro se ubicaban en la esfera más altamente respetada. Asimismo, se organizaban concursos y certámenes poéticos, de gramática, buscando fomentar una mayor agilidad para expresarse en verso y una manera de adquirir habilidad de expresión y réplica. La herramienta oral era de gran eficacia, pero se consideraba una herramienta inferior respecto a la enseñanza escrita, así, el cálculo como la palabra escrita tenían un prestigio inmenso. Por lo tanto, la enseñanza del saber se basó en estas características dándose gran énfasis a la gramática y la expresión escrita.

Como se podrá observar, los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas durante la época colonial tenían como fuente de preocupación la transmisión de los preceptos católicos y cristianos de evangelizar y, por lo tanto, tomar cualquier estrategia necesaria para llegar a este propósito, mezclando las prácticas educativas con prácticas evangelizadoras, con el fin de llegar al postulado unívoco de una sola deidad y autoridad. Así, podemos observar que la mayor parte de los elementos gráficos en los materiales didácticos presentaban símbolos que expresaban cierta brutalidad y que tenían un impacto directo en el adoctrinamiento de los alumnos. En este sentido,

hay dos características principales durante la época de la Colonia: a) la instrucción y la doctrina de tipo clasista; y b) dibujos con tramas de carácter altamente religioso.

Lo anterior nos permite tener en cuenta las razones que sostienen pedagógicamente el contenido educativo de los materiales didácticos utilizados durante la Colonia, pero también tener presentes las bases a partir de las cuales se inició la educación básica para los indígenas en la época independentista, donde aparecen una vez los criollos y la clase burguesa (sobre todo urbana) en la parte más alta de la pirámide social, y, por ende, los más beneficiados con los programas educativos, que no se diferenciaban mucho de los establecidos en las comunidades indígenas.

Por otro lado, a partir de la época independentista/nacionalista, la planeación de los programas educativos estuvo más bien condicionada por un sistema de creencias cimentado en los ideales de la Ilustración y la ideología positivista, en donde el campo político-liberal era el espacio de conformación de las relaciones de poder y de los discursos de legitimidad. Esta dinámica, a pesar de pertenecer a una lógica mal llamada secular, guarda en sí todo un sistema de creencias basadas en el progreso infinito y en la lógica cientista como medio de salvación y bienestar humano. Ésta ha influido de tal modo y en tantas esferas de la sociedad, incluyendo los programas educativos, que podemos calificarla de sistemas de creencias.⁵ Cabe mencionar que durante toda esta época y hasta finales de los años setenta, las religiones protestantes o evangélicas ocuparon un lugar preponderante en la conformación de los programas y los materiales educativos oficiales.⁶ Finalmente, en la actualidad encontramos que los valores que tienden a dominar para la elaboración de los programas educativos y los materiales didácticos para los pueblos indígenas son aquellos que provienen de una política de tolerancia hacia la pluralidad y la diversidad cultural. De ahí que los valores que conforman los materiales didácticos estén inscritos en una lógica de la multiculturalidad y el bilingüismo en la educación. Sin embargo, como ya lo mencionamos, estas lógicas de pluralidad se ven truncadas por las mismas dinámicas de imposición de maneras de ver y sentir propias de la clase dominante. Hecho que restringe las intenciones de acomodación de programas educativos y de políticas bilingües adecuados a cada comunidad.

Como se pudo ver, se ha encontrado una serie de características en los materiales didácticos a lo largo de la época independentista y hasta finales de los años setenta del siglo pasado, fundados en una concepción liberal del individuo como sujeto de derecho, de forma universal (Arce, 1924: 145-189). Una especie de conceptos que nos permitieron rastrear los puntos comunes a lo largo de la historia de la conquista dóxica. Se trata de elementos que constituyen formas de pensar, de sentir y de comportarse que se imponen al agente social o a la sociedad, conformándose en valores necesariamente universales. Estas características subjetivas y comportamentales podrían ser considerados como elementos pertenecientes a un habitus metahistórico en los programas educativos y que se han manifestado, sin excepción, en todos los materiales didácticos aplicados a las comunidades indígenas. Éstos serían sin duda los elementos principales que llevan a los niños indígenas a no encontrar los medios para una exitosa integración al sistema social; pero también se trata de elementos que conforman la conquista dóxica al punto que terminan por ser aceptados

y considerados como los valores y maneras de actuar únicos y necesarios, para el mejoramiento de sus condiciones sociales.

