



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA**

**PROPUESTA PSICOPEDAGOGICA EN RELACION A LOS
PROCESOS DE CONOCIMIENTO INTERCULTURALES
CULTURA NACIONAL-CULTURAS INDIGENAS EN MEXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

CLAUDIA ALONSO PESADO

Director de Tesis: Lic. Alfredo Guerrero Tapia

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. EPISTEMOLOGÍA Y CONOCIMIENTO	13
1.1. La relatividad histórica del conocimiento.	22
1.2. Conocimiento y educación.	35
2. PUEBLOS INDÍGENAS, ETNICIDAD Y EDUCACIÓN	48
2.1. Etnia, Organización Social y Cultura.	58
2.2. Proyecto de Nación: cultura nacional y cultura indígena.	67
3. POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO RESPECTO DE LOS GRUPOS INDÍGENAS	76
3.1. La política indigenista: movilización indígena frente a los modelos de desarrollo del Estado mexicano.	81
3.2. Política Educativa para los Indígenas.	95
4. PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA	111
4.1. Alcances y limitaciones de la psicología educativa.	121
4.2. Pensamiento, lenguaje y cultura.	138
5. PROPUESTA METODOLÓGICA	147
CONCLUSIONES	163
ANEXO: GUÍA METODOLÓGICA: TALLERES DE AUTODIAGNÓSTICO PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA	169
BIBLIOGRAFÍA	180

INTRODUCCIÓN

"En lugar de «escuela para todos», el lema podría muy bien convertirse en «contextos educativos para todos»."

ALVAREZ Y DEL RÍO.

Por las características del desarrollo histórico de México, la educación, como posibilidad de conocimiento y aprehensión de la realidad, ha sido negada a amplios sectores sociales del país. Uno de esos sectores es el de los pueblos indios, los cuales, por sus condiciones particulares de reproducción social, presentan uno de los mayores desafíos en el estudio y en la práctica del fenómeno educativo.

En el modelo de desarrollo económico, político, cultural y en particular en el proyecto educativo, el Estado mexicano ha negado la esencia pluriétnica y pluricultural que tiene la Nación. Esto es cierto, sin menosprecio de las acciones emprendidas, incluyendo el enorme logro de incorporar en 1991, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 4o.) el respeto a las costumbres, cultura, organización, lenguas, etc., de las distintas etnias.

El respeto a la pluralidad étnica está ausente de los contenidos educativos básicos, medios, medios superiores e inclusive superiores, con excepción de las carreras de antropología, etnografía, arqueología y educación indígena. En los medios de difusión y comunicación masivos y en general en todas las instituciones, está ausente toda información relativa a la presencia de los pueblos indígenas como sujetos vivientes, actuales, en movimiento constante; a su lucha política en defensa de sus tierras, territorios, lugares sagrados y, en sí, de su ser específicamente indígena, que interactúa con las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales de los grupos hegemónicos regionales y nacionales.

Entre algunos mexicanos - no pocos por cierto - existe la idea de que la riqueza cultural con la que cuenta México es herencia de nuestro pasado indígena, de indígenas ya muertos, desconociendo que dicha riqueza esta viva en la

existencia actual de 56 pueblos indios¹, que día a día libran un combate para sobrevivir en su especificidad. Cuando se llega a reconocer la existencia de indígenas, se desconoce su historia, su cultura, así como las razones de su pobreza, llegándose a afirmar con un sentido racista: que "son pobres por ser indios", que son además "feos, tontos y "nacos" ".

Lo anterior es resultado de los resabios de la colonización y de la continua negación de su realidad histórica por el Estado y la sociedad.

El objetivo primordial del Estado mexicano respecto a los grupos indígenas ha sido la asimilación, incorporación e integración al modelo de desarrollo occidental, con todas las implicaciones económicas, políticas y socioculturales que esto conlleva.

Un elemento fundamental para ello ha sido la homogeneización lingüística a través de la alfabetización y la castellanización. Asimismo, los apoyos en el ámbito de la producción han respondido a una perspectiva extensionista que se propone facilitar el aprovechamiento de los recursos naturales y los medios de producción propios de los sectores indígenas, para su incorporación al desarrollo

¹ Reconocidos oficialmente con base al criterio lingüístico; habiendo desaparecido desde la conquista a la fecha de 93 a 112 grupos étnicos. Para ampliar esta información remitirse a: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA; 1982; Grupos Etnicos de México; Tomo I; México; INI; 1982; p.9-19.

"nacional capitalista".

En las acciones que el Estado mexicano ha emprendido, se ha valido de métodos y formas concordantes con la política de los distintos regímenes, a través de instituciones específicas que van desde el Departamento de Asuntos Indígenas hasta el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA).

En este contexto, la educación ha cumplido un papel prioritario en la estrategia global de desarrollo planteada históricamente por el Estado mexicano. Desde las Casas del Pueblo y Misiones Culturales, pasando por las Escuelas Rurales Campesinas y la Educación Socialista en el cardenismo, hasta la postulación de la Educación Bilingüe y Bicultural en fechas recientes, sólo en el discurso se han tomado en cuenta las diferencias socioculturales que hacen específico el fenómeno étnico o indígena del país, lo que se ha traducido en una negación de las posibilidades de aprehensión de la realidad social - que la educación implica - por estos sectores.

Si bien en 1991 se da un avance importante al incluir en el artículo 4o. el reconocimiento y respeto a la existencia de los pueblos indígenas como pueblos diferenciados, esta por verse la reglamentación a este Artículo y la definición

de programas que hagan viable la intencionalidad que en dicho precepto constitucional se enuncia.

La población indígena en México se calcula en 6,412,000 personas², distribuidas en cerca de 56 pueblos indios. Esto presenta, entre otros aspectos, una diversidad lingüística y cultural y de patrones de comportamiento y de organización social, que hace más complejas las relación que estos pueblos establecen con la realidad social nacional y que los diferencia de otros sectores subalternos, como los obreros y los campesinos pobres.

Tal realidad obliga a una especificación teórico-conceptual en el análisis de la práctica educativa, para adecuar cualquier propuesta educativa a las diferencias que hacen de los pueblos indios del país grupos particulares en su especificidad social.

Es obligado, para ello, identificar los espacios sociales formales (institucionales) e informales (los de la vida cotidiana familiar y comunitaria) donde se da el proceso educativo, para que el Estado y la sociedad civil cumplan sus responsabilidades en cuanto al tema en cuestión.

² De acuerdo al censo de 1990, son población indígena 5,282,347 personas de 5 años y más de edad. Sumando a esta cantidad 1,129,625 hablantes menores de 5 años se tiene el total mencionado.

En el campo indígena esto es de gran relevancia, ya que parte del proceso educativo inscrito en las actividades cotidianas familiares y comunitarias (educación no formal) debe ser reconocido y apoyado por el Estado en una lógica diferente a la educación formal, sin olvidar que ese espacio es de la competencia de los propios indios, quienes deben asumir la relevancia del proceso educativo - no formal para nutrir el formal, como proyecto que reivindique su especificidad, desarrollándose una educación intercultural en el marco regional y nacional.

De lo que se trata es de crear una nueva cultura social y nacional a la que sea inherente y consustancial la diversidad étnica. De no hacerse así, se seguirá reproduciendo la marginalidad de estos sectores en términos educativos.

La Tesis que aquí se presenta se propone ahondar en los procesos de conocimiento interculturales, con el objeto de formular una propuesta metodológica psicopedagógica, que sea pertinente y sea respetuosa de las características actuales y los rasgos histórico-culturales de los pueblos indígenas. Esta diseñada para ser utilizada por los propios indígenas a través de sus estructuras organizativas, y por promotores institucionales. Se basa en el autodiagnóstico como método de investigación, donde los propios indígenas plasman la información diagnóstica, la ordenan, analizan, interpretan y proponen las acciones que tiendan a revalorar sus tradiciones educativas, sus

procedimientos y métodos de generación y transmisión del conocimiento.

Para ello, se concibe a la educación como una totalidad donde los aspectos históricos, técnicos, sociológicos, psicológicos y sociolingüísticos que les son propios son tomados en su unidad.

Se pondera la identificación de las actividades productivas y reproductivas en la vida cotidiana en sus espacios familiares y comunitarios, para identificar los espacios y procedimientos educativos, así como los sujetos responsables de la realización de las actividades y procedimientos educativos (incluyendo la crianza), y de los sujetos receptores.

La metodología seguida en el desarrollo de la presente Tesis parte de una definición científica y humanista histórica de la construcción del conocimiento, con el objeto de puntualizar su carácter social, así como su carácter relativo, a fin de sustentar la diversidad humana y del conocimiento.

Reconocida la relatividad histórica y su carácter social (donde se da el ejercicio de poder), revítese esto en la colonización desde Europa, para ubicar la dominación del pensamiento occidental sobre los demás pensamientos y civilizaciones de Asia, Africa y América; esto lleva a moverse en el campo de la epistemología y a examinar el significado de la educación como proceso

transformador y de aprehensión de la realidad.

Bajo esta perspectiva se pasa a examinar el proceso de conocimiento y el proceso educativo como procesos que se enmarcan en contextos culturales específicos construidos sociohistóricamente; es en este sentido que surge la pregunta de si la diversidad en el conocimiento se refiere también a diferencias interculturales de los procesos cognoscitivos, debate este aún vigente.

Una vez ubicados en el contexto nacional fue necesario desarrollar un apartado que da contexto a la relación de los procesos de conocimiento de los pueblos indios y de la cultura nacional en su situación asimétrica y subordinada. Se reporta en dicho apartado los resultados del examen realizado; así se observa la contradicción entre el proyecto civilizatorio occidental y el proyecto civilizatorio mesoamericano. Además se manifiesta la resistencia que subyace en el territorio nacional a que desaparezcan los pueblos indios y muchas actividades y actitudes de la cultura civilizatoria de mesoamérica mediante la reproducción social.

Así mismo se caracteriza el significado que para el indio tiene la tierra, así como la relación del indio con la tierra misma y el universo, lo que determina concepciones de desarrollo, de vida y de hombre muy diferente a la concepción occidental. Esta es la base de la hipótesis de que los procesos cognitivos son

construidos socialmente, interiorizándolos cada individuo de acuerdo a su propia cultura.

Hubo luego en esta Tesis la necesidad de revisar las políticas indigenistas y otras políticas oficiales en relación a la problemática tratada, dando cuenta con dicha revisión de que la participación activa y permanente de la resistencia de los indios frente al Estado ha motivado que éste defina políticas que van desde posiciones de asimilación hasta posiciones participativas, generalmente sin plantearse un proyecto nacional en la pluralidad sino un proyecto de nación que homogenice, un proyecto de desarrollo acorde a occidente; esto es: el Estado no asume la diferencia y la diversidad en la definición de sus políticas.

Asimismo se aprecia como el aspecto educativo le ha interesado al Estado para lograr una identidad nacional, y sin embargo para los indios la educación no ha significado un motor de movilización, como lo ha sido la tierra y la producción.

El tema de la presente Tesis y la metodología utilizada fueron definidos a partir de una inquietud producto de la experiencia laboral con los pueblos indios en el área de capacitación, ya que los elementos teóricos y prácticos sobre capacitación, aprendizaje y técnicas didácticas con las que contaba a partir de mi formación profesional no servían para trabajar en la realidad con que me encontraba. De ahí surgió las preguntas: ¿acaso los indígenas aprenden de

modo diferente? ¿cómo repercuten sus creencias, valores y relación con la naturaleza y el universo en sus relaciones sociales a nivel familiar y comunitario? ¿cómo superar la barrera del lenguaje para comunicarnos? ¿tener una lengua diferente al español, hace que piensen de modo diferente? ¿existen diferencias entre los diferentes pueblos indios?

En este sentido se revisaron los aportes y limitaciones de la psicología como disciplina en cuanto al tema. Además se ubicó la limitada formación profesional del psicólogo mexicano, dando soporte al planteamiento de que se sigue ponderando el pensamiento occidental sobre el pensamiento construido desde los sectores subalternos de nuestra sociedad y de modo particular del indígena.

Se plantea la necesidad de avanzar en ampliar la formación del psicólogo del país, incluyendo en el plan de estudios - en aquellas escuelas donde aún no lo hacen, como la Facultad de Psicología de la UNAM - aquellas corrientes psicológicas relacionadas con el conocimiento, los procesos cognitivos y cultura (p. ej. transcultural, sociohistórica, etnográfica cognoscitivista, por mencionar a las más relevantes), poniendo en su contexto dichos contenidos con la realidad nacional.

Consideramos lo anterior de gran relevancia por dos razones: la primera, que México tiene enfrente un proyecto "modernizador" que implica necesariamente

a la población indígena, a la que se le aplican políticas indigenistas y educativas no siempre en su beneficio, sino en su perjuicio, donde el tema educativo - alfabetización, formación técnica, etc. - cobra cada vez mayor importancia ya sea para su asimilación e incorporación al esquema occidental destruyendo su identidad y fortaleciendo socialmente una cultura "colonizadora", o bien para que a través de este fenómeno se construya un proyecto alternativo que tienda a fortalecer su identidad en convivencia lo más armoniosa posible con el modelo globalizador.

La segunda razón se relaciona con la psicología como carrera profesional, pues si se busca que perdure en el futuro nacional de manera más consecuente y activa no puede soslayar lo antes expuesto.

Por último, la propuesta metodológica tiene un antecedente empírico institucional³ para sectores urbano popular, rural e indígena, para abordar el fenómeno social de la participación de los géneros en el desarrollo, para definir propuestas de desarrollo comunitario que hagan posible la participación y el acceso a los servicios y beneficios que genera el desarrollo, de los sexos en

³ Si interesa conocerla remitirse al Anexo Metodológico del Manual Normativo del Programa Nacional "Mujeres en Solidaridad" elaborado en el período 1989-1993 por la Dirección de Programas de Desarrollo Comunitario y Municipal de la Secretaría de Desarrollo Social (antes de 1992 Secretaría de Programación y Presupuesto).

condiciones de mayor equidad entre los mismos.

La propuesta que ahora se presenta retoma lo referente a la cotidianidad y a la división social del trabajo productivo y reproductivo por sexo y edad del trabajo, revisando las actividades que desempeñan; también se retoma toda la experiencia del proceso de investigación participativa mediante el autodiagnóstico, trabajado a través de talleres.

EPISTEMOLOGÍA Y CONOCIMIENTO

EPISTEMOLOGÍA Y CONOCIMIENTO

La educación es, en última instancia, uno de los procesos de construcción del conocimiento, una capacidad específicamente humana de aprehensión de la realidad, que se condiciona y se particulariza a partir de un entorno social históricamente determinado. Esta caracterización recoge lo que es el proceso del conocimiento bajo la perspectiva metodológica de Marx y de algunos de sus seguidores, por considerarlas aportaciones valiosas.

Partiendo de las consideraciones de György Márkus (1971) respecto al concepto del hombre en Marx, tenemos que el surgimiento del hombre como especie se da a partir de una relación metabólica con la naturaleza, en la que, a diferencia de los animales, requiere transformarla para satisfacer sus necesidades de reproducción biológica y transformarse a sí mismo en una relación progresiva de naturalización del hombre y humanización de la naturaleza a partir del trabajo.

El hombre se relaciona con la naturaleza a través de instrumentos, herramientas, esto es, a través de mediaciones, con las cuales se apropia y aprovecha para sí las leyes de la naturaleza, de la historia natural, inaugurando, conforme a los tiempos y movimientos de dicho apropiación, una historia propia, esto es, una historia específicamente humana. Lo anterior significa una humanización de la naturaleza, la interiorización progresiva de los elementos y potencialidades de la naturaleza en el ser humano, en otras palabras, en la extensión de lo que Marx denominó "cuerpo inorgánico del hombre" (Marx, 1984, p.33). Pero a su vez, ésta práctica de interiorización progresiva en el ser humano implica la naturalización del hombre, es decir el descubrimiento ilimitado de necesidades y de capacidades para satisfacerlas, generando en el ser del hombre una conciencia de su especificidad de ser vivo distinto de los demás con la capacidad de autoproyectarse, de autorealizarse dándose un sentido, una regulación y un control consciente de su propia acción en su metabolismo con la naturaleza.

Es en este sentido de naturalización del hombre capaz de transformar la naturaleza, donde se ubica el despliegue ilimitado de la capacidad humana. Al apropiarse de las leyes de la naturaleza constituye un ser genérico diferenciado de la naturaleza, generando su propia historia, manifestándose tan amplia y universalmente por su condición de ser libre. En este amplio, complejo y dinámico proceso visto en su totalidad, es donde se constituye el ser del

hombre, que consiste, para Marx, en el trabajo, en su carácter social y en la conciencia - expresándose constantemente en estos aspectos su capacidad de amar y sentir - , tres momentos que se manifiestan fusionados y articulados de manera indivisible en la existencia del hombre como una totalidad concreta.

Es precisamente en el ámbito de la conciencia donde el conocimiento se ubica como un elemento constituido por y constitutivo de la existencia del hombre y de la construcción de su libertad. En palabras de György Márkus (1971, p. 52) "... la concepción marxista de la conciencia (el conocimiento), que la entiende como momento constitutivo de la actividad vital específicamente humana, diferenciado y constituido a su vez paulatinamente en el curso de la evolución histórica y materializado en formas propias de actividad y de objetivación, subraya inequívocamente la realidad ontológica y la "cismundaneidad" del elemento conciencia. La conciencia no es sólo un fenómeno concomitante necesario de todo hacer y de todo proceso social, sino también un momento a la vez constituido y constitutivo de esas actividades y esos procesos. Las formas del cerebro humano - históricamente producidas y heredadas - a través de las cuales la realidad se hace adecuada o inadecuadamente consciente, a través de las cuales se capta e interpreta la realidad y que, por lo tanto, motivan las acciones, son ellas mismas "fuerzas materiales", no meros reflejos pasivos de la vida social, sino factores co-determinantes de la reproducción y la transformación de las relaciones y situaciones sociales."

A pesar de la condición genérica del ser humano como esencialmente libre, sujeto de su propia historia, la historia misma de la humanidad no ha sido hasta nuestros días la historia de su libertad, ya que las formaciones sociales - clasistas, sexistas, racistas, autoritarias, dictatoriales, por mencionar algunas de sus características - han determinado relaciones de poder que condicionan y limitan la autorrealización del ser humano, y por ello del conocimiento como parte consustancial de su existencia.

