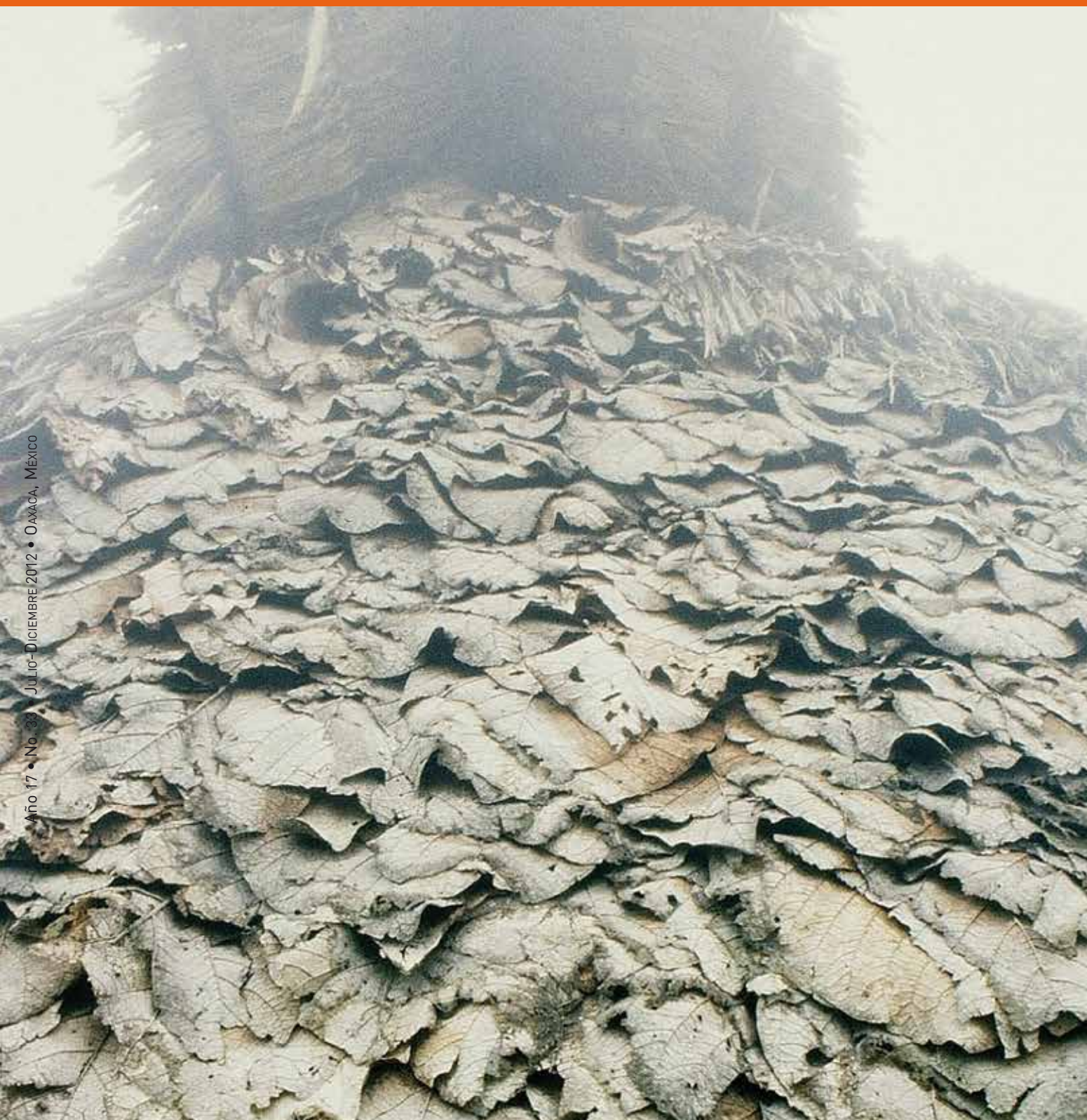


CuadernoSur

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES del



INAH

www.inah.gob.mx

UABJO

www.uabjo.edu.mx

www.iisuabjo.edu.mx

CIESAS

www.ciesas.edu.mx

www.ciesaspacifico.edu.mx





CuadernoSur

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

del

Sur

CONSEJO DIRECTIVO

Eloy Pérez Sibaja (INAH - Oaxaca)
 Arturo Ruiz López (IISUABJO)
 Margarita Dalton (CIESAS - Pacífico Sur)

DIRECTOR

Salvador Sigüenza (CIESAS - Pacífico Sur)

CONSEJO EDITORIAL

Isidoro Yescas (IISUABJO)
 Eduardo Bautista (IISUABJO)
 Olga Montes (IISUABJO)
 Miguel A. Bartolomé (INAH - Oaxaca)
 Marcus Winter (INAH - Oaxaca)
 Sergio López Alonso (INAH - Oaxaca)
 Salvador Aquino (CIESAS - Pacífico Sur)
 Rodrigo de la Torre (CIESAS - Pacífico Sur)

EDITOR

Abraham Nahón

ASISTENTE

Paola Monserrat Pérez

DISEÑO

Judith Romero

IMPRESIÓN

Carteles Editores

FOTOS DE INTERIORES

Ivan Alechine
 [Excepto el artículo de Salomón Nahmad,
 quien nos proporcionó sus fotografías y
 las de Peter Furst].

**FOTO DE PORTADA**

Ivan Alechine. Techo tradicional
 con una cascada de hojas.
 Ayautla, Oaxaca, 1992.

CUADERNO DEL SUR, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, AÑO 17, NUM.33, JULIO-DICIEMBRE 2012, ES UNA PUBLICACIÓN SEMESTRAL EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS) CON EL APOYO DEL INAH Y UABJO. DOMICILIO: JUÁREZ 87, COL. TLALPAN, MÉXICO, DF, CP14000. TEL 54873600. CORREO ELECTRÓNICO: CUADELSUR@GMAIL.COM. EDITOR RESPONSABLE. ABRAHAM NAHÓN. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO NO.04-2012-032710085200-102., ISSN: EN TRÁMITE. AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR, LICITUD DE TÍTULO Y CONTENIDO: NO. EN TRÁMITE, AMBOS OTORGADOS POR LA COMISIÓN CALIFICADORA DE PUBLICACIONES Y REVISTAS ILUSTRADAS DE LA SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. PERMISO SEPOMEX NO. EN TRÁMITE. IMPRESA POR CARTELES EDITORES, COLÓN NO. 605, COLONIA CENTRO, C.P. 68000, OAXACA, OAXACA. ESTE NÚMERO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EL 30 DE NOVIEMBRE DE 2012 CON UN TIRAJE DE 1000 EJEMPLARES. EL CONTENIDO DE LOS ARTÍCULOS ES DE LA EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES. SE PERMITE LA REPRODUCCIÓN PARCIAL DE LOS MATERIALES PUBLICADOS SIEMPRE Y CUANDO SE HAGA CON FINES NO COMERCIALES Y SE CITE LA FUENTE.

PRESENTACIÓN 4

ARTÍCULOS

- En el centenario de *Las formas elementales de la vida religiosa*
(Apuntes desde la perspectiva antropológica)
Félix Báez Jorge 9

- Continuidad de la evangelización en el
siglo XXI: el caso de los wixárikas*
(huicholes), coras y ayüük jääy (mixes)
Salomón Nahmad Sittón 23

- Iglesia y Educación
en Yucatán, 1934-1940
Carmen Méndez Serralta 53

- La problemática en las escuelas indígenas
de Oaxaca en la experiencia de sus
maestras y maestros
Erika González Apodaca
Miguel Cornelio Cruz
Salomé Aragón Cortés 65

- FOTOGRAFÍA
Narrativas fotográficas
Abraham Nahón 101

- RESEÑA
Dos siglos de calamidades
públicas en Antequera
Manuel Esparza 105

Este número de *Cuadernos del Sur* presenta cuatro artículos. En el primero de ellos Félix Báez realiza una serie de consideraciones y planteamientos en el marco del centenario de la publicación de la obra de Emile Durkheim *Las formas elementales de la vida religiosa*. Se trata de un conjunto de reflexiones desde la antropología que consideran a la religión como un hecho social objetivo que cumple una función social y que al mismo tiempo genera debates sobre el fenómeno religioso; la religión es un principio compartido y un modelo social de orden. Asimismo, Báez señala que en *Las formas...* se aprecian temas como la autoridad de las normas sociales y el estudio de las representaciones colectivas, los cuales forman parte del legado que el pensamiento de Durkheim heredó a las ciencias sociales.

A partir de su vasta experiencia en el campo de la antropología y su paso por diversos cargos institucionales en la administración pública, en “Continuidad de la evangelización en el siglo XXI” Salomón Nahmad reflexiona sobre la evangelización cristiana entre los pueblos mayas, mixes, coras y huicholes. Considera tanto la evangelización católica como la de las iglesias evangélicas, y trata de señalar tanto las estrategias de las distintas iglesias para eliminar las religiones propias de los pueblos mesoamericanos originarios como la forma en la que se han construido los sincretismos y se han realizado los ajustes al poder de la Iglesia. El trabajo presenta estrategias específicas para la eliminación de las formas religiosas de la población indígena y apunta el apoyo con el que diversas órdenes católicas fortalecen dichas estrategias.

Las siguientes dos colaboraciones son sobre educación, una de carácter histórico y otra desde una perspectiva de análisis actual. En “Iglesia y educación en Yucatán”, Carmen Méndez aborda la relación que surgió entre la Iglesia y el estado mexicano en los años treinta; centra su análisis en el caso de Yucatán al abordar aspectos educativos y religiosos, así como los ataques y asesinatos cometidos contra los maestros en el contexto de la educación socialista y

la labor del magisterio, enfocada a la “agitación” social que realizaba. También señala las acciones que la Iglesia realizó para contrarrestar los efectos de dicha agitación. El texto concluye con la conciliación que se dio entre la Iglesia y el Estado para evitar mayores conflictos sociales.

El análisis que Érika González realiza en “La problemática en las escuelas indígenas de Oaxaca en la experiencia de sus maestras y maestros”, aborda una serie de problemas vigentes desde hace décadas en la educación indígena. El texto expone puntualmente la metodología elaborada para definir tanto los criterios de trabajo como el universo de docentes utilizado; a partir de la información recabada se efectúa un análisis íntegro que comprende: la caracterización de las escuelas y el perfil de los docentes, las problemáticas educativas desde las percepciones docentes, presenta una serie de concepciones pedagógicas y didácticas de los saberes comunitarios y los contenidos curriculares, el trabajo con los planes de estudio oficiales, la participación social, la formación y actualización docente, el papel de las estructuras sindicales. El trabajo concluye con una reflexión sobre las percepciones docentes sobre la diversidad cultural y el *sentido* de la escuela; cabe agregar que a lo largo del texto se insertan una serie de opiniones de los profesores, las cuales enriquecen su contenido. Finalmente se incluyen un breve texto sobre las narrativas fotográficas que en los últimos números han estado presentes en la revista y una reseña que Manuel Esparza realizó al libro *Dos siglos de calamidades públicas en Antequera*.

Salvador Sigüenza Orozco
Director



Ivan Alechine. Tenango, Oaxaca, 1992.

En el centenario de *Las formas elementales de la vida religiosa* (Apuntes desde la perspectiva antropológica)

FÉLIX BÁEZ JORGE

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco (Bilbao), miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Veracruzana.

bacz_felix@yahoo.com

Emile Durkheim me parece hoy injustamente rechazado. Me alejo de su doctrina, pero no sin mantener lo esencial.

GEORGES BATAILLE. Teoría de la Religión

EL ESTUDIO CIENTÍFICO DE LAS RELIGIONES

Se cumple este año un siglo de la publicación *Les formes elementaires de la vie religieuse* (París, 1912), obra fundamental con la que Emile Durkheim estableció nuevas rutas teóricas y metodológicas para el estudio de los fenómenos religiosos, que en éstas páginas comento de manera esquemática. Como lo advirtió Claude Lévi-Strauss (1969: 186), Edward B. Tylor, James G. Frazer y el propio Durkheim, son “los fundadores de la etnología religiosa”. Recordemos a propósito que, décadas atrás, Tylor publicaría *Primitive Culture...* (Londres, 1871) y que *The Golden Bough* de Frazer saldría de las prensas en 1890 (antecedente de su obra monumental en 12 tomos, publicada con el mismo título en Londres, entre 1911-1915).

En *Las formas elementales de la vida religiosa* Durkheim plantea su teoría general sobre la religión sustentada en el estudio de las religiones primitivas. El análisis de la noción de “maná” es el soporte central en su argumentación, que le lleva a definir la religión como “un sistema solida-

rio de creencias y prácticas relativas a las cosas sagradas, es decir, separadas, interdictas, creencias a todos aquellos que unen en una comunidad moral llamada Iglesia...” (Durkheim, 1968: 49).¹ Como se sabe, a partir del examen del totemismo australiano en tanto “religión elemental”, estableció que lo sagrado constituye, en todo caso, una representación de la sociedad. Si bien este estudio ha sido centro de agudos debates, es considerado por diferentes especialistas como la obra maestra de Durkheim. En su óptica la religión es, en última instancia, una proyección del quehacer social, perspectiva que desde diferentes plataformas teóricas habían planteado con anterioridad Ludwig Feuerbach y Karl Marx, y que W. Robertson Smith sugirió con antelación en el ámbito de la antropología.

1 En otro ensayo, Durkheim (1966: 151) anota: “...las religiones, aun las mas groseras, no son como se ha creído a veces, simples fantasmagorías que no corresponden a nada en realidad, sin duda no expresan las dudas del mundo físico tales como son; como explicación del mundo carecen de valor. Pero expresan en forma simbólica necesidades sociales, intereses colectivos. Representan las diversas relaciones que la sociedad mantiene con los individuos de que está compuesta, o las cosas de que están compuestas... A través de una religión se puede hallar la estructura de una sociedad. Las religiones son la forma primitiva en que las sociedades toman conciencia de sí mismas y de su historia.”

Hijo de un rabino (y descendiente por ambas ramas familiares de rabinos), Durkheim se alejó muy joven de la religión judaica, hasta asumir una posición agnóstica (Coser; 1967: 176). Personaje de perfiles legendarios, Durkheim es todavía centro de enconados debates teórico-metodológicos. En el ámbito político fue factótum de la enseñanza superior en Francia e ideólogo de la III República. Jean Louis Fabiani (1988: 161) lo considera “un personaje pasado de moda”, punto de vista que no es coincidente con las perspectivas expuestas, entre otros, por Claude Lévi-Strauss (1978), Jürgen Habermas (2005) y Roy A. Rappaport (2001), quien en su sobresaliente estudio *Ritual y religión en la formación de la humanidad*, anota:

Tanto en la introducción como en la conclusión de *Las formas elementales*, Durkheim expuso brillantes argumentos a favor de la construcción de categorías. Entre la introducción y la conclusión se encuentra lo que podría ser considerada como la descripción más importante de la religión jamás efectuada por un sociólogo (ibid: 254).

Mircea Eliade (2000: 27-28) contextúa la publicación de *Las formas elementales* en “una fecha muy significativa en la historia del estudio científico de la religión”. Explica que también en 1912 Wilhelm Schmitdt concluye el primero de los cuarenta volúmenes que integran su obra monumental *Ursprung da der Gottesidee*, en la que examina la idea original en torno a Dios. Ese mismo año –indica Eliade– Raffaele Pettazzoni publica *La religione primitiva in Sardegna*; y Carl G. Jung su revelador estudio *Transformaciones y símbolos de la libido*. Sigmund Freud, por su parte, corregía las pruebas de *Tótem y tabú*, que se edita en 1913. En esta perspectiva analítica, Eliade anota con razón que

Estas obras fueron representativas de cuatro diferentes enfoques del estudio de las religiones, ninguno de los cuales era realmente nuevo: el sociológico, el etnológico, el psicológico y el histórico. El único enfoque potencialmente nuevo, el de la fenomenología de la religión, sería abordado hasta 10 años después. Pero Freud, Jung, Durkheim y Wilhelm Schmitdt aplicaron nuevos métodos y afirmaron haber obtenido resultados más sólidos que sus predecesores.

La publicación de estos notables tratados que cimientaron el estudio antropológico de los fenómenos religiosos se produce 53 años después de que Charles Darwin edita *El origen de las especies*, tratado que –como lo indica con precisión Matos Moctezuma (2010: 167)– “abre toda una corriente de pensamiento que dará base al desarrollo de la prehistoria, la antropología etc.”, estableciendo de tal manera “un gran paso en el conocimiento del origen del hombre que hasta ese momento estaba impregnado de ideas religiosas... La ciencia se imponía a la visión idealista del mundo y del hombre”.

La reflexión de Matos Moctezuma focaliza otros dos acontecimientos significativos para el estudio de la sociedad que acompañan en 1859 la publicación del revelador libro de Darwin: En ese año Karl Marx escribe su prólogo a la *Contribución a la Crítica de la economía política*, estudio en el que expone su teoría de desarrollo social desde la perspectiva del materialismo histórico.² Por otra parte, la Royal Society (a partir de las observaciones de Jhon Prestwitch) valida el descubrimiento que Boucher de Perthes realizara en Abbeville (Francia), referido a instrumentos hallados en graveras asociados a animales extinguidos, estableciendo así los cimientos de los estudios prehistóricos y cuestionando la estrecha cronología bíblica en torno a la antigüedad del hombre en la tierra. Enfatiza Matos Moctezuma que “estos tres aportes, que coinciden en aquel año de 1859, vendrían a proporcionar una nueva visión de la evolución del hombre y de las sociedades” (ibid: 189). Desde luego lo anotado en líneas anteriores evidencia lo que Bertrand Russell (1985: 73) señaló con plena razón en ese sentido, de que el desarrollo científico ha contribuido de manera definitiva a la refutación de la historia construida desde la óptica eclesiástica.

2 Para el pensamiento social es fundamental la observación que Marx (1969: 187) señala en este importante texto: “...En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase del desarrollo de fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social el que determina su conciencia.”

Visualizado como dogmático, positivista y ultraconservador, Durkheim (1858-1917) fue señalado en 1911 por Pierre Lasserre como un artífice de “La doctrina oficial de la Universidad”. En un orden de ideas diferente, es considerado como sobresaliente representante del espiritualismo que prevalece en la filosofía francesa y como legítimo fundador de una nueva sociología, para la cual reclamó autonomía frente a las limitaciones e impugnaciones críticas provenientes de los círculos filosóficos e historicistas. Paradojas de la vida académica: mientras Durkheim era cuestionado en Francia, su obra sentaba las bases para la profesionalización de la sociología norteamericana, como bien lo señala Fabiani (1968: 167) en un conciso artículo en el que establece los aportes del durkheimismo. En efecto, la corriente estructural-funcionalista de la sociología en los Estados Unidos hizo suya gran parte de la herencia teórica de Durkheim, incautación que —como lo indica Fabiani— “ha contribuido a presentar una imagen ahistórica del fundador de la sociología francesa”³ En opinión de Durkheim la historia carece de una perspectiva comparativa, vacío que la sociología debe llenar. De acuerdo con la acertada observación de Lowie (1976: 242),

Durkheim... no desdeñaba la historia; pero su interés especial radica en la determinación de tipos de leyes, sin las cuales los hechos carecerían de significado; esta posición explica por qué admite cierto material histórico y rechaza otro. Deliberadamente excluye lo que no se presta a tratamiento comparativo.

DURKHEIM Y LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Los planteamientos teóricos de Durkheim sobre el fenómeno religioso fueron tempranamente cuestionados por A. A. Goldenweiser en un artículo titulado “Religion and Society: A Critique of Emilie Durkheim’s Theory of the Origin and Nature of Religion”, publicado en 1917. Al comentar este ensayo, Eliade (2000: 31) señala de Goldenweiser “puso de relieve que las tribus más simples no tienen clanes ni tótems (¿de dónde, pues, extraen sus religiones los pueblos no totémicos?).” Durkheim identificó el

origen del sentimiento religioso en el entusiasmo colectivo “tipificado por la atmósfera que se produce en los ritos australianos”, apunta Eliade. Sin embargo, Goldenweiser observó que “Si la misma asamblea da origen al sentimiento religioso, ¿por qué las danzas seculares de los indios de América del Norte no se han transformado en expresiones religiosas?”.

La influencia durkheimiana es evidente en los estudios de Bronislaw Malinowski. En diferentes páginas de su copiosa obra el padre fundador del funcionalismo británico reconoce su deuda intelectual con el autor de *Les règles de la méthode sociologique* (Paris, 1884), sin dejar de plantear disensos y críticas. Raymond Firth (1974a: 8) refiere algunos ejemplos al respecto, mismos que sigo y detallo enseguida. La primera aproximación a la obra de Durkheim la formula Malinowski en su libro *The Family Among the Australian Aborigines: A Sociological Study* (Londres, 1913). En otro texto, Firth (1974b: 231-232) anota que en este ensayo Malinowski,

Buscando sin duda en Durkheim su inspiración teórica explicaba el modo en el que la división de funciones por sexos determinaba en Australia la familia individual y el matrimonio. Pero rectificaba la opinión de Durkheim según la cual en las sociedades más primitivas la división del trabajo y la solidaridad conyugal son extremadamente rudimentarios.

En 1913 Malinowski publicó en la revista londinense Folk-lore una sobresaliente reseña a *Las formas elementales de la vida religiosa*. En las páginas de esa recensión expresa reconocimiento al estudio de Durkheim y esboza su punto de vista en el sentido de que la religión no es únicamente el precipitado de la existencia del grupo, sino que se refiere a actitudes mentales individuales, tal como lo indica S. F. Nadel (1974: 218-219), subrayando que “La resistencia de Malinowski a admitir la autonomía de las ‘fuentes sociales’ de la religión le colocaba ante problemas muy difíciles. Uno es el de por qué los ritos religiosos son colectivos y las religiones primitivas son asuntos de la comunidad”.

En *Magic, Science and Religion* (originalmente publicado en 1925), Malinowski (1974: 18) hace suyas las reflexiones que Durkheim formula sobre el totemismo en *Las formas elementales de la vida religiosa*, anotando:

3 Véase al respecto Parsons (1967 y 1968).

De acuerdo con el profesor Durkheim(...) “lo religioso” es idéntico a “lo social”. Pues “de una manera general (...) una sociedad posee todo lo que se precisa para hacer la sensación de lo divino en las mentes de los hombres tan sólo mediante el poder que sobre ellas detenta; pues para sus miembros es lo que es Dios para sus adoradores”. El profesor Durkheim llega a esta conclusión mediante el estudio del totemismo, del que cree que se trata de la más antigua forma de religión.

En otro apartado del referido ensayo, Malinowski (ibid: 65) enfatiza el punto de vista de Durkheim respecto a que “la sociedad es la materia prima de Dios mediante un análisis de las festividades tribales primitivas”. En páginas posteriores Malinowski (ibid: 69) reconoce los aportes de Durkheim (y de Robertson Smith) respecto al estudio de la religión primitiva, si bien cuestiona “la exageración misma del aspecto sociológico”. En su opinión (fundada en sus experiencias derivadas del quehacer etnográfico), los citados autores “han formulado cuestiones de la mayor importancia”, que enuncia en estos términos:

¿Por qué la mayoría de los actos de las sociedades primitivas son celebrados colectivamente y en público?, ¿Cuál es el papel de la sociedad en el establecimiento de las reglas de conducta moral?, ¿Por qué no sólo la moralidad, sino también el credo, la mitología y todas las tradiciones sacras son obligatorias para todos los miembros de una tribu primitiva?

En el libro *Coral Gardens an Their Magic* (Londres, 1935), Malinowski declara enfáticamente que “en cierto modo toda la substancia de mi teoría de la cultura se reduce a expresar la teoría de Durkheim en términos de psicología behaviorista” (cit. en Fortes 1974: 166, n. 4). En tanto que en su libro *A Scientific Theory of Culture* (Chapel Hill, 1944, que refiero aquí en versión castellana), Malinowski (1967: 30-31), fija su posición crítica frente al punto de vista de Durkheim por cuanto hace a la naturaleza de la religión. En su perspectiva, Robertson Smith fue el primero en establecer el contenido sociológico de los estudios referidos a la “ciencia, al rito o al mito”, y éste

fue seguido por el principal sociólogo y antropólogo francés Emile Durkheim quien desarrolló uno de los más completos e inspirados sistemas de sociología. No

obstante, éste fue echado a perder por ciertos preconceptos metafísicos y, sobre todo, por el completo rechazo, no sólo de las especulaciones psicológicas introspectivas, sino también de toda referencia a las bases biológicas de la conducta humana. En muchos sentidos, sin embargo, Durkheim puede ser considerado como representante de una de las más serias tendencias de la antropología moderna que aspiran, sobre todo, a la plena comprensión científica de la cultura como fenómeno específico.

La influencia de Durkheim también es patente en el pensamiento de A. D. Radcliffe-Brown, como se sabe, principal autor del funcionalismo británico, junto con Malinowski. Alejado de preocupaciones relativas a la explicación de los fenómenos culturales desde variables psicológicas, Radcliffe-Brown privilegió las temáticas centradas en la problemática del orden y la estabilidad social, así como el análisis de los factores que impiden la desintegración social, temáticas que Durkheim examinó desde condicionantes estrictamente sociales. En última instancia, en opinión de ambos autores la función principal de las instituciones es la de mantener la dinámica y el equilibrio de la estructura social.

En su libro *Structure and Function in Primitive Society* (Londres, 1952 –que cito aquí en una traducción al español), Radcliffe-Brown (1972) reconoce la sustancial contribución de Durkheim a la “teoría general de la función social de las religiones”. Observa al respecto:

La contribución más importante a nuestro tema es un trabajo de Emile Durkheim publicado en 1912. Su título es *Les formes élémentaires de la vie religieuse*(...) El objetivo del análisis de Durkheim era establecer una teoría general de la naturaleza de la religión. En lugar de un amplio estudio comparativo de muchas religiones, prefirió tomar un tipo sencillo de sociedad y llevar a cabo un amplio análisis intensivo y detallado, y para tal fin eligió las tribus aborígenes de Australia (ibid: 188).

Radcliffe-Brown identifica las coordenadas teóricas en las que Durkheim sustenta sus planteamientos y el papel que en el desarrollo de sus ideas cumplieron Henri Hubert y Marcel Mauss, señalando que ellos partieron “de los fundamentos establecidos por Robertson Smith”. En otro orden de ideas, compara las observaciones de Durkheim y de Fra-



zer respecto a los ritos totémicos y advierte que mientras este último las consideraba “como asuntos de magia”, el sociólogo francés “las trata como religiosas, porque los propios ritos son sagrados y se refieren a seres sagrados, lugares y objetos sagrados” (ibid: 189).

Un aspecto significativo del examen que Radcliffe-Brown formula en torno a la obra de Durkheim que nos ocupa, refiere al manejo de las fuentes etnográficas que sustentan su pesquisa, expresando en este sentido que:

En 1912 se sabía mucho menos sobre los aborígenes australianos de lo que actualmente conocemos. Se ha comprobado que algunas de las fuentes utilizadas por Durkheim no son fidedignas. Una tribu que era bien conocida por los escritos de Spencer, Gillen y Strehlow –los aranda–, es atípica en algunos aspectos. Además, no puede decirse que su manejo de este material fuera todo lo que podía haber sido. En consecuencia, hay muchos puntos en esta exposición que considero inaceptables. Creo, sin embargo, que la principal tesis de Durkheim respecto a la función social de los ritos totémicos es válida, aunque requiere una revisión y corrección a la luz del conocimiento actual, más exacto y amplio (idem).

Al examinar la “teoría sociológica del totemismo” en otro apartado de su ensayo, Radcliffe-Brown (1972: 148) establece su diferencia de fondo respecto a las ideas de Durkheim. Escribe:

He dado razones para recusar la teoría de Durkheim de que en el totemismo las especies naturales pasan a ser sagradas porque se las elige como representativas de grupos sociales, yo mantengo por el contrario que las especies naturales son elegidas como representativas de grupos sociales, tales como los clanes, porque ya son objeto de actitud ritual, en una base muy distinta, por virtud de la ley general de la expresión ritual de los valores sociales antes establecidos.

A finales de los años treinta, Lowie (1976) expresa incisivas críticas a los planteamientos de Durkheim respecto a la religión, si bien reconoce a su vez la trascendencia analítica de sus razonamientos centrales. En su ya clásico libro *Historia de la Etnología* (que refiero aquí en la versión castellana de Paul Kirchhoff), Lowie expresa:

¿Qué es, entonces lo que Durkheim entiende por religión?. En contraste con ideas tradicionales, no da impor-



tancia a la creencia en seres sobrenaturales personales. Según el autor, en todas partes existe una dicotomía fundamental que separa lo sagrado de lo profano. Pero no son solamente espíritus y deidades las que se destacan como sagradas, sino también la fuerza impersonal llamada por los Melanesios “Mana”. Efectivamente, cuando se venera al sol o la luna o las almas de los muertos, es sólo porque se conciben como depósitos de esa entidad impersonal, misteriosa, de manera que es indiferente que ella resida o no en seres personales (ibid: 249).

Lowie destaca que Durkheim “no confunde la magia y la religión en un sólo rubro”, al contrario, ubica a la magia como antítesis de la religión, “a pesar de que ésta debe a aquella tanto su origen como su técnica”. En efecto, en el pensamiento durkhemiano la religión “presupone una comunidad de fieles, mientras que la magia, aún cuando se la practica oficialmente carece de una iglesia”. Entre el hechicero y sus clientes (y aún entre éstos) no se establecen nexos morales, “siendo sus leyes simples reglas de conveniencia carentes de santidad”.

Lowie identifica los puntos positivos en los que la sociología de Durkheim se vincula con la etnología, si bien señala que “se dejó desorientar por ciertos

conceptos apriorísticos”, observando críticamente que “una parte de su argumentación se perdió en la escolástica”, áspero juicio que, sin embargo, no le impide reconocer la agudeza analítica que llevó al eminente sociólogo francés a descubrir evidencias y símbolos mas allá de la realidad aparente (ibid: 258). Una lectura atenta de *Las formas elementales* evidencia que Durkheim (1968) distingue el plano de la apariencia, del ámbito relativo a las determinantes de las prácticas y creencias religiosas. En este sentido, vale la pena considerar la reflexión siguiente:

Atendiendo a las apariencias, los ritos dan a menudo la impresión de operaciones puramente manuales: son unciones, lavajes, comidas. Para consagrar a una cosa se le pone en contacto con una fuente de energía religiosa, del mismo modo que, hoy para calentar un cuerpo o para electrizarlo se le pone en relación con una fuente de calor o de electricidad... Entendida de este modo, la técnica religiosa parece ser una especie de mecánica mística, pero esas maniobras naturales son la envoltura exterior bajo la cual se disimulan operaciones mentales (ibid: 461).

Este planteamiento conlleva la crítica del significado, perspectiva de análisis según la cual ningún hecho



social debe aceptarse tal como se presenta, toda vez que su apariencia recubre otros planos de sentido los cuales es menester descubrir para establecer sus significados verdaderos. En otras palabras, la crítica de significado es un poderoso antídoto contra el autoengaño.

Estudioso profundo del pensamiento durkheimiano en torno a la religión, E. E. Evans-Pritchard (1974: 11) indica con razón que la teoría orgánica o funcional en la antropología social hunde sus raíces en el pensamiento de la época victoriana y considera que “En su forma más moderna y más mecanicista fue llevada a sus últimas consecuencias por Durkheim”, quien a través del racionalismo filosófico ejerció significativa influencia en Inglaterra. En su opinión, Durkheim “puede ser considerado como el tercer fundador de la ciencia que se ha convertido en lo que llamamos ahora Antropología Social”, ubicándolo al lado que Montesquieu y Saint-Simon (ibid: 27). Evans Pritchard identifica a Durkheim como un “determinista sociológico” y plantea que:

Las leyes que buscaba eran funcionales antes que históricas o evolutivas. La religión tenía, por tanto, que ser explicada en términos de una función social. No era, como

suponíamos los antropólogos ingleses en ese momento, una especie de ilusión: Las ilusiones no sobreviven durante siglos y no constituyen la matriz donde se han formado leyes, ciencias y artes. La religión tiene un objetivo básico: La sociedad en sí misma: El hombre adora en los dioses los símbolos de sus propias colectividades (ibidem: 27-28).

Es evidente que el texto anterior sintetiza, de manera magistral, el pensamiento de Durkheim en torno al fenómeno religioso. En otro ensayo Evans-Pritchard (1976: 96) señala que el pensamiento de Durkheim es coincidente con el de otros autores “que ven en el totemismo el origen de la religión o al menos su primera forma conocida”. Enlista a continuación a MacLennan, Robertson Smith, Wundt, Frazer (en sus primeros escritos), Jevons y Freud. En este orden de ideas, nuestro autor puntualiza:

La postura de Durkheim, quizá la figura más importante de la historia de la sociología moderna, sólo se puede apreciar teniendo presente dos cuestiones: La primera, que para él la religión es un hecho social objetivo. Desdeñó las teorías que trataban de explicarla en términos de psicología individual (ibid: 92).

En la lección inaugural que en 1960 dictara en el Colegio de Francia (al tomar posesión de la cátedra de antropología social), Lévi-Strauss (1978: 11-12) observó que Franz Boas y Emile Durkheim (nacidos ambos en 1858) fueron “si no los fundadores al menos los maestros que edificaban, uno en América y otro en Francia, la antropología tal como la conocemos en la actualidad”. Ampliando su argumentación, el autor de *Tristes trópicos* subraya que Durkheim es

(...) lo esencial de lo que fue la contribución de Francia a la antropología social, aunque su centenario, celebrado con brillo en muchos países extranjeros haya pasado entre nosotros casi inadvertido, y no haya sido así señalado por ninguna ceremonia oficial. ¿Cómo explican esta injusticia hacia él, que es también una injusticia hacia nosotros mismos, sino como una inconciencia menor de este encarnizamiento que nos arroja a olvidar nuestra propia historia...?⁴

Lévi-Strauss observa con certidumbre que “uno de los peligros” que acechaban a la sociología de Durkheim fue el “descarnamiento” y el “automatismo”, debilidades que Marcel Mauss contribuyó a superar conjuntando los planos empíricos y subjetivos en el análisis social. Esta postura sería un paso adelante en “la aversión que Durkheim había comenzado a sentir respecto a las encuestas etnográficas” y permitió “reestablecer con las otras ciencias del hombre puentes a veces imprudentemente cortados” (ibid: 15)⁵. Advierte también que es frecuente reprochar a Durkheim

(...) haber formulado en la segunda parte de *Las formas elementales* una teoría de la religión tan vasta y tan general que pareciera tornar superfluo el minucioso análisis

4 En otro texto, Lévi-Strauss (1981: 46) abunda sobre los disensos que se produjeron en torno al homenaje referido “La celebración del centenario del nacimiento de Emile Durkheim se realizó con dos años de retraso, el 30 de junio de 1960 en el gran anfiteatro de la Sorbona, a iniciativa de la Universidad de París. No pude asistir mas que como espectador, ya que el señor George Gurvitch, entonces profesor de la Sorbona, vetó mi participación.” Lévi-Strauss dedicó su libro *Antropología Estructural* a Durkheim, en el mismo año de su centenario.

5 Lévi-Strauss observa también que “completando la intención durkheimiana, Mauss liberó a la antropología de la falsa posición introducida por Dilthey y Spengler, entre la explicación de las ciencias físicas y la explicación de las ciencias humanas” (ibid: 16).

de las religiones australianas que le había precedido y —es dable pensar— preparado. La cuestión es saber si el hombre Durkheim había podido llegar a esta teoría sin estar previamente forzado a anteponer a las representaciones religiosas recibidas de su propia sociedad, la de los hombres en los cuales la evidencia histórica y geográfica garantizaba que fueran íntegramente “otros”, no cómplices o acólitos insospechables (ibidem: 16).

En un artículo titulado “Lo que la etnología le debe a Durkheim”, Lévi-Strauss (1981) establece que “En el momento que escribe sus *Règles* Durkheim desconfía de la etnología” oponiendo las observaciones confusas y presurosas de los viajeros a “los textos precisos de la historia”; más tarde, entre 1892 y 1912, “se ha transformado la actitud de Durkheim y de sus colaboradores frente a la etnografía”. Lévi-Strauss identifica como causa principal de esta actitud “la inflexión que la fundación de la *Année sociologique* impuso a los métodos de trabajo y a la lecturas de Durkheim”. En ese lapso conocería los trabajos de Boas, Preuss, Wilken, Hill Tout, Fison y Howitt, entre otros. “El primer y mayor servicio, quizá, que rindió a la teoría etnológica fue enseñarle que a falta de los hechos mismos, no hay reflexión válida...” (ibid: 46-47). En una larga entrevista sostenida con Paolo Caruso, Lévi-Strauss (1978: 87) resume su relación intelectual con el pensamiento de Durkheim:

He crecido, en cierto sentido, y en insubordinación permanente contra Durkheim, porque la influencia de su pensamiento era demasiado aplastante en parangón con la filosofía y la sociología del periodo en que yo cursaba mis estudios universitarios. Pero debo reconocer que he vuelto progresivamente hacia él y que me reconcilio con él cada vez más.

En otro orden de ideas, Owen Chadwick establece con meridiana precisión las aportaciones de Durkheim al pensamiento social. Señala que:

Durkheim fue el más cercano candidato al noble título de fundador de las modernas ciencias sociales (...) (En *Las Formas elementales de la vida religiosa*) creyó que había probado que una sociedad, para ser coherente con ella misma, debía compartir principios o axiomas, las creencias que son necesarias para permanecer como una sociedad; y señaló que la religión era uno de los principios

compartidos. Él siempre vio a la religión en el contexto de un modelo social de orden, el de la autopreservación de la sociedad como tal. Al hacer distinciones fundamentales entre lo sagrado y lo secular, entre creencias y ritual, trajo a la luz, como nadie lo había hecho antes, lo no racional, los elementos subconscientes inarticulados de una sociedad, sus axiomas morales y sus actitudes respecto al mundo...⁶

En su acucioso estudio *Mito e ideología*, Lawrence Krader (2003) dedica un apartado al pensamiento de Durkheim. Indica, con razón, que distinguía “entre los mitos propiamente dichos y las fábulas, en las cuales los individuos no creen o creen en ellas no de la misma manera en que creen en los mitos y, por tanto, las fábulas carecen de carácter religioso” (ibid: 88). Dimensionando la aportación fundamental de Durkheim, Krader considera con certidumbre que con su teoría de las representaciones colectivas, el fundador de la nueva sociología

Ejerció una influencia importante entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el estudio del mito. Sus investigaciones concretas de fenómenos míticos, expuestas en su libro *Las formas elementales de la vida religiosa*, tuvieron mucha importancia para ese campo de estudio. Su influencia pudo detectarse de manera inmediata en las investigaciones de sus colaboradores... Durkheim propuso un vínculo causal entre la manera en que se organiza una sociedad y las categorías del espacio y del tiempo (ibid: 79).

Acaso Krader es taxativo al limitar la influencia de Durkheim a los principios de la centuria XIX. Como

6 Citado en Florescano (1997: 62). En ese ensayo dedicado a examinar la naturaleza de los dioses en Mesoamérica, Florescano apunta: “Debo confesar con excepción de los estudios citados de Pedro Carrasco, Félix Báez-Jorge y Yólotl González Torres, que no encontré huella del pensamiento de Durkheim en las obras mexicanas o mexicanistas dedicadas a explicar las características de los dioses mesoamericanos” (ibid: 61). Este planteamiento es erróneo; lamentablemente Florescano no menciona la presencia de las reflexiones de Durkheim en otros estudios, por ejemplo, Olavarrieta (1977), Zingg (1982), Westheim (1986), Nájera (1987), Montelú Villar (1990), Salazar (1990), López Austin (1990), pesquisas en las que se cita *Las formas elementales de la vida religiosa*. Esta necesaria digresión lleva a plantear la necesidad de analizar detalladamente la influencia de Durkheim en los estudios antropológicos en torno a la tradición religiosa mesoamericana, a fin de evitar conclusiones apresuradas.

se ha visto en páginas anteriores y se advertirá en las siguientes, el pensamiento durkhemiano ha trascendido el marco temporal indicado, constituyéndose en un referente de importancia en los debates contemporáneos sobre el fenómeno religioso.

ANTROPOLOGÍA DE LA RELIGIÓN: EL LEGADO DE DURKHEIM

La trascendencia del pensamiento de Durkheim en las ciencias sociales se dimensiona en dos ámbitos: por una parte en sus aportes al campo sociológico y, en otro sentido, en la creación de una escuela sociológica (cuyo ariete a *L'Année Sociologique*) que influyó de manera notable en la antropología social británica y en la corriente estructural-funcionalista de la sociología norteamericana. De acuerdo con las diferentes opiniones de los autores presentados esquemáticamente en páginas anteriores, en *Las formas elementales de la vida religiosa*, Durkheim coronó sus reflexiones en torno a los fenómenos religiosos. Mas aún –tal como lo observa con acierto Habermas (2005: 70)–, en esta obra “consigue poner al descubierto las raíces sacras de la autoridad de las normas sociales”. Examinando a profundidad el legado durkhemiano, Habermas concluye que:

El medio que constituyen los símbolos religiosos ofrece una clave para la solución de un problema que Durkheim formula en estos términos: ¿Cómo podemos pertenecer por entero a nosotros mismos y también completamente a otros?, ¿Cómo podemos a la vez estar en nosotros y fuera de nosotros? Los símbolos religiosos tienen el mismo significado para todos los miembros del grupo y, sobre la base de esta semántica sacramentaria hacen posible un tipo de intersubjetividad, que todavía se mueve aquende los papeles comunicativos de primera, segunda y tercera persona, pero que, pese a ello, rebasa el umbral de un simple contagio afectivo de tipo colectivo (ibid: 1978).

Expresado de manera sucinta, los símbolos religiosos operan como puentes de comunicación entre los individuos de una sociedad, los cuales participan así de un orden moral compartido. De tal manera, las representaciones colectivas y la realidad social mantienen influencia recíprocas. En opinión de Durkheim

(1968: 239) “los sentimientos sociales no podrían, sin símbolos, tener mas que una existencia precaria”. Y en este orden de ideas no debe olvidarse la articulación entre la semántica del poder y el simbolismo religioso considerado, como lo observa Georges Balandier (1969: 125) —citando a Durkheim y a Mauss—, que: “La homología de lo sagrado y de lo político no es tal sino en la medida en que ambos conceptos se hallan regidos por una tercera noción de orden, o de *Ordo rerum* cuya capital importancia descubrió Mauss”.

La aportación pionera de Durkheim al estudio del simbolismo religioso ha sido examinada críticamente y reformulada por autores especializados en la temática. Tal es el caso de Víctor Turner (1999: 40-41) quien, al analizar los símbolos del ritual *ndembu*, cita expresamente una reflexión de las *Formas elementales*, pesquisa en la que sustenta su abordaje del pensamiento simbólico. Escribe Turner:

...Pienso que en su análisis del simbolismo ritual los psicoanalistas tendrían que conceder más importancia de la que ahora dan a los factores sociales. Deberían dejar de considerar las interpretaciones, las creencias, los dogmas, como meras racionalizaciones, pues con suma frecuencia se refieren a realidades sociales y naturales. Porque como Durkheim escribió “...Las religiones primitivas se afirman en la realidad y la expresan. Hay que aprender a mirar por debajo del símbolo a la realidad que el símbolo representa, la que le da su sentido...”.

El determinismo social planteado por Durkheim para explicar la naturaleza de la religión (criticado frontalmente por los funcionalistas) se visualiza en términos diferentes en la antropología contemporánea. Al respecto, vale la pena leer con atención la opinión de Luc de Heusch (1973: 279):

...El debate sobre la naturaleza psicológica o sociológica de la religión... es estéril en la medida en que esta aparente contradicción disfraza una experiencia fundamental, que es la de la desgracia y la finitud. Los funcionalistas no recuperan más que una parte de la realidad, cuando, olvidando tratar a la utopía religiosa, como tal se limitan a describirla como instrumento de control social, no sin apremiar a veces a los hechos. Ahora bien, la religión concierne ora al individuo, ora a la sociedad. Individuales o colectivos, los ritos se definen como categoría autónoma del lenguaje hablado y gestual.

Mas allá de las limitaciones y vacíos advertidos en el pensamiento sociológico de Durkheim (que en buena medida deben contextualizarse en la circunstancia que guardaba el desarrollo de las ciencias sociales de su época, y que se refieren a la búsqueda de los orígenes y las causas de las creencias religiosas), su legado fue asumido y reelaborado por notables investigadores. Evans-Pritchard (1976: 119) destaca en este sentido la influencia que ejerció en Inglaterra “sobre toda una generación de clasicistas”, entre los que menciona a Gilbert Murray, A. B. Cook, Francis Cornford, atendiendo lo expresado por la eminente helenista Jane E. Harrison⁷. En otro orden de ideas (siempre examinando a profundidad los alcances de la sociología durkheimiana), Evans-Pritchard observa con agudeza:

...Quisiera señalar que, en el criterio de conjunto con que estudian los fenómenos, aunque revisten ropajes diferentes, la escuela sociológica francesa y los teóricos marxistas tienen mucho en común. Los segundos consideraban a Durkheim un idealista burgués, pero pudiera haber suscrito el célebre aforismo de Marx según el cual no es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino su ser social el que determina su conciencia (ibid: 129).

La opinión de Evans-Pritchard es muy sugerente, considerando sobre todo que el *Diccionario de Filosofía* (1984) preparado por la Academia de Ciencias de la URSS, dedica una entrada a Durkheim, destacando sus aportaciones en el estudio de las representaciones colectivas (Derecho, moral, religión, sentimientos, costumbres, etc.), e indica que nuestro autor “considera la religión como un elemento importante de la vida social, en la cual la sociedad se deifica a sí misma” (ibid: 126).

La cuestión relativa al análisis de las nociones de lo sagrado y lo profano es también otro de los legados de Durkheim. El tema ha sido abordado por Robin Horton (1980) en un estudio dedicado a examinar comparativamente el pensamiento de Lévy Bruhl y el de Durkheim, en tanto modelos que han impactado a los intelectuales occidentales. En opinión de Horton:

⁷ Cfr. Krader (2003: 84-87) quien examina con detalle las aportaciones de Harrison acerca del origen social de la religión griega, y las reflexiones de Cornford orientadas al estudio de los orígenes de la especulación en el pensamiento occidental.