Vemos que durante el México independiente el objetivo, sin lugar a dudas, era reforzar las creencias liberales, políticas y laicas de la época. La conquista dóxica durante este periodo también se tradujo por medio de los diferentes materiales didácticos que pudieron llegar a las comunidades indígenas. Se trataba de promover a toda costa el aprendizaje racional de los fenómenos, la adquisición de conocimientos comprobables que dieran sustento a las observaciones, a partir de ejercicios y lecciones. Los conocimientos en el inieiiior de las comunidades pocas veces fueron valorados, y se fomentó un sistema escolarizado que no tuviera ninguna distinción de clase, género y raza, a partir de la imposición de valores propios de una clase educada, urbanizada y enriquecida de valores "universales". No hubo realmente un trabajo de elaboración de materiales didácticos específicos para los pueblos indígenas, que permitiera paliar la brecha entre un capital educativo exitoso en las regiones urbanas y una pobre adquisición de dicho capital en las zonas rurales indígenas.

A partir de este periodo empezó a ser cada vez más acentuada la distancia entre un grupo y otro. Las primeras manifestaciones de un tipo de racismo de la inteligencia fue el hecho de que los materiales didácticos para la educación de los indígenas llegasen con un español indiscriminado y poco entendible en dichas zonas. Así, el problema fundamental respecto a las barreras lingüísticas entre los indígenas y los que hablaban español que emergió con la Conquista, continuó en el México independiente.

Es importante plantear cómo durante los siglos de la "modernidad" a partir del siglo XIX, la escuela ha sido el espacio donde se confrontan diferentes modos de ser (indios, mestizos y ladinos). Aquí, distintos habitus se confrontan y no nada más enire diversas entidades raciales, sino enire los mismos actores con el mismo capiial "racial", pero con diferencias contenidas entre lo rural y lo urbano, mismos que se dieron a través de los procesos de migración, en donde los bagajes culturales se diferenciaban y arcaban la pauta para la dominación o sometimiento o simplemente para la buena integración en el sistema so rial. En este sentido, queremos insistir que en cada sistema educativo yace una ideología, una doxa específica según el contexto histórico, ya sea religioso, económico o político. La noción de progreso estaba implícita en los programas educativos del siglo XIX y mediados del XX, recalcando un cierto desprecio por la cultura campesina y el llamado retraso "secular", de la cual los indígenas formaban y han formado parte. Sin duda, dichos procesos contienen la herencia de las dinámicas segregacionistas desde la Colonia y que se traducirían más adelante en dinámicas de colonialismo interno⁷.

En la época contemporánea se puede observar una violencia simbólica globalizada, si bien se habla de un reconocimiento de la pluralidad étnica, culiural y lingüística, leyes especiales para reconocer los derechos y promover el desarrollo de las comunidades indígenas y una protección de su cultura, así como iniciativas de educación menos uniformes que se integrarán a sus peculiaridades culturales, la apropiación de la noción de multiculturalidad ha partido de una autocrítica de la incapacidad a controlar la heterogeneidad y su ausencia de integridad. Por lo tanto, se plantea

promover la diversidad como proceso de integración global a valores impuestos como universales, refuncionalizando el localismo a manera cultural, pero no a niveles de participación en la constitución de la nación. Lo multicultural procura cambiar la diversidad de las experiencias culturales con la producción y difusión masiva de los bienes culturales, para que a través de la difusión de valores, creencias y rescate de las experiencias locales o prácticas ancestrales se forme una nominación, refuncionalizando la lógica de la modernidad, donde bajo el mismo parámetro de la cientificidad se pretende reformar la educación indígena, que se realiza también a partir de otros medios, como los de comunicación, en donde se difunde un *habitus* específico que no constituye una homología con los nuevos programas educativos. Por eso, el indígena sólo aparece la mayoría de las veces como objeto cultural y no como agente social.

No existe una operacionalización y funcionalización de las lenguas indígenas, éstas sólo fungen como elementos de un *folclorismo* globalizados, donde la imposición de valores universales a lo local (democracia, economía de mercado, estilos de vida), maquillados con la producción y selección de signos, decorados con antiquísimos paisajes artesanales, se produce la imagen de la sociedad en sistemas cerrados.

Finalmente, se puede observar que las políticas multiculturales han sido el resultado de una necesidad de los tiempos de globalización, en los cuales los temas de cultura tienen mayor peso en las agendas de los organismos internacionales. En efecto, desde la década de los noventa, la preocupación por los derechos culturales ha ido en aumento, así como las políticas multiculturales. Ahora bien, no se debe ignorar y reconocer los avances realizados en los manuales y materiales didácticos para la enseñanza, principalmente, del español a los indígenas mexicanos. Sin embargo, si dichos avances no se compaginan con la conciencia de que existen dinámicas familiares diferentes respecto a los programas educativos, el proceso de transmisión de conocimientos y de inserción social resulta poco eficaz. Cabe mencionar que ningún material didáctico utiliza los saberes locales y tradicionales para generar un cierto conocimiento al mundo en que viven los niños indígenas.

