

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO Y CANADÁ.
ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL, ETNOCENTRISMO
Y DERECHOS INDÍGENAS

Yanga Villagómez Velázquez*
El Colegio de Michoacán

María Rosa Nuño Gutiérrez
Cuvalles-Universidad de Guadalajara

La educación destinada a los pueblos autóctonos ha estado vinculada con un aspecto muy importante que ha sido la constitución de los estados-nación, así como con la idea de ciudadano que cada país ha instrumentado para consolidar a una población alrededor de un proyecto político, económico y social compartido. Sin embargo, los orígenes étnico-culturales de quienes habitan actualmente en los territorios colonizados por los europeos provienen de horizontes disímilos y el Estado, en su objetivo por uniformizar a la nación, ha venido aplicando planes educativos basados en modelos que han ido desde la asimilación hasta la aceptación retórica de la diferenciación cultural y lingüística que es la que tratamos en este texto. Nuestra pregunta central puede formularse en el sentido de indagar cómo en países tan diferentes como Canadá, y en concreto, la provincia de Québec y en Michoacán, México, se asume el reto cultural de proponer un modelo educativo para las culturas autóctonas y en qué consiste la problemática asociada a aspectos como el financiamiento a la educación, la profesionalización docente y la pertinencia de programas administrados por el Estado, en un contexto donde los objetivos en principio obedecen a un modelo de educación intercultural bilingüe.

(Algonquinos, purépechas, educación indígena)

*yanga@colmich.edu.mx rosa.nuno@profesores.valles.udg.mx. Investigación financiada por el Conseil International d'Études Canadiennes. Programme des Bourses de Recherche en Études Canadiennes, 2008. Una versión modificada de este trabajo se presentó en el congreso de la ARIC en Florianópolis, Brasil en junio del 2009. La red Dialog facilitó el trabajo en Québec e hizo posible nuestra participación en dicho congreso.

INTRODUCCIÓN

Para abordar el complejo tema de la educación indígena en Canadá y México, este artículo pretende en primer lugar reflexionar sobre los rasgos más característicos de las políticas educativas en ambos países, lo que significa considerar aspectos como el financiamiento público que se recibe, el personal docente y su capacitación, la valoración de los materiales didácticos, sus instalaciones y recursos escolares. Además, se analizarán los contextos en los que se dan los programas de educación indígena, considerando sobre todo la realidad de dos pueblos indígenas en ambos países: los algonquinos de Québec y los purépechas de Michoacán. Al mismo tiempo, se señalarán las acciones consideradas como viables, especialmente desde la escuela, de manera que se puedan vislumbrar estrategias tendientes a generar un plan de educación que reconozca los derechos y la participación de los indígenas en el mundo global. Además, pensamos que este tema puede ser analizado tomando en cuenta la influencia que tienen distintas concepciones acerca del papel de la educación, la lengua y la cultura en el contexto de las sociedades nacionales en el impulso de proyectos de homogeneización de la población.

En ese sentido, cabe preguntarse acerca de la pertinencia de un modelo educativo que apunta hacia la desaparición de las culturas autóctonas como producto del sesgo etnocéntrico y de la imposición de una visión cultural dominante.

En efecto, desde que en el siglo XVI se produjera la expansión del Viejo Mundo hacia el continente americano seguida de la ulterior colonización, sabemos cómo las culturas de las Primeras Naciones quedaron desmanteladas frente al poder hegemónico desplegado por los nuevos colonizadores. Desde entonces hasta el momento actual las aspiraciones de estos últimos han sido la imposición de su cultura e ideología bajo la asimilación y después, en la era neoliberal, la homogeneización, de tal suerte que hubiéramos creído que nos encontrábamos ante el fin de la diversidad cultural y que los actores sociales que carecieron de representación propia durante siglos, acabarían por ser subsumidos a la cultura dominante. Lejos de ello, asistimos a un proceso de resistencia entre las poblaciones indígenas quienes han enfrentado el conocimiento

impuesto y unitario, reivindicando su derecho a la diferencia para conservar su cultura, su lengua, tradiciones y cosmovisión, todo lo cual constituye sus rasgos identitarios fundamentales.

El último tercio del siglo XX ha sido decisivo para las poblaciones autóctonas al darse una serie de procesos de organización y de movilización social de inconformidad explícita frente a la política asimilacionista del Estado. Lo anterior trascendió a debates nacionales e internacionales, forzando a los gobiernos de los diferentes países con población indígena a suscribir declaraciones y convenciones internacionales, para el reconocimiento de la personalidad jurídica, territorial y cultural de dicha población desde Canadá hasta la Tierra de Fuego.

El avance en la materia ha sido sin duda importante, pues los acuerdos son instrumentos básicos y marcos legales en relación con los derechos entre los que se encuentran los derechos de los indígenas a la educación (Convención y Recomendación Relativas a la Lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, UNESCO, 1960, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes).

En 1982, la constitución de Canadá reconoció los derechos de las Primeras Naciones, mientras que en México esto ocurrió en 1992. En ambos casos, el Estado asumió la obligatoriedad del derecho a la educación; a garantizar los niveles de escolaridad; a favorecer la educación bilingüe e intercultural; a desarrollar programas educativos de contenido regional en los que se reconocía la herencia cultural de los pueblos, entre otros aspectos.¹

En 1991, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Primer Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004), con la intención de abrir un foro permanente para los pueblos indígenas y conminar a los Estados a cumplir con las demandas de éstos, lo que no se cumplió después de hacer el balance del decenio. Lo anterior provocó la proclamación de una segunda década para aprobar la Declara-

¹La Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión en el 2001 aprobó el decreto con el que se realizan las reformas a los artículos 1º, 2º, 4º, 18º y 115º y que remiten específicamente a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

ción Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, lo que ocurrió en el 2007 y a la que nos referiremos en diferentes momentos en este trabajo.

Si bien, los avances realizados en el marco legislativo han sido muchos y profundos, sin embargo no se corresponden con la práctica ya que las estadísticas muestran que queda mucho por hacer. En el fondo, lo que opera es la falta de reconocimiento y valorización (por parte de la sociedad nacional) de las poblaciones originarias, sobre las que se ejerce una grave discriminación y racismo.

Partiendo de un hecho social concreto como es la educación y la escuela entre los Pueblos Indios, hemos realizado un trabajo comparativo transcultural entre Canadá y México, con el objeto de analizar las características y circunstancias por las que han atravesado dos de sus pueblos autóctonos, incidiendo en los procesos histórico-sociales, económicos e ideológicos que influyeron en las políticas educativas en ambos países.

Metodológicamente, hemos indagado en una serie de aspectos apor- tados por cada uno de los pueblos indígenas investigados. En este caso, nos referimos a la lengua y la cultura, su transmisión y reproducción, así como la interacción social a partir de lo que lograremos comprender para cada caso en particular, los beneficios y los problemas de la educación para minorías étnicas. Enseguida y a través del método comparativo, llegaremos a conclusiones de tipo general, desde las que se formularán propuestas de acción.

Así pues, nuestro trabajo es un estudio empírico centrado en el análisis de las políticas educativas en dos territorios habitados por pueblos autóctonos dominados, pero que han resistido a sus respectivas sociedades hegemónicas hasta el momento actual. En el trabajo de campo realizado se desplegaron diversas estrategias metodológicas –observación participante, entrevistas a profundidad con maestros, alumnos, representantes de gobierno, líderes indígenas, padres de familia, entre otros– que permitieron entender cómo a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, se pueden instrumentar políticas que desembocan en una exclusión social y educativa.

El universo de este trabajo articula además lo micro y lo macro, lo diacrónico y lo sincrónico, lo individual y lo social, lo subjetivo y lo objetivo con el fin de reconstruir en la medida de lo posible, el sentido de unas relaciones en las que se impone la dominación y la subordinación,

pero desde las que también se observa la resistencia como se expondrá más adelante.

Este artículo discurre bajo diferentes apartados: en el primero se realizará una breve revisión de lo que es la educación intercultural, para pasar revista al caso de los algonquinos y en concreto la comunidad de Kitcisakik que representa un hito en la historia, por ser la última comunidad que vive fuera de una reserva, y por último se trata el caso purépecha para terminar con las conclusiones, donde se presentan los hallazgos del método comparativo.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano y a través ella es posible alcanzar

el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoviendo el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU 1948, Art. 26)

El tema de la *educación intercultural* forma parte de una problemática muy amplia que tiene que ver con la no aceptación, al interior de los estados nacionales de la diversidad cultural, étnica y social y de la existencia de una pluralidad de pueblos indígenas que forman parte de la vida nacional.

El término *educación intercultural* alude, en un sentido amplio, a una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad cultural de una sociedad, así como a los problemas específicos que se derivan de ella. Lo anterior remite al diseño de modelos y programas educativos y su contraste con prácticas educativas en los pueblos indígenas, a la vez que prepara a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks 1989).

Desde el siglo xix, las políticas educativas de Canadá y México buscaron borrar cualquier diferencia y la escuela se convirtió en el mejor

instrumento para ello. En ambos países, las políticas educativas sólo hablaban un lenguaje, el de la asimilación, negando la posibilidad de una visión plural, diversa y múltiple. Sin duda nos encontramos ante modelos etnocéntricos que parten de las creencias de la superioridad de la cultura dominante o hegemónica en la cual la cultura minoritaria es subalterna e inferior. Lo anterior evidencia la falta de modelos institucionales que eduquen en la igualdad, en la no discriminación, aceptando las diferencias, por lo que los efectos y consecuencias de estas políticas cada vez se manifiestan más y crean un mayor número de tensiones.

La realidad social ha demostrado que los Estados modernos no pueden ser construidos de esta manera ya que la política de asimilación mencionada encontró su propio límite y dado que los pueblos indígenas han seguido reivindicando su propia cultura. Por lo anterior, nuevos enfoques han emergido y tratan de establecer métodos educativos más acordes a los cambios políticos, culturales y lingüísticos nacionales e internacionales.

La migración mundial actual –que hace que cerca de 200 millones de personas indígenas y no indígenas vivan fuera de su país–, la desterritorialización de las fronteras étnicas, entre otros aspectos, provocan algo más que cambios identitarios, para plantear nuevas exigencias en el diseño del currículo escolar a las administraciones de los países receptores de migrantes y en los que diferentes pueblos indígenas son ciudadanos.

Un enfoque importante es el de las *ciudadanías diferenciadas* (Young 1989) que permite captar contrastes socioculturales en los que se enfatizan los derechos de comunidades y colectivos para ser reconocidos por su propia identidad e integrados al conjunto social. Así se visualizan los derechos de las Primeras Naciones o pueblos indígenas y la necesidad de promover su capacidad de gestionar de manera independiente sus propios programas educativos. En este sentido, debe entenderse que las culturas hegemónicas tienen carencias y como menciona Edgar Morin, “No hay que idealizar las culturas por ser distintas o singulares. Contrariamente a la idea de que cada cultura es satisfactoria en sí misma, cada cultura tiene algo de disfuncional, de malfuncional, de subfuncional y de toxifuncional”. Y en este sentido, “La educación debe fortalecer el respeto de las culturas y comprender que ellas son imperfectas en sí mismas, como lo es el ser humano” (Morin 2003, 130).