Tal proceso de enajenación y deshumanización - propio como ya se señaló, de la historia de las sociedades clasistas, racistas y sexistas - ha alcanzado su máxima expresión, por un lado en la sociedad capitalista regida por la cosificación y la fetichización de las relaciones sociales impuesta por la lógica del capital; por otro, en el socialismo real donde burocracia, autoritarismo y economía de Estado coartaron en la experiencia de 50 años la capacidad creadora, transformadora y participativa de la sociedad en su conjunto.

El proceso de conocimiento no escapa a dicha lógica; al respecto Karel Kósik (1983) señala que la realidad se presenta como el campo en el que se ejerce la actividad práctico sensible por parte de los seres humanos, a partir de la cual, surge una intuición inmediata de dicha realidad, lo que constituye el mundo de la pseudoconcreción.

La relación que establece el hombre con el mundo se presenta como un conjunto de cosas, medios, fines, instrumentos, exigencias, y esfuerzos para satisfacer sus necesidades vitales, relación en la que el hombre se crea sus propias representaciones de las cosas. Estas representaciones no necesariamente expresan las leyes del fenómeno o de la estructura de la realidad, e inclusive pueden ser absolutamente contradictorias. Es necesario por ello, superar esta forma fenoménica de expresión de la realidad, para encontrar las relaciones internas de ésta.

En esta perspectiva, al plantear Kósik dos niveles de comprensión de la realidad - el mundo de la pseudoconcreción y el mundo de la realidad en sí -, explica que el problema del conocimiento se manifiesta no de manera lineal ni directa en el pensamiento del hombre, es decir, de forma unilateral, sino que es necesaria una actividad práctica que rompe, supera y hace suya su composición interna. En otras palabras, se habla de la existencia de una dinámica propia de la realidad construida a lo largo de la historia, que se expresa fenoménicamente de distintas maneras, cuyo orden interno es necesario descifrar constante y permanentemente, no exclusivamente en el ámbito del pensamiento (idealismo) sino precisamente considerando el conocimiento como una actividad práctica, concreta, material y por esencia transformadora.

Según Kósik (1983) "La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona la comprensión de las cosas y de la realidad" (p. 26).

Este primer momento, el del sentido común, el de la práctica utilitaria inmediata, se constituye por el conjunto de fenómenos cotidianos y comunes de la vida humana, los cuales, en su regularidad, inmediatez y evidencia penetran en la conciencia de los seres humanos asumiendo un aspecto independiente y natural, presentando la realidad en dichas manifestaciones como si fuese la realidad en sí. Esto es lo que Kósik denomina el mundo de la pseudoconcreción, el mundo de las relaciones fetichizadas, propias de las relaciones que imperan en las sociedades actuales, tanto capitalistas como del llamado socialismo real.

Una de las características básicas de dichas sociedades es el fragmentar, el reducir las perspectivas del conocimiento en la medida que fractura la condición humana, al privilegiar la relación de los hombres a través de las cosas (cosificación).

El segundo momento lo constituye la destrucción de la pseudoconcreción, necesaria para acceder a la esencia que subyace a los fenómenos, al conocimiento de la verdad mediante la praxis humana, recuperando la totalidad

de su condición específica en la relación de su propia verdad, "... la creación de la realidad humana es un proceso ontogénico, ya que para cada individuo humano el mundo de la verdad es, al mismo tiempo, su propia creación espiritual como individuo histórico-social. Cada individuo debe - personalmente y sin que nadie pueda sustituirle - formarse una cultura y vivir su vida." (Kósik, 1983, p. 36).

Podemos interpretar, por lo tanto, que la propuesta epistemológica marxista según Kósik, de recuperar la condición humana a través de la destrucción de la pseudoconcreción y del mundo fetichizado constituya un proceso de autorrealización y autorrecuperación.

Por ello, en las condiciones del capitalismo y en todas las sociedades actuales, dicha autorrecuperación implica la apropiación del conocimiento por parte del hombre en el que "... el hombre para conocer las cosas como son en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas para sí; las cosas como son independientemente de él, debe someterlas primero a su propia práctica; para poder comprobar cómo son cuando no está en contacto con ellas, debe primeramente entrar en contacto con las cosas. El conocimiento no es contemplación. La contemplación del mundo se basa en los resultados de la praxis humana. El hombre sólo conoce la responsabilidad en la medida que crea la realidad humana y se comporta ante todo como ser práctico (...) No es

posible captar de inmediato la estructura de la cosa o la cosa misma mediante la contemplación o la mera reflexión. Para ello es preciso una determinada actividad (...) Esta actividad son los aspectos o modos diversos de la apropiación humana del mundo." (Kósik, 1983, p. 39 y 40).

De lo anterior podemos obtener algunas conclusiones preliminares en el sentido de delimitar al conocimiento como una actividad específicamente humana, inherente a su condición y vinculada de manera consustancial a su capacidad de autorrealización y búsqueda-construcción de su libertad.

Por lo tanto el conocimiento es una actividad propia de todo grupo o sociedad. La manera en que transforman su entorno, y se relacionan con la naturaleza y entre los miembros del grupo, es la forma en que construyen su conocimiento; es la praxis misma de su hacer la que conforma el conocimiento; es en éste conocimiento donde están encerrados saberes ancestrales y actuales; es en este conocimiento donde se concretan y particularizan las interpretaciones prácticas de su realidad.

Cada grupo social - en la historia de la humanidad - ha construido su conocimiento dentro de su relatividad histórica, en el marco de su división social y de sus contradicciones sociopolíticas e ideológicas, inscrito en las relaciones de poder vigentes en cada estado de su historia y de la historia universal.

Existen tan diversas apropiaciones humanas del mundo, como seres humanos y momentos y estadios sociales existentes en el devenir histórico de la humanidad.

Considerando el conocimiento en los términos antes señalados, se hace necesario especificar las condiciones de su relatividad histórica, y las formas de su transmisión en tanto que conocimiento enmarcado culturalmente en el fenómeno de la educación. Además, se hace necesario entender que la existencia humana implica una amplia gama de posibilidades de expresión en la unidad y la diversidad de lo específicamente humano, lo que implica la diversidad de formas de conocimiento en la unidad del conocimiento humano, que dependen de contextos históricos y culturales particulares y diferentes.

1.1. La relatividad histórica del conocimiento.

A lo largo de su historia el hombre ha interpretado su relación con el mundo que le rodea; se ha preguntado quién es, de dónde viene y a dónde va. En cada una de las interpretaciones que ha realizado y en cada una de las formas de conocer se encuentra una visión del mundo, del universo, del hombre y de la historia.

Desde el surgimiento de las primeras sociedades trivales, el conocimiento se

constituye y conforma de manera colectiva y participativa, como una de las riquezas fundamentales de su existencia como seres humanos, como capacidad de transformar y aprehender el medio ambiente en que interactúa.

La humanidad en esa etapa de su historia, se confronta con el vasto horizonte de lo desconocido y, en su camino para descifrarlo y aclararlo, elabora mitos, codificaciones simbólicas e interpretaciones del mundo que progresivamente van clarificando el sentido de su devenir.

Lo anterior constituye el inicio del largo camino del conocimiento de la humanidad, en el vínculo del hombre con el universo. Ese continuo y complejo proceso conformó distintos períodos de desarrollo a través del pensamiento mítico, mágico y religioso, hasta llegar a la filosofía y la ciencia.

El dar cuenta de esta amplia trayectoria implica necesariamente realizar algunas consideraciones previas sobre su carácter histórico y social.

Retomando las consideraciones acerca del ser del hombre desde el punto de vista del materialismo histórico en términos de su existencia totalizadora e

indivisible, cuyos elementos fundamentales son el trabajo, la socialidad y la conciencia, es importante destacar que el conocimiento como parte constitutiva y constituida de la conciencia, se genera a partir de su interacción dialéctica con el trabajo y la socialidad.

La división social, sexual y generacional del trabajo productivo y reproductivo, trae como consecuencia la diferenciación social, tanto en la construcción inmediata e individual del conocimiento, como en la apropiación de éste tanto individual como colectiva.

Con esta división del trabajo, un sector de la sociedad se separa progresivamente de la actividad productiva directa, permitiéndole esto dedicar mayor tiempo a interpretar el universo en códigos, símbolos y mitos. Se inaugura así en la historia social la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, dando origen a la especialización en el conocimiento y al surgimiento de una de las primeras expresiones del ejercicio del poder, en la medida en que el conocimiento como capacidad social se centraliza y pierde con ello utilidad colectiva.

Cabe señalar que de acuerdo a Levine y White (1986), la humanidad a lo largo de su historia pudo impartir y adquirir el cúmulo de conocimientos para su supervivencia, por todos los miembros en el marco de las actividades cotidianas,

debido al modelo agrario de producción familiar y comunitario a pequeña escala (En: Alvarez y Del Rfo; 1990; p.226). Sostienen además, que este modelo de desarrollo aún prevalece en la mayor parte de la humanidad, sin embargo, el modelo de desarrollo urbano- industrial occidental ha definido marcos diferentes en el desarrollo y en los procedimientos de adquisición e impartición del conocimiento, los cuales intentan introducirse en aquellas poblaciones con raíces de producción familiar y comunitarias.

El conocimiento ubicado en términos de las relaciones de poder y de su construcción dialéctica y acumulable a lo largo de la historia humana enmarcada en dichas relaciones - adquiere características distintas a su origen específicamente humano, esto es, en términos de la relatividad histórica de su desenvolvimiento.

Al ser un producto social y que busca beneficiar al conjunto de integrantes de la colectividad en su relación con su entorno natural al producir y reproducir sus condiciones materiales de existencia, progresivamente avanza en el ámbito de lo desconocido, explicando los fenómenos y acumulándolos dialécticamente, en ocasiones en total oposición durante las distintas etapas o períodos de la historia, dando cuenta de una de sus formas de relatividad: lo que hoy es explicativo de un fenómeno, mañana será parte o no de dicha explicación.

La conformación de los mitos y del pensamiento mágico estuvo³ regida por interpretaciones sobrenaturales, en las cuales los elementos propios de la naturaleza y el universo fueron codificados simbólicamente en términos de dioses: el agua, el fuego, el sol, la tierra, la luna, etc., lo que constituyó su verdad, su objetividad, en torno a la cual estructuraron y normaron su existencia y su cuerpo de conocimiento y modos de vida. La verdad de ese momento, pasó a ser superada en el período siguiente, definiéndose así paulatinamente otras verdades. Esto muestra y define la inherente relatividad histórica del conocimiento, así como el sentido dialéctico del mismo.⁴

Existe, no obstante, otro aspecto de la relatividad histórica del conocimiento: el que se encuentra directamente vinculado a la problemática del poder y de las sociedades clasistas. El conocimiento, como se ha mencionado, es producto de la sociedad en su conjunto, y el hecho de su centralización y concentración en un grupo a partir de la división social, sexual y generacional del trabajo, deriva

³Actualmente subsisten expresiones vivas de este pensamiento en la cosmogonía de algunas minorías étnicas.

⁴ Esto se puede ejemplificar de manera muy clara con la luna, considerada como una deidad que a paso del tiempo, conforme se fueron construyendo los elementos necesarios para definirla como un satélite que forma parte del sistema solar, etc.

en que el resto de la sociedad participa en la generación de dicho conocimiento en condiciones desfavorables de dominio y subordinación.

Esto constituye la construcción de otra verdad, la cual se estructura a partir del lugar que se ocupa al interior del proceso del trabajo y la producción, y de las relaciones sociales entre sexos y edades, conformándose cosmovisiones específicas. La construcción de "ésta verdad" se da necesariamente en términos de una confrontación basada en las relaciones de poder existentes, precisamente; las relaciones de dominio y subordinación implican la imposición de la verdad y la cosmovisión del grupo que domina, por lo que la verdad de los sectores o clases subordinadas se constituye en una verdad impugnadora y de resistencia.⁵ (García, 1984)

Ambos aspectos de la relatividad histórica del conocimiento son fundamentales para la comprensión e interpretación de las distintas acepciones relativas al mismo conocimiento. Ciertamente puede considerarse la búsqueda de la verdad y de la explicación de la existencia del hombre en su devenir, como objetivo fundamental del conocimiento, pero sólo a condición de lo anteriormente

⁵ Habría que preguntarse si la concepción del hombre esclavo en el contexto de la filosofía escolástica en términos de una herramienta que habla, sería la misma que tuviera el esclavo al respecto; así mismo habría que preguntarnos si el burgués de la sociedad capitalista tiene la misma concepción de las condiciones mínimas de existencia, que el obrero que trabaja en la fábrica de su propiedad; etc.

señalado. En última instancia puede decirse que el conocimiento es la búsqueda constante de las respuestas a las grandes preguntas ¿qué es el hombre?, ¿de dónde viene?, y ¿hacia dónde va?; el meollo del asunto es que para llegar a dichas respuestas tienen que ubicarse las diferentes condiciones sociales e históricas, en las que dichas preguntas pretenden ser contestadas.

Si bien el pensamiento mítico y mágico propuso sus propias respuestas, estas son necesariamente diferentes a las filosóficas y a las religiosas; la explicación de tales diferencias deben encontrarse en su contexto histórico y social.

Cabe señalar que en la construcción social del conocimiento, en su devenir histórico con sociedades clasistas, racistas, sexistas y pluriétnicas, los saberes se superan y superponen de un estadio a otro, pero subsisten dialécticamente los orígenes superados. También sucede que coexisten diferentes interpretaciones sobre un mismo fenómeno, lo que hace mucho más complejo y rico el conocer. Desmitificar, o identificar cuál de las interpretaciones ha superado las insuficiencias en la explicación o interpretación de lo que se busca conocer, es tarea de la realidad y la praxis, ya que una vez más se confrontarán los actores de esa construcción gnoseológica o incluso mágico religiosa.

La aproximación a la realidad de los pueblos indígenas es posible en este marco de la construcción del conocimiento en su relatividad histórica y del ejercicio del poder que se ha negado.

La cultura occidental niega el conocimiento y con ello las formas sociales de reproducción del mundo chino, árabe, indio, y de todos los grupos subalternos y minorías étnicas tanto de América como de Asia, África, Oceanía y de la misma Europa. Los conceptos de cientificidad, verdad absoluta, objetividad y subjetividad entre otros y el etnocentrismo europeo ha limitado la capacidad de crecimiento humano, y el desarrollo humano en armonía con el entorno natural, espacial, social y económico aún en el propio occidente, condenándose así en su origen, es decir, negando su existencia como parte de la diversidad.

El mundo occidental ha considerado como inferior al pensamiento mítico y mágico frente a un conocimiento verdadero y superior, la filosofía, inaugurándose con esta, a decir de occidente, la etapa de la historia y de la civilización de la humanidad.

Cabe destacar la influencia que tuvieron los grandes descubrimientos de América, África y Asia en el siglo XVI en la ruptura de la visión parcializada de la Europa etnocentrista. Tales descubrimientos constituyeron un mentís histórico profundo, no sólo para la filosofía medieval sino como ya se señaló,

para el conjunto de la cultura europea, en tanto que proposición e interpretación del mundo, la realidad y la historia. La irrupción de la otredad, del sentido de la diferencia en las realidades sociales e históricas de estos "nuevos mundos", pondrá en el escenario de la construcción del conocimiento humano la problematización de la unidad y la diversidad de la condición humana, y por ello, de la diversidad del conocimiento, la verdad y la objetividad.

Según las consideraciones de Michele Duchet "...El descubrimiento de una humanidad exótica sacudió hasta los cimientos la antigua concepción del mundo, en la que dominaba la idea de la revelación: el *mentís* dado a las doctrinas tradicionales ponía de manifiesto una nada conceptual que por el momento era imposible de cumplir. Para los sabios de aquellos tiempos, se trató de la primera experiencia de la muerte de Dios. " (Duchet, 1975, p. 11).

La muerte de Dios significó el hundimiento del sistema social existente y el surgimiento de uno nuevo, en donde las relaciones sociales tanto al interior de la actividad productiva como en las demás relaciones, se articulan de tal manera que los hombres llegan a perder de manera radical su socialización e identidad en tanto que sujetos de su historia: se trata del nacimiento del capitalismo.

Esta muerte de Dios no se dio de manera absoluta, ya que el dios de los europeos se convirtió en filtro a través del cual se tuvo que constatar si éstos

seres exóticos encontrados en los nuevos continentes tenían alma o no. Concebían que su salvajismo obedecía a su atraso y cercanía a la vida natural; a los conquistadores les siguieron los misioneros, quienes se constituyen, aún sin saberlo, en los primeros etnógrafos de la historia.

Es en estos momentos históricos que comienza el período del colonialismo europeo cuando se compila la información en forma de relatos, crónicas, etc., acerca de los modos de vida de la otredad ante la cual los europeos construyeron interpretaciones contradictorias, antitéticas: "Unas veces se trata de pueblos sin historia, sin escritura, sin religión, sin costumbres, sin moralidad y dentro de este primer discurso racional, las relaciones se combinan con rasgos calificados positivamente para indicar la carencia, el vacío inmenso del salvajismo, en contraposición al mundo pleno civilizado. Unas veces se envidia esos mismos pueblos que viven sin amos, sin sacerdotes, sin leyes, sin vicios, sin tuyo ni mío, y las negaciones, con rasgos calificados negativamente, nos declara cuál es el desencanto del hombre social y la dicha infinita del hombre natural. En el primer caso, el paralelo favorece al hombre civilizado, en el segundo la diferencia toda se establece en perjuicio del hombre social." (Duchet, 1975, p.12).

Este juego contradictorio del pensamiento europeo se realiza al interior de su consideración de sí mismos como seres humanos, más que en la interpretación

real de la otredad en sí misma, en su diversidad y su historia. Esto lo explica Michele Duchet en los siguientes términos: "Si no se puede afirmar con seguridad que el hombre civilizado sea más feliz que el salvaje, todavía es menos seguro que sea mejor (en un). Debate interminable cuyo objeto no es tanto, finalmente, la condición del salvaje, como la condición del civilizado y el sentido de la historia humana... Absorbido por el espectáculo de su propia historia, el hombre europeo se aparta de todo lo que no es esa historia y se interesa únicamente en el mundo salvaje en la medida que éste le ofrece la imagen de su pasado o de un presente aún envuelto en tinieblas." (Duchet, 1975, p. 13)

Ante lo dicho líneas arriba, es posible explicar que el conocimiento de los europeos prefigura un nuevo orden del mundo y de la historia, pero aún encerrado en sí mismo, negando la riqueza que proporcionó ese momento histórico en cuanto a las posibilidades de la diversidad del conocimiento humano; explicando de manera vertical y unilineal el desarrollo de la historia, esto es, extrapolando el origen de la humanidad (europea la única existente para ellos), en la otredad, y como la culminación y excelsitud de la humanidad (suya nuevamente), a la europea.