Dentro de un análisis hecho a profundidad, las tres divisiones históricas responden a una dinámica cómodamente observable con los aportes teóricos aquí planteados y con la problemática esbozada. Asimismo, no hay duda de que el campo económico ha tenido un peso considerable sobre el sistema educativo a lo largo de la historia. Recordemos que durante la época de conformación de la nación, la importancia del valor económico para la construcción de escuela y elaboración de material de los programas educativos fue esencial; sin embargo, el campo económico no influyó con tanta importancia en la elaboración pedagógica e ideológica de los programas educativos como lo fue el campo político.⁸

Como podemos ver, la conformación de los elementos comportamentales inscritos en los materiales didácticos corresponde en mayor medida a tradiciones y formas de educación de los niños de las culturas mestizas, urbanas y con condiciones de vida *ad hoc* a los valores, formas de pensar y organizar, instruidas en la escuela. Son ellos los que tienen en realidad mayores posibilidades de insertarse en una movilidad social y mejorar sus condiciones a partir del

aprendizaje en las escuelas oficiales. Tal parece como si la estructura del sistema educativo oficial estuviera hecha para que sean los niños de los dominantes los que realmente obtengan provecho y el éxito de los programas educativos establecidos.

Desde la perspectiva bourdiana, este fenómeno se debe, sin duda, al hecho de que al tener instrumentos intelectuales adecuados con el sistema de creencia implícito en el sistema educativo, pueden aprovechar mejor lo que aprenden. Estos instrumentos son aprendidos gracias a las interacciones sociales de las cuales están beneficiados en el interior de sus familias, del lenguaje y aptitudes físicas aprendidas en su entorno (libros, obras de arte, viajes, acceso a los medios de comunicación dominantes, etc.) y que están justamente adecuados con la estructura del sistema educativo. Así, la buena integración de un niño al sistema educativo y, por ende, al mejoramiento de su condición social depende de la obtención de un habitus específico, que corresponda al habitus dominante en el espacio social. Por habitus en la sociología de Bourdieu se entiende: una serie de creencias, valores, prácticas que se han conformado históricamente en un individuo o en una sociedad, y que permite comprender la interacción de las estructuras históricas y relaciones objetivas con los contextos del presente y los comportamientos subjetivos. Se trata, en efecto, de una adquisición histórica comportamental y perceptiva totalizante que se van interiorizando a lo largo del tiempo y que repercute en la producción social y en las lógicas de la acción de los agentes sociales. De esta manera, a lo largo de los siglos se fue conformando una serie de valores dominantes que se inscribieron en los programas educativos y que permean toda la estructura educativa del país.

Se puede concluir que la construcción de los materiales didácticos que han predominado en los últimos cinco siglos expresan la imposición de una lógica específica sobre las demás, donde a través de tantos siglos de educación los materiales didácticos han ido favoreciendo una serie de valores contenidos en el habitus de los dominantes; por parte de los grupos indígenas, se trata de un aceptación total donde la mejor manera de salir adelante en el proceso de marginalidad es llegar a cumplir con los requisitos que se demandan en los programas educativos oficiales. Ha habido algunos casos de excepción como el de los tarahumaras, quienes recibieron con satisfacción a profesores del INI durante los años cincuenta, no así en las comunidades chiapanecas, donde se percibió un sentimiento de hostilidad a los programas de alfabetización. Evidentemente esta actitud tiene que ver, sin duda alguna, con la manera en que los diferentes grupos étnicos reaccionan frente a dichos programas educativos y las expectativas que generan, así como la situación en cuanto al mantenimiento del grupo.

Cada época tiene su característica definida, pero no se puede negar, por ejemplo, que la educación sacramental y confesional aún en tiempos de laicidad sigue manteniendo una estrecha influencia en la conformación cultural y en el habitus de la población tanto indígena como mestiza, rural o urbana, por medio de escuelas públicas o escuelas parroquiales.

Ahora bien, para comprender cómo en la actualidad los indígenas de una comunidad determinada perciben la educación oficial, y la manera en que reproducen la conquista dóxica a través de los materiales didácticos, como ya se mencionó antes, se llevó a cabo una serie de entrevistas en la

comunidad de Casablanca, en el municipio de Toliman, en el estado de Querétaro.⁹ Una característica importante en este trabajo empírico es que las entrevistas, en general, se realizaron en el interior de las casas. Gracias a esta situación se pudo observar que la mayoría de ellas tenían un alto índice de hacinamiento, en donde todos los miembros de la familia, desde la más antigua generación hasta la más reciente, estaban presentes. Se buscó que las entrevistas estuvieran equilibradas en número en cuanto a la cuestión de género. Sin embargo, casi todas las entrevistas fueron respondidas por las esposas de los jefes de familia o amas de casa (65%).¹⁰ La mayor parte de los hombres entrevistados trabajaban como jornaleros fuera de la localidad y algunos ejercían ciertas actividades comunitarias y se dedicaban a lo poco que puede producir la tierra.