LOS ALGONQUINOS, POBLACIÓN AUTÓCTONA DE CANADÁ²

En Canadá según el censo de 2006³ existe una población autóctona de 1,172,790, cifra que representa 3,8% de la población total del país, mientras que para el caso de la provincia de Québec, se cuenta con una población de 108.430 autóctonos, lo que equivale a 2% de la población de la provincia de estudio.

Para el caso de Québec, la población autóctona se compone de 10 naciones amerindias, los métis⁴ y los inuit. Estas 10 naciones se reparten en 2 grandes familias: la iroquesa (los hurones-wendat y los mohawks) y la familia algonquina (algonquinos, abenaquis, atikameks, malécitis, crees, cris, micmacs, montagnais, innus, naskapis), que residen fundamentalmente en 58 comunidades.⁵

De manera específica, los algonquinos representan un total de 10,000 personas y en su mayor parte se han establecido en la parte suroeste de Québec, siendo que la mitad de ellos lo hacen en la región de Abitibi Temiscamingue y Outaouais. El presente trabajo se realizó en la primera región que se divide a su vez en cinco municipalidades regionales territoriales de condado (MRC)⁶ y que son a saber: Abitibi Ouest, Abitibi, La Vallée- de L'Or, Rouyn Noranda, Temiscamingue. Las cinco municipalidades se caracterizan por ser ricas en recursos naturales, tales como minerales, agua y bosques. En cuanto a la lengua materna, el algonquino, es preciso señalar que ésta se habla de forma variable entre las comunidades, es decir, que en algunas de ellas prácticamente no se utiliza,

² Por autóctona se entiende a la persona que desciende de los primeros habitantes de América del Norte. La Constitución canadiense reconoce tres grupos de autóctonos: los indios, los métis y los inuits. Cada uno de estos grupos se distingue de los demás por su patrimonio, su lengua, sus costumbres culturales y sus creencias espirituales.

³ Statistique Canada, 2008

⁴ Los *métis* son personas de ascendencia mixta –cuyos ancestros son europeos y además miembros de una Primera Nación– que se designan ellas mismas como mestizos, y que se distinguen por ello de los miembros de las Primeras Naciones, de los inuits y de los no autóctonos. Observatoire de l'Abitibi Temiscamingue, *Portrait des Premières Nations*, marzo 2005, 5 (traducción de los autores).

⁵ *Bulletin statistique de l'éducation*, núm. 30, mayo de 2004. Quebec, Canadá.

⁶ *Bulletin statistique régional*, Institut de la statistique de Québec, Gouvernement du Québec, Edition, 2008.

empleándose casi en exclusiva las lenguas oficiales como el inglés y el francés, mientras que en otras como Lac Simon y Kitcisakik, el algonquino es hablado mayoritariamente por 80% de su población.

En relación con la cuestión educativa, es preciso señalar que desde fines del siglo XIX, la educación hacia las poblaciones autóctonas se formalizó en internados u hospicios que se inauguraron en 1896 y cuya política no se alejaba de las prácticas seguidas en siglos anteriores, imponiéndose la aculturación de los indígenas. Esta política se hizo extensiva a todos los autóctonos y consistía en tratar de sacar del primitivismo a los indios para asimilarlos a la sociedad canadiense. Lo que sucedió fue todo lo contrario, al agravarse la marginación, la discriminación y la desigualdad, se produjo la pérdida paulatina de la cultura y lengua originarias (en Québec sólo se permitía el uso del francés) que comenzaba a estar de por sí muy alterada y descompuesta. Los estudiantes de los internados fueron niños y niñas de cinco años en adelante, a quienes se les separaba de sus familias para ingresar de manera obligatoria a estos centros que se caracterizaron por su残酷 and por las continuas expresiones de violencia física, emocional e incluso sexual (Battiste 1995).

Para que la educación impuesta ocasionara los efectos deseados, se impedía salir de los internos del centro, para evitar el contacto con sus parientes, de manera que sólo regresaban a sus casas entre dos y tres veces al año. Se intentaba además que los niños sintieran vergüenza de haber nacido en una Primera Nación y de ser lo que eran. Por si fuera poco, esta degradación y complejo fue interiorizado también por los padres, transmitiéndose de generación en generación. Si bien ésta fue la regla en los internados, es preciso mencionar que a lo largo del trabajo, pudimos conversar con algunos sobrevivientes de aquellas instituciones escolares (que cerraron sus puertas en la región de Abitibi-Temiscamingue en los setenta, aunque el último de ellos lo hizo en 1996 en la provincia Saskatchewan) quienes no mostraron en las entrevistas guardar un resentimiento extremo hacia los internados.

La difícil situación a la que fueron sometidas las Primeras Naciones apenas hoy comienza a resarcirse. En efecto, hace dos años, el primer ministro canadiense Stephen Harper pidió perdón por la política educativa de los hospicios:

En nombre del gobierno de Canadá y de todos los canadienses, me presento frente a ustedes para pedir disculpas a los autóctonos por el papel de Canadá en el sistema de escuelas de internados para nativos. Lo sentimos. Esta política de asimilación fue un error, causó grandes daños y no tiene un lugar en nuestro país [...] Fue un triste episodio de nuestra historia (Discurso de Harper ante la Cámara de los Comunes 11 de junio 2008).

Desde 1969, con el gobierno de Pierre Trudeau, se dio un paso en relación con la población autóctona: se contempló la necesidad de que dicha población adquiriera los mismos derechos que el resto de la sociedad, de ahí que se derogase la “ley sobre los indígenas”. En materia educativa se propuso a los gobiernos provinciales que asumieran la misma responsabilidad para los autóctonos que para con el resto de los ciudadanos, pues la intención era seguir con la integración de los niños nativos de las reservas en las escuelas provinciales cercanas, lo que creó una reacción por parte de los indígenas que no deseaban más de lo mismo, sino el control local de su educación.

La objeción de los autóctonos se produjo en 1972 mediante un documento elaborado por “La fraternité des indiens du Canada” (después conocida como Asamblea de Primeras Naciones)⁷ desde el que se abogaba por el establecimiento de unas nuevas relaciones con el gobierno en tanto la educación autóctona sería formalizada por ciudadanos autóctonos: “La maîtrise indienne de l’éducation indienne” (el control indígena de la educación indígena).

En 1973, el gobierno aceptó y desde entonces las escuelas primarias fueron financiadas y administradas por el Ministerio de Asuntos Indígenas y del Norte de Canadá, al tiempo que se procedía a incrementar el número de escuelas, profesores y programas dentro y fuera de las reservas. Para este momento, los niños autóctonos podían frecuentar tres tipos de escuelas: las escuelas federales, en el seno de las comunidades amerindias, las escuelas provinciales, administradas por los sistemas provinciales de educación y las escuelas de bandas, administradas di-

⁷ Fraternité des indiens du Canada (1972), *La maîtrise indienne de l’éducation indienne, Déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord Canadien.*

rectamente por los autóctonos. Estos tres tipos de escuela enseñaban los programas de la escuela primaria y secundaria del Ministerio de la Educación de Québec.⁸

En la actualidad y a más de 30 años de las reformas anteriores podemos decir que los progresos alcanzados en materia educativa han sido demasiado lentos. Durante este periodo, la CEPN⁹ y las comunidades autóctonas han tratado de crear programas innovadores para la enseñanza y, sin embargo, los esfuerzos no han contribuido a un verdadero control indígena de la educación. Una razón fundamental se debe al hecho de que se haya obligado a las escuelas de las Primeras Naciones a firmar acuerdos de financiamiento que estipulan que los programas ofrecidos localmente deben ser conforme a las normas provinciales. Los niños autóctonos siguen programas regulares en los establecimientos de la sociedad dominante. El aspecto autóctono se limita a componentes que sirven para enriquecer los programas sin cuestionar las hipótesis de base, los valores y la lógica de la enseñanza.¹⁰

En 1996, la *Commission Royale sur les Peuples Autochtones*, después de realizar una encuesta concluyó que desde 1972 y tras la proclama del “control indígena de la educación indígena” todavía queda mucho por realizar y en especial proceder a la transferencia de fondos para permitir a las comunidades el impulso de su propia educación, pues hasta el momento siguen existiendo ciertos candados para obligar a los autóctonos a acatar los reglamentos provinciales en relación con los programas de estudio, calendario, etcétera, diseñados para la población no autóctona.

Si bien entre 2002 y 2003 se logró aumentar el número de escuelas en las comunidades, esto no se vio acompañado de otros puntos relacionados con la calidad de la educación, y con la aptitud y eficacia de los educadores. El profesorado en general se caracteriza por su juventud y

⁸ Algunos grupos indígenas (cri, inuit innus y naskapis) tras la firma del “Acuerdo de Bahía James” obtuvieron una mayor autonomía en relación, entre otras, con las cuestiones educativas, lográndose por ejemplo las comisiones escolares como la de Kativiken 1975, financiada en sus tres cuartas partes por el gobierno provincial y desde la que se perseguía la emancipación indígena especialmente en lo que se refería a lengua y cultura (Jenson y Martin 2000), algo que no pudieron hacer los algonquinos.

⁹ Consejo en Educación para las Primeras Naciones.

¹⁰ *Rapport de la Commisión Royale Sur les Peuples Autochtones*, vol. 3, 1996, 519.

porque si bien alcanza una escolaridad reconocida, sin embargo suele ser menos elevada que la de otros profesores no autóctonos.

Desde el 2005, representantes del gobierno y de las Primeras Naciones se han reunido para realizar estudios sobre el financiamiento en la educación, llegando a la conclusión de que son insuficientes los recursos destinados a la primaria, secundaria, profesional y postsecundaria. A pesar de que el gobierno federal ha expresado la necesidad de aumentar el financiamiento, no lo ha hecho en la práctica y la situación se hace doblemente difícil si se tiene en cuenta que el número de alumnos ha aumentado y por tal motivo se requiere ampliar la escolarización y los gastos.

Se estima que más de 50% de la población de las Primeras Naciones tiene menos de 25 años. Mientras en Canadá la edad media de esta población es de 24.7 años, en Québec es de 37.1 años.¹¹ Lo anterior junto a la situación de deterioro socioeconómico hace que el futuro de la población autóctona sea muy limitado. De hecho, la UNICEF en un informe publicado en 2007, manifestó su preocupación por el aumento en la frecuencia de suicidios entre jóvenes autóctonos, ya que 31% de los niños de las Primeras Naciones dicen tener pensamientos suicidas, siendo entre ocho a diez veces superior al de otros jóvenes canadienses no autóctonos.

Ante el panorama descrito, Ghislain Picard¹² señaló que

dejar a las escuelas de las Primeras Naciones en la precariedad es desacreditarlas. Es evidente que el gobierno federal sigue una estrategia de asimilación de las Primeras Naciones, lo que va en contra de la constitución de Canadá, en la que se reconoce nuestro derecho inherente a la educación y contra todos los documentos y discursos oficiales en los que el gobierno se

¹¹ Es preciso señalar que la población de las Primeras Naciones ha crecido considerablemente y que si se observan las pirámides de edad de *Statistiques de Canadá* se encontrará una población muy joven. La situación provoca a su vez que estos jóvenes sean demandantes de una escuela adecuada a sus necesidades, es decir, una educación intercultural y bilingüe para evitar la pérdida de la lengua y cultura.