El eurocentrismo se erigió desde aquel entonces en la columna vertebral de toda la propuesta epistemológica que se articuló a la ilustración (Siglo de las Luces)

y al pensamiento "científico" del siglo XIX: el positivismo. "Desde el descubrimiento de Africa y América, y el proceso del comienzo de colonización, el hombre salvaje es objeto, sólo el hombre civilizado es sujeto; es quien civiliza, el que trae consigo la civilización, el que la expresa en palabras, el que la piensa, y porque es el modo de su acción, se convierte en el referente de su discurso." (Duchet, 1975, p. 18).

Los países colonizadores introducen "su modelo de desarrollo y su devenir histórico de construcción de conocimiento", mediando sus representantes (colonizadores primero, luego los misioneros, luego los gobernantes, etc.) e instituciones. Lo hacen anteponiendo la necesidad de salvar las almas salvajes y civilizarlos para conducirlos por el camino de la verdad y del único "desarrollo humano". Otro elemento que se incorpora durante ese período y en adelante, es los procedimientos, métodos y técnicas que utilizan para transmitir los "saberes civilizados y verdaderos" hacia los que constituyen la otredad. Hay, pues:

- a. importación e imposición de un modelo de desarrollo y de una cultura occidental eminentemente europea;
- b. importación e imposición de instituciones encargadas de imbuir esa concepción de la realidad y del mundo a los colonizados, negando tanto los modelos de desarrollo y las concepciones como las formas de vida de los habitantes de los nuevos continentes.

En ese período histórico se inicia la concepción occidentalista, eurocentrista en los continentes conquistados, aniquilándose total o parcialmente, según los casos, la riqueza plural, diversa y diferente de las variadas expresiones del conocimiento humano. Se inicia el período de ordenar el mundo bajo principios de racionalidad, objetividad, cientificidad positiva.

Esta conceptualización del mundo no asume la praxis como la forma de apropiación del mundo y, por ende, no asume los "...modos diversos de la apropiación humana del mundo." (Kósik, 1983).

En el contexto descrito, el ejercicio del poder de los conquistadores hacia los conquistados evidencia la relatividad del conocimiento y hace que la construcción del conocimiento por parte de los conquistados, o bien de grupos subalternos, genere una resistencia que impide la imposición calcada del saber europeo. Esto construye a lo largo de la historia de los continentes colonizados, el conocimiento que sincretiza valores, nociones y explicaciones. Es en este sentido que se puede hablar de la existencia de formas diferentes y específicas en que los pueblos indígenas se organizan para relacionarse con su entorno natural y social, y piensan la vida y el universo. Todo esto a quinientos años de haber sido "encontrados" por los europeos.

1.2. Conocimiento y educación.

"Discutir los problemas de la educación desde una perspectiva epistemológica implica plantearse la relación del conocimiento con la realidad en que se ha forjado y de la cual pretende dar cuenta. Sin embargo, en la medida en que la realidad educativa no es necesariamente la misma que la ha constituido, nos enfrentamos a la exigencia de saber usar el conocimiento para reconocer en ella realidades nuevas; esto implica determinar cómo la realidad en que el conocimiento se ha forjado, conforma sus contenidos." (Zemelman, 1991, p. 71).

Al concebir que el conocimiento se construye no en el pensamiento ni en las ideas de los hombres, sino que ideas y pensamientos se construyen por la actividad práctica cotidiana que el ser humano establece con el medio natural y social, se ubica a la actividad práctica como el fundamento de cualquier interpretación de la realidad y de toda construcción filosófica del ser. ... " La relación de conocimiento no se realiza entre un sujeto pasivo (o contemplativo) y un objeto exterior y subsistente; el objeto de conocimiento no es el ser en sí, sino el ser constituido por la actividad humana real gracias a la cual se establece este sentido, la práctica se convierte en fundamento y límite del conocer (fuera de ese tanto, tampoco es objeto de conocimiento). La práctica es también, el criterio de verdad por cuanto es en la práctica sobre las cosas

donde se demuestra si nuestros juicios sobre ella son verdaderos o no." (Sánchez Vázquez, citado por Yurén, 1991 p. 80).

Además y en este mismo sentido interpretativo, el conocimiento tiene una característica histórica ya que es en la acción transformadora dialéctica, constante, permanente y dinámica del ser humano donde se construye, acumula e interpreta en el tiempo. De acuerdo a Yurén: ... "las acciones históricas, las que logran cambios sustanciales en la realidad concreta, son aquellas que se fundamentan en un conjunto de ideas que reproducen teóricamente la realidad concreta y que por estar vinculadas a intereses y necesidades sociales que demandan la transformación de esa realidad, significan un rechazo teórico de lo existente y el examen de las posibilidades de su transformación. Desde este punto de vista, la teoría es fundamento de acciones reales y es crítica teórica, pero por sí sola no basta; debe rebasarse a sí misma y materializarse en la práctica para operar transformaciones en la realidad social." (p. 81).

Esta es la base de las diferentes corrientes del pensamiento existentes en la historia de la humanidad. Ahora bien si esta relación de conocimiento se realiza entre un sujeto y un objeto, el sujeto cognoscente adquiere conciencia de su capacidad cognoscitiva pero en el sentido no contemplativo sino en esa relación transformadora del objeto, siendo además de este modo como se construye la conciencia histórica del objeto.

De este modo el sujeto, además de adquirir conciencia de sí, adquiere conciencia histórica política al asumir que su capacidad cognitiva esta dada en la transformación de su vida, lo que le da capacidad de autorreconocimiento como sujeto epistémico y como sujeto histórico, desprendiéndose la voluntad de ser. "... la conciencia histórica se consume en el saber y en la práctica política, que en este contexto, es la actividad tendente a construir la historia concreta conforme a intereses y necesidades sociales." (Yurén, 1991, p. 81)

Bajo esta perspectiva, "...la educación es el proceso mediante el cual se constituye la conciencia histórica que, desde la perspectiva del saber, implica científicidad, construcción de categorías, ascenso de lo abstracto a lo concreto (partiendo de lo concreto), y desde la perspectiva de la historia implica una visión y una exigencia de concreción en la práctica política. La educación así entendida, y en relación con la coyuntura específica a la que Marx se refiere en sus trabajos, rebasa el ámbito escolar para realizarse en la organización y en la acción política." (Yurén, p. 81) (el subrayado es nuestro).

Sin embargo, ya mencionábamos desde el análisis de la relatividad histórica del conocimiento que la historia de la humanidad no ha apuntado en la dirección de concebir la actividad epistemológica y educativa del modo descrito hasta ahora. La racionalidad impuesta por la consolidación del capitalismo y dentro de éste del pensamiento positivo, determinaron que los fines del conocimiento están

"impuestos por una realidad social que supuestamente evoluciona de manera natural hacia lo mejor". (Yurén p. 83). Esta perspectiva racional - que determina los fines conforme a las necesidades del capital, en un aparente progreso "natural", al margen de la intensión histórico-social de transformación de intereses y necesidades sociales - determina que el conocimiento se convierta en una racionalidad técnico-científica (eficiencia, control, cálculo) y provoca con ello, que el sujeto pierda la conciencia de sí como sujeto cognoscente y pierda también su conciencia histórica política; la forma en que el sujeto organizará su relación de conocimiento con la realidad no tiene incidencia directa en su capacidad para actuar.

La sociedad occidental ha definido la educación en este sentido de racionalidad técnico científica, en la que la relación del sujeto con el conocimiento se funda en la organización de un cuerpo teórico que trata de adecuar las "comunidades epistémicas" a la sociedad "real"; los saberes se fragmentan y diferencian en función de las relaciones de dominación y opresión, por lo que el sujeto epistémico accede únicamente a aquellos saberes que el grupo hegemónico, en la relación de subordinación - sea esta de clase, sexo, etnia o generacional - considera debe conocer.

La educación para la sociedad occidental tiene por objeto y finalidad "transmitir" saberes o bien, informar; no pretende que el sujeto social adquiera conciencia

histórica a través de relacionar esos contenidos o saberes con el contexto sociopolítico en que lo construye. Por tanto, limita tanto las posibilidades de transformar esas relaciones de subordinación y dominación, como la posibilidad de construir un conocimiento que de cuenta de la realidad; "...lo que se sabe está referido a recortes de realidad que son mutables, de ahí que lo esencial del propósito educativo sea facilitar nuestra ubicación no dentro de los contenidos teóricos, sino en relación entre esos contenidos y la realidad que está y no está reflejada en ellos: en otras palabras, entre el contenido organizado y su contorno que configura lo que denominamos capacidad de ubicarse ante la realidad". (Zemelman, 1991, p. 71).

La educación se organiza seleccionando los cuerpos teóricos a transmitir, mediante instituciones encargadas de posibilitar que los sujetos cognoscentes asimilen el cúmulo de información a fin de permitirle relacionarse con la "realidad" (ficticia o bien con el mundo de la pseudoconcreción). La educación se construye selectivamente. Quedando en manos del grupo hegemónico; con el tiempo, esta responsabilidad la asume el Estado ya que se busca crear un fondo común de verdades y de valores que contribuyan a consolidar la identidad nacional.

En este contexto, en las sociedades con una racionalidad técnico-científica, la diferenciación social construida para que accedan unos y otros al conocimiento

no se presenta claramente, sino de manera subrepticia. Se trata, por un lado, de homogenizar ciertas creencias y actitudes vinculadas con esas creencias a fin de construir un fondo común de verdades; por otro, se trata de diversificar ciertos conocimientos para especializar el conocimiento, a través de los niveles y medios educativos que se desarrollan - educación técnica, educación para adultos, institutos de investigación, etc.- " De esta forma, la educación escolar contribuye más a la conformación de élites epistémicas... que a la construcción de una comunidad epistémica universal". (Yurén, 1991, p. 86).

Para Alvarez y Del Rfo (1990) "... el hombre, de las sociedades tecnificadas ha alargado su vida para permanecer apartado de la actividad productiva de sus semejantes al menos a la mitad de ella. Claro que puede parecer arriesgado afirmar que el niño cuando esta en la escuela o el universitario en la universidad está al margen de la actividad productiva, porque ¿ no es la escuela una institución en la que la sociedad ha delegado la formación de sus críos, y por lo tanto, para prepararlos para la producción? A nuestro modo de ver, en esa delegación - o quizá sería mejor decir abdicación- estriba la debilidad del sistema de crianza y educación occidental tal como hoy esta concebido". (p. 229).

Así, la educación se limita al espacio educativo escolar, confiriéndole toda la capacidad de transmitir saberes y educar. "Aún más, la educación ha devenido en necesidad social primaria en la medida en la que se le ha atribuido la

posibilidad de revertir su producción de sentido en otras esferas de la vida social, al considerar que los conocimientos adquiridos en su interior generarán en el sujeto una capacidad para resignificar sus prácticas contenidas en dichos ámbitos." (León, 1991, p. 93).

"El sistema escolar basa su legitimidad en el carácter general de su cultura, exige a todos por igual, es decir, trata a los desiguales como iguales reproduciendo la desigualdad, porque la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos son posibles tan sólo para aquellos que poseen el código pertinente." (Yurén, 1991, p. 87).

Concebir todo proceso educativo inmerso en un proceso escolarizado, tiene un substrato reduccionista y, como ya se observó, responde a una concepción que desprovee al sujeto de su conciencia histórica-política, pues al sobrevalorar el saber científico, que será transmitido a través de los niveles y tipos de educación institucional, devalúa la construcción educativa que se desarrolla en el espacio de las relaciones cotidianas tanto familiares como comunitarias (productivas y reproductivas sociales). "... en ningún proceso de enseñanza puede desconocerse la fuerza de la cotidianidad, ya que es la forma en que la historia se hace presente mediante la concreción del sujeto individual. Por lo mismo, para ser capaz de aprehenderla, un individuo debe poder distanciarse de ella, y ésta es la función de la educación, si pensamos en que contribuye a

generar condiciones orientadas a que los individuos sean capaces de situarse ante su realidad. Esta posibilidad choca con las trabas de la lógica del poder, que tiende a identificarse con la única versión posible de la realidad... lo que decimos... obliga a distinguir los distintos planos en que tiene lugar el proceso educativo." (Zemelman, 1991, p. 72).

Para efectos de la presente Tesis, el proceso educativo se concibe en el sentido más amplio, se ubica en el desarrollo de la conciencia, de situar al sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. "De ahí que el proceso educativo implique necesariamente los desafíos propios de la lógica del conocimiento que se trasmite, pero también aquellos que surgen de su relación con la vida cotidiana. A los primeros corresponden los problemas de la conciencia teórica..., mientras que los segundos se refieren a la conciencia sociohistórica" (Zemelman, p. 73). Además, se considera que existe una construcción de conocimiento alternativo entre los sectores subalternos, como proceso de resistencia ante la cultura hegemónica.

Cabe subrayar que dentro de los grupos subalternos se encuentran los pueblos indígenas de México. Son minorías subordinadas⁶ o grupos subalternos por dos

⁶ De acuerdo a Gilberto López y Rivas y Eduardo Perea, el concepto de minoría subordinada se usa para describir a grupos que, por sus características raciales, étnicas o nacionales, se encuentran sujetos a una explotación adicional y preferencial en los aspectos estructurales y superestructurales de las

situaciones: la primera (que suena muy lineal), que durante y después del proceso de colonización se han intentado⁷ negar, eliminar sus formas de organización y reproducción social y con ello, sus maneras de transformar su entorno natural y social; la segunda se refiere a la misma situación de negación y de conquista, pero en relación a los procesos cognitivos, negación que sólo asume como conocimiento científico verdadero el que se construye en la lógica del pensamiento occidental (al respecto, revisar el apartado de relatividad histórica del conocimiento), desconociendo de este modo la forma en que cada grupo subordinado - indígena para el tema de esta Tesis - organizan sus campos epistémicos y con ello el proceso de enseñanza; es decir: niega la diferenciación lingüística que presupone una construcción diferente del pensamiento.

En el marco de América Latina y particularmente en México, Yurén (1992) señala que "... se puede afirmar que la racionalidad técnico-científica que rige los procesos educativos en América Latina, significa la cancelación de la

sociedades divididas en clases; es decir, segmentos subordinados de las sociedades clasistas con características diferenciales físicas, étnicas o nacionales, las cuales sufren formas específicas y preferenciales de opresión, discriminación y explotación en a las esferas socioeconómicas, políticas y culturales. ("El concepto de "Minoría Subordinada": Elementos para su definición"; p.156)

⁷ Se dice que se ha intentado, porque la presencia actuante de las minorías subordinadas o grupos subalternos frente a la cultura occidental - o ante el México Imaginario, de acuerdo a Bonfil Batalla - se constata día a día; además son los grupos que han participado activamente en los diferentes movimientos sociales, reivindicando sus estrategias de producción y de reproducción social.

racionalidad crítica (tanto la filosófica como la histórica) para la mayoría de la población. La conformación de la conciencia histórica se ha sustituido por un proceso de "consolidación de la identidad nacional" que se funda en la "transmisión de conocimientos y valores" y deja de lado la formación de sujetos capaces de construir su historia. Y, por lo que toca a la formación de sujetos epistémicos pertinentes, los procesos educativos escolares también dejan mucho que desear, pues, en la medida en que la racionalidad del mundo moderno ha significado la explotación y sobreexplotación de la mano de obra no calificada (o poco calificada) de los países dependientes, la educación se ha reducido a la homogeneización de creencias y actitudes y ha dejado de lado la pretensión de ampliar el marco de pertinencia de los sujetos epistémicos... De esta forma, para la mayoría de los latinoamericanos, la educación escolar significa un medio de enajenación de su conciencia histórica y el mito de su constitución como sujetos epistémicos pertinente (ya que esa pertinencia no se amplía más que para unos pocos)." (p. 88).

Con lo anterior resalta que el gran desafío de la educación radica en abstraer los espacios donde se lleva a cabo dicho proceso y cómo es que se organiza de manera concreta. En este sentido, el espacio educativo no escolarizado o no institucionalizado, al que se concibe como no formal porque se constituye en una realidad de marginalidad social, económica, política y cultural, encubre un campo inmenso de búsqueda y descubrimiento pues ahí se determina la

capacidad individual y colectiva de transformar cotidianamente esa realidad. En las relaciones sociales de reproducción y de producción de la vida cotidiana, donde radica la praxis de cada individuo, se construyen las acciones transformadoras que dan soporte a un marco teórico o bien a un cúmulo de ideas que, al organizarse y recodificarse a través de la práctica concreta, construyen las cosmogonías, el cuerpo epistémico de ese sujeto cognoscente.

El espacio y el tiempo juegan un papel determinante en la relación de los sujetos con la realidad, generando formas de pensar. La relación que se establece con la naturaleza esta determinada por los tiempos cíclicos, en donde el lugar, el tiempo, el instante determinan el acto humano. Para los grupos indígenas de México, lo aquí señalado construye su relación con el universo, en tanto que presente, pasado y futuro. Su organización social liga, conjuga y articula el tiempo y espacio dentro del universo. Su ser cognoscente e histórico organiza su conocimiento a partir de su relación agrícola, matemática, astral, festiva, de gestación y de su sabiduría filosófica representada en sus curanderos, magos, brujos, etc.

Las formas de expresión de tal conocimiento es lo que la sociedad occidental en su racionalidad técnico- científica no alcanza a "ver", a entender, a comprender y mucho menos a respetar: " No veo mi rostro. No lo veo. Miro la paz en el mundo; pero me siento triste. Miro gente/ que vi de niña: a mi abuelo,

a mi bisabuelo, a mi padre. Pero no veo mi rostro, no lo veo." (María Sabina, indígena mazateca).

Reconocer en la actualidad las relaciones de interdependencia entre sociedades por razones económicas, políticas o de otro orden, donde como condición indispensable para la comunicación y el intercambio de bienes materiales y simbólicos se han impuesto en el interior estructuras sociales, espacios orientados a la formación, y reconocer además, la coexistencia de diversos saberes, abre nuevos campos de trabajo, obliga a resignificar el espacio educativo y con ello los contenidos que le define la realidad que lo construye, asumiendo así la diversidad de realidades y sujetos cognoscentes.