El objetivo de las entrevistas tuvo que ver con el hecho de analizar y provocar los discursos de los actores, en la medida en que los discursos representan las percepciones, las interpretaciones de las experiencias de vida en donde se relatan diversos aspectos participantes a la realidad, tal y como la concibe cada miembro de la comunidad. A su vez, las narraciones se estructuran con base en los discursos dominantes de un grupo social y en un determinado momento histórico, de modo que la dimensión de la dominación está presente en todo relato de la experiencia personal.

En efecto, la construcción social de los materiales didácticos que legitiman una visión dominante del mundo vincula un problema de investigación, que tiene que ver con el estudio de la subjetividad, y las formas en que ésta se expresa y se constituye. Es decir, no se trata de estudiar solamente las conductas educativas, sino también los significados y las interpretaciones atribuidas a ellas, el lenguaje y los símbolos que están implícitos en los materiales educativos y el lenguaje utilizado. Por lo tanto, se trata de entender la subjetividad de los actores para entender cómo se legitiman los procesos educativos y el discurso valórico que contienen implícitamente. No se trata principalmente de observar la veracidad de los discursos, ya sea de los actores o de los mismos materiales didácticos, sino conocer la forma en la que el actor la resiente, la interpreta; pues esto nos remite a la dimensión política o económica de la educación. Se trata de considerar cómo históricamente se fue dando la legitimación del sistema de dominación, a partir de los materiales educativos, y como éste se va reproduciendo al interior de las comunidades indígenas.

El punto de arranque para la realización de las entrevistas a profundidad, una vez efectuado el ejercicio de investigación histórica de los valores y formas de pensar intrínsecos en los materiales didácticos aplicados a las comunidades indígenas, consistió en partir del hecho de que lo que constituye el principal problema para una mejor movilidad social y mejoramiento de condiciones de vida de los indígenas mexicanos, con base en la educación que reciben, es la discordancia existente entre un modo dóxico familiar y uno institucional. Con esto se quiere decir que los niños indígenas, durante su formación, deben lidiar con dos puntos de vista diferentes que se les han impuesto: el de sus padres y su familia, y el del sistema educativo oficial. En otras palabras, la doxa familiar de los pueblos indígenas rara vez ha correspondido con los sistemas educativos y los materiales pedagógicos inscritos en la doxa educativa institucional.

En este sentido, el mayor problema que se encuentra en la educación, sobre todo aplicada a los niños indígenas, cuando éstos terminan el ciclo escolar, es el conflicto entre su experiencia dóxica

familiar, que es la más perdurable, y la experiencia escolar que con frecuencia se inscribe en la prolongación de una experiencia originaria que se distancia del mundo vivido. En otras palabras, los programas educativos implantados en los pueblos indígenas corresponden, la mayor parte del tiempo, a otra visión y actitud mental frente al mundo que la establecida en el interior de sus familias y comunidades. En este sentido, a decir de Gloria Bravo lo que mayormente ha caracterizado los materiales didácticos para la enseñanza a los indígenas mexicanos ha sido, por una parte, la ausencia de una planeación lingüística adecuada que respalde las estrategias familiares, y por otro lado, los manuales institucionales que no corresponden a dicha lógica familiar. No hay duda de que los factores económicos y sociales juegan un papel preponderante en el poco éxito educativo obtenido en las comunidades indígenas.¹¹ Sin embargo, lo que hemos detectado en los materiales didácticos y en las entrevistas realizadas es que el factor de adecuación cultural entre materiales didácticos y formas de pensar y actuar de las familias indígenas tiene un papel fundamental para comprender la marginalidad indígena.