¹² Desde 1992 es el jefe regional de la Asamblea de las Primeras Naciones de Québec y de Labrador.

compromete a respetar nuestros derechos. La educación fue un instrumento que favoreció la pérdida de la cultura.¹³

Para Jacques Kurtness,¹⁴ la financiación de las escuelas

es inequitativa en relación al resto de la sociedad canadiense, pues los gobiernos provinciales reciben del federal, dos veces más de lo que le da al gobierno autóctono. En la actualidad se están llevando encuentros entre el gobierno federal¹⁵ y el provincial para que se produzca la transferencia de jurisdicción de manera que una vez que se llegue a un acuerdo, serían las provincias las que finciasen a los autóctonos. Sin embargo, esto representa un peligro y los autóctonos dicen: dennos a nosotros el financiamiento y nosotros lo administraremos según nuestras necesidades y sobre todo lograr un buen funcionamiento y control completo del sistema de educación en todos los programas y niveles.¹⁶

En la actualidad las poblaciones autóctonas están dispuestas a ser flexibles y a colaborar con el gobierno, pero también están seguras de que si las rechazan, tendrán que estudiarse otras vías para ser reconocidas.

Además de la falta de equidad en el financiamiento de la educación es preciso señalar otros problemas expuestos por profesores autóctonos algonquinos y en especial por el Consejo en Educación de las Primeras Naciones en relación con la educación, la lengua y la cultura. Muchos de esos problemas tienen un gran paralelismo con el caso de los purépechas que se presenta más abajo, pero por el momento pasaremos a exponer algunos de los presentados en el reporte final del Foro Socioeconó-

¹³ "L'éducation fut un outil favorable à la perte de la culture" en el original. Citado en Marguerite Loiselle, Marie-Pierre Bousquet, Suzanne Dugré, Stéphane Grenier y Micheline Potvin, *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik: une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien être des enfants*, Rapport de recherche: phase 1, marzo, 2008, 18.

¹⁴ Representante de las Primeras Naciones de Québec y Labrador.

¹⁵ Existen tres niveles de gobierno: el federal, el provincial y el autóctono. El gobierno federal hasta el día de hoy es responsable de los autóctonos pero cada vez piensa más en concederles la autonomía.

¹⁶ Entrevista de los autores a Jacques Kurtness en Montreal, octubre 2008.

mico de las Primeras Naciones¹⁷ llevado a cabo en Mashteuiatsh entre el 25 y el 27 octubre de 2006 y en el que se planteó que:

1) Cada vez se amplía más la brecha entre la población blanca, gobierno y Primeras Naciones por las diferencias entre ambos, especialmente al no concederse el estatus de igualdad para la población originaria. En efecto, después de 20 años de trabajo, el 13 de septiembre de 2007, la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración Internacional de los Derechos de los Pueblos Autóctonos. La Declaración que representa un paso histórico en la lucha de los pueblos indígenas por sus derechos humanos y libertades fundamentales¹⁸ fue aprobada con 143 votos a favor, 4 en contra y 11 abstenciones. Uno de esos votos en contra fue el de Canadá.

2) En todos los órdenes de la estructura educativa se registra un enorme fracaso escolar, con importantes tasas de deserción. Más de 48% de la población fuera de las reservas no termina sus estudios secundarios, en relación con 26% de la población general canadiense. Y un dato más, cerca de 90% de jóvenes autóctonos no completa la secundaria a los 18 años sino mucho más tarde. El fracaso escolar podría evitarse o cuandodo menos aminorarse si se propiciase un ambiente adecuado mediante el acompañamiento de los padres en el tiempo de la escolarización, como también en el interior de la escuela, en ella deben de existir programas, maestros y metodologías didácticas *ad hoc* que cubran las necesidades del aprendizaje, sin dejar atrás la eficiencia terminal y la constitución de nuevas relaciones entre las Primeras Naciones y la población mayoritaria. En este sentido no hay que olvidar que el medio educativo constituye un entorno rico en actos de racismo y discriminación¹⁹ y que muchos jóvenes autóctonos son a menudo confrontados por sus compañeros de escuela en situaciones en las que domina el prejuicio, algo que junto a la pasividad del gobierno provoca un terreno fértil para el racismo y la intolerancia.²⁰

¹⁷ Forum Socioéconomique des Premières Nations. Rapport final du forum socioéconomique des Premières Nations, Mashteuiatsh, 25 al 27 octubre de 2006, p. 41.

¹⁸ *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007.

¹⁹ “El racismo es entendido como un sistema societal complejo de dominación fundamentado étnica o racialmente y su consecuente inequidad” (Van Dijk 2001).

²⁰ *Le Journal du Conseil en Education des Premières Nations*, abril 2007, p. 2, editorial.

3) Si bien, en preescolar y en primaria los estudios que realizan los niños de las Primeras Naciones tratan de impulsar la lengua y la cultura originaria, en los niveles siguientes de secundaria, postsecundaria, profesional y universidad, hay una ausencia total de programas de estudios que incluyen lo anterior y que reconocen las necesidades de la población autóctona como en el caso de México. Esta falta de adecuación propicia entre los alumnos de las Primeras Naciones el desprecio por su propia cultura y el mantenimiento de las diferencias con el resto de la sociedad. Es necesario comenzar a crear nuevas formas de interrelación entre los gobiernos federal, provincial y los Pueblos de las Primeras Naciones, para lo que se precisa de una gran capacidad de negociación a fin de encontrar soluciones novedosas para resolver los problemas existentes (Girard 2004).

Lo peor es que la exclusión de la educación básica es causa de otras muchas exclusiones en la vida, como puede ser la exclusión en el mercado de trabajo, en la participación de la vida democrática porque no hay participación informada y porque no se aprende a participar (Schmelkes 2008).

4) Dificultades para el acceso a la formación profesional para jóvenes de las Primeras Naciones junto a un financiamiento inadecuado como se explicaba más arriba. El gobierno federal no financia la formación profesional para los indígenas, sin embargo es necesario que los jóvenes puedan aprender un oficio. Tal y como dijo Jacques Kurtness en entrevista:

Como en cualquier sociedad, no todos quieren ser médicos o abogados. Hay necesidad de técnicos y obreros y en muchas comunidades no se puede vivir sólo de la tierra, porque ésta no es productiva. Por eso es importante la silvicultura, la caza y pesca, porque es un medio de vida y la agricultura no es alternativa, no hay mucha lluvia. Hay que pasar de la era de la caza y la pesca a la de la industrialización y no es evidente. Pasar de una a otra sin intermediación es difícil, por eso la Formación Profesional debe permitir la transición.

5) Falta de inclinación entre los jóvenes para la realización de actividades deportivas indispensables para una buena condición física.

6) Los largos períodos y procesos de aculturación en las Primeras Naciones están provocando una pérdida acelerada del patrimonio cultural de las mismas, incluidas sus lenguas. El panorama actual está lejos de

enmendar la situación y promover el estudio de las culturas amerindias. Sirva como ejemplo que en el último siglo en Canadá se han extinguido 10 lenguas y actualmente cerca de la mitad se encuentran amenazadas. A pesar de estos datos alarmantes, el gobierno federal continuamente aplaza su promesa de invertir 160 millones de dólares para la creación de un centro de lenguas y culturas autóctonas que mantengan su preservación.

Si bien, las Primeras Naciones son conscientes de los grandes problemas por los que atraviesan, desean más que nunca dejar de ser ciudadanos de segunda, para lo que precisan del reconocimiento por parte de la sociedad en general y del gobierno de Québec en particular, a fin de obtener un estatus de igualdad. Lo anterior significa que se les otorgue el respeto y los derechos fundamentales que como pueblo tienen y ello pasa en gran medida por la cuestión de la educación y la lengua. Así se expresó Kurtness:

El desafío es hacer las cosas de manera que los jóvenes no sean evaluados, con el mismo baremo y normas de la sociedad de Québec sino la propia de los autóctonos. Hay un deseo por parte de las culturas autóctonas de dinamizar no solamente la propia sino también la de la sociedad mayoritaria. Para ello es necesario que nos dejen participar en todos los aspectos de la vida económica, cultural, política y no nos deje confinados solo a las reservas como hasta el momento, desde donde no encontramos los medios adecuados para sobrevivir.

Es importante señalar que en el proceso de socialización y educación de las Primeras Naciones juega un papel importante la escuela, pero de forma trascendental lo hace la familia. Los niños desde que nacen se inician en el aprendizaje de todo lo que les rodea, pero también se instruyen en normas, valores y formas de relacionarse con el resto del grupo social. El aprendizaje se realiza desde la observación, la imitación de prácticas culturales y por supuesto a través de castigos y sanciones para adentrarse en el conocimiento y saber ancestral que guardan diferentes generaciones como padres y abuelos. Sin embargo, la transmisión del conocimiento comenzó a truncarse cuando los pueblos autóctonos –bajo las presiones de la sociedad blanca–, obligaron a internalizar valores

ajenos a su cultura, al tiempo que se producía el autodesprecio. La situación se propició gracias a las políticas asimilacionistas como a los internados desde los que se instigaba a abandonar las prácticas culturales propias en pro de las que portaba la sociedad “civilizada”, como así se representaban los quebequenses, en contraposición a la de las Primeras Naciones consideradas “primitivas e inferiores”.

Los religiosos que tutelaron los hospicios, negaron la posibilidad a los padres no sólo de convivir en familia sino además el derecho de poder transmitir a sus hijos todo el bagaje cultural del que eran portadores, al tiempo que crearon una relación entre ambos de indiferencia y falta de apego. Esta situación hoy trata de enmendarse desde diferentes niveles, ya que mientras por un lado se trabaja la autoestima de los miembros de las Primeras Naciones en el nivel familiar, por otro y desde la escuela, se anima a la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos. De ahí que muchos maestros –especialmente de preescolar y primaria– inviten a los familiares de los niños a colaborar en la escuela como agentes educativos en tanto pueden intervenir para realizar talleres que estén en relación con la tradición oral, la artesanía, la danza, etcétera. En definitiva, se trata de promover las habilidades propias de los algonquinos para revitalizar la cultura de los diferentes pueblos autóctonos. Es imprescindible que los padres motiven a los niños para asistir a la escuela y que sigan su proceso educativo ayudándoles en las tareas, jugando, escuchándoles acerca de sus problemas y que se reúnan con otros padres para dirigir la educación según las necesidades.

El éxito o el fracaso escolar depende en muchas ocasiones de múltiples factores que van desde el acompañamiento de los padres en el proceso de aprendizaje, pero también como decíamos anteriormente, con los recursos y los programas adecuados, en la valorización de lo que se está haciendo o en la autoestima.

Por el momento no existe un modelo ideal que sea adecuado para todas las Primeras Naciones. Sin embargo, es fundamental que los pueblos indígenas en todos los campos tengan la posibilidad de determinar qué es lo apropiado para ellos, sus hijos y sus nietos, haciéndose fundamental el llegar a los estratos de población con mayor rezago como es la población alejada de los centro urbanos, o las que tienen menores niveles socioeconómicos o son de mayor pobreza.