Además, los procesos de resistencia a la racionalidad impuesta - que tienen lugar en el espacio escolarizado y en algunas expresiones de la cotidianidad - serán más efectivos si se recuperan la racionalidad crítica en la participación política, cultural e ideológica.

La educación escolarizada está íntimamente ligada al modelo de desarrollo de sociedades tecnificadas, urbanas, donde las relaciones sociales familiares y comunitarias tienen características diferentes a las de la sociedad rural, lo que da características propias tanto a la generación como a la transmisión del conocimiento y a la enseñanza. "...La actividad conjunta entre los componentes

de la comunidad - occidental, urbana, tecnificada - cada vez tienen menos papel tanto en la educación de las crías humanas como en la convivencia cotidiana" (Alvarez y Del Río, 1990, p.233) (entrelineado es nuestro).

Por ello, los grupos indígenas deben recuperar su conciencia histórica, su conciencia de sí, fortaleciendo sus formas de organización social valiéndose tanto del proceso educativo: esta debe ser una función de la educación como, de sus formas de organización para la producción. En este sentido es preciso identificar con exactitud el espacio que le compete a los propios grupos indígenas y cual es la responsabilidad del Estado.

PUEBLOS INDÍGENAS, ETNICIDAD Y EDUCACIÓN

PUEBLOS INDÍGENAS, ETNICIDAD Y EDUCACIÓN

" Sentí que volvía a la madre tierra, que es donde veras uno dejó enterrado el ombligo, y a la que le pertenece un pedazo de la vida de uno. Volver a Guatemala es algo muy grandioso..."

RIGOBERTA MENCHÚ.

Los pueblos indígenas aparecen a lo largo de la historia del México post-colombino como el sector con más altos índices de marginalidad y pobreza. Es uno de los sectores subordinados de la sociedad que no ha gozado de los beneficios se proponen como principio general el "desarrollo nacional" y la política de Estado.

Por otro lado, los pueblos indígenas "...no son unidades de fronteras nítidas ni

homogéneas, en cuanto a clases sociales en su interior... Tampoco cuentan con una conciencia fuertemente arraigada a nivel regional que aglutine a todas las comunidades que pertenecen a una unidad lingüística." (Arízpe, 1988, p. 330). Sin embargo constituyen un sector eje para lograr el desarrollo del país.

Las corrientes antropológicas y diversos intelectuales y políticos han abordado el "fenómeno del indio" frente a la necesidad del desarrollo nacional, cometiendo el "pecado original" de construir un México sobre la lógica del pensamiento Occidental colonizador que niega la diversidad de civilizaciones.

Antropólogos "críticos", en fechas recientes han abordado el tema resaltando la negación que hace la sociedad mexicana y Estado de la pluralidad y diversidad de México, al aceptar la idea de que es aún un país "atrasado" por la existencia misma de los "indios", pues aún no se ha construido un Estado que asuma a los pueblos indígenas como parte de los sectores sociales que conforman las relaciones sociales de la nación, como sujetos activos y presentes en la construcción de México.

"El México profundo está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la gran mayoría de la

población del país⁹. Lo que los une y los distingue del resto de la sociedad mexicana es que son grupos portadores de maneras de entender el mundo y organizar la vida que tienen su origen en la civilización mesoamericana, forjada aquí a lo largo de un dilatado y complejo proceso histórico. Las expresiones actuales de esa civilización son muy diversas: desde las culturas que algunos pueblos indígenas han sabido conservar con mayor grado de cohesión interna, hasta la gran cantidad de rasgos aislados que se distribuyen de manera diferente en los últimos sectores urbanos. La civilización mesoamericana es una civilización negada, cuya presencia es imprescindible reconocer." (Bonfil, 1987, p. 21)

Cuando se descubre que los grupos indígenas son seres vivientes, activos, interactuantes cotidianos de las comunidades rurales y de las grandes urbes; cuando se siente la presencia de personas con lengua, vestido y actitudes que se diferencian a las de otros o de nosotros mismos; cuando se descubren grandes construcciones arquitectónicas; cuando en los tianguis locales, o como

⁹ Para Bonfil Batalla, el México Profundo lo constituyen todos los grupos y sectores rurales y urbanos que tienen como partes de su organización social y de su interpretación de la realidad la cultura o civilización mesoamericana. Frente a ese México, está el Imaginario que se ha construido a consecuencia de la idea colonialista de convertirnos en un "país desarrollado" como de primer mundo; es este México Imaginario el que se enfrenta permanentemente a la realidad mexicana que es la presencia aún viva, aunque subordinada, de la civilización mesoamericana. Considera el autor que tal contradicción es la que ha llevado a la situación de crisis y pobreza. Bonfil Batalla, G; México Profundo: una civilización negada; CIESAS, SEP; México; 1987; 250 p.

en el mercado de Sonora en la ciudad de México se constata la presencia de un saber médico acumulado en herbolaria para curas físicas y espirituales; cuando se miran grandes extensiones cultivadas de maíz en valles, planicies, montes y sierras y cuando se come el maíz en sus variadas presentaciones y como parte de la diversidad de culturas culinarias; cuando se descubren los nopales, las chinampas y las terrazas con el maguey; cuando se mira a los concheros, y se escucha el sonido del caracol, la música y la danza prehispánica, se siente un profundo deseo de llorar por los muertos que viven en nosotros, pero no se quiere tomar conciencia de su presencia, no se asume que en ocasiones se sueña pensando que esa civilización es la alternativa para la construcción de una humanidad más "humana". Anhelamos la racionalidad y armonía de su convivencia con la naturaleza, con el espacio y con el universo. Anhelamos su amor a la vida.

Como bien dice Bonfil Batalla, mesoamérica fue toda una civilización, y con la conquista se pusieron en contradicción dos civilizaciones: la occidental (europea) y la mesoamericana. Dilema no resuelto a la fecha ya que desde la colonia y posteriormente, en la lucha de independencia, los intelectuales y grupos de las clases dominantes de la sociedad mexicana conceptualizaban la construcción de un México que ha oscilado entre el hispanizante y el américo-

europizante⁹, conteniendo ambas corrientes el impulso del proyecto civilizatorio occidental. Se construyó así el "México Imaginario", proyecto occidental que ha excluido y negado a la civilización mesoamericana que vive aun en el "México Profundo". No ha habido lugar para que converjan ambas civilizaciones "... dos civilizaciones significan dos proyectos civilizatorios, dos modelos ideales de la sociedad a la que se aspira, dos futuros posibles diferentes. Cualquier decisión que se tome... implica una opción en favor de uno de esos proyectos civilizatorios y en contra del otro." (Bonfil, 1987, p. 9).

Mesoamérica, como toda una civilización que lo fue, construyó en su devenir histórico un conocimiento con su correspondiente organización filosófica-científica. En esas sociedades existía una división social del conocimiento, donde - como hoy se sabe por relatos, testimonios escritos y orales, códices y estudios etnográficos y arqueológicos - existían sacerdotes y "especialistas" en diversos conocimientos como astronomía, matemáticas, actividades agrícola, arquitectura, etc. Existían además, formas "escolarizadas" o de instrucción formal e informal para la transmisión y práctica de dichos conocimientos.

"Los pueblos que desarrollaron las distintas culturas en América, fueron creando, con el desarrollo de sus propias sociedades, desde sistemas simples

⁹ Corrientes explicadas en el Cap. 3 de esta Tesis.

de educación hasta estructuras educativas sumamente complejas que permitían a estos pueblos, la reproducción de sus propias sociedades, así como su transformación y cambio...

" Los centros educativos dedicados a preparar a los dirigentes de esas sociedades, lograron institucionalizar la educación como proceso permanente de su propio desarrollo. Tal es el caso de la medicina, de la arquitectura, de la astronomía, de la historia, de la educación militar, las matemáticas, etc. Esta educación especializada se impartía en los centros urbanos y religiosos y la educación agrícola y artesanal se desarrollaba en las propias aldeas, por medio de un sistema no formal de educación, pero que lograba la socialización de los miembros de la comunidad..." (Nahmad, 1982, p. 163)

Es necesario destacar que la cultura mesoamericana tenía su manera propia de organizar y transmitir el conocimiento, de tal forma que en el proceso de colonización se confrontaron, como parte de las civilizaciones opuestas, los medios y estrategias de educación. Con el transcurso del tiempo y por efectos de la dominación y opresión, por las limitaciones y difíciles condiciones de esclavitud, explotación y miseria en que vivían los indígenas, fueron reduciéndose y minándose al interior del núcleo comunitario y familiar las estructuras de generación y transmisión del conocimiento mesoamericano como formas que fueron y son, de reproducción social y de resistencia.

Es en este contexto limitante y limitado y por efecto de la resistencia y la subsistencia de esa civilización mesoamericana, que la cotidianidad familiar, comunitaria y regional constituyen aún en la actualidad los espacios de expresión del conocimiento y de las formas y lugares de transmisión del conocimiento. Es en las formas de organización social, política, económica, religiosa y familiar que subyacen las claves de su identidad; de sus "esquemas de abstracción de la realidad" de sus "espacios educativos".

"Es indudable que a partir de la familia y de la comunidad, se logró crear los patrones de conducta que permitieron al nuevo miembro de la comunidad, aprender y entender el sistema social en que había nacido." (Nahmad, 1982, p. 163) ... "Al destruir las instituciones educativas pre-colombinas y al tratar de suplirlas por las instituciones que luchaban en favor del desarrollo educativo de los indígenas, dentro del contexto colonial, es indudable que se había roto, no sólo el proyecto histórico de cada etnia y de cada civilización, sino que se había cancelado la posibilidad del desarrollo intelectual y creativo de la población indígena" (Nahmad, p. 164-165).

Con lo anterior pareciera ser que los grupos indígenas tendrán un espacio "real" de vida cuando la sociedad mexicana asuma recuperar el legado civilizatorio de la cultura mesoamericana. ¿Cómo comprender esto frente a la globalización de la economía de mercado?, ¿cómo asumir la cuestión de la educación frente a

la creciente presencia del occidente americanizado? Pensar que no hay camino o bien que es irresoluble la situación descrita hasta ahora, es pensar negativa, ahistórica e irresponsablemente. Las formas propias de organización de los sectores populares, y en particular de los indígenas, actúan en relación directa con la búsqueda de alternativas a sus necesidades; es decir: constantemente se construyen, reproducen y gestan formas novedosas por parte de los indígenas (y en general por parte de las minorías subordinadas) como "salidas" de solución frente a la incapacidad de respuesta y de solución a sus problemas y necesidades por parte del proyecto nacional o de los grupos hegemónicos. Estos, a su vez, con el tiempo incorporan estos mecanismos alternativos para encontrar un rumbo al compromiso social que han perfilado en el proyecto de nación .

La responsabilidad del Estado de asumir que a su interior existen diversos grupos sociales como sistemas sociales que tienen vigencia en la sociedad como producto de su historia propia, permitirá gestar un Estado respetuoso a la pluralidad, diversidad y democracia, posibilitando que se recuperen aspectos esenciales de la cultura indígena - o bien mesoamericana -, que construyan al México real, "... se trata de construir una nueva relación con el pueblo mesoamericano, para que éste quede en condiciones reales de libertad y actualice sus propias culturas mediante la puesta en marcha de procesos de innovación y apropiación de elementos culturales adecuados a la lógica interna

de su desarrollo.... las condiciones para que se haga explícito y se ponga en marcha el proyecto civilizatorio mesoamericano incluyen la necesidad de construir marcos sociales mayores, formas de relación orgánica que restituyan (es nuestro el subrayado), en las circunstancias de hoy, las que fueron sistemáticamente destruidas por la larga dominación colonial..." (Bonfil, 1988, p. 137).

Ubicar la complejidad que encierra el asunto de los grupos indígenas actuales y de la sociedad mexicana en su conjunto, es necesario para delimitar los alcances del presente capítulo. Se pretende describir de manera muy general la forma como se ha definido lo étnico y el papel que ha jugado la organización social para su reproducción social. En este orden, se hará un acercamiento a la forma en que se construyen los significados y significaciones que se particulariza en la construcción de un lenguaje y de un pensamiento, como expresión de la representación de la realidad.¹⁰

¹⁰ En el capítulo 4 se presenta una descripción de las teorías psicológicas de los transculturalistas, etólogos, histórico culturalistas y antropológicos-etnográficos, quienes se han interesado en investigar desde diversos enfoques epistemológicos y metodológicos, la construcción del lenguaje y otros procesos cognoscitivos.

2.1. Etnia, Organización Social y Cultura.

Los pueblos indígenas a lo largo de su historia han construido un complejo particular de elementos culturales, sistemas de organización social, costumbres, normas comunes, pautas de comportamiento y conducta, lengua, tradición histórica, relaciones socioafectivas, entre otras, que se articulan entre sí definiendo de este modo su sentido de identidad étnica.

El espacio territorial - el pueblo - donde los indígenas producen y reproducen objetos y bienes materiales, en una relación de unicidad con el espacio, el tiempo, el universo, la tierra y ellos, determina formas de organización del conjunto social para esa producción y consumo, para la colaboración y el codisfrute. Es la producción y consumo de estos bienes materiales, de objetos que se transmiten de generación en generación, la relación colectiva que subyace en la transmisión de valores, sentimientos, lenguajes, conocimientos. Su reproducción social está cifrada de símbolos y significados que representan su identidad.

Los sujetos sociales de la colectividad india se organizan a su interior frente a la necesidad de gobierno local (el suyo, el tradicional), de producción, de convivencia comunal, de vida cultural y recreativa, religiosa, médica, de vida familiar y de aquel ámbito de expresiones simbólicas.

La expresión cotidiana de sus relaciones sociales frente al ciclo de vida productivo, al tiempo, al universo y al proceso de gestación, se concreta en la distribución de los espacios del pueblo: lugares sagrados, distribución de la tierra productiva, nichos ecológicos, panteones, iglesias o templos, lugares especiales de discusión política, social, económica - donde se construyen y practican las leyes, normas y valores civiles -, lugares para dar a luz, etc. Es el factor territorio y la relación con éste, lo que identifica la etnicidad de la etnia¹¹.

Estos elementos están en juego constante en las relaciones que los pueblos indígenas establecen con las fuerzas económicas, políticas, ideológicas y culturales a nivel regional. Las formas de transmitir de generación en generación su etnicidad, se reproduce y se transforma en el tiempo frente a las condiciones de opresión, explotación y miseria que sufren. En este proceso de "recreación" y reproducción de su cultura (en su sentido más amplio) es donde los indígenas construyen estrategias de supervivencia en la lógica de su sentido civilizatorio. Además, es en este esquema que "reproducen" los símbolos y significados de su etnicidad.

¹¹ La colonización se expresó en la mayor opresión y negación al romper con su posesión y usufructo de su tierra. Por ello el indio se ha movilizó siempre por la restitución de sus tierras. Cabe señalar que la tribu Yaqui de Sonora es uno de los pueblos indígenas que ha logrado preservar su territorio.

La organización social que han estructurado en el tiempo se relaciona con las formas de organización social "formales" -las que se han construido desde el Estado mexicano - logrando en pocos casos pero de manera significativa, insertar sus formas de gobierno en las estructuras formales¹²; o bien el gobierno interno o tradicional es el que discute y toma decisiones en aquellos problemas que les aquejan y les interesa resolver; como autoridades negocian, concertan o acuerdan con las autoridades formales y las instituciones.

La organización social y su fortalecimiento de acuerdo a sus formas de producción y reproducción social, ha sido el factor determinante de cohesión y subsistencia como etnia, para enfrentarse permanentemente a una Nación que los niega y oprime "... El sistema de cargos, con funciones específicas, no puede extenderse ilimitadamente sin destruirse. Su función esencial es consolidar la identidad de un grupo y no puede servir de intermediario para todo, como a veces se le exige..." (Warman, 1988, p. 351). Sin embargo, es requisito indispensable para reconocer a los pueblos indígenas actuales, asumir que esta expresión actual de convivencia y de organización social es producto de la colonización ya que "...la colonia... intentó sistemáticamente destruir los niveles de organización social más amplios, los que incluían en su seno una

¹² Tal es el caso de Oaxaca donde los sistemas de cargos son determinantes para llegar a ser presidente municipal; además, la división municipal se estructuró a partir de los sistemas de cargo y mayorías existentes en los 22 grupos indígenas que cohabitan en aquella región.

vasta población que ocupaba un amplio territorio, y trató de reducir la vida indígena exclusivamente al ámbito de la comunidad local.

La atomización de los pueblos indígenas originales ha tenido efectos en el desarrollo de la civilización mesoamericana, y también ha provocado que se refuerce la identidad local, en detrimento de la identidad social¹³ de los pueblos antes de la invasión europea. De tal manera que las identidades actuales deben entenderse como resultado del proceso de colonización y no como la expresión de una diversidad de comunidades locales que forman, cada una de ellas, un pueblo distinto..." (Bonfil, 1988, p. 50).

La de organización familiar y comunitaria esta estrechamente vinculada a la forma y tipo de producción, donde la actividad agrícola juega un lugar preponderante. Esta actividad está vinculada con el todo de la vida comunitaria, es decir ..."El aprovechamiento de la naturaleza, que incluye la agricultura, abarca también la recolección de productos silvestres, la cacería, la pesca donde es posible, y la cría de algunos animales domésticos. Para todas esas tareas se pone en juego una gran cantidad de conocimientos, habilidades y

¹³ Ejemplos claros son los enfrentamientos en Chiapas y en la Huasteca, por mencionar algunos, relativos al defensa de la tierra o la religión.

prácticas que adquieren coherencia y unidad a través de una concepción particular de la naturaleza y de la relación del hombre con ella." (Bonfil, 1988, p. 55).

En este orden de ideas, se observa con frecuencia la dificultad de delimitar los aspectos económicos, de los sociales o religiosos; las creencias, del saber, o bien del rito frente la actividad práctica. En la actividad productiva indígena se encierra la concepción del mundo, de la naturaleza y del hombre como iguales, insustituibles unos por otros y ambos constitutivos y constituyentes a su vez. Unir todo es una actitud total.