La mayoría de los que afirman inspirarse en Durkheim... han tenido tendencia a agrupar en la primera categoría no sólo el comportamiento simbólico de la relación del hombre con la sociedad, sino también todas las demás formas del comportamiento simbólico. Reservan en la segunda categoría para el comportamiento encaminado a determinados fines y guiado por la observación inductiva. Para ellos, lo sagrado (o simbólico) incluye el ritual y el arte; y lo profano (o lógico temporal), el sentido común, la tecnología y la ciencia (ibid: 56).

Horton insiste en que, por encima de las reinterpretaciones particulares, “los discípulos de Durkheim tienden a coincidir en considerar lo sagrado y lo profano como radicalmente opuestos, y en considerar la transición de lo “primitivo” a lo “moderno” como una inversión en que lo sagrado va progresivamente cediendo su puesto a lo profano”. Ubica en esta tendencia al sociólogo Parsons y a los antropólogos sociales Firth, Leach y Beattie (ibídem: 56-57).

He dedicado el limitado espacio de este apunte esquemático a subrayar la importancia del pensamiento de Durkheim para el estudio antropológico de las religiones. Es este un complejo quehacer que, tuvo un primer y firme trazo en *La esencia del cristianismo*,

formidable ensayo de Ludwing Feuerbach publicado en 1841, y cuya tesis central es que el hombre es el principio, centro y fin de la religión, lo que equivale a decir que “la religión es el sueño del espíritu” y, en términos más amplios, que la religión –ante todo– es un hecho social.⁸

En el valioso legado de Durkheim una verdad asume el papel protagónico: la sociedad se hipostasía en sus ciencias religiosas y en sus propios mitos, convirtiéndose luego (como producto de su fantasía) en dependiente de la voluntad de los dioses. En esta dimensión de la subjetividad, el principio y el fin de la existencia humana devienen preocupación central.

En *Las formas elementales de la vida religiosa* Durkheim (1968: 8) censura con razón a quienes (desde los campos de la “historia y de la antropología religiosa”) han construido una “máquina de guerra contra la religión”. Ubicado más allá de la camisa de fuerza que implica estudiar los fenómenos religiosos acotado por las propias creencias (toda vez que tuvo una posición agnóstica, como ya se ha señalado), Durkheim se pronuncia contra el método cartesiano

8 Véase Feuerbach (1998: 43).




como “base de la ciencia de las religiones” y convoca a encontrar tal fundamento “en una realidad concreta que sólo la observación histórica y etnográfica puede revelarnos” (ibid: 9). Se explica en esta lógica una observación fundamental, que deben recordar puntualmente los estudiosos de la praxis religiosa:

No existen pues, en el fondo, religiones falsas. Todas son verdaderas a su modo: todas responden, aunque de maneras diferentes a condiciones dadas de la existencia humana (...) todas son igualmente religiones, como todos los seres vivos son igualmente vivos, desde los más humildes plásticos hasta el hombre. Si nos dirigimos pues a las religiones primitivas, no es con el preconcepto de despreciar a la religión de una manera general; pues ciertas religiones no son menos respetables que las otras (ibidem: 8-9).

Naturaleza, sociedad y ambivalentes símbolos sagrados se imbrican de manera dinámica en las totalidades culturales sistémicas, proyectadas históricamente. En principio, las antiguas religiones devienen humanización de las leyes naturales, apreciación en la que, más allá de sus divergencias teóricas, coinciden los planteamientos de Marx y Durkheim. La praxis religiosa implica un movimiento pendular que oscila entre las creencias y el culto, que se nutre en el mito y el ritual, dinamizado por el aparato psíquico en el imaginario colectivo y la tradición. La formulación tutelar del pensamiento durkheimiano refiere que todas las deidades conllevan la huella humana

y son, por tanto, susceptibles de estudiarse como hechos sociales.

El cimiento terrenal (la naturaleza), el reclamo vital (la necesidad biológica), la construcción ideológica (la imaginación), las contingencias de las creencias y de las devociones (lo arbitrario), configuran el complejo entramado en el aparato psíquico y en la realidad social, que enfrenta el estudio de los fenómenos religiosos. 

BIBLIOGRAFÍA

- Balandier, G. (1969), *Antropología política*, Ediciones Península, Barcelona.
- Bataille, G. (1998), *Teoría de la religión*, Taurus Humanidades, Madrid.
- Coser, L. H. (1997), “Durkheim, Emile (1858-1918)”. *The Dictionary of Anthropology*, Blackwell Publishers Inc. Oxford, Inglaterra, pp. 166-167.
- De Heusch, L. (1973), *Estructura y praxis*, Siglo XXI editores, México.
- Diccionario de filosofía* (1984), Editorial Progreso, Moscú.
- Durkheim, E. (1966), *Lecciones de sociología*, Editorial Shapiro, Buenos Aires.
- (1968), *Las formas elementales de la vida religiosa*, Shapiro, Buenos Aires.
- Eliade, M. (2000), *La búsqueda. Historia y sentido de las religiones*, Editorial Kairós, Barcelona.
- Evans-Pritchard, E. E. (1974), *Ensayos de la antropología social*, Siglo XXI de España editores, Madrid.
- (1976), *Las teorías de la religión primitiva*, Siglo XXI de España editores, Madrid.

- Fabiani, J. L. (1988), "Durkheim (Emile)", en *La nueva historia*, Dirección de J. Le Goff, R. Chartier y J. Rével, Bilbao.
- Feuerbach, L. (1998), *La esencia del cristianismo*, Editorial Trotta, Madrid.
- Firth, R. (1976a), "Introducción. Malinowski como científico y como hombre", en *Hombre y cultura en la obra de Bronislaw Malinowski*, Siglo XXI editores, Madrid, pp. 1-18.
- ____ (1976b), "El lugar de Malinowski en la historia de la Antropología", en *Hombre y cultura en la obra de Bronislaw Malinowski*, Siglo XXI editores, Madrid, pp. 227-248.
- Fortes, M. "Malinowski y el estudio del parentesco", en *Hombre y cultura en la obra de Bronislaw Malinowski*, Siglo XXI Editores, Madrid, pp. 161-200.
- Habermas, J. (2005), *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Taurus Humanidades, México.
- Horton, R. (1980), *Lévy- Bruhl, Durkheim y la revolución científica*, Anagrama, Barcelona.
- Lévi-Strauss, G. (1969), *Antropología estructural*, Eudeba, Buenos Aires.
- ____ (1981), *Antropología estructural II*, Siglo XXI editores, México.
- ____ (1978), *Elogio de la antropología*, Cuadernos de Pasado y Presente, Siglo XXI editores, México.
- Krader, L. (2003), *Mito e ideología*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- Lowie, R. H. (1974), *Historia de la etnología*, FCE, México (1ª. reimpresión, versión de P. Kirchhoff).
- Malinowski, B. (1974), *Magia, ciencia y religión*, Editorial Ariel, Barcelona.
- ____ (1967), *Una teoría científica de la cultura*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Matos Moctezuma, E. (2010), *Arqueología del México antiguo*, CONACULTA, INAH, Jaca Boock Spa, México.
- Marx, K. (1969), "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política". K. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, editorial Progreso, Moscú, pp. 186-190.
- Nadel S. F. (1976), "Malinowski, sobre la magia y la religión", en *Hombre y cultura en la obra de Bronislaw Malinowski*, Siglo XXI editores, Madrid, pp. 201-222.
- Parsons, T. (1967), "Durkheim's Contribution of the Theory of Integration of social Systems", en *Sociological Theory and Modern Society*, Mc Graw-Hill, New York.
- ____ (1968), *La estructura de la acción social*, Revista de Occidente, Madrid.
- Radcliffe-Brown, A. D. (1972), *Estructura y función en la sociedad primitiva*, Barcelona.
- Rappaport, R. A. (2001), *Ritual y religión en la formación de la humanidad*, Cambridge University Press, Madrid.
- Russell, B. (1985), *Religión y ciencia*, Breviarios. Fondo de cultura Económica, México (5ª reimpresión).
- Turner, V. (1999), *La selva de los símbolos*, Siglo XXI editores, México.
- OTRAS OBRAS CITADAS EN EL TEXTO**
- Durkheim, E. (1884), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris.
- ____ (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie*, Paris.
- Florescano, E. (1997), "Sobre la naturaleza de los dioses de Mesoamérica", en *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. XX-VII, México, pp. 41-67.
- Frazer, J. G. (1890), *The Golden Bough*, 2 vols., Londres.
- Freud, S. (1913), *Totem and Taboo*, Londres.
- Goldenweiser, A. A. (1917), "Religion and Society: A Critique of Emile Durkheim's Theory of the Origin and Nature of Religion" *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific method*: Vol. XII.
- López Austin, A. (1990), *Los mitos del tlacuache*, Alianza Editorial Mexicana, México.
- Malinowski, B. (1913), *The Family Among the Australian Aborigines a Sociological study*, Londres.
- ____ (1913), "Durkheim, E. Les formes élémentaires de la vie religieuse", *Folk-lore* vol. 24, Londres, pp. 525-531.
- ____ (1935), *Coral Gardens and Their Magic. A Study of the Methods of Tilling the Soil and Agricultural Rites in the Trobriand Islands*, Londres.
- ____ (1944), *A Scientific Theory of Culture*, Chapel Hill. N. Carolina.
- ____ (1948), *Magic, Science and Religion and Other Essays* (Selección e introducción de R. Redfield), Glencoe III.
- Marx, K. (1859), *Zur kritik der politisher oekonomie*, Ernest Heif, Berlin.
- Monteliú Villar, M. (1990), "Un mito maya del origen de las enfermedades en Izamal, Yucatán (análisis de sus símbolos y contenido social)", *Historia de la religión en Mesoamérica y áreas afines*, B. Dahlgren (coord.) UNAM, México, pp. 80-88.
- Nájera, I. M. (1987), *El don de la sangre en el equilibrio cósmico*, UNAM, México.
- Olavarrieta Marengo, M. *Magia en los Tuxtlas*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1977.
- Radcliffe-Brown, A. D. (1952), *Structure and Function in Primitive Society*, Londres.
- Salazar Peralta, A. M. (1990), "Los ritos agrarios en Tepoztlán, Morelos", en *Historia de la religión en Mesoamérica y áreas afines*. B. Dahlgren (Coord.), UNAM, México, pp. 283-295.
- Schmidt, W. (1926), *Der Ursprung der Gottesidee*, Münster.
- Smith, W. Robertson (1982), *The Religion of the Semites*, Londres.
- Tylor, E. B. (1871), *Primitive Culture*, 2 vols., Londres.
- Westheim, P. (1986), *Ideas fundamentales del arte prehispánico en México*, Biblioteca ERA, México.
- Zingg, R. M. (1982), *Los huicholes*, Instituto Nacional Indigenista, 2 Tomos, México.



Continuidad de la evangelización en el siglo XXI: el caso de los wixárikas* (huicholes), coras y ayüük jääy (mixes)

SALOMÓN NAHMAD SITTÓN

Investigador del CIESAS Unidad
Pacífico Sur, miembro de la
Academia Mexicana de Ciencias y del
Sistema Nacional de Investigadores.
Actualmente es consejero académico
del CONEVAL.
snahmad@ciesas.edu.mx

Ponencia presentada en el 54
Congreso Internacional de
Americanistas “Construyendo
diálogos en las Américas”, celebrado
en Viena, Austria, en julio del 2012.

* Se utilizan varias acepciones en la
lengua del pueblo huichol, como
las siguientes: wixarikas, wirarikas,
wixáricas, wirrarikas y otras varian-
tes ortográficas de estos vocablos.

< Peter Furst. Salomón Nahmad
tomando su primer peyote en
Virikuta, San Luis Potosí, con el
Marakame Ramón Medina, en 1968.

En México, desde el siglo XVI continúa la evangelización cristiana con sus diversas modalidades: catolicismo e iglesias evangélicas. La conflictividad del fenómeno se expresa social y culturalmente en múltiples dimensiones. Se presentarán los ejemplos de los pueblos mayas, mixes, huicholes y coras. Las dos preguntas centrales de este ensayo son: ¿cuáles han sido las diversas estrategias de las distintas iglesias para cometer el etnocidio de las religiones propias de los pueblos originarios en México y Mesoamérica? y ¿cómo se han construido los sincretismos y adecuaciones al poder de la Iglesia? La globalización económica y cultural incluye la homogeneización religiosa de carácter monoteísta y se expresa en formas modernas de la adecuación del discurso religioso al control, tutela y manejo de los pueblos indígenas por las iglesias. La tutela de los individuos y de las comunidades en las relaciones con el Estado y la sociedad nacional se expresa como una constante que se manifiesta en la dominación y el control de los pueblos indígenas, principalmente por la Iglesia católica, que aparece en la mayoría de los países de América Latina (Mesoamérica y la Zona Andina) como la Iglesia de Estado, aunque participan las otras denominaciones de las iglesias evangélicas en las mismas circunstancias del colonialismo religioso.

REFLEXIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

El arqueólogo Clement Meighan se destacó por su trabajo arqueológico sobre la prehistoria del norte de México y de California en los Estados Unidos, así como por sus excavaciones de Amapa, en el estado de Nayarit, México. En estas últimas búsquedas aparecieron numerosos objetos de cobre, cuyo estilo artístico y tecnológico muestra una gran afinidad con los diseños andinos. De tal manera, para Meighan fue muy evidente que el complejo funerario del occidente de México y las cámaras de tiro similares a las de Ecuador –que lograron su mayor esplendor en el siglo IX de nuestra era– mostraban contactos entre los sistemas civilizatorios de Mesoamérica y de la Zona Andina, como lo cita Peter Furst del andinista Tom Zuidema. Cabe mencionar la importancia que tiene el chamanismo para ayudar a entender las similitudes entre los Andes y la arquitectura del occidente del México, sobre todo con las tumbas de tiro. Esto también puede referirse al desarrollo de la metalurgia en el occidente de México, destacando la influencia andina.

Ya Peter Furst –en su artículo “C. W. Meighan and the Andean Connection: Shamanism and the South American Contribution to West Mexican

Culture History”—había anotado desde el año 2005 que, de la misma manera en que había una conexión entre la metalurgia y las tumbas de tiro con el posible comercio entre los pueblos andinos y los pueblos del occidente de México, así también el empleo del peyote y el consumo de los alcaloides en los rituales shamánicos en la Zona Andina, concordaban con el uso de alucinógenos para entrar en estados de éxtasis visionario con fines de adivinación mediante las plantas psicotrópicas. La lectura de este artículo es de gran relevancia para entender la gran profundidad del shamanismo en ambas civilizaciones, por su importancia en las religiones nativas de Mesoamérica y de la Zona Andina.

Y esto es importante porque, desde luego, existe una tradición de vincular la tumba de tiro al eje de los antepasados indígenas, similar a la que recuperó Peter Furst de una antigua tradición de la Sierra Madre Occidental. Aunque, evidentemente de orientación cora, dicha tradición oral se la refirió el chamán y artista huichol Ramón Medina, quien tenía la idea de un camino de regreso a su entierro en el pasado mitológico. Su relato resultó sorprendentemente similar a la forma de la tumba de tiro y de cámaras. El territorio montañoso donde habitan los coras y los huicholes está muy cercano a las tumbas de tiro de Nayarit, como documentó el etnólogo y filólogo alemán Theodor Preuss Konrad, quien trabajó entre los coras, huicholes, mexicaneros y tepehuanos en la primera década del siglo XX. Preuss Konrad incluso sugirió que los indígenas coras pueden ser descendientes directos de los constructores de las tumbas de tiro en la zona arqueológica de Ixtlán, en el estado de Nayarit (Furst, 2005).

Este preámbulo es muy necesario porque la reunión a las que nos convoca la Dra. Johanna Broda trata, precisamente, de la conexión entre la zona Andina y la zona Mesoamericana y, sobre todo, por los debates en torno a lo sagrado y a la conexión con las religiones de los pueblos originarios que todavía practican las mal llamadas religiones populares, dentro de la hegemonía colonial del catolicismo y de las iglesias evangelistas y protestantes.

En este sentido, Félix Báez —en su libro *Debates en torno a lo sagrado: Religión popular y hegemonía clerical en el México indígena*— señala acertadamente que “lo sagrado se describe y se analiza hoy día como objeto etnográfico, propio de grupos marginados,

que han conservado tradiciones ancestrales (‘el núcleo duro de la cosmovisión mesoamericana’); son los mismos que en el siglo XIX se calificaban, con algo de condescendencia, como ‘primitivos’.

Hoy en día cada vez más personas los valoran como depositarios de un tesoro cultural que nuestros antepasados habían despreciado, cegados por su ambición predatoria y su arrogancia de ‘civilizados’” (Báez, 2011: 8), por lo que considero que el etnocidio religioso que se inició en el siglo XVI continúa hasta nuestros días con otros argumentos de carácter reivindicativo como la Teología de la Liberación. En el fondo, ésta no es otra que la continuidad de la evangelización católica a finales del siglo XX y principios del XXI. Y, siguiendo a Báez, ahora el modelo de evangelización se ha transferido a “la religiosidad ecológica, las corrientes New Age, el planeta de nuevo se percibe como ‘la Madre Tierra’, la *Gaia Mater* de los antiguos griegos y la *Pachamama* de los indios andinos”. Asistimos a la re-sacralización del medio natural, proceso acelerado por las zozobras meteorológicas y telúricas que vive el planeta, resumido en la expresión “desastres naturales”. Se manifiesta igualmente un fundamentalismo cristiano, conservadurismo ritual en reacción contra el desmoronamiento del ritual tradicional bajo pretexto de modernización.

“La dialéctica sagrado-profano es un proceso en evolución constante, que acompaña el ritmo de los progresos técnico-científicos, con frecuencia en reacción, pero en otros casos en sinergia con éstos” (Báez, 2011: 10). La Iglesia católica, no sólo durante el dominio europeo en México sino hasta la época actual (con la benevolencia del gobierno federal y los gobiernos estatales) ha ejercido un poder totalitario y de corte antirreligioso con los pueblos originarios de México, como es el caso de la religión ayuuk (mixes), el de la religión wixarika (huicholes) o de la religión de los coras, que analizaré a continuación. Los dirigentes de la Iglesia católica consideran que es fundamental la distinción entre la religión de corte europeo y la “superstición” que persiste en las formas religiosas que se practican entre los pueblos indígenas. A estas formas religiosas, afirman, hay que combatirlas porque las consideran supersticiones. Contra ellas activan su persecución silenciosa hasta hoy en día, buscan la evangelización católica de los indígenas por medio de catequistas, monjas y curas nativos o diáconos, a fin de consolidar en el siglo XXI



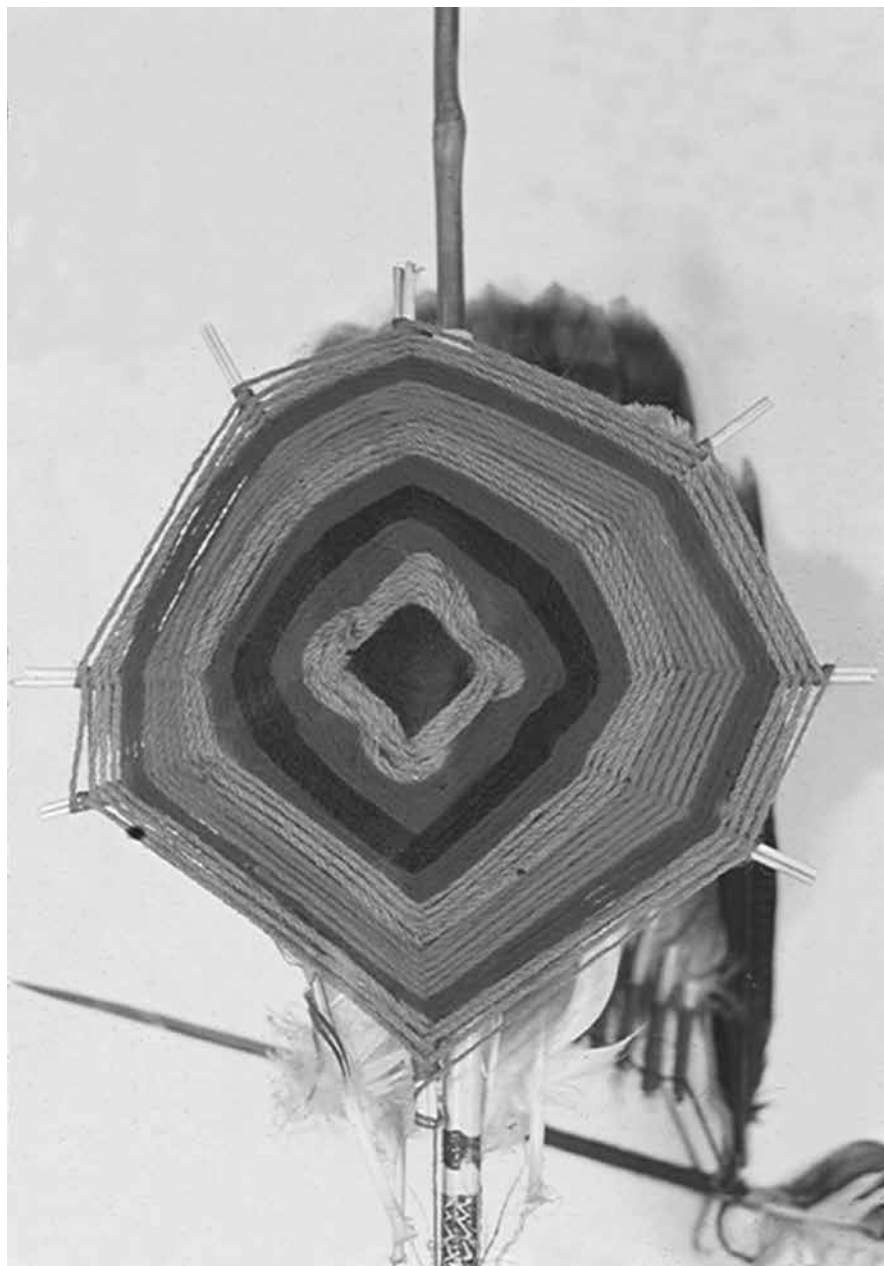
la evangelización. En esta acción cuentan con el apoyo de la democracia cristiana europea y norteamericana, las cuales financian –al igual que las iglesias evangélicas– la continuidad del proceso evangelizador de la Iglesia católica.

LA CONTINUIDAD DE LA EVANGELIZACIÓN CRISTIANA POR MÉTODOS INCULTURATIVOS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI

Michelangelo Bovero ha tratado con lucidez y claridad este asunto: “Laica es la independencia o la libertad de pensamiento respecto a las afirmaciones o creencias avaladas por una autoridad, es decir, laicidad es libertad frente a los dogmas. Dogma significa originalmente edicto o decreto, e indica aquello que es creído o aceptado comúnmente como irrefutable. De ahí que [...] laico es aquél que reivindica para sí el derecho de ‘pensar diversamente’ sobre cualquier cuestión o problema, respecto al pensamiento preva-

leciente y considerado ‘ortodoxo’, cualquiera que éste sea”. De estos principios surge lo que el filósofo italiano llama el principio práctico del pensamiento laico: La tolerancia, un principio antirrepresivo. Laico es –concluye Bovero– el que considera que no existe ningún ‘deber’ –mucho menos un deber jurídico, impuesto por la ley– de pensar de un modo determinado sobre cualquier cuestión.

En esta perspectiva, el verdadero problema para el laico es el de la posibilidad de convivencia de las creencias. Por ello, el politeísmo expresado en las más diversas formas continúa y continuará vigente en el futuro, y aquellos que lo conciben tienen todo el derecho de hacerlo y de expresar ritualmente sus creencias: tienen tanto derecho como el más radical monoteísta. En un Estado teocrático se explicaría la imposición del monoteísmo sobre las demás perspectivas religiosas, pero en un Estado laico que aspira a ser democrático, una imposición de este tipo es imperdonable y, sin embargo, esto sucede día con día en México, a causa de los valores cristianos que promueve tácita y tácticamente el Estado. “Ser laico



Salomón Nahmad. Ofrenda original huichol, 1968.

en México implica tener este problema de valores subrepticamente inculcados. Sugiero que la solución no puede ser buscada si no es dentro de la vía maestra de la democracia. Un laico no puede no ser democrático. Sostengo que vale también la actitud recíproca: un demócrata es necesariamente laico; si no lo es, es un falso demócrata” (Bovero, 2001).

En el campo de la teología y la Revolución, el intelectual indígena Fernando Mamani Flores señala que el tema de la llamada “teología de la liberación” adquirió una importancia especial debido a que su reflexión quiso estar ligada al movimiento social, en

la dinámica de la lucha por la justicia. Se interpretó como si un pueblo sufriente, víctima de la opresión de los poderosos, necesitara una instancia que pudiera alentarle un necesario espíritu de liberación. ¿Qué más natural que sea la Iglesia la que cumpla ese rol? La “teología de la liberación” pretende precisamente justificar y alimentar esta “evidencia”. Para ello existe un aspecto teológico propiamente dicho: interpretar a Dios como el “Dios de los pobres”, justificar sus puntos de vista apelando a la Biblia, etcétera. Otro aspecto de esta estrategia católica consiste en articular esa reflexión a la práctica real, apelando para ello

fundamentalmente a las teorías marxistas. En esta dirección, pareciera natural que la Iglesia católica –en su vertiente de la teología de la liberación– piense que el continente americano es la reserva demográfica de la cristiandad católica. Por ello sataniza a las otras vertientes cristianas, pero sobre todo se ensaña en su proyecto de extirpación de todas las formas religiosas o sincréticas de los pueblos indígenas. Además, dado que el proyecto marxista soviético de la revolución (con su posicionamiento ateo) debía ser modificado, y que la revolución debía ser una y continental, se señalaba que todos los pueblos de este continente comparten el mismo origen, la misma lengua, la misma religión y el mismo “enemigo común”. En este “enemigo común” implicaban al de todos los pueblos indígenas opuestos al capitalismo, unidos por un cristianismo liberador de los pobres y de los indígenas. Este pensamiento, desde mi punto de vista, es precisamente el de la continuidad católica en el continente americano: seguir la tutela de tipo patriarcal a partir de la Iglesia en todos sus diferentes matices, para continuar la evangelización y conversión de todos los pueblos que la Iglesia considera idólatras y supersticiosos, con el propósito de transformarlos en pueblos de creencias monoteístas, hegemónicos.

O como señala acertadamente Mamani en su artículo “Teología y Revolución ¿una sola realidad continental?”, es por demás evidente que no existe el tipo de “unidad” al que hace referencia cierto activismo político, en el cual está inscrita la “teología de la liberación”. Existe más bien una real opresión de pueblos y culturas que poseen idiomas y valores religiosos diferentes de los importados de Occidente. Es, pues, conveniente desestimar en absoluto el mito del “Continente cristiano-católico”, que generaría desde las bases un clamor llamado “teología de la liberación”. Oficialmente, a nivel del Estado del Vaticano, el continente americano es todavía definido como tierra de misión (lo cual trataremos de demostrar en este ensayo); es decir, como tierra donde los esfuerzos por imponer una religión que no pertenece a los pobladores nativos deben ser permanentes y dedicados.

La “teología de la liberación” es únicamente un arma de misión. Un arma de misión para que la permanencia y la doctrina de la Iglesia Católica se asienten de manera más sólida en tierras americanas. Su concomitancia con una “causa de liberación” es sólo un factor circunstancial y no esencial. Esta labor

misionera es tanto más grave cuanto que está unida a la obra de otro tipo de misión: la misión de tipo político (Mamani, 2012).

En el caso de los pueblos indígenas de México, desde la época del presidente Benito Juárez se estableció una separación entre la Iglesia y el Estado. Sobre todo después de la Revolución de 1910, se marcó una distancia entre el poder de la Iglesia en relación con el poder estatal. Por ello, México se mantenía como un país eminentemente laico. Sin embargo, en los últimos 25 años avanzó aceleradamente una contrarreforma religiosa para restablecer los privilegios eclesiales católicos y evangélicos en contra del laicismo.

En el caso de los indígenas mexicanos, esto impactó profundamente en la vida de los municipios y de las comunidades étnicas; en el caso de Bolivia, “la cosmovisión andina tiene al menos tres corrientes, una que convive en una profunda simbiosis con el catolicismo, una segunda que plantea una cosmovisión indígena pura, sin ropaje católico, eliminando toda la influencia colonial que tuvo la fe católica en los pueblos originarios, y una tercera que no solo plantea la descolonización del cristianismo sino que plantea la eliminación de todo el esoterismo de esta cosmovisión. Las tres corrientes que lograron el laicismo en Bolivia son muy diferentes entre sí. Por ejemplo, los protestantes califican la *ch’alla* como demoníaca, mientras que para los cultores de la *Pachamama* (madre tierra), este es un rito principal. Ahora viene la lucha por implementarlo, y es allí donde esas diferencias se hacen evidentes.” (Garrido, 2012).

Por lo que claman en Bolivia es porque “la independencia religiosa debería estar en todas las actividades del Estado, principalmente en aquellas que influyen en el desarrollo social, como por ejemplo la educación. Ahí se presenta el primer problema porque durante muchos años, cuando el Estado no podía (ni quería) tener centros educativos en todo el país, la Iglesia llenó parcialmente ese vacío construyendo escuelas, llegando luego éstas a constituirse en las llamadas escuelas de convenio.

El convenio es bastante sencillo: la Iglesia regentea la escuela; es decir, coloca al director, a los profesores y se hacen cargo del mantenimiento de la escuela. El Estado, por su parte, corre con todos los gastos económicos. Bajo la lógica capitalista, también existen escuelas privadas; o sea, en el sistema educativo boliviano tenemos escuelas fiscales, particulares (pri-

vadas) y las de convenio. Las escuelas de convenio en realidad son escuelas católicas privadas, pero sostenidas por el Estado. Por ejemplo, exigían que los padres de sus alumnos estén casados y obligaban a sus alumnos a ritos como el de la primera comunión. Incluso muchas de las escuelas de convenio cobraban cuotas mensuales, a pesar de que sus gastos los paga el Estado. No se puede hablar de laicismo mientras en Bolivia el Estado siga subvencionando a las escuelas de convenio; o bien éstas deberán pasar a ser escuelas fiscales, o bien privadas” (Garrido, 2012). Este tipo de convenio es lo que yo denomino tutela moderna de la Iglesia católica, y manipulan la laicidad del Estado, por medio de la teología de la liberación, de modo que el fin último del “laicismo no es independizar al estado de la Iglesia católica, sino de todas las religiones, incluyendo de los pueblos indígenas”.

“En todos los casos estos partidos expresan una de las frustraciones más profundas de la izquierda en el continente. Los grupos que intentaron tomar el relevo, los grupos ‘guerrilleros y diversos tercermundistas’ no lograron sin embargo hacer mejor figura pese a su innegable heroísmo, pues su ruptura no fue total con los esquemas anteriores. Estos grupos razonaron como razonan en la actualidad justamente algunos sectores vinculados a la ‘teología de la liberación’: los fracasos experimentados no son el fracaso del marxismo (o del cristianismo), sino de los partidos burocratizados y/o dogmáticos (o de la Iglesia-institución); por tanto, la alternativa de liberación siguiendo los principios del materialismo dialéctico e histórico (o de la historia de salvación bíblica) sigue vigente” (Mamani, 2012).

LA IGLESIA CATÓLICA Y EL CENTRO NACIONAL DE AYUDA A LAS MISIONES INDÍGENAS (CENAMI)

Es muy frecuente en México considerar ingenuamente que los pueblos originarios mantienen rasgos religiosos desligados de la religión precolonial de cada pueblo. La verdad es que muchos de los símbolos y de las prácticas religiosas no han sido totalmente modificados o sincretizados, sino al contrario, como provienen de religiones politeístas, la presencia de la evangelización cristiana se ha insertado en las prácticas antiguas o en las costumbres que analizaremos en este artículo sobre varias regiones.

Sin embargo, la Iglesia católica —que es la que analizaré— también mantiene la idea, por medio de sus representantes religiosos en las regiones interétnicas, de que los pueblos indígenas deben seguir bajo la evangelización activa y permanente para no permitir las prácticas tradicionales, las cuales siguen expresando la ideología anterior a la Colonia. Tal es el caso del Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas A. C. (CENAMI), el cual señala que su función es “un instrumento de búsqueda y servicio que facilita el caminar convergente y plural de los pueblos indígenas, para la realización de su propio proyecto de vida, en la sociedad y en la Iglesia”. Esto en realidad expresa que los usos y costumbres religiosos de cada pueblo indígena de México caminan en rutas paralelas o convergentes y, por lo tanto, los indígenas pretenderían la realización de su propio proyecto de vida bajo la tutela de la Iglesia a través de los párrocos, los catequistas, los diáconos y las ONGs de carácter religioso. Dentro de una teología de la liberación, estos representantes católicos pretenden seguir tutelando las decisiones de los pueblos indígenas en el manejo de su vida religiosa.

Como lo señala acertadamente Sandra Chávez Castillo, “para entender el contexto en el que se presentan los actuales conflictos entre la Iglesia católica y los pueblos y comunidades indígenas del país, es indispensable partir primero de las características que ha tenido la pastoral católica en zonas indígenas durante las últimas décadas. Es importante tener presente la concepción que sobre las comunidades indígenas y sus religiones tienen los responsables de la pastoral; de esto depende, en buena medida, la posibilidad o no de conflicto entre ellos y las comunidades indígenas. Pero sobre todo me interesa destacar las características de la pastoral católica en las regiones indígenas del país, a la luz del Concilio Vaticano II, y uno de los proyectos derivados de éste, la llamada “segunda evangelización”, así como su impacto en la Pastoral Indígena. Con ello nos acercaremos a entender la dinámica de los conflictos entre la Iglesia católica y los pueblos indígenas, ya que parte del detonador de las situaciones conflictivas deriva de una actitud más agresiva en materia de evangelización por parte de los agentes de la pastoral católica” (Chávez Castillo, 2000).

El supuesto de la Teología de la Liberación de que, con sus planteamientos, iban a liberar a los pueblos



indígenas de la colonización, en el fondo es una racionalización para la continuidad del proyecto evangelizador. La Iglesia católica, en especial, y las iglesias cristianas en lo general, pretenden señalar que su trabajo ya está desvinculado del colonialismo religioso; pero lo que podemos observar en la práctica religiosa es el modelo autoritario y hegemónico de la iglesia, con su idea de eliminar todos los elementos que estén ligados al pensamiento religioso de cada pueblo indígena.

Esto lo queremos expresar en los ejemplos que pondré sobre el caso de los mixes, el caso de los mayas de Yucatán y el caso de los coras y los huicholes, con el discurso de la inculturación india de acuerdo con la nueva estrategia construida a partir de los últimos cuarenta años por el CENAMI. Si intentamos reconstruir la historia de esta organización, veremos que está formada por varios obispos y por un Consejo Consultivo en el cual incluyen a académicos y miembros de organizaciones no gubernamentales que trabajan cercanamente bajo la orientación de la Iglesia católica. Ésta se encarga de organizar los servicios y actividades que responden a las comunidades indígenas; con esta tutela, el CENAMI es-

tudia, analiza, prioriza y recibe los proyectos de las comunidades y se encomienda al área que les dará seguimiento, según esperan “los indígenas como las instituciones, promotores y agentes de pastoral que los acompañan”. Las personas que asesoran proyectos en momentos coyunturales para apoyar que los distintos planes se realicen según su propio diseño, han surgido de las mismas bases indígenas, o pertenecen a otras instituciones, o son agentes de la pastoral que se identifican con los objetivos de los indígenas, de la Pastoral Indígena y los del CENAMI. Con sus asesorías mantienen la perspectiva integral de acompañamiento a procesos indígenas campesinos. Estos asesores aconsejan también al CENAMI y colaboran asumiendo servicios a las comunidades y sus equipos acompañantes, tanto a nivel nacional como internacional (CENAMI).

En el anexo número 1 recojo la breve historia escrita por el CENAMI y la Pastoral Indígena. Comienza con los primeros frailes, pasando por la carta que dirigió el Papa Pío XI en 1937 a los obispos mexicanos sobre la población indígena, y desde 1950 el movimiento familiar cristiano con el apoyo de Acción Católica, quienes despertaron a la iglesia mexicana sobre la

realidad indígena hasta constituirse el CENAMI en 1962. Mi hipótesis es que el gobierno mexicano había avanzado con la política indigenista, superando todo el proceso de la evangelización católica, por lo que, a partir de 1968, los evangelizadores plantearon la necesidad de integrar a los indígenas al paralelo de la política gubernamental y, para ello, prepararon el Primer Encuentro de Científicos sociales, Obispos e Indígenas. Éste se realizó en enero de 1970 en Xicotepéc de Juárez, Puebla, y marcó una nueva etapa en la labor de la Iglesia hacia los pueblos indígenas de México.

El CENAMI crea en esa época un departamento que se llamó Centro Nacional de Pastoral Indigenista (CENAPI), donde son llamados a colaborar antropólogos, sociólogos, lingüistas, abogados, pastoralistas y teólogos. La vinculación de CENAMI con la Comisión Episcopal para Indígenas es mayor. CENAPI es solicitado para servir como Secretaría Ejecutiva de esa Comisión Episcopal. Esta pastoral fue llamada Indigenista, llevada a cabo por no indígenas para los indígenas. En este tiempo la operatividad del CENAMI es encomendada a los Misioneros de Guadalupe, quienes se dedican básicamente a la recaudación de recursos económicos, vía colectas y donantes, para las misiones indígenas; en tanto que CENAPI funciona como un equipo multidisciplinario que recibe, para el desempeño de su tarea, apoyo de Adveniat, luego del *Latin American Bureau* del episcopado estadounidense, y del *Catholic Relief Services* (Catholic Relief Services, 2012).¹ Es el período de monseñor Samuel Ruíz García al frente de la Comisión Episcopal para Indígenas. En esta época, contó con la Colaboración de Misereor (MISEREOR, 2012).²

Esta sola referencia muestra la política indigenista de la Iglesia católica, que asume una acción compe-

titiva frente a la política estatal y empieza a formar a sus propios antropólogos-sacerdotes en la Universidad Iberoamericana. Además, se diseña toda una nueva estrategia para México y América Latina que aparece y está mencionado claramente porque “contribuyen con servicios de acompañamiento, asesoría y formación para servidores indígenas de las comunidades, para agentes de Pastoral Indígena, para movimientos de Sacerdotes, de Religiosas, de Diáconos, de Laicos indígenas; asimismo colaboran a nivel latinoamericano en el diálogo intraeclesial para superar prejuicios y reservas ayudando a clarificar los aspectos neurálgicos de la teología india; y para avanzar en la inculturación del evangelio, de la iglesia, de la liturgia, de la vida religiosa en las culturas indígenas” (CENAMI). De esta manera se consolidó en México una nueva etapa de evangelización que se profundizaría en las regiones interétnicas, como veremos más adelante.

Conviene señalar que la política evangelizadora que se genera en Sudamérica es similar a la mexicana. Para confirmar esta similitud, basta consultar dos libros: el primero, *Caminos de la teología India*, escrito por Nicanor Tupayupanqui, quien expone que para América Latina este mismo fenómeno —sobre todo para Sudamérica— se asume como misionero y pretende vincular el encuentro de los misioneros con el evangelio católico, al instrumentar un mecanismo de diálogo con las culturas indígenas de la zona andina. Señala que “es un movimiento que está incluyendo hombres, mujeres, laicos, religiosos y clérigos, católicos y miembros de las iglesias históricas y ecuménicas”, como una continuidad de la evangelización católica en toda América Latina que se complementa con los propósitos del CENAMI (Sarmiento, 2000).

También debe revisarse el trabajo de Eleazar López en su *Antología de la Teología india*. Este otro libro (producto de un taller de carácter eclesial y muy ligado al CENAMI) analiza fundamentalmente la actitud actual de los indígenas hacia sus referentes religiosos históricos. Se señala que fundamentalmente los indígenas de Oaxaca están en el proceso de la inculturación indígena, sobre todo los zapotecos y los huaves del istmo de Tehuantepec; para ello, insiste en una Pastoral Indígena y que los pastores están comprometidos con los pobres a través de las teologías indígenas relacionadas con Tonantzin o con Cosijopí, etcétera (López, 2008).

1 “Is the official international humanitarian agency of the Catholic community in the United States. We alleviate suffering and provide assistance to people in need in nearly 100 countries, without regard to race, religion or nationality. (Es la agencia oficial internacional humanitaria de la comunidad católica estadounidense. Aliviamos el sufrimiento y proporcionamos asistencia a gente necesitada en cerca de 100 países, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.)”

2 “Es la Obra episcopal de la Iglesia católica alemana para la cooperación al desarrollo. Desde hace 50 años, Misereor lucha comprometidamente contra la pobreza en África, Asia, Oceanía y América Latina. Su ayuda se dirige a todas las personas necesitadas, sin distinción de religión, pertenencia étnica, color o sexo.”

LAS IGLESIAS EVANGÉLICAS Y PROTESTANTES Y LA EVANGELIZACIÓN ACTIVA Y PERMANENTE

Elio Masferrer acertadamente señala que en los siglos XIX y XX se instaura en México la evangelización protestante y evangélica, al reconocerse la libertad de credos. Y en el caso de los pueblos indígenas se inician proyectos y políticas de evangelización no católica, financiadas desde el exterior, fundamentalmente por los Estados Unidos. Así se consolidaron los proyectos de penetración a las regiones interétnicas desde los años treinta del siglo XX, con la anuencia y el apoyo del Estado mexicano, que le otorgó grandes facilidades al Instituto Lingüístico de Verano (véase el trabajo de Gonzalo Aguirre Beltrán, *Lenguas vernáculos, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, publicado por CIESAS, 1982). Se configuraron estas tendencias fragmentadas en distintas denominaciones. Pueden encontrarse nueve o más en una comunidad, han implementado un sistema de pastores indígenas que predicán en su propia lengua, pero introducen la lectura de la Biblia como un elemento de enfrentamiento (e incluso eliminación) con las visiones étnicas y tradicionales del mundo de las propuestas anteriores, descalificándolas y definiéndolas como “demoniacas”. Entre otras devociones “demoniacas”, denunciadas por las iglesias, aparecen las prácticas tradicionales de las expresiones religiosas de los pueblos originarios de México, que sobreviven a pesar de la radicalización de la evangelización de estas fuerzas religiosas procedentes, primero de Europa y ahora de los Estados Unidos (Masferrer, 2009: 128).

Es importante destacar que, a raíz de los procesos de la expansión del evangelismo en las comunidades, se han suscitado situaciones muy conflictivas. Éstas demandan la intervención del poder estatal y del poder judicial para reducir las tensiones que provocan desde la perspectiva católica, al expulsar los católicos a miembros de las comunidades y negarles sus derechos en cuanto a propiedades y permanencia en la comunidad. Esto constituye una intolerancia religiosa por parte de los católicos, o de los indígenas no conversos al cristianismo y los tradicionalistas.

Desde el año de 1957, un diario local de Oaxaca denominado *El Chapulín* describió al protestantismo como “una plaga que contagia inestabilidad

en el campo oaxaqueño”. El diario hacía mención de aldeas indígenas donde las conversiones religiosas fomentaban la violencia sectaria. Como primer ejemplo, el pueblo zapoteco de Tlacoahuaya fue citado como un lugar donde el conflicto resultó en una verdadera escuela de disturbios: “En ese mismo momento, San Jerónimo Tlacoahuaya estaba siendo afectado por actitudes hostiles entre católicos y protestantes” (McIntyre, 2009). Como podemos observar, el conflicto interreligioso surgido en Europa en el siglo XVI se transfiere a México y a Oaxaca, generando divisiones internas en las comunidades, que se mantienen hasta nuestros días.

En este sentido, la antropología —a través del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales en los años de 1978 y 1979— logró hacer emerger en la conciencia nacional el papel que estaba jugando el Instituto Lingüístico de Verano, encubierto como un simple centro de investigación, que en realidad tenía dos vertientes: el estudio de las lenguas indígenas y la conversión a las denominaciones evangélicas, lo que constituyó una revisión analítica del papel que jugaba el gobierno mexicano en relación con el apoyo a este tipo de evangelización. Esto permitió, en 1979, que se cancelara el convenio entre el ILV y la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena (Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A. C., 1979). Se logró también la devolución de los edificios gubernamentales que ocupaba dicho instituto, los cuales pasaron a formar parte del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

Esta emergencia de la antropología para informar a la sociedad nacional del compromiso con las iglesias evangélicas, no se ha replicado para el caso de la religión católica. Ésta sigue apareciendo, desde mi punto de vista, como la religión del Estado, y en esta primera década del siglo XXI es mucho más clara la relación entre el gobierno y la iglesia hegemónica. La jerarquía de esta última se ha consolidado y ha afectado a los pueblos indígenas con la presión de la nueva evangelización, instrumentada por la teología de la liberación en las zonas interétnicas para agudizar las relaciones de los indígenas con los dos brazos de la evangelización cristiana europea en México. El Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales no ha manifestado ninguna crítica a esta nueva etapa de la evangelización católica, en contraste con lo que lo hizo en el caso del ILV en 1979 (CEAS, 1979).



EL CASO DE LOS AYUUK (MIXES) CON LOS SALESIANOS

Quiero presentar en esta parte dos temas centrales de esta ponencia: el primero trata de la percepción que se tiene —desde la perspectiva de la nación y de las iglesias hegemónicas— de que los pueblos indígenas no tienen en la actualidad una religión propia; y el otro es la segunda evangelización del pueblo ayuuk en los últimos 40 años. Veamos el primer tema:

El distinguido etnolingüista mixe Daniel Martínez (en su tesis de licenciatura dirigida por el eminente antropólogo Luis Reyes García) señala muy claramente que el pueblo ayuuk ja'ay sí posee el significado de la religión propia, pues en su propia lengua —cito— la llaman:

Jujkyajti'in: Es el término que también se aplica a la religión propia de los ayuuk ja'ay (grupo mixe), en particular, la comunidad de Tamazulapan; religión que es como cualquier otra que se da en las diferentes sociedades. Como distinción, se puede señalar que es una religión que parte de la estrecha relación hombre-naturaleza, guardando un equilibrio para cubrir las necesidades

del grupo con una concepción general regulada por sus deidades o seres sagrados, dependiendo de las necesidades de cada familia o del grupo cuando es necesario. JUJKYAJTIN: Significa la forma de vida de los habitantes de la comunidad, como medio de enlace social para las actividades cotidianas, manteniendo una cohesión intrínseca que parte de la familia hasta llegar a la comunalidad heredada de sus ancestros. El hombre y la naturaleza no están separados, esto queda manifiesto en la jujkyajti'in, regulada por los inää (dioses) ubicados en diferentes lugares como defensores y guiadores. Los inää se localizan en los centros sagrados a los que acuden los habitantes a realizar sus rituales, dependiendo de los deseos de cada uno. Estos, por sus funciones, se dividen en dos partes importantes: inääpataajk y kiyaaktaajk. Así también señala que la "NÄÄPATAAJK: Es un término compuesto de tres palabras: inää = diossagrado; paat = encuentro y taajk = lugar. Lugares o centros sagrados donde todos los habitantes de la comunidad van al encuentro de inää para manifestar sus sentimientos, solicitando los deseos de la familia: salud, buen ciclo agrícola, estrecha relación con la comunidad en su conjunto, así como con los pueblos vecinos, y la seguridad de los animales domésticos. Estas formas de manifestación ceremonial en los centros

sagrados son dadas en forma particular por cada familia. Pero, además, existe otra solicitud de deseos en forma colectiva, realizada por las autoridades del municipio, de la iglesia y la kikajp (representante del pueblo), quienes velan por la seguridad de la comunidad en su conjunto, y esto es manifestado en los centros sagrados, reforzando todas las inquietudes de cada familia así como la buena relación entre las propias familias de la comunidad y como también con otros pueblos de la región” (Martínez, 1987: 28, 29).