LA COMUNIDAD ALGONQUINA DE KITCISAKIK Y SU DEVENIR HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN

El espacio en el que se concentra la comunidad de Kitcisakik forma parte de la reserva fáunica La Vérendrye en la región de Abitibi-Temiscamingue a 66 km al sur de Val-d'Or. Una vez que se deja la ruta 117 al oeste se abre un camino de terracería mediante el que se accede por el bosque a esta comunidad algonquina. El enclave de Kitcisakik (en la desembocadura del río Outaouais y del gran lago Victoria) se constituyó hace aproximadamente 10 años, tras separarse del grupo algonquino asentado en la reserva de Lac Simon. Los terrenos de Kitcisakik son de propiedad ancestral, sin embargo, el gobierno considera que dicha posesión es ilegal, de manera que esta población y según el Estado canadiense son *squatters* en sus propias tierras. Esta particular situación origina serias consecuencias pues la comunidad no recibe por parte del gobierno federal ningún financiamiento y carece además de todo tipo de servicios públicos y sociales. De hecho Kitcisakik puede ser considerada como una de las comunidades más pobres de Canadá.

Al llegar a la comunidad de Kitcisakik comienzan a divisarse las primeras casas entre altísimos abedules de tronco blanco. Su hábitat lejos de ser agrupado como ocurre en las reservas, es disperso y sólo en el centro de la comunidad aparece un mayor núcleo de edificios. Se trata del centro administrativo también llamado Consejo de Banda,²¹ el de salud, la guardería y la escuela de primaria. También aquí se halla una casa con duchas y sanitarios para hombres y mujeres, así como varias lavadoras y secadoras que son utilizadas por toda la comunidad y que cuentan con luz y agua gracias a un generador, pues el resto del pueblo no tiene estos servicios a pesar de encontrarse a pocos metros de una presa de Hidro-Québec.

Sin duda, ésta, puede estimarse como una forma de presión más por parte del gobierno para que el grupo algonquino deje estas tierras y se ajuste a ciertos criterios y en particular al sistema de reserva. La decisión de los algonquinos de no someterse a ese régimen hace que estén pagan-

²¹ El Consejo de banda es el lugar donde sesiona el gobierno algonquino, formado por un jefe y tres consejeros elegidos cada cuatro años.

do caro su desafío y como decíamos más arriba no estén recibiendo subvenciones, ni ayudas.²² Por esto, la comunidad no cuenta con comercios, tan solo una pequeña tienda y un comedor, de manera que es necesario desplazarse a otras localidades cercanas para obtener servicios y productos como el de Val-d'Or.

La población de Kitcisakik está formada por 416 habitantes y la mitad de ella son niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 0 a los 17 años (Observatorio del Abitibi Témiscamingue 2006).

Población autóctona inscrita 2006

Variable	Comunidad: Kitcisakik	Algonquinos	Primeras Naciones	Région administrativa: Abitibi- Témiscamingue
Población india inscrita, 2006	416	9,498	69,779	6,169
• En la reserva, 2006	356	5,485	48,975	3,436
• Fuera de la reserva, 2006	60	3,795	20,774	2,515
Parte de la población fuera de la reserva, 2006	14.42	40.89	29.77	42.26
Parte de la población femenina en la reserva (%), 2006	51.12	49.77	50.03	49.48
Parte de la población femenina fuera de la reserva (%), 2006	50	54.15	54.86	53.44

FUENTE: Affaires indiennes et du Nord Canada, 2006.

²² Todos los indígenas en reserva tienen derecho a subsidios del gobierno canadiense. Estos se encuentran previstos por la “Ley sobre los indios” un texto adoptado en 1876 que reguló las tierras y la fiscalidad de los autóctonos.

En cuanto al empleo en la comunidad, hay que señalar que existen altas tasas de desempleo situadas entre 29%, mientras que el porcentaje de empleo se sitúa en 25% en el sector terciario, desempeñándose en el comercio, la construcción y el turismo (Observatorio del Abitibi-Temiscamingue 2005).

Según la información obtenida directamente de entrevistas a los autóctonos de Kitcisakik y de personas externas que trabajan en la comunidad desde 2005 (profesores de universidad, antropólogos, psicólogos, trabajadores sociales...) los problemas más graves que padece Kitcisakik se refieren básicamente a:

En la comunidad se reportan grandes porcentajes de violencia intrafamiliar. Teniendo en cuenta que los infantes y jóvenes son la mitad de la población de Kitcisakik, podemos decir que por lo general en los hogares existen muchos niños que carecen de un buen ambiente en sus casas y que se expresa en un desinterés hacia la educación, alimentación o higiene. Esta situación no es exclusiva de Kitcisakik, pues al parecer, la padecen muchas comunidades algonquinas, así como la población autóctona en general.

Al interior de los hogares existen problemas derivados del consumo excesivo de alcohol y droga. Incluso en las comunidades que son reserva y que poseen mayores beneficios y subvenciones se observa todo lo dicho anteriormente. De forma concreta en Pikogan (otra comunidad algonquina) las maestras de la escuela Migwan señalaron que los niños y jóvenes pasan buena parte del día en la escuela, pues es la forma de mantenerlos en un ambiente donde tienen estabilidad, a diferencia de lo que sucede en sus hogares, donde al parecer el ambiente familiar es bastante difícil. Mucho del maltrato intrafamiliar adquiere tintes diversos, desde físico, psicológico y sexual y éste proviene especialmente del padre hacia la esposa e hijos. El clima de violencia se extiende también entre los mismos jóvenes que imponen un ambiente de intimidación y de peleas.

Otro problema son los embarazos a edades muy tempranas, de tal manera que niñas a partir de los 13 años pueden ser madres y deben de hacerse cargo de hijos cuando todavía ellas no han alcanzado nin-

gún grado de madurez en sus vidas y eso, a pesar del acceso fácil a métodos de contracepción.

Existe elevado índice de suicidios.

En cuanto a la educación de los niños hay que señalar que tradicionalmente concernía a los padres en el hábitat circundante del Gran Lago Victoria desde donde recibían los primeros conocimientos que estaban en relación con el bosque, los recursos naturales a su entorno y por supuesto la lengua y todo un conjunto de valores, normas y creencias propias del grupo. En el siglo xix, la educación comenzó a ser complementada con la evangelización y alfabetización en francés llevada a cabo por padres de la Iglesia católica que llegaban hasta los campos de verano, donde se desplazaban los algonquinos temporalmente.

Con el tiempo, el amplio territorio con el que contaban los algonquinos fue reduciéndose a expensas de la codicia de la sociedad canadiense y en particular de todos aquellos comerciantes y explotadores de recursos naturales y minas. Finalmente, el Estado propietario de todo el territorio de Canadá redujo y sometió a la población algonquina a las reservas, impidiéndoles el nomadismo tradicional así como su desarrollo socioeconómico y cultural al aplicárseles una serie de estatutos y normas que frenaban su autonomía.

Esta situación siempre fue mal aceptada por la población originaria y de ahí las continuas luchas para que fueran reconocidos sus derechos. La irrupción de la Iglesia católica entre los algonquinos se hizo más acuciante desde fines del siglo xix, al tomar las riendas de la educación. Sus planes consistieron en aislar en centros especiales (internados u hospicios) a los niños algonquinos para proceder a su formación.

Se creía de esta manera, que lejos del entorno familiar los niños aprenderían más y mejor la cultura occidental, olvidando la suya que era considerada como inferior y primitiva. Uno de esos primeros centros se fijó a unos 200 km al norte de Kitcisakik en Saint-Marc de Figuery en 1955. Allí se desplazaban (sin contar con la opinión de los padres) los niños a partir de los cinco años. Durante su estancia, los malos tratos mermaron la autoestima de los niños que además rompieron todo lazo afectivo, familiar y con su medio. Así se expresó en entrevista un algonquino de Kitcisakik sobre el particular: "Yo me acuerdo que me gustaba

jugar mucho con mis hermanos, en el bosque y con mi papá, aprendía a hacer trampas para castores. Yo me sentía feliz, pero en el internado todo era represión, castigaban a veces muy feo”.

Otras personas no tienen la misma experiencia en relación con los correctivos, pero tampoco sienten que fuera positiva su estancia en estos establecimientos, en los que se veían privados de convivir con sus padres.

En 1973, el internado cerró sus puertas y a partir de entonces el gobierno provincial fue el que se hizo cargo de la educación. Nuevamente los niños de cuatro años en adelante para iniciar su proceso de escolarización debían salir de la comunidad para formarse en Val-d’Or o en otras poblaciones cercanas. Estos niños quedaban al cuidado de familias establecidas en su mayoría en Val-d’Or durante los cinco días lectivos de la semana, regresando el sábado y el domingo con sus verdaderas familias. La situación tampoco resultó muy saludable por diferentes razones, entre las que destacamos las siguientes:

- * El sistema de educación provincial educa a los niños desde los planteamientos y esquemas de la sociedad mayoritaria, sin tener en cuenta las necesidades del alumnado autóctono y de que los procesos de aprendizaje y de aprovechamiento de conocimientos no son idénticos al estandarizado. Las escuelas provinciales si bien cuentan con programas especiales para su población, en cambio los destinados en este servicio para los algonquinos son nulos.
- * En las escuelas, los niños no aprenden ni la lengua algonquina ni se les enseña acerca de su cultura. De ahí la desvalorización de los rasgos que les dan identidad.
- * Los alumnos algonquinos reciben permanentemente el maltrato de sus compañeros con escarnios y valorizaciones negativas que son internalizadas por los niños, de tal suerte, que la falta de éxito en el aprendizaje, unida a la violencia en las aulas produce la deserción escolar.
- * En la instrucción, los niños no reciben el acompañamiento de los padres que están ausentes en el proceso por la distancia y el régimen de escolarización como se ha señalado más arriba. Otra vez, hay que incidir en el desafecto que se produce entre padres e hijos por la falta

de convivencia. Por su parte la comunidad también resiente la ausencia de los niños viviendo en una importante anomia.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EDUCATIVA EN KITCISAKIK

Si nos acercamos a las estadísticas en relación con el nivel de escolaridad de Kitcisakik encontraremos que el panorama es desolador y que para el 2005 el Observatorio de Abitibi-Temiscamingue, comprobó que 65% de la población no había alcanzado el noveno año y solo 12% obtuvo el título de secundaria. Como el horizonte futuro no parecía que tendría variaciones y ante el malestar social entre los de Kitcisakik se produjo una reflexión que llevó a la conclusión: de que había que comenzar a cambiar las cosas, aunque no sabían cómo. Uno de los primeros pasos que dio la comunidad fue ir a la universidad de Abitibi-Temiscamingue para asesorarse con el profesorado, de qué hacer para tomar las riendas de la educación de sus hijos. La preocupación fue asumida por la universidad, concretamente por un grupo multidisciplinario de profesores entre los que se encuentran numerosos profesionales como psicólogos, pedagogos, antropólogos, trabajadores sociales, etcétera. En 2005 se fundó un preescolar a fin de retener a los hijos más pequeños, seguidamente se continuó con la primaria, de tal suerte que cada año va creciendo en grado o nivel, siendo prioritaria la enseñanza de la lengua algonquina junto con una serie de destrezas propias del grupo cultural. Para el 2009 se esperaba contar con los cuatro primeros años de primaria.