Para la civilización mesoamericana - los indígenas de ahora -, la naturaleza no se ha cosificado, no es enemiga, ni mucho menos asume que el hombre logrará su realización plena en la medida en que se aleje, se separe de la naturaleza y le sea ajena. Por el contrario, reconoce la condición del hombre como parte del orden cósmico y aspira a una integración permanente, que se logra sólo con una relación armónica y respetuosa entre hombre y naturaleza.

La transformación de la naturaleza en bienes materiales y objetos mediante el trabajo, es entendido en un sentido de necesidad para lograr articularse y ajustarse armónicamente con el cosmos: No conciben el trabajo como un castigo (como occidente). Por ello, "... es imposible separar el rito, del esfuerzo

físico, el conocimiento empírico del mito que le da su sentido pleno dentro de la cosmovisión mesoamericana." (Bonfil, 1988, p. 56). Además, esta lógica de conocimiento, define una lógica práctica en la distribución del tiempo de trabajo y en la diversificación de las actividades pues tienen claro el fin último del trabajo, definido como codisfrute y como consumo colectivo de esa producción, es decir: el fin es satisfacer las necesidades.

La economía orientada a la autosuficiencia otorga seguridad básica. La unidad doméstica familiar, el linaje, los compadrazgos, se conjugan para lograr esta lógica económica.

Según Díaz-Polanco "...los grupos étnicos parecen vincularse, en tanto tales, a las condiciones socioeconómicas que los especialistas han denominado forma campesina o sistema "mercantil simple", con todas sus implicaciones no sólo en términos de las relaciones económicas (y especialmente mercantiles), sino además político-jurídicas e ideológicas propiamente dichas. Esta raíz estructural "mercantil simple" de los grupos étnicos es estratégica para entender no sólo la especificidad de la etnia, sino además, todo un conjunto de mecanismos que están en la base de su reproducción y de sus eventuales transformaciones." (p. 61-62).

En la unidad doméstica familiar - en la mayoría de los casos extensa¹⁴ y compuesta por varias generaciones que conviven la autoridad del jefe de familia en un contexto patriarcal, estableciéndose una división del trabajo por sexo y edades - prevalece los sentidos de colaboración y participación en base a la reciprocidad.

La familia constituye la unidad de producción y consumo que, de acuerdo al concepto de reproducción social que hace Bolívar Echeverría (1984), la producción representa el espacio concreto, que tiene como fin satisfacer el consumo, siendo éste el plano subjetivo que define al consumo. El fin es colectivo; la producción y consumo de cualquier objeto o bien material contiene en si mismo símbolos y significados, ya que el sujeto que produce ha cifrado en el objeto producido y el sujeto que consume descifra las significaciones de dicho objeto. El sentido dialéctico de la producción y del consumo puede encerrarse en las siguientes abstracciones: el que produce co-opera, co-labora; el que consume co-suma, co-disfruta.

¹⁴ La crisis económica, fundamentalmente, y en menor medida, la idea occidental de la privacidad familiar y de la planificación familiar ("la familia pequeña vive mejor"), han ido modificando el tipo de familia, tanto por el proceso migratorio, individual, de algunos miembros de la familia o el grupo familiar en su conjunto, hacia las zonas de atracción de fuerza de trabajo temporal o permanente, como por el empobrecimiento de las tierras o la no propiedad de ellas, construyéndose familias reducidas y con ausencia de distintos miembros de la familia "tradicional" (papá, mamá, hermano o hermana, abuelos, tíos).

Plantea además que en el proceso de producción y consumo se construye el proceso semiótico o bien de lenguaje, ya que entre el sujeto productor, el que cifra y el sujeto consumidor, el que descifra, se está gestando una comunicación e interpretación de la capacidad de producir-consumir.

En este proceso se construye un conocimiento y una interpretación de la realidad.

La unidad doméstica es por lo tanto, la unidad de producción y consumo y el espacio de endoculturación más relevante en la reproducción de la etnicidad de la etnia.

La unidad doméstica, tiene una "vida cotidiana" que refleja la historia, es decir, sintetiza de manera dialéctica las relaciones sociales y las relaciones con la naturaleza y el universo que se han construido a lo largo del tiempo y que se particularizan en ese momento del vivir diario. La reproducción social se da en el vivir cotidiano, transformando y modificando al conjunto social. Las relaciones sociales que actúan regional y comunitariamente a su vez están actuando permanentemente en la forma concreta en que se expresa la realidad de la vida cotidiana. "...Lenguas, culturas, organización social y otros factores cristalizan en identidades que conforman las relaciones entre quienes los comparten y respecto a otros grupos de la sociedad. La identidad se precisa de

manera diversa y se modifica con el tiempo y circunstancias, Los indígenas mexicanos se transforman y redefinen sin que su identidad se disuelva o debilite." (Poder Ejecutivo Federal, 1990, p. 62).

La reproducción social como expresión de la totalidad dialéctica e histórica, se conecta con la interpretación y relación que la cultura india tiene con la naturaleza, el cosmos y el hombre. El ser social de la producción y del consumo y con ello del conocimiento, se inscribe en los principios de colaboración y participación sobre la base de reciprocidad que el mundo indígena ha desarrollado en su sistema de producción autosuficiente.

La relación local, regional y nacional que establecen los pueblos indígenas con esquemas de producción y consumo que rebasan el fin de autosuficiencia (nos referimos a esquemas de acumulación) construyendo una etnicidad diferente a la de ellos, entra en contradicción. Este es el choque entre dos modelos civilizatorios.

Ya hemos descrito la contradicción entre los proyectos civilizatorios mesoamericano y occidental. Pareciera ser irresoluble tal contradicción para la reproducción étnica frente a la construcción de un Estado Nacional que ha buscado encontrar su identidad como nación, mirando a estas minorías étnicas en ocasiones como sus raíces y en otras como el pecado de su atraso.

Los indígenas han participado permanentemente en los movimientos sociales durante la historia del país, como se revisa en el capítulo tres; ellos han recibido los valores nacionales, sin perder su etnicidad: Sin embargo, en el proyecto de nación se ha negado la diversidad como eje de la identidad, argumentándose el peligro de no construirse una nación sino diversas "naciones" en el mejor de los casos; o lo peor: se niega porque se supone que sería continuar en el subdesarrollo. Los planteamientos tecnocráticos y desarrollistas son los que han defendido fundamentalmente esta Tesis.

Lo que ha pasado es que se han confundido los ideales de unidad nacional, con la uniformidad, generando una distorsión en el enfoque que debe darse al fenómeno étnico.

2.2. Proyecto de Nación: cultura nacional y cultura indígena.

Los grupos indígenas se han constituido en minorías subordinadas en la medida que la sociedad nacional los ha ido despojando de sus tierras y territorios, los ha ido arrinconando en las zonas más apartadas y en consecuencia en la mayoría de los casos, a zonas con tierra de baja productividad o bien a zonas donde la vocación productiva es distinta a la que ellos practicaban.

A pesar de todo ello, las comunidades indígenas constituyen un eje fundamental para construir el desarrollo de México como nación. Retomando los argumentos de Lourdes Arízpe tenemos:

Primera razón, por la raíz histórica que representan en la concepción política de la nación a partir de la Revolución de 1917. Se impuso entonces una ideología que reconoce a los pueblos mesoamericanos como el núcleo primigenio de cultura e identidad para los mexicanos. Y mientras no se resuelva la flagrante contradicción entre exaltar a los indígenas antiguos y seguir sometiendo a la explotación a los indígenas actuales, no acabará de integrarse el Estado mexicano.

Segunda razón, menos explícita pero no menos importante, que se sabe tácitamente que la creatividad cultural, artística, simbólica y lingüística de los pueblos indígenas continua siendo una fuente primordial de los símbolos en que se sustenta la identidad nacional. Por su propio aislamiento y por su voluntad de resistencia cultural, constituyen el núcleo menos disgregado por influencias culturales externas. Así, son un factor fundamental para la defensa de la soberanía.

Tercera, porque su pobreza y sus bajísimos niveles de salud, nutrición, escolaridad, etc., constituyen la piedra de toque del proyecto nacional

de desarrollo. No podrá ser México una sociedad plenamente desarrollada y un Estado totalmente integrado, mientras no se resuelva esta desigualdad fundamental que contradice los principios esenciales de la revolución. (Arizpe, 1988, p. 330).

Lo anterior permite identificar las razones por las que el discurso político nacional e internacional esta permeado del concepto indígena. Ahora bien, la realidad concreta de las políticas diseñadas para construir el Estado nacional, oscila en una contradicción permanente entre la exaltación y la vergüenza del origen mesoamericano. Aunado a esto tenemos la influencia de la economía internacional frente a la nacional. Tómese como ejemplo los cambios en la política agrícola que han afectado directamente a los indígenas, ya que el cambio de cultivos "a productos de mayor rentabilidad" que impone el mercado internacional se contraponen al esquema de producción diversificado para la autosuficiencia que prevalece en el esquema productivo indígena.

La contradicción de dos civilizaciones se inscribe en el plano económico e ideológico. El modelo de desarrollo económico capitalista que México ha aplicado a lo largo de su historia sin considerar el conocimiento y las formas de producción que la sociedad mexicana ha practicado desde la época precolonial, ha sido un error histórico para la construcción del Estado nacional.

Es una realidad la internacionalización del capitalismo que se ha impuesto en el transcurso de doscientos años o más, y es evidente el impacto que ha tenido en la polarización de la riqueza entre los países del norte y los países del sur que en su gran mayoría han sido las colonias de los países del norte. A pesar de ello, México no ha explorado un desarrollo económico capitalista que reconozca y recupere la esencia del esquema de producción de sus culturas mesoamericanas. Incluso tampoco en las propuestas de los partidos de izquierda ha existido una estrategia económica que reconozca esta circunstancia (ver programas del PCM, PMT, PSUM, etc.)

Los modelos de desarrollo económico y las políticas sociales planteadas a lo largo de quinientos años, se expresan en la actualidad de un modo que excluye regionalmente a los pueblos indígenas y no los legitima. Es decir, las clases hegemónicas y sus gobiernos han soñado en construir el desarrollo, la justicia y la democracia de México a través de un proyecto de nación que ha excluido y negado las relaciones contradictorias, de choque generados en el enfrentamiento de proyectos históricos de desarrollo, regionalmente entre las etnias y los sujetos que construyen el proyecto de Nación, es decir, los grupos hegemónicos y las burguesías locales.

Los proyectos de federalización, descentralización y todos los habidos desde la colonia, luego en la independencia y en el período revolucionario y post-

revolucionario, no han resuelto hasta hoy la condición de subordinación y empobrecimiento de las etnias. Por el contrario los intelectuales, políticos e ideólogos de cada período han impulsado políticas indigenistas y educativas que buscaron beneficiar "quesque al indio" beneficiando más bien al desarrollo nacional pasando por encima del indio y su civilización; esta es producto de una concepción culturalista al caracterizarlos como "culturas diferentes" en lugar de asumirlos como fuerzas sociales regionales, productoras y consumidoras, hacedoras de la dinámica económica, social, cultural y política, con capacidad de discutir su proyecto histórico junto con el proyecto nacional. Se les ha despojado de su ser político, y la discusión sobre ellos "desde el punto de vista de los otros", ha coadyuvado a impulsar la igualdad y homogeneización del territorio nacional y sus habitantes en detrimento de la diversidad y de la diferencia, profundizándose así la desigualdad y la inequidad.

En el plano ideológico, confundir la unidad con la uniformidad y homogeneización, ha propiciado una distorsión en la forma de construir las políticas, jugando en esto un papel preponderante la educación "...(ante la política, diseñada bajo las tesis de asimilación, incorporación e integración, los indígenas reaccionaron con resistencia, alejamiento y abandono de todos los sistemas educativos y, mientras la sociedad criolla y mestiza avanzaba en su proceso educativo, la población indígena del continente se mantenía al margen del sistema educativo..." (Nahmad, 1982, p. 168).

En la historia de México la construcción del proyecto nacional que dé identidad a todos los mexicanos, ha sido el motor de los distintos períodos; obsérvese que en la lucha entre conservadores y liberales ambos bandos coincidían en el sentido de homogenizar, ya que el espíritu occidental que prevalecía en la época, definía al Estado como un pueblo con la misma lengua y una misma cultura como producto de una historia común. La disputa era y sigue siendo por el poder para conformar la nación.

Por la influencia del occidente se ha entendido que las relaciones de poder establecidas en un Estado-nación se sustentan en la conformación de un proyecto histórico cohesionador de los distintos intereses de las clases y sectores sociales que lo constituyen.

Se ha señalado ya que existe una capacidad de enfrentamiento regional (el espacio no sólo geográfico, sino económico, político, cultural y educativo), permanente que establecen los indígenas ante las expresiones de sujeción y ejercicio de poder poniendo, permanentemente en peligro la estabilidad nacional y logrando en ocasiones avanzar en la construcción de su proyecto de desarrollo.

Actualmente el Estado que ha incluido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos una adición al artículo Cuarto que legitima la diversidad

étnica, lingüística, cultural y organizativa. Cabe resaltar que la exposición de motivos presentada por el Poder Ejecutivo Federal en 1990 a la cámara de Diputados para la adición a dicho artículo Cuarto, reconoce la inequidad y pobreza en que viven los pueblos indígenas en la actualidad. Agrega que para lograr la modernización, la justicia, la libertad, la democracia y el fortalecimiento de la soberanía del país es preciso resarcir la deuda histórica que se tiene con los indígenas.

"... Esta realidad debe ser enfrentada con vigor y decisión continua, sin tregua ni descanso, porque constituye una amenaza inaceptable para la libertad, el desarrollo y la plena realización de todos los mexicanos..." (Poder Ejecutivo Federal, p. 62). La iniciativa tiene la riqueza de reconocer el derecho de igualdad en el reconocimiento de las diferencias, lo que supera el concepto liberal de igualdad que profundizaría aún más las condiciones de marginalidad y de inequidad.

En este sentido "La iniciativa contiene dos elementos principales. El primero reconoce la composición pluricultural de la Nación... El segundo elemento... garantiza a los pueblos indígenas el pleno e igualitario acceso a la jurisdicción del Estado, así como para proteger y desarrollar sus culturas, organizaciones sociales y recursos que las sustentan. También establece que las prácticas y costumbres jurídicas de los pueblos indígenas serán tomadas en consideración

en los términos que la ley establezca, en los juicios y procedimientos agrarios en que los indígenas sean parte... La presente iniciativa se basa en el profundo respeto a los pueblos y las comunidades indígenas con toda su diversidad. Los reconoce como portadores de conocimientos y tradiciones que enriquecen nuestro patrimonio, como promotores de la solidaridad en su sentido más profundo, pero sobre todo como sujetos de su libertad..." (Poder Ejecutivo Federal, p. 64-65).

Luego señala en relación con la urgente construcción de la vida democrática: "La diversidad cultural, tanto o más profunda que las diferencias individuales y sociales ya reconocidas en la ley, conforman una tercera dimensión de nuestra vida democrática. La iniciativa no agrega complejidad sólo la reconoce y la admite como parte del proyecto democrático de la Nación. No restringe libertades individuales ni se contrapone con las garantías sociales. Por el contrario, las enriquece al incluir las diferencias culturales colectivas e históricas como parte de la libertad y diversidad de nuestra sociedad." (Poder Ejecutivo Federal, p. 66 y 67).

¡Que la ley se traduzca en conciencia social y en políticas de desarrollo que reconozcan a la civilización mesoamericana en su expresión actual, para la construcción de una real mexicanidad; "...Se trata de construir, con elementos culturales de occidente, una cultura distinta, capaz de coexistir en el plano de

igualdad con las múltiples culturas de estirpe mesoamericana, fecundándose con las aportaciones de éstas y aportando a su vez sus propios logros. No es tarea fácil, por supuesto, porque la vocación dominadora de la civilización occidental, al menos desde las cruzadas, ha permeado todos los ámbitos de la cultura; los ha teñido, por así decirlo, de espíritu expansionista, incapaz de admitir como igual a "otro" diferente.... (se trata de explicitar y se ponga en marcha)... reestructuración de la división político-territorial (de acuerdo a la original organización que como etnia indígena se tenía)... reconocimiento de los mecanismos propios para lograr autoridad legítima, así como el derecho a transformarlos internamente si así lo deciden;... oficialización de las lenguas y la construcción de sistemas educativos autónomos que apoyen la actualización cultural;..." (Bonfil, 1988, p. 136-137).

**POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO
RESPECTO DE LOS GRUPOS INDÍGENAS**

POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO RESPECTO DE LOS GRUPOS INDÍGENAS

Se revisó en capítulos anteriores la diversidad en el conocimiento, las formas diferenciadas de reproducción social, y la expresión activa de participación de los pueblos indígenas en el proceso regional y nacional en la construcción y preservación de su identidad.

Toda política de un Estado-Nación se construye en su devenir histórico con la presencia actuante de las contradicciones económicas, políticas e ideológicas entre los grupos de poder, los grupos subalternos y las condiciones internacionales. En su acción política de Estado, éste consolida sus objetivos articulando su política económica con el resto de las políticas, siendo, para el tema que nos ocupa, la educativa y la indigenista otras de esas políticas. La frontera entre estas dos políticas se entrecruzan y entrelazan por lo que es difícil diferenciarlas.

Ambas se estructuran como respuesta a las demandas expresadas a través de las movilizaciones sociales. En la medida en que los modelos de desarrollo económico y la política social del Estado mexicano en sus diferentes momentos se inscriben y forman parte de la propuesta civilizatoria de occidente, chocan permanentemente con la realidad concreta viviente, con las formas de producción y reproducción de la sociedad y cultural de mesoamérica, expresada en las formas de autosuficiencia de los actuales pueblos indígenas.

En medio de esta contradicción que atraviesa vertical y horizontalmente las entrañas de la sociedad mexicana, las políticas indigenista y educativa buscan resolver la situación de marginalidad, pobreza y negación de los pueblos indígenas. La primera como política de desarrollo y bienestar, la segunda como política generadora de la identidad nacional.

La política educativa articula los contenidos epistémicos para constituir y fortalecer la "conciencia nacional" o la "identidad nacional", ponderando la enseñanza del español como lengua nacional. En este proyecto se confrontarán las expresiones de una realidad india viviente y una realidad "mexicana" construida por valores y conceptos que no corresponden a la presencia viva de los indígenas.