Cuando se preguntó a los entrevistados acerca de la importancia que le otorgaban a la transmisión de los conocimientos indígenas, a los conocimientos aprendidos en la escuela y a los valores y conocimientos que les proporcionaba la Iglesia, se pudo observar que la percepción de los grupos indígenas, sobre la relevancia de la educación laica y promovida por el gobierno en la comunidad, fue mayor. En efecto, casi todos los entrevistados expresaron la profunda necesidad de que se instalaran las infraestructuras adecuadas para que los niños de las comunidades indígenas encontraran un mejor desarrollo y una mejor inserción al mundo secular y moderno. Así, la educación laica es percibida por ellos como sinónimo de igualdad social y bienestar en un futuro próximo. También se preguntó la opinión respecto a la importancia de una educación bilingüe en las comunidades otomíes, a la cual se le dio muy poca credibilidad o interés para este tipo de programas. Esto no significa que los grupos indígenas otomíes rechacen la transmisión de conocimientos tradicional, pero a sus ojos no es ésta la que los va a llevar a una mejor situación social y económica, y a la erradicación de la desigualdad social que presienten en sus comunidades. Como si el simple hecho de asistir a la escuela los apartara de la falta de recursos materiales y económicos, en la que han estado inmersos por generaciones. Más aún, el hecho de valorar más una educación de tipo institucional parece legitimar y reproducir la lógica del sentimiento de superioridad y de distinción hacia los mismos grupos indígenas, que se pudo observar a través del análisis de los materiales didácticos. Esta situación la podemos ilustrar con la actitud de los entrevistados indígenas, sobre todo cuando insistían en el establecimiento de escuelas y servicios para que ellos mismos se vuelvan verdaderos "civilizados". Con esto, parece que ellos se entrelazan con los mecanismos de sometimiento y dominación, así como en el proceso inscrito en la llamada violencia simbólica; ya que al mismo tiempo que legitiman un sistema escolar institucional, manifiestan la dificultad para sus niños de retener los conocimientos recibidos y de cumplir con todas las tareas y obligaciones de la escuela.

Ahora bien, a pesar de esta valoración que se le da a la educación laica y establecida por el gobierno a través de las políticas educativas, y los conocimientos difundidos en los libros de texto y materiales didácticos, las observaciones que se pudieron obtener a partir de las entrevistas

muestran que la cultura católica en la región ha funcionado mejor como espacio moral y de reacción a un tipo de pensamiento modernista y racionalista, principalmente en lo que se refiere al tema de la educación. A pesar de la valoración de la enseñanza laica que se pudiera encontrar en las respuestas de los entrevistados, las enseñanzas de la Iglesia católica, los sermones y los consejos que dan los curas (que van una vez por mes a dar misa) son mucho más instructivos, importantes y valorados por la comunidad, que la misma enseñanza en la escuela laica. De esta manera, encontramos, por un lado, una cierta aceptación legítima o creencia incuestionable, respecto a la posible eficacia de la educación laica para una mejor inserción de los niños de la comunidad al sistema dominante, y, por el otro, no se siguen los dogmas y valores establecidos por la educación laica como una norma espiritual indiscutible. Muy al contrario, los entrevistados atribuyeron a los dogmas y valores católicos una mayor importancia normativa y espiritual que los planteados por la educación laica. En suma, las respuestas tradujeron la legitimidad de los valores inscritos en la educación secular básica en su comunidad, al mismo tiempo que estaban conscientes de que esos valores no correspondían claramente a sus prácticas y creencias cotidianas; por lo tanto, la legitimidad de la doxa institucional sólo se adscribe en la creencia a la inserción económica.

Asimismo, pudimos observar que la educación bilingüe y la transmisión de conocimientos y costumbres son aspectos que sobresalen en los conflictos en el interior de la comunidad. Testimonios de mujeres indígenas, por ejemplo, nos confirman que son muy pocos los niños que "quieren hablar su lengua étnica". En este sentido, los maestros no enseñan la lengua, restringiendo dicha tarea sólo a los padres. Ciertamente muchos maestros son mestizos pero también muchos otros son indígenas. Estos últimos no ponen en práctica la lengua indígena durante los ejercicios didácticos. Como lo hemos mencionado, sin lugar a dudas, este fenómeno se debe a todo un proceso histórico de construcción de la legitimidad de una visión del mundo específica, en donde los procesos educativos han funcionado para el fomento de la reproducción de dicha visión. Cabe mencionar que como efecto inverso, existen algunos grupos indígenas como los zapotecas que, por tradición o en tiempos recientes, han utilizado su lengua originaria como legitimidad cultural, hecho que hoy en día ha ido retomando gran auge como proceso de autoreivindicación.

Como resultado de esta dinámica entre la educación laica y los valores éticos manifestados por la Iglesia católica, ha surgido una especie de fortalecimiento de prácticas autóctonas religiosas en la cotidianidad social, mezcladas con algunos elementos pertenecientes a la creencia católica y a la creencia racionalista. Así, encontramos en razón de la pugna que existe entre el catolicismo institucional y la laicidad estatal respecto a la educación, tres elementos que se involucran en el complejo proceso de la conquista dóxica:

- a) Una concomitancia entre la importancia que le dan los entrevistados en términos de creencia práctica y pragmática a la educación laica y a su fundamento social;
- b) la importancia que se le da al dogma católico de la Iglesia para el bienestar espiritual y trascendental, y finalmente

c) la importancia otorgada a la religiosidad y a los rituales populares y de la vida en la comunidad, impregnados fuertemente de creencias autóctonas indígenas.