Sin duda los pasos son lentos y se va consiguiendo incluso que algunos miembros de Kitcisakik vayan a estudiar en el Cégep²³ o preuniversitario. Por el momento tan solo 5% de la población que estudia en el Cégep de Val-d'Or es algonquina. Según el director del Cégep estos alumnos van rezagados y en muchos casos no terminan, pero se está intentando trabajar con ellos lo más cercanamente posible para que finalicen los estudios.

²³ El Cégep es un acrónimo para Colegio de enseñanza general y profesional. Es una institución de postsecundaria exclusiva de la provincia de Québec.

En las clases no van grupos mixtos, es decir población blanca y algonquinos dado que el nivel no es idéntico y se observa cierto rezago entre los últimos. También hay un grupo de 12 personas que siguen estudios en la universidad. Tanto en el Cégep como en la universidad, los estudios más frecuentes son los de administración, enfermería, paramédicos y trabajo social.

Por el momento en la comunidad de Kitcisakik se respira un cierto aire de descanso y de orgullo, pues han comenzado a tomar el control sobre su educación y destino. En su nueva andadura, la población de Kitcisakik cuenta con la ayuda y el acompañamiento de unas 140 personas externas a la comunidad que trabajan con ella a fin de hacerla levantarse de acuerdo a las necesidades de la misma. Algo comienza a moverse en Kitcisakik y por primera vez en mucho tiempo la comunidad tiene muchas esperanzas porque los niños ya no se trasladan a otros lugares para formarse, pero también porque los padres comienzan a asumir sus deberes, al acompañar a los niños en los quehaceres de aprendizaje.

Es aquí donde se ha iniciado un nuevo momento para los padres al tomar ciertas iniciativas como educadores de sus hijos, papel que habían abandonado desde hacía décadas. Y es que según una investigación de la Universidad de Abitibi,²⁴ los supervivientes de los internados al no convivir con los padres, en la actualidad no saben cómo actuar frente a sus hijos al no conocer el rol que se deben asumir como padres, pero además es preciso que los algonquinos inicien un proceso de autorreconocimiento no sólo como personas, sino también como sujetos de una cultura ancestral que debe revitalizarse.

Por el momento, hay que señalar que la inauguración de la escuela primaria y según las percepciones que se van obteniendo de la misma es que desempeñará tres papeles fundamentalmente: en el nivel emocional, puesto que ayudará a la reconstrucción de las relaciones intergeneracionales perdidas; en el nivel cultural, pues servirá para reanudar la cadena de transmisión cultural con lo que se reafirmará el orgullo y la identidad

²⁴ Marguerite Loiselle, Marie-Pierre Bousquet, Suzanne Dugré, Stéphane Grenier y Micheline Potvin, *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik: une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien être des enfants*, Rapport de recherche: phase 1, marzo, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2008.

cultural de los niños;²⁵ y por último, se obtendrá el control de la educación de los padres y de la comunidad algonquina en general.

KITCISAKIK, DEL NOMADISMO A LA IDENTIDAD COMUNITARIA

Una última reflexión abordaría las dificultades por las que ha pasado y sigue pasando Kitcisakik como última comunidad autóctona que vive fuera del sistema de reservas, en relación específicamente con las presiones que recibe de parte del gobierno para abandonar las tierras donde habitan, lo que ha obligado a los algonquinos repensar su situación. Desde hace algunos años Kitcisakik ha llevado negociaciones con el gobierno para salir de las tierras que ocupa y asentarse en un nuevo lugar en el que se les promete servicios, escuelas y una nueva vida bajo el proyecto llamado Wanaki. Para la comunidad algonquina representa un gran dilema ya que aceptar esta oferta significa perder su carácter de pueblo seminómada, aunque por otro lado, la comunidad tendría ciertas garantías para acceder a servicios que hasta el momento no tiene. En el fondo de la cuestión lo que se presenta es un conflicto por la competencia de los recursos naturales y bienes materiales, pertenecientes a la comunidad indígena, pero que el gobierno desea controlar. Se trata de un conflicto, donde los contendientes se enfrentan de manera desigual y en el que no sólo se trata de dirimir cuestiones de orden económico, sino también de orden social y cultural.

La situación que vive el pueblo de Kitcisakik es una realidad que muchos otros grupos autóctonos padecen y se caracteriza por el tipo de relaciones creadas entre éstos y la sociedad canadiense desde la que se ocultan las relaciones de poder frente a los grupos subalternos. El control que durante la etapa colonial se realizó bajo la coerción y la guerra de símbolos ha ido modificándose hasta el momento actual, haciéndose más persuasivo y sutil. Un ejemplo de este control es aquel por el que los indígenas asumen un discurso tras la insistente reiteración de tópicos basados en la diferencia, la inferioridad, ignorancia, primitivismo, etcétera. La valoración negativa procedente del grupo dominante ha conse-

²⁵ *Ibid.*, p. 52-53.

guido calar poco a poco en ellos, de tal suerte que han terminado por aceptar su desigualdad y exclusión, e incluso han considerado la necesidad de cambiar al asumirse como obstáculos para los planes de modernización. De manera tal que los indígenas han admitido la “culpa” de su forma de ser, hasta el punto de justificar las discriminaciones de que son objeto, algo que también hemos podido reconocer y corroborar en el presente estudio comparativo para el caso de los purépechas.²⁶

En el momento actual entendemos que los algonquinos de Kitcisakik viven una nueva etapa de re legitimación de su identidad y mediante ella pretenden denunciar las acciones ilegítimas de las instituciones, lo que significa el rechazo del estatus que les ha sido asignado. En su necesidad de lograr el reconocimiento de su alteridad por parte de esa sociedad, recurren a definiciones nuevas de sí mismos desde la diferencia asumida ahora positivamente, con objeto de romper el esquema de que han venido siendo objeto. Es por tal razón que se viene manteniendo un interdiscurso sobre la autovalorización de la cultura algonquina, en un deseo por alcanzar un papel más activo y de plena participación en todo aquello que les atañe directamente y entre lo que se encuentra la educación. Así pues y en este momento, Kitcisakik puede haber aceptado el proyecto Wanaki pues más que nunca tiene claridad en varias cosas, una de ellas es su deseo por negociar y tomar las riendas de su futuro, constituyéndose en sujetos sociales en igualdad de condiciones para enfrentar a la administración pública y obtener los recursos que por derecho constitucional las Primeras Naciones tienen.

LOS PURÉPECHAS DE MÉXICO

Después de Perú, México es el segundo país americano con mayor cantidad de población indígena, cuya vasta diversidad multicultural se plasma en las más de 80 lenguas y variantes dialectales que se hablan en el país. Existen además 62 pueblos indígenas, dispersos en 32 estados del país, asentándose mayoritariamente en 24 de ellos. Conapo y la CDI calculan en 12 millones de habitantes a la población indígena, lo que re-

²⁶ Véase en Nuñez 2002.

presentaría aproximadamente 10% del total de la población del país (Hevia R. Ricardo 2005, 400).

Por su parte, la población total del estado occidental de Michoacán es de cerca de 4 millones de habitantes y la población de indígenas purépechas constituye 2.7% de ella. En relación con la presencia de otros pueblos indígenas en el estado como los ñahñú-mazahua y los nahuas –con 5,070 y 4,706 habitantes, respectivamente–, los purépechas representan 89.6% de la población total de indígenas en el estado (INEGI 2000, 2005).

La región purépecha, como suele llamarse a la parte que ocupa el pueblo indígena purépecha se distribuye a lo largo del Eje volcánico transversal que integran cerca de 21 municipios. La región se caracteriza por tener un suelo volcánico altamente poroso y cubierto de bosques, parcelas agrícolas y recursos hídricos: los lagos de Pátzcuaro y Zirahuén, la laguna de Zacapu y el río Duero. Esta zona se caracteriza por un paisaje formado de sierras volcánicas (más de 50 conos), con bosques de pino-encino y pequeñas áreas de oyamel. Hay valles intermontanos con climas semifrío subhúmedo y templado subhúmedo, presencia de heladas y bajas temperaturas, donde se encuentra un alto y mediano índice de condiciones adversas para la actividad agropecuaria (Carabias *et al.*, 1995, 96).

Esta región suele dividirse a su vez en cuatro subregiones: la cuenca lacustre de Pátzcuaro, la ciénega de Zacapu, la meseta o Sierra Purépecha y el valle del río Duero, que se conoce como la Cañada de los Once Pueblos.²⁷ El nombre de los Once Pueblos se refiere a igual número de localidades ubicadas a lo largo de la cañada que divide la sierra purépecha y el bajío michoacano que coincide con los límites del municipio de Chilchota. La subregión que hemos escogido para desarrollar nuestra investigación es esta última.

Datos del INEGI para el año 2005 dan cuenta de una población total en estos pueblos de 30,299 habitantes, cuyas características lingüísticas re-

²⁷ Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás, Acachuén, Tanaquillo, Urén y Chilchota. El pueblo undécimo es Etúcuaro, situado fuera de la Cañada, en la orilla oriental del amplio valle de Tangancícuaro. (Sáenz, 1992:40)

velan un uso importante de la lengua purépecha.²⁸ Aquí es donde se realizaron las entrevistas con profesores que tuvieron un punto de vista respecto a la manera en la que se realizan las actividades educativas.

En los treinta, una de las tenencias de Chilchota, conocida con el nombre de Carapan, fue la sede de un ambicioso proyecto educativo cuyo objetivo principal fue la castellanización de la población indígena de la localidad. El proyecto se propuso “resolver el problema de la identidad del indio y de su paso a la identidad mexicana [aunque también], el problema de la identidad misma del proyecto, es decir, su carácter de ‘Estación experimental para la integración del indio’” (Sáenz 1992[1936], 12), definió sus alcances y límites, mismos que a mediano plazo, como proyecto de educación rural fueron muy significativos. En esta región, al igual que en el caso de los algonquinos, también la labor indigenista del Estado comprendió la fundación de internados como el Internado Indígena de Paracho en 1936 y constituyó un experimento novedoso cuyo objetivo fue formar a intermediarios entre el estado-nación y las comunidades purépechas (Dietz 1999, 280).

Posteriormente, con el Proyecto Tarasco en 1939, Lázaro Cárdenas del Río impulsaría en el estado una forma particular de alfabetización que propusieron los lingüistas Swadesh y Lathrop por invitación expresa de dicho presidente y que consistía en alfabetizar en lengua materna, para posteriormente pasar a hablar y escribir en español (Dietz 1999, 280). Este modelo educativo pasaría a ser retomado por el Instituto Nacional Indigenista en los años cincuenta y sesenta.²⁹

Hacia 1963, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó un Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, que persiste hasta la fecha. Para ingresar a este servicio, los candidatos deben cumplir con un perfil de formación, como tener un nivel de escolaridad de primaria para ser promotor y de secundaria para los maestros bilingües y un dominio oral de la lengua purépecha y del castellano. Entre las funciones de los primeros se encuentra la alfabetización en purépecha y una primera castellanización oral en escuelas de preprimaria. Por su

²⁸ M. Antonio Calderón M., Fernando Segura, *En educación indígena le apostamos al futuro. Chilchota, Michoacán*, México, CIDE, 2007, 105.