Los indígenas son objeto de una atención educativa específica - que se

entrecruza con acciones de la política indigenista - por ocupar el territorio nacional y por la necesidad de desarrollar al país. Es claro que a lo largo del tiempo han sido diversas las definiciones de lo indio, las políticas del Estado dirigidas a los indígenas, y las movilizaciones de los indígenas para reivindicar sus derechos, al grado de que actualmente se discute teóricamente sobre etnia y nacionalidades, se discuten las estrategias de la necesaria participación indígena en la definición y operación de los programas y acciones.

La política del Estado los considera en su especificidad y asume que son ellos los que deben de definir su desarrollo. Sin embargo, aun tiene vigencia la gran discusión sobre cómo abordar desde el Estado la obligación de dar educación a la población indígena, aportándole los conocimientos que todo niño de educación básica recibe, pero sin perjuicio de su identidad.

Existe coincidencia entre la mayoría de especialistas en el tema y las organizaciones indígenas sobre la necesidad de alfabetizar en los primeros años en la lengua materna, y posteriormente enseñar en la lengua segunda; se coincide igualmente en la precisión de que es necesario considerar los contenidos que fortalezcan la identidad de cada etnia indígena para integrarlos en el currículum; se han diseñado materiales didácticos y documentos para la alfabetización y la enseñanza en las lenguas indígenas de mayor habla - ya que en este aspecto existe una diversidad de 56 lenguas y algunas de ellas con

variantes interregionales. Sin embargo, aún queda por definir con claridad los espacios y medios precisos para realizar la educación indígena.

Además, la lucha indígena real (no la de los maestros bilingües) no se ha adentrado a discutir una propuesta al respecto, existiendo sólo en líneas generales y en el discurso algunas propuestas.

La política indigenista como producto de las demandas campesinas e indígenas, y de las definiciones teórico antropológicas, y como necesidad del Estado mexicano para conformar la unidad nacional, ha propuesto a lo largo de su existencia esquemas que corresponden fundamentalmente a modelos desarrollistas, donde el esquema de desarrollo (más de crecimiento que de desarrollo) del capital ha dejado de lado la búsqueda de un modelo de desarrollo que articule la fuerza productiva de los sectores sociales y que incluya alternativas de reproducción social que fortalezcan la identidad étnica de cada pueblo indio. El origen de este esquema integral de desarrollo propuesto aquí, ha de ubicarse en el estudio de la civilización mesoamericana y de las estrategias de supervivencia desarrolladas a lo largo de 500 años por el pueblo mexicano.

3.1. La política indigenista: movilización indígena frente a los modelos de

desarrollo del Estado mexicano.

La expresión concreta de la contradicción permanente entre el México Imaginario y el México Profundo - en la concepción de Bonfil Batalla - esta expresado en la movilización permanente de los diversos sectores que conforman las minorías subordinadas, siendo los indígenas unos de los actores protagónicos de dichas movilizaciones, como respuesta opositora a los modelos de desarrollo económico, político, social y cultural definidos por los grupos hegemónicos de la sociedad mexicana y su gobierno.

La constitución de México como Nación ha transcurrido inmersa en esos movimientos sociales. La participación indígena llama la atención por su magnitud, cohesión, organización y principalmente por los planteamientos y proyectos que propone como alternativa a su situación. Tal movimiento es la clara expresión de un sector que se niega a desaparecer: que por ello exige la recuperación de sus tierras y recursos naturales tanto por razones económicas y de sobrevivencia, como por razones cosmogónicas, pues la unidad de su ser esta vinculado a la tierra (territorios y recursos naturales); que exige también la recreación de su cultura, preservando lenguas y costumbres porque todo ello constituye su especificidad como sujeto social diferenciado.

A pesar de la gran importancia que tienen los movimientos indígenas, se les ha

ubicado dentro de los movimientos campesinos, ya que uno de los elementos que unifica intereses como sector rural es el relativo a la tenencia de la tierra.

La lucha de los indígenas se inicia desde el momento en que enfrentan a los conquistadores y resisten a su dominio.

En el período colonial dos corrientes ideológicas se disputaron la supremacía sobre la conceptualización de lo "indio". La primera, cuyo sustento filosófico procedía de la escolástica, utilizó todos los recursos a su alcance para crear la imagen del indio como un ser inferior, bárbaro y carente de espíritu, considerando la servidumbre indígena como un hecho natural y justificando con ello la expansión colonial.

La otra corriente, conocida como estoica-cristiana, consideró al indio como un ser infiel y pagano, en tanto no profesaba ni practicaba la religión católica.

En ese período, las misiones se convirtieron en el centro y motor de la política indigenista, con dos líneas fundamentales: la evangelización, y la enseñanza de la escritura en castellano, latín y algunas lenguas nativas así como de ciertos conocimientos técnicos, con el propósito de que los indígenas se pudieran ir incorporando a la sociedad colonial en condiciones menos desfavorables.

En la época colonial, la lucha indígena se llevó a cabo desde la resistencia callada, pasando por motines y sublevaciones, hasta las grandes insurrecciones y rebeliones armadas. Durante el período de independencia, a pesar del establecimiento de la igualdad ciudadana, el indio no tubo cabida en el proyecto de Nación, y se consideró como un obstáculo para el desarrollo nacional. Con la aplicación de la política liberal representada en la Ley Juárez (1855) y la Ley Lerdo (1856), los grupos indígenas se vieron sometidos a la expropiación de sus tierras y la desintegración de sus comunidades.

Como parte medular del sector campesino, la participación constante de los pueblos indígenas en las múltiples guerras y rebeliones que se sucedieron en el siglo XIX, influyó decisivamente para que este sector se convirtiera en la principal fuerza social en los procesos de cambio y consolidación del Estado nacional, que si bien se produjo con la guerra de Reforma, subsistieron por todo el país multitud de poderes locales que obstaculizaron su solidez.

Los campesinos se organizaron y diferenciaron como un sector con intereses sociales específicos, lo que los llevó a enfrentar a diferentes instancias y estructuras de poder en lucha contra ellas. Los desiguales procesos y ritmos de despojo de tierras que sufrieron los campesinos a lo largo del siglo pasado, dieron lugar a la diversidad de demandas y de formas de sus luchas.

El país estaba fragmentado y regido por el poder local de los terratenientes, la

desigualdad surgió por la alianza entre terratenientes, ejército e iglesia y las distintas contradicciones entre poderes locales y gobierno motivaron los constantes conflictos característicos de la época. El poder local lo detentaban los caciques, que se apoyaban en las luchas populares para consolidar su fuerza ante el poder central. Por lo anterior, los movimientos fueron consecuencia y reflejo de las contradicciones de cada época y lugar.

A mediados del siglo XIX hubo un número considerable de movilizaciones campesinas e indígenas a consecuencia de la desamortización, el despojo de las propiedades de las comunidades indígenas y de los bienes de la iglesia. Según el pensamiento liberal, tales medidas eran necesarias para lograr el desarrollo nacional. El despojo correspondía a una etapa de acumulación de capital y de creación de las condiciones del mercado, donde era necesario disociar al productor directo de sus bienes de producción, pero sobre todo, someter las grandes extensiones de tierras ociosas a la libre circulación. Existía la necesidad de implementar la producción agrícola, tanto para el consumo interno como para la exportación, pretendiéndose crear la mediana propiedad familiar tipo "farmer" (Paré y col., 1988, p. 233). Actitud totalmente apartada de la realidad, dado que el despojo de las tierras fue tan rápido y distinto a lo ocurrido en Europa que no permitió el surgimiento de una clase arrendataria que se convirtiera a corto plazo en pequeña burguesía agraria. Los mismos terratenientes compraron las tierras en venta y no habiéndose generado un proceso regular de

industrialización que absorbiera la fuerza de trabajo desplazada del campo, nunca se llegó a generar la prevista mediana empresa familiar.

Con la aplicación de la Ley de Juárez (1855) y la Ley de Lerdo (1886), los grupos indígenas se vieron sometidos a un proceso de expropiación de sus tierras. Gran parte del territorio de cientos de pueblos indígenas pasó a manos de terratenientes y latifundistas, consolidando a la hacienda como unidad socioeconómica fundamental en el campo mexicano.

A finales del mismo siglo, dirigentes políticos, desde posiciones socialistas y anarquistas, plantean que sólo a través de la revolución los indígenas lograrían su libertad y recuperarían sus territorios, idealizando a la comunidad india como el modelo de sociedad igualitaria a seguir.

Otra corriente, influenciada por el positivismo, señalaba que la unidad nacional se lograría hasta que se definiera plenamente la "nacionalidad mexicana", concepto que encontraba su síntesis en el mestizo. Con ello se justificaban todos los intentos para "civilizar" a los indígenas, para integrarlos lisa y llanamente a la sociedad nacional (al México Imaginario).

Porfirio Díaz ascendió al poder respaldado por los campesinos participantes en la revolución de Tuxtepec, pues en ella se les prometió el reparto de tierras. Sin

embargo, la concentración de tierras, el trabajo forzado, la disminución real de los salarios y el incumplimiento de la restitución de tierras a los campesinos motivaron los nuevos levantamientos.

Para el año de 1900, la disminución en las exportaciones deterioró el fuerte crecimiento del comercio exterior; la depresión internacional de 1907 afectó a la industria nacional originando el cierre de pequeñas empresas. La coyuntura internacional afectó al país y contribuyó a agudizar los problemas sociales preexistentes; los obreros desempleados, las protestas campesinas y la nueva burguesía deseosa de poder, dieron pie a la revolución de 1910.

El peso político de la población india resurge con Emiliano Zapata y el Ejército Libertador del Sur; pero los indígenas no sólo engrosaron las filas revolucionarias; también integraron las tropas federales, producto de las "levas", de ofrecimientos económicos o de alianzas a nivel local o regional.

A pesar de su papel protagonista en el proceso revolucionario, el campesino no es quien goza los beneficios del triunfo. La joven burguesía asume el control político del país; con la Constitución de 1917 se desactiva la lucha armada, para encauzar las demandas por cauces legales e institucionales.

De 1917 a 1934, existió una ley donde se prohibía la existencia de partidos en

favor de una religión o raza determinada; además, una parte de la sociedad siguió considerando al indio como un lastre para el progreso. Por ello, algunos grupos expresaron sus demandas a través de organizaciones campesinas y las pocas organizaciones indígenas existentes fueron conminadas a cambiar de nombre y planteamientos: el Estado "campesiniza" al movimiento indígena de acuerdo con sus intereses.

En este marco, el espacio político abierto así como los cambios estructurales que experimentaba la economía mundial y por ende la nacional, obligó a un cambio de estrategia para abordar la problemática indígena.

En 1917 se crea la Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales, con Manuel Gamio al frente, que impulsa proyectos pilotos experimentales diseñados "para que la sociedad multiétnica y pluricultural se asimile e integre en la concepción unilateral de unidad nacional, se logre la uniformidad cultural y se homogenice en el sistema capitalista a toda la población, con un idioma común y una cultura nacional". (Nahmad, 1982).

Al suponer que el problema de los indígenas residía justamente en ser indígenas, la teoría y práctica de Gamio, así como las de Moisés Sáenz, José Vasconcelos, Antonio Caso y Rafael Ramírez, entre los más importantes, se proponía "desindianizar" al indio mediante la educación.

Más tarde, en 1921, se crea el Departamento de Cultura Indígena y en 1922 la Escuela Rural Mexicana, bajo la tutela de Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. Esta última pretendía la "mexicanización" de los indígenas para promover así el desarrollo de sus comunidades; planteamiento que retoma José Vasconcelos al establecer en 1923, las Casas del Pueblo y al crear en 1925 los Misioneros Culturales, equipos interdisciplinarios cuyo objetivo consistía en "castellanizar y civilizar" (sic) a los indígenas, enseñándoles oficios y técnicas agrícolas. En 1926 se constituye el Departamento de Incorporación India, que agrupa maestros bilingües y realiza "sesiones informales de socialización" (sic).

Sin cambios notables, la política indigenista en los siguientes 10 años presentó dos hechos significativos: en 1935 W. Townsend, misionero evangelista estadounidense, establece en el país el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) con objeto de aprender lenguas indígenas para evangelizar; para enseñar técnicas agrícolas y para la elaboración de artesanías.

Con el correr de los años, el ILV, provocó fuertes disputas entre la población por motivos religiosos, iniciándose con ello un fenómeno que aún persiste: las expulsiones.

Durante el sexenio de Cárdenas se hacen los primeros intentos para coordinar a los pueblos indígenas desde el Estado, y los primeros planteamientos de una política indigenista coherente.

En 1936, se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, con el cual se empieza a centralizar las acciones y a regionalizar la atención a este sector. Empiezan a desarrollarse investigaciones sobre las condiciones de vida de los pueblos indígenas, como paso previo a la puesta en práctica de ciertas acciones.

De este modo, la política gubernamental toma a los grupos indígenas como una realidad específica y por lo tanto con derechos a tener también agrupaciones específicas, separándolos de los campesinos.

En el período de 1940-1970, se produce un reflujó en los movimientos indígenas como consecuencia de la política que propició la agricultura capitalista a costa de la subsistencia de campesinos indígenas, por lo que la comunidad local se convierte en el espacio de lucha más adecuado; la posibilidad de contar con producción de granos básicos - maíz y frijol - suficiente para mantener niveles satisfactorios de subsistencia, hace que el conflicto se manifieste como resistencia pasiva más que como lucha abierta.

Con los efectos del modelo desarrollista y en la medida en que son afectados los indígenas, puede decirse que la lucha indígena comenzó a expresarse con mayor fuerza en aquellos lugares en donde se manifestó escasez de granos, empobrecimiento de las tierras y pérdida de éstas por acaparamiento; también la irrupción de capital que buscaba apropiarse de los recursos naturales y productos comerciales de regiones indígenas causó movilizaciones de protesta importantes.

Ante los estallidos sociales, el Estado se ve obligado a dirigir una política más acabada hacia el sector indígena. En 1946 crea la Dirección de Asuntos Indígenas con el fin de atender los aspectos educativos en las comunidades indias, y en 1948 el Instituto Nacional Indigenista, que se convierte en el ejecutor de los planes y programas gubernamentales hacia el sector.

La desarticulación del proyecto cardenista, el triunfo del desarrollismo capitalista y su gradual deterioro, plantean perspectivas diferentes, las movilizaciones que surgen de la comunidad adquieren un desarrollo más decidido al radicalizar sus planteamientos. Las organizaciones propiciadas por funcionarios y profesionales de carácter nacional, demandan una mayor participación en la aplicación de la política indigenista. Las luchas se centran en la defensa de la tierra y los recursos naturales y en mejores salarios, dejando en un segundo plano las demandas educativas y las culturales.

El agravamiento de la crisis agropecuaria en los primeros años del sexenio de Luis Echeverría, así como la situación política abierta por los sucesos de 1968 y los acontecimientos mundiales (movimientos de liberación nacional en Asia, principalmente Vietnam, y de defensa de la soberanía nacional en Cuba) influyeron para que las movilizaciones campesinas, indígenas y populares tomen nuevos bríos.

En su gobierno, Luis Echeverría se plantea la formulación de una nueva política hacia el campo, proponiendo elevar los mínimos de bienestar para los campesinos e indígenas, emprendiendo acciones encaminadas a reagrupar a las organizaciones campesinas independientes para convertirlas en elementos de apoyo.

Además, aumenta relativamente el presupuesto asignado al INI y se crean 58 nuevos Centros Coordinadores Indigenistas. Se involucra a los antropólogos "críticos" y junto con ellos se crea la política indigenista, que posteriormente se denomina "indigenismo de participación". Se da la entrada a gente indígena a los foros sobre cuestión indígena, con temas promovidos por ellos mismos.

En el inicio de la década de los setenta, otra concepción indígena se manifiesta. Desarrollada en buena medida por Guillermo Bonfil Batalla, plantea "una política de fortalecimiento a las etnias y al derecho a la autodeterminación, autonomía

y autogestión, sustentada en que la especificidad étnica adquiere una dimensión de la realidad social que va más allá de los acontecimientos históricos" (Bonfil, 1970).

En tanto que el desarrollo del capitalismo en México acelera el proceso de proletarianización de los indígenas, algunos teóricos de la corriente clasista plantean la cancelación de todo indigenismo y su sustitución por una política de los indígenas.

Cuando el gobierno de López Portillo intenta redefinir la función del Estado en la planeación de la agricultura, así como el papel del campesino en la división del trabajo y en las relaciones sociales de producción en el agro, instrumenta una política de Alianza para la Producción y termina con la estrategia de distribución de la tierra.

Se indemniza a latifundistas expropiados en el régimen anterior y se reprimen las invasiones de tierras. El Sistema Alimentario Mexicano (SAM) y la Ley de Fomento Agropecuario son los puntos claves de la política del sexenio en materia agropecuaria; se propugna la privatización del campo y por ende, la desaparición progresiva de las formas de tenencia ejidal y comunal.

Con el "indigenismo de participación", los indígenas tendrán mayor

participación en la elaboración y ejecución de la política indigenista estatal dedicada a ellos, poniendo énfasis en las reivindicaciones de tipo educativo y cultural.

En el inicio del gobierno de Miguel de la Madrid, México se encuentra en una severa crisis económica, agudizada en los sectores indígena y campesino. Se implanta una rígida política de austeridad con reducción del gasto público y, en consecuencia, desaparecen algunos programas asistenciales (SAM, COPLAMAR). Se apoya abiertamente a la empresa privada nacional y transnacional.

Al mismo tiempo, producto de las fuertes movilizaciones campesinas, se reabre el reparto de tierras, se da mayor apoyo a la agricultura de exportación, se reducen los créditos al campo, los insumos se encarecen y los precios de garantía quedan por debajo de los costos de producción.

Durante este régimen de gobierno la política indigenista, mantiene algunos de los elementos del "indigenismo de participación", aunque muestra fisuras cuando se trata de ubicar el grado de participación en ella de los grupos étnicos.

En el presente sexenio 1988-94, a través del Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y en el marco del Programa Nacional de Solidaridad, se plantean las

líneas de acción para con los indígenas: promoción del libre desarrollo de los pueblos indígenas de México con el fin de contribuir a la corrección de la desigualdad.

Sus principios generales están basados en el respeto a la identidad, la cultura y la organización plural de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas no son considerados el objeto de un esquema de desarrollo definido externamente, sino los sujetos de su propio desarrollo.