Esto es lo que se entiende por la religión étnica ayuuk, que indudablemente es una de las manifestaciones de la permanencia de la religión prehispánica hasta nuestros días en estas comunidades, como lo ilustra ampliamente Daniel Martínez en el texto de su tesis. Desde los años 50, Roberto Weitlaner (Weitlaner, 1960) y Pedro Carrasco (Carrasco, 1952) habían trabajado en la región de los mixes y encontraron la permanencia de la religión profunda de éste pueblo (véase la bibliografía). Sin embargo, a partir de 1961, la iglesia católica —que había dejado despoblada de evangelizadores toda la región— por conducto de los misioneros salesianos, y por instrucciones de Roma, creó el obispado de los pueblos mixes en Ayutla. De esta manera se inició esta nueva etapa de la evangelización de los mixes.

En un proceso muy acelerado, los salesianos aparecen en México hace 120 años, durante el porfiriato, son cinco los sacerdotes que envió el Vaticano procedentes de Turín, Italia. Fueron invitados por don Ángel Lascuráin, Presidente del Círculo Católico de la ciudad de México, y eran esperados “como una opción de vida eclesial, laboriosa identificada con los que menos tienen. Esta es una fecha afortunada que todos debemos recordar”, señalan en su página web los salesianos. Ahora veamos la historia que los propios salesianos nos sintetizan:

Los salesianos en los mixes:

1962 Fundación de la Casa de Raymondville, Texas, U.S.A. Erigidas canónicamente las casas de Santo Domingo Savio y la de Cobre de México. Fundación de la Misión Salesiana de los Mixes, en Oaxaca.

1965 Muere el R. P. Raúl Salve. Primer sacerdote mexicano salesiano. Fundación de la Casa de Zacatepec, en la región Mixe.

1966 Fundación de la Casa de Totontepec en la región Mixe. Erección de la Prelatura Nullius Mixepolitana.

1967 Fundación de las nuevas parroquias de San Isidro Arenal y de Juquila en la Prelatura de los Mixes. Erección canónica de la Parroquia de Ma. Auxiliadora en Santa Julia. Visita del Rector Mayor.

1966 Mixes: El 19 de marzo, monseñor Luis Raymondi, Delegado Apostólico en México, ejecuta en Ayutla la Bula “Sunt in Ecclesia”, creando oficialmente la Prelatura Mixepolitana. Su primer prelado es monseñor Braulio Sánchez, SDB.

1968 Mixes: El 5 de febrero, en Santa Cruz Matagallinas se inició la construcción del Instituto para Mejoradores de Comunidades Indígenas “Don Bosco”.

1970 México: El 1 de mayo es consagrado Obispo monseñor Braulio Sánchez Fuentes, SDB, en el Santuario Nacional de María Auxiliadora. Lo acompaña un numeroso grupo de mixes.

1973 Mixes: Se crea la parroquia de San Juan Mazatlán. El primer párroco es el padre Alberto Llamas.

1973 Oaxaca: Visita Ayutla el padre Tohill, superior encargado de las misiones, y orienta y norma a los misioneros que trabajan entre los mixes.

1973 Mixes: Se crea la parroquia de Río Manso en la zona chinanteca. El primer párroco es el padre Mario Lebarón.

1976 Mixes: Se crea la Parroquia San Felipe de Jesús, en Felipe Ángeles.

1978 Oaxaca: Visita del Rector Mayor, padre Egidio Viganó, a las misiones mixes.

1990 Mixes: En Ayutla, monseñor Braulio Sánchez coronó a la Virgen Auxiliadora, con motivo de sus 50 años de profesión religiosa, 40 de sacerdote y 20 de obispo (Salesianos Mem, 2012).

Podemos observar que en los 50 años de la segunda evangelización en la región ayuuk de Oaxaca, los salesianos han establecido una estrategia de largo alcance, tal como ha sucedido en toda la historia de la evangelización en México. A pesar de las críticas que se han hecho a la Iglesia católica desde las ciencias sociales y antropológicas, se mantiene esta estrategia de hegemonía histórica y, no obstante que defienden a través de la Teología de la Liberación el respeto a la religión ayuuk, se siguen minando y disolviendo las prácticas de la religión del pueblo mixe.

Actualmente, los salesianos han cubierto con sacerdotes las acciones religiosas en toda la región mixe, en sus comunidades y municipios. Han arre-

ciado fuertemente su proceso de conversión y han preparado a varios curas como antropólogos para establecer la estrategia de la inculturación del catolicismo en la región. En el año 2010, el 28 de mayo, en uno de los municipios y comunidades más pobres que es Tepuxtepec, se inauguró el seminario menor San Juan Bosco de la prelatura de Ayutla, según la nota que transcribo enseguida:

“Prelatura inició a las 10 de la mañana con la Solemne Recepción del Nuncio Apostólico de México Mons. Christophe Pierre en la entrada del Seminario San Juan Bosco. Se reunió una gran multitud de personas en compañía de sus autoridades (cabildo); fueron animados por la banda de música municipal y la banda de Sta. María Tepantlali. Cerca de 30 sacerdotes de la prelatura, de Oaxaca, de Tehuantepec, acompañaron la celebración presidida por el señor Nuncio, Mons. Héctor Guerrero Córdova SDB, obispo de la Prelatura Mixe, y el P. Salvador Cleofas Murguía SDB, Inspector de MEG. Acompañaban la función 24 seminaristas que estudian en la Escuela Preparatoria del pueblo en los diferentes grupos: 11 en primero, 6 en segundo y otros 7 en tercero. Además, asistieron los futuros seminaristas del Internado Cecachi de Río Manso de la Prelatura: 17 en total” (Salesianos Mem, 2012).

Otro caso relevante, que tiene mucha relación con lo que hemos señalado anteriormente, nos lo relata la intelectual ayuuk Noemí Gómez Bravo, de la comunidad de Moctum. Destaca en su texto los cambios religiosos, tanto en la cabecera municipal de Totontepec como en Moctum, que se han adscrito a la iglesia adventista, además de la larga influencia durante más de 450 años de la religión católica. De tal manera, al describir la cabecera municipal, Gómez Bravo nos dice: “Además de ser la cabecera municipal, Totontepec es el centro religioso: católico (Centro Párroquial) y Adventista (Iglesia Distrital), donde viven, por un año, los pastores de fuera, quienes concentran los diezmos y “ofrendas” en efectivo que se reciben de los pueblos mixes, zapotecos y chinantecos; pueblos donde existen templos de esta religión conocida también como Sabatista o ‘del Séptimo día’” (Gómez, 2004: 27). E insiste la autora en señalar que: “A pesar de que los mixes se consideran ‘los jamás vencidos’, por la distinción que tuvieron en sus guerras contra los zapotecos y mixtecos, fueron penetrados por evangelizadores españoles a mediados del siglo

XVI, quienes dieron inicio a la destrucción de la cultura, las costumbres y tradiciones y la lengua mixe, lo que se ha acelerado desde 1940 con la aparición de los ‘Testigos de Jehová’ y los ‘Adventistas del Séptimo Día’, sectas protestantes que han provocado la división al interior de las comunidades, la desaparición paulatina de los valores de identidad étnica y el rezago educativo (promueven entre sus adeptos que ‘uno no debe de estudiar otros libros porque uno se olvida de Dios’ y, además las otras informaciones mundanas hacen que las personas quieran volverse ricas, materialistas, y se alejen de lo que está escrito en la Biblia’)” (Gómez, 2004: 30).

La comunidad de Moctum está asentada sobre uno de los centros ceremoniales y religiosos más antiguos del territorio mixe, por ello el sitio arqueológico es uno de los más importantes. La autora rescata una gran cantidad de información etnográfica y descriptiva del sitio: “con la silenciosa presencia de cuatro montículos en ruinas que rodean el enorme patio donde se ubica la escuela de Moctum, sin temor a la aventura, se puede deducir que la piedra de la ‘mujer con metate’ se relaciona con el nombre del lugar: Moctún, ‘Trabajadores del maíz’, en tanto que la segunda piedra del ‘hombre con bolas de oro’ muy probablemente correspondía con el de un jugador de pelota, pues la plazuela (‘centro ceremonial’ de Moctum) parece un campo de juego de pelota” (Gómez, 2004: 43).

La fortaleza de la lengua ayuuk destaca en Moctum, pues todos los asuntos familiares y comunitarios se analizan y discuten en la lengua materna de la comunidad, lo que indudablemente da identidad a toda la región; o como lo dice la autora: “La vitalidad lingüística, conjugada con la alta homogeneidad étnica del territorio mixe, facilita la vigencia de una identidad étnica generalizada, aunque ésta no supera la lealtad primordial a la comunidad de origen y residencia. Esto aseguran unos reconocidos investigadores de nosotros, de los *ayoukta*, que ya comenzaron a caminar sobre su historia con pasos más firmes y seguros, mujeres y hombres juntos buscamos emparejar esos pasos en una sola identidad, más fuerte, autónoma, indestructible, sin separarnos de la nación mexicana” (Gómez, 2004: 28).

Este solo ejemplo de la región mixe de Oaxaca muestra la penetración de la evangelización, que demuestra así su misión principal, la cual implica reac-

tivar, refuncionalizar y recrear la función misionera y salvacionista de la iglesia católica, en palabras de la antropóloga Chávez Castillo (2000: 77).

Un nuevo antropólogo e investigador formado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Manuel Cuahonte Mateos, está realizando, en este año del 2012, su tesis sobre la función del calendario mesoamericano en la comunidad de San Juan Cotzocón, una de las más tradicionales. En sus avances de su tesis relata cómo el cura del pueblo convierte los espacios sagrados de la religión ayuuk en capillas católicas para, de esta manera, convertir los rituales ayuuk al catolicismo, lo que luego se pretende llamar sincretismo (Mateos, 2012).

EL CASO DE LOS MARYKNOLLS: THE U. S. CATHOLIC MISSION MOVEMENT EN YUCATÁN

Durante los años de 1963 a 1965 me correspondió dirigir el Centro Coordinador Indigenista de Peto, Yucatán. Fue una de las regiones más conflictivas del siglo XIX a causa del Levantamiento de los mayas de 1847 hasta 1901, llamado “guerra de castas”. El pueblo de Peto era la frontera con lo que más tarde sería el territorio de Quintana Roo, hoy estado del mismo nombre. La población maya reconocía su propia fe, procedente de una de las religiones más importantes de Mesoamérica. A mediados del siglo XX hizo su aparición en la península de Yucatán la Congregación de Padres y Hermanos de Maryknoll, en 1943. Cuando arribaron, fueron a trabajar en las siguientes comunidades del estado de Yucatán: Huhí, Sotuta, Dzidzantún, Yobaín, Yaxcabá, Peto, Tzucacab, Teabo, Colonia Yucatán (Tizimín) y el barrio de San Sebastián, en Mérida.

En 1942, monseñor James E. Walsh, superior general de la congregación, en una escala en Yucatán durante un vuelo a Bolivia, saludó al doctor Enrique Muñoz Solís, amigo y ex compañero de clases en el Saint Mary's College de Emmitsburg, Maryland. El médico le concertó una entrevista con monseñor Martín Tristchler y Córdova, arzobispo de Yucatán, quien le habló de las necesidades de evangelización en esta tierra. Un año después, 12 misioneros de Maryknoll llegaron al Mayab para ayudar en la predicación. En febrero de 1943 hicieron su arribo dos religiosos en busca de un lugar donde establecerse y en marzo les siguieron otros 10, de los cuales cinco viajaron

a Tepic y el resto se unió a los que ya estaban en Yucatán. La congregación pudo extenderse a toda la Península (La información, 2012).

Como podemos observar, la acción evangelizadora en el sur de Yucatán y en la región de Carrillo Puerto, Quintana Roo, fue y es territorio para la evangelización católica a fin de eliminar todos los elementos de la religión profunda maya. Ésta persevera en las comunidades agrarias de la zona y, debido a ello, por todos los medios y con tenacidad, los católicos persisten en eliminar todas las prácticas de los sacerdotes y chamanes mayas denominados H-men. El H-men es responsable de todos los rituales mayas, sobre todo dentro del templo y en la milpa, cuando hay que bendecir la producción del maíz, el frijol, la calabaza y el chile, lo que constituye al sacerdote que conoce todas las oraciones mayas correspondientes. Estos sacerdotes indígenas fueron descritos ampliamente en la etnografía del antropólogo Alfonso Villa Rojas primero y después por Bartolomé & Barabas (1992), cuyos trabajos describen todo el campo religioso de este pueblo emblemático de Mesoamérica.

La acción hegemónica de la iglesia ha persistido en penetrar y dismantelar el conocimiento milenario de las poblaciones mayas, a fin de inculturarlos y desgarnecer su tradición. Las prácticas ceremoniales se siguen realizando en los antiguos templos mayas, denominadas hoy zonas arqueológicas. Esta denominación manifiesta una contradicción con el control que ejerce el Estado sobre los templos y lugares sagrados de los mayas en la península de Yucatán.

En el caso de Campeche, veamos lo que nos señala el perfil indígena maya escrito por Mario Humberto Ruz (1997). Los mayas de la península, explica, “invocan sus apellidos, su pasado histórico, su sentimiento de autoadscripción y, sobre todo, el mantenimiento de rituales que los vinculan con sus antepasados: desde las ceremonias tendientes a propiciar la lluvia o a los dueños del monte que va a sembrarse, o las que buscan asegurar armonía entre unos recién casados, hasta ritos como el hetzmek o bautizo maya, que tienen por objeto facilitar a un lactante su posterior desempeño en la sociedad. Poco importa que a los ojos de los puristas el rito se encuentre ‘adulterado’, pues ya no se ofrecen al varón instrumentos agrícolas ni a la niña utensilios domésticos. Para los

mayas, siempre insertos en la modernidad, resulta obvio que tales significantes han perdido eficacia: de ahí que pongan en manos de niños y niñas cuadernos, libretas y lápices. La ceremonia busca facilitar al niño su mejor desempeño en la sociedad; para mantenerlo en las mismas condiciones de desventaja no hace falta ritual alguno”.

Puesto que el anclaje en el pasado juega un papel primordial, los ritos tendientes a mantener los nexos con los familiares difuntos adquieren particular relevancia. Velas, flores, comidas especiales (cocinadas bajo tierra), cigarros, dulces, bebidas y rezos se combinan con otras ofrendas en las casas, los patios y los panteones durante todo el mes de noviembre, para conmemorar la llegada de las almas de los difuntos, su permanencia entre los vivos y su retorno al sitio donde habitan el resto del año, y desde donde vigilan por el bienestar de sus parientes aún con vida.

Además de los parientes, habrá que granjearse la benevolencia de las deidades que todavía pueblan los montes o rigen la luz, las aguas, la luna y, a través de ello, la fertilidad de tierra, plantas y animales. Ofrendar no basta, hay que conocer la evolución cíclica para poder determinar el mejor momento para la siembra, el corte de un árbol, la extracción de una resina, la caza de un venado, la castración de una colmena o poner a empollar a un ave.

Por ejemplo, sería romántico y falaz negar que en Campeche, como en Yucatán y Quintana Roo, los espacios para el florecimiento del ser maya profundo —a la manera antigua— se han ido constriñendo, pero es también imposible negar que existe un buen número de individuos decididos a abrir nuevos derroteros donde encuentre cobijo una identidad singular, que van profundizando en las antiguas prácticas religiosas mayas. Como dirían los ancianos de la comunidad de Bacabchén, “de contar cuántas estrellas brillan en una noche oscura en el firmamento maya”.

Es importante señalar que en toda la Península de Yucatán sucede en el campo de la esfera religiosa una quiebra profunda; bien podría hablarse de un campo fisurado, pero aún sin fracturas graves. Sin embargo, el fenómeno no deja de parecer importante si se toma en cuenta que Campeche forma parte de la franja de estados del sur y sureste del país donde se registra la mayor parte de conversiones de católicos (con toda la ambigüedad que tal calificativo conlleva en las comunidades indígenas) a otras religiones,

bien de las denominadas cristianas históricas (por surgir de la Reforma protestante), bien de las consideradas protestantes (testigos de Jehová, mormones y adventistas del Séptimo Día). Esto, a pesar de la insistencia de los Maryknolls de transmitir el cristianismo desde la perspectiva católica. Para concluir este caso, añado un señalamiento: tengo entendido que el municipio de Peto, hoy en día, es uno de los que producen mayor emigración de mayas yucatecos a los Estados Unidos.

EL CASO DE LOS HUICHOL Y CORAS, LOS FRANCISCANOS EN JALISCO Y NAYARIT

La presente sección, a mi modo de entender, es fruto de la experiencia como director del Centro Coordinador Indigenista de la región cora-huichol, de 1967 a 1969, y testimonio del convivir diario con los problemas de los hombres, las familias y las comunidades huicholas.

Desde mis contactos iniciales con el pueblo huichol (wírráica) percibí una gran dicotomía entre la imagen que tiene de sí mismo el pueblo indígena de la Sierra Madre Occidental y la que tiene de éste la sociedad criolla y mestiza de la región, del estado y de la nación. Esta contradicción se manifiesta en la concepción del territorio y de la tierra, de la naturaleza en general y, en especial, la del ser humano. Para los huicholes el territorio abarca no sólo el espacio comunitario o étnico, sino que se extiende desde el mar pasando por las lagunas, los manantiales, los ríos y los oasis del desierto de San Luis Potosí. El territorio de recorrido ceremonial es visto como una unidad religiosa y mística.

La resistencia religiosa e ideológica a la aculturación y a la asimilación es una de las características de la supervivencia del pueblo huichol en especial, así como del pueblo cora. Durante todo el período colonial, las relaciones entre la religión india y la católica han sido tensas ya que todos los esfuerzos por conseguir la evangelización en la concepción cristiana católica han sido frustrados por los múltiples mecanismos defensivos articulados por la sociedad huichola. Las características de persistencia religiosa mesoamericana en la ideología wírráica permiten la pluralidad de dioses y de rituales, por lo que han adoptado en el largo periodo del contacto algunas figuras cristianas y



Salomón Nahmad. Trabajo en la zona huichola, 1969.

algunos rituales para incorporarlos a su amplio panteón de dioses, mitos y rituales. Ello no implica que los huicholes se definan como católicos y cristianos sino que, por el contrario, la ideología profunda de la religiosidad huichola implica como sistema social el estar abiertos a las formas externas de las prácticas de otros pueblos. En cambio, la sociedad dominante en su ideología religiosa se manifiesta cerrada a las creencias y pensamientos ideológicos de los pueblos originarios del territorio actual mexicano.

Esta dicotomía en el campo religioso e ideológico de los huicholes, se va a manifestar de la misma manera frente a los sistemas políticos modernos y frente a la economía predominantemente capitalista. El entorno de pueblos mestizos (tehuáris) de campesinos y vaqueros charros, se engloba en un modo de producción en que la tierra y el territorio son objetos de explotación y depredación, y en donde los valores que predominan son los cristianos de orientación católica, diseminados en los pueblos no

huicholes de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango. Estos últimos enclaves mantienen una sociedad civil rural petrificada en la Colonia, donde pareciera que la inquisición no ha dejado su espacio en lo que fue la Nueva España. Basta ver a las mujeres mestizas en la Semana Santa de la comunidad de Jesús María, en contraposición con la participación de las mujeres coras en las ceremonias de la propia religión cora y huichola (Nahmad & Hinton, 1997).

Estos conflictos de la visión del mundo se confrontan cotidianamente en la vida huichola y se enfrentan a la estructura jurídica del Estado nacional y de su contraparte ideológica, la iglesia católica. Ambas instituciones niegan los derechos de los pueblos wirrática a una propia religión étnica, con su propio contenido de valores, y a una práctica religiosa que otorga y define la identidad del ser wirrática.

La acción del estado a través de la estructura jurídica manifestada en las leyes y en la organización social de la nación, asume como acción “civilizatoria” el control de la aculturación y la integración de éstos pueblos, sin concederles derechos propios a sus prácticas jurídicas consuetudinarias. Por su parte, la iglesia considera que todas las prácticas religiosas mesoamericanas –y en particular la huichola– son “paganas”. Por este motivo, todo el proyecto de aculturación coercitiva se dirige bajo acciones no formales en alianza con el Estado, a fin de dismantelar y demoler la estructura ideológica, jurídica y el ethos de la cultura del pueblo huichol.

Señalado lo anterior, consideramos que en el momento actual las relaciones entre la religión y el gobierno indígena y la iglesia católica y el gobierno mexicano son totalmente asimétricas y desiguales, ya que se manifiestan como formas coloniales internas de la sociedad mexicana.

Dentro de los pueblos indígenas de la región, las relaciones interétnicas entre huicholes, coras y tepehuanos son relaciones simétricas en el nivel de la religiosidad y de la ideología, pues se consideran pueblos emparentados por la relación mítica y religiosa. En cambio, se consideran distantes y ajenos a los pueblos mestizos y a la sociedad nacional. Estas características denotan la relación religiosa simétrica e igualitaria entre las diversas manifestaciones de los pueblos étnicos de Mesoamérica en la época prehispánica, en donde las manifestaciones religiosas se divulgaban y se adaptaban a cada región y a cada

pueblo. A mi modo de ver, ésta adaptación cultural a la influencia externa permitía una ideología religiosa abierta; por otro lado, la religión de los conquistadores, colonizadores e invasores se manifestaba como una ética y religión única, que tenía que imponerse a los pueblos dominados y conquistados.

Los pueblos indígenas de la Sierra Madre Occidental han generado estrategias sutiles y complejas para resistir la evangelización y la integración a la sociedad dominante mexicana.

Los cambios en México al constituirse la nación y su Estado –a partir de la independencia de España– debieron haberse pensado como un proyecto para construir una nación que se reflejara en las diversas manifestaciones de sus distintos pueblos y grupos étnicos. Sin embargo, el período de independencia agudizó las relaciones coloniales y se persistió en la continuidad del proyecto de occidentalizar y cristianizar a los pueblos indígenas de la Sierra, en especial a los huicholes. Se fomentó y estimuló la colonización por parte de los mestizos, además de que se les otorgó poder político, militar, judicial y religioso para expandir la frontera sobre los territorios indígenas.

A mediados del siglo pasado, la ley para desamortizar las tierras de los pueblos indígenas impactó severamente a la región, por lo que se gestó la resistencia armada en toda la Sierra de Nayarit. A finales del siglo XIX se segregó el territorio del Nayar al estado de Jalisco, con el objetivo de convertirlo en un territorio federal, para continuar con el control central y someter militar y jurídicamente a los indios de esta región.

El pueblo cora limitó los proyectos del Estado nacional que pretendían desintegrar la unidad de los pueblos. El proyecto de evangelizar fue reorganizado durante el período porfirista y se delimitaron los municipios del norte de Jalisco, fragmentando a las comunidades de San Andrés Cohamiata, Guadalupe Ocotán y Santa Catarina por su asignación al municipio de Mezquitic, y también sufrieron esta fragmentación las comunidades de San Sebastián Teponahuatlán, Tuxpan de Bolaños y Ocota de la Sierra al ser asignadas al municipio de Bolaños. Más tarde, al crearse el estado de Nayarit en 1917, los límites entre ambos estados quedaron definidos de manera arbitraria en la zona huichola, precisamente al adscribir a varios pueblos y rancherías huicholas al municipio de La Yesca. Nunca se les otorgó ni se les posibilitó una unidad geopolítica propia. Ya Karl Lumholtz, a finales del si-

glo XIX, describe estas relaciones desiguales al mismo tiempo que profundiza en la religión wirrárica.

Así, la colonia y el siglo XIX se caracterizan por un proyecto de guerra abierta o encubierta contra las unidades sociales indígenas que habían mantenido sus estilos de vida propios. Unidos, el Estado y la Iglesia definen su proyecto de “civilizar y despaganizar” a éstos pueblos, considerados como salvajes y primitivos. La legislación estatal y nacional intenta romper y disolver la normatividad interna de los huicholes, mientras la iglesia enfoca su acción para liquidar las tradiciones y los rituales de la profunda religión mesoamericana huichola.

A partir de la Revolución, la región también se ve envuelta en las luchas agrarias y los conflictos entre la población mestiza que participa a favor o en contra de los conductores revolucionarios; incendian la región e involucran a los huicholes en la guerra de los Cristeros, quienes se refugian en las comunidades huicholas. Éstas reciben así el impacto de las formas de fanatismo católico que imperan en los Altos de Jalisco. Los huicholes nuevamente resisten y expulsan paulatinamente a los invasores cristeros, quienes se quedan en la periferia del territorio huichol.

Desde 1953 se reanudó la obra evangelizadora, la cual había sido abandonada en el siglo XVIII al ser expulsados los jesuitas, quienes tenían a su cargo dicha misión. La orden religiosa de los franciscanos ha tenido a su cargo en los últimos 60 años la cristianización de los huicholes, coras y tepehuanes, con todo el apoyo de la Iglesia, con la decisión firme de conseguir y lograr la meta no alcanzada en tantos siglos; para ello, crearon el obispado de Jesús María.

La acción evangelizadora ha tratado por todos los medios de conseguir la aceptación del cristianismo por parte de los indígenas, al tiempo que les inculca el abandono de sus ritos originarios, los cuales conservan profundas huellas de la religión prehispánica, con aspectos muy rústicos de sincretismo, por lo que de hecho se podría catalogar a estos grupos como no cristianos. El rechazo manifestado por los indígenas hacia los misioneros, tanto individual como colectivamente, refleja el poco interés o necesidad que tienen los indígenas de transformar sus rituales y sus formas de vida religiosa.

En la comunidad huichola de Guadalupe Ocotán se instalaron los misioneros franciscanos y lograron atraer al líder de esa comunidad quien, ayudado por

un pequeño grupo, quemó el calihuey o templo ceremonial; por más de diez años los huicholes de ese pueblo han dejado de realizar sus actos rituales en dicho lugar, para hacerlo en los ranchos en forma oculta, dadas las amenazas de dicho líder y su grupo de familiares.

La acción no sólo llevó a la desaparición del templo huichol. En la propia iglesia de la comunidad los indígenas veneraban a la Virgen de Guadalupe, a la que durante las fiestas ofrendaban muvieris, tzicuris, jicaritas votivas y, sobre todo, la sangre del venado o del toro sacrificado, que se regaba en su altar. Los misioneros quitaron la imagen, colocaron otra nueva y prohibieron a los indígenas llevar ofrendas y, mucho menos, hacer sacrificios de animales en honor de la Virgen, así como encender dentro de la iglesia la hoguera que representa al dios del fuego, Tatewari.

Una de las peticiones que hicieron los indígenas a quien esto escribe, fue que el gobierno interviniera en la devolución de la imagen que les habían quitado y escondido, pues era la única que ellos podían venerar; estaban dispuestos a construir una pequeña capilla para colocar y honrar su verdadera imagen.

El temor cundió entre los misioneros, pues corrió el rumor de que los huicholes estaban muy enojados y tratarían de quemar la misión, como ya antes había sucedido en San Andrés Cohamiata. La situación llegó al grado de requerir la intervención del obispo. Se logró, al fin, calmar la inquietud de los huicholes cuando se les prometió devolverles su vieja imagen: ahora se veneran dos Guadalupanas en la misma comunidad.

Esto da una idea del rechazo que demuestran los indígenas contra quien intervenga en lo que ellos llaman sus costumbres. Por su parte, los huicholes de Tuxpan de Bolaños, San Sebastián y Santa Catarina, se oponen a la instalación de misiones dentro su comunidad. Con los coras el fenómeno es similar; por ejemplo, en Jesús María, durante la Semana Santa, no permiten la intervención del obispo franciscano ni de los frailes en sus ceremonias, pues consideran que la religión está en manos de los propios sacerdotes indígenas y que las ceremonias cristianas nada tienen que ver con sus costumbres. A su vez, los misioneros ven con desagrado el sistema ritual de los indígenas, considerándolo pagano, por lo cual lo combaten.

Es característico de la intervención clerical el siguiente ejemplo: en Mezquitic, Jalisco, el Instituto Nacional Indigenista (INI) trató de organizar a los



jóvenes huicholes más destacados de sus comunidades para que adquirieran conciencia de su problemática; para ello se organizó una escuela a fin de que recibieran durante dos años una formación que les abriera la perspectiva de su futuro. Enseguida surgieron acusaciones de que se estaba adoctrinando a los indígenas con ideas exóticas y comunistas, a causa de lo cual se hizo inspeccionar el funcionamiento de dicha escuela por el ejército mexicano, para que no se atentara en contra de los sagrados intereses de la nación. Seguramente por la influencia eclesiástica, el INI fue acusado de infundir ideas radicales y, en cierta forma, ateas. Cuando el ejército inspeccionó el centro de enseñanza no encontró ninguna base para intervenir.

Independientemente del número exacto de la población huichol, su organización espacial resulta de gran importancia. Para J. M. Macías, “el territorio huichol se organiza en torno a las cinco comunidades ya mencionadas e indica que cada una de esas comunidades mantiene la propiedad de su territorio bajo el rubro jurídico de bienes comunales, y cada comunidad tiene una cabecera en donde se asientan los funcionarios de gobierno y religiosos [...] En tor-

no a la cabecera y la población dispersa por todo el territorio de la comunidad se encuentran ranchos en donde habitan una o varias familias.” (Macías, 1988: 113). Es decir, que en estas comunidades se concentran los huicholes tanto para fiestas especiales como para reuniones de las autoridades tradicionales.

Estas comunidades cuentan con un calihuey, una Casa de Autoridades, una habitación para reuniones y aposentos para algunos residentes permanentes. Hay otras viviendas que son usadas por las autoridades en turno, quienes las ocupan por el tiempo que duran las festividades y ceremonias. Reed afirma que, si bien estas comunidades tienen un patrón de asentamientos más concentrado, permanecen desiertas la mayor parte del año (Reed, 1972). De acuerdo con Zingg (1982: 20), si se toma la Casa Real como centro, las rancherías se encuentran dispersas en un radio de poco más de 24 kilómetros.

Los ranchos se ubican en barrancas, en las mesas de la sierra o en pequeñas cañadas. Anguiano y Furst (1978) indican “cuantos intentos hicieron los españoles por someter a algunos huicholes obligándolos a vivir en comunidades más grandes (las llamadas reducciones)”; pero resultaron infructuosos.



Los ranchos están compuestos por una o varias casas habitadas por parientes íntimos o cercanos que se localizan próximos a una fuente de agua; su nombre lo reciben del más viejo de los huicholes (Grimes & Thomas, 1969). Todos los parientes se encuentran bajo la autoridad de este anciano, quien además de ser el jefe del grupo familiar es el mara'akáme o chamán (Anguiano & Furst, 1978: 15).

Grimes & Thomas (1969) señalan que algunas de estas unidades familiares tienen ranchos para la época de secas y para la época de lluvias: muchas familias acostumbran cambiar de residencia cada dos o tres años, aunque “los viejos de las comunidades huicholas prefieren no hacerlo”. Una de las causas de esta movilidad es la de acercarse a las milpas denominadas “coamiles”, pequeñas parcelas de posesión comunal que se cultivan por el sistema de roza-tumba y quema. Después de ser trabajados por uno o dos años, los coamiles deben desocuparse para que el suelo se regenere. Es necesario buscar nuevas tierras para iniciar el ciclo agrícola.

El cultivo principal es el maíz y tanto el frijol como la calabaza son cultivos secundarios, sembrados en milpas comunales pero trabajados por grupos de pa-

rentesco (Anguiano & Furst, 1978: 12). En los ranchos algunas familias tienen huertos familiares en donde cultivan hortalizas, amaranto, chile, camote, sandía, plátano, mango y otros (Grimes & Thomas, 1969). Como actividades complementarias para su dieta están la caza y la pesca. Una actividad importante es la que realizan las mujeres en la producción artesanal que, como otras manifestaciones de su cultura, está ligada a su concepción del mundo y es parte de la vida cotidiana de los huicholes. No hay lugares de especialización para estas artesanas y su producción depende de la demanda; las ciudades de Guadalajara y Tepic, capitales de los estados de Jalisco y Nayarit, son sus principales centros de acopio (Nahmad, 1972).

La vida religiosa, los conceptos de salud-enfermedad, sus relaciones sociales (matrimonio, relaciones entre padres y hermanos, comportamiento individual y colectivo, las ceremonias del maíz, etcétera) están reguladas por los mitos que canta el mara'akáme en las ceremonias, en las que participan los wirarikas desde su nacimiento y durante toda su vida.

Si bien los elementos hasta ahora expuestos dan una imagen de total aislamiento respecto de la so-

ciudad mayor, éste no es tal. Si por una parte hay una resistencia por abandonar su cosmovisión y sus prácticas religiosas, por otra parte aceptan aspectos de la vida moderna que les brindan comodidades o satisfacciones personales (Nahmad, 1972).

De hecho, los huicholes han mantenido relaciones con los grupos mestizos, ya sea por la migración laboral que se registra desde que Lumholtz (1981) realizó su estudio en el siglo XIX, migración que continúa hasta nuestros días, o bien por las relaciones que se establecen a través de las agencias político-administrativas.

De acuerdo con Lumholtz (*ibidem*), en ciertas estaciones los huicholes acostumbraban ir a trabajar a los algodones de la costa, en tanto que Grimes & Thomas (1969) aportan datos sobre migraciones laborales a la ciudad de Tepic (cosecha de maíz) y a la costa (corte de caña, tabaco). Hínton (1964) da como referencias Tepic, Ruiz y otros pueblos de la región costera, básicamente para la recolección de cosechas.

La sociedad nacional ha estado luchando durante 500 años por romper este sistema, tratando de llevar a las comunidades indígenas a otro sistema de organización social y política. En algunos casos lo ha logrado, creando una crisis interna, como es el caso de algunas comunidades tarascas donde ya se han separado la autoridad religiosa, la autoridad civil, la autoridad política y la autoridad agraria; y entonces se propicia la rivalidad de autoridades, la división interna de la comunidad en facciones; viene la estratificación social de las comunidades y empiezan a generarse graves problemas internos al dividirse éstas.

El sistema de organización social, en general, puede decirse que había venido funcionando en el pasado prehispánico en términos más o menos similares. Las autoridades estaban asociadas al centro ceremonial religioso, participando dentro del poder de ese mismo centro. Pero el centro ceremonial no trataba de imponer todas sus normas, todas sus leyes, su sistema de valores cívico-religiosos, o modificar el sistema de tenencia de la tierra.

En el caso de los católicos y su influencia sobre las autoridades, sí han tratado de distintas maneras de modificar todo este sistema. Por ejemplo, en el aspecto civil, permanentemente han estado luchando porque la comunidad modifique su sistema de valores en cuanto a las formas de gobierno y a las formas disciplinarias internas que tiene la comunidad.

A los indígenas se les han impuesto normas de sujeción a un sistema de gobierno que ellos generalmente no entienden, a un sistema de valores que no comparten. Por ejemplo, cuando se trata de una agencia municipal, ésta no participa en las decisiones municipales; cuando la cabecera del municipio se encuentra en una ciudad mestiza, la comunidad indígena de esa agencia municipal no participa en las decisiones políticas para escoger a sus autoridades civiles.

Hay multitud de casos en los que los indígenas huicholes no participan en las decisiones políticas de la región y del estado; mucho menos en las decisiones políticas para escoger diputados locales, diputados federales, senadores o gobernadores. Lo que hace la autoridad es, simplemente, presionar sobre la comunidad indígena, cuya población —generalmente monolingüe y analfabeta— no entiende la decisión que está tomando. A los votantes indígenas se les indica que llenen las boletas electorales marcando un determinado logotipo partidista. Así, la comunidad es manipulada, manejada por los intereses del centro que tiene el poder económico, político, social y religioso.

Lo mismo sucede en el aspecto religioso. Se ha permitido que las comunidades manejen sus templos, calihueyes, ririkis, etcétera; que manejen sus aspectos religiosos pero bajo el control de la ciudad rectora del catolicismo, bajo el control y la dirección del grupo dominante, sin que el indígena tenga una conciencia clara de en qué consiste esta imposición de un sistema de valores religiosos (Nahmad, 1996).

La sociedad nacional está ejerciendo una gran presión, no para organizar las comunidades indígenas sino para desorganizarlas, para incrustarlas dentro de un sistema donde las contradicciones internas de la comunidad lleven a esta misma a vivir ya no en un mundo que propiamente ellos justifican y consideran válido, sino en un mundo cada vez de mayor injusticia y de explotación.

Así encontramos que las comunidades indígenas tienen graves problemas con las autoridades municipales y estatales, como lo demuestra el hecho consignado en la prensa nacional en 1990. Hasta el siglo XXI, uno de los líderes intelectuales, Samuel Salvador, relata cómo son las creencias de la etnia huichol: “Los wixaritari (hijos de la tierra) creemos en los dioses de la naturaleza y también tenemos santos católicos



como Cristo, que se incorporó luego de la llegada de los españoles, y la Virgen de Guadalupe, que fue después; pero aun así, somos de las pocas culturas que mantienen sus tradiciones casi intactas”. Aseveró que la organización armónica en la que vivían las comunidades se alteró cuando llegaron a la zona huichol los primeros representantes religiosos en los años 60 del siglo XX. Los atraen por la pobreza. El abogado wixarika advirtió que las asociaciones religiosas que han ganado creyentes en las zonas huicholes se aprovechan de las condiciones de rezago, marginación y pobreza de las comunidades. Llegaron con alimentos y ropa, además tenían avionetas y sacaban enfermos de las comunidades, llevaban medicinas, con lo que fue fácil atraer a los indígenas por sus necesidades; son como una epidemia, empiezan a desbaratar el territorio que hemos defendido durante tantos siglos; en la actualidad tres asociaciones religiosas tienen creyentes wixarika: Adventistas del Séptimo Día, la Iglesia Apostólica de la Fe en Cristo Jesús y la Iglesia protestante. Líderes y pastores de estos cultos –como Adonirán Ávalos Bañuelos, de la Iglesia Apostólica de la Fe en Cristo Jesús– reiteran que son violadas las garantías individuales de sus creyentes huicholes al manifestarse contra éstos muestras de intolerancia “porque ahora ellos ya no quieren participar de esos

rituales”. Sin embargo, el investigador de la Universidad de Guadalajara indica que el actuar de las asociaciones religiosas contradice el artículo segundo del capítulo I del título primero de la Constitución mexicana, “ya que altera lo establecido en los derechos y autonomía de los pueblos indígenas” (Soriano & Zamarroni, 2005).

De la misma manera que con los huicholes, la prelatura católica de El Nayar ubicada en la cabecera municipal de El Nayar, en la comunidad de Jesús María, mantiene vigente su acción evangelizadora para tratar de dismantelar la religión originaria y crear, enseguida, una visión sincrética (Madsen, 1967). Al igual que los jesuitas de la época colonial que intentaron la evangelización de los coras, en el año 2010 el cardenal Juan Sandoval Íñiguez –de Guadalajara y de toda la región del occidente de México– realizó una visita que requiere la revisión antropológica de la fuerza que está ejerciendo la iglesia católica, con todo su poder material y espiritual, para apoderarse de la región cora como sitio para la expansión de la nueva evangelización del siglo XXI. Para ello tomamos nota de la prensa del 25 de mayo del 2010, cuando fue consagrado el tercer Obispo de la Prelatura de El Nayar, Mons. José de Jesús González Hernández, de la orden de los Frailes Menores.



En el atrio de la Catedral de Jesús María, del municipio de El Nayar, Nayarit, por imposición de manos del Cardenal Juan Sandoval Íñiguez, Arzobispo de Guadalajara, Fray José de Jesús recibió la sucesión apostólica en el orden de los obispos, para cuidar y velar de los hijos de Dios que peregrinan en esta parte del Occidente de México. Los co-consagrantes principales fueron Mons. Christophe Pierre, Nuncio Apostólico y representante del Papa en México, y el Obispo Emérito de El Nayar, Fray Antonio Pérez. En la concelebración eucarística participaron 20 obispos, entre los cuales se encontraban el Obispo Ricardo Watty, de Tepic y el Obispo Emérito Alfonso H. Robles Cota. Concelebraron también más de 65 sacerdotes tanto de la Prelatura como de otras diócesis; destacó la presencia de numerosos religiosos y religiosas pertenecientes a la Provincia Franciscana de los santos Francisco y Santiago en México. La primera lectura fue leída en lengua huichola y la segunda en lengua cora. [Y se le recordó al nuevo obispo] que en la obra de salvación, Jesús escogió a doce discípulos para seguir su misión en el mundo. Los envió para llevar el Evangelio a todo el mundo; y mediante la imposición de las manos a los Apóstoles ha transmitido la fuerza del Espíritu Santo.

‘Los obispos deben ser maestros, padres, pastores y amigos para su pueblo —continuó el Cardenal de Guadalajara—, deben ser signos vivos de Cristo maestro. El Espíritu Santo conferido al obispo lo llena de su fuerza para que viva el testimonio en el triple ejercicio del ministerio episcopal: regir, enseñar y santificar. El obispo debe ser modelo de la grey, a ejemplo de Cristo, que va por delante de las ovejas, guiándolas, alimentándolas, defendiéndolas, e incluso dando la vida por ellas. Es por esto que el ministerio episcopal exige una vida santa, de oración y de caridad’ (Diócesis de Tepic, 2012).

El cardenal tapatío insistió en que el obispo debe fomentar el afecto colegial con el Santo Padre y con los obispos del mundo; ya que “el obispo nunca debe estar solo, debe estar unido por la oración al Espíritu Santo, por la obediencia al Papa y por el afecto a sus hermanos obispos. El oficio del obispo es ser pastor, y su ser de pastor se debe de alimentar del amor a Jesús y a su Iglesia. Para la eficacia de su ministerio primero debe de acercarse a Dios, y luego conducir a los demás al Señor; primero ser santo y luego santificar a sus hermanos. El obispo debe

purificarse con la penitencia y con la Eucaristía, ofrecerse con Cristo sacerdote y víctima, modelo y pastor”. Y dirigiéndose al nuevo obispo, el cardenal Sandoval le dijo: “Padre José de Jesús, el Santo Padre le encomendó esta porción del pueblo de Dios para santificarla y solidificar a la Iglesia. ... Mons. José de Jesús González Hernández pastoreará una prelatura con una población de más de 150 mil habitantes, de los cuales 128 mil son católicos; actualmente cuenta con 16 parroquias atendidas por 15 sacerdotes diocesanos y 14 sacerdotes religiosos; colaboran en la tarea evangelizadora 49 religiosas y cinco religiosos. La prelatura del Nayar tiene en promedio 4 mil 100 bautizos al año, y 94 matrimonios.” Y esta prelatura surgió a la historia eclesiástica el 13 de enero de 1962 con la Bula “Venerabilis Frater”, emitida por el Papa Juan XXIII. Tiene su sede en el municipio de El Nayar, Nayarit. La prelatura ha tenido tres obispos: Fray Manuel Romero Arvizu (1962-1990), Fray Antonio Pérez Sánchez (1990-2010) y, a partir del 25 de mayo de 2010, Fray José de Jesús González. (Diócesis de Tepic, 2012).

Fr. José de Jesús González, nuevo obispo de la prelatura de El Nayar.

Frente a esta expansión que se consolida de manera hegemónica entre 1967 y 1969, cuando el autor de este artículo era Director del Centro Coordinador en Tepic, pudimos constatar junto con el investigador Gildardo González, la permanencia de la religión wixarika y cora en nuestros días; también pudimos constatar la insistencia de diversas iglesias en homogeneizar a la población en el cristianismo de cualquier orientación, sobre todo en la de la iglesia católica. A Gildardo González el INI le encargó realizar el estudio de la zona cora en condiciones limitadas de recursos. El investigador, con un espíritu pionero en la investigación realizada entre los años 1965 y 1967, en su libro *La vida religiosa de los coras y huicholes* (en el capítulo XII), describe lo siguiente:

La religión de tipo tradicional sigue conservándose notoriamente entre la población indígena cora; así lo manifiestan en todos los actos de su vida; si bien es cierto que entremezclan ritos del credo católico, siguen destacando sus ancestrales creencias, ritos y ceremonias tradicionales; conservan y reverencian con profundo sentimiento

religioso sus adoratorios, a los que ocurren para depositar ofrendas a sus dioses invocando salud, lluvias, buenas cosechas y bienestar general.

Los cerros y determinadas rocas o peñas prominentes a la orilla de los ríos, a menudo son considerados como morada de los malos espíritus; por esta razón se reverencian con plegarias depositándoles pinole y otros alimentos cuando, por enfermedad, sequías u otras calamidades, dicen y consideran que éstos tienen hambre.

Entre los más importantes centros ceremoniales, se pueden señalar los siguientes: En la Mesa del Nayar existe una Cueva Sagrada llamada Tua'camuura', que es uno de los más importantes centros, ya que a ella recurren para depositar ofrendas de distintos lugares circunvecinos.

En la generalidad de las comunidades hay patios donde celebran sus ceremonias del maíz, denominadas el mitote; dichos rituales se realizan para la siembra o, más comúnmente, la llamada fiesta de la chicharra; el cocimiento del elote y la calabaza, así como el tostamiento del maíz, también llamada Fiesta del Esquite.

Los poblados más concentrados tienen las características Ramadas, las que regularmente se encuentran cerca de las Casas Reales; en dichas ramadas se reúnen autoridades indígenas religiosas junto con los grupos de danzantes para comer y bailar.