²⁹ *Op. cit.*, p. 106.

lado, los segundos debían dar clases en primero y segundo grado de primaria (Dietz 1999, 281).

A pesar de la tendencia a incrementar la formación de estos maestros bilingües y promotores culturales en la región purépecha, al igual que en otras regiones con alta densidad de población indígena, los maestros se enfrentaban a situaciones en las que la carencia de material didáctico, la inadaptación del currículo y del calendario escolar a la vida comunitaria, entre otros aspectos, eran parte de lo habitual. Como consecuencia de lo anterior, se dieron altos niveles de deserción escolar, una considerable movilidad por parte de los profesores, quienes no lograban enraizarse en las comunidades donde trabajaban, con las consecuentes actitudes de evasión, irresponsabilidad, improvisación y autodidactismo en su práctica docente, todo lo cual en forma evidente se reflejaba en los precarios niveles de consolidación y superación educativa infantil.

Con el fortalecimiento de la política integracionista impulsada por el INI, se forma el grupo de promotores bilingües, quienes a partir de ese momento serían los llamados a ocupar un lugar estratégico en la política gubernamental entre los pueblos indígenas y los indigenistas. En esta dinámica,

algunos ingresan al aparato burocrático indigenista, en cargos de mayor importancia, pero siempre a nivel de los Centros Coordinadores, que es donde se implementa la acción indigenista en una región específica. Otros se convierten en líderes de sus pueblos o incluso en escribanos calificados que actúan como intermediarios entre los comuneros indios y las autoridades burocráticas (Medina 1977, 24).

Lo anterior provocó que una parte de la población indígena se educara, y los que accedieron a los sistemas educativos de la época empezaron a tener un papel político considerable en sus respectivas comunidades.

Fue así como se empezó a configurar un discurso etnicista e identitario como plataforma política y de manera concreta, con la formación de promotores culturales bilingües. Posteriormente, durante los años ochenta, muchos de estos profesionistas e intelectuales que habían sido formados en este contexto cultural y educativo, se radicalizaron y con-

cretaron sus inquietudes durante la década de los ochenta y noventa en una serie de reivindicaciones relativas a la educación indígena. El resultado fue la creación de escuelas indígenas como la secundaria-internado de Nurío, la Escuela Técnica de Cherán, y una primaria indígena en Cheránástico, además del proyecto sobre universidad indígena en Michoacán.³⁰

En cuanto al aspecto educativo, los datos del INEGI señalan que para los habitantes mayores de 15 años: 31% de los purépechas no tiene ninguna clase de instrucción; 30.5% tiene la primaria incompleta; 12% alcanza el nivel de escuela primaria completa; y únicamente 16.2% tiene alguna formación en educación postprimaria. Lo anterior nos permite señalar que cerca de 60% de la población purépecha tiene un grado de educación muy bajo.

La dependencia estatal encargada de atender la educación indígena es la Dirección General de Educación Indígena del estado (DGEI-M), que sólo llega a atender alrededor de 72% de las comunidades indígenas del estado, es decir 171 comunidades, en las que se han establecido 456 centros educativos (116 de educación inicial, 158 de educación preescolar, 181 de educación primaria y una escuela de educación secundaria. Además, la DGEI-M atiende a estas comunidades distribuidas en 23 municipios, 19 de los cuales pertenecen al pueblo purépecha, 2 al nahua y 2 al pueblo ñihañú-mazahua.³¹

En relación con la región específica de nuestro interés, el cuadro en la siguiente página muestra la cantidad de escuelas y la ubicación de las localidades en el municipio de Chilchota.

Cuando se trata el tema de la educación indígena, no puede dejar de mencionarse el impacto que las diferentes políticas de castellanización y asimilación han tenido en todas las regiones donde hay una presencia importante de pueblos indígenas. El estado de Michoacán no es la excepción, pues los modelos “bilingüe bicultural” e “intercultural bilingüe” han sido parte de las políticas educativas desde unas décadas atrás

³⁰ *Op. cit.*, p. 107.

³¹ Cruz Elena Corona Fernández, *Formación de profesores desde la diferencia étnica: experiencia de educación alternativa en la escuela normal indígena de Michoacán*, Tesis de Maestría, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía, 2003, 83.

Cantidad de escuelas y la ubicación de las localidades en el municipio de Chilchota

Localidad	Escuela y turno	alumnos	docentes
Sto Tomás	Tlillacaptzin	189	7
Ichán	Gral Lázaro Cárdenas. (Matutino)	333	14
Ichán	Gral. Lázaro Cárdenas. (Vespertino)	302	13
Tacuro	Gral I. Zaragoza	284	11
Acachuén	Cuauhtémoc (Matutino)	144	6
Acachuén	Cuauhtémoc (Vespertino)	248	12
Carapan	J. Vasconcelos	405	17
Huancito	Ireti Tikatame	310	12
Zopoco	Ricardo F. Magón	272	12
Total		2487	104

FUENTE: Secretaría de Educación. Dirección de Educación Indígena Dirección de Educación Básica Intercultural. Ciclo Escolar 2008-2009.

hasta la actualidad. En efecto, el primero fue establecido como modelo en los años sesenta, setenta y ochenta, como una estrategia para enseñar dos lenguas y dos culturas de manera simultánea, pero sin metodología específica, ni estrategias didácticas, ni materiales, ni mucho menos con un personal profesionalizado con la formación y capacidad suficiente para enfrentar dicho reto en el nivel nacional.

Por eso se dice que esa política no tuvo ninguna repercusión real en los objetivos que se planteó y nunca salió del papel, ni de las buenas intenciones que le dieron vida. Este modelo encontró cierta resistencia para ser aplicado en Michoacán, ya que algunas comunidades no aceptaron que se introdujeran los maestros en las comunidades, pues no se entendía cómo profesores con falta de preparación y hábitos como alcoholismo, ausentismo, indiferencia o nula capacidad para planear su estrategia educativa o involucrarse en los problemas comunitarios, podrían trans-

mitir conocimientos a los niños, en una intención de recuperación de la cultura y la lengua indígena.

De ese momento a la época actual, el trabajo docente atravesó por diferentes etapas y empezó a revalorizarse, hasta integrar un sector de profesores preocupado por asumirse como nuevo agente educativo en la recuperación de la lengua y los valores culturales indígenas. De tal forma que en diferentes aspectos de la vida escolar se presentó una situación como la siguiente: la formación del docente que labora en el medio indígena se realizó de una manera poco especializada, ya que después de la primaria cursada en el subsistema de educación indígena, donde trabajan los maestros de educación indígena, el estudiante debía seguir la secundaria en Chilchota, por ejemplo, pero ya no con maestros indígenas. Posteriormente, se continuaban los estudios de preparatoria en Ichán, donde tampoco había maestros indígenas, para terminar con un curso de capacitación y ejercer lo que se conoce como la práctica docente.

En la formación docente, la estrategia que se siguió fue elegir a Querétaro como lugar de reunión de indígenas provenientes de varios estados, como Michoacán, el propio Querétaro, Veracruz e Hidalgo, donde se les capacitó aportándoles algunos elementos para conocer el programa de la Secretaría de Educación Pública y técnicas de manejo de grupos, con las cuales el profesor debía enfrentarse a la circunstancia de ser un maestro de grupo e integrarse al magisterio.

Por lo anterior, la educación “bilingüe bicultural” e “intercultural bilingüe” no ha sido más que una buena intención por parte del gobierno federal ya que no ha habido una apropiación de ambas por parte de las pueblos indígenas, algo que también se pudo comprobar con las Primeras Naciones de Québec.

La interculturalidad no se ha dado, ya que los maestros de educación indígena fueron formados como promotores culturales y no como docentes capaces de atender a los niños de educación preescolar. Otra limitación fue que se trabajaba en el medio urbano y no tenían la organización requerida para atender al alumnado. En su práctica docente, se hacía que el niño leyera y escribiera en español y los padres insistían para que los maestros no hablaran en purépecha con los niños, sino que aprendieran español, pues según los padres, el purépecha no les serviría para nada. Sin embargo, en algunas comunidades sí se quería que a los

niños se les enseñara el purépecha. Actualmente, profesores y padres de familia han podido reconsiderar una serie de situaciones al respecto y han coincidido en que el rescate de la lengua y de la cultura purépecha es importante y en ello, la educación, la escuela y la propia comunidad son determinantes.

Los maestros de educación indígena deben ser capaces de darle al niño educación en dos lenguas y ese objetivo pocas veces se ha logrado, pero sí se ha demostrado que los alumnos son capaces de aprender a leer en las dos lenguas. La cuestión es que la familia y la comunidad deben facilitar el aprendizaje y no dejar exclusivamente en manos de los maestros este proceso. La consigna de los algonquinos: “Educar a un niño requiere del esfuerzo de toda una comunidad” es una realidad válida también para los purépechas.

En México, una de las instituciones que actualmente se encarga de la formación de maestros indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional, donde funcionó el Plan Noventa. Los maestros interesados ingresan a la licenciatura y siguen una formación para que los profesores entiendan lo que es el trabajo docente, lo que es la práctica docente y se les aportan herramientas para estar en condiciones de entender al alumno, para asistirle en sus problemas y resolver las necesidades y requerimientos de enseñanza según su nivel de formación, sobre todo en educación básica que es el tema de nuestro interés.

En eso ha sido útil la formación que se imparte en la UPN, pues al titularse, los maestros siguen su trabajo de docencia en el municipio de Chilchota. En su práctica docente, los objetivos de la educación indígena pasan por la adecuación a las necesidades de la comunidad indígena de que se trate, priorizando los conocimientos que la comunidad posee y que han sido transmitidos generacionalmente a los niños. Se recupera pues, lo que los niños han aprendido de su lengua en su familia y no se habla precisamente de lo que el objetivo del programa marca. Eso es parte del desempeño del docente, saber entender estas situaciones particulares de las comunidades para aportar conocimientos a los niños y sistematizar lo que éstos ya saben, lo cual marca una diferencia con los objetivos que con frecuencia son muy afines a los ámbitos urbanos.

El maestro utiliza lo que se encuentra en el medio como material didáctico, como hojas de árbol, de mazorca, granos, maíz, frijol, habas, todo

lo que se encuentra en la comunidad, lo que la gente produce sirve para enseñar las operaciones básicas de suma y resta o para hacer prácticas o experimentos en ciencias naturales. Es un método útil y da buenos resultados porque los niños pueden tocar, sentir y hacer las operaciones de manera práctica en la mesa y simultáneamente en el pizarrón.