Otro principio esencial es la participación de los pueblos y las comunidades indígenas, a través de sus organizaciones representativas, en la planeación y ejecución de todas las acciones dirigidas hacia ellos. Se plantea que las formas de participación deberán contribuir al fortalecimiento de las organizaciones indígenas, incrementando su autonomía y sus capacidades de gestión y ejecución. La acción indigenista emanada de este Programa, persigue la justicia social y rechaza y rehuye toda forma de paternalismo, suplencia o intermediación.

Los proyectos estratégicos persiguen llenar vacíos en la acción pública, que se traducen en la incapacidad de incidir efectivamente sobre algunos de los factores estructurales que contribuyen a perpetuar la desigualdad y la injusticia y frenan el desarrollo autónomo y autodefinido de los pueblos indígenas.

Los objetivos son la continuidad, el fortalecimiento, la ampliación y la corrección, en su caso, de las acciones que ya cuentan con espacios y agentes institucionales establecidos. La apertura de esos espacios a la participación indígena, que en algunos casos ya tiene antecedentes, representa la acción prioritaria de la que se derivará su fortalecimiento y crecimiento.

El programa no define ni presupone la naturaleza de los modelos de desarrollo de los pueblos indígenas. Evita los extremos de una transformación impuesta desde fuera o de un conservacionismo inmóvil. (Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1991-1994, INI).

3.2. Política Educativa para los Indígenas.

En la historia del pensamiento educativo nacional se pueden ubicar dos corrientes occidentales para la construcción de la identidad nacional (Llinas, 1985). Estas corrientes han influido en la construcción de las políticas económicas, sociales y, fundamentalmente, en las educativas.

Una de ellas es la hispanizante, surge desde la colonia y va decayendo, hasta ser derrotada en la guerra de Reforma. Esta corriente busco moldear a México de tal manera que se convirtiera en una Nueva España. La institución que le

servía de apoyo era la Iglesia Católica Apostólica y Romana; sus representantes mostraban inclinación hacia la filosofía escolástica. Veían a la religión católica como el lazo de la unión entre los mexicanos y la base de su identidad, y se valían de la monarquía y las órdenes religiosas como instrumentos para su acción.

La otra corriente es la americano-europeizante, cuyos orígenes se ubican en es siglo XVIII, cuando algunos intelectuales de la época incorporan un acervo filósofos franceses, donde el pensamiento escolástico ya no influía sobremanera y se retomaban los estudios filosóficos experimentales-científicos; llega a su máximo apogeo en el siglo XIX y perdura hasta el siglo XX. Tomaban como modelo a Estados Unidos y a la Europa no Española, especialmente a Francia e Inglaterra. Se apoyaban en el estado laico y pensaban que se podía transformar la vida nacional a partir de la idea: la Constitución, generalmente imitada de constituciones foráneas. Su filosofía se inspiraba en el pensamiento de la Ilustración.

El instrumento del cambio para ellos era la escuela pública y laica que serviría para crear adhesión a la idea. La identidad nacional la basaban en la ciencia positiva porque sus verdades, pensaban ellos, eran incontrovertibles y acabarían por ser el lazo de unión entre los mexicanos. Una de estas verdades era que el progreso era inevitable porque ¿qué otra consecuencia podría tener la evolución

biológica?

Dentro de las dos corrientes han figurado frailes, obispos, jesuitas, monjas, misioneros, profesores, intelectuales y políticos. Corrientes diferentes en concebir la construcción de la nación o bien de la unidad nacional, pero coincidentes en un sentido: en negar la civilización mesoamericana, en buscar el desarrollo de México evangelizando, asimilando, incorporando o integrando a las etnias indígenas. Tales corrientes son la base del México Imaginario - parafraseando a Bonfil.

No es objetivo de la presente Tesis la revisión exhaustiva de la política educativa. Aquí se propone identificar, dentro del proceso de construcción de México como nación, cómo se ha entendido al indígena desde el debate educativo y pedagógico, así como ubicar los momentos o acontecimientos que marcan el trayecto de definición de la política educativa dirigida a los indígenas.

Antes de que se perfilara una política educativa indígena se hacen presentes las acciones de evangelización realizadas por frailes, monjes y jesuitas. Con la independencia se busca la construcción o la definición propia del ser mexicano, conformándose así los conceptos de mestizo, criollo, mexicanidad, etc. A partir de entonces el estado independiente define la historia de la educación en México.

Acontecimientos trascendentes son el Primero y Segundo Congresos Nacionales de Instrucción Pública, celebrados en México en 1889 y 1890 respectivamente (Llinas, 1985). En el primero se discutió la necesidad de conformar la Escuela Nacional Mexicana para que se consolidara la unidad nacional y se lograra una "independencia intelectual y moral de un pueblo entero que convertiría al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre" (p.58).

Además se insinuaba ya la posibilidad de unificar, homogeneizando a nivel nacional, el derecho a la educación como otro logro más de los ya tenidos a nivel civil y penal y en los códigos de comercio y minería entre otros, haciendo patente la tendencia a llegar a una unidad nacional.

En este período se descubre al positivismo como doctrina filosófica capaz de articular un proyecto pedagógico que podría desarrollar con libertad las potencialidades de los educandos. "Vefan ellos (Enrique Rébsamen, Miguel Martínez y Manuel Zayaz) una escuela popular unificada en toda la nación, con iguales tendencias sociales y políticas donde el maestro, con el silabario en una mano y la Constitución en la otra, recibiera al futuro ciudadano para templarle su corazón en el amor a la patria. El problema de si se debería establecer una escuela urbana con programa distinto del de la escuela rural se resolvió fácilmente diciendo que ya que se trataba de fundar la Escuela Nacional Mexicana se debería ofrecer por lo menos el mínimo de instrucción que el

Estado tiene la obligación de proporcionar a todos sus hijos." (Llinas, 1985, p. 59).

El Congreso abordó tema: "Se discutieron las escuelas rurales que debían establecerse en las haciendas, rancherías y poblaciones que no fueran cabecera de municipio. El período escolar para tales escuelas sería de seis años, con los dos primeros consagrados especialmente a ejercicios educativos preparatorios y a la enseñanza práctica del español." (Llinas, 1985, p. 65).

En este mismo congreso se dieron los orígenes para la conformación de un Ministerio de Educación con poderes federales. El Congreso se enfrentaba a un verdadero caos educativo en el país. Cada estado, cada municipio, tenía su reglamento y ley para regir la educación a su cargo.

La influencia de Justo Sierra en un primer momento y posteriormente de Vasconcelos en el papel de la escuela como conformadora de la identidad nacional es determinante. Es así que el primero propone la constitución de la Secretaría de Instrucción Pública y de Bellas Artes (la cual desaparece cuando se elabora como proyecto educativo la municipalización de la educación); y el segundo en 1921, la Secretaría de Educación Pública que subsiste hasta nuestros días.

Sierra, como Vasconcelos, "encuentran como reto que estimula la búsqueda de la identidad nacional la presencia norteamericana, ... ambos buscan en la escuela la manera de dar forma a esa identidad..." (Llinas, 1985, p. 68).

En la medida en que se acercaba el período de 1910, se observa en la pedagogía mexicana que la influencia de las dos corrientes - hispanizante y américo-europeizante - es inoperante para explicar los sucesos. Los positivistas o americano-europeizantes encuentran pronto que es imposible aplicar a México una filosofía foránea, por no responder a las necesidades y aspiraciones del pueblo mexicano. Los hispanizantes descubren también, aunque no con la claridad debida, que México no es ni podrá ser una continuación de España.

Ya a finales de la década de 1910, se hace patente con mayor precisión que el pensamiento américo-europeizante no funciona y que se debe construir un pensamiento mexicano. Un hecho que ayuda a arribar a esta conclusión, lo constituye la inoperancia de la municipalización de la educación - así se hacía en Estados Unidos y Europa - ya que México requería de un organismo central federal de educación que diera salida a la crisis educativa y al desorden y anarquía administrativa prevalecientes en esa época. A partir de entonces se inicia la construcción de un pensamiento nacionalista, representado por

Vasconcelos, que desde 1920 ha permeado la política educativa mexicana¹⁵.

En la intención y necesidad de construir al país como una gran nación, se volvió primordial conformar instituciones, programas y acciones que consolidaran los principios de igualdad, justicia, soberanía nacional y democracia; en ese sentido se reitera la necesidad de fortalecer la unidad idiomática, reconociendo en la diversidad lingüística un obstáculo para la comunicación de los valores nacionales y patrióticos.

La "virtud" liberal y positivista de homogenizar a la población - como hecho natural y necesario, impuesto por las relaciones internacionales - para lograr la unidad y lograr acceder al conocimiento universal y así concretar el desarrollo económico, político y humano se ha traducido en el tiempo en una corriente nacionalista.

En este sentido, las tendencias educativas y pedagógicas han fluctuado, desde

¹⁵ Es interesante ver como Vasconcelos en los cinco valores fundamentales como directrices de la Educación Mexicana que propone, sigue devaluando y negando las etnias como civilización, pues el interés manifiesto por él es no diferenciar la educación entre indios y blancos. Propone la igualdad de derecho, sin asumir la diversidad. Concibe la necesidad de educarlos y alfabetizarlos para la construcción de la gran nación. Fusionó las dos corrientes del pensamiento - hispanizante y américo-europeizante - en el anhelo de lograr la conjugación en una gran síntesis de todas las corrientes del pensamiento humano, posibilitando la unidad-homogeneidad nacional. Se fincan en estos valores fundamentales el Nacionalismo Mexicano.

el planteamiento de desaparecer al indígena como tal hasta el de respetarlos y fortalecerlos como pueblos diferenciados, por lo que la enseñanza educativa escolarizada debe darse en la lengua materna que integre el conocimiento universal y el representativo y trascendente de la etnia.

Hay hoy un logro trascendente: se reconoce por parte del Estado y de su gobierno, la importancia que tienen los pueblos indígenas en la construcción de México; la consecuente obligación de impartir la educación inicial y básica en la lengua materna marca un punto de partida trascendente para la construcción de alternativas.

Véase de modo sintético cómo se dio este proceso de transformación, además de lo referido ya líneas arriba.

Desde antes de la Revolución Mexicana y después de ella, se notaba la preocupación por el indio. Así, en 1911 se define que el Estado tiene la obligación de dar instrucción, alimento y vestido a toda la población analfabeta, en la que se incluye a todos los indígenas que no hablan español. También se desarrolla la iniciativa federal de las escuelas rudimentarias (independientemente de las escuelas primarias); las cruzadas de los maestros concebidos como misioneros, y se propone a través de la educación, la trasculturación del indio en general.

En 1912, se propone el establecimiento de la escuela tipo de educación integral para la protección de las razas indias. En 1913, se señala que las escuelas rudimentarias tendrían por objeto principal enseñar a los indígenas a hablar, escribir y leer el castellano. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, como ya se mencionó, se unifica programa, lengua y escritura. En 1923, las escuelas rurales fueron convertidas en "Casas del Pueblo". En 1925 se crea el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena y los misioneros culturales para castellanizar y civilizar: En 1924 se establece el primer internado indígena llamado "Casa del estudiante Indígena", el cual se convirtió en el Internado Nacional de Indios, que fue clausurado hasta 1933. En 1927, se organiza el Departamento de misiones Culturales para la castellanización derecha. En 1932 se promueve la Estación Experimental de Incorporación de Carapan, Mich. En 1933 se fundan diversos internados. (Durán, 1982, p. 263).

En 1935, se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que tendría como objetivo atender, defender y procurar las demandas de los indígenas. Por el lado de la Secretaría de Educación Pública se crea en 1937 el Departamento de Educación Indígena (cabe señalar que desde 1921, en el proyecto de legislación de la Secretaría de Educación Pública se planteaba que el Departamento Escolar - se plantearon tres - sería responsable de crear escuelas especiales para la educación de los indios, entre otras funciones). En 1936 se

crea la primera Comisión Intersecretarial para investigar las condiciones de vida indígena en la Tarahumara, y en 1937 la segunda y tercera comisiones para las regiones de los indígenas otomíes de Hidalgo y la mixteca de Oaxaca. En 1939, se establece el Consejo de Lenguas Indígenas y el proyecto tarasco de alfabetización bilingüe.

En 1945, en la SEP se propone el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, y en 1946 la Dirección de Asuntos Indígenas. En 1947 desaparece el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y se crea en su lugar La Dirección General de Asuntos Indígenas, misma que desaparece en 1970. En 1971 se crea en la SEP, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena y se concentran en ella distintos servicios educativos para éste ámbito que estaban dispersos. En 1977 se crea la Coordinación General de Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) a la que perteneció la Dirección General de Educación Extraescolar. En 1977, se crea la Dirección General de Culturas Populares. En septiembre de 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se le encarga el cumplimiento de las metas del Programa de Educación para Todos en el ámbito indígena.

La DGEI desarrolla el subsistema educativo denominado Bilingüe-Bicultural. Actualmente coexisten en las regiones indígenas campesinas del país las

escuelas denominadas "Federal Indígena" con las del subsistema de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. (Durán, 1982, p. 264; Gigante, 1991, p. 242).

Entre 1979 y 1986, Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la SEP formulan el Proyecto de Formación de Etnolingüistas, cuyo objetivo fue la formación de profesionales indígenas a nivel de licenciatura, en una serie de temas de lingüística y antropología. A principios de los años ochenta se crea la carrera de licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, y más recientemente la maestría en la misma especialidad. (Gigante, 1991, p. 242 y 258).

La dinámica institucional presentada líneas arriba muestra, el movimiento en el pensamiento y en lucha social, pues la creación de instituciones, obedece a la necesidad de dar respuesta a las demandas de los indígenas y a las necesidades de desarrollo del país, expresándose en la búsqueda de alternativas que respondan, de modo más congruente, a la realidades de los pueblos indígenas en el marco nacional.

El avance es significativo pues la política indigenista de participación (iniciada desde el período de Echeverría) ha abierto espacios de participación a organizaciones indígenas y a intelectuales de las distintas corrientes,

presentando sus propuestas - incipientes algunas, otras más elaboradas.

Puede decirse que el presente es un momento de transformación entre el tipo de pedagogía asistencialista de la corriente de los programas "especiales", y la consecución de modelos educativos alternativos cuyas definiciones de "especificidad" lingüística, pedagógicas y en general metodológicas están en procesos de elaboración, redefinición y concreción.

Se está transitando de las políticas de integración, asimilación, incorporación e indigenismo participativo a políticas participativas pluralistas que ponen como sujeto social al indio y que identifican la necesidad de concretar espacios reales de participación política de los pueblos indios en la definición de su desarrollo en el marco del desarrollo nacional capitalista.

El tránsito modernizador del esquema neoliberal, frente al abrumador empobrecimiento de los indígenas, pone de manifiesto las contradicciones estructurales entre sus formas de producción y reproducción social y las que impone la globalización de la economía. El aprendizaje del español por parte de los indígenas (también de los sectores rurales dispersos, y de los urbano populares) es cada vez más una necesidad de defensa frente al mercado de trabajo - para los migrantes asalariados - y para la comercialización de sus productos - para aquellos que aún cuentan con la posibilidad de producción

agropecuaria y artesanal; y en este mismo marco socioeconómico, la alfabetización en su lengua, el fortalecimiento de la lengua y de las formas de organización social y de producción propias, son determinantes para preservarse en su etnicidad y para que a nivel Nacional no se corra el riesgo de perder la soberanía.

Se está en la encrucijada de construir al México Real reconociendo al México Profundo. Las últimas disposiciones jurídicas han contribuido significativamente a la legitimación del proceso de construcción de una modalidad educativa diferenciada: Sin embargo la situación normativa y operativa administrativa están lejos de dar una respuesta integral que permita el desarrollo de los pueblos indígenas.

La afirmación anterior se desprende de observar empíricamente la desarticulación existente hasta 1992, entre los programas educativos para los niños indígenas (DGEI) y adultos (INEA), los programas de desarrollo comunitario (INI, INEA, DGEI, SSA entre otras) y los programas de desarrollo y fortalecimiento de las culturas (DGCP).

En esta Tesis se define a la educación como el proceso que permite al ser humano construir su conciencia histórica e individual, para transformar su realidad y se ha ubicado el espacio educativo desde la cotidianidad comunitaria,

hasta el salón de clase o procedimientos escolarizados alternativos. En este marco, las actividades de desarrollo comunitario están ligadas a un proceso educativo, que debe estar suficientemente articulado al conocimiento que se imparte en la educación formal o escolarizada.

El objetivo de la educación Indígena Bilingüe y Bicultural (EIBB), ha sido cumplir el mandato constitucional que el artículo tercero señala, pero en un marco de respetar y de refuerzo de la identidad de la etnia, por ello la educación "... se caracteriza como indígena, porque debe ser diseñada y ejecutada por los profesionales indígenas; bilingüe, porque propicia el uso, desarrollo y estudio del idioma del niño y del español como segunda lengua; bicultural, porque los contenidos programáticos deben partir de las raíces culturales del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos" (Gigante, 1991, 256).

La EIBB en su operación institucional ha tenido como dificultades los aspectos administrativos normativos¹⁶. Pero fundamentalmente enfrenta una insuficiente construcción teórico-metodológica dirigida a atender las demandas pedagógicas que plantean las dimensiones de abstracción de la realidad en el

¹⁶ Para ampliar el análisis sobre implementación y características de la EIBB véase a Gigante, Elba; 1991; "Educación y Pueblos Indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa"; en Arturo Warman y A. Argueta (Coord.); Nuevos Enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México; México; CNH UNAM- Porrúa; 1991.

conocimiento indígena. "La ausencia en la institución escolar de expresiones culturales tan importantes como las formas de organización, sistemas de conocimientos y prácticas pedagógicas de las etnias indígenas, nos obliga a plantear la necesidad de un cambio cualitativo de la escuela, para devolver a la comunidad (ámbito de producción y reproducción de la cultura de cada grupo étnico) el rol protagónico que le corresponde en el diseño, ejecución y evaluación de los programas tendientes a dinamizar su desarrollo." (Coheto, 1988, p. 143 y 144).

Cabe aclarar que a partir de 1992, la DGEI esta redefiniendo los esquemas de operación, sobre la base del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, donde la participación de los municipios y de los consejos locales, municipales y estatales de educación - donde se busca la participación activa de la sociedad civil - posibilita la inclusión de contenidos regionales, abriéndose la opción a las organizaciones indígenas y en general a la sociedad, de participar activamente para incluir una educación específica para las comunidades indias que retome su lengua, sus formas de aprehensión de la realidad, sus prácticas pedagógicas, y de manera significativa, recupere la dimensión histórica de la sociedad indígena y el análisis del colonialismo interno de que son objeto, así como sus formas de reproducción social como etnia. Todo ello, les permitiría recomponerse como etnia y reconstruir su identidad. Para el resto de la sociedad regional y nacional, permitiría incluir información

sobre la presencia activa de las etnias y el significado de su presencia como sectores que conforman a la Nación Diversa y Plural.