En Santa Teresa existe una laguna considerada sagrada, de la cual recogen agua para bendecir sus milpas y animales. En Jesús María, hay unas peñas que se encuentran en la parte sur del poblado, y los márgenes derecho e izquierdo del río son sitios en donde depositan flechas sagradas, pipas, huesos de venado y, en algunos casos, la indumentaria de los danzantes desaparecidos; a este lugar suelen venir anualmente de 25 a 30 familias de Santa Teresa, para bendecir a sus niños poniéndoles el agua que pasa al pie de estas peñas, así como llevarla en pequeñas cantidades a sus lugares de origen; por otra parte, los de Jesús María suelen llevar a la laguna de Santa Teresa un pez bagre y dos camarones vivos, y también recogen agua. Hacia la parte norte de Dolores, y a orillas de la zona más concentrada del poblado, se encuentra una profunda [barranca] cortada casi a filo, en cuyo frontispicio también se efectúan prácticas adoratorias, teniendo al fondo un impresionante panorama de cerros hacia los que dirigen sus plegarias.

Por distintos lugares, casi siempre a orillas de ríos y arroyos, existe gran número de pequeños adoratorios, algunos de éstos con restos humanos, en donde se conjugan ofrendas tanto de coras como de huicholes.

Es frecuente observar cómo determinadas personas huicholas que tienen fama de curanderos, vienen a llevar el agua de las fuentes sagradas de los coras y, cuando pasan a recoger el agua del mar, a su vez, la distribuyen por la zona cora; pues los propios huicholes consideran que los demás grupos indígenas de la región —coras, tepehuanos y mexicanos— tienen el mismo origen y, por lo tanto, sus creencias deben regirse por los mismos principios, ya que para cada uno de estos grupos está destinado un lugar en donde debieran depositar el agua bendita que corresponde a ellos; este sitio se encuentra en la comunidad de Santa Catarina, del estado de Jalisco (Gonzalez, 1972: 147, 149, 150).

Como podemos observar en esta larga transcripción, la presencia de la religión wixarika y cora se mantiene vigente hasta nuestros días, a pesar de toda la persistencia de homogeneizar a la población en el cristianismo de cualquier orientación y, sobre todo, en la pretensión de hegemonía de la Iglesia católica.

EL PROYECTO DE ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS RELIGIOSAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA INCULTURACIÓN INDIA, DE ACUERDO CON LA NUEVA ESTRATEGIA DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y DE LA IGLESIA CATÓLICA

De la misma manera que en México y en las zonas indígenas analizadas, el filósofo y teólogo Eleazar López H. —entrevistado por Claudia Villalobos—, en su teología india fortalecida con la idea de eliminar todo el pensamiento crítico a la Iglesia católica, considera que “los pueblos originarios, que construyeron ciudades y tuvieron una religión estructurada con sacerdotes y lugares sagrados, tenían una teología muy avanzada. Pero ésta fue negada con la llegada de los españoles. La primera evangelización partió de la idea de que aquí no había Dios y que lo que los indígenas conocían como Dios no era tal, sino el demonio, y había que acabar con él. Entonces los pueblos ocultaron su teología. Ahora, después de 500 años, se reconoce que vale la pena redescubrirla para ayudar a comprender las cosas de Dios desde otros esquemas” (Villalobos, 2012).

Como se puede observar en esta cita del padre López, la idea fundamental es descubrir cómo Cristo

se reproduce en la religión prehispánica, y la verdad es que no se encuentra una lógica para entender la posición de que a través de la Iglesia católica se va a recuperar la fe mixe, maya, huichola, cora o de cualquier pueblo indígena, cuando la Iglesia tiene como propósito singular la desaparición de todas las prácticas religiosas de cada etnia y de cada pueblo de México y de América Latina. Por ello la gran protesta de los intelectuales indígenas, que se oponen a la Teología de la Liberación y, en general, a la cristianización de los pueblos del continente. Veamos lo que dice Moisés Gutiérrez, un intelectual indígena de la Bolivia actual:

Ahora, el *suma qamaña* es un concepto básicamente funcional al poder colonial: esa es mi primera afirmación, así, categórica. ¿Por qué?, voy a ir argumentando eso. Esto no solamente es una cuestión fortuita o una cuestión casual o accidental; el *suma qamaña* o el vivir bien, ya viene antecedido por una serie de trabajos de orden antropológico, se ha hecho una especie de una segunda evangelización a cargo de los antropólogos, y un antecedente inmediato viene a ser el control de [los llamados] pisos ecológicos, y ha sido desarrollado por Jonh Murra y otros más, donde precisamente se denota ese ámbito que se llama de complementariedad entre los diversos pisos ecológicos. Y además, cuando se dice que el tiempo es cíclico, ¿no es cierto? Entonces, a partir de esas elucubraciones, se va concluyendo esa funcionalidad, anulando la ruptura y la necesidad de transformación y progreso. Esto se hace más patente con una serie de exabruptos, cuando se dice que hay que leer las arrugas de los ancianos o cuando se afirma que la papa lisa sustituye al Viagra. El *pachakuti* justamente es la inversión del tiempo, no es cíclico, tampoco es complementariedad sino ruptura. La complementariedad es funcional, digamos, al sistema de gobierno, al poder establecido, eso creo que lo debemos tener en cuenta y superarlo. Entonces, cuando se dice vivir bien, es una actitud estática y pasiva, como si ya se terminara y satisficiera toda la dinámica social, anulando también el ámbito de competencia que existe en el mundo andino. Actualmente, dentro de la dinámica económica de los aymaras y de los quechuas, existe lo que viene a ser el ayni, y eso demuestra la dinámica expansión en la producción y el comercio en lo económico. Ahí se va generando un gran desarrollo, un gran avance; la dinámica fundamental del ayni viene a ser la competencia, y el vivir bien niega el sentido de la competencia del ayni. Al respecto hay una serie

de argumentaciones que habría que desarrollar, y lo estoy desarrollando por escrito (Gutiérrez, 2012: 5).

EL APOYO DE LAS DIVERSAS ÓRDENES CATÓLICAS PARA FORTALECER ESTA ESTRATEGIA (LOS JESUITAS, LOS DOMINICOS, ETCÉTERA)

Recapitulando, podemos reflexionar que:

Con el término “primera evangelización” se designa el periodo pretridentino. Después de la conquista de México encabezada por Hernán Cortés y la caída de México-Tenochtitlan en 1521, tres franciscanos flamencos arribaron en 1523, seguidos, el año siguiente, por los “doce” enviados por el papa Adriano VI y el emperador Carlos V. Los franciscanos no sólo fueron los primeros en llegar sino también los evangelizadores más importantes de la población indígena. Pertenecían a la orden de los frailes menores (OFM) creada por San Francisco de Asís a principios del siglo XIII. Este movimiento renovador de la cristiandad monástica había tenido una historia agitada, de escisiones y búsquedas espirituales y apostólicas, en el curso de los siglos XIV y XV. Entre los movimientos franciscanos que surgieron, los frailes menores de la observancia regular, autónomos desde 1446, eran particularmente dinámicos. Al poco tiempo, en 1526, llegaron doce dominicos y después los agustinos en 1533. A fines del siglo XVI había en México 380 franciscanos repartidos en 80 casas, 210 dominicos en 40 casas y 212 agustinos en 40 casas (Dehouve, 2010: 65).

Como lo hemos señalado en la visita del nuncio apostólico a los coras, los franciscanos continúan con el mismo proyecto 500 años después, lo más característico de este movimiento católico es haber formado diferentes grupos de jóvenes y de activistas para ir a trabajar a las distintas regiones de México. Entre otros, cabe destacar las congregaciones que se han sumado al trabajo de la Teología de la Liberación en las zonas indígenas y en las zonas pobres de México. Han creado distintas ONGs dedicadas al apoyo de los pobres, sobre todo en las zonas indígenas.

En un documento publicado –“La verdad total sobre la Universidad Iberoamericana”, escrito por Luciano Correa Sagavia– aparecen muchas organizaciones y nombres de miembros de la Iglesia en activismo de carácter político y religioso; del documento

amplio he seleccionado algunas: El CENAMI actúa como órgano rector de las congregaciones en que los católicos han dividido las distintas regiones interétnicas de México, que se interconectan con estos grupos más activistas en la capital del país:

- Centro de Reflexión Teológica CRT (cerrado por el cardenal Pío Laghi): jesuitas Luis del Valle, Carlos Bravo y Sebastián Mier.
- Padre jesuita Enrique González Torres (Pastoral Social de la Arquidiócesis de México; FAC Fundación para el Apoyo de la Comunidad, A. C.).
- Centro de Derechos Miguel Agustín Pro, A. C.: jesuitas Jesús Maldonado, Jesús Acosta (Chucho), dirigido por David Fernández Dávalos 1994-1998, le sucedió el jesuita Edgar Cortés Morales, que cursó sus estudios de teología colaborando en la Asamblea de los Barrios con los Chavos Banda; ciertamente, no llega a la actividad espectacular de David Fernández Dávalos y han tenido que ponerle un subdirector más radical, el jesuita Juan Francisco Kitazawa Armendáriz.
- Comité de Derechos Humanos de Tabasco, A. C., padre jesuita Francisco Goitia, implicado en la ocupación de pozos petroleros, además promotor del Movimiento Ciudadano por la Democracia y agente electoral del PRD en la agrupación Alianza Cívica.
- Comité de Derechos Humanos de la Sierra Norte de Veracruz; vinculado a los proyectos jesuitas “Fomento Cultural Educativo” y “Comunidades Eclesiales de Base” (CEBs).
- Movimiento Ciudadano por la Democracia MCD: jesuita Jesús Maldonado, Luz Rosales, Graco Ramírez Garrido Abreu, Miguel Álvarez Gándara (de la CONAI y sobrino de José Álvarez Icaza); Rogelio Gómez Hermosillo, monseñor Samuel Ruiz, padre Joel Padrón, párroco en Chiapas; el dominico vicario de don Samuel, padre Gonzalo Ituarte; Salvador Nava (hijo del Dr. Salvador Nava, fundador del Movimiento Ciudadano por la Democracia, quien fue suegro del ex gobernador de San Luis Potosí Horacio Sánchez Unzueta, actual embajador de México ante la Santa Sede).
- Movimiento de Cristianos Comprometidos en las Luchas Populares MCCLP: jesuitas Jesús Acosta (Chucho), David Fernández Dávalos,



Juan Francisco Kitazawa, Carlos Bravo; y de Rafael Alvarez, Jesús Ramírez y Salvador Chanchola Pérez (sacerdote suspendido “a divinis”).

- El jesuita Francisco Tiscareño Durán, “El Cura de los Chavos Banda”. La revista *Contenido* (junio, 1997) presenta la actividad que realiza con varios miles de jóvenes de las colonias Lagunilla, Tepito, Casas Alemán y Chaleo. La comunidad de jesuitas tiene su casa bajo el nombre de Centro de Desarrollo Comunitario Juan Diego LAY (Avenida Tezozócnoc s/n, y Pte. 5, colonia A. Baranda, Valle de Chalco, México; usando para el correo el Apartado Postal 256, 56600 Chalco, Estado de México). Participan en la acción con Chavos Banda los jesuitas Joaquín Gallo Reynoso y Roberto Guevara Rubio, y Edgar Cortés Morales.
- Centro de Derechos Humanos Francisco de Victoria, A. C.: padre Miguel Concha Malo, provincial de los dominicos de México.
- Centro Antonio Montesinos CAM: Manuel Canto, padre Miguel Concha Malo, superior provincial de los dominicos en México, Bernardo Barranco y los asesores de la Presidencia de la República Javier Riojas y Agustín García Pérez. (Correa, 2000: 7-8).

Por ejemplo, para Ecuador —que hoy se manifiesta con el liderazgo mayor de la teología de la liberación— un autor anónimo que escribe en memoria del general José Eloy Alfaro, progresista presidente ecuatoriano, encuentra la forma en que los jerarcas cató-

licos dominan y controlan la nación desde la Iglesia, con los salesianos al frente de esta orientación:

... “Si queréis encontrar al criminal, buscad al beneficiario del crimen”, dijo Jorge Dimitrov (político búlgaro), acusado sin pruebas por los nazis del incendio del Reichstag (cancillería alemana). La frase viene a cuento acerca del crimen de Alfaro, hace 100 años exactamente; cierto que Alfaro luchó por la independencia de varios países centroamericanos, cierto que defendió personalmente con espada en mano de alguno de los ataques peruanos contra nuestro país, cierto también que siendo él comerciante, recorrió nuestro territorio patrio observando de primera mano la gran miseria de las mayorías, el atraso, la educación elitista y discriminatoria que estaba entonces totalmente en manos de la Iglesia (la configuración de la conciencia social ecuatoriana en manos de las distintas confesiones católicas, dueñas de nuestro país). Gran parte de la producción ecuatoriana la manejaba la Iglesia, al decir de Oswaldo Albornoz, historiador ecuatoriano: las mejores 200 haciendas del país eran propiedad de la orden de los agustinos, y había montón de órdenes propietarias de escuelas, colegios, seminarios, conventos, templos, etc., que por supuesto, nunca pagaron impuestos al estado ecuatoriano; al contrario, hasta hoy, desde el estado emana un subsidio a la Iglesia. Ecuador vivía el feudalismo: la principal característica capitalista (el trabajo asalariado) no estaba, aún se pagaba en especie, característica feudal, que utilizaba al agua, al viento, a la fuerza animal y a la fuerza humana (indios, negros y mestizos) como fuerza motriz de la producción. Ecuador era un país sumamente atrasado. Alfaro comprende que el enemigo #1 del progreso era la Iglesia,



además, estaba el enorme poder político de la misma, desde el púlpito, desde la cátedra, desde la prensa”.³

Los casos revisados en este ensayo expresan solamente cuatro ejemplos (que hemos descrito) de la dominación eclesiástica en las zonas indígenas en que el autor ha trabajado, pero si se recorre todo el país, se pueden encontrar ejemplos constantemente en las zonas interétnicas en cada estado de la República.

CONCLUSIONES

Es un equívoco frecuente en México considerar las expresiones religiosas de los pueblos originarios como restos desarticulados de antiguos cultos que han sobrevivido a lo largo del tiempo debido a que lograron adherirse a la doctrina cristiana. Un segundo paso en esta dirección consiste en suponer que tarde o temprano estas costumbres, más cercanas a la superstición y a la magia que a una “auténtica” religión, desaparecerán. Mientras esto suceda, no merecerán estos cultos ninguna consideración de tipo legal, pues al estar alejados de las “verdaderas” religiones, apenas y pueden ser consideradas como “tradiciones folclóricas” aptas para atraer al turismo a ciertas regiones. No creo exagerar si digo que este es un pensamiento predominante que sólo ha logrado

profundizar el desconocimiento y la incompreensión de la vida de los pueblos indios. Ignorar la importancia que la dimensión sagrada tiene en estas culturas, implica cancelar su comprensión plena, pues la noción de lo sagrado en ellas es el elemento que ordena la relación de los hombres con la naturaleza, entre ellos mismos y con su propio cuerpo.

Revisemos lo señalado por Alicia Barabas quien expresa atinadamente, apoyándose también en Elio Masferrer, sobre la Teología de la Liberación (Masferrer, 2009):

Después del Concilio Vaticano II, en 1968, la 2ª Conferencia del Episcopado Latinoamericano (Medellín) se decidió por la opción preferencial por los pobres y creó una Iglesia popular en torno a las comunidades eclesiales de base (CEB), a la que se llamó Teología de la Liberación. Esta opción en Oaxaca ha creado organizaciones como la UCIRI, Michiza, Cooperativa de la región de Yautepec, entre otras. Las diócesis que participaban de esta corriente estaban en Oaxaca y Tehuantepec, además de las CEB de numerosas parroquias, articuladas por el trabajo de CEDPIO (Centro Diocesano de Pastoral Indígena de Oaxaca). La Teología India tiene otras implicaciones, entre ellas, según Masferrer (1998: 32), que la Iglesia católica universal puede generar iglesias nacionales que expresan formas particulares de lectura del catolicismo. Desde esa perspectiva se planteó la evangelización en términos de las culturas propias de los evangelizados sin perjuicio de crear “ritos católicos no romanos”. La iglesia autóctona que surge como modelo de esta corriente se funda en la existencia de diáconos o catequistas, indígenas casados


3 Perfil Económico Mundial, http://www.perfileconomico-mundial.com/index.php?option=com_content&view=article&id=7162:eloy-alfaro&catid=41:general&Itemid=54

que reciben formación como agentes de evangelización y son ordenados por el obispo como parte de la estructura de la Iglesia. Su misión es crear una teología y una liturgia indias a partir de la inculturación nativa del evangelio, que incorpora numerosos símbolos indígenas. Paralelamente a la Teología de la Liberación y la Teología India se originó un movimiento de recatolización ortodoxa, la Renovación Carismática, pensada también

para combatir el pentecostalismo, aunque su estructura y creencias son muy similares. Surgió del Concilio Vaticano II y hacia 1967 se expandía por Estados Unidos, Europa y América Latina, planteándose como respuesta a la crítica frialdad y despersonalización de la Iglesia oficial. Es considerada la versión católica del pentecostalismo sustentada en la expectativa de advenimiento de un nuevo pentecostés y en la recepción personal del Espíritu Santo

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Betrán Gonzalo (1983), *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, CIESAS, México.
- Anguiano, M., & Furst, P. (1978), *La endoculturación entre los huicholes*, INI, México.
- Báez, Félix (2011), *Debates en torno a lo sagrado religión popular y hegemonía clerical en el México indígena*, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Barabas, A. M., & Bartolomé, M. A. (2010), *Dinámicas culturales. Religiones y migración en Oaxaca*, Culturas Populares, CONACULTA, Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, A. C., INAH, Oaxaca.
- Bartolomé, M. A., & Barabas, A. (1992), *La dinámica social de los mayas de Yucatán: pasado y presente de la situación colonial*, CONACULTA, INI, México.
- Bovero, M. (2001), "Cómo ser laico", año 23, vol. XXIII, núm. 282, 42-47.
- Carrasco, P. (1952), "Paganismo mixe", *Tlatoani*, 168-169.
- Catholic Relief Services (2012), Catholic Relief Services, recuperado el 23 de mayo de 2012, de <http://crs.org/>
- Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas A. C. (CENAMI) (s.f.), CENAMI, Recuperado el 15 de mayo de 2012, de <http://cenami.org/>
- Chávez Castillo, S. (2000), "Los curas pusimos las costumbres...y las podemos cambiar", *Alteridades*, 69-78.
- Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C. (1979), *Dominación ideológica y ciencia social, el ILV en México*, CEAS, México.
- Correa, S. L. (2000), *Angelfire*. Recuperado el 05 de junio de 2012, de http://www.angelfire.com/space2/campoabierto/Archivos/La_verdad_total_sobre.pdf
- Dehouve, D. (2010), *Relatos de pecados en la evangelización de los indios de México (siglos XVI-XVIII)*, CIESAS, México.
- Diócesis de Tepic, A. R. (2012), *La Senda de Fray Junípero*, recuperado el 12 de junio de 2012, de <http://www.la-senda.info/2010/05/nuevo-obispo-de-la-prelatura-de-el-nayar/>
- El Chapulin*, "Escuela de Disturbios", (7 de marzo de 1957).
- Furst, P. T. (2005), C. W. Meighan and the "Andean Connection: Shamanism and the South American Contribution to West Mexican Culture History", en K. (Johnson, Onward and upward! papers in honor of Clement W. Meighan (pp. 209-232), Stansbury Publishing, California.
- Garrido, O. (03 de 01 de 2012). Red pro Bolivia. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de Wordpress: <http://www.probolivia.net/wordpress/?p=692>
- Gómez, B. N. (2004), *Móctum: Antigua grandeza de un pueblo mixe*, Fondo para la Cultura y las Artes, Gobierno del estado de Oaxaca, Oaxaca.
- González, R. G. (1972), *Los coras*, Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública, México.
- Grimes, J., & Thomas, H. (1969), "The huichol and cora", en E. Vogt, *Handbook of Middle American Indians*, vol. 8, part. 2 (pp. 792-813), University of Texas Press, Austin.
- Gutiérrez, M. (2012), "El suma qamaña como concepto", en *Pukara, cultura, sociedad y política de los pueblos originarios*, pp. 4-5.
- Hinton, T. (1964), *The village hierarchy as a factor in cora indian acculturation*. Doctoral dissertation, Universidad de California, Los Ángeles.
- Humberto Ruz, M. (octubre de 1997), "Perfil indígena maya", en *Perfiles Indígenas de México*, Yucatán, Mérida, México.
- La información (24 de enero de 2012), La información, recuperado el 12 de mayo de 2012, de http://noticias.mexico.lainformacion.com/educacion/seminario/la-mision-mexicana_Nhxii54PhxeCMYq3CNl6g6/
- López, H. E. (2008), *Teología india: antología*, V. 3, Universidad de Texas, Texas.
- Lumholtz, C. (1981), *El México desconocido*, INI, SEDESOL, México.
- Macías, J. M. (1988), "La organización social del espacio en el Norte de Jalisco", en A. Bassols, *El norte de Jalisco, una región remota de Occidente*, Armella Austin, Texas.
- Madsen, W. (1967), "Religious syncretism", en R. Wauchope, *Handbook of middle American Indians*, vol. 6 (pp. 369-391), The University of Texas, Austin.
- Mamani, F. F. (s.f.), Tupac - Katari. recuperado el 28 de mayo de 2012, de Tupac - Katari: <http://www.katari.org/cultural/teologia.htm>

que elige a los bendecidos con alguno de los dones o carismas (Barabas, 2003: 24). Las principales diferencias con el catolicismo tradicional son la recepción del Espíritu Santo, las modificaciones en la misa, el cambio de actitud y la experiencia religiosa vivencial, la espiritualidad grupal, los cánticos de salmos con música electrónica, los aplausos, el don de lenguas y el don de sanación. (Barabas & Bartolomé, 2010: 113, 114). 

- Martínez, P. D. (1987), *La religión ayuuk de Tamazulapam*. CIESAS, Oaxaca.
- Masferrer, K. E. (2009), *Religión, poder y cultura: ensayos sobre la política y la diversidad de creencias*, Libros de la Araucaria, Argentina.
- Mateos, M. C. (2012), *Tiempo y espacio: El Tonalpohualli mixe de San Juan Cotzocón Mixe*, ENAH, México.
- McIntyre, K. M. (2009), *Así es la costumbre de mi pueblo: conflicto religioso en San Jerónimo Tlacochahuaya*, Universidad de Nuevo México, Albuquerque, Nuevo México.
- Misereor (2012), Misereor, recuperado el 10 de junio de 2012, de <http://misereor.org/>
- Nahmad, S. (1972), "Coras, huicholes y tepehuanes durante el periodo 1854-1895", en Hinton, Nahmad, Monzón, Grimes, Jordan, Vogt, y otros, *Coras, huicholes y tepehuanes* (pp. 157-162), INI, México.
- Nahmad, S. (1996), "Huichol religion and the mexican state", en S. Schaefer, & F. Peter, *People of the peyote: huichol indian history, religion & survival* (pp. 471-502). University of New Mexico Press, New México.
- Nahmad, S., & Hinton, T. B. (1997), "The holy days among the coras of Jesus Maria", en R. Spicer, & R. Crumrine, *Performing the renewal of community indigenous Easter rituals in north Mexico and southwest united states* (pp. 451-486), University Press of America, Maryland.
- Reed, K. B. (1972), *El INI y los huicholes*, INI, México.
- Salesianos Mem. (2012), Salesianos Mem. Recuperado el 1 de junio de 2012, de http://www.salesianosmem.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=84&showall=1
- Sarmiento, T. N. (2000), *Caminos de la teología india*, UCB, Guadalupe y Verbo Divino, Bolivia.
- Soriano, A., & Zamarroni, U. (28 de agosto de 2005), "Huicholes, desterrados por su fe", *El Universal*.
- Villalobos, C. (2012), Umbrales, recuperado el 10 de 05 de 2012, de http://www.chasque.net/umbrales/rev156/26_27.htm
- Weitlaner, R. (1960), "Grados de edad en Oaxaca", *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, 183-209.
- Zingg, R. M. (1982), *Los huicholes una tribu de artistas*, INI, SEDESOL, México.

ANEXO 1.

Breve historia de la Pastoral Indígena en México CENAMI Y LA PASTORAL INDÍGENA - BREVE HISTORIA

Remotos

En la primera evangelización (1524-1574), personajes como Vasco de Quiroga, Bartolomé de las Casas, Bernardino de Sahagún, los alumnos del Colegio indígena de la Santa Cruz en Tlatelolco, San Juan Diego y otros, pusieron las que serían las bases fundamentales de la pastoral indígena de entonces y de ahora. Mucho después, desde el más alto nivel de la iglesia [católica] vino la carta apostólica *Firmísimam Constantiam* del Papa Pío XI, dirigida a los obispos mexicanos en 1937 para que acudieran en auxilio de la nada insignificante población indígena del país.

Próximos

Entre 1950-1960, en la etapa inmediatamente anterior al Concilio Vaticano II, laicos mexicanos de la Acción Católica, el Movimiento Familiar Cristiano y los Cursillos de Cristiandad despertaron la conciencia de la iglesia [católica] mexicana hacia la realidad indígena. Coincidentemente, de parte de los obispos, surgió también un deseo de acudir al auxilio de los indígenas. Mons. Lucio Torreblanca, obispo de Chiapas, hizo en 1953 un llamado de auxilio para que la Conferencia del Episcopado Mexicano ayudara a las diócesis pobres, que se debían considerar como "misiones internas". Por su parte, haciendo eco a este llamado, el delegado apostólico, Mons. Luigi Raimondi, logró que muchas congregaciones religiosas establecieran "misiones indígenas" (1957), que la Conferencia del Episcopado Mexicano creara una Comisión Episcopal a Favor de los Indígenas (1959); que la Conferencia de Institutos Religiosos de la República Mexicana tuviera una especial preocupación por las "misiones indígenas" (1960); y que naciera el Centro Nacional de Misiones Indígenas (CENAMI) para ayudar integralmente a estas misiones. Esto se logró con ocasión del Primer Congreso de Apostolado entre Indígenas, que tuvo lugar en la ciudad de México en mayo de 1961, precisamente bajo el impulso de la Delegación Apostólica, y con el auxilio de las organizaciones laicas ya mencionadas. La Conferencia del Episcopado Mexicano, a través de la Comisión Episcopal a Favor de los Indígenas, los respalda. En mayo de 1962 CENAMI se formaliza oficialmente como asociación civil. Así presta sus servicios a las comunidades indígenas y a sus agentes de pastoral hasta 1968, primero bajo el amparo de la Delegación Apostólica, luego vinculado a la Comisión Episcopal para Indígenas de la Conferencia del Episcopado Mexicano, que, según afirmó su presidente, consideraba a CENAMI como "el medio y principal instrumento para cumplir su cometido". La tarea de CENAMI en esta época fue la asistencia y la integración de los indígenas a la iglesia [católica] y a la sociedad. Fue el inicio de la que después se llamó Pastoral Indigenista. Sus recursos los conseguía de colectas y donaciones del pueblo y de la Iglesia mexicana. No tenía apoyo externo. Al principio sólo había laicos en el CENAMI. Poco a poco empiezan a integrarse a CENAMI religiosas y sacerdotes.

Surgimiento de la Pastoral Indigenista

A partir de 1968 una evaluación mostró la necesidad de ir más allá de la asistencia y de la integración. Urgía tomar en cuenta las culturas de los indígenas en su diversidad y especificidad. Se acude entonces al apoyo de expertos en antropología, sociología y

demás ciencias humanas, así como a la Universidad Iberoamericana. Se prepara el Primer Encuentro de Científicos sociales, Obispos e Indígenas. Este se realiza en enero de 1970 en Xicotepec de Juárez, Puebla, y marca una nueva etapa en la labor de la iglesia [católica] hacia los pueblos indígenas de México. CENAMI crea un departamento que se llamó CENAPI (Centro Nacional de Pastoral Indigenista), donde son llamados a colaborar antropólogos, sociólogos, lingüistas, pastoralistas y teólogos. La vinculación de CENAMI con la Comisión Episcopal para Indígenas es mayor. CENAPI es solicitado para servir como Secretaría ejecutiva de esa Comisión Episcopal. Esta pastoral fue llamada Indigenista, llevada a cabo por no indígenas para los indígenas. En este tiempo la operatividad de CENAMI es encomendada a los Misioneros de Guadalupe, quienes se dedican básicamente a la recaudación de recursos económicos, vía colectas y donantes, para las misiones indígenas; en tanto que CENAPI funciona como un equipo multidisciplinar que recibe, para el desempeño de su tarea, apoyo primero de Adveniat, luego del Latin American Bureau del episcopado estadounidense y de Catholic Relief Services. Es el período de Mons. Samuel Ruiz García al frente de la Comisión Episcopal para Indígenas.

Colaboración con Misereor

A partir de 1974 los Misioneros de Guadalupe dejan CENAMI. CENAPI desaparece y se integra un nuevo equipo, que en su conjunto, bajo las siglas de CENAMI A. C., es llamado a fungir como Secretaría ejecutiva de la Comisión Episcopal para Indígenas. Es el tiempo de Mons. Arturo Lona Reyes. Entonces se acude a la colaboración con Misereor, primero para el funcionamiento de la oficina y de los servicios de asesorías, y luego también para la canalización de microproyectos de promoción. El objetivo de Comisión Episcopal para Indígenas y de CENAMI fue oír y asumir la voz de los indígenas como pueblo y como iglesia.

Nace la Pastoral Indígena

A raíz del servicio de la iglesia [católica] a las comunidades indígenas, éstas poco a poco se convierten de beneficiarias en protagonistas de su desarrollo humano y cristiano. Este cambio, en tiempos de Mons. Bartolomé Carrasco como presidente de la Comisión Episcopal para Indígenas, da paso en 1980 a la Pastoral Indígena, que, además de específica, tiene como sujetos activos a las comunidades mismas. Son ellas las que, ayudadas por sus servidores pastorales, retoman sus culturas, sus valores, su mundo mítico-simbólico, para reafirmar su identidad y participar activamente dentro de la iglesia [católica] y de la sociedad mexicana. Es ésta la que llamamos Pastoral Indígena, llevada a cabo por indígenas para los indígenas. A principios de 1988, cuando era presidente de la Comisión Episcopal para Indígenas Mons. José A. Llaguno Farías, la Conferencia del Episcopado Mexicano publica los Fundamentos Teológicos de la Pastoral Indígena de México, que fueron conocidos como los Futepim.

Cenami en la emergencia indígena

A fines de 1988 una nueva dirigencia episcopal entra a la Comisión Episcopal para Indígenas. Mons. Luis Miguel Cantón, como nuevo presidente de la Comisión Episcopal para Indígenas, señala que la labor específica de la secretaría ejecutiva de la Comisión Episcopal para Indígenas se enfocará exclusivamente a la pastoral y que no le será necesaria la labor amplia de acompañamiento a las comunidades indígenas y a las Iglesias particulares, que realiza

CENAMI. Con base en esa distinción, CENAMI, a petición y bajo la responsabilidad directa de los obispos de zonas indígenas, deja de ser secretaría ejecutiva de la Comisión Episcopal para Indígenas, manteniendo su compromiso de servicio amplio a los pueblos indígenas y a las diócesis.

Al principio, la relación de CENAMI con Mons. Cantón fue un poco tensa, pues él consideraba que los bienes de CENAMI debían ser transferidos a la Comisión Episcopal para Indígenas en razón de la intención de los donantes. Esto se aclaró acudiendo al único donante que era Misereor, el cual certificó que esa institución había entregado los recursos a CENAMI para la promoción integral de las comunidades indígenas de México, con base en convenios claramente definidos y asumidos por ambas partes. Hecha esa aclaración, se inició con Mons. Cantón una búsqueda conjunta de relación-colaboración que, al mismo tiempo que reconociera la autonomía de CENAMI, buscara también garantizar la eclesialidad de este organismo. En pláticas con el presidente de la Conferencia del Episcopado Mexicano en ese tiempo, Mons. Adolfo Suárez, vimos que la manera concreta de expresar esto podía ser mediante un consejo de obispos de zonas indígenas que respaldara la eclesialidad y ortodoxia de CENAMI, y mediante la aprobación por parte de la Conferencia del Episcopado Mexicano de un estatuto jurídico canónico de CENAMI, donde se señalara claramente el ámbito de la autonomía de dicho organismo de iglesia [católica]. Los planteamientos se hicieron formalmente al Consejo Permanente de la Conferencia del Episcopado Mexicano en 1989, pero no llegaron a buen término por la infeliz muerte accidental de Mons. Luis Miguel Cantón en 1990.

Mientras tanto CENAMI, bajo la dirección episcopal de su presidente, Mons. Bartolomé Carrasco Briseño, arzobispo emérito de Oaxaca, siguió ejerciendo su servicio de evangelización integral a las comunidades indígenas y a sus servidores pastorales y sociales, contando siempre con la anuencia y aprobación de los obispos de zonas indígenas, que solicitaban nuestros servicios.

El período de Mons. Felipe Aguirre Franco al frente de la Comisión Episcopal para Indígenas (1990-1997) se caracterizó por un prolongado silencio respecto a CENAMI. En los últimos años la relación de la Comisión Episcopal para Indígenas con CENAMI se incrementó gracias a que, al encargarse Mons. Aguirre del Secretariado de Pastoral Indígena del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), en 1996, él se percató de la valoración que los obispos tenían de los servicios de CENAMI a nivel latinoamericano.

A partir de entonces la colaboración entre Comisión Episcopal para Indígenas- CENAMI se hizo más estrecha en eventos de Pastoral Indígena, Teología india, Sacerdotes indígenas e Inculturación del Evangelio. Lo cual llevó a Mons. Felipe Aguirre, al final de su gestión frente a la Comisión Episcopal para Indígenas, a expresar abiertamente, en una carta dirigida a todos los obispos, que la eclesialidad de CENAMI así como su autonomía como institución se garantizarían mediante mecanismos que, en el caminar, se irían definiendo con la participación de ambas instituciones.

La emergencia indígena que se dio, a partir de 1994, en Chiapas y en México entero por el levantamiento armado del EZLN, llevó a la iglesia [católica] mexicana a profundizar y clarificar mejor su papel pastoral en el acompañamiento de los pueblos indígenas. Todas las instancias y organismos eclesiales interesados en la Pastoral Indígena, incluido CENAMI, se acercaron para articular esfuerzos, análisis y planteamientos que ayudaron a mejorar el acompañamiento eclesial a la causa indígena.

El sucesor de Dn. Felipe Aguirre en la presidencia de la Comisión Episcopal para Indígenas, Mons. Héctor González, arzobispo de Oaxaca, ratificó el reconocimiento a CENAMI, pues solicitó la colaboración de este Centro en el Consejo Consultivo de la Comisión Episcopal para Indígenas. Con esta modalidad de reconocimiento y colaboración, CENAMI siguió dando sus servicios tanto a las instancias eclesiales como civiles de las zonas indígenas de México y de América Latina.

Presente y futuro de Cenami

Con Mons. Felipe Arizmendi Esquivel, presidente de la Dimensión Indígena de Comisión Episcopal para Pastoral Social de la Conferencia del Episcopado mexicano (2003-2009), y responsable de la Pastoral Indígena del CELAM, logramos una colaboración amplia con ambos organismos de la iglesia [católica]. A nivel nacional contribuimos con servicios de acompañamiento, asesoría y formación para servidor@s indígenas de las comunidades, para agentes de Pastoral Indígena, para movimientos de sacerdotes, de religiosas, de diáconos, de laicos indígenas; asimismo colaboramos a nivel latinoamericano en el diálogo intraeclesial para superar prejuicios y reservas, ayudando a clarificar los aspectos neurálgicos de la Teología india; y para avanzar en la inculturación del Evangelio, de la iglesia [católica], de la liturgia, de la vida religiosa en las culturas indígenas.

Con Mons. Guillermo Francisco Escobar Galicia, obispo de Teotihuacán, Estado de México, y nuevo presidente de la Dimensión Indígena de la Pastoral Social de la Conferencia del Episcopado Mexicano (2009-2012), continuamos la colaboración institucional sumando esfuerzos para mantener y consolidar la Pastoral Indígena nacional en sus diversos aspectos.

ANEXO 2.

LA "IGLESIA PARALELA" EN MÉXICO

Juan Manuel Beltrán constata la existencia de una "Iglesia Paralela" en México. Se trata de un conjunto de religiosos que se valen de las estructuras de la Iglesia de Jesucristo para crear una nueva iglesia de corte político fundamentalista inspirada en Marx y al servicio de los movimientos radicales de izquierda. El 9 de abril de 1994 Beltrán señala los principales componentes e instituciones de la "Iglesia Paralela".

CENTROS DE APOYO, GRUPOS Y ORGANISMOS

- Centro de Estudios Euménicos: Rogelio Gómez-Hermosillo y Carlos Zarco.
- Centro de Reflexión Teológica CRT (cerrado por el cardenal Pío Laghi): jesuitas Luis del Valle, Carlos Bravo y Sebastián Mier.
- Centro Antonio Montesinos CAM: Manuel Canto, padre Miguel Concha Malo, superior provincial de los dominicos en México, Bernardo Barranco y los asesores de la Presidencia de la República Javier Riojas y Agustín García Pérez.
- Secretariado Social Mexicano SSM: padre Manuel Velázquez, padre Jesús García y Rafael Mondragón.
- Servicios de Información Procesada-Prodato SIPRO: padre Enrique Valencia y Mario B. Monroy.

Los principales grupos eclesiales y religiosos son:

- Movimiento Nacional de Comunidades Eclesiales de Base CEBs. Rogelio Gómez-Hermosillo y Miguel Álvarez Gándara (miembro de la CONAI de don Samuel Ruiz y sobrino de José Álvarez Icaza de CENCOS).
- Sectores de la Conferencia de Institutos Religiosos CIRM. Monseñor Pablo Rovalo; Mons. Bartolomé Carrasco Briseño (ex arzobispo de Oaxaca); Mons. Samuel Ruiz (San Cristóbal de las Casas); Mons. Arturo Lona Reyes (Tehuantepec).
- Padre jesuita Enrique González Torres (Pastoral Social de la Arquidiócesis de México; FAC Fundación para el Apoyo de la Comunidad, A. C.).

Organismos de derechos humanos son:

- Centro de Derechos Humanos Francisco de Vitoria, A. C.: padre Miguel Concha Malo, provincial de los dominicos de México.
- Centro de Derechos Miguel Agustín Pro, A. C.: jesuitas Jesús Maldonado, Jesús Acosta (Chucho), dirigido por David Fernández Dávalos 1994-1998, le sucedió el jesuita Edgar Cortés Morales, que cursó sus estudios de teología colaborando en la Asamblea de los Barrios con los Chavos Banda; ciertamente no llega a la actividad espectacular de David Fernández Dávalos, y han tenido que ponerle un subdirector más radical: el jesuita Juan Francisco Kitazawa Armendáriz.
- Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, de Chiapas: padre Pablo Romo y monseñor Samuel Ruiz García.
- Comité de Derechos Humanos de Tabasco, A. C., padre jesuita Francisco Goitia, implicado en la ocupación de pozos petroleros, además promotor del Movimiento Ciudadano por la Democracia y agente electoral del PRD en la agrupación Alianza Cívica.
- Comité de Derechos Humanos de la Sierra Norte de Veracruz; vinculado a los proyectos jesuitas: Fomento Cultural Educativo y Comunidades Eclesiales de Base CEBs.
- Centro de Derechos Humanos Tepeyac: promovido por monseñor Arturo Lona, de Tehuantepec.

Principales grupos sociorreligiosos

- Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia: Rogelio Gómez-Hermosillo, Luz Rosales y Rafael Reygadas. Movimiento Ciudadano por la Democracia MCD: jesuita Jesús Maldonado, Luz Rosales, Graco Ramírez Garrido Abreu, Miguel Álvarez Gándara (de la CONAI y sobrino de José Álvarez Icaza); Rogelio Gómez Hermosillo, monseñor Samuel Ruiz, padre Joel Padrón, párroco en Chiapas; el dominico vicario de don Samuel, padre Gonzalo Ituarte; Salvador Nava (hijo del Dr. Salvador Nava, fundador del Movimiento Ciudadano por la Democracia y suegro de Horacio Sánchez Unzueta, ex gobernador de San Luis Potosí y ex embajador de México ante la Santa Sede).
- Movimiento de Cristianos Comprometidos en las Luchas Populares MCCLP: jesuitas Jesús Acosta (Chucho), David Fernández Dávalos, Juan Francisco Kitazawa, Carlos Bravo; y de Rafael Álvarez, Jesús Ramírez y Salvador Canchola Pérez (sacerdote suspendido "a divinis").
- Movimiento de Pueblos y Colonias del Sur (Apoyo de la parroquia de San Pedro Mártir de la Ciudad de México, que fue llamada la catedral de don Sergio Méndez Arceo).



Iglesia y Educación en Yucatán, 1934-1940

CARMEN MÉNDEZ SERRALTA

Maestra en Historia (2012), CIESAS -Peninsular. Líneas de Investigación: Proyectos educativos revolucionarios y posrevolucionarios. Ha colaborado en la mesa de redacción y diseño de la revista *Navegaciones Zur*, del Centro Yucateco de Escritores A. C.; actualmente es parte del consejo editorial y encargada de la mesa de redacción de la revista electrónica de arte y cultura *Letras en Rebeldía*, del colectivo Arte Yucatán Siglo XXI. sop_muffy@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Con la Constitución de 1857 se pensó que la educación daría a México un tesoro nacional común (Galván, 1980: 14). Juárez promulgó la Ley de 1867 para reglamentar las escuelas normales; durante el gobierno juarista se dictaron varias leyes en las que se hablaba de aumentar los establecimientos de enseñanza gratuita y de educar a la mujer, entre otras cosas.

En la segunda mitad del siglo XIX se tuvo gran confianza en el poder transformador de la educación; se pensó que ésta iba a fungir como guía del nuevo país, como medio para acentuar las tradiciones y aumentar el nacionalismo, con objeto de impedir la penetración de ideas extranjeras (Galván, 1994: 175). Hay que recordar que en la segunda mitad del siglo XIX se lleva a cabo la intervención extranjera y apenas se esta dejando atrás el proyecto imperialista de Maximiliano de Habsburgo, y en contraposición a ello, durante la República Restaurada y aún en el período porfirista, se propugna por un nacionalismo con el fin de unificar a la nación mexicana contra todo lo que tuviera el sello de extranjero. Es decir, durante la República Restaurada se consideró a la educación como el medio para la unificación del país. Se veía a la ignorancia como causa de la criminalidad y la miseria

y a las escuelas como “las rieles por donde camina triunfal la locomotora del progreso” (Díaz Covarrubias, 1875: 68-75; Meneses, 1983: 269-350). Es en este contexto donde surge la preocupación por una educación pública laica, que va a ser considerada como necesaria para la formación de ciudadanos conscientes y como un elemento de progreso.

Pero para transformar a la colectividad era necesaria la construcción de escuelas donde se enseñara a la sociedad; este proyecto dio pie a numerosos problemas al no haber maestros capacitados para la enseñanza, así como por la falta de una institución que los formara (Galván, 1994: 175). La primera institución creada para la formación y enseñanza de los futuros profesores fue la escuela Lancasteriana fundada en 1823, la cual tuvo que ser cerrada debido a la baja demanda del estudiantado (Tank de Estrada, 1977: 140); sin embargo, perduró por medio de los monitores, siendo esta compañía la que formó a los maestros hasta la fundación de las escuelas normales a mediados del siglo XIX. Galván señala que en estos momentos las normales respondían al deseo de mejorar y unificar la enseñanza (1980: 14). La política educativa que va a utilizar Díaz será la misma que la de Juárez: la educación para el progreso del país.



Después de concluida la revolución, la postura del cardenismo se va a encontrar dividida en dos campos: el reparto de tierras y la industrialización, estos serán los grandes rubros que van a determinar el tipo de educación de esta etapa. Una educación para el campo, a través de la escuela rural en donde se encuentra presente la educación vasconcelista, y una educación técnica que culminará con la fundación del Instituto Politécnico Nacional de donde saldrían los técnicos para promover la industrialización del país.

Entre los pedagogos que influyeron en este periodo tenemos al mexicano Rafael Ramírez y los extranjeros Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak. Continúan las ideas pedagógicas de Dewey cuya propuesta de la Escuela Activa se ajusta a las condiciones del campesino mexicano como la escuela de acción, donde se aprendería a explotar la tierra y se sentarían las bases para la industrialización. En el terreno propiamente pedagógico el trabajo dentro del aula se organiza en torno a tres complejos: la naturaleza, el trabajo y la sociedad.

El presente trabajo aborda la problemática surgida entre la Iglesia y el Estado, se recrea el contexto yucateco, las problemáticas entre iglesia y educación, y se

tratan de contestar las siguientes preguntas: ¿Los ataques a maestros corresponden necesariamente al fervor religioso? ¿Fue aparente el odio contra la iglesia? ¿En qué consistió la educación socialista? y ¿Cuáles fueron las características del socialismo en Yucatán?

Se aborda el punto de la educación cardenista desde tres aspectos básicos, siendo el primero el aspecto educativo, el segundo el aspecto religioso y el tercero con base en ellos, el contexto y las causas que dieron origen a los ataques y asesinatos perpetrados contra maestros en Yucatán durante el periodo de 1934 a 1940. Primero se analizará el contexto que dio pie a la educación socialista: el artículo 3° constitucional; después se hará un breve esbozo de la educación socialista, para continuar con la religión en Yucatán.

LA REFORMA DEL ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL

En el año de 1917 se promulgó la nueva Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, calificada como la más progresista y democrática de la época (Betancourt Pérez, 1974: 199). Durante los debates a

que dio lugar el proyecto de Constitución, enviado por Venustiano Carranza al seno del Congreso Constituyente, tomaron particular interés los referentes a la aprobación del artículo tercero, consagrado a la educación. Se señalaba en este debate que:

“La enseñanza religiosa... contribuye a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño... en consecuencia, el Estado debe proscribir toda enseñanza religiosa en todas las escuelas primarias, sean oficiales o particulares... Afecta, además... el desarrollo de la sociedad... [porque] las ideas abstractas contenidas en cualquier dogma religioso... quedan como gérmenes prontos a desarrollarse en un violento fanatismo... [y] es preciso prohibir a los ministros de los cultos toda ingerencia en la enseñanza primaria...” (Ulloa, 1983: 466).

Según el proyecto de Carranza, se debía establecer la intervención plena del Estado en la enseñanza; el laicismo solamente se implementaría y tendría vigencia en las escuelas oficiales, no así en las confesionales. La educación laica, proclamada en el Artículo 3° constitucional, dejaba pendiente el establecimiento de un sistema educativo que se abocara a resolver los graves problemas de la insuficiencia de maestros y de la definición del tipo de educación más adecuada para una población eminentemente campesina y dispersa por el amplio territorio nacional. En relación con este precepto, los Constituyentes en el curso de su discusión se dividieron en dos bandos: uno moderado conciliador, el otro radical agresivo. Y por mayoría de votos, no así por decisión unánime, fue aprobado el texto del artículo 3°.