Por otro lado, en relación con la enseñanza de la lengua purépecha, los maestros de cada escuela deciden el tipo de material didáctico que se utilizará y el tiempo que destinan en esa actividad. Se piensa que no basta con la lectura, ya que se hace necesario enseñar también la escritura en purépecha. Los dibujos asociados a una palabra o el dibujo con la palabra o la palabra con el dibujo, el abecedario purépecha, son parte de esta estrategia educativa, aunque hasta hace relativamente poco tiempo los etnolingüistas acordaron un solo alfabeto para enseñar. De esa manera cada profesor elabora sus propios materiales didácticos para la lectoescritura en lengua purépecha, misma que se imparte sobre todo en tercero y cuarto grados, porque es la edad adecuada –a juicio de los maestros– en la que el alumno tiene ya sus capacidades más desarrolladas y está en condiciones de aprenderla.

En primero y segundo grado se da una interacción entre el maestro-alumno, padres de familia-alumnos-maestro y en ella se aprovecha el hecho de que el alumno maneja la lengua purépecha todavía. Por eso como primera lengua, sirve de medio de contacto con el profesor. Posteriormente, en tercero y en cuarto grado, el alumno ya está en condiciones de entender que una lengua es tan importante como la otra y puede seguir su formación escolar en español.

Hay procesos sociales más complejos que inciden en el hecho de que los padres ya no quieran que los hijos aprendan su lengua indígena. Eso sucede probablemente porque los indígenas de las comunidades que viajan a los Estados Unidos u otras ciudades del país para trabajar, regresan con una idea según la cual sus hijos deben ir a la escuela, pero para aprender a leer y a escribir en español, no en la lengua purépecha. Según ellos, se trata de que el niño pueda defenderse cuando sea grande, para que no sufran como sufrieron los padres.

Los procesos migratorios también tienen importancia ya que cuando salen los padres éstos regresan con otra forma de ver el mundo y se da un desplazamiento de la lengua indígena. Sin embargo, eso no quiere decir

que ésta deje de ser significativa, pues hay comunidades donde la población siente interés por ella y porque se enseñe a los niños si en la escuela no se hace. Según información oficial, en algunas de estas comunidades, la población indígena es escasa y el subsistema de educación indígena de la secretaría estatal de educación tiene dificultades para atender esta demanda educativa.³² A través de algunas instituciones como el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), se trata de subsanar esta situación impartiendo clases de purépecha a la población adulta.

UNA COMUNIDAD PARA EDUCAR: MAESTROS, AUTORIDADES Y PADRES DE FAMILIA

En opinión de los docentes, falta la participación de las autoridades municipales y comunales en las tareas educativas. Raramente la autoridad municipal tiene iniciativa o preocupación por la educación indígena. El maestro, el director de la escuela con frecuencia buscan a la autoridad mediante una petición escrita para solicitar lo que requiere la escuela. Un caso recurrente son las necesidades de espacio, que dependen de la cantidad de alumnos que demandan el servicio, lo que puede implicar más aulas y mobiliario. Si la autoridad está en buena disposición y tiene presupuesto, accede y colabora, pero si no es así, la respuesta será negativa y la escuela quedará a la deriva y con sus propios recursos para resolver su situación. A lo anterior habría que añadir que los padres de familia se involucran poco en la educación de sus hijos, y asisten sólo circunstancialmente a las reuniones de la escuela convocadas por los maestros. Son sobre todo las madres las que asisten, pero al carecer de autorización del esposo para tomar decisiones, no se logran acuerdos que afectan el sentido y la orientación de la educación de sus hijos y en los que las autoridades escolares no pueden decidir unilateralmente. Un principio es que la escuela refleja la realidad social en la que está inmersa. Es decir, el espacio educativo donde crecen los niños es un reflejo de lo que pasa afuera y de cómo los padres asumen o no su responsabilidad compartida con la escuela y lo que sucede en ella (Cunnigham 2001). La problemática ante-

³² Entrevista al Mtro. Domingo Santiago, Inspector Escolar del Sector 2 del Subsistema de Educación Indígena, octubre 2009.

riormente descrita guarda una relación muy estrecha con lo observado en la comunidad de Kitcisakik, donde un equipo técnico de intervención se está encargando de coordinar la participación de maestros, autoridades y padres de familia para acordar una serie de actividades que los compromete con los objetivos y el mejoramiento de la educación. Una explicación a la falta de interés de los padres por la educación indígena, según los maestros, es que aquellos tienen niveles bajos de formación. La gran mayoría sólo cuenta con la primaria incompleta y un porcentaje mínimo ha terminado la escuela secundaria o el bachillerato.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA: ¿CONTROL CULTURAL DEL ESTADO O ALTERNATIVA EDUCATIVA?

Los maestros utilizan la lengua como medio transportador del conocimiento general al español. Cuando no se entienden los contenidos, se valen de la lengua materna para enseñar a los niños. No hay programación alguna para fortalecer la cultura, en la que los padres y autoridades deben intervenir. Se precisan métodos para desarrollar la lengua y crear uno específico para la indígena, pues el maestro se limita a transportar los conocimientos al español sin consolidar la lengua indígena. Los maestros de Chilchota opinan que es justo que los indígenas tengan sus propios mecanismos para controlar la educación, ya que sería la forma más adecuada de responder a las necesidades educativas. Desafortunadamente hay una lucha por el poder donde el Estado quiere controlar todo, mientras que los indígenas también desean tomar el control en sus pueblos. Esto provoca una tensión y divide a las comunidades y así, mientras algunos líderes manifiestan propósitos de interés colectivo, también hay otros líderes con propósitos personales que son los que en ocasiones predominan. En efecto, cuando llegan al poder se olvidan de sus compromisos con la sociedad y no asumen el control de los aspectos que permiten mejorar la educación, para mejorar programas o formas de trabajo y formación docente para atender adecuadamente a la población indígena.

Se trata pues no sólo de manipular una representación indígena con fines electorales, sino de responder a los intereses de la sociedad indígena.

na y en este aspecto, la educación es una pieza fundamental para el rescate de las culturas y lenguas indígenas.

Una constante entonces es que, al no tener posibilidades de una formación profesional más allá de la recibida como normalista, la vía político-sindical puede ser para los maestros una alternativa, dado el bloqueo de sus expectativas para realizar un trabajo más acorde con las necesidades de sus respectivas comunidades. Además, los maestros siguen con un modelo de formación monocultural castellanizante y su formación, breve y deficiente, limita el arraigo del profesor a la comunidad y culmina con la instalación del maestro en una ciudad mediana, donde su desempeño y trabajo con población indígena es marginal (Dietz 1999, 303).

En el conjunto de los componentes que hemos expuesto aquí, podemos adelantar algunos enunciados que permitan comprender el tema de la profesionalización de la formación de docentes indígenas dedicados a la labor educativa en el nivel básico y los retos que deben enfrentar para cumplir con el objetivo que les ha sido delegado, en el sentido de formar parte de todo un dispositivo educativo orientado a conservar la lengua indígena, como un aspecto que fortalezca la identidad cultural en la región, o de plano renunciar a ese propósito y seguir en la lógica de la castellanización, como hasta la fecha se ha hecho.

La intencionalidad inicial del Estado por unificar al país en el manejo y enseñanza de una sola lengua, se reflejó en programas educativos que no consideraban el potencial cultural de las sociedades indígenas del país, por lo que en las comunidades este plan educativo se sentía sobre todo como un acoso constante de la cultura indígena. Al parecer, esta tendencia ha tendido a cambiar con la intención de aplicar programas de educación intercultural, pues a través de ellos se pretende revitalizar la lengua indígena. Es un hecho que el gobierno no ha dejado a las comunidades y sus maestros desarrollar iniciativas para educar a su conveniencia a sus niños. Primero, porque no tenían formación ni materiales ni programas, ahora es en parte por la tendencia a imponer un solo modelo educativo detrás del cual se encuentran criterios de administración y culturales etnocéntricos.

Hay iniciativas locales con impacto social y que se ha debido a la organización que los maestros han podido lograr en las comunidades. Son

alternativas puntuales y una de ellas se relaciona con el diseño curricular de maestros normalistas, que obedece a las necesidades de las comunidades donde se ha dado y no a los criterios de la Secretaría de Educación Pública. En ese sentido puede hablarse, aunque de manera incipiente, de una capacidad para controlar por parte de los maestros, la orientación educativa de sus pueblos. La pregunta es que si el Estado mexicano es capaz de aceptar proyectos alternativos de educación distintos a los que hasta ahora se han diseñado y aplicado en poblaciones indígenas.

CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones que podemos ofrecer tras la realización del presente estudio comparativo es que a pesar de las grandes diferencias entre Canadá y México, cuando nos hemos acercado a un sector de la sociedad como el de las Primeras Naciones, hemos encontrado considerables similitudes. Desde fines del siglo XIX hasta entrada la década de los setenta, existió en ambos países una política educativa análoga que fue la asimilación. Lo anterior no resulta extraño si se tiene en cuenta que la ideología decimonónica partió del prejuicio sobre la población originaria de América, concibiéndola como primitiva y poco civilizada, a diferencia de la sociedad occidental “imbuida de su superioridad y de su capacidad de traspasar la cultura, la civilización y los adelantos modernos al mundo entero, se jactaba de estar llevando a cabo, con el colonialismo, una operación filantrópica y salvadora sin precedentes” (Comellas 2000, 182). Aún con todo, la dominación y la subordinación no impidieron que la población autóctona se mantuviera en resistencia hasta el momento actual y eso a pesar de los internados construidos en Québec y Michoacán para llevar a cabo la aculturación y asimilación de algonquinos y purépechas.

En el segundo tercio del siglo XX algo comenzó a cambiar. Las Primeras Naciones a partir de sus organizaciones emprendieron movilizaciones, al tiempo que demandaban el derecho a la educación y el reconocimiento de sus diferencias. En 1973, las poblaciones autóctonas de Canadá lograron establecer nuevas relaciones con el gobierno, cuando éste último asintió que la educación autóctona sería formalizada desde

aquel momento por ciudadanos autóctonos: “La maîtrise indienne de l’éducation indienne” (el control indígena de la educación indígena). Aunque hoy, son muchos los aspectos que quedan pendientes para lograr un control total, podemos decir que, lo anterior, no tuvo parangón en México, si se tiene en cuenta que –entonces, como ahora–es la SEP y el sindicato quienes regulan todo lo relativo a la educación indígena y no indígena, a pesar de la existencia de iniciativas alternas con dimensión local.

Las reivindicaciones de las poblaciones autóctonas no pararon aquí sino que continuaron a lo largo de la década de los ochenta y las siguientes. De tal suerte que hoy Canadá y México han firmado numerosas Convenciones, Acuerdos, Resoluciones, Constituciones, etcétera, por las que se reconocen los derechos de las poblaciones originarias de América, pero aún con todo se sigue observando cómo éstas no tienen el mismo estatus de igualdad y viven en condiciones de inferioridad y diferencia en relación con la sociedad mayoritaria, valga decir en otras palabras, que en condiciones socioeconómicas similares a las de los países del Tercer Mundo, donde se les segregá –como en el caso de Canadá– mediante reservas. En el fondo, lo que opera es una falta de reconocimiento por parte de la sociedad mayoritaria que conserva no sólo una enorme ignorancia del “otro” sino que además mantiene graves prejuicios, ejerciendo la diferencia.