Así, nos hallamos con una especie de religiosidad compleja alrededor de la transmisión de conocimientos, que se podría resumir con la siguiente fórmula:

(moral social y catolicismo)

+ (pragmatismo social y racionalismo laico)

(sociabilidad comunitaria

y sincretismo autóctono indígena)

Sistema de Transmisión de conocimientos
en la comunidad Otomí de Toliman.

Esta fórmula es más evidente con el hecho de que el cotidiano religioso en la transmisión de conocimientos en las comunidades indígenas está lleno de símbolos que representan las diferentes disposiciones y motivaciones, que circulan en su imaginario y en su contexto histórico. Se trata, en este caso, de motivaciones de carácter práctico (racionalismo), espiritual (cristiano-institucional) y comunitario (étnico-indígena), que envuelven el espacio de la transmisión de saberes y formas de aprehender el entorno natural. Así, en la transmisión de saberes, en los entrevistados predominan tres elementos importantes: a nivel moral, ético y reglas de comportamiento son los valores católicos; a nivel práctico de estrategias para las demandas, su relación con el Estado y su concepción de mejoramiento de vida material y económica es la educación laica; y al nivel identitario y en términos de espacio de sociabilidad, son los valores autóctonos o indígenas los que prevalecen en las respuestas.

Podríamos decir que el proyecto educativo del sistema nacional, a través de los materiales didácticos, sólo ha logrado, en cierta manera, construir un capital educativo y una serie de valores presuntamente universales a ciertos grupos que han podido beneficiarse o integrarse en su totalidad al proceso educativo (mayoritariamente los mestizos urbanos). En cuanto a los indígenas mexicanos podemos decir que el proceso de legitimación se ha impuesto en cuanto a los valores importantes y predominantes en la construcción social del mundo, pero ha fracasado en su intento por adecuar las estructuras objetivas del pensamiento y los procesos de transmisión de conocimientos. Este hecho se debe, sobre todo, a que siguen permaneciendo los sistemas de creencia inculcados en el interior de las familias de las comunidades indígenas, y, por lo tanto, formas de ver la realidad diferente a lo planteado en los sistemas educativos oficiales. La adecuación y la integración en el proceso cognoscitivo no han sido completadas.

Lo que podemos concluir en este trabajo es que los discursos de legitimación encontrados en los materiales didácticos nos permitieron analizar la intención de los actores hacia su propio entorno y la funcionalidad que le atribuyen a dichas creencias, a partir de una disposición educativa planteada desde la época de la Colonia, hasta la actualidad. Asimismo, hemos podido observar una relación entre cosmovisión y un ejercicio de poder específicos, y la manera como se construye dicho ejercicio de poder en los sistemas educativos, a través de los materiales didácticos. Dichos materiales contienen en sí un discurso que es legitimado por medio de una retórica dominante y transmitida en las estructuras cognitivas. Estas estructuras cognitivas se expresan en un sistema de significaciones simbólicas jerarquizadas. Así, la cultura, es decir, los sistemas de creencias, valores expresados en el lenguaje específico de cada grupo social que conforman su identidad, se vuelve un juego de luchas entre los distintos grupos sociales. De manera que por medio de los materiales didácticos y la educación aplicada a los pueblos indígenas se mantiene una serie de lógicas distintivas entre estatus sociales, clases y etnias.

A este respecto, Bourdieu plantea que la cultura es un juego de respuestas colectivas que se objetiva en forma de instituciones y de significaciones sociales, codificadas y preconstruidas, es una forma de subjetividad, de habitus por interiorización y actualización por medio de principios simbólicos plurales. Es un capital producido en un campo particular que denota todo aquello que es adquirido y transmitido, y no innato. Asimismo, la sociedad va generando un sistema de hábitos que se reproducen y se expresan en las creencias, es decir, en aquello que se considera legítimo y verdadero. Será a partir de este tejido cultural que encontraremos las predisposiciones que conforman a los individuos, que los llevan a apoyarse sobre ciertas creencias, y al oponerse a otras lógicas de pensamiento, a otras culturas, se conforma legítimamente una "distinción" entre varias culturas, una dominación de una sobre otra. Los contenidos hallados en los materiales didácticos a lo largo de estos siglos son precisamente una expresión de toda esta dinámica, en donde la distinción cultural y la dominación de una cultura sobre otras se ha ido imponiendo de tal manera que los mismos indígenas van aceptando su dominación y reproduciéndola ellos mismos.