“La enseñanza es libre pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia estatal.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”.

Y tras la primera reforma del artículo tercero, se le daría otro contexto aún más polémico que sería apro-

bado en octubre de 1934: la nueva reforma al texto del artículo 3° de la Constitución Política de México, con lo que se daría inicio a la educación socialista en el país. El texto quedó de la siguiente forma:

“La educación que se imparta en el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual organizará su enseñanza y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social”.

La esencia del artículo era el siguiente: la abolición real de la enseñanza religiosa; una mayor limitación de la acción educativa de los particulares, por la rectoría amplia del Estado; y su orientación progresista y científica (Reygadas, 1990: 77). Después se estableció que sólo el Estado impartiría educación primaria, secundaria y normal, pudiendo conceder autorizaciones a los particulares para abrir escuelas, pero éstas bajo la vigilancia oficial.

¿QUÉ ES EL SOCIALISMO EDUCATIVO?

Ante la complejidad significativa del término y la dificultad real de llegar a un tipo concreto de pedagogía que asuma en exclusiva la denominación de socialista, se estudia aquí desde la perspectiva científica, como una filosofía de la totalidad humana (Sánchez Cerezo y García Cortés, 2006: 1241). La orientación social, que trataba de ser científica, penetró también en la Escuela Normal de maestros y en todo el campo cultural: los medios, la promoción del arte popular y el folklore. La creación de bibliotecas ambulantes y al aire libre, la edición de colecciones populares, el impulso a la etnografía y a la cooperación intelectual internacional por la paz. Señala Reygadas que la orientación socialista en el cardenismo vivió tres etapas coincidentes con la dinámica social (Reygadas, 1990: 78-79).

La primera etapa que comprende de 1934 a 1936, se encuentra caracterizada por los debates, los conflictos con la reacción, la necesidad de hacer aceptable la nueva escuela y la precisión de su orientación. En esta etapa pesaron mucho el anticlericalismo y el callismo.

La segunda etapa, que comprende de 1936 a 1938, fue la etapa de mayor proyección educativa y social



de la nueva escuela, de aparición o consolidación de instituciones, de la alfabetización y edición de los primeros libros de texto con una tendencia nueva, de reorganización de la Secretaría de Educación Pública, y mayor influencia de los maestros progresistas.

La última etapa va de 1939 a 1941, en esos años se encendió de nuevo el conflicto por el reglamento del artículo tercero, aunque ya en otro contexto. Se moderó un tanto el discurso, sin perder su fondo popular en muchos casos; faltaron recursos y comenzó el estancamiento, la crisis o el retroceso en algunos aspectos.

Esta división del socialismo propuesta por Reygadas rompe el esquema de una etapa socialista como un bloque, con características particulares y definidas, y nos lleva a tratar de buscar otras interpretaciones para el estudio del socialismo en México.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Generalmente se relaciona a la educación socialista con el periodo cardenista, pero en realidad, empezó

a funcionar antes de que el general Cárdenas tomara posesión del cargo y aún antes de la aprobación de la ley respectiva, ya que algunos gobernadores, convencidos de la actitud progresista de Cárdenas, se apresuraron a impulsarla (Mora Forero, 1979: 133). Sin embargo, el ambiente para aplicar la educación socialista no era el más propicio, ya fuera por la oposición de los padres de familia, por la iglesia, por la situación del magisterio, por el desconocimiento de la nueva doctrina o algunas otras causas.

La discusión desatada en torno de la educación socialista, antes y después de reformarse el Artículo 3º, muestra que de nuevo se mezclaron todo tipo de intereses políticos y que, con ese membrete, reaparecieron algunos de los objetivos de las llamadas escuela rural y de acción.

Desde el comienzo mismo reinó la confusión con respecto a la educación socialista. Ya en la Convención del PNR, celebrada en 1933 y en la que se aceptó la educación socialista, se hablaba indistintamente de educación socialista y de educación racionalista. En los círculos educativos, tanto los maestros como las personas que se encontraban al frente de la Secretaría de Educación no comprendían exactamente qué implicaba y cómo debería traducirse a la práctica pedagógica el nuevo artículo constitucional (Medín, 1987: 180-181).

Rafael Molina Betancourt, oficial mayor de la SEP, consideraba que era necesario definir concretamente las bases filosóficas, características y finalidades de la escuela socialista en su ciclo primario, a efecto de proporcionar a los maestros la oportunidad de contrarrestar con éxito la campaña de calumnias realizadas por el sector reaccionario en contra de la reforma del artículo 3º constitucional.¹ Esto era muy importante porque la mayoría de los maestros no entendía en qué consistía el socialismo educativo y los padres de familia menos.

Ejemplificando el caso Yucateco, Betancourt Pérez consideraba a la gente de Espita (Yucatán) como reaccionaria y fanática, y admitió que la resistencia a la educación socialista no solamente era debida al programa de enseñanza anticlerical de las escuelas federales, sino también por su acción pedagógica, la

1 Informe a Cárdenas del oficial mayor Rafael Molina Betancourt (11 mar, 1935), en AGNM, LC, paquete 428-533, p. 18, citado por Mora Forero: 136.

Ivan Alechine. Tenango, Oaxaca, 1992.



cual hacía que los niños hicieran faenas en el patio escolar, y por la educación vocacional que parecía como explotación económica para muchos padres.²

Al parecer los maestros habrían entendido de dos formas la práctica de la educación socialista: como la lucha por la tierra y como la lucha contra el fanatismo. Esta última idea los llevó a tomar una posición anticlerical o antirreligiosa. Lo mismo sucedió en el asunto de la tierra, y de maestros pasaron a convertirse en líderes campesinos (Mora Forero, 1979: 153).

Para esclarecer estas dudas, el 23 de enero de 1935 la SEP dio a conocer las orientaciones precisas, estipulando que la educación socialista era emancipadora, gratuita, científica o racionalista, una técnica de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral. Pero parecería que este tipo de aclaraciones no fueron precisamente efectivas, puesto que cerca de dos años después, el mismo Lombardo Toledano, uno de los promotores de la educación socialista y secretario general de la CTM, se quejaba amargamente del fracaso de la educación socialista; afirmaba que no se definió la doctrina socialista y que la misma fue interpretada en diferentes formas. Afirmó igualmente que la doctrina pedagógica era la antigua y que inclusive se continuó con la enseñanza de las mismas materias (Medin, 1987: 183).

Es decir, la educación socialista se interpretó de diversas maneras pero, en general, puede concluirse que se trató de convertirla, como antes se hizo con las escuelas de la acción y la rural, en una palanca del desarrollo económico y cultural del país y un medio de control masivo. Sus promotores nunca aclararon cómo debían reformularse los programas concretos de las materias que estuvieran en consonancia con la nueva ideología.

En el cardenismo la escuela tuvo como nueva misión ayudar a organizar abiertamente al pueblo y a elevar su conciencia de clase. Transmitió la política gubernamental en lo que respecta a la reforma agraria, la campaña de salud, los estudios indigenistas y la expropiación petrolera. Preparó una fuerza obrera con mayor capacitación y elevó su productividad. Asimismo introdujo un enfoque integral del desarro-

llo infantil gracias a la difusión de la psicopedagogía (Reygadas, 1990: 79). De la educación socialista lo sobresaliente era la prohibición de la enseñanza religiosa en el aula.

YUCATÁN CATÓLICO: POLÍTICA EDUCATIVA, RESPUESTA ECLESIASTICA Y OPOSICIÓN A LA EDUCACIÓN SEXUAL Y ATEA

La SEP comenzó a funcionar en Yucatán en 1929, estaba encargada de la instrucción de los residentes de las comunidades indígenas más pequeñas y pobres del Estado. Las escuelas de la SEP no solamente buscaban educar a los niños, sino también transformar las comunidades por medio de la lectura para adultos y las campañas de salud pública, introduciendo nuevas técnicas de cultivo y cría de ganado, organizando sindicatos laborales y cooperativas. Además, también quería erradicar las prácticas populares religiosas como las fiestas, a las que veía como estimulantes de la ignorancia, el despilfarro y la bebida (Fallaw, 2001b: 3).

² 30 de enero de 1935, Juan I. Flores, Informe y 25 de enero de 1935, de Antonio Betancourt Pérez al gobernador. 1351 I.G.: 1 de marzo de 1935, de Antonio Betancourt Pérez a la SEP, 1395 I.G., citado por Fallaw, 2001b: 6.

En el caso de Yucatán, el inspector general observaba que la acción educativa era muy difícil. El socialismo de esta región había degenerado en personalismo, cacicazgos que constituían un gran obstáculo para una acción liberadora de los campesinos ya que, cuando ésta se realizaba, los maestros corrían el riesgo de ser asesinados, como había ocurrido con el profesor Felipe Alcocer Castillo (Mora Forero, 1979: 134).

Por su parte, el gobernador de Yucatán se quejaba de que la SEP, al formular sus programas de estudio, jamás había tomado en cuenta las características geográficas, raciales, culturales e históricas del Estado, y que los textos eran iguales para todo el país, lo que creaba problemas en Yucatán, donde la población campesina estaba constituida por individuos de la raza maya, que en su mayoría no hablaban español o lo hablaban incorrectamente. Por ello proponía que se hicieran textos en los idiomas nativos (Mora Forero, 1979: 135). Pero esta problemática no solamente se daba en Yucatán, sino en el resto de la República Mexicana pues, como señalaba el gobernador, en cada región había grupos indígenas con su propio idioma, a los cuales no se les había contemplado durante la elaboración de los libros de texto.

Otro problema con el que se enfrentaron los maes-

tros federales fue el trabajo recortado por los curas, dado el apoyo generalizado hacia la Iglesia, y la oposición a la legislación anticlerical, rechazada como “fanatismo”. Sin embargo, hubo dos grupos en la sociedad provinciana alrededor de Tekax que sí apoyaron la campaña de los maestros federales contra la Iglesia: al menos algunos agraristas y masones (Fallaw, 2001b: 8).

Además surgió una nueva contrariedad con la que tuvieron que lidiar los profesores, la desinformación de por sí generalizada sobre la educación socialista y lo que era ésta en realidad. Los padres de familia estaban preocupados por las enseñanzas que recibirían sus hijos, pues entre ellos corría el rumor que la educación socialista era comunista, atea y sexual. Sus asociaciones (la Unión Nacional de Padres de Familia y el Frente Único Nacional de Padres de Familia), aconsejadas por el clero, los asustaron con la idea de que sus hijos se echarían a perder porque se les inculcaría el amor libre y otros excesos (Lerner, 1979: 98-99).

Los padres de familia opositores sabotearon las clases y no enviaron a sus hijos a la escuela. Muchos padres y niños afirmaban que preferían morir antes que aceptar la enseñanza socialista (Mora Forero, 1979: 138); es decir, la inmensa mayoría de la población,



Ivan Alechine. Tenango, Oaxaca, 1992.



creyendo que la escuela federal estaba propagando ideas contrarias a las de la iglesia, se rehusó a enviar a sus hijos a la escuela, algunos incluso fueron tan lejos como mudarse de la parte sur del pueblo de Espita, antes de permitir que sus hijos fueran a una escuela de la SEP (Fallaw, 2001b: 4).

Pero poco a poco se enfriaron los ánimos y los padres de familia comenzaron a enviar a sus hijos a las escuelas. En algunos casos, por presión del gobierno; en la mayoría porque la mayor parte de los maestros no enseñaban la tan temida doctrina socialista, sino que seguían enseñando lo mismo (Mora Forero, 1979: 1940). Todas éstas eran versiones de las fuerzas de la derecha acerca de lo que era la educación socialista. Pero, como señala Lerner (1979: 99), los niños no fueron pervertidos por esa escuela sino que se sembraron en ellos ciertas inquietudes sociales.

EL CLERO EN PIE DE LUCHA

La Iglesia, que durante el debate por la constitución de 1917 se había mantenido pasiva, comenzó sus ataques virulentos contra la enseñanza socialista después de la aprobación del nuevo artículo tercero. La Iglesia defendía como derecho natural el de

los padres para educar libremente a sus hijos sin la intromisión del Estado, y condenaba al socialismo por atentar contra el derecho natural de la propiedad privada y fomentar el odio y la lucha de clases. Tal actitud estuvo respaldada por el Vaticano, que a través de su secretario de Estado, el cardenal Pacelli, envió a México unas *Instrucciones sobre la conducta que el episcopado y los fieles han de observar acerca de la enseñanza socialista impuesta por el gobierno mexicano*, en las cuales pedía a los obispos que dirigieran todas sus energías a multiplicar todas las escuelas familiares y demás instituciones para educar cristianamente a la juventud o a corregir las desviaciones de la escuela oficial. Además prohibía a los católicos firmar los documentos que exigía el gobierno para que pudieran abrir escuelas (Mora Forero, 1979: 141).

De acuerdo con tales instrucciones, muchos curas se dedicaron a luchar contra la educación socialista. Varios de ellos fueron acusados de hacer campañas, de imprimir volantes o de excomulgar a los padres que tuvieran a sus hijos en las escuelas oficiales. Señala Ben Fallaw que “en ningún lugar fue más enconada la lucha entre los maestros federales y los seguidores de la Iglesia que en el pueblo de Espita, al este de la ciudad” (Fallaw, 2001b: 3). El sentimiento a favor de la Iglesia era tan fuerte en la sociedad provinciana,

que el Estado posrevolucionario nunca crearía nuevas identidades basadas en la conciencia de clase mientras estuvieran en conflicto con el catolicismo.

La reacción actuó mediante la violencia, las amenazas de sanciones y excomuniones, la promoción consiguiente del ausentismo escolar y el descanso de las nuevas normas en las escuelas particulares. Muchas escuelas confesionales tuvieron que ser clausuradas (Reygadas, 1990: 92). Aunque hubo personas que apoyaron la apertura de escuelas: Los seguidores de la Reforma Agraria en el pueblo sureño de Teabo, encabezados por Pablo Naal, presidente del ejido de Teabo, y un ardiente promotor de la reforma agraria contra los terratenientes y comerciantes de Teabo. Naal escribió a la SEP para apoyar a las escuelas federales a nombre de sus “compañeros ejidatarios”, contra el intento de cerrarlas, y para pedir ayuda para construir el nuevo edificio escolar. Para Naal, la oposición a las escuelas era parte de una lucha de clases contra el pobre, sobre la tierra y el poder (Fallow, 2001b: 8).

USO DE LA FUERZA

Mucho se ha hablado de los maestros asesinados durante el cardenismo, pero no fue éste un fenómeno nuevo ya que desde antes de ese período habían sido asesinados algunos maestros rurales. Lo que sucedió fue más bien un aumento del número. La creciente cifra de maestros asesinados hizo que la SEP solicitara a la Secretaría de Guerra y Marina una licencia de portación de armas para los maestros (Mora Forero, 1979: 159).

La causa que frecuentemente se aludía en los atentados fue la enseñanza implantada en todas las escuelas, aunque también se atribuyeron causas políticas. Algunas veces los agravios no pasaron de una buena paliza propinada a los mentores; otras veces el ataque inició con un apedreamiento y terminó con el incendio de la escuela.

Señala Raby que tal vez los grupos armados no estuvieron movidos por el puro celo religioso, o bien consideraban al agrarismo como contrario a la doctrina católica, o empleaban ésta como una máscara conveniente (Raby, 1968: 197). Según Chávez Orozco, los maestros rurales dejaron de pensar que su tarea era enseñar a leer y escribir, y convirtieron la

“reivindicación de los explotados” en su principal ocupación (Chávez Orozco, 1939: 4; Mora Forrero, 1979: 153). Puede afirmarse que la mayor parte de los hechos sangrientos en contra de los maestros tuvo su origen en este liderazgo. Algunas muertes estaban relacionadas con la clausura de cultos. Pero también hay que señalar que uno de los enemigos más fuertes con los que se tuvieron que enfrentar los profesores fueron las mismas autoridades locales.

En la mayoría de los casos se ve que los maestros se encontraban en una posición débil en relación con las fuerzas políticas locales. Gobernadores de estampa tradicionalista, acostumbrados a manipular todos los sectores populares para sus propios fines, no estaban dispuestos a tolerar agitaciones y denuncias de parte de profesores socialistas que podían minar las bases de su poder. De los incidentes registrados, cuya motivación es aparentemente religiosa, un aspecto interesante es el que la gran mayoría de ellos sucedió en la región centro-oeste de la República, estados de mayor actividad cristera entre 1926 y 1929.³ Tomando como base la distribución de Raby se encuentra que en los estados del norte hubo solamente 27 incidentes, y en los del sur y sureste sólo 15, los 97 restantes corresponden al centro y al oeste del país. En Yucatán se tienen sólo dos casos registrados de asesinato de profesores.

IGLESIA Y ESTADO ¿CONFLICTOS O APARIENCIAS?

Como en el resto de México, los enfrentamientos entre el Estado y la Iglesia en Yucatán tuvieron sus raíces en la reforma del siglo XIX. La administración revolucionaria del gobernador Salvador Alvarado atestiguó uno de los ataques más prolongados sobre la Iglesia en la historia de México. El clero sufrió ataques simultáneamente desde tres puntos: el Estado y sus agentes de propaganda, de obreros y de la reanimada camarilla peoncista instalada en el poder otra vez. Los comandantes militares de Alvarado y sus agentes de propaganda, armados con la nueva legislación anticlerical, cerraron Iglesias y quebraron

3 Para consultar los casos registrados sobre agresiones a maestros ver a Raby (1968), en su libro se señalan más de 120 casos para toda la República Mexicana.



Ivan Alechine. San Martín
Caballero, Oaxaca, 1992.

imágenes. Mientras tanto, las imprentas del gobierno produjeron en serie montones de propaganda anticlerical, a menudo redactadas por los viejos ideólogos peoncistas (Fallaw, 2001a: 4-5).

El siguiente gobernador fuerte, Felipe Carrillo Puerto, chocó con la Iglesia pero no renovó el ataque directo de Alvarado sobre ella, aunque su política hacia la Iglesia es todavía debatida en la historiografía. El partido revolucionario que dirigió en el Estado, Partido Socialista del Sureste, adoptó una doctrina anticlerical aunque fue menos apasionado. El gobernador interino que terminó el período de Carrillo Puerto, José María Iturralde, fue menos entusiasta en renovar el jacobinismo de Alvarado (Fallaw, 2001a: 5).

Después del asesinato del gobernador radical Felipe Carrillo Puerto, los gobernadores subsecuentes abandonaron sus políticas anticlericales a favor de una mayor tolerancia. Una serie de gobernadores, desde el conservador Álvaro Torre Díaz, hasta el supuesto radical Bartolomé "Box" Pato García Correa, pasando por César Alayola Barrera, hasta llegar a Fernando López Cárdenas, negociaron con el Arzobispo Martín Tritschler y Córdova para acallar las directivas anticlericales y prevenir una reacción popular en contra de los políticos estatales (Fallaw, 2001a: 5).

En junio de 1935, la ruptura entre el presidente Cárdenas y Calles llevó a un dramático cambio en la política anticlerical nacional. Mientras Cárdenas tomaba medidas para apoyar fuertemente la mano de obra organizada y la reforma agraria para construir una base popular, calladamente se distanció del anticlericalismo (Fallaw, 2001b: 8).

Casi toda la evidencia posible apunta hacia un no escrito pero importante pacto entre Cárdenas y la Iglesia, un *quid-pro-quo*, en el cual Cárdenas abandonaba todas las campañas anticlericales a cambio de la tolerancia de la Iglesia y, en algunos casos, aún montó guardia sobre el apoyo para su radical reforma agraria y, eventualmente, para sus políticas de expropiación petrolera sobre las objeciones doctrinales. Políticamente, también la iglesia apoyó discretamente el *status-quo*, rehusando apoyar el intento de golpe de Estado del derechista Cedillo. La Iglesia rehusó apoyar la candidatura de oposición de Almazán contra el candidato oficial Manuel Ávila Camacho. A cambio, las autoridades nacionales regresaron edificios de iglesias confiscadas y el secretario de Comunicaciones y Obras Públicas, Francisco Mújica, borró un mural en el aeropuerto de la Ciudad de México que decía "Desde que la aviación fue inventada, los ascensos al cielo son solamente una broma" (Browm, 1964: 219; Fallaw, 2001b: 9).

En Yucatán parece que la detente Cárdenas-Iglesia a nivel nacional, sí acabó permanentemente con el rencor Iglesia-Estado. La Iglesia en Yucatán aparentemente rehusó oponerse al Cardenismo en Yucatán; fue notoriamente ausente la coalición antiagraria en Yucatán. En 1936, el arzobispo Martín Tritschler y Córdova aprobó formalmente la formación del reaccionario grupo laico anticomunista Acción Cívica, pero se negó a permitir a la Iglesia apoyarlo formalmente, debido a que incluía a miembros de la Liga Nacional de Defensores de la Libertad, quienes habían sido ligados a la oposición armada contra el Estado, en la Segunda Cristiada de 1931 (Fallaw, 2001b: 9).

EL MAGISTERIO, COLUMNA VERTEBRAL DEL PROYECTO EDUCATIVO

El socialismo no estuvo exento de fallas. Faltaban recursos, instalaciones, pero sobre todo maestros (Reygadas, 1990: 85). El maestro de la revolución era producto de las condiciones del país. Los maestros tenían una formación elemental, sabían leer, escribir, contar, algo de pedagogía y tenían disposición para mejorar a las comunidades o grupos populares urbanos. Los que trabajaban en campos especializados, como la educación indígena o las escuelas de ciegos, se hicieron especialistas en el campo de trabajo (Reygadas, 1990: 89).

El movimiento progresista fue sobre todo de la provincia al centro, de lo rural a lo urbano. En el cardenismo fue común que los profesores organizaran ejidos, tramitaran dotaciones de tierras y enseñaran a formar ligas femeniles, sindicatos o cooperativas. El maestro rural atacó el atraso, los vicios, el fanatismo y el racismo. Las campañas de reforestación y vacunación, contra el alcoholismo y el paludismo, encontraron en el maestro un activo promotor (Reygadas, 1990: 90). En general, se denunciaba la explotación, se promovía la conciencia de los derechos y la organización del pueblo (Reygadas, 1990: 85).

ORGANIZACIÓN MAGISTERIAL

Había una gran movilidad del magisterio debido a la impreparación, las duras condiciones de trabajo, los bajos sueldos y hasta el riesgo de perder la vida en algunos casos. García Téllez decía que desertaron dos mil maestros en 1935; lógico es que esos años de transición y dada la insuficiente formación, se descuidara la pedagogía. Asimismo, es necesario mencionar que hubo maestros extremistas, furibundos anticlericales, indiferentes al cambio, o que se coludieron con autoridades o caciques para no dar clases y finalmente, quienes se afiliaron a agrupaciones magisteriales reaccionarias. Entre ellas estuvieron la Acción Nacional de Maestros Independientes y la Unión Nacional de Trabajadores de Educación Pública, con tintes fascistas (Reygadas, 1990: 90).

Fue un sexenio de gran agitación y el magisterio no fue ajeno a ella ni a las contradicciones entre comunistas, lombardistas y oportunistas. Sin embargo, durante el periodo se obtuvieron algunos logros: la

formación de una primera agrupación nacional, el aumento de los sueldos en 1935, el escalafón, el servicio civil, huelgas exitosas y la igualación de salarios (Reygadas, 1990: 91). Cárdenas favoreció y hasta forzó su unificación, aunque evitó que se integraran a los organismos obreros y campesinos. Trató igualmente de aumentar su número, de colocarlos a todos y federalizar la enseñanza para desaparecer los sueldos de un peso o menos.

Los principales problemas surgidos entre los mismos maestros fueron ocasionados por las luchas sindicales que obedecían, más que a diferencias ideológicas, a las luchas políticas y a los intereses personalistas de los líderes magisteriales. Cada director de escuela, cada inspector o director de educación, realizaba su propia política personal o la de su grupo; se cambiaba, admitía o suprimía maestros de acuerdo con esos intereses. Las luchas sindicales degeneraron en pugnas político-demagógicas cuyos objetivos eran controlar el mayor número de maestros y lograr los puestos mejor reenumerados con el menor esfuerzo (Mora Forero, 1979: 449).

Las relaciones entre los maestros y Cárdenas fueron en general buenas. Los maestros, casi en su totalidad, activa o pasivamente, lo respaldaron. Cárdenas, por su parte, buscó la unidad del magisterio, se preocupó por resolver el problema del salario y duplicó el presupuesto educativo.

CONCLUSIONES

Como se ha visto, los maestros, además de sus choques con autoridades locales, también tuvieron problemas con padres de familia, curas y autoridades municipales a causa de su anticlericalismo, el abandono de clases o compromiso a favor de la reforma agraria. A veces el maestro era considerado enemigo sólo por el hecho de ser maestro y, si tenía el agravante de no ser un maestro tradicionalista, chocaba con un círculo de intereses. Cualquier labor complementaria que realizara con campesinos u obreros provocaba que fueran mal vistos.


Alrededor de un centenar de maestros pagó con sus vidas el emprender las luchas sociales en otros lugares del país, sobre todo del centro, aunque en Yucatán este no fue un fenómeno generalizado. Algunos maestros renunciaron y muchos fueron cesados

y reemplazados, pero es difícil hablar de un cambio cualitativo en la educación, pues los nuevos maestros generalmente fueron nombrados por razones políticas más que académicas.

Por educación socialista muchos maestros entendieron la lucha que habrían de dirigir contra los terratenientes y la fundación de ejidos. La escuela empezó por lograr la igualdad entre hombres y mujeres, implantando la coeducación, que asustó a muchos padres; buscó extirpar enfermedades y vicios de la sociedad mexicana. También contribuyó con campañas contra la tuberculosis, parásitos, alcoholismo, juegos de azar y fanatismos y continuó con su labor de alfabetizar al pueblo.

El contexto social influyó definitivamente en los ataques perpetrados contra ellos, principalmente

por el papel que se les atribuía de agitadores sociales en lugar de ateos, pues la religión únicamente fue una excusa. Al parecer el anticlericalismo en Yucatán, después de los gobiernos de Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, quedó únicamente en el papel porque en la práctica esto no se daba, se dio cierta conciliación con el fin de evitar levantamientos de tipo popular en contra del gobierno, promovidos por la Iglesia.

No cabe duda que el gobierno cardenista obtuvo logros nada desdeñables en el campo educativo, pero estos se encontraron muy lejos de las ilusiones originales debido a las trabas impuestas por la sociedad y por la iglesia. 

BIBLIOGRAFÍA

- Betancourt Pérez, Antonio. (1974). *Apuntes sobre política educativa*. Mérida, Yucatán.
- Brown, Lyle C. (1964). "Mexican Church-State Relations, 1933-1940" *Journal of Church and State*, 6:2 (Primavera)
- Chávez Orozco, Luis. (1939) "La escuela, crisol de la revolución mexicana", en *Tesis*, 1:13, México.
- Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México*, Imprenta del Gobierno en Palacio, México.
- Fallow, Ben. (2001a). "Iglesia y Estado en el Yucatán revolucionario y postrevolucionario, 1926-1940, ¿Acuerdo o acrimonia?" (Parte 1), en *Unicornio*, Suplemento científico y cultural del Periódico Por Esto!, Mérida, Yucatán, Año 10, No. 516, (domingo 18 de marzo) Dir. Gral. Mario Renato Menéndez Rodríguez, Coord. Hernán R. Menéndez Rodríguez.
- _____. (2001b). "Iglesia y Estado en el Yucatán revolucionario y postrevolucionario, 1926-1940, ¿Acuerdo o acrimonia?" (Parte 2), en *Unicornio*, Suplemento científico y cultural del Periódico Por Esto!, Mérida, Yucatán, Año 11, No. 517, (domingo 25 de marzo) Dir. Gral. Mario Renato Menéndez Rodríguez, Coord. Hernán R. Menéndez Rodríguez.
- Galván De Terrazas, Luz Elena (1980). "Papel del maestro durante el porfiriato", en Luz Elena Galván, Patricia Greaves y Rosa Vera Castelló (Coord.) *Simposio sobre el magisterio nacional* Vol. I, Cuadernos de la Casa Chata Núm. 29, Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- _____. (1994) "En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el porfiriato", en Lucía Martínez (Coord.) *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*. Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Archivos Núm. 1 Memoria del Seminario 150 años de historia de la educación en México, México.
- Lerner, Victoria (1979). "Historia de la Reforma Educativa: 1933-1945", en *Historia Mexicana* Revista trimestral publicada por el Colegio de México, Vol. XXIX, Núm. 1 (113) julio-septiembre.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México, 1811-1911*. Editorial Porrúa, México.
- Medin, Tzvi. (1987). *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México. Siglo XXI, decimocuarta edición.
- Mora Forero, Jorge (1979). "Los maestros y la práctica de la educación socialista", en *Historia Mexicana* Revista trimestral publicada por el Colegio de México, Vol. XXIX, Núm. 1 (113) julio-septiembre.
- Reygadas, Pedro (1990). "La educación cardenista" en Fernando Carmona (Compilador.) *Vigencia del Cardenismo* Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Editorial Nuestro Tiempo. (Colección: Pensamiento político de México). México.
- Raby, David L. (1968). "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)", en *Historia Mexicana* Revista trimestral publicada por el Colegio de México, Vol. XVIII Núm. 2 (70) octubre-diciembre.
- Sánchez Cerezo, Sergio y Fernando Gacía Cortés (Dir.). (2006) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México, Editorial Santillán.
- Tank de Estrada, Dorothy (1977). *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. El Colegio de México, México.
- Ulloa, Berta (1983). *Historia de la Revolución mexicana 1914-1917. La constitución de 1917*. México. El Colegio de México.



LA PROBLEMÁTICA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE OAXACA EN LA EXPERIENCIA DE SUS MAESTRAS Y MAESTROS

ERIKA GONZÁLEZ APODACA
MIGUEL CORNELIO CRUZ *
SALOMÉ ARAGÓN CORTÉS *

Profesora investigadora del CIESAS - Pacífico Sur, en la Línea de investigación en Antropología e Historia de la Educación. Sus temas de estudio son etnicidad en la escuela, profesionalización y educación intercultural en contextos etnopolíticos. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores y es miembro activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
erika.gapodaca@gmail.com

* Colaboradores de la Iniciativa CIESAS Unicef Oaxaca.
crei_paris@hotmail.com
salome_aracor@hotmail.com

1. PANORÁMICA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN MÉXICO

Como es sabido, en México está establecido un *sistema educativo diferencial para la niñez y la juventud indígena* que abarca la educación preescolar y primaria del nivel de educación básica (7 de 10 ciclos), aunque ya no opera en los últimos tres ciclos correspondientes a la educación pos-primaria o secundaria. Funciona nominalmente bajo los propósitos de bilingüismo y de conocimiento y valoración de la cultura propia, establecidos jurídicamente en la legislación nacional para toda la educación básica (Schmelkes, 2003).

Los debates en torno a las precarias condiciones y resultados educativos de este sistema diferencial, suelen separar los *objetivos de pertinencia y calidad educativas*. A menudo se ha priorizado un enfoque centrado en la calidad de la educación indígena, desdibujando la relevancia de su adecuación cultural y lingüística; posición en cuyo extremo no importa que los niños sean indígenas mientras asistan a la escuela “al igual que el resto de la niñez mexicana”, desconociendo el hecho de que esa supuesta igualdad de condiciones constituye en realidad, una profunda inequidad. Esta visión se relaciona también con determinados paradigmas teóri-

cos que orientaron ciertas políticas educativas indigenistas en México, como por ejemplo la corriente conocida como el integracionismo de los años treinta, que reivindicaba la clase social campesina y su acceso al desarrollo económico y tecnológico, y pugnaba por la consolidación del México rural campesino donde el indígena no aparecía como sujeto identitario (Bertely, 2000).

En el otro extremo, la operación del sistema diferencial de educación indígena también ha caído en justificar veladamente la exclusión e inequidad educativa de la niñez indígena, usando como pantalla discursos pluralistas que terminan invisibilizando las graves condiciones de segregación de las escuelas indígenas, en aras de ensalzar la diferencia cultural. Esta ha sido considerada como una lógica que permeó la aplicación de la Educación Bilingüe Bicultural entre las décadas de los setenta y ochenta.

El producto de estos desequilibrios, entre otros factores, ha sido una educación “de segunda clase” destinada a las poblaciones indígenas del país. Ha sido ampliamente señalada la segregación real del sistema de educación indígena frente al sistema regular (Muñoz, 1999, 2001, entre otros), en términos de insuficiencia de recursos materiales y humanos, deficiencia de formas y modalidades pedagógicas, carencia de programas de formación

docente indígena suficientes y de calidad, y ausencia de decisiones y acciones políticas que posicionen la educación de los pueblos indígenas en términos del ejercicio de un derecho colectivo, y no de enfoques asistenciales o compensatorios. Para Schmelkes (2003), la política educativa diferencial para indígenas “*ha fracasado en su capacidad de llevar educación de calidad, pertinente y con cobertura suficiente a esta población*”. Asimismo, según afirma Muñoz, la constante reportada en la educación indígena es enfrentarse a contextos de aprendizaje triplemente excluyentes:

1. De *sujetos de aprendizaje*, cuando un número importante de indígenas están siendo atendidos educativamente por escuelas regulares, y un sector considerable no asiste a la escuela; condiciones a las que se suma la histórica brecha de inequidad en el acceso de las niñas y mujeres indígenas a las instituciones educativas.
2. De *saberes socioculturales*, cuando los conocimientos locales e indígenas se encuentran por completo ausentes del currículum escolar, o cuando su integración –en el sistema diferencial de las aulas bilingües– se folkloriza, se cataloga y taxonomiza, y se reduce a lo lingüístico; y
3. De *estilos culturales de aprendizaje*, cuando la metodología escolar tradicional y estructurante de la misma cultura escolar, ignora las formas culturales de aprender de la niñez indígena (Muñoz, 2011).

La permanencia de tales asimetrías, incumple claramente el mandato de que la educación de los pueblos indígenas proporcione a sus integrantes, por derecho, las competencias y habilidades necesarias para ser miembros plenos de su sociedad y de la sociedad nacional, establecido en el artículo 29 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por México en 1990.

Siguiendo el análisis de Schmelkes (2003), *la situación en los niveles educativos posteriores al nivel básico muestra condiciones particulares, si bien entrelazadas a los anteriores desequilibrios*. En los últimos años ha aumentado la demanda de jóvenes indígenas en la educación media superior y superior en sus diferentes modalidades, apoyados por programas oficiales de becas. Una dificultad en el acceso de los jóvenes indígenas a estos niveles era la ubicación de los planteles en zonas urbanas, lo que evidenciaba la urgencia

de abrir opciones en zonas rurales de alta densidad de población indígena; en teoría, las universidades interculturales son una respuesta a dicha necesidad. Hay sin embargo numerosos dilemas y retos pendientes que se relacionan con los planteamientos de la EIB en estos niveles educativos, y cuya atención rebasa los alcances de la cobertura escolar y del acceso a la escuela; entre ellos, es central la definición del tipo de formación y/o profesionalización ofrecida y el perfil de egreso deseado, frente al hecho de que los perfiles de profesionalización convencionales no han ofrecido a las y los jóvenes indígenas condiciones equitativas de empleo y han fomentado su migración laboral en condiciones altamente excluyentes.

El tema del fortalecimiento de las lenguas indígenas y la promoción de un bilingüismo pleno en el conjunto de la población indígena del país, sigue siendo un reto pendiente, frente al cual, numerosos factores ilustran la contribución de la escuela al proceso de desplazamiento de las Lenguas Indígenas. Schmelkes (2003) señaló entre ellos:

1. La desubicación lingüística de los maestros indígenas.
2. El hecho de que aún estando ubicados lingüísticamente, no utilizan la lengua indígena en la escuela.
3. La lengua indígena se utiliza con fines instrumentales para la adquisición del español.
4. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua y por lo mismo no la enseñan en forma escrita, y
5. No se cuenta con metodologías que favorezcan procesos sistemáticos de aproximación al dominio del español como segunda lengua.

Finalmente, una última problemática inherente a las propuestas diferenciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México concierne a *la formación docente*, tanto de maestros indígenas como de docentes no indígenas en el enfoque intercultural. Sobre esta última, el reto está en el establecimiento de programas de formación con enfoque intercultural para todos, capaces de impactar cualitativamente y de manera transversal el sistema educativo en su conjunto, y de explicitar sus sesgos hegemónicos (Ibid). Esta formación tendría que proporcionar herramientas pedagógicas, metodológicas y epistemológicas, aún



Ivan Alechine. Huautla, Oaxaca, 2011.

no claras, para atender los nuevos contextos de diversidad que emanan, entre otros, de la presencia indígena invisibilizada en las ciudades, las aulas multiculturales y multilingües y de la movilidad poblacional en contextos altamente asimétricos, como los campos de jornaleros migrantes.

Respecto a los docentes indígenas, a la fecha *no existe formación inicial para los maestros hablantes de lenguas originarias o auto-adscritos a un pueblo indígena* (Schmelkes, op. cit.); los maestros son incorporados a las aulas únicamente con el nivel medio-superior de estudios concluido, y posteriormente se les pide como requisito cursar la licenciatura ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional, que prácticamente es la única opción de profesionalización disponible. A ello se suman las restricciones presupuestales de la educación pública en México y las tendencias fragmentarias y privatizadoras, que hacen evidente también una fuerte *crisis económica y política de las escuelas normales, tradicionales formadoras del magisterio mexicano*. Por su parte, *los escasos programas de formación superior de docentes indígenas en universidades públicas, reducen sus matrículas y exploran reorientar sus programas de formación hacia perfiles diversificados y adaptados a los ritmos del mercado global, de la movilidad poblacional y de las tecnologías de la información y la comunicación*; sin embargo, los nuevos perfiles de egreso no parecen plantear la actividad pedagógica como el campo central de acción educativa de sus egresados, sino que se diversifican hacia áreas administrativas, técnicas y de servicios, y

proponen competencias de gestión educativa que les permitan, idealmente, insertarse en organizaciones civiles, instituciones gubernamentales, empresas y otros nichos laborales, más allá de las escuelas.

Así entonces, no obstante la necesidad de considerar las transformaciones del contexto global contemporáneo en la definición de perfiles docentes flexibles y diversificados, también *una gran pregunta que se abre y reto que se plantea, es quien va a formar ahora a los maestros indígenas*. En este panorama global se contextualiza este diagnóstico.

2. METODOLOGÍA Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

2.1. Enfoque

El estudio se propuso *dar cuenta de las principales problemáticas educativas presentes en la educación indígena básica, desde las percepciones y valoraciones hechas por maestras y maestros indígenas de escuelas de nivel preescolar y primaria en el estado de Oaxaca*, priorizando por lo tanto un acercamiento cualitativo de carácter diagnóstico.

Se consideró inicialmente un conjunto de *condiciones objetivas de trabajo*, recogidas mediante una encuesta, que arrojó un panorama estructural de las problemáticas laborales de los docentes encuestados. Sin embargo, nos interesaba especialmente sumar a este acercamiento de corte más convencional, la consideración de la agencia social y las mediaciones que configuran la experiencia misma de ser docente

indígena, lo cual hicimos mediante una serie de preguntas abiertas que tocaban este nivel. *Asumimos que las condiciones objetivas se cualifican y particularizan incorporando el análisis de las formas subjetivas a través de las cuales las y los docentes perciben, enfrentan y significan cotidianamente su trabajo y sus mismas condiciones laborales*; de esta forma, fue posible acercarnos a los *significados múltiples* que se construyen alrededor de la educación y el trabajo docente en contextos indígenas, así como a sus *representaciones y valoraciones sociales*. Aunque un análisis más profundo de la configuración subjetiva de las experiencias docentes rebasaba los alcances de este acercamiento, el diagnóstico incorporó esta mirada inductiva, inspirada en la sociología cualitativa y las perspectivas interpretativas del análisis social.

Para fines analíticos, *se asumió una concepción del campo de la educación indígena como un conjunto complejo de elementos normativo-prescriptivos, recursos materiales y simbólicos, significados, prácticas y percepciones sociales diversificadas y contextualizadas*, triplemente determinadas por los propios actores educativos, el contexto sociocultural local y las políticas educativas vigentes. Esta nos permite *comprender las problemáticas educativas como realidades complejas, que no solo dependen de las condiciones materiales de existencia, sino de las percepciones y concepciones subjetivas que los sujetos elaboran alrededor de ellas y que definen su acción social*.

Sobre estas premisas teórico-metodológicas, el estudio partió de 4 bloques problemáticos, entendidos como *cajas de resonancia*, en torno a los cuales los maestros y maestras identificaron problemas o situaciones específicas presentes en sus experiencias cotidianas y su trabajo docente:

Bloque I. Trabajo pedagógico con la lengua y los saberes comunitarios.

Bloque II. Trabajo pedagógico con los programas de la SEP.

Bloque III. Relación entre escuela, el docente y la comunidad.

Bloque IV. Relación con las instancias educativas y sindicales.

Bloque V. Otros.

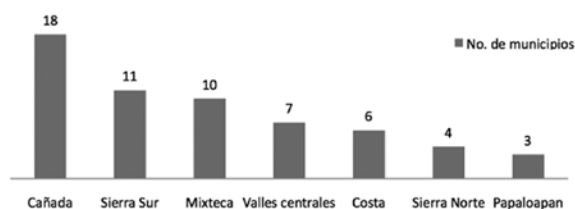
A partir de estos bloques, se indujo la priorización de aquellas situaciones problemáticas que las y los

maestros, desde sus experiencias subjetivas, consideraran de mayor relevancia para su trabajo docente y su ejercicio profesional, y la exposición libre de sus percepciones sobre sus causas, sus manifestaciones cotidianas, sus efectos y/o sus alternativas de atención reales y/o potenciales, y cualquier otro aspecto que el encuestado considerara relevante en su experiencia del problema en cuestión.

La información fue recabada mediante un cuestionario con preguntas semi-abiertas y abiertas, que recogió aspectos cuantitativos y cualitativos de las problemáticas docentes. Fue aplicado a 200 maestras y maestros de educación básica indígena en 200 escuelas de preescolar y primaria¹, en una muestra construida bajo el procedimiento que se explica a continuación.

2.2. Construcción de la muestra En el estado de Oaxaca existen 59 municipios catalogados por el PNUD y la SEDESOL como de más bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH²). Porcentualmente representan el 46.8% de los 126 municipios que a nivel nacional se hallan en esta situación, de acuerdo con datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL)³. Los 59 municipios representan el 10% del total de municipios (570) de Oaxaca.

CUADRO 1. NÚMERO DE MUNICIPIOS OAXAQUEÑOS, CATALOGADOS POR REGIÓN, CON BAJO IDH



Tomando esta información como base, se buscó construir una muestra sobre dos criterios básicos de selección: (A) Municipios con menor IDH y (B) Vitalidad de las lenguas indígenas⁴.

A. Municipios con menor IDH en el Estado. Para determinar los municipios con más bajo IDH a nivel estatal, se promedió la suma del IDH de los 59 municipios oaxaqueños señalados por el PNUD y la

SEDESOL. Por debajo de esta media (0.5330) se ubicaron 23 municipios: 8 pertenecientes a la región de la Cañada, 3 a la Costa, 5 a la Mixteca, 2 a la Sierra

Norte y 5 a la región Sierra Sur. Estos se presentan en el *Cuadro 2*, ordenados de menor a mayor.

CUADRO 2: MUNICIPIOS POR ABAJO DE LA MEDIA DE IDH

OAXACA

Nº	Municipio	IDH	Porcentaje de hablantes de lengua indígena mayores a 3 años
	San Bartolomé Ayautla	0	91.26
	San Martín Peras	0	91.42
	Coicoyán de las Flores	0.3952	88.75
	San Simón Zahuatlán	0.4286	88.57
	Santa Lucía Miahuatlán	0.4444	91.27
	Santa María la Asunción	0.4587	91.45
	Santiago Ixtayutla	0.4765	74.86
	Huautepec	0.4799	90.16
	Santo Domingo Tepuxtepec	0.481	91.51
	Santiago Amoltepec	0.4846	58.78
	Santa María Temascaltepec	0.4911	85.63
	San Miguel Santa Flor	0.5057	50.56
	San Lorenzo Texmelúcan	0.5116	90.52
	Eloxochitlán de Flores Magón	0.5118	85.36
	San José Tenango	0.5129	91.24
	Santos Reyes Yucuná	0.5161	90.62
	Santa María Tepantlali	0.5166	91.98
	San Martín Itunyoso	0.5184	88.54
	Santo Domingo de Morelos	0.5191	81.63
	Santa Cruz Zenzontepec	0.5215	62.20
	San Andrés Paxtlán	0.5257	65.09
	Santa Ana Ateixtlahuaca	0.5269	90.98
	San Pedro Ocopetatlillo	0.5312	87.67

Fuente: PNUD/SEDESOL/INEGI.

Por arriba de la media se ubicaron 36 municipios: 10 pertenecientes a la región de la Cañada, 3 a la Costa, 5 a la Mixteca, 3 a la del Papaloapan, 2 a la Sierra Norte, 6 a la región Sierra Sur y 7 a la región de Valles

Centrales. Los municipios con IDH superior a la media calculada se presentan en el *Cuadro 3*, ordenados de menor a mayor.

CUADRO 3: MUNICIPIOS POR ARRIBA DE LA MEDIA DE IDH OAXACA

N°	Municipio	IDH	Porcentaje de hablantes de lengua indígena mayores a 3 años
	Santiago Tlazoyaltepec	0.5347	91.89
	San Miguel Mixtepec	0.5348	81.66
	Santa María Tlalixtac	0.535	42.13
	San Pedro y San Pablo Ayutla	0.5358	85.02
	San Juan Petlapa	0.5369	91.95
	San Marcial Ozolotepec	0.5376	89.97
	Santiago Yaitepec	0.5377	91.34
	San Lucas Camotlán	0.5386	93.29
	San Miguel Ahuehuetitlán	0.5393	56.67
	Santa María Chilchotla	0.5395	89.16
	Santiago Texcalcingo	0.5407	89.92
	San José Lachiguirí	0.5434	92.57
	San Pedro el Alto	0.5438	71.00
	San Agustín Loxicha	0.5447	84.86
	San Lorenzo Cuaunecuiltitla	0.5479	86.51
	San Francisco Chapulapa	0.5497	10.02
	Mazatlán Villa de Flores	0.5504	81.65
	Santa María Apazco	0.5525	83.77
	San Juan Juquila Mixes	0.5545	88.10
	San Antonio Sinicahua	0.5547	89.39
	San Juan Coatzacoapam	0.555	87.30
	San Miguel Coatlán	0.5564	12.03
	San Francisco Huehuetlán	0.5607	88.53
	Magdalena Peñasco	0.5609	88.25
	Yogana	0.5609	0.08
	San Francisco Tlapancingo	0.5616	63.15
	Santiago Xanica	0.5632	41.82
	Santa María Peñoles	0.5634	87.15
	San Lucas Zoquiápam	0.5635	89.01
	San José Independencia	0.5653	89.71
	Santa Cruz Acatepec	0.5747	83.06
	Santa Inés del Monte	0.5776	0.39
	Santa Lucía Monteverde	0.5815	52.38
	San Juan Comaltepec	0.5879	80.21
	San Miguel Peras	0.6037	20.33
	San Pablo Cuatro Venados	0.6375	12.82

Fuente: PNUD/SEDESOL/INEGI.