Mientras se va ampliando la brecha de la pobreza, ésta afecta de lleno a la educación, al acceso de los alumnos, como también al aprendizaje y la permanencia en la escuela. En México muchos niños y jóvenes abandonan los estudios para trabajar. Cuando vuelven –si es que lo hacen– se encuentran rezagados y no hallan las condiciones para continuar pues, los programas educativos no permiten una educación especial y adecuada a la diversidad lingüística y cultural.

El panorama descrito más arriba no se aleja sustancialmente de lo que acontece en Canadá. Entre las Primeras Naciones (que representan 3.8% de la población total, frente a 10% de la población indígena de México) se descubre que los recursos que destina el gobierno para atender la demanda educativa son insuficientes, lo que indica que no es la proporción numérica en relación con dichos recursos lo determinante, sino que en realidad, lo que impide una equidad en la distribución de

los mismos, está en correlación a planteamientos ideológicos-políticos discriminatorios provenientes de la sociedad blanca.

También resulta importante señalar lo desoladora que puede llegar a ser la desestructuración familiar percibida entre autóctonos canadienses, traduciéndose en una anomia que produce altas tasas de suicidio entre los jóvenes. En México, los lazos entre los miembros de las familias son estrechos y fuertes, de manera que la institución familiar de una u otra forma sostiene a sus integrantes jóvenes y la migración cuando se hace inexcusable, es una válvula de escape para dar cierta salida a las tensiones provocadas por la falta de futuro entre la juventud que no encuentra ni posee medios para seguir una formación profesional.

En el caso canadiense, hay que señalar que el empleo remunerado no es una prioridad, puesto que las Primeras Naciones en reserva cuentan con subsidios de parte del Estado permitiéndoles, cuando menos, la sobrevivencia. Los que no están en reserva encuentran los mismos problemas que los indígenas mexicanos que realizan trabajos, pero con salarios inferiores a la población blanca.

Además de los factores económicos existen otros muchos problemas comunes asociados como son: la ausencia de programas de estudios que incluyan las necesidades de la población indígena, lo que invita a que las escuelas se conviertan en recintos de exclusión; la carencia de formación profesional, el fracaso escolar, la falta de un ambiente propicio para la escolarización cuando los padres también carecen de estudios y de oportunidades restringidas en el mercado de trabajo, dan lugar a situaciones de marginalidad y violencia. Todo lo anterior, no hace sino indicarnos que la escuela reproduce lo que se observa en la política, la economía o la sociedad, aunque como se ha venido advirtiendo a lo largo del trabajo, al igual que se han logrado pequeños avances también retrocesos en materia de derechos en la educación.³³ Baste señalar que Canadá no suscribió la Declaración Internacional de los Derechos de los Pueblos Autóctonos adoptada el 13 de septiembre de 2007 por la Asamblea General de la ONU.

Hasta la fecha, si bien las políticas de Canadá y México muestran de forma reiterada las buenas intenciones para formalizar una educación

³³ Rodolfo Stavenhagen, *Los pueblos indígenas y sus derechos*, México, Unesco, 2005, 97.

intercultural, falta por dar algunos pasos imprescindibles como es la cesión de una jurisdicción propia para las Primeras Naciones sobre su sistema educativo y del mismo modo para los grupos indígenas de México. Esta es una demanda de algonquinos y purépechas que cada vez tienen más claro que la educación es un proceso que no debe dejarse sólo en manos del Estado y los maestros, sino que en el aprendizaje, la familia y la comunidad deben intervenir de lleno, para el rescate de la lengua y la cultura propia.

Para finalizar, queremos retornar al principio de esta investigación manifestando que, la educación es un derecho fundamental de todo ser humano tal y como declaró en 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas. La educación como medio de fortalecer y generar el desarrollo de los individuos, las comunidades y las naciones. En definitiva, la educación para lograr la libertad y una vida plena. Frente a los problemas detectados en materia educativa relativa a los pueblos indígenas de México y Canadá, proponemos las líneas de acción siguientes:

PROPUESTAS DE ACCIÓN

1. Obtener una jurisdicción sobre el sistema educativo en todas las Primeras Naciones y entre los grupos étnicos de México.
2. Controlar el sistema educativo desde el preescolar hasta la universidad, insertando programas de la cultura propia.
3. Crear programas de formación profesional a fin de beneficiarse de los conocimientos adquiridos tradicionalmente por las poblaciones originarias como puede ser sobre la herbolaria, la silvicultura, la medicina empírica, etcétera, y favorecer el empleo de mano de obra.
4. Ampliar el financiamiento para la educación, en los términos planteados por la OCDE.
5. Favorecer y propiciar la interrelación con la sociedad mayoritaria a fin de lograr un mejor conocimiento entre sí como también mejores relaciones.
6. Mejorar las relaciones entre el sistema educativo de los pueblos originarios con el resto de los sistemas provenientes de la sociedad mayoritaria y propiciar la investigación multidisciplinar para estudiar

- el origen, las causas y las formas de paliar la violencia y la discriminación.
7. Involucrar a los padres en el desarrollo y la educación de los hijos tanto en la escuela como en la casa.
 8. Revalorizar las identidades étnicas.
 9. Mejorar el acceso a la tecnología, la información y telecomunicaciones, ya que las poblaciones autóctonas tienen dificultades para acceder a los medios modernos de trabajo debido a que en la mayoría de las ocasiones se sitúan lejos de los centros urbanos.
 10. Sensibilizar a la población en general y a los medios de comunicación sobre los derechos, la cultura de los pueblos autóctonos.

Muchas de estas propuestas pueden favorecer a la igualdad de derechos en educación y oportunidades entre la población indígena y la mayoritaria en ambos países. Algunas de ellas figuran en las propuestas internacionales formuladas ya en los organismos correspondientes (Unesco, ONU, OIT) y otras responden a las necesidades que hemos observado directamente en campo y que creemos deben ser atendidas.

BIBLIOGRAFÍA

- BANKS, James A. y LYNCH, J., "Glosario", en *Multicultural Education in Western Societies*, Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1986.
- BATTISTE M. Introduction. In M. Battiste y J. Barman (eds.), *First Nations Education in Canada: the circle unfolds* (pp. vii-xx), Vancouver, UBC Press, 1995.
- Bulletin Statistique régional*, Abitibi- Témiscamingue, *Bulletin Statistique du Quebec*, 2008.
- CALDERÓN M., M. ANTONIO y Fernando SEGURA, *En educación indígena le apostamos al futuro. Chilchota*, Michoacán, México, CIDE, 2007.
- CARABIAS, Julia, Enrique PROVENCIO y Carlos TOLEDO, *Manejo de recursos naturales y pobreza rural*, México, Fondo Cultura Económica, 1995.
- COMELLAS, José Luis, *El último cambio de siglo. Gloria y crisis de Occidente 1870-1914*, Barcelona, Ariel, 2000.
- CORONA FERNÁNDEZ, Cruz Elena, *Formación de profesores desde la diferencia*

- étnica: experiencia de educación alternativa en la escuela normal indígena de Michoacán, Tesis de Maestría, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras Posgrado en Pedagogía, 2003.
- CUNNINGHAM, Myrna, "Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales", Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Guatemala, julio 25-27, 2001.
- DÍAZ, Raúl y Alejandra RODRÍGUEZ DE ANCA, "La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante", Centro de Educación Popular e Intercultural, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 2005.
- DIETZ, Gunther, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999.
- FRATERNITÉ DES INDIENS DU CANADA, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, Déclaration de principe présentée au Ministre des Affaires Indiennes et du Nord Canadien, 1972.
- Forum Socioéconomique des Premières Nations, Rapport final du forum socioéconomique des Premières Nations, Mashteuatsh, 25 al 27 octubre de 2006.
- GIRARD, Camil, *Acercamiento histórico a los pueblos autóctonos en Canadá: territorio y autonomía gubernamental de los innues montañeses del noreste de Quebec desde 1603 a nuestros días*, Conferencia pronunciada en Yautepéc, Morelos, México, 2004.
- HEVIA R. Ricardo (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, vol. I, Santiago de Chile, OREALC / UNESCO, 2005.
- INEGI, *Censo General de Población y Vivienda*, 2000.
- _____, *Conteo General de Población y Vivienda*, 2005.
- JENSON, J. y Martin PAPILLON, "Challenging the citizenship regime: the James Bay Cree and transnational action" en *Politics and Society*, vol. 28, núm. 2, Sage Publication, 2000.
- Le Journal du Conseil en Education des Premières Nations*, Editorial, abril, 2007.
- LOISELLE, Marguerite, Marie-Pierre BOUSQUET, et al., *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche-ac-*

- tion visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien être des enfants*, Rapport de recherche: phase 1, Université du Québec en Abitibi, Témiscamingue, 2008.
- MEDINA, Andrés, "Los indios" en *7 ensayos sobre indigenismo*, Serie Cuadernos de Trabajo núm. 6, México, INI, 1977, 19-28.
- MORIN, Edgar, *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- NUÑO GUTIÉRREZ, M. Rosa, *Los procesos de modernización y globalización en el seno de la sociedad mexicana: deconstrucción y reconstrucción de la identidad indígena. El caso de la comunidad de Cuanajo*, tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, *Les portraits de la région*, 2005.
URL: www.observat.qc.ca
- _____, *Statistiques/Autochtones*, 2006. URL: www.observat.qc.ca/Statistiques/autochtones.htm
- ONU, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Asamblea General, 2007.
- PALMA, Diego, "La educación para la democracia", en *Investigación y Crítica*, núm. 4, Santiago de Chile, U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, 2000, 22.
- PERLEY, D. G., "Aboriginal Education in Canada as Internal Colonialism", *Canadian Journal of Native Education* 20 (I), 1993, 118-128.
- PICARD, G., *Les sociétés modernes dépossédées de la démocratie*, Allocution au Forum continental sur l'éducation, dans le cadre du Sommet des Amériques, Québec, 17-18 abril, 2001.
- Rapport de la Comisión Royale Sur les Peuples Autochtones*, 1996, vol. 3.
- SÁENZ, Moisés, *Carapan*, México, OEA-CREFAL, 1992 [1936].
- SCHMELKES, Ponencia: "Desigualdad Social y exclusión educativa", *Foro Internacional sobre inclusión educativa*, Ciudad de México, 6-8 de octubre, 2008.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, *Los pueblos indígenas y sus derechos*, México, Unesco, 2005.
- VAN DIJK, Teun, "Discurso y racismo" en *Persona y Sociedad*, vol. xvi, núm. 3, Universidad Alberto Hurtado, Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES, diciembre de 2002, 191-205.
- YOUNG, Iris, "Vida política y diferencia de grupo: Una crítica del ideal de ciudadanía universal" en *Perspectivas feministas en teoría política*, Car-

me Castells (comp.) Barcelona, Paidos, Ibérica, 1996. Disponible en la World Wide Web: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma1.rtfhttp://www.un.org/spanish/aboutun/rights.htm> Declaración de los Derechos Humanos, 1948 (art 26).

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 3 de junio de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN Y RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 28 de noviembre de 2009