Así, los materiales didácticos utilizados en la enseñanza a los indígenas mexicanos no concuerdan con un modo de transmisión de conocimientos de forma familiar de las comunidades y el aprendizaje proporcionado en los centros de enseñanza institucionales. Pocos han sido los programas desde el siglo XIX que realmente se han preocupado por la comprensión de una dinámica familiar en el interior de las comunidades, para adaptar ciertos materiales didácticos a esta dinámica. Casi nadie ha planteado la posibilidad de adecuar los programas educativos y los materiales didácticos a la lógica interna de la construcción familiar de cada uno de los diferentes pueblos indígenas.¹² De esta manera, la marginalidad social (intelectual o racial), económica (oportunidades de trabajo), cultural (valorización de los conocimientos indígenas para el desarrollo de políticas públicas) está asociada a un descalce entre la oferta y la demanda en los procesos educativos. Este proceso legitima, por el contrario, el supuesto de que es la incapacidad de los niños indígenas para cumplir con lo demandado en los ejercicios y materiales didácticos, más que en las lógicas estructurales encontradas en la constitución de los materiales educativos utilizados en las comunidades indígenas, lo que determina la desigualdad social. Quizá, hasta hace apenas

cinco años, la mayoría de los métodos didácticos ha buscado integrar a las minorías étnicas indígenas, a través de un proyecto pluricultural de carácter nacional con los sistemas educativos y la dinámica interna familiar de cada comunidad y/o grupo indígena; pero faltará ahondar en esfuerzos que se concentren en la elección de la currícula que se deba impartir en las comunidades indígenas.

Conclusiones

Esta investigación nos permitió observar cómo las creencias de una cultura hegemónica, la visión dominante, ya sea de una entidad nacional o del mundo, puede llegar a imponerse sobre otras culturas subalternas; de manera que, una "violencia simbólica" se constituye paulatinamente en el espacio social.

Bibliografía

Arizpe, Lourdes (1989), *Cultura y desarrollo, una etnografía de las creencias de una comunidad mexicana*, México: UNAM, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa. [[Links](#)]

Bonfil, Guillermo (1981), *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios de América*, México: Nueva Imagen. [[Links](#)]

Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas [coords.] (1998), *Autonomías étnicas y Estados nacionales*, México: CONACULTA/INAH. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1971), "Génesis y estructura del campo religioso", en *Revue Française de Sociologie*, vol. XII. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1992), *Réponses*, París: Seuil. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique, precedida de Trois études d'ethnologie kabyle*, Ginebra: Droz. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1987), *Choses dites*, París: Minuit. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (2000), *Les structures sociales de l'économie*, París: Seuil. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1981), *Questions de sociologie*, París: Minuit. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1984), "Espace social et genèse des 'clases'", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núms. 52/53. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens Pratique*, París: Minuit. [[Links](#)]

Bourdieu, Pierre (1994), *Raisons Pratiques, surla théorie de Faction*, París: Seuil. [[Links](#)]

Bravo, G. (1977), *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos, los materiales didácticos*, México: El Colegio de México. [[Links](#)]

Broda, Johanna y Jorge Baez [coords.] (2001), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, México: CA, Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Delgado, Juan (1994), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis. [[Links](#)]

García, Néstor (1990), *Culturas híbridas estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo. [[Links](#)]

Gonzalbo, Pilar [coord.] (1996), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: El Colegio de México, UNED. [[Links](#)]

Gruzinski, Serge (1991), *La colonización de lo imaginario, sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglo XVI-XVIII*, México: Fondo de Cultura Económica. [[Links](#)]

Gutiérrez, Daniel (2002), "Setenta años de coyuntura en la obra de Pierre Bourdieu", en *Estudios sociológicos*, septiembre-diciembre, vol. 20, núm. 60. [[Links](#)]

Vázquez, Zoraida (1981), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México: El Colegio de México. [[Links](#)]

Notas

¹ "Es todo poder que logra componer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza. O, de manera más sencilla, es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia, de manera que los agentes sociales empiezan a considerarla como auto-evidente: es la aceptación dóxica del mundo" (Bourdieu con Wacquant, 1992: 143).

² "La doxa es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de aquellos que dominan dominando el Estado" (Bourdieu, 1994: 129).

³ Las entrevistas se efectuaron durante el tercer trimestre de 2002, en la comunidad semidesértica de Casablanca, en el municipio de Toluca. Se realizó un total de 62 entrevistas, en una población total de 977 habitantes con 70% de hablantes otomí.