B. Vitalidad de las lenguas indígenas. El número total de hablantes de lengua indígena (HLI)⁵ en los 59 municipios oaxaqueños con menor IDH es de 240 693 personas (INEGI, 2010). En 51 de estos municipios existe un número de hablantes igual o mayor al 50% de su población total, mientras que en los 8 restantes la población HLI es igual o menor al 42%.⁶ Al igual que con el criterio A, para definir la muestra del diagnóstico se sacó la media porcentual que fue de 74.7% HLI.

Por arriba de esta media se ubicaron 43 municipios: 16 con presencia de HLI superior al 90%⁷ de su población; 26 municipios entre el 80% y 90%⁸; y uno con 74.86% HLI.⁹ Por debajo de la media porcentual, se ubicaron 16 municipios: 9 en un rango de 40% a 70%¹⁰, y 6 con un número de hablantes de lengua

indígena menor al 21% de su población total¹¹. El municipio de San Pedro el Alto se ubicó en la media porcentual estimada, con un porcentaje igual a 71% de hablantes indígenas.

A partir de esta información y haciendo un cruce entre los criterios A y B, se ubicaron 17 municipios con menor IDH y fuerte presencia de población hablante de lengua indígena. A fin de tener representados en la muestra los municipios indígenas que presumiblemente han sufrido procesos de desplazamiento lingüístico, pero que ello no necesariamente niega su condición étnica indígena, se agregaron los 6 municipios que tienen una población HLI menor al 21% de su población total. De acuerdo a estos datos, la muestra así construida se expone en el Cuadro 4.

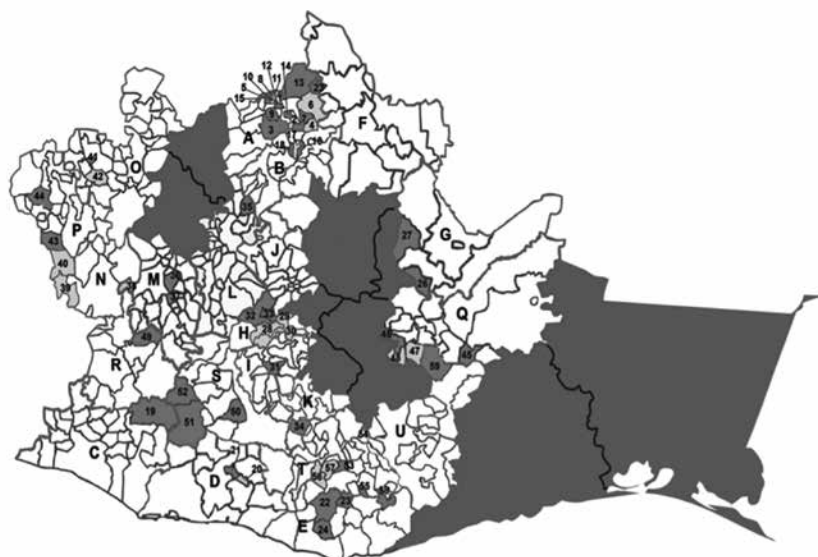
CUADRO 4: MUNICIPIOS CON BAJO IDH SEGÚN CONDICIÓN DE POBLACIÓN HLI

N°	Municipio	Lengua y variante indígena	No. de habitantes	De 3 años a más que hablan la lengua indígena	% de hablantes de lengua indígena
	Eloxochitlán de Flores Magón	mazateco de Eloxochitlán	4,263	3,639	85.36
	Santa María Temaxcaltepec	chatino oriental bajo	2,595	2,222	85.63
	San Pedro Ocopetatlillo	mazateco de Ocopetatlillo	884	775	87.67
	San Martín Itunyoso	mixteco de oeste central	2,460	2,178	88.54
	San Simón Zahuatlán	mixteco del noroeste	3,833	3,395	88.57
	Coicoyán de las Flores	mixteco del oeste	8,531	7,571	88.75
	Huautepec	mazateco del centro	5,995	5,405	90.16
	San Lorenzo Texmelucan	zapoteco de Texmelucan	7,048	6,380	90.52
	Santos Reyes Yucuná	mixteco del noroeste	1,332	1,207	90.62
	Santa Ana Ateixtlahuaca	mazateco de Puebla	510	464	90.98
	San José Tenango	mazateco de la presa alto	18,478	16,860	91.24
	San Bartolomé Ayautla	mazateco del sureste	4,052	3,698	91.26
	Santa Lucía Miahuatlán	zapoteco de la Sierra sur, central	3,356	3,063	91.27
	San Martín Peras	mixteco del oeste	11,361	10,386	91.42
	Santa María la Asunción	mazateco del centro	3,252	2,974	91.45
	Santo Domingo Tepuxtepec	mixe alto del sur	5,194	4,753	91.51
	Santa María Tepantlali	mixe alto del sur	3,505	3,224	91.98
	San Miguel Peras	mixteco del oeste	3,497	711	20.33
	San Pablo Cuatro Venados	zapoteco de Valles, oeste	1,388	178	12.82
	San Miguel Coatlán	zapoteco de la Sierra sur, del este bajo	3,483	419	12.03
	San Francisco Chapulapa	cuicateco del centro	2,136	214	10.02
	Santa Inés del Monte	0	2,535	10	0.39
	Yógana	0	1,308	1	0.08

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI.

La información estadística proporcionada por la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) relativa al número de escuelas, docentes, zonas de supervisión escolar y jefaturas de zona en este grupo, llevó a eliminar de la muestra a 4 municipios que no son atendidos por la DEI (San Simón Zahuatlán,

San Lorenzo Texmelúcan, Santa María la Asunción y Yogana). La muestra final se integró por los 19 municipios restantes, ubicados geográficamente como se muestra en el mapa. El color en tonos grises corresponde a la muestra de este diagnóstico; el resto constituyen los 59 municipios con menor IDH en el Estado.



CUADRO 4: MUNICIPIOS CON BAJO IDH SEGÚN CONDICIÓN DE POBLACIÓN HLI

Simbología	Distrito	Simbología	Municipio
A	Teotitlán	1	Eloxochitlán de Flores Magón
		2	Huautepec
		3	Mazatlán Villa de Flores
		4	San Bartolomé Ayautla
		5	San Francisco Huehuetlán
		6	San José Tenango
		7	San Juan Coatzacoapam
		8	San Lorenzo Cuaunecuiltitla
		9	San Lucas Zoquiápam
		10	San Pedro Ocopetatlillo
		11	Santa Ana Ateixtlahuaca
		12	Santa Cruz Acatepec
		13	Santa María Chilchotla
		14	Santa María la Asunción
		15	Santiago Texcalcingo
B	Cuicatlán	16	Santa María Tlaxiátlac
		17	San Francisco Chapulapa
		18	San Miguel Santa Flor

Simbología	Distrito	Simbología	Municipio
C	Jamiltepec	19	Santiago Ixtayutla
D	Juquila	20	Santa María Temaxcaltepec
		21	Santiago Yaitepec
E	Pochutla	22	San Agustín Loxicha
		23	San Pedro el Alto
		24	Santo Domingo de Morelos
F	Tuxtepec	25	San José Independencia
G	Choapam	26	San Juan Comaltepec
		27	San Juan Petlapa
H	Zaachila	28	San Miguel Peras
		29	San Pablo Cuatro Venados
		30	Santa Inés del Monte
I	Zimatlán	31	San Miguel Mixtepec
J	Etla	32	Santa María Peñoles
		33	Santiago Tlazoyaltepec
K	Ejutla	34	Yogana
L	Nochixtlán	35	Santa María Apazco
M	Tlaxiaco	36	Magdalena Peñasco
		37	San Antonio Sinicahua
		38	San Martín Itunyoso
N	Juxtlahuaca	39	Coicoyán de las Flores
		40	San Martín Peras
O	Huajuapam	41	San Simón Zahuatlán
		42	Santos Reyes Yucuná
P	Silacayoapan	43	San Francisco Tlapancingo
		44	San Miguel Ahuehuetitlán
Q	Mixe	45	San Lucas Camotlán
		46	San Pedro y San Pablo Ayutla
		47	Santa María Tepantlali
		48	Santo Domingo Tepuxtepec
R	Putla	49	Santa Lucía Monteverde
S	Sola de Vega	50	San Lorenzo Texmelúcan
		51	Santa Cruz Zenzontepec
		52	Santiago Amoltepec
T	Miahuatlán	53	San Andrés Paxtlán
		54	San José Lachiguiri
		55	San Marcial Ozolotepec
		56	San Miguel Coatlán
		57	Santa Lucía Miahuatlán
		58	Santiago Xanica
U	Yautepec	59	San Juan Juquila Mixes

Finalmente, los servicios de la Dirección de Educación Indígena en la región que compuso la muestra constan de 154 centros escolares (112 de preescolar y 142 de primaria), atendidos por 811 docentes (182 de

preescolar y 629 de primaria). La DEI tiene establecidas 32 zonas de supervisión escolar y 11 jefaturas de zona (Cuadro 5).

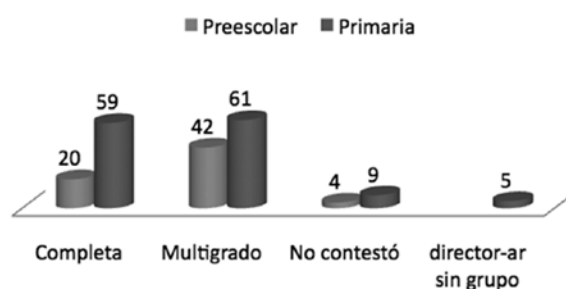
CUADRO 5. CONDICIÓN DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LOS MUNICIPIOS DE LA MUESTRA SEGÚN NÚMERO DE ESCUELAS Y DOCENTES

N°	Municipio	Jefatura	Zona escolar	PREESCOLAR		PRIMARIA	
				Núm. de escuelas	Núm. de docentes	Núm. de escuelas	Núm. de docentes
1	Coicoyán de las Flores	HUAJUAPAN	072	12	20	18	82
2	Eloxochitlán de Flores Magón	OAXACA	120	0	0	3	14
		HUAUTLA	155	1	1	1	1
3	Huautepec	HUAUTLA	062	8	17	9	50
		OAXACA	119	0	0	1	3
4	San Bartolomé Ayautla	HUAUTLA	158	3	5	4	21
5	San Francisco Chapulapa	OAXACA	113	1	2	0	0
		CUICATLAN	148	1	1	0	0
		CUICATLAN	149	0	0	2	2
6	San José Tenango	TEMASCAL	051	3	4	4	14
		TEMASCAL	052	1	1	0	0
		TEMASCAL	053	0	0	1	1
		HUAUTLA	061	13	16	19	76
		HUAUTLA	110	2	2	3	7
		HUAUTLA	157	17	26	20	80
7	San Martín Itunyoso	OAXACA	100	1	1	1	2
		OAXACA	111	1	2	0	0
		TLAXIACO	134	1	4	1	18
		PUTLA DE GRO.	167	3	4	2	10
8	San Martín Peras	HUAJUAPAN	068	10	16	14	87
		HUAJUAPAN	072	0	0	1	4
		HUAJUAPAN	074	0	0	1	3
9	San Miguel Coatlán	OAXACA	116	2	5	3	6
10	San Miguel Peras	IXCOTEL	083	3	5	0	0
		OAXACA	117	3	7	0	0
		IXCOTEL	133	1	1	1	3

N°	Municipio	Jefatura	Zona escolar	PREESCOLAR		PRIMARIA	
				Núm. de escuelas	Núm. de docentes	Núm. de escuelas	Núm. de docentes
11	San Pablo Cuatro Venados	IXCOTEL	133	2	4	0	0
12	San Pedro Ocopetatlillo	OAXACA	120	1	2	0	0
13	Santa Ana Ateixtlahuaca	HUAUTLA	103	1	1	1	2
		OAXACA	120	0	0	1	2
14	Santa Inés del Monte	IXCOTEL	083	2	3	1	2
		OAXACA	117	1	1	0	0
15	Santa Lucía Miahuatlán	MAHUAUTLAN	010	5	9	6	27
16	Santa María Temaxcaltepec	OAXACA	115	0	0	1	1
		JUQUILA	136	0	0	3	25
17	Santa María Tepantlali	AYUTLA	034	5	7	3	21
18	Santo Domingo Tepuxtepec	AYUTLA	181	8	15	12	47
19	Santos Reyes Yucuná	HUAJUAPAN	067	0	0	5	18

Fuente: Departamento de Apoyo a la Supervisión, DEI-IEEPO.

En este universo se repartieron 254 cuestionarios, uno por centro de trabajo y por nivel escolar¹² en los 19 municipios indígenas con menor IDH¹³, cuidando los equilibrios de género. De estos se recuperaron 200 cuestionarios (78.7% del total), que corresponden a la información analizada cuantitativa y cualitativamente. En el apartado siguiente ofrecemos una caracterización general, de corte cuali/cuantitativo, de los perfiles laboral, profesional, étnico y lingüístico de las y los docentes participantes, según los datos que reportaron en el instrumento.



3. CARACTERIZACIÓN DE ESCUELAS Y PERFILES DOCENTES: LABORAL, PROFESIONAL Y ÉTNICO-LINGÜÍSTICO

De acuerdo a la *caracterización de las escuelas*, se encuestaron maestros y maestras en 66 escuelas de educación preescolar y 134 de educación primaria, correspondientes al 33% y 67% de la muestra, en los 19 municipios seleccionados. De las 200 escuelas, 79 son de organización completa, esto es, con tres grados en preescolar y seis en primaria; la mayoría (103 escuelas) son de organización incompleta o multigrado, donde un maestro atiende dos o más grupos (Cuadro 6)¹⁴.

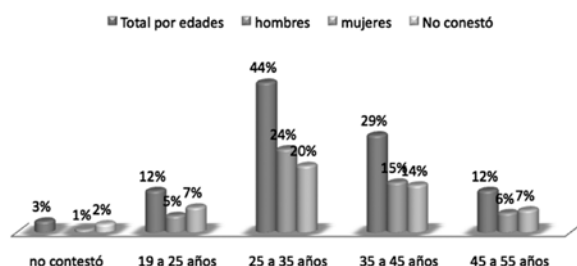
CUADRO 6. TIPO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Sobre sus *rangos de edad*, las y los docentes que respondieron el cuestionario son adultos jóvenes; el grupo mayoritario oscila entre los 25 y los 35 años de edad con 54 docentes, seguido por el grupo de 35 a 45 años de edad, con un total de 35 docentes. Los grupos de 19 a 25 y de 45 a 55 años, situados en los extremos de la línea etaria, son equivalentes con 15 docentes en cada uno. Porcentualmente, los maestros de 25 a 35 años son el 44% del total.

Respecto a su *distribución por género*, en el grupo de edad mayoritario (25-35) son más numerosos los hombres (30) que las mujeres (24), situación que se equilibra en siguiente grupo (35-45) donde la proporción es de 18 hombres y 17 mujeres. En el último

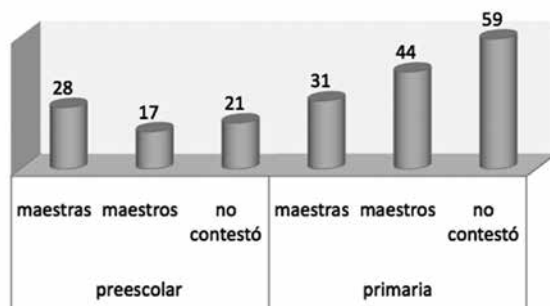
grupo etario que comprende de 45 a 55 años, el equilibrio se mantiene con 7 hombres y 8 mujeres. Finalmente, de 19 a 25 años tenemos mayoría femenina, con 6 hombres y 9 mujeres.

CUADRO 7. DOCENTES POR GRUPOS DE EDAD Y GÉNERO



Desagregando la condición de género por nivel, los docentes de preescolar encuestados fueron en su mayoría mujeres, lo que confirma una tendencia general de mayoría femenina en este nivel. Hay 28 maestras, 17 maestros y 21 docentes no contestaron¹⁵. Dentro del nivel de primaria hay 31 maestras, 44 maestros y 59 docentes no contestaron.

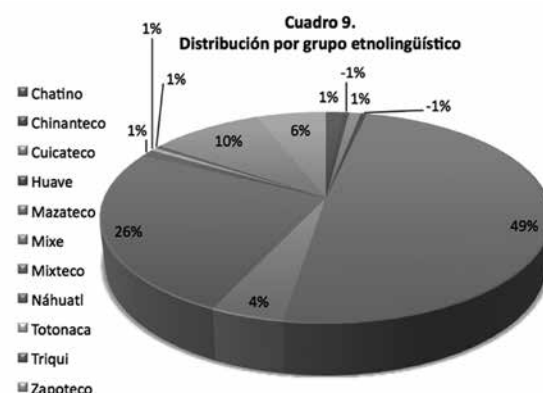
CUADRO 8. DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO



Sobre la *condición étnica y lingüística* de los docentes encuestados, la mayoría pertenecen al grupo mazateco con 98 (49%)¹⁶, le siguen los mixtecos con 51 (26%), los zapotecos con 19 (10%) y los mixes con 9 (4%). Un grupo de 12 (6%) no contestaron. Del resto, 3 son chatinos, 2 cuicatecos y 2 nahuas; por último hay un maestro por cada uno de los siguientes grupos étnicos: chinanteco, huave, totonaca y triqui¹⁷. Poco más de la mitad de los docentes encuestados (53%) está ubicado lingüísticamente, esto es, habla la lengua indígena de las comunidades donde trabajan,

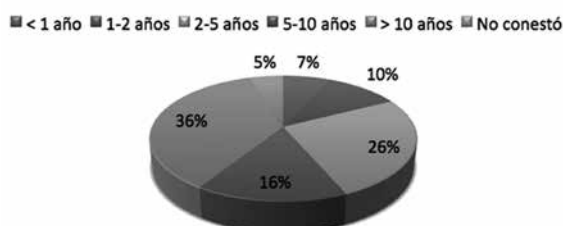
aunque no necesariamente la variante dialectal.

CUADRO 9. DISTRIBUCIÓN POR GRUPO ETNOLINGÜÍSTICO



Los siguientes datos informan sobre sus condiciones laborales y profesionales. En cuanto a su *antigüedad en el magisterio*, el 32 % lleva más de diez años trabajando y tiene un rango de edad de entre 35 y 45 años. Los sigue un grupo que lleva entre 2 y 5 años laborando, con edades de entre 25-35 y 19-25, entre los que se cuentan la mayor parte de los de reciente ingreso a raíz de las jubilaciones de sus padres, quienes según la costumbre vigente en el magisterio estatal “heredan” la plaza a sus hijos. El tercer grupo es el intermedio, lleva de 5 a 10 años de trabajo docente, su perfil etario es mayoritariamente de 25 a 35 años. Los principales motivos de ingreso al magisterio son la necesidad de un empleo estable (36%), la vocación (34%), la jubilación de sus padres (19; 9%). Un 1% refirió el *Motivo 20*, la condición laboral de base que se adquiere bajo el requisito de haber concluido estudios superiores en la Normal o la Universidad Pedagógica Nacional.

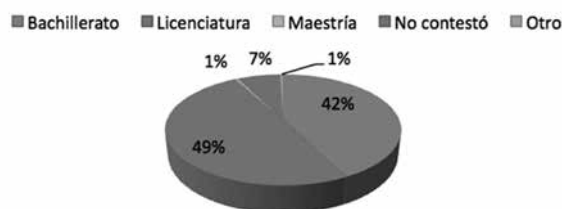
CUADRO 10. DISTRIBUCIÓN POR TIEMPO DE LABORAR EN EL MAGISTERIO



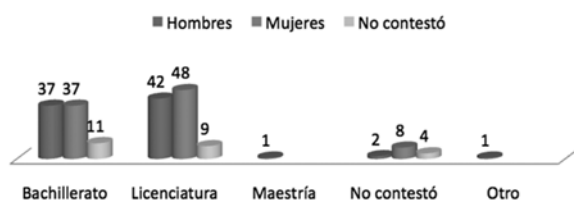
Su perfil de formación profesional es bastante estan-

darizado. Noventa y nueve maestros de la muestra (49%) reportan como su máximo nivel de estudios la licenciatura, y ochenta y cinco (42%) reportan el bachillerato. Solo 1 (1%) tiene maestría, 14 (7%) no contestaron y 1 (1%) corresponde a otros estudios. El número de mujeres con licenciatura supera al de varones.

CUADRO 11. ESCOLARIDAD



CUADRO 12. ESCOLARIDAD Y GÉNERO



Ahora bien, de los 99 docentes con Licenciatura, solo 16 (16.1%) son titulados, 66 (66.1%) son pasantes y 2 reportan estar en proceso de titulación. Cuatro no han concluido sus estudios y 11 no contestaron. Como ya referimos, la gran mayoría son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en menor número, de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), pero destaca el mínimo porcentaje de docentes con título de licenciatura. Lo anterior es una problemática bien conocida en la profesionalización del magisterio indígena, a quien si bien se le exige la Licenciatura en la UPN como requisito de nivelación para la renovación de su contrato, no se le exige la titulación, sino solo el cumplimiento del 80% de los créditos. Esto deviene en que las trayectorias profesionales de los docentes queden en la pasantía o se interrumpan al cumplir con el porcentaje de créditos que les es requerido.

CUADRO 13. INSTITUCIÓN DONDE SE

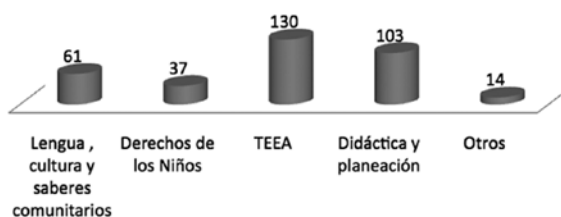
CURSARON ESTUDIOS PROFESIONALES



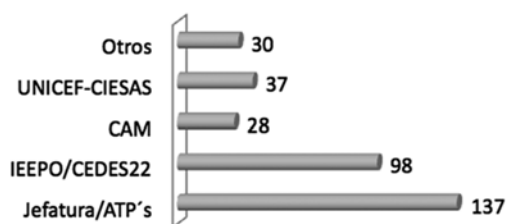
Solo 52 docentes cursan estudios actualmente, con perfil en pedagogía o educación; la mayoría (137) no está estudiando. En el rubro de *formación y actualización docente*, se solicitó anotar tres cursos recibidos en los últimos dos años. 61 docentes dicen haber recibido talleres sobre lenguas originarias, cultura y saberes comunitarios; 37 recibieron talleres o cursos sobre derechos de las niñas y los niños y derechos de las niñas y los niños con discapacidad, así como algunos cursos de autoestima; 130 docentes mencionan el Taller Estatal de Educación Alternativa, implementado por IEEPO; 103 docentes asistieron a talleres sobre la planeación educativa y elaboración de materiales didácticos sin referir su procedencia, y 14 docentes tomaron otros cursos como organización del trabajo docente, inducción a la docencia y bibliotecas escolares, entre otros.

Los cursos fueron impartidos mayoritariamente por las jefaturas de zona escolar y los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) de las supervisiones escolares (137), que tienen actualmente entre sus funciones la responsabilidad de la actualización docente. Se menciona también al IEEPO, el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22); el Centro de Actualización de Maestros (CAM), e instituciones académicas, organizaciones sociales y organismos multilaterales como la Iniciativa CIESAS-UNICEF en Oaxaca, el Centro de Estudios de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), la Unidad Técnica de Atención al Rezago Educativo (UTARE) y profesores particulares capacitados.

CUADRO 14. CURSOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE RECIBIDOS (ÚLTIMOS 2 AÑOS)



CUADRO 15. INSTITUCIONES QUE IMPARTIERON CURSOS DE



ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS

DESDE LAS PERCEPCIONES DOCENTES La fuente del análisis cualitativo es la información referida en el bloque de problemáticas docentes del instrumento de diagnóstico (cuadro 16), que recogió sus percepciones en cinco bloques problemáticos: I) lengua y los saberes comunitarios, II) trabajo pedagógico con el programa de estudios de la SEP, III) relación entre la escuela y la comunidad, IV) relación con las instancias educativas y sindicales, y V) otros. Se solicitó a las y los maestros encuestados, jerarquizar su importancia, exponer la manera en que se manifiestan en el trabajo docente, explicar las estrategias o acciones desarrolladas frente a ellas, las acciones deseables y los responsables potenciales de su atención.

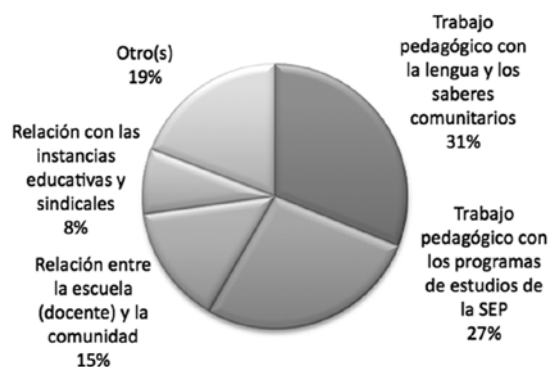
CUADRO 16: BLOQUE DE PROBLEMÁTICAS DOCENTES

Atendiendo a su jerarquización de problemáticas, se obtuvieron 151 respuestas. En 47 respuestas se deter-

minaron como primordiales las que conciernen al trabajo pedagógico con la lengua y los saberes comunitarios; 41 respuestas priorizaron el trabajo con el programa de estudios de la SEP; 22 respuestas se centraron en la relación entre la escuela y la comunidad; y 12 respuestas priorizaron los problemas en la relación con las instancias educativas y sindicales. Las 29 respuestas restantes se refieren a otras problemáticas, vinculadas a las anteriores, entre las que destacan tanto problemas endógenos a las escuelas, como problemáticas sociales de distinta índole, de carácter exógeno pero impactando fuertemente las dinámicas escolares¹⁸ y dando cuenta de la permeabilidad de las fronteras entre éstas y la vida social.

CUADRO 17. RESPUESTAS DE DOCENTES POR BLOQUE PROBLEMÁTICO

En un análisis más detallado de las problemáticas explicadas en cada bloque, surgió un amplio espectro



Señale los principales problemas que usted considera que enfrenta en su trabajo docente, según el bloque temático que se encuentra a la izquierda. En la última columna describa qué acciones ha puesto en práctica.

Problemas con:	¿Qué problemas enfrenta o ha enfrentado en su trabajo docente?	¿Cómo le afecta a usted ese problema? ¿Qué hace frente a él o cómo actúa?
I. El trabajo pedagógico con la lengua y los saberes comunitarios		
II. El trabajo pedagógico con el programa de estudios de la SEP.		
III. La relación entre la escuela (docente) y la comunidad.		
IV. La relación con las instancias educativas y sindicales.		
V. Otro(s):		

De los problemas que señaló, elija dos que considere más importantes y coméntelos más ampliamente por escrito (porqué son prioritarios para usted, cómo se manifiestan, a qué cree que se deban, cómo cree que podrían atenderse y quien(es) serían los responsables de su atención).

de situaciones problemáticas específicas que son percibidas y enunciadas por las y los docentes indígenas. A partir de ellas, *se definieron inductivamente seis ejes analíticos que, además de dar cuenta de las condiciones objetivas de las problemáticas que rodean su práctica educativa, incorporan sus percepciones y valoraciones subjetivas frente a ellas*, en el ánimo de aproximarnos a la construcción subjetiva de sus experiencias docentes constitutivas de la misma problemática social. Estos seis ejes agrupan una gama heterogénea, diversa de experiencias y percepciones docentes, que se sintetizan en el resto de este escrito:

1. Problemas comunicativos y pedagógicos con Lengua 1 y Lengua 2.
2. Concepciones pedagógicas y didácticas de los saberes comunitarios y los contenidos curriculares.
3. Trabajo con los planes y programas de estudio vigentes.
4. Participación de padres y madres de familia en los procesos de escolarización de los hijos.
5. Formación y actualización docente.
6. Estructuras sindicales, administrativas y profesio-

sionales del magisterio indígena y su impacto en el quehacer pedagógico.

4.1 PROBLEMAS COMUNICATIVOS Y PEDAGÓGICOS CON L1 Y L2

Este importante eje abarca tres grandes tipos de problemas: a) la desubicación lingüística y la incomunicación entre los docentes y la comunidad educativa; b) la falta de recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, tanto en lenguas indígenas como en español, y c) el desacuerdo u oposición de los padres y madres de familia al uso y/o enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela.

En las percepciones docentes, la diversidad lingüística se experimenta como una realidad altamente problemática. Un primer problema destacado es la desubicación lingüística del docente y su desconocimiento de la lengua materna y/o de las variantes dialectales de la comunidad donde labora. Esta situación es referida en sentido amplio al ámbito de la interacción social con los diferentes actores comu-



Ivan Alechine. Huautla, Oaxaca, 1992.

nitarios, donde el manejo de distintos códigos lingüísticos genera distancia entre el docente y los comuneros, autoridades municipales y padres y madres de familia, pero principalmente es referido como un problema serio en el espacio comunicativo del aula monolingüe o con bilingüismo incipiente, donde sus principales manifestaciones son la escasa o nula comprensión de los contenidos escolares y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura en preescolar y el primer ciclo de primaria. En ciclos más avanzados se reporta un manejo deficiente o nulo del español en los estudiantes indígenas, así como serios problemas en la lectoescritura y en la comprensión de textos, carencias íntimamente relacionadas con las consecuencias cognitivas y de aprendizaje que supone alfabetizar en una lengua ajena a la materna.

Respuesta: [El problema de la] No producción ni coherencia de textos. Porque todos los alumnos deberían de producir y entender los textos propios correctamente. Los textos de los alumnos no tienen relación con el género y número. Porque los niños son monolingües en lengua indígena.

Nos parece destacable que esta problemática encabece la lista de prioridades de las y los docentes, aún cuando los resultados cuantitativos del diagnóstico mostraron que una mayoría (relativa) está ubicada lingüísticamente; lo que traslada las percepciones del problema al asunto de las variables dialectales, que no es menor, y a la experiencia misma de desubicación lingüística. Se aprecia que la principal razón por la que la mayoría de los maestros consideran relevante el problema de la desubicación lingüística no proviene inicialmente de motivaciones ideológicas, sino de la imposibilidad real de comunicarse con sus alumnos. El énfasis central de esta tarea es entonces comunicativo y funcional, y refiere a la oralidad de la lengua. En segundo lugar, las preocupaciones docentes en este tema giran en torno a la necesidad de fomentar la lectoescritura de sus lenguas; preocupación mayormente presente en maestros que hablan la misma lengua que la comunidad, pero manejan una variante distinta. En este sector tiene ya más peso una intención explícita de reivindicación o “rescate” cultural mediante el uso de las lenguas indígenas en las aulas de clase.

El problema de la desubicación lingüística ha sido largamente señalado en Oaxaca y otros estados del

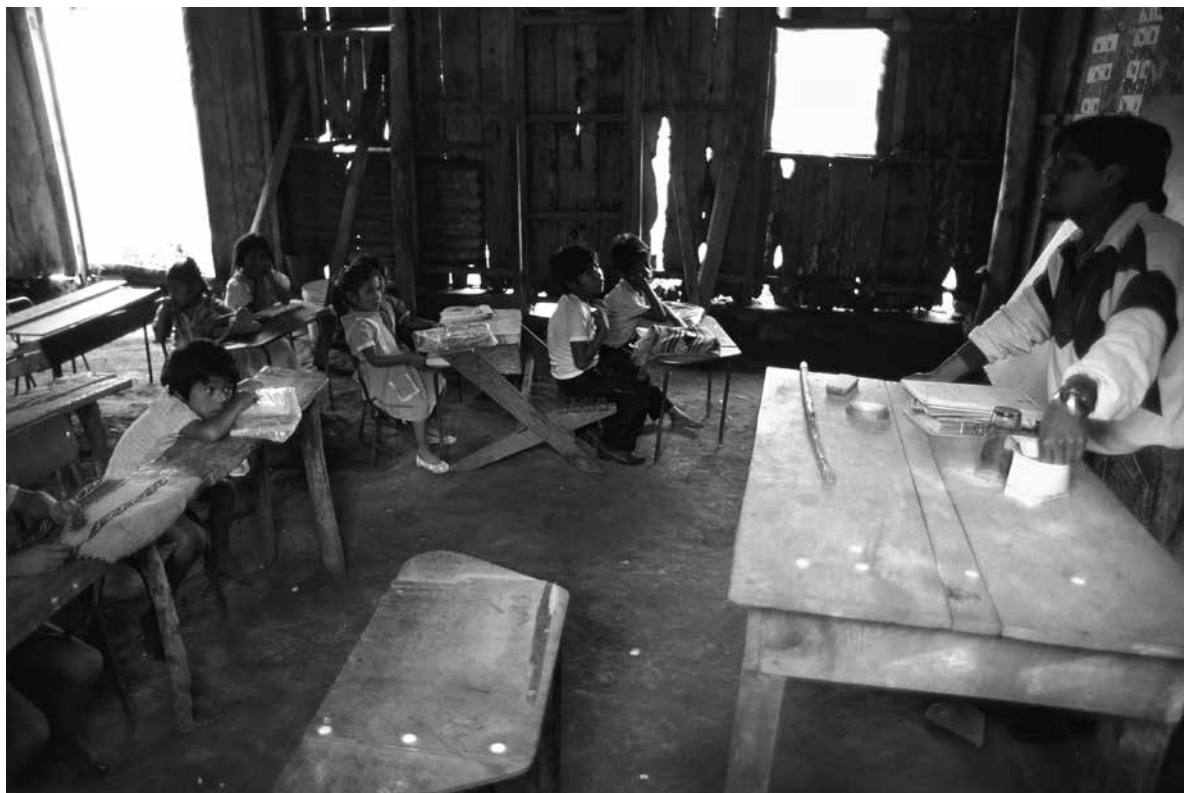
país. Los docentes sitúan su origen en decisiones administrativas de la Dirección de Educación Indígena, sin considerar mayormente cómo incide la lógica de un sistema magisterial escalafonario donde la ubicación de los docentes no se define en función de las necesidades emanadas de los contextos sociolingüísticos de atención, sino a partir de los años de antigüedad en el magisterio -específicamente en la jefatura de zonas de supervisión a la que se está adscrito- y la estricta lógica de participación política y méritos sindicales.

Aquí los acuerdos son: Los que tienen que llegar cerca son los que ya llevan años de servicio, años en la misma jefatura. Entonces ahí se pelean los derechos por la antigüedad en una Jefatura, no tanto por los años de servicio que llevo, pero si vengo de otra Jefatura tengo que acatarme a eso, tengo que ir a hacer méritos. Aunque yo tenga mis años de servicio, pero el simple hecho de llegar a esta Jefatura tengo que obedecer los acuerdos y criterios que ellos tienen. Ahora, si alguien va de acá a otra Jefatura, también tiene que acatar eso: “Te toca esta zona por ser nuevo”. Y bueno, ya me fui a la escuela, a la zona más retirada, ahora llegando allí me van a mandar a una escuela más retirada, porque si llego aquí y me mandan a una cercana “La guardado”, automáticamente le van a decir: “Bueno y por qué aquel viene llegando y yo que ya tengo años de servicio aquí no me dan eso por tantos años”, empieza ya el conflicto.

Frente a esta inercia, los maestros han de asumir la desubicación lingüística como un hecho dado, y generar estrategias para paliar el problema de inco-municación en sus contextos de trabajo. Entre estas estrategias está buscar la mediación de traductores entre los mismos padres de familia, los miembros del Comité escolar o entre los mismos estudiantes con un mejor manejo del español. Sin embargo el problema es mayúsculo en comunidades donde los niños son monolingües en lengua indígena y el maestro usa el español como lengua de enseñanza, amén de ser la lengua en la que están escritos los textos escolares.

Respuestas:

– El primero se refiere a la descontextualización lingüística. Al inicio de mi trabajo docente fui enviado a una comunidad mixteca, y yo hablo la lengua mixe, por lo que desde la DEI fue la desubicación: tenía que haber sido enviado a alguna comunidad mixe. Actualmente trabajo en una co-



munidad zapoteca y debido a mi familia resulta complicado regresar a mi región. Lo complicado es comunicarse con los alumnos (maestro-alumno-maestro), sin embargo se supera al usar traductores en el salón de clases, lo complejo es para los niños que son monolingües en zapoteco, pues los libros están en una lengua que ellos no entienden (español) por lo que es difícil para ellos entender.

– En primer lugar en las comunidades que he trabajado muchos niños hablan la lengua mixteca donde en algunas ocasiones los niños no dominan el español pues la verdad me ha costado trabajar con ellos porque la falta de comunicación en ambas lenguas porque domino la lengua mixte. Pues así no puedo llevar a cabo una educación bilingüe con los niños. Pero en algunos casos me ha tocado trabajar donde uno o dos niños entienden el español pues ellos me ayudan a traducir lo que van hacer sus compañeros o lo que opinan o piensan sus compañeros.

La desubicación lingüística en un segundo nivel, refiere también a situaciones donde el maestro es hablante de la lengua indígena, pero no de la variante dialectal, lo que plantea el mismo problema de incomunicación en casi la totalidad de los casos analizados; aunado a las causas estructurales antes mencionadas, esta generalización puede entenderse considerando la

amplísima diversidad lingüística en las comunidades oaxaqueñas¹⁹. Como así lo afirma un profesor, esta situación tiene un impacto importante en los objetivos de bilingüismo de la educación indígena puesto que, al estar el docente desubicado lingüísticamente, tenderá a la enseñanza en lengua española. En estos casos, sin embargo, donde la diferencia lingüística se da a nivel de variante dialectal, los docentes suelen implementar estrategias más activas de investigación y acercamiento a la variante local:

Respuesta: Se manifiesta a partir de que como docente no se habla la misma variante dialectal de la comunidad. Desafortunadamente esto se da en la mayoría de las comunidades hablantes de alguna lengua originaria, porque la mayoría de los docentes se encuentran desubicados de su área lingüística y luego queremos llegar a enseñar o transmitir conocimientos en lengua castellana. Por lo que es necesario aprender la variante o hacer investigaciones a cerca de la lengua y saberes comunitarios para poderlo trabajar en las aulas. Existe la posibilidad que quienes puedan atender estas dificultades son docentes nativos de la comunidad o hablantes de la misma variante dialectal. Como responsable puedo decir que no es imposible atender las problemáticas, pero requiere de doble esfuerzo para resolverlas.



Ivan Alechine. Ayautla,
Oaxaca, 1992.

Ahora bien, destaca una diferencia sustantiva en el enfoque y el tipo de discurso que construyen los docentes sobre qué y quién es el sujeto del problema de la incomunicación lingüística. La diferencia está entre aquellos que lo perciben como un problema del estudiante, y aquellos que lo asocian a un problema del docente. Para los primeros es el niño quien tiene que adecuarse a las necesidades del docente, en este sentido se juzga como centro del problema su escaso dominio del español. Para los segundos, el docente reconoce que es él quien debe de aprender la lengua de los niños y no a la inversa. Esta diferencia de énfasis genera muy diferentes posiciones respecto a las acciones a tomar y los responsables de ellas.

Un sector identifica claramente el núcleo de la problemática en el desconocimiento del español, que él usa como lengua de enseñanza y consecuentemente, identifica la lengua indígena de sus estudiantes como problema. Se reproduce así, en el seno mismo del sistema de educación indígena, una ideología de castellanización, histórica, de corte asimilacionista, que sigue concibiendo a las comunidades indígenas como entidades aisladas, auto contenidas y en tránsito hacia la “civilización”. En este grupo de respuestas se infiere que la situación ideal sería aquella en la que los alumnos comprendieran el español, no aquella en la que el mismo docente manejara la lengua indígena de las y los niños. Incluso uno de los testimonios confirma que aún hablando la lengua indí-

gena de los niños, los maestros usan el español como lengua de enseñanza.

Respuestas:

– Elijo dos problemas por el cual son: alumnos monolingües en mazateco y la falta de comprensión en los textos. La mayor parte de los alumnos hablan solo la lengua materna que es mazateco y entiende muy poco el español, por tal motivo no hay comprensión en la lecto- escritura en textos. Por ello considero que es un problema dentro del aula donde yo laboro y no me permite avanzar en los temas.

– Para mí uno de los problemas más importantes es que los alumnos no logren usar la comunicación oral y escrita en la segunda lengua [español], pues es muy prioritario atenderlo ya que es el principal medio de comunicación con el cual harán frente en cualquier situación porque no todo el tiempo van a permanecer en la comunidad y se manifiestan cuando no hacen el uso correcto del género y número de las palabras, poca expresión escrita sin ordenar las ideas, mal uso de los diferentes tiempos verbales, etc. Se debe a que tienen poco contacto con personas que manejan la segunda lengua [español], aunque entienden, pero no la hablan. Podrían atenderse dándole mayor importancia, implementando diversas estrategias que se refieran a la lengua [español] oral y escrita.

– Mis alumnos son monolingües en la lengua materna, dominan el chatino en un 100%, son alumnos del 2o grado [primaria], a esta edad ellos casi no hablan el español. La comunicación entre ellos es en su primera lengua, esta situación impide de que ellos aprendan de manera rápida los

contenidos del programa, hay muchas cosas que desconocen, sus conocimientos y visiones son limitadas y para lograr la comprensión de cierta manera tengo que recurrir al uso de la lengua chatina, porque mis alumnos y yo dominamos la misma lengua y variante, pero quiero reconocer que hemos ido caminando, de manera lenta pero hemos avanzado. Mi compromiso y meta es que mis alumnos logren adquirir la lecto-escritura en la segunda lengua este año escolar, ya que por medio de esto, lograremos aprender a hablar el español y como consecuencia alcanzaremos una mejor comprensión lectora y el horizonte del saber de mis alumnos se ampliará.

– La falta de una comunicación completa entre maestros-alumno en su segunda lengua. Es prioritario para mí, porque es el medio por el cual se establece la comunicación bilingüe ya que cuando la comunicación no se da no se alcanza el objetivo de la enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que los niños están sumergidos en su propia cultura no salen a conocer otras culturas y esto provoca que únicamente manejen la primera lengua. Considero que es necesario crear proyectos que permitan que estos alumnos conozcan y se relacionen con otras culturas o por lo menos con las de sus comunidades vecinas.

– Otro de los problemas es que los alumnos, en su mayoría hablan en todo momento la lengua indígena; resulta complicado entablar una plática con ellos.

Este grupo mayoritario contrasta con otro sector más reducido de docentes que asumen la incomunicación lingüística como un problema del docente, y que consecuentemente no convierten la lengua indígena de los alumnos en el centro de la problemática. En estos casos se apuntan algunas estrategias de acercamiento a la lengua local y se elaboran discursos de reivindicación de la lengua propia como recurso de aprendizaje, aunque también el maestro se encuentra frente a una problemática estructural que rebasa su capacidad de respuesta individual.

Respuestas:

– Porque no le entiendo a la lengua mixteca por lo mismo de que domino más mi lengua materna en mazateco. Quizás me ubicaron en esa área por una necesidad que existe en mi zona, pero la tarea que tengo es aprender la lengua mixteca de mis alumnos, para que dé una enseñanza en forma bilingüe. También tengo que solicitar ayuda con las personas caracterizadas del lugar, para que me apoyen en la traducción de algunas palabras o la traducción de algún

texto. También solicitaría la ayuda de los compañeros que trabajan en la supervisión para que me apoyen en algún alfabeto sobre la lengua.

– El problema más importante que tengo es no comprender la lengua zapoteca que se habla en esa comunidad, y eso impide entender a mis alumnos, en ocasiones cuando ellos hablan en su lengua yo no puedo hacer la traducción correcta, ya que la lengua que yo hablo es totalmente diferente.

La lengua indígena es la base principal para valorar nuestra cultura, en la formación de los niños indígenas, [...] por tanto se debe considerar al maestro, ubicarlo en su área lingüística, asistir a talleres acerca de la lengua indígena, con los educandos y brindar una confianza y un clima de trabajo dentro del aula.

Finalmente, un tercer frente del problema de la desubicación lingüística son contextos donde las lenguas indígenas han sufrido serios procesos de desplazamiento, y son escasos sus hablantes. En estos contextos los docentes experimentan cierto sinsentido, o bien consideran como su misión docente emprender, sin muchos elementos, trabajos de rescate de las lenguas originarias. En todos los casos la pretensión de rescatar la lengua indígena resulta una tarea cuya complejidad rebasa con mucho las posibilidades de atención del docente y la escuela, y con frecuencia concentra la atención e invisibiliza otros referentes de etnicidad de las y los alumnos, a los que la educación indígena podría dirigir sus objetivos de pertinencia cultural. Lo anterior se asocia a una definición del sujeto indígena limitada y restringida al criterio lingüístico, vigente en las políticas oficiales de atención a la diversidad, sobre la cual varios autores (Maldonado 2011) han llamado la atención.

Respuestas:

– Aquí en este aspecto se puede decir que es una zona céntrica y casi la mayoría de los alumnos ya no dominan la lengua originaria, que es el mazateco, pero como docentes tratamos de hacer todo lo posible con nuestros alumnos en retomar algunos puntos necesarios.

– En la comunidad ya no se habla, de tal manera que no se da en sí una educación bilingüe. Es importante porque nos encontramos inmersos en un área de lenguas indígenas y porque el centro educativo pertenece al nivel de educación indígena. Para conocer el por qué de la pérdida, considero debe hacerse una investigación con los recursos humanos expertos en la materia e involucrarse en la misma.

Ahora bien, relacionado con la incomunicación lingüística, un segundo gran problema reiterado es la falta de recursos didácticos (metodologías, estrategias y materiales) para la enseñanza de las lenguas indígenas y también del español como L2. Los vacíos metodológicos se señalan principalmente en educación preescolar y el primer ciclo de educación primaria (grados 1 y 2), donde los alumnos indígenas tienen escasa familiaridad con el español; en los grados siguientes es reiterada la demanda de libros en lenguas indígenas que consideren las variantes regionales.

La ausencia de metodologías y recursos pedagógicos se acompaña por la carencia de materiales educativos en lenguas indígenas y en español que faciliten los procesos de adquisición de un bilingüismo pleno. Esto supone que aún cuando el docente hable la lengua indígena local, al no saber cómo enseñar ni contar con recursos de apoyo para ello, no la use como lengua de enseñanza y su uso se limite en el mejor de los casos, a ser un puente hacia el aprendizaje del español.

Respuestas:

- Hay dificultades de cómo enseñar la lengua oral y escrita para que los docentes preparen alumnos capaces de desarrollar las habilidades comunicativas y participativas. Falta de material impreso e ilustrativo en lengua materna de los alumnos. Se dificulta el trabajo porque en la biblioteca escolar no contamos con cuentos y textos en la lengua materna, por lo tanto la educación bilingüe en las aulas no se ha dado en su totalidad. También la falta de un alfabeto práctico para cada variante dialectal. Para poder superar estas dificultades es necesario abrir más espacios para el tratamiento de las lenguas en los pueblos que se hablan y no en las ciudades, porque es por la distancia cuando no pueden asistir las personas a trabajar realmente en estas actividades. De igual manera es importante la participación de docentes, padres de familia, alumnos y personas especializados en el tema.
- En la lectura y escritura, el profesor no lee ni escribe en lengua indígena. Que se maneje material escrito en lengua indígena.
- [...] la metodología adecuada de las dos lenguas español y mazateco en la enseñanza aprendizaje del primer ciclo [...]

Cabe decir que en ciertos casos, la demanda de recursos pedagógicos para la enseñanza de las lenguas

se plantea desde discursos docentes que sí subrayan el valor formativo de las lenguas indígenas, distanciándose de los discursos mayoritarios que ubican la diversidad lingüística como un problema:

Respuestas:

- Escritura de la lengua mazateca. Considero importante por la escritura de la lengua porque a partir de ella tengo que plantear, escribirla y comunicar para desarrollar mi tema. Creo que es importante investigar con otros compañeros para mejorar.
- La lengua indígena es la base principal para valorar nuestra cultura, en la formación de los niños indígenas, por lo tanto considero muy importante ya que los niños se manifiestan como su lengua indígena, desde la casa, en la escuela y en la comunidad, por tanto se debe [...], asistir a talleres acerca de la lengua indígena [...].

Finalmente, como última problemática en este bloque se menciona la preferencia de los padres porque la escuela impulse las competencias lingüísticas en español, que ha de ser comprendida en el contexto diglósico de las lenguas indígenas en México, ampliamente estudiado desde la sociolingüística educativa (Podestá y Martínez 2003). En este último aspecto, varios docentes reportan la oposición de los padres al uso de la lengua materna en la escuela. Un docente subraya que en su experiencia, el dominio de la lengua indígena de la comunidad y la buena relación con los padres y madres de familia son asuntos interrelacionados; da cuenta de que algunos maestros ponen en práctica estrategias de vinculación escuela-comunidad susceptibles de balancear las tensiones relacionadas con el tema de la enseñanza en lenguas indígenas en contextos diglósicos.

Respuestas:

- Existe la resistencia de algunos padres de familia a que sus hijos aprendan en las dos lenguas L1 y L2. No existe material de apoyo y de reforzamiento.
- Aprender la lengua o la variante de las comunidades es importante y básico para comunicarse con el alumno-padre y comunidad. A partir de esto podemos solucionar problemas como el poco interés en la escuela por los alumnos y la participación constante y comprometida de los padres en la educación con la formación de los niños.

Sin embargo, considerando la amplia gama de tensiones, limitaciones y conflictos asociados por los



docentes a la comunicación y el manejo pedagógico de las primeras y segundas lenguas, el conjunto resulta un contexto altamente desfavorable para el uso de las lenguas indígenas como lenguas de enseñanza, y como vía para la adquisición de un bilingüismo pleno en los estudiantes. Asimismo, destaca que la responsabilidad de enfrentar este panorama complejo es depositada en distintos niveles del escalafón administrativo de la DEI, así como en los mismos docentes; sin embargo se considera poco lo que otros actores educativos, como los propios estudiantes, padres de familia y comuneros y comuneras, puedan aportar en su comprensión y su atención.

4.2 CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LOS SABERESCOMUNITARIOS Y LOS CONTENIDOS CURRICULARES

En este eje de análisis se mencionan cinco problemas más específicos:

1. La confusión conceptual entre saberes comunitarios y/o contenidos étnicos;
2. El desconocimiento de los saberes locales por los docentes;
3. La falta de herramientas metodológicas de investigación y elementos pedagógico-didácticos para la enseñanza de conocimientos indígenas.
4. La escasa o nula participación de los padres y madres como informantes de conocimientos locales; y
5. Las dificultades metodológicas, epistemológicas y didácticas en la articulación pedagógica e intercultural entre los saberes comunitarios y los contenidos curriculares.

De entrada, los enfoques constructivistas hegemónicos en las políticas educativas nacionales, mandatan educar desde el contexto del educando y sus saberes, partiendo del interés del niño y de sus conocimientos previos. El planteamiento pedagógico se articula con la educación por competencias, enfoque vigente en los planes y programas actuales. En el caso de la educación indígena, estos supuestos pedagógicos empatarían en teoría con una educación culturalmente pertinente en contextos étnico-

lingüísticos.

Respuesta: El trabajo docente con la lengua y los saberes comunitarios es prioritario en esta ubicación geográfica, puesto que nuestras comunidades aún son comunidades indígenas. Para mí es importante porque el alumno aún se desenvuelve en su lengua materna y sólo conoce su contexto, dentro de esta circunstancia el docente debe buscar la manera de enseñar al niño a partir de su comunidad o su alrededor. Como docente se está trabajando con los contenidos étnicos, los cuales dentro de nuestra educación indígena nos permite el rescate y el promover además de conservar nuestra cultura indígena, además de que nuestros alumnos aprenden a base de lo que conocen.

Sin embargo, las percepciones docentes revelan que el énfasis central de la educación indígena sigue estando en los aspectos lingüísticos y que todo lo que se asume como “cultura” entra dentro de una especie de “caja negra” de la que poco se sabe, que recibe diferentes nombres: contenidos étnicos, saberes comunitarios o incluso conocimientos previos. Más allá de la distinción conceptual y los significados específicos que cada uno de ellos supone, es revelador de la confusión de las y los docentes respecto al trabajo pedagógico con prácticas culturales locales que no sean las lingüísticas, y la falta de herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que les faciliten trabajar pedagógicamente con ellas.

Algunos autores han criticado que en las propuestas curriculares de educación indígena, se da por hecho que las fuentes de *conocimientos indígenas* están en el propio maestro nativo, en los conocimientos previos de las/los niños indígenas, en los ancianos de las comunidades, y/o en la bibliografía antropológica, y que estos pueden ser separados del contexto de práctica donde se originan, convertidos en “contenidos étnicos” y manejados de la misma forma que el conocimiento enciclopédico convencional (Gascó 2008a). Novedosas propuestas pedagógicas culturalmente pertinentes se han impulsado de manera aislada bajo estas críticas; sin embargo, el sistema oficial de atención educativa a la población indígena reduce las prácticas y conocimientos comunitarios a conjuntos de contenidos inventariables y almacenables, sin tampoco ofrecer mayor claridad conceptual y metodológica a las y los maestros para acercarse a ellos.

Las valoraciones y percepciones de las y los docentes reflejan estas confusiones y dilemas. *Pocos refieren la problemática a los saberes comunitarios y no a la cuestión lingüística; aquellos que lo hacen afirman desconocer esos conocimientos, así como la forma de acceder a ellos.* Un maestro los asocia a la “cosmovisión”, refiriéndose con ello a ciertas prácticas culturales locales a las que considera necesario acercarse, siempre bajo el objetivo del rescate cultural. Sobre las herramientas que consideran necesarias para este trabajo, varios aluden a la investigación en sentido general como la ruta de acceso a los conocimientos indígenas, difundida por las teorías de la investigación acción; mientras que otros sí señalan necesidades más específicas, de índole metodológica, de sistematización, pedagógica y didáctica para el trabajo educativo con las prácticas culturales de las comunidades indígenas.

R— En rescate a la cosmovisión comunitaria que se está perdiendo más y más, cuando esto resulta favorable en la siembra, en la salud, en los trabajos de la vida cotidiana y hasta en el terreno educativo.

— Como he mencionado mi principal problema es el desconocimiento de los saberes de la comunidad y como es mi primer año me he dado a la tarea de ser un maestro investigador para poder aterrizarlo a mi aula.

— [Principales problemas:] Investigación de los saberes comunitarios. Sistematización de los contenidos comunitarios. [Cómo] enseñar los contenidos comunitarios. Crear actividades con los saberes comunitarios.

— Ser un maestro investigador, para conocer los saberes comunitarios de cada pueblo y poder acercarme más a mis alumnos-comunidad.

Uno de los puntos más problemáticos señalados por los maestros es la articulación de conocimientos indígenas con los contenidos curriculares del nivel. Aunque este es un requisito en sus planeaciones didácticas, en la práctica el currículo oficial se vuelve una camisa de fuerza: la exigencia de cubrir la totalidad de los contenidos curriculares del nivel termina relegando el abordaje de los conocimientos locales. Reducidos a “contenidos étnicos”, a menudo son solamente un puente para llegar a los contenidos oficiales del currículo de primaria. También se aprecia la percepción de la falta de respuesta de algunos Asesores Técnicos Pedagógicos frente a esta deman-

da docente.

Respuestas:

– No existe vinculación de contenidos étnicos con los curriculares, [me] refiero a que aunque en el plan y programas de estudio señala que es flexible, oficialmente se implementan acciones que obligan el cumplimiento cabal del mismo, haciendo a un lado los conocimientos étnicos de la comunidad. Es importante retomarlos porque ayudaría a que la escuela cumpla con las necesidades y demanda de los niños, evitando la nula relación que existe entre escuela y comunidad impulsando una educación alternativa con la participación de los padres de familia (también con saberes comunitarios)

– El problema principal es la correlación de los contenidos nacionales con los contenidos étnicos y a veces, se relacione o no, pues así tenemos que planear. Nos gustaría que los asesores técnicos nos ayudaran con esta tarea.

Que se dé cómo se correlaciona los contenidos curriculares con saberes comunitarios específicamente con primer grado.

Finalmente, se señala la poca participación de los comuneros y comuneras como informantes de conocimientos indígenas, un punto que los docentes suelen explicar como “falta de interés” en los procesos educativos de los niños, o “falta de conciencia” sobre la labor educativa del maestro. Cabría considerar hipótesis manejadas por estudios que han documentado esta resistencia a la colaboración con la tarea escolar como un hecho que se asocia al distanciamiento de la escuela de la realidad cotidiana en las comunidades indígenas, y su escasa familiaridad con ciertas prácticas culturales de reciprocidad y solidaridad distributiva, laboral y/o ritual (Gasché 2008).

Respuesta: El apoyo de los padres de familia es muy bajo, ya que piensan ellos que no es beneficioso para sus hijos seguir aprendiendo sobre los saberes comunitarios. En los trabajos de investigación sobre algunos saberes comunitarios, pocos alumnos son los que cumplen y el resto no lo hace porque no encuentran el apoyo de sus papás. A veces porque el padre de familia está adentrado en sus ocupaciones. Pienso que es necesario realizar reuniones, cursos y talleres con los padres de familia para concientizarlos sobre la importancia de la enseñanza de los saberes comunitarios.

En síntesis, destacan la falta de metodologías y materiales didácticos para trabajar con los saberes comunitarios, aunado al desconocimiento de estos saberes por el docente y la “resistencia” de los comuneros a

compartirlos. De ello se deduce que el trabajo pedagógico con la cultura resulta problemático tanto en el acceso docente a los conocimientos y prácticas locales, como en su pedagogización e incorporación al aula. No hay muchos elementos que permitan al docente desarrollar una visión más pragmática y procesual de la cultura; ello se aprecia en sus referencias a ella como *saberes* o *contenidos* inventariables y clasificables, sin mayor especificidad, y en la predominancia del aspecto lingüístico dentro de este campo de trabajo.

4.3 TRABAJO CON LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO VIGENTES

Prevalece una visión muy crítica de los planes y programas de estudio, en la que también se aprecian diversas dificultades en su implementación cotidiana. Entre la gama de problemas señalados en este rubro destacan la descontextualización de los planes y programas, su rigidez y verticalidad, el desconocimiento de la RIEB²⁰ y la falta de claridad sobre la operación del Enfoque por Competencias, la Metodología de Proyectos y la adecuación y adaptación curriculares.

Un problema central señalado por los docentes es la escasa comprensión de los contenidos escolares por los estudiantes y la falta de significatividad de sus aprendizajes. Se mencionan fuertes problemas de rezago escolar que evidencian el desfase entre el conocimiento presumiblemente adquirible en el nivel (según los planes y programas y los libros de texto) y el estado real de conocimientos curriculares dominado por los estudiantes (por la falta de aprendizajes significativos de los contenidos escolares). En preescolar y primaria se señala como un problema común la dificultad del docente en lograr una efectiva interrelación de campos formativos y/o contenidos de aprendizaje, así como la significatividad de los mismos para el alumno. Se señala también la necesidad de contar con estrategias didácticas en distintos campos de conocimiento, particularmente lenguaje y matemáticas, se reporta especialmente problemática la planeación didáctica de clase con grupos multigrado.

Las respuestas de las y los docentes revelan que la incomprensión, la repetición y el aprendizaje memorístico siguen estando muy presentes en los procesos educativos en el medio indígena. De cara a ello, algu-

nos maestros asumen su papel en esta problemática, y consideran central allegarse estrategias didácticas llamativas que despierten interés en los estudiantes y que favorezcan la comprensión significativa de los contenidos de enseñanza.

Respuestas:

– *La dificultad para adecuar el programa de educación pre-escolar 2004 al contexto sociocultural del educando, es decir, al momento de planear las actividades como educadoras realmente se nos dificulta diseñar estrategias didácticas en donde los niños puedan sentir el interés y más que nada la comprensión de contenidos que se están abordando.*

– *A todos los docentes nos falta potenciar el aprendizaje de nuestros alumnos de manera significativa (aprender de manera mecanizada). Trabajamos lo que queremos que aprenda el alumno sin considerar su edad, condición, conocimiento previo, contexto y el estilo de enseñanza que aplicamos para que aprendan todos significativamente. Porque no siempre se trabaja considerando la etapa del desarrollo del niño.*

Como contraparte del mismo problema, reiteradamente se señala la descontextualización de los planes y programas respecto de las características socioculturales de las comunidades rurales e indígenas donde se aplican. Se valoran como abiertamente discriminatorios de las necesidades y conocimientos de los pueblos y comunidades rurales indígenas, por juzgar que su diseño responde únicamente a contextos urbanos. Un supuesto implícito en esta valoración es una asociación fuerte entre lo indígena y lo rural, en la que además la comunidad indígena se concibe aún aislada, ajena a los flujos culturales globales. Aunque esta concepción es debatible, lo que deseamos subrayar es que sí hay en las percepciones docentes una crítica fuerte a la escasa pertinencia cultural de los planes y programas, y a su invisibilización absoluta de las prácticas culturales indígenas. Se reitera que los planes y programas son elaborados con perspectiva “nacional” y monocultural, y resultan ajenos a la vida cotidiana de las y los estudiantes. Algunas percepciones van en el sentido de que los contenidos curriculares no son útiles para el futuro desarrollo de los alumnos y que eso se relaciona con la deserción escolar. A las críticas anteriores se vincula la demanda del magisterio indígena en Oaxaca de contar con un plan y programas de estudios específicos para la

modalidad indígena.

Respuestas:

– *Los programas parece que fueron inspirados para otro tipo de personas que viven en zonas más urbanas, y con esto no [se logra] assimilar el conocimiento en las comunidades.*

– *Las necesidades y conocimientos, así como la cultura, no fueron o son tomadas en cuenta en dicho programa que muchas veces resulta discriminatorio.*

– *[El plan y programas educativos] se refiere(n) en su mayoría a la cultura occidental. Para el niño indígena resulta complicado comprenderlo porque no lo conocen. Considero que [eso] se debe a que estos programas se elaboran detrás del escritorio con personas que no conocen o que ignoran a las culturas indígenas, haciéndolas a un lado en los planes y programas. [Lo que yo hago es] buscar estrategias y tomar muy en cuenta el medio del niño y a partir de ahí llevar a cabo nuestra enseñanza, partir nuestra enseñanza de lo que ellos conocen para poder llegar a lo desconocido y no lo contrario. Es responsabilidad nuestra.*

– *Los contenidos son nacionales y no están de acuerdo a las características de mis alumnos. Este es un problema que enfrenta de manera general educación indígena, nosotros trabajamos en las comunidades netamente indígenas y nos mandan un programa nacional para todos, aquí en las comunidades la situación de nuestros niños es muy diferentes, nosotros los maestros nuestra tarea diaria es “adecuar los contenidos” a las condiciones de nuestros alumnos, esto trae como resultado un avance lento respecto a lo que pide nuestro Plan y Programa.*

– *El programa no está contextualizado con los saberes de los educandos. Este problema es importante su análisis ya que es determinante en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y se manifiesta en el desinterés de los alumnos por aprender, ya que al no conocer los contenidos temáticos les resulta difícil interpretar el desarrollo de la clase y esto se debe a que las personas que elaboran los libros o programas desconocen el contexto donde viven los alumnos y esto provoca el desinterés de los educandos por aprender. Una de las formas de que esto se podría atender es contextualizando los saberes del programa acorde a las necesidades de cada escuela, considero que los responsables para atender y resolver esta situación somos los docentes.*

– *Los programas de estudio, ya que están elaborados a nivel nacional y no de acuerdo al medio indígena, por lo cual las actividades que contienen es [son] referente a la ciudad y no hacia los pueblos indígenas. Por ejemplo, nos habla de los semáforos y si nos ubicamos en nuestro contexto la mayoría*



de los alumnos no conoce que es un semáforo, y así cómo voy a recuperar los conocimientos previos de los alumnos, si no tienen idea de lo que estoy hablando. Y así muchas cosas que los alumnos no tienen idea de lo que se trata. Es por ello que es difícil llevar a cabo las actividades como lo marca el plan de estudios

– Que exista un plan y programas rescatando puntos importantes de acuerdo a las comunidades indígenas.

Aunado a la descontextualización y escasa pertinencia cultural de los planes y programas de estudios, los docentes también hacen referencia a su rigidez y verticalidad, particularmente en el caso de la educación primaria. Esta valoración se asocia a la obligación de cubrir la totalidad de contenidos curriculares previstos en el nivel, lo que a menudo redundaría en que no haya tiempo para planear diariamente las actividades y mucho menos para planificar la integración curricular de conocimientos locales y escolares. Asimismo, los maestros se quejan de cambios repentinos y frecuentes en los planes de estudio y de la dificultad para adaptarse a las nuevas modalidades que estos exigen; más aún cuando los cambios no van acompañados por cursos de actualización

inmediatos y efectivos, ni por recursos didácticos necesarios para su implementación.

Respuesta:

– El plan y programas de la SEP que nos mandan y que tenemos que sujetarnos se nos ha manejado que es flexible pero a la hora de las evaluaciones el examen no se somete a consideración del docente.

– Aunque en el plan y programas de estudio se señala que es flexible, oficialmente se implementan acciones que obligan el cumplimiento cabal del mismo, haciendo a un lado los conocimientos étnicos de la comunidad.

Finalmente, y en estrecha relación con los problemas anteriores, las perspectivas docentes muestran como un problema relevante el desconocimiento de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), y la experiencia de ambigüedad en que ellos se perciben, ante el rechazo del Sindicato a la misma. La queja reiterada que arrojó el diagnóstico es la unilateralidad y verticalidad de las decisiones tomadas respecto a los planes y modalidades educativas vigentes, cuyos costos en la práctica redundan en una falta de claridad pedagógica que termina abonando a una deficiente

calidad educativa.

Respuesta: Porque no se ha definido y no se ha analizado si trabajar o no con el nuevo plan y los libros de texto. Porque los integrantes de la parte sindical desde arriba no ponen una postura definitiva y que a veces la información que rinden no son [es] la real, y de la misma manera la parte oficial no ha impartido o informado cómo hacer con los nuevos libros. Ante la situación en que prevalecemos como trabajadores, los responsables tendrán que decidir e impartir cursos por las consecuencias que corremos.

El desconocimiento y la falta de orientación del docente sobre la reforma educativa actual, se extiende a múltiples aspectos operativos de los enfoques, metodologías y tareas que se derivan de los actuales planes y programas de estudio. En particular hay vacíos formativos e informativos relevantes sobre el enfoque por Competencias Educativas, la Metodología de Proyectos de nivel preescolar y la adecuación, adaptación y correlación de contenidos curriculares, particularmente en los grupos multigrado.

Respuestas:

- *Difícilmente encuentra uno la forma de relacionar ambos contenidos en la planeación por falta de experiencia. [Hace falta] capacitación para relacionar los contenidos étnicos con los campos formativos.*
- *Considero prioritario adquirir los elementos básicos para la correlación de contenidos en las diferentes asignaturas, ya que esta situación de formación permitirá una mejor intervención pedagógica con los grupos multigrado.*
- *Selección de situaciones didácticas para desarrollar las competencias que establece el programa. El programa de educación preescolar no establece temas a trabajar, sino que sólo hace mención a cerca de las competencias a desarrollar en el niño.*
- *Para mí es lo más importante porque tengo dificultad para planear cómo retomar los contenidos en los proyectos y las competencias, estoy confundida porque se dice que hay que trabajar por proyectos, por eso necesitamos un especialista que tenga bien claro sobre los programas nuevos.*
- *El programa de educación preescolar es necesario que se reestructure su contenido, porque se plantea muy generalizado, no especifica claramente si las competencias son propósitos o temas.*
- *Con este programa que maneja la SEP pienso que está un poco complicado de poder relacionar, ya que hay algunos*

contenidos que no se pueden relacionar por ciclos. Asimismo vienen temas que no se puede[n] relacionar y pues la verdad cuesta un poco.

Finalmente, es importante mencionar que las estrategias puestas en práctica en este eje, revelan un amplio margen de acción del docente. En éste se cuenta la manipulación discrecional del plan y programa, la dosificación de contenidos y selección de aquellos más contextualizables, la selección de “contenidos étnicos” a partir del contenido curricular, la discriminación temática según su “utilidad” a juicio del maestro, la omisión de temas cuando no se cuenta con material suficiente para abordarlos, y/o la generación de pequeños proyectos curriculares más adaptados al contexto local, por iniciativa de pequeños grupos de maestros.

4.4 PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN LOS PROCESOS ESCOLARES Y VINCULACIÓN DE LA ESCUELA Y EL DOCENTE CON LA COMUNIDAD

En este eje destaca una percepción amplia de un escaso interés de los padres de familia por las actividades escolares. Este es percibido por los maestros como el principal problema en la relación comunidad-escuela, que se manifiesta en el ausentismo escolar de los niños (especialmente en nivel preescolar) y en la escasa participación de los padres en los espacios y modalidades que la escuela contempla para ellos: las tareas escolares, las juntas de padres/madres de familia, los tequios escolares, las solicitudes de materiales o información que el maestro utilizará en el aula, amén del apoyo de los comités escolares en la gestión de solicitudes de infraestructura y recursos educativos.

La percepción es especialmente aguda en el nivel preescolar y en el primer ciclo de primaria; los docentes de preescolar consideran abiertamente que a los padres *no les interesa este nivel y no le dan importancia*. Además, en su perspectiva, los problemas de bajo rendimiento escolar en los estudiantes están directamente relacionados con este factor. Un maestro señala que los padres de familia piensan que “*con enviar a sus hijos ya cumplieron*”, lo que muestra la existencia de determinadas expectativas docentes de participación de los padres y madres en la dinámica

escolar. Éstas consistirían en que colaboren en la realización de las tareas escolares en casa, en que apoyen la adquisición más temprana del español (hablando con ellos en esta lengua), en que practiquen con ellos la lectoescritura y en que se interesen por las calificaciones escolares.

Respuestas:

– [...] el bajo desempeño de los alumnos, debido a que sus padres de familia prestan una atención mínima en el quehacer educativo, esto dificulta que se avance y en la correlación de contenidos no se dé de manera recíproca.

– No contamos con el apoyo de los comités de padres de familia por tal motivo no se pueden lograr uno de nuestros propósitos para solicitar unas aulas ya que no contamos con ella y en un solo salón nos encontramos trabajando los tres grupos.

– El padre de familia no apoya a sus hijos. Bajo aprovechamiento escolar, no realiza las tareas, no pone de su parte para estudiar o repasar lo tratado en clases.

– En lo que respecta a la relación escuela-comunidad es una parte fundamental de la educación escolar porque maestro-alumnos-padres de familia deben trabajar en conjunto, el padre o madre de familia debe apoyar a sus hijos en casa con los trabajos y así el alumno colaborará con su aprendizaje. Porque la realidad es que el maestro es el que más hace en esta comunidad, porque el papá no le interesa en absoluto como va su hijo, por ellos los alumnos no se preocupan en aprobar un examen o reprobar, prácticamente les da igual, para ellos es lo mismo si sacan 3 de calificación o un 9 o 10, no les interesa porque en casa los padres no se preocupan. Sin embargo si estos 3 sujetos se interesan la responsabilidad sería igual y la educación sería más trascendental y el alumno también asumiría su responsabilidad como tal al igual que nosotros los profesores.

Al explicar las posibles causas de las actitudes de los padres y madres de familia frente a la escuela, abundan los juicios de valor relacionados con su supuesta “irresponsabilidad”, “escasa visión de futuro”, “ideología utilitarista” frente a las becas Oportunidades, “apatía”, “timidez” e “ignorancia” asociadas a la condición de pobreza, entre otros. La actitud tomada por los padres hacia la escuela también es asociada, en algunos casos, a las condiciones de marginalidad social y económica imperantes. Si bien se percibe que la escuela representa costos para las familias en contextos de pobreza (“no compran ni una cartulina”), esto

se enjuicia más como un problema de las familias que de la escuela (“la extrema condición de miseria en que vive toda esa gente, que los hace preocuparse más en sobrevivir que en superarse”). Algunos miran positivamente los programas sociales gubernamentales de combate a la pobreza; otros sin embargo consideran que han generado en los habitantes de las comunidades una actitud “conformista” que contribuye a su distanciamiento de las demandas de la escuela (“están esperando cobrar la beca miserable que les da el gobierno”). Finalmente, un par de casos asocian las conductas de supuesto “desinterés” a las adscripciones religiosas de las familias y al divisionismo político de las comunidades.

Respuesta: El gobierno ha hecho a que los padres de familia cada día sean más conformistas, esperando cada dos meses el apoyo “Oportunidades”, así los mantiene callados. “Que el gobierno “sí” se preocupa por la educación”.

Escasos docentes consideran que las actitudes tomadas por los padres y madres de familia se relacionen con la distancia cultural y social de la escuela, de sus códigos y de los significados que transmite, frente a las necesidades y problemas locales, las expectativas escolares y educativas de sus habitantes, la lengua y las prácticas culturales comunitarias; solo un docente señala que “la escuela no cumple con las expectativas de los padres de familia” (sic), sin abundar más en ello. Sin embargo, sí mencionan que existe muy escasa interacción de ellos como docentes con las familias de la comunidad, sea porque no hablan la lengua indígena local o porque las ocupaciones del trabajo docente no les dejan tiempo para interactuar de otras formas. Se reporta que, a lo sumo, la interacción se establece con la autoridad municipal o se da “solo en las fiestas”.

Si bien algunos docentes asocian el supuesto “desinterés” de los padres por la escuela, a la existencia de ciertas prácticas culturales locales, como la participación de los niños en las actividades productivas del núcleo doméstico²¹, este tipo de prácticas no son comprendidas como parte de los procesos culturales locales, sino como una costumbre problemática, violatoria de derechos individuales, producto de su condición marginada. De igual forma, los silencios, que se califican como timidez o apatía, o las prácticas de educación y crianza no se consideran como



posibles estilos culturales de participación, educación y/o comunicación, sino como desinterés o ignorancia. En suma, hay un fuerte desconocimiento docente de lo que supone asumir e incorporar las manifestaciones cotidianas, prácticas e internalizadas de la cultura, más allá de sus elementos folklorizados o emblemáticos. En general las percepciones docentes se centran en calificaciones y juicios de valor, pero no consideran preguntarse por las expectativas y significados que los habitantes de las localidades tienen sobre la escuela.

Respuestas:

- Aquí los padres no piensan en el futuro de sus hijos, no tiene[n] autoridad, los hijos mandan a los papás, le preguntan si quiere ir a la escuela o no, infinidad de problemas.
- La irresponsabilidad que muestran los padres en la educación de sus hijos. No les preocupa si se les enseña bien, si están aprendiendo o no, se conforman con mandar[los] a la escuela. No revisan los cuadernos de sus hijos si realizan los trabajos y las tareas que deja el maestro, tampoco les importa si cuentan o no los materiales con que trabaja dentro y fuera del aula, menos preguntar por el nivel de aprovechamiento académico de sus hijos. Creo que la actualidad la mayoría de los padres de familia los mandan por una

necesidad económica sus hijos a la escuela, porque saben que van a recibir un apoyo monetario por parte del programa de oportunidades y no porque realmente les interese a que sus hijos aprendan o reciban una educación integral y fructífera. La única manera de solucionar este problema es presionarlos a que asistan obligatoriamente a las reuniones generales y grupales que se convocan en la escuela para orientarlos, sensibilizarlos y concientizarlos.

Finalmente, se reportan aspectos estructurales de pobreza y marginalidad social que detonan fuertes y crecientes procesos migratorios y éxodos familiares, lo cual a su vez repercute en la deserción y el abandono escolar y en la separación de las familias en las que los niños permanecen con los abuelos. Los docentes asocian genéricamente estos hechos con la supuesta “falta de interés” de los padres, pero también valoran que la formación escolar deja de ser prioritaria porque resulta ajena a las problemáticas y necesidades más básicas y cotidianas de las comunidades. Es una escuela que, desde las percepciones docentes, no parece tener nada que ofrecer frente al crecimiento e intensidad de los flujos migratorios que afectan a las comunidades indígenas, o a sus problemas de marginación y extrema pobreza.

Respuestas:

– No hay interés por parte de los padres de familia e hijos, y el problema está en la migración en busca de otros trabajos donde puedan obtener dinero. E[ll] problema es que hay mucha incomunicación padres de familia con sus hijos, hay niños abandonados o que se quedan con sus abuelos, y los padres salen a buscar trabajo para poder solventar los gastos familiares, esto hace que surja el desinterés por asistir a la escuela y sobre todo problemas económicos.

– En este caso de las comunidades más marginadas no se le ha dado importancia a la educación tanto por los padres de familia y que ni se diga de la miseria que el gobierno destina a estas regiones o a veces incluso no se ha recibido ningún apoyo de todos los niveles educativos. Esto es muy visible porque cuando se pide cierta cooperación económica para la compra de material didáctico los padres de familia se niegan porque no cuentan con el recurso necesario para destinarle a la educación de sus hijos, ello debido a la falta de empleo.

– Otro es la discriminación a las mujeres pues sus padres al cumplir entre los 13 y 20 años las tienden a vender y eso implica una gran cantidad [sic] entre los grados 4° a 6°.

Como opciones a esta gran distancia entre la escuela y lo social, las alternativas son exiguas y se centran en la idea redentora de “concientizar” a los padres y madres de familia sobre la visión del papel central de la escolarización infantil, de la escuela en la comunidad o sobre los derechos educativos de los niños, para que “le presten atención a sus hijos”. Para ello la mayoría sugiere reuniones de sensibilización y concientización con padres de familia, comités y autoridades municipales, para “involucrarlos en las actividades académicas”. Algunos maestros, sin embargo, también identifican críticamente la distancia de la escuela respecto de las necesidades, problemas y formas de vida local, y proponen un mayor acercamiento del docente a las familias y a sus expectativas escolares, visitando las casas de los alumnos, acercándose a su lengua materna (o hablándola de ser posible), organizando eventos deportivos y de otra índole que fomenten la convivencia y/o acercándose a los niños en las tardes para conocer sus dinámicas diarias.

4.5 FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El vacío de la formación y actualización docente en

Oaxaca refleja los problemas descritos en general dentro del panorama nacional de la formación de maestras y maestros indígenas. Como ya se expuso (cfr. cap. 1), el magisterio indígena en México carece de formación inicial; los maestros son inicialmente contratados con bachillerato concluido para adquirir la base laboral, han de cumplir el requisito de nivelación pedagógica, cursando la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena ofertada por las sedes y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Respuestas:

– ...como educación indígena es aceptable todavía el bachillerato, y si usted tiene otra más después del bachillerato, por ejemplo, tiene usted enfermero, licenciado, la base es tener ese documento del bachillerato, y aquí no le va a tomar en cuenta el perfil que usted tiene.

– Los hijos de los maestros jubilados y otros que entran por exámenes, es el bachillerato, hay compañeros que ingresaron hace un periodo escolar, algunos son abogados, algunos son psicólogos, pero su documentos base es el bachillerato, ya no importó, aunque sea psicólogo tiene que entrar a la UPN para hacer pedagogía, para tener un ascenso, un cambio, una clave.

Sin embargo, la formación de docentes indígenas ha entrado en un fuerte impasse, situado en el triple vértice de la crisis del normalismo en México, la reducción de los programas de formación superior de docentes indígenas en universidades públicas, y la diversificación de sus perfiles de egreso. Se plantea como gran interrogante qué espacios de formación tendrán en el futuro inmediato los maestros y maestras indígenas. El problema es sustantivo considerando además que en años recientes, las nuevas generaciones de docentes que ingresaron a la LEPEMI de la Universidad Pedagógica Nacional eran jóvenes bachilleres, con ninguna formación pedagógica. Finalmente, en los últimos dos años, lo que ya venía siendo una pregunta preocupante se convirtió en un tema de atención urgente con las numerosas jubilaciones de maestros que tuvieron lugar en cascada al entrar en vigor la nueva ley del ISSTE, y el ingreso de grandes contingentes de jóvenes que heredaron la plaza de sus familiares por ser un “trabajo seguro”, sin contar ya no solo con ningún tipo de formación pedagógica, sino, antes bien, salvo excepciones, con escasa vocación o interés en la docencia.



Los resultados del diagnóstico muestran que la formación y actualización docente es una necesidad transversal a los distintos ejes, presente en las percepciones de las maestras y maestros, que la contemplan tanto como parte de la problemáticas educativas a las que se enfrentan, como condición de solución a las mismas.

Respuestas:

– El [problema] más prioritario es en relación al trabajo pedagógico, puesto que requiere de mucha disciplina para la formación de los alumnos, además que nos exige actualizar frecuentemente la información para el desempeño escolar.

– Sólo uno [un problema] es importante para mí, y es muy prioritario: se debe a que no dan talleres de cómo planear. Se resolvería si atendieran esa problemática para maestros de nuevo ingreso.

– La capacitación constante del maestro. Es prioridad toda vez que por ser profesores de nuevo ingreso no se tienen suficientes conocimientos de estrategias a aplicarlas dentro del aula. Por lo que considero que sí es necesario tener suficientes talleres. [Que] quedaran a cargo del asesor técnico pedagógico de zona, así como de [la] jefatura.

En efecto, la formación y actualización docente apa-

rece como una necesidad sentida. En todas las problemáticas señaladas, los docentes destacan su importancia como medio para “potenciar el aprendizaje de nuestros alumnos de manera significativa”, “crear una educación realista”, alcanzar el “dominio del plan y programas vigente”, o comprender “cómo se va a trabajar con los nuevos libros”, o “cómo se desarrolla un trabajo escolar a partir de proyectos de intervención y competencias”.

Respuesta: Es necesario que haya talleres para conocer bien los programas que cada sexenio o cada 10 años lo modifican, a veces ni bien hemos llegado a conocer uno cuando llega otro.

La actualización docente es referida como la principal alternativa deseable frente a los problemas de baja calidad educativa y rendimiento escolar presentes por lo general en contextos rurales o semiurbanos. Tanto en preescolar como en primaria, se reportan serios problemas de aprendizaje, bajos niveles de apropiación de los conocimientos escolares, nula comprensión lectora, aprendizajes memorísticos, adquisición tardía e incompleta de la lectoescritura y carencias en la resolución de problemas numéricos,

entre otros problemas. En opinión de la mayoría, la esfera del trabajo pedagógico y el aprendizaje efectivo es el principal ámbito problemático de su quehacer, y señalan como única posibilidad de atención la actualización y capacitación docente, constante y de calidad.

Así también, la escasa pertinencia cultural de la escuela en comunidades indígenas agudiza los problemas relacionados con la calidad educativa, al colocar a los usuarios indígenas de la escuela en situaciones de doble desventaja, frente a los usuarios no indígenas. La pertinencia cultural supone necesariamente maestras y maestros indígenas formados para trabajar pedagógicamente con la diversidad cultural, con los conocimientos indígenas y universales, y con las lenguas indígenas y el castellano desde un enfoque intercultural centrado en el reconocimiento del conflicto intercultural histórico y el ejercicio de la intercomprensión y el interaprendizaje (Gasché 2008a). La preocupación central respecto a las lenguas indígenas y los conocimientos locales indígenas es “cómo retomarlos”, esto es, atañe a una dimensión práctica y procedimental de la cultura y la lengua, que no es

atendida por los cursos de actualización ni por la formación docente. Se señala la necesidad de que esta preocupación se asuma como eje prioritario de acción institucional, impulsado con acciones educativas contundentes (formación y capacitación, asignación de recursos, planeación participativa) y no exclusivamente se deje a la iniciativa de los docentes. La formación y capacitación docente es señalada en las percepciones docentes como el punto de partida frente a las problemáticas de la educación indígena en el estado.

4.6 ESTRUCTURAS SINDICALES, ADMINISTRATIVAS Y PROFESIONALES DEL MAGISTERIO INDÍGENA Y SU IMPACTO EN EL QUEHACER PEDAGÓGICO

El principal problema reportado en este último eje es una lógica administrativa absorbente y excesiva que se deriva de la gran carga del trabajo docente²² cotidiano. A esta se suman además los requerimientos sindicales como agremiados de la Sección XXII magisterial. Ambas lógicas interfieren y obstaculizan el



Ivan Alechine. Ayautla, Oaxaca, 1992.



trabajo pedagógico, restando tiempo al desarrollo de las planeaciones didácticas diarias, amén de generar fuertes descontentos en los padres de familia. Algunos maestros califican de imposible “cumplir” con el trabajo pedagógico y con las obligaciones administrativas y sindicales a la vez.

Respuesta: La relación con las instancias educativas y sindicales perjudica en mi labor docente y en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los educandos. Nos citan a reuniones oficiales y sindicales y otros movimientos que convocan tanto en la parte sindical, así como en la parte oficial. Se pierde mucho el tiempo destinado para dar clases. Los niños se atrasan demasiado, no se logra abor-

dar los contenidos que marca en el plan y programas de estudio en cada grado y también la carga administrativa que solicitan en las diferentes instancias de alguna u otra manera resulta perjudicial en el ámbito de la enseñanza porque hay a veces que se tiene que atender parte del horario de clases cuando urge entregar alguna documentación. Tratando de organizarse de manera que no le afecte la enseñanza y aprendizaje de los educandos, uno trata de laborar una o dos horas extraescolares y en los días de suspensión de labores docentes, pero aun así no se recupera totalmente el tiempo que se pierde por la atención de dichas actividades.

La principal consecuencia de lo anterior es el ausentismo del docente en las escuelas, que en sus perspectivas, si bien se genera a raíz de la participación en actividades sindicales y administrativas y la asistencia a cursos de actualización programados por la supervisión escolar o la jefatura de zona, se complejiza por factores que podrían corregirse, entre ellos la inadecuada programación de reuniones sindicales, la prioridad que tiene la participación sindical y política sobre las actividades educativas y pedagógicas, la pérdida de responsabilidad y corrupción de los representantes sindicales, la falta de un flujo de información oportuna y la excesiva burocracia administrativa.

Respuestas:

– *Las actividades sindicales, al estar saliendo a marchas y plantones solo son movimientos magisteriales y no se ha tomado en cuenta la ciudadanía. Entonces ya empiezan a molestarse porque nos cuesta tanto dar un permiso a los niños o justificar sus faltas, y nosotros cuando salimos que pasa, ¿realmente le pedimos permiso a los niños?, su opinión también vale.*

– *Que ya no soliciten muchos documentos, absorbe mucho tiempo en su elaboración.*

Sobre el tema sindical, aquí no existe responsabilidad para aquellos que fingen tales cargos, bajan la información sin enterarse cómo están las cosas, lo llevan a cabo en el auditorio sin saber cómo empezar, y mucho menos cómo terminar; espero y con esto diga y se me entienda a lo que me refiero: al fingir un cargo [sic], es de responsabilidad atender a su personal, y ver la manera de cómo ayudarlo.

– *Las instancias oficiales y sindicales deben programar reuniones de interés colectivo, a veces ni tienen importancia las reuniones, de misma manera hacen la parte sindical.*

Se reporta poco apoyo, poca comunicación y falta de coordinación y organización para desarrollar programas y actividades de carácter pedagógico por parte del IEEPO y las diferentes instancias de su escalafón. Más allá del trabajo administrativo que como docentes están obligados a desarrollar, varios docentes se quejan de que no hay seguimiento a los procesos educativos desde las autoridades educativas y sindicales estatales, las jefaturas de zona y los Asesores Técnico Pedagógicos de las supervisiones escolares. Docentes ubicados en comunidades alejadas de los centros administrativos reportan incomunicación y se quejan de la ausencia de visitas de ATPs, supervisores o jefes de zona.

Con las autoridades municipales hay posiciones más diversas, en algunos casos se reportan relaciones más cooperativas. Finalmente, se señala la falta de representatividad real de los que son nombrados en cargos administrativos y sindicales, para difundir a nivel estatal los problemas reales que viven los maestros. Así también, se reporta que los cursos de actualización no son pertinentes a dichas problemáticas y que tampoco se recibe orientación satisfactoria de los ATP.

Respuestas:

– *Si las instancias estuvieran al tanto de cada centro de trabajo y vieran cuáles son sus necesidades, los padres de familia apoyarían más a las escuelas ya que se verían más obligados en participar en las actividades que se lleven a cabo, ya que muchas muestran desinterés.*

– *Visitas constantes de los ATP's en las escuelas más marginadas.*

En general no se contemplan alternativas a este exceso de carga administrativa, porque se percibe como tarea docente ineludible. Algunos maestros mencionan medidas puntuales que ayudarían a sobrellevarla, como anticipar los requerimientos de documentación o entregar las convocatorias “en tiempo y forma”. Sin embargo se aprecia también su posición de actores con ciertos márgenes de acción, cuando por propia iniciativa se toman estrategias para paliar o compensar de alguna manera lo avasallante de las exigencias sindicales y los problemas que les acarrearán.

Respuesta: [U]no trata de laborar una o dos horas extraes-



colares y en los días de suspensión de labores docentes, pero aun así no se recupera totalmente el tiempo que se pierde [...].

Varios señalan que esperarían que las instancias educativas estatales tuvieran mayores aportes pedagógicos a los docentes. Se percibe una necesidad de reivindicar el saber práctico del docente, y de allegarse elementos metodológicos y didácticos que ayuden a enfrentar pedagógicamente la complejidad de sus contextos educativos. Finalmente, la relación con las autoridades municipales y comunitarias se perfila como una veta importante de atención; a menudo como la única posibilidad de obtener apoyos para desarrollar tareas pedagógicas alternativas.

CONCLUSIÓN. LAS PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL “SENTIDO” DE LA ESCUELA

A manera de cierre, nos interesa subrayar tres aspectos derivados de este análisis, que dejan abiertas a su vez nuevas preguntas para posteriores indagaciones.

1. La diversidad cultural y lingüística (entre otras diversidades) sigue constituyendo, en la práctica educativa y el trabajo docente cotidiano,

un asunto percibido como problemático, que demanda estrategias y alternativas para su “solución”. Ello tiene su correlato en las percepciones docentes que ubican la diversidad como un problema, aunque la retórica del magisterio bilingüe vaya en otra dirección. En la práctica al parecer falta camino para que las perspectivas de la diversidad como un recurso y ventaja pedagógica, y más aún la diversidad como un derecho, siguiendo la categorización de Héctor Muñoz (1999), sean una realidad en las escuelas indígenas, y también –más aún– en las no indígenas.

2. Las y los maestros desarrollan estrategias y ponen en práctica sus saberes docentes para “navegar” por las condiciones estructurales desiguales del subsistema de educación indígena, y de los contextos fuertemente marginales y asimétricos en los cuales se desarrolla su trabajo. Aunque sus concepciones docentes se modelan parcialmente a partir del discurso normativo-prescriptivo de la escuela indígena, esta visión normativa de la escuela forzosamente se decanta a la luz de las condiciones concretas que enfrentan en su trabajo cotidiano, es ahí donde se aprecian fuertes contradicciones y tensiones entre los discursos normativos de la escuela y las condiciones altamente heterogéneas y diversas de las comunidades y de la niñez indígena. Lejos de ser un mero agente del sistema educativo, ubicamos al



maestro como sujeto con agencia, subrayando la reflexividad general de sus prácticas y sus continuas apropiaciones, negociaciones y modificaciones a la normatividad escolar y al currículo formal.

3. Finalmente, la *pertinencia cultural* en las escuelas que atienden población indígena no es un mero elemento adaptativo o compensatorio, ni un objetivo cualitativamente menos relevante que la inclusión y la calidad educativas. Antes bien, su inexistencia torna doblemente problemáticas las condiciones de desigualdad educativa en que se encuentra la niñez indígena en el país, y acrecienta los problemas de baja calidad educativa y rendimiento escolar presentes por lo general en contextos rurales o semiurbanos. Las concepciones docentes sobre la pertinencia cultural de la educación indígena tienden a ubicarla como un conjunto de adaptaciones lingüísticas y culturales, mandatadas desde el principio del rescate cultural. No se aprecia en sus percepciones docentes la concepción de la pertinencia cultural como un derecho, mandatado por el marco jurídico de los pueblos y de la niñez indígena. Tampoco parece que ni el hábitus magisterial o sindical, ni la formación y actualización docente, *forme* —más que *informe*— a las maestras y maestros indígenas en esta perspectiva.