⁴ Sin duda alguna, en contraposición a este planteamiento se podrían también analizar las comunidades indígenas cuyo índice de desigualdad social es mínimo, y relacionarlo con los procesos educativos que han sido aplicados a su comunidad. Sin embargo, por cuestiones de espacio este aspecto no será estudiado.

⁵ "La ciencia en Occidente parece constituir una institución de tipo 'religiosa': ésta suscita una fe cientista, una ética cientista, esperanzas científicas, una escatología científica [...]. Parece entonces útil proceder a cierto tipo de comparaciones" (Thuillier, 1988: 9).

⁶ Desde Andrés Bello en 1536, arrestado por la Inquisición por fomentar ideas anticatólicas, hasta el siglo XIX y mediados del XX, en donde Diego Thomson y el sistema de escuelas lancasterianas, el doctor José María Luis Mora, los padres constitucionalistas, el mismo Juárez, José Rubio y los generales Orozco e Ignacio Gutiérrez durante la Revolución, así como Moisés Sáenz, Cárdenas y el Instituto de Verano (Townsend), etc., participaron fuertemente en la conformación de los materiales didácticos y en la "educación" de los indígenas mexicanos (Scott, 2002 y 1991).

⁷ Respecto a la noción de colonialismo interno, véanse los trabajos de González Casanova y Rodolfo Stavenhagen. Noción que refleja la reproducción de un colonialismo que hay entre un país y otro, pero esta vez se ejerce en el interior de un pueblo o un país, entre sus mismos pobladores.

⁸ Véanse los trabajos de Alberto Arnaut Salgado, a propósito de la historia de la supervisión escolar y el personal de apoyo técnico pedagógico en la educación básica en México.

⁹ La comunidad de Casablanca se encuentra en un territorio montañoso y semidesértico en donde los servicios de agua, electricidad, gas y drenaje son casi inexistentes y se tiene una línea de teléfono comunitaria. Es una de las comunidades de mayor marginación en el estado. Asimismo, se cuenta con una escuela primaria, una telesecundaria y una guardería auspiciadas por el ini. Las viviendas están *autóticamente* distribuidas por toda la comunidad, aunque en algunas zonas éstas presentan una estructura de "corredor" a lo largo del principal camino de terracería. En efecto, los caminos y rutas de comunicación por lo general, son de terracería o de tierra aplanada. Por otro lado, toda la comunidad está atravesada por un río de baja densidad, por lo que pasar de un lado de la comunidad al otro puede tener una duración de hasta cuatro horas a pie. En esta región se cuenta con un templo católico.

¹⁰ Aunque la mayoría de los pobladores son bilingües (otomí-español), la práctica del español es bastante común. Aproximadamente, 90% de los habitantes nació en esa comunidad, y ninguno ha vivido en comunidades fuera del estado de Querétaro. La edad de los entrevistados osciló entre los 30 y los 70 años (la mayoría, entre los 26 y los 40 años). Asimismo, todos los entrevistados son casados, y la mayoría de origen otomí, excepto algunos que lo negaron rotundamente y se consideraban por completo fuera de una procedencia indígena. En este mismo eje, los mayores de 50 años afirmaron tener, al menos, raíces indígenas; por lo cual los renegados de la cultura otomí se encontraban, por lo general, en el grupo de edad de 18-35 años.

¹¹ Según la encuesta del INEGI de 1995, de una población de 1,229,350 de hablantes de lengua indígena de 6 a 14 años, 33% no sabe leer ni escribir.

¹² La propuesta del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), en cuanto a los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos, es de singular importancia y de tomar nota, ya que implica un considerable esfuerzo para integrar estos

aspectos en el aprendizaje y promoción del español en las regiones consideradas de carácter indígena (Bravo, 1977).

Información sobre el autor

Daniel Gutiérrez Martínez. Profesor-investigador en El Colegio Mexiquense A.C. Realizó estudios de doctorado en El Colegio de México A.C. y en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París (EHESS). Ha impartido cursos en Sociología y Ciencia Política de licenciatura y maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Universidad Popular Autónoma de Puebla y en El Colegio Mexiquense A.C. Ha publicado en revistas especializadas como *Estudios Sociológicos* de El Colegio de México A.C., *Actas Sociológicas* de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Economía y Territorio* de El Colegio Mexiquense A.C. Estuvo a cargo de la coordinación del libro *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas* (2007), editado por Siglo XXI, El Colegio de México A.C. y el Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son: desarrollo, etnicidad, religiosidad, teorías sociológicas, multiculturalismo e interculturalidad.

Fuente: GUTIERREZ MARTINEZ, Daniel. **Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México.** *Convergencia* [online]. 2007, vol.14, n.44 [citado 2016-09-19], pp.125-154. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1405-1435.