Los anteriores hallazgos aportan significativamente a comprender la gran complejidad de las problemáticas que enfrentan las escuelas indígenas del estado. Consideramos que el análisis profundo de estas problemáticas, en sus dimensiones objetivas y sus configuraciones subjetivas, contribuye a visibilizar su multidimensionalidad y su heterogeneidad, y a evidenciar la necesidad de establecer rutas participativas y dialógicas en la definición de las vías y mecanismos de atención que tengan como punto de anclaje central las experiencias y percepciones de los actores centrales de estos procesos educativos: docentes, autoridades educativas, padres, madres y estudiantes, así como de otros actores emergentes en este campo.

Expresamos un agradecimiento sincero a las personas que no solamente aportaron con su tiempo a esta investigación respondiendo la encuesta, sino que a quienes han aportado con su trabajo en sus escuelas y centros educativos, para hacer cumplir el derecho de las niñas y niños de nuestras comunidades y pueblos indígenas a tener una educación pertinente y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, María (coord.). 2003. *Educación, derechos sociales y equidad*. 3. Tomo 1. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, María, 1998. "Educación indígena del Siglo XX en México". En Latapí, Pablo. *Un siglo de educación en México*. Vol. II. México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 74-110.
- Dietz, Gunther. 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Madrid: CIESAS / Universidad de Granada.
- Gasché, Jorge. 2008. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En Gasché, J. Bertely M. y Podestá R. (coords). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Perú: Abya Yala.
- Gasché, Jorge. 2008a. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En Gasché, J. Bertely M. y Podestá R. (coords). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Perú: Abya Yala.
- Goddenzi, Juan (ed.). 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Maldonado, Benjamín. 2011. Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto. México: Universidad de Leiden, CSEIIIO.
- Muñoz, Héctor. 1999. *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas indígenas bilingües de Oaxaca*. México: Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca, Sistema de Investigación Regional Benito Juárez.
- Muñoz, Héctor. 2001. "Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México y Latinoamérica". En: *Seminario sobre políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica*, (diciembre). México: UNESCO.
- Podestá, Rossana y E. Martínez Buenabad (2003) "Sociolingüística educativa", en Bertely, María, Educación, derechos sociales y equidad, vol. I (3), México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Serie: La investigación educativa en México 1992-2002. Pp. 105-123.
- Rockwell, Elsie. 1994. "Schools of the revolution: enacting and contesting state forms in Tlaxcala (1910-1930)". En: G. Joseph y D. Nugent (eds.). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rockwell, Elsie. 1996. "Keys to appropriation: Revolution and rural schools". En: B. Levinson, D. Foley, y D. Holand (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*. Albany State: New York Press.
- Rockwell, Elsie. 2005. La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos. México: Documentos DIE 54.
- Schmelkes, Sylvia. 2003. "La Política de la Educación Bilingüe Intercultural en México". Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe*. Instituto Internacional de Planificación Educativa UNESCO, Coordinación General de Educación intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México, junio 2003.

NOTAS

- 1 La estrategia de aplicación de los instrumentos se diseñó a partir de las condiciones materiales, financieras y humanas disponibles, tomando en cuenta la dispersión geográfica de las escuelas. Consistió en establecer un trabajo coordinado con la DEI, para que, a través de su estructura organizacional, los cuestionarios pudieran llegar a las escuelas de los 19 municipios, y una vez contestados, devueltos a la DEI y/o directamente al CIESAS.
- 2 Elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), consiste en un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: vida larga, vida saludable (medida según la esperanza de vida al nacer) y educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior, así como por los años de duración de la educación obligatoria).
- 3 Según datos del PNUD, Coicoyán de las Flores, municipio de la región mixteca oaxaqueña, es el segundo con más bajo IDH a nivel nacional (0.3952).
- 4 El INEGI mantuvo vigente como indicador oficial de pertenencia a un grupo indígena en México el criterio lingüístico hasta el Censo 2000. Esta clasificación, sin embargo, ha sido ampliamente rebasada por la heterogeneidad y complejidad de las relaciones interculturales contemporáneas y las expresiones subnacionales y supranacionales de la etnicidad y la indianidad. A partir del Censo de 2010, se incorporan otros criterios como es la variable Hogares Censales Indígenas, que se refiere a personas que hablen o no un lengua indígena compartan su vivienda con personas que sí, por lo general sus padres o abuelos. El llamado "cuestionario ampliado" incluye también preguntas de auto-adscripción. Sin embargo, a pesar de estos adelantos todavía sigue estando presente (especialmente en el marco de las políticas de gobierno) el así llamado etnocidio estadístico señalado desde los años ochenta por Guillermo Bonfil Batalla que desaparece de los conteos oficiales a la población de origen indígena que, o bien no declara ser hablante de lengua indígena (HLI) por el estigma étnico, o bien no es HLI pero funda su adscripción en otros referentes y prácticas étnicas igualmente legítimas.
- 5 De 3 a más años de edad según el Censo del INEGI de 2010.
- 6 Según el censo del 2010, San Lucas Camotlán es el municipio con el más alto porcentaje de hablantes de lengua indígena, 93.29% de su población (2,823 de 3,026 habitantes); mientras que los mu-

nicipios de Yogana (0.08%, 1 de 1,308 habitantes) y Santa Inés del Monte (0.39%, 10 de 2,535 habitantes) tienen el menor porcentaje de hablantes indígenas.

7 San Lucas Camotlán (93.29%), San José Lachiguiri (92.57%), Santa María Tepantlali (91.98%), San Juan Petlapa (91.95%), Santiago Tlazoyaltepec (91.89%), Santo Domingo Tepuxtepec (91.51%), Santa María la Asunción (91.45%), San Martín Peras (91.42%), Santiago Yaitepec (91.34%), Santa Lucía Miahuatlán (91.27%), San Bartolomé Ayautla (91.26%), San José Tenango (91.24%), Santa Ana Ateixtlahuaca (90.98%), Santos Reyes Yucuná (90.62%), San Lorenzo Texmelúcan (90.52%) y Huautepec (90.16%). (Datos censales 2010)

8 San Juan Comaltepec (80.21%), Santo Domingo de Morelos (81.63%), Mazatlán Villa de Flores (81.65%), San Miguel Mixtepec (81.66%), Santa Cruz Acatepec (83.06%), Santa María Apazco (83.77%), San Agustín Loxicha (84.86%), San Pedro y San Pablo Ayutla (85.02%), Eloxochitlán de Flores Magón (85.36%), Santa María Temaxcaltepec (85.63%), San Lorenzo Cuaunecuiltitla (86.51%), Santa María Peñoles (87.15%), San Juan Coatzacoapam (87.30%), San Pedro Ocopetatlillo (87.67%), San Juan Juquila Mixes (88.10%), Magdalena Peñasco (88.25%), San Francisco Huehuetlán (88.53%), San Martín Itunyoso (88.54%), San Simón Zahuatlán (88.57%), Coicoyán de las Flores (88.75%), San Lucas Zoquiápan (89.01%), Santa María Chilchotla (89.16%), San Antonio Sinicahua (89.39%), San José Independencia (89.71%), Santiago Texcalcingo (89.92%) y San Marcial Ozolotepec (89.97%), según el censo del 2010.

9 Santiago Ixtayutla

10 Santiago Xanica (41.82%), Santa María Tlaxiáctac (42.13%), San Miguel Santa Flor (50.56%), Santa Lucía Monteverde (52.38%), San Miguel Ahuehuetitlán (56.67%), Santiago Amoltepec (58.78%), Santa Cruz Zenzontepec (62.20%), San Francisco Tlapancingo (63.15%) y San Andrés Paxtlán (65.09%). Datos censales 2010.

11 Yogana (0.08%), Santa Inés del Monte (0.39%), San Francisco Chapulapa (10.02%), San Miguel Coatlán (12.03%), San Pablo Cuatro Venados (12.82%) y San Miguel Peras (20.33%). Datos censales 2010.

12 En las zonas escolares 072 de Coicoyán de las Flores, 061 de San José Tenango y 068, 072 y 074 de San Martín Peras no se aplicó el instrumento, por contarse ya con la información obtenida en el primer ejercicio de diagnóstico.

13 La estrategia de aplicación consistió en un trabajo coordinado con la DEI, para que a través de su estructura organizacional, los cuestionarios pudieran llegar a las escuelas de los 19 municipios, y una vez contestados, devueltos a la DEI y/o directamente al CIESAS.

14 5 encuestas fueron contestadas por directores-as sin grupo y en 13 de ellas no se obtuvo la información requerida.

15 Este amplio rango sin datos, corresponde a las encuestas aplicadas en el ejercicio del 2009, que no incluía la especificación del género.

16 La mayoría de hablante de mazateco en la muestra, obedece a que el mayor número de municipios con bajo IDH se encuentran en esta región, una de las más pobres del estado. Estos municipios y el número escuelas existentes en cada uno son los siguientes: Eloxochitlán de Flores Magón (5), Huautepec (18), San Bartolomé Ayautla (7), San José Tenango (83), San Pedro Ocopetatlillo (1) y Santa Ana Ateixtlahuaca (3). Existe un total de 117 centros educativos en esta región, de los cuales se encuestaron 72, más los 28 previamente encuestados en el municipio de San José Tenango, dando un total de 100 cuestionarios para esta región.

17 Sin embargo, los estudios sociolingüísticos han mostrado que hablar una lengua indígena no es una condición social o cultural dada; antes bien es todo un complejo fenómeno social y simbólico, inserto en contextos sociales, culturales y políticos

altamente dinámicos, en los cuales los actores toman decisiones relacionadas con sus prácticas sociolingüísticas y comunicativas. Más que un indicador aislado y/o autocontenido, la condición de HLI de las y los docentes indígenas debe verse situada sus contextos de interacción social.

18 Otros: Planación docente y trabajo por proyectos (6 docentes, 3.98%), formación docente (3, 1.99%), problemas de aprendizaje (3, 1.99%), materiales educativos y estrategias didácticas (2, 1.32%), infraestructura (2, 1.32%), pobreza (1, 0.66%), violencia de género (1, 0.66%), abandono escolar (1, 0.66%), construcción curricular (1, 0.66%), trámites administrativos (1, 0.66%), partidos políticos (1, 0.66%), libros de texto (1, 0.66%), lectura y escritura (1, 0.66%), importancia de la comunalidad (1, 0.66%), compromiso docente (1, 0.66%) y atención a grupos multigrados (1, 0.66%).

19 En Oaxaca existen 16 agrupaciones lingüísticas, pertenecientes a 5 familias lingüísticas y 177 variantes, según datos del INALI. A nivel nacional hay 364 variantes lingüísticas, pertenecientes a 68 agrupaciones lingüísticas y 11 familias lingüísticas. Fuente: INALI, 2009. Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, México.

20 La Reforma Integral de la Educación Básica (REIB), forma parte de las políticas públicas en educación, establecidas por el actual gobierno federal. La REIB está orientada a elevar la calidad educativa en el nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), implicó el diseño de una nueva propuesta curricular sustentada en el desarrollo de competencias y poniendo en el centro de actuación al educando y el desarrollo integral de sus aprendizajes, como medio para "...conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente" (Plan de estudios 2011, p. 12).

Esta reforma curricular comenzó en el año de 2004 con la Reforma en Educación Preescolar, en 2006 en Educación Secundaria y en 2009 con la Educación primaria. En el estado de Oaxaca la propuesta de la REIB ha sido rechazada a nivel estatal por el magisterio oaxaqueño por considerarse una propuesta político-ideológica (aunque a nivel local está siendo implementada en algunos centros escolares), en oposición a ella se ha ido gestando una propuesta alternativa, aún no concluida, que pretende favorecer una educación alternativa.

21 Como diversos estudios antropológicos y socioculturales han documentado, en las comunidades indígenas la unidad doméstica constituye una unidad de producción. La participación de las y los niños en las actividades para conseguir los medios de subsistencia familiar, que desde una óptica jurídica mono-cultural ha sido considerado "trabajo infantil" violatorio de derechos de la niñez, ha de entenderse genéricamente en esta perspectiva sociocultural, y ha de analizarse en situaciones y contextos específicos pero socioculturalmente situados.

22 En la perspectiva del maestro como actor, la investigación ha consolidado y defendido una concepción del trabajo docente como práctica real, colectiva, construida sociocultural e históricamente, y explicable en "sus propios términos", dentro de su contexto institucional y sociocultural, y no en base a modelos prescriptivos o evaluativos. Véase los trabajos de Elsie Rockwell y de Ruth Mercado, entre otros.



Ivan Alechine. Colección fotográfica de don Juan Peralta, Huautla, Oaxaca, 2011.

NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS

ABRAHAM NAHÓN

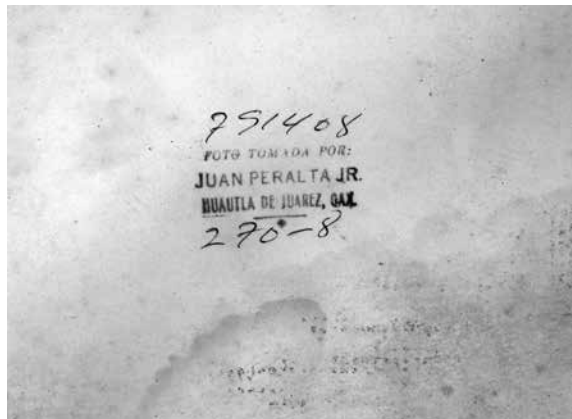
Estudiante del doctorado de sociología en la BUAP, enfocado en la temática de Arte, Cultura y Sociedad. Desde el año 2000 ha trabajado en CIESAS - Pacífico Sur en proyectos de investigación antropológica. Coordinación y coautoría en los libros de fotografía y ensayo: *AFRO, África-Cuba-México* (2011) y *Fotografía contemporánea en Oaxaca* (2012).
abraham.nahon@gmail.com

Abrimos esta sección para aproximarnos y hacer un “zoom” a las fotografías y a sus autores. A partir del número 29 de la revista *Cuadernos del Sur*, editada en el año 2010, propuse integrar algunas narrativas visuales de fotógrafos vinculados a Oaxaca. Con la complicidad del director, Salvador Sigüenza, y del consejo directivo y editorial, hemos podido mostrar estos atisbos fotográficos. Esta colaboración visual se debe a la amistad y confianza lograda con los autores, quienes me han dejado hurgar en sus archivos fotográficos para seleccionar y divulgar algunas de sus imágenes. Además, para fortalecer la presencia fotográfica en la revista, presentamos una foto histórica en la tercera de forros con la finalidad de contribuir al conocimiento de imágenes inéditas o poco difundidas en Oaxaca.

Hay que considerar que las imágenes que se integran en esta publicación representan un lenguaje visual alternativo a los textos de la revista. Lo que se busca es reflejar desde una visión documental y estética, la compleja realidad de los pueblos y ciudades de Oaxaca. Con esta calidad de imágenes, tratamos de superar la simpleza y nebulosidad con que muchas veces se publican fotografías en las revistas académicas. Se debe revalorar que las imágenes provocan una experiencia estética y la evocación de sensaciones y de pensamientos vinculados a las realidades de las comunidades, permitiendo con su difusión generar una cultura visual más profunda y una narrativa singular, lejana a la estrecha visión de seguir considerando a la imagen como un simple acompañamiento de textos.

Walter Benjamin señala lúcidamente en uno de sus ensayos que “dentro de grandes espacios históricos de tiempo se modifican, junto con toda la existencia de las colectividades humanas, el modo y manera de su percepción sensorial”, apuntando la pertinencia de “pensar históricamente la relación de la transformación en las condiciones de producción con los cambios en el espacio de la cultura, esto es, las transformaciones del *sensorium*, de los modos de percepción, de la experiencia social”. Las distintas lecturas e interpretaciones que podemos asumir sobre las imágenes han enriquecido nuestras visiones e imaginarios sobre la realidad.

La visión fotoperiodística, socio-antropológica o artística debe incluirse en las revistas de enfoque social y académicas, para seguir confrontando la unificación del gusto y las preferencias ligadas a una cultura



visual dominada por estereotipos o imágenes anodinas que imperan en los *mass media*. Nos alejamos de las imágenes totalizantes para afinar y enfocar nuestra visión en las micro historias y narrativas sociales que mediante la perspectiva cultural y estética de cada autor, nos ayudan a comprender mejor nuestras diversas realidades e imaginarios.

Por ello, reconocemos la importancia y valor documental y estético que posee la fotografía, al presentar en cada número de la revista algunas de las obras más representativas de los autores invitados, de quienes he seleccionado carpetas temáticas que no necesariamente se corresponden con los temas tratados en los artículos, ya que poseen su propia hilaridad y sentido. Nos interesa también cómo estas miradas profusas y singulares de la fotografía, van tejiendo una nueva cartografía:

En el número 29 de la revista Cuadernos del Sur, el maestro indígena chinanteco Eleuterio Xagaat, colaboró con imágenes de la Chinantla Alta, principalmente de Rosario Temextitlán y San Pedro Yólox. De Jorge Santiago, originario de la Sierra Norte, se integraron fotos de San Andrés Zautla, San Cristóbal Lachirioag, San Martín Tilcajete, Nazareno Etla y Huajuapam de León.

En el número 30, el oaxaqueño Baldomero Robles colaboró con fotos de San Pedro Cajonos, Zaachila, Texcaltzingo, Teotitlán de Flores Magón, Juquila. Y Nadja Massun, de origen franco-húngaro, con fotos de Sola de Vega, Totomachapam, Apoala, Juchitán, San Cristóbal de las Casas, Suchilquitongo y San Juan Tabaa.

El número 31 presenta obra de Judith Romero, originaria de Orizaba, Veracruz, radicada en Oaxaca desde hace más de 15 años, con fotos de la ciudad de

Oaxaca, Magdalena Jaltepec, Santa María Xochixtlapilco, Santiago Tejupan y Cerro Rabo Culebra. Y de Eva Lépez Román, originaria de Chiapas, se publicaron fotos de San Blas Atempa, Zimatlán, Zaachila y Miahuatlán.

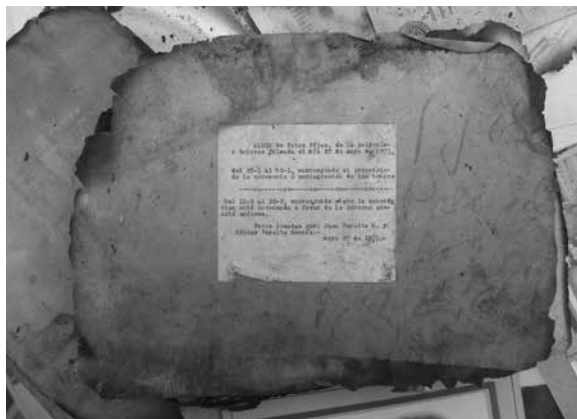
El número 32 incluyó imágenes históricas de las 8 regiones de Oaxaca comprendidas en el periodo de 1917 a 1970. Fotografías de diversos archivos que formaron parte del proyecto "Imágenes de una identidad", coordinado desde Ciesas Pacífico Sur por Salvador Sigüenza y Daniela Traffano.

Este número incluye en el artículo de Salomón Nahmad, sus imágenes y las de Peter Furst, tomadas entre 1967-1969 en la región huichola.

LAS IMÁGENES "VIAJANTES" DE IVAN ALECHINE

En este número de *Cuadernos del Sur* presentamos imágenes de Ivan Alechine, fotógrafo y poeta originario de Bélgica que ha radicado durante muchos años en México, principalmente en Oaxaca. Ha recorrido diversos países del continente africano y gran parte de México. Algunas de las más recientes publicaciones donde ha colaborado son: *AFRO, África-Cuba-México* (Marabú Ediciones, 2011) y *Es-carificaciones* (Aldus-FCE, 2012), en coautoría con el artista Francisco Toledo quien intervino sus fotografías para la publicación. Desde hace algunos años ha vivido durante diversos periodos con los huicholes, realizando un proyecto fotográfico todavía inédito y en preparación.

Las imágenes de Ivan Alechine poseen la fuerza de una inmersión antropológica y poética, de una búsqueda expresiva que le ha permitido descubrir e



indagar, desde su sensibilidad poética, en las realidades e imaginarios de los pueblos de México que han cimbrado sus más profundas certezas. En estas fotografías presentamos parte de los viajes que realizó hace más de 20 años a las comunidades mazatecas y sus alrededores: Huautla de Jiménez, Ayautla, Tenango, San Martín Caballero y Cerro Rabón. Esta experiencia de vida que se trasmina en sus imágenes, también ha sido traducida por las palabras poéticas de Alechine. Incluimos algunas imágenes que sobrevivieron al incendio que destruyó el archivo fotográfico que durante años había ido elaborando don Juan Peralta. Algunos fragmentos de la poesía de Alechine en una especie de diario (de campo) poético titulado *Le Parfum des Anciens*¹, nos permiten aproximarnos aún más en la profundidad de su visión:

“Huautla. El jardín de Don Peralta, setenta y dos años, ferretero, fotógrafo, especialista en hongos alucinógenos, de cierto modo mi embajador en la Sierra Mazateca. / Las flores que caen son frutos. Bruma. / Demasiado tarde: Patricio Pineda, el viejecito que debía hacernos una ceremonia ritual con hongos, duerme; buena señal, me digo.”

“Los hongos hacen danzar el espacio y cada tanto percibo el rostro de mi pareja. Tiene frío y se mantiene derecha. La sesión dura varias horas. Le cuesta trabajo al hombre, a Patricio Pineda, hacer el esfuerzo de hablarnos todo el tiempo en español. Está cansado. Nosotros también. Cuando decide dejarnos ir, es casi media noche y todo Huautla duerme, aunque




reluce, y el lodo debajo de nuestros pies es una piel valiosa, un barro que desciende del bosque y de las nubes.”

“Pozo de Águila. Me enseñan joyas de jade. Me dicen que aquí hay otra canoa. En las matrices del agua, las canoas rituales esperan el próximo diluvio y el reconocimiento ofrendado por los jueces ancestrales.”

“Tenango. / Entramos. Una sucesión de cerros, de domos, de campanas verdes, eso es lo que hay apenas salimos de Huautla. Estamos en Guilin, en China del Sur: cerros como campanas, en cuyo centro hay cavernas, agua. / Lluvias.”

“¡Ah! Lloro cada que pienso que todo puede caer en el olvido, desaparecer. Ese todo, habiendo dado tanto; se dice sí a la decoración sin pensar en los nombres... ¡Cada lugar! Tenango. Huautla. Ayautla. Río Santo Domingo. Soyaltepec.”

“San Martín Caballero. Caminata por el bosque hacia Ayautla. He perdido de vista los cerros en forma de campana. Bajo los árboles, vastas alturas y valles. Cavernas con cerámica intacta en forma de búho vigilando. De nuevo esta sombra, este color verde plateado. Crujires de la roca caliza atrapada entre las raíces doradas de los árboles.”

“Ayautla. Regreso a Huautla, a la cabaña del jardín de don Peralta. ¿Qué hacer? El tripié está dañado, el temporizador de la Nikon descompuesto, perdí mis filtros polarizantes, ya no tengo papel especial óptico... Quizá es hora de marcar una pausa. El lugar es propicio para un nuevo viaje interior. Compró hongos ceremoniales.” 

¹ “Le Parfum des Anciens”, fue publicado en 1993 en el libro *Grains de Jour* (Éditions Le Bois d’Orion), en español la traducción de “El perfume de los antepasados” fue realizada por Iván Salinas y revisada por Abraham Nahón.



DOS SIGLOS DE CALAMIDADES PÚBLICAS EN ANTEQUERA

MANUEL ESPARZA

INAH Oaxaca

Profesor-Investigador. Centro Regional Oaxaca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Esta reseña es el mismo texto que fue leído en la presentación del libro del autor realizada en el Museo de las Culturas de Oaxaca el 18 de abril del 2012.
esparzacamargo@hotmail.com

En la literatura de la sociología de los desastres se suele afirmar que no hay desastres naturales, todos se deben a causas humanas. La falta de medidas preventivas es el principal señalamiento que se nos ocurre para explicar las causas de los efectos de una inundación o un temblor. Uno se pregunta, sin embargo, qué tanto se pudo prevenir dentro de las posibilidades de desarrollo tecnológico y de recursos económicos el tsunami de este año en Japón.

Otra afirmación complementaria a la anterior y de gran relevancia sociológica es la que sostiene que después de un evento mayor la estructura de la sociedad afectada queda patente: el funcionamiento de las instituciones, el grado de autonomía entre ellas, las políticas de salud pública, la distribución de recursos para la salud, para la prevención de epidemias; la falta de transparencia en el gasto de los ingresos, etc.

I

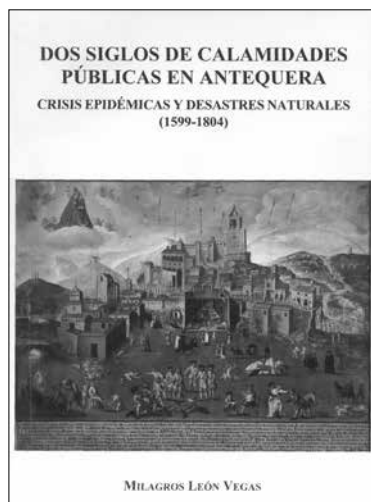
Quisiera en una primera parte abundar un poco en algunas maneras de analizar los efectos de los desastres y sus causas, con el fin de dar contexto, en una segunda parte, al tipo de análisis que la Dra. León utiliza en el libro.

Se ha llevado tiempo en las ciencias sociales el tratar de investigar los efectos de los desastres y las respuestas humanas a los mismos. Cualquiera que sea el fin de cada investigación, es necesario casi siempre tener algún criterio que mida el grado del impacto en una unidad humana que se escoja para la investigación, ésta puede ser un pueblo aislado, una comarca y hasta una nación¹.

Aquí, en el medio de México y siguiendo la influencia francesa de la escuela económica, se hizo énfasis en la asociación de las calamidades como el hambre, desnutrición, epidemias, causadas por las crisis agrícolas de las regiones estudiadas. Si bien la crítica a esta escuela por el determinismo geográfico que implicaba la hizo decaer en importancia, ha vuelto a tomar vuelo en un “re-descubrimiento del ciclo agrícola” en los estudios históricos del último tercio del siglo pasado que ven en los siglos XVI al XVIII cómo el ciclo económico principal era el ciclo agrícola. Así, las grandes crisis de subsistencia se veían precedidas de perturbaciones meteorológicas, hoy diríamos generalizando “cli-

1 F. Bates and W. Peacock, *Living Conditions, Disasters, and Development*, The University of Georgia Press, 1993: 1. Estudio que propone una escala que mida cuantitativamente el precio de los daños causados por un evento a las posesiones de los afectados.

Milagros León Vegas,
*Dos siglos de calamidades públicas en
 Antequera: Crisis epidémicas y
 desastres naturales (1599-1804)*,
 Ayuntamiento de Antequera,
 Cultura, España, 2007, 366 pp.



máticas.” Esas crisis se sucedieron en Europa y Mesoamérica cada 10 años en promedio durante el siglo XVIII y hasta el principio del XIX. Al sobrevenir el desastre que afectaba las cosechas venían otros efectos muchas veces relacionados entre sí: hambres, carestía, epidemias, disminución de matrimonios y nacimientos, emigraciones masivas, desempleo, conflictos políticos, etc. Un instrumento para medir esas crisis eran las fluctuaciones en los precios de los cereales, que sé yo, trigo en Europa, el maíz en la Nueva España.² El vínculo entre crisis agrícola y epidemia, lo encuentra confirmado Florescano en 10 grandes pestes que asolaron la ciudad de México en el XVIII.

Estudios más recientes cuestionan esa causalidad entre crisis agrícola y epidemias, pues documentan casos en que la desnutrición se dio sin que precediera una crisis en la agricultura.³ Se opta

más bien por un modelo en que intervienen varios factores. El caso del matlazahuatl (fiebre amarilla) en México en la primera mitad del s. XVIII se debió a una crisis mixta, en la que convergieron “varios años de escasez, carestía, hambre, enfermedades y muertes”.⁴ En el caso de España, Pérez Moreda halla que “lo frecuente no será el hallazgo de una crisis de mortalidad puramente epidémica o de subsistencia, sino la presencia de la crisis mixta, en que combinan los dos tipos de factores básicos.”⁵ Este autor propone más que la relación causal entre crisis agrícola y epidemia, estudiar el mecanismo por el que se da el proceso de crisis de subsistencia-epidemia- crisis de subsistencia. En este modelo, las epidemias disminuyen a la población afectando el número

para a la luz de los registros parroquiales: avances y perspectivas de investigación, UNAM, Instituto de Investigaciones sociales, 1990.

4 América Molina del Villar, *La Nueva España y el matlazahuatl 1736-1739*, CIESAS, El Colegio de Michoacán, 2001: 179.

5 V. Pérez Moreda, *Las crisis de mortalidad en la España interior, siglos XVI-XIX*, Siglo XXI, Madrid, 1980: 82 citado en Molina del Villar, *Ibid.* n. 17.

2 E. Florescano, *Precios del maíz y crisis agrícolas en México (1708-1810)*, El Colegio de México, 1969: *passim*.

3 D. Brading, *Haciendas y ranchos del Bajío. León 1700-1860*, Grijalvo, México, 1989; Cecilia Rabell, *La Población novohis-*

de mano de obra en el campo y aumentando así la posibilidad de una nueva hambruna.

Y ya puestos a hablar de procesos de los efectos que se desencadenan por los desastres y las fallas o aciertos de las respuestas humanas ante esos eventos, hay que tener en cuenta las aportaciones al tema de parte de los geógrafos y demás profesionales neo evolucionistas. Después de todo las enfermedades y epidemias que sufren los humanos provinieron en su mayoría de los animales domésticos. En el largo peregrinar en la evolución humana lo que hizo posible la enfermedad fue precisamente la abundancia de plantas domesticadas y especies de animales. Así la devastadora viruela, sarampión, paperas, la influenza, la tuberculosis que vuelve por sus fueros últimamente por ejemplo en Perú, la malaria, el cólera, la peste, son enfermedades infecciosas de enorme poder destructor que se desarrollaron primero de enfermedades en los animales y que ahora son en gran parte sólo enfermedades de los hombres. Hay que recordar que para que sigan activos y se puedan propagar los microbios necesitan de una población humana suficientemente numerosa y distribuida densamente, y para que eso fuera posible se necesitó que se inventara la agricultura y la domesticación de animales.

Ahora bien, la flora y la fauna tienen límites geográficos que tienden en su desarrollo natural a estar confinados en ciertas latitudes. Jared Diamond ve cómo el continente americano y el africano están orientados en sus ejes en dirección norte-sur, en cambio el

eje mayor, el de Eurasia es oriente-poniente. Es en este eje donde se da la agricultura y de donde se extiende la producción de comida a otras partes hasta alcanzar el lejano oriente y por el lado contrario hasta Europa. Es en ese eje donde se avanza primero en las técnicas agrícolas y técnicas de guerra. La razón de esa rápida distribución inicial de los cultivos se debió a la posición de las localidades a lo largo del eje en la misma latitud, los cuales comparten la misma duración del día y sus variaciones estacionales. Pero también, aunque en menor escala, tienden a compartir enfermedades semejantes, cambios de temperatura, de precipitación pluvial y los tipos de vegetación.⁶

II

Ahora toca ver de qué trata el libro que se reseña, en qué corriente historiográfica cabe. El mismo título indica ya que es un estudio histórico de una región concreta de Andalucía, Antequera de la provincia de Málaga. El periodo que cubre es de dos siglos, XVII y XVIII.

Cuando hay que dar cuenta de las respuestas de las poblaciones humanas a los efectos de los desastres, es cuando se introducen otras variables en los modelos teóricos. Así, la falta de prevención higiénica, del acopio de semillas, de fondos extraordinarios de recursos para hacer frente a las eventualidades, pueden ser causas

del agravamiento del desastre y de facilitadores de las condiciones para que aquel se repita. Este modelo multicausal, que se menciona en el texto que comentamos como “mixto”, es el que integra los ejes de la investigación de la Dra. León.

Si se hacen dos apartados: uno que haga énfasis en las causas que originaron los desastres y otro en que se estudie las respuestas humanas a esos desastres, se ve que los apartados con los que se van analizando una media docena de crisis epidémicas tienen más información sobre las medidas que se tomaron para hacer frente a los efectos: lazaretos, higiene pública, cuarentenas, prohibir la entrada y salida de los límites amurallados de la ciudad, prohibición de entierros en las iglesias, quema de ropa, respuestas religiosas, procesiones, etc.

La información histórica que contó la autora es privilegiada: fuentes primarias tanto civiles como registros parroquiales, varios documentos sino es que muchos, inéditos: además una amplia literatura especializada en desastres de la región, en gran parte por investigadores españoles. Y de regalo una pintura del XVII que ilustra lo que la autora documenta. Ese era su material para comenzar, pero de ella, de su talento se debió seleccionar lo relevante para armar la información de media docena de crisis epidémicas mayores bajo características que les fueran comunes.

De todos modos, las fluctuaciones climáticas que afectaban la producción de trigo y propiciaban el hambre y la infección viral están presentes en cada uno de los desastres que la autora analiza.

⁶ J. Diamond, *Guns, Germs, and Steel, The Fates of Human Societies*, W. W Norton & Company, 1997.

– Así en el caso de la peste atlántica (1596-1603) ella señala la fuerte sequía que la precedió.

– Para el problema epidémico de 1637 se indica como origen de la carestía de cereal, una “climatología adversa.”

– En 1649: las malas cosechas, sequía y grandes precipitaciones.

– Para 1679 (la “Peste de Cartagena”): la carestía, gran precipitación.

– Otros desastres de este periodo son debidos de nuevo a las sequías e inundaciones, a las plagas de gorriones y langostas que hallaban el régimen de estaciones propicio para la incubación, fecundación y diseminación sobre todo en el mes de agosto.

– Para el periodo 1700-1804 se mencionan: “depresiones agrarias cíclicas.” Aquí dice la autora, refiriéndose a la crisis de 1709 en que se juntaron la guerra de sucesión, tabardillos y hambrunas además de sequía y la plaga de langostas: “La explicación a una coyuntura agrícola tan adversa la encontramos en las acusadas oscilaciones climáticas del siglo, caracterizado por estaciones muy cálidas y otras de intenso frío.”⁷ Las pésimas cosechas se dieron en toda Europa y por eso se le llamó la primera “crisis universal” de la centuria.

En una comparación superficial entre las epidemias que Florescano asocia a las crisis agrícolas en el Valle de México y las que se mencionan en el libro, no menos de seis coinciden en fechas con las sufridas en Antequera. Florescano halla semejanzas en las curvas de fluctuaciones de los precios

del trigo en Europa, Francia y del maíz en México, sin embargo, acepta que en casos particulares como el de España “cuyas crisis y movimientos cíclicos difieren sensiblemente de los del resto de Europa muestran que puede haber otras explicaciones.”⁸

III

Finalmente algunas observaciones:

a) Se echa de menos una introducción geográfica que de cuenta de la localización privilegiada de la vega de Antequera irrigada por dos ríos, uno el río Guadalhorce, que la hace en la actualidad tener el primer lugar en la producción de papas, al menos un mapa hubiera ayudado mucho sobre todo para entender la relación con el puerto de Málaga a escasos 50 km de distancia y qué tanto significó esa relación del litoral con el interior por la introducción de semillas contaminadas, por las medidas contra el desabasto de semillas, medidas a veces violentas como cuando se rompieron las puertas del almacén de semillas de los diezmos eclesiásticos de la sede episcopal precisamente en Málaga.

b) Sin embargo, al principio del texto se hace una descripción histórica de la situación higiénica de la ciudad que ayuda mucho a entender la propagación de las epidemias. Por cierto, se describen los “arroyones” o canales que corrían a lo largo de las calles y en

donde se arrojaban las aguas negras. Estos canales, primero zanjaz, se convertían en lodazales o tolveneras según las estaciones. Se mandaron recubrir después de piedra y se ordenó que las casas tuvieran caños que desembocaran en el caño madre de la mitad de la calle, pues antes, al grito de “agua va,” se vaciaban bacinicas y cubetas desde las ventanas y puertas. Aquí en la Verde Antequera también se hicieron esos caños sólo que han pasado a la tradición inventada como receptores de aguas limpias pluviales...

c) No se da ninguna explicación, entre las medidas preventivas que se tomaron a fines del XVIII, por la falta de mención de la vacuna contra la viruela que ya estaba siendo usada en lugares distantes como aquí en Oaxaca aun antes de 1800.⁹

A todos los interesados en la historia de los desastres les será muy útil la información aquí recogida para fines comparativos, y el análisis de esa información como modelo que pueda ayudar a la selección de información documental en los archivos sobre algún estado de México. CS

7 Florescano, *Precios del maíz...* p. 275.

8 *Ibid.* p. 127.

9 Edward Jenner, inglés descubrió la vacuna contra la viruela y se empezó a aplicar en Europa en 1796. Se debe a Carlos IV el lanzar la Expedición Filantrópica de la vacuna para todo el Imperio (103-1814).

NORMA EDITORIAL

1. La revista Cuadernos del Sur es una publicación plural e interdisciplinaria en la que se divulgan avances y resultados de investigación sobre antropología, historia, lingüística y otras ciencias sociales afines como geografía, sociología y ciencia política; además brinda espacio para la publicación de testimonios, legados y reseñas. Se reciben colaboraciones sobre el sur y sureste de México.
2. El artículo debe ser inédito y no estar sometido a dictamen simultáneamente en otro medio.
3. La recepción de artículos será sólo en formato electrónico y se enviará al correo: **cuadelsur@gmail.com**
4. Se aceptan contribuciones como: Artículos, Testimonios, Reseñas; preferentemente en castellano.
5. La aceptación de cada contribución se supeditará a los dictámenes confidenciales realizados por especialistas anónimos. A partir de esta evaluación, la revista decidirá sobre la publicación e informará a los autores en un plazo menor de tres meses.
6. Al aprobarse el artículo, su autor cede los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autoriza su difusión impresa y electrónica. En su caso, los autores de artículos rechazados serán informados del motivo.
7. El artículo deberá presentarse escrito en computadora; en cuartillas tamaño carta, a doble espacio, de 28 líneas y 65 golpes (aproximadamente). No se utilice el tipo de letra Arial, que infla las cuartillas y presenta más dificultades para corregir (se recomiendan los tipos de letra Times New Roman y Garamond, tamaño 11 ó 12). Las llamadas se colocarán después de un signo de puntuación, no antes; por ejemplo: llamada.¹ El número total de cuartillas es de 20-25 por artículo.
8. Todas las hojas deberán estar paginadas.
9. Los títulos y subtítulos deben estar jerarquizados uniformemente a lo largo de todo el texto.
10. Se sugiere que las ilustraciones, figuras, cuadros, diagramas, mapas y fotografías se integren como un archivo independiente: con su número, título y pie y con la indicación de página a la cual debe integrarse. Además deben estar en condiciones de reproducirse adecuadamente para su inserción en el formato de la revista.
 - Las tablas pueden ser incluidas en el cuerpo del texto o al final, de la manera más simple posible, para mejor y más rápida formación, sin incluirlas como imágenes, en columnas o cuadros, de preferencia inclúyanse como tablas de Word. No olvide indicar la fuente ni tampoco hacer la llamada correspondiente en el texto, entre paréntesis: (véase cuadro 1), (diagrama 1), (tabla 2).
 - Si la colaboración incluye fotografías, portadas de libros o documentos originales, éstos deberán digitalizarse y ser entregados a la dirección de la revista; considerando:

- Digitalizarlas en CMYK (imágenes a color), o GRISES (imágenes en blanco y negro).
 - Formato TIFF o JPG.
 - Entregar las imágenes en archivos separados (no es posible trabajar con la calidad de las que se incluyen en el archivo electrónico de Word, las cuales no se aceptan).
 - Digitalizadas a tamaño de media carta para interiores y tamaño carta para portada, mínimo a 300 dpi (píxeles por pulgada) con sus respectivas fuentes, referencias y créditos.
 - No se aceptará otro tipo de manipulación de imagen como fax o imágenes insertas en el documento de Word.
11. Los títulos y subtítulos deben ir sin sangría, pegados al margen izquierdo.
 12. El párrafo siguiente después de un título o subtítulo debe ir sin sangría.
 13. Los párrafos subsiguientes llevarán sangría de tres espacios.
 14. Las citas serán de acuerdo con la norma Harvard: [Marx, 1867: 143].
 15. Las notas al pie de página deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables, no serán de carácter bibliográfico, sino referencia a archivos o de comentario.
 Las referencias bibliográficas deberán contener todos los elementos de una ficha. En las notas referidas al texto se citará a los autores, empezando por el nombre y siguiendo con el apellido. En la bibliografía se comenzará con el apellido y luego el nombre. Citar sólo material referido en el artículo. Al final del texto las referencias deberán aparecer alfabéticamente de la siguiente manera:
 A) Portal Ariosa, Ana (1989), "El mito como síntesis de la identidad cultural", en *Alteridades*, Anuario de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
 B) Ortiz, Fernando (1974), *La música afrocubana*, Biblioteca Júcar, Madrid, España.
16. Cada artículo debe estar precedido por una hoja con los siguientes contenidos:
 - Título del trabajo.
 - Nombre del autor(es).
 - Institución en la que colabora.
 - Currículum breve (no más de 10 líneas).
 - Domicilio, número telefónico, de fax y cuenta de correo electrónico.
 - Un resumen en el que destaquen los aspectos relevantes del trabajo (100 palabras máximo).
 17. Se aceptan colaboraciones en forma de reseñas (máximo 5-6 páginas) y testimonios (máximo 10 páginas).
 18. En el caso de las reseñas y las notas bibliográficas, la ficha del libro referido deberá contener: autor, título del libro, editorial, lugar, año y número de páginas.

NORMA EDITORIAL

1. La revista Cuadernos del Sur es una publicación plural e interdisciplinaria en la que se divulgan avances y resultados de investigación sobre antropología, historia, lingüística y otras ciencias sociales afines como geografía, sociología y ciencia política; además brinda espacio para la publicación de testimonios, legados y reseñas. Se reciben colaboraciones sobre el sur y sureste de México.
2. El artículo debe ser inédito y no estar sometido a dictamen simultáneamente en otro medio.
3. La recepción de artículos será sólo en formato electrónico y se enviará al correo: cuadelsur@gmail.com
4. Se aceptan contribuciones como: Artículos, Testimonios, Reseñas; preferentemente en castellano.
5. La aceptación de cada contribución se supeditará a los dictámenes confidenciales realizados por especialistas anónimos. A partir de esta evaluación, la revista decidirá sobre la publicación e informará a los autores en un plazo menor de tres meses.
6. Al aprobarse el artículo, su autor cede los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autoriza su difusión impresa y electrónica. En su caso, los autores de artículos rechazados serán informados del motivo.
7. El artículo deberá presentarse escrito en computadora; en cuartillas tamaño carta, a doble espacio, de 28 líneas y 65 golpes (aproximadamente). No se utilice el tipo de letra Arial, que infla las cuartillas y presenta más dificultades para corregir (se recomiendan los tipos de letra Times New Roman y Garamond, tamaño 11 o 12). Las llamadas se colocarán después de un signo de puntuación, no antes; por ejemplo: llamada.¹ El número total de cuartillas es de 20-25 por artículo.
8. Todas las hojas deberán estar paginadas.
9. Los títulos y subtítulos deben estar jerarquizados uniformemente a lo largo de todo el texto.
10. Se sugiere que las ilustraciones, figuras, cuadros, diagramas, mapas y fotografías se integren como un archivo independiente: con su número, título y pie y con la indicación de página a la cual debe integrarse. Además deben estar en condiciones de reproducirse adecuadamente para su inserción en el formato de la revista.
 - Las tablas pueden ser incluidas en el cuerpo del texto o al final, de la manera más simple posible, para mejor y más rápida formación, sin incluirlas como imágenes, en columnas o cuadros, de preferencia inclúyanse como tablas de Word. No olvide indicar la fuente ni tampoco hacer la llamada correspondiente en el texto, entre paréntesis: (véase cuadro 1), (diagrama 1), (tabla 2).
 - Si el libro incluye fotografías, portadas de libros o documentos originales estos deberán digitalizarse y ser entregados a la dirección de la revista; considerando:
 - Digitalizarlas en CMYK (imágenes a color), o GRISES (imágenes en blanco y negro).
 - Formato TIFF o JPG.
 - Entregar las imágenes en archivos separados (no es posible trabajar con la calidad de las que se incluyen en el archivo electrónico de Word, las cuales no se aceptan).
 - Digitalizadas a tamaño de media carta para interiores y tamaño carta para portada, mínimo a 300 dpi (píxeles por pulgada) con sus respectivas fuentes, referencias y créditos.
 - No se aceptará otro tipo de manipulación de imagen como fax o imágenes insertas en el documento de Word.
11. Los títulos y subtítulos deben ir sin sangría, pegados al margen izquierdo.
12. El párrafo siguiente después de un título o subtítulo debe ir sin sangría.
13. Los párrafos subsiguientes llevarán sangría de tres espacios.
14. Las citas serán de acuerdo con la norma Harvard: (Marx, 1867: 143).
15. Las notas al pie de página deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables, no serán de carácter bibliográfico, sino referencia a archivos o de comentario.

Las referencias bibliográficas deberán contener todos los elementos de una ficha. En las notas referidas al texto se citará a los autores, empezando por el nombre y siguiendo con el apellido. En la bibliografía se comenzará con el apellido y luego el nombre. Citar sólo material referido en el artículo. Al final del texto las referencias deberán aparecer alfabéticamente de la siguiente manera:

A) Portal Ariososa, Ana (1989), “El mito como síntesis de la identidad cultural”, en *Alteridades, Anuario de Antropología*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

B) Ortiz, Fernando (1974), *La música afrocubana*; Biblioteca Júcar, Madrid, España.
16. Cada artículo debe estar precedido por una hoja con los siguientes contenidos:
 - Título del trabajo.
 - Nombre del autor(es).
 - Institución en la que colabora.
 - Currículum breve (no más de 10 líneas)
 - Domicilio, número telefónico, de fax y cuenta de correo electrónico.
 - Un resumen en el que destaquen los aspectos relevantes del trabajo (100 palabras máximo).
 - Las cinco palabras claves del artículo.Se aceptan colaboraciones en forma de reseñas
17. (máximo 5-6 páginas) y testimonios (máximo 10 páginas).
18. En el caso de las reseñas y las notas bibliográficas, la ficha del libro referido deberá contener: autor, título del libro, editorial, lugar, año y número de páginas.