El 14 de junio de 1993, El Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari envió a la cámara de diputados la Iniciativa de Ley General de Educación (en estudio a la fecha), con la cual responde a las necesidades de una educación específica y, además, con respeto a la lengua: en los artículos Séptimo inciso IV, Trece inciso I, Dieciséis, Treinta y Seis y Transitorio Cuarto. El artículo Treinta u Seis hace explícita la obligación de adecuar la educación básica en sus tres niveles a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa.

El resultado de la iniciativa y la puesta en práctica del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con la participación de todas las fuerzas sociales municipales, regionales y estatales en la estructuración de una propuesta de educación indígena, marcarán el rumbo de la política educativa del Estado para con los grupos indígenas.

CAPITULO 4

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA EN MÉXICO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y FENÓMENO EDUCATIVO INDÍGENA EN MÉXICO

La Psicología tiene como objeto de estudio el comportamiento humano, incluyendo los procesos mentales o los procesos subjetivos, "Interesa averiguar cómo captamos el medio ambiente, cómo clasificamos sus elementos, qué pensamos acerca de ellos" (Cole y Scribner, 1977, p. 5).

Como disciplina científica tiene un nacimiento muy joven (poco más de un siglo), y nace en el contexto del pensamiento occidental; como ciencia social (aunque hay quienes la catalogan como ciencia natural) no cuenta con un paradigma único, y mucho menos estático; por el contrario desde su origen ha tenido diversos paradigmas que se han modificado de acuerdo al ambiente intelectual prevaleciente.

Sin embargo, muchos de estos paradigmas se han circunscrito a enfoques experimentalistas, buscando definir su cientificidad en leyes universales; "... estuvo durante mucho tiempo preocupada por adquirir el estatus científico que sólo le podía dar el enfoque experimental y normativo, desdeñando las aproximaciones descriptivas y cualitativas por cuyos pasos habían transcurrido otras ciencias y que tan fructíferos resultaron para su construcción. La búsqueda de leyes universales para explicar el comportamiento humano oscureció durante mucho tiempo la visión de las diversidades culturales en la expresión de ese comportamiento y en la manera en que los sujetos de una cultura la transmitían a sus sujetos en crecimiento, que únicamente era estudiada por la antropología (enculturización). La existencia de marcos y de contextos educativos permaneció así ignorada por la psicología occidental - incluida la psicología evolutiva- y sólo muy recientemente han surgido corrientes, que inconformes con la visión de un << sujeto universal >>, han propuesto acercamientos más contextuales al estudio del desarrollo humano." (Alvarez y Del Río; 1990; p.234).

La reflexión sobre el papel de la cultura es fundamental para superar algunas limitaciones que la psicología viene arrastrando, la dicotomía, con tintes irreductibles, entre individuo y sociedad es una de esas limitaciones heredadas del siglo XIX. (Mata y Ramírez, 1989, p.50).

El lenguaje, el pensamiento y el "aprendizaje", son actividades cognitivas que la psicología ha estudiado. ¿Qué aportes ha hecho la psicología para entender las diferencias interculturales? ¿Qué aportaciones ha realizado la psicología educativa en el conocimiento de las formas en que las etnias y minorías sociales construyen sus abstracciones conceptuales y de las formas educativas y pedagógicas de organizar, construir y transmitir el conocimiento?

El enfoque etológico dentro de la psicología, la psicología ecológica y la psicología histórico-cultural, así como otros enfoques procedentes de las disciplinas que ya venían estudiando el comportamiento humano como la antropología o la etnografía, han desarrollado nuevos procedimientos para estudiar los procesos cognoscitivos en relación a la cultura, de las identidades y de las formas simbólicas de representación de la realidad, en relación con el contexto social, familiar y educativo.

La psicología transcultural se ha interesado en investigar los procesos cognitivos y el contexto cultural. Sin embargo, estos estudios lo que han hecho es una "psicología de las diferencias, una psicología diferencial de los individuos de las culturas. Esta psicología diferencial se ha limitado a describir diferencias sin tratar de explicar cómo llegan a generarse y cosificando a menudo lo que no eran sesgos de observación. En esta misma línea Cole (1981) señala que la forma en que se ha estudiado la relación entre cultura y conocimiento ha creado

una formulación de caja negra que correlaciona el *input* cultural y el *output* cognitivo, haciendo muy difícil responder a la pregunta de cómo se transforman los distintos contenidos culturales en diferencias culturales en los procesos cognitivos." (Mata y Ramírez, 1989, p.63).

A lo largo de la presente Tesis, se explica que el pensamiento y el lenguaje se construyen cuando el ser humano actúa socialmente sobre la naturaleza y construye relaciones sociales que transforman su entorno tanto natural como social. El proceso de transformación se concreta en la producción de bienes y objetos, permeados de símbolos y significaciones. Tanto en la construcción del conocimiento, como en el hecho de cifrar y descifrar símbolos y significaciones en el proceso de producción y consumo, se construyen las formas de representación del mundo, así como las maneras de transformar y de transmitir esas formas de pensarlo y representarlo. Lo anterior implica el desarrollo de procesos cognoscitivos.

En este mismo sentido es que el enfoque histórico social desarrollado por Vygotski, plantea la construcción de los procesos cognoscitivos. "La idea fundamental del enfoque vigotskiano es el carácter social, y por tanto histórico, de los procesos cognoscitivos. El funcionamiento cognitivo emergería de la interacción social. Para Vygotski toda función psicológica individual ha sido antes una función interpsicológica, social...La conversión de lo interpsicológico

en intrapsicológico sería el resultado de un proceso de *internalización* que, para Vygotski, es <<la reconstrucción interna de una operación externa>>." (Mata y Ramírez, 1989, p.63)

Tomando como referencia lo antes expuesto, en México: ¿qué aportes ha tenido la psicología, tanto en los centros de estudio y de investigación, al desarrollo de investigación en torno a los procesos cognitivos relacionados con las diferencia socioculturales de los diversos sectores sociales que conforman el mosaico nacional? ¿Qué formación profesional se da en las escuelas y universidades de psicología?

En los planes de estudio de la carrera de psicología en la UNAM¹⁷ no figuran materias que permitan identificar la relación entre los procesos cognitivos - específicamente del pensamiento y del aprendizaje como procesos de construcción del conocimiento - y la diversidad cultural. La formación del estudiante acerca de los procesos cognitivos es global y con una visión de universalidad en los sujetos, considerando que todos los seres humanos construyen su actividad cognitiva de manera igual. Lo anterior es producto de la influencia que ejercen las modas o ambientes intelectuales que se construyen

¹⁷ Me refiero al programa que formó generaciones previas a la 82-86. Supongo que en la actualidad sigue existiendo el mismo programa. Si fuese esto una afirmación equivocada, estaríamos transitando en un camino de reconstrucción de la psicología en México.

alrededor de la psicología en los países modernos - pensamiento occidental - fundamentalmente de una concepción experimentalista y positivista.

La inquietud sobre el tipo de formación que recibe el psicólogo durante sus estudios universitarios puede considerarse poco relevante. Sin embargo, esta Tesis considera lo contrario, pues la no presencia en las currículas de la realidad indígena como parte de la composición social, cultural y psicológica del mexicano, constata con el hecho de que se desconozca - consciente o inconscientemente - la historia y la realidad nacionales, construyendo de este modo el "México Imaginario". El carácter pluriétnico y pluricultural de México se deja de lado.

Por otro lado se dejan al margen aquellos estudios incipientes de psicólogos, antropólogos, pedagogos, sociolingüistas y psicolingüistas que abordan el fenómeno cultural en relación con los procesos cognitivos o epistemológicos. Al retomar como base formativa las corrientes europeas y norteamericanas experimentalistas, positivistas y pragmáticas, se tiende a construir una formación del psicólogo que homogeniza el comportamiento humano así como los procesos cognitivos, desconociendo la diversidad humana y negando la relatividad de los procesos de conocimiento.

Entonces ¿cuál es el papel de la psicología como disciplina y de sus egresados a nivel nacional en relación con los pueblos indígenas? ¿Es adecuado explicarse el desarrollo infantil de todos los niños mexicanos desde la teoría piagetana, o psicoanalítica? Elaborar el programa de educación inicial en una perspectiva formal escolarizada sobre la base de un contexto urbano occidental ¿enriquecerá la estimulación temprana del niño indígena? Capacitar y asistir técnicamente en temas agropecuarios o de otra índole, de acuerdo tanto a la perspectiva como a los métodos diseñados para la capacitación para el trabajo industrial o académico ¿fortalecerá la capacidad productiva de los campesinos mexicanos? ¿Se deben explicar las formas de organización social y los sistemas de cargos existentes en la población indígena, desde las teorías del inconsciente colectivo o de la psicología social de Moscovichi? ¿Realmente se logra proporcionar educación a la población indígena basando los contenidos temáticos, los métodos de enseñanza y técnicas educativas, en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje diseñadas desde el ámbito occidental escolarizado?

Es un hecho que se percibe en la realidad empírica y laboral, que la práctica profesional de la mayoría de los psicólogos esta vacía de elementos que puedan responder de manera concreta - no en el discurso - las incógnitas antes expuestas.

La política educativa del Estado se apoya, para la definición de contenidos y procedimientos educativos en los profesionistas egresados de las disciplinas como la pedagogía, la psicología y la antropología, entre otras. Sin que sea de ellos toda la responsabilidad ¿acaso no son partícipes de la negación y del etnocidio, aquellos profesionistas que asumen tener en sus conocimientos la verdad absoluta y que elaboran políticas que niegan la diversidad y la pluralidad?

La psicología es una disciplina muy joven, como ya se mencionó, y desde nuestro particular punto de vista, tiene grandes perspectivas de desarrollo si incursiona en sus investigaciones y paradigmas desde una perspectiva histórico-social o bien desde el enfoque de la psicología cultural.

"Los investigadores han hecho resaltar unos cuantos factores socioculturales, como posibles mecanismos causales de ciertos fenómenos; entre ellos, la lengua, la urbanización, las instituciones de educación formal y la alfabetización. Han figurado además en las explicaciones psicológicas, rasgos ecológicos como la naturaleza del paisaje...y factores económicos, como las actividades necesarias para subsistir ...Aunque la búsqueda de factores que expliquen las diferencias tanto dentro de las culturas como entre ellas, es un avance, no deja de presentar aún ciertas desventajas. Entre otras cosas, sugiere que las conexiones entre cultura y cognición son demasiado simples, cuando que en la

realidad los rasgos culturales rara vez actúan en forma aislada... muchos antropólogos han pensado que la alfabetización es un factor decisivo en la modificación de la manera de pensar..." (Cole y Scribner, 1977, p. 7-8)

Desde esta perspectiva, al explicar el proceso del pensamiento, el aprendizaje, la personalidad, etc., es necesario hacerlo en la forma en que la realidad lo expresa: en la totalidad concreta. Esto obliga a la disciplina psicológica a abordar su objeto de estudio valiéndose de las explicaciones teóricas y de herramientas que otras disciplinas han elaborado, fundamentalmente la antropología, la sociología, la medicina social, la sociolingüística y la etnología, entre otras.

Citando a Cole y Scribner (1977) tenemos: "Pero así como es una fantasía el imaginar al hombre viviendo fuera de la sociedad, tampoco es posible imaginar función intelectual alguna que esté desprovista de carácter sociocultural. La percepción, la memoria y la reflexión se desarrollan todas como parte de la socialización general de un niño y están ligadas de modo inseparable a los modelos de actividad, comunicación y relaciones sociales en donde ingresa.

"El mismo ambiente físico que encuentra se transforma merced al esfuerzo humano; su misma experiencia se moldea por la cultura a la que pertenece, está impregnada de significados y emociones socialmente definidos. Tómese la

lengua como ejemplo: es a la vez una fuerza social vital y un arma individual de comunicación y reflexión. Se halla, para así decirlo, por ambos lados de la relación cultura-cognición." (p. 7-8).

4.1. Alcances y limitaciones de la psicología educativa.

Al realizar una revisión sobre las funciones y alcances que ha tenido la disciplina psicológica en torno al fenómeno educativo, encontramos que se inscribe principalmente en lo referente a la educación institucionalizada. Ha desarrollado una serie de métodos y técnicas para maximizar y eficientizar ese proceso, comúnmente denominado por algunas corrientes psicológicas "enseñanza-aprendizaje", en los salones de clase. Ha dejado de lado el proceso educativo no formal, el que se construye como proceso del conocimiento.

Bajo esta perspectiva, el conductismo y el cognositivismo definen en lo fundamental a la psicología educativa en tanto que son las que abordan dicho problema.

Las teorías evolucionistas - Werner, Kaplan -, el enfoque que intenta relacionar cultura y cognición - Bruner -, el enfoque estructural o estructuralista genético - Piaget -, las corrientes transculturalistas con interés en cuantificar y medir los

procesos cognitivos a través de los test mentales - Rivers -, la teoría lingüista de Chomsky, la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas - Vigotsky y Luria -, todas estas pueden considerarse como las aportaciones o incursiones de la psicología en relación a la definición de los procesos cognitivos y educativos.

Se exponen a continuación algunas corrientes psicológicas vinculadas a la construcción de los procesos cognitivos y sus implicaciones en el campo educativo.

4.1.1. El conductismo y la psicología educativa.

Esta corriente afirma que la finalidad de la psicología educativa es "Aplicar conceptos y principios psicológicos a fin de mejorar la práctica educativa" (Anderson y Faust, p. 15) o bien, "La Psicología Educativa es la ciencia aplicada de la conducta que ocurre en el salón de clase" (Bijov y Rayek, ND.).

La función de la escuela es que los alumnos aprendan; por lo tanto la función de la psicología educativa es definir técnicas y/o métodos que posibiliten el desarrollo del aprendizaje en condiciones "óptimas". La actividad de la teoría conductual, en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje, se ubica:

- a. investigación experimental en marcos escolarizados;
- b. selección de la investigación de la psicología básica realizada fuera de la escuela, en algunas proposiciones generales del aprendizaje y de la condición humana para proponerlas en diversos ámbitos: adaptación escolar, problemas de conducta, planificación curricular, capacitación (docente-administrativa).

Anderson y Faust (1981, p.16-17) consideran que se han manejado diversas metodologías para lograr un "buen método" de enseñanza el cual se expresa en tres momentos:

- a. preferiblemente se desarrollan técnicas y materiales de instrucción, que realizar un buen trabajo de enseñanza de conceptos y destrezas a un grupo dado de estudiantes;
- b. se determina si la serie de técnicas y materiales es mejor o peor que otra serie diseñada con el mismo fin;
- c. se determina si técnicas similares son efectivas para enseñar conceptos y destrezas diferentes.

A partir de esto, dichos autores estiman que el problema central en cuanto la aplicación práctica de los principios generales del aprendizaje, desarrollados por la psicología básica, es de carácter de "ingeniería", por lo que la psicología educativa tiene que generar una "Tecnología de la Educación" "... La dificultad

no es que la ciencia del comportamiento haya dejado de descubrir algo de importancia general acerca de los procesos del aprendizaje. Se trata, más bien, de que los procesos funcionan en forma un tanto distinta en cada situación nueva." (1981, p. 17).

Traducir los conceptos generales relativos al aprendizaje a técnicas de enseñanza funcionales resulta difícil aun para la persona mejor capacitada "... La investigación básica educativa y psicológica debe aumentar gradualmente nuestra capacidad de especificar anticipadamente al ensayo las características de la instrucción que más probablemente facilitarán el aprendizaje del estudiante." (Anderson, Faust y Conant, 1981, p.20).

La intencionalidad de "producir", "hacer confiable", etc., el aprendizaje del conocimiento, condiciona por lo tanto el proceso mismo de aprendizaje.

El aprendizaje se ubica como un comportamiento operacional, mas que como proceso de construcción del conocimiento.

La revisión realizada permite constatar que el espacio de desarrollo de la psicología educativa se limita a la concepción de la educación formal institucionalizada o escolarizada, siendo por ello tan limitados y pobres sus planteamientos teórico-metodológicos y sus métodos de enseñanza.

De acuerdo a García Madruga (1990, p.81), los años de hegemonía conductista en la psicología, se desprotegió el estudio del aprendizaje en el aula, ubicando su interés fundamentalmente en áreas como la programación y evaluación, la dinámica de grupos y la orientación y el desarrollo de la personalidad. Este autor considera tal proceder como reduccionista, puesto que el aprendizaje humano podía ser adecuadamente comprendido y explicado a partir de las leyes establecidas en el estudio del aprendizaje animal. Este es el contexto - según García - en el que Ausubel trata de desarrollar una teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula.

4.1.2 El cognocitivismo y la psicología educativa.

El cognocitivismo define a la psicología educativa como una ciencia aplicada, que "no trata las leyes generales del aprendizaje en sí mismas, sino tan sólo aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognitivos estables que tengan calor social" (Ausubel, 1953 en: Araujo Oliveira, 1976). Se ubica por lo tanto a la educación como la acción en donde se guía, manipula y encauza el aprendizaje para fines prácticos y específicos.

De acuerdo a García Madruga (1990, p. 81), "...dos son las características más relevantes de la obra de Ausubel: su carácter cognitivo, como queda puesto de

manifiesto en la importancia que en su concepción tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto; y su carácter aplicado, centrándose en los problemas y tipos de aprendizaje que se plantean en una situación socialmente determinada como es el aula, en la que el lenguaje es el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos".

Sin embargo desde nuestra opinión los planteamientos de Ausubel en relación tanto con el proceso de transmisión del conocimiento mediante el lenguaje y su interés por ubicarse en el salón de clases, reduce tanto la diversidad con que se construye el conocimiento como de las formas y procedimientos con que se transmite. Esto se confirma al identificar que la función y alcances de la psicología educativa debe ser - para Ausubel y seguidores - primordialmente optimizar el aprendizaje a través del diseño de técnicas y métodos adecuados, a emplearse exclusivamente en el salón de clase, ya que es el único espacio donde se puede dar ese proceso.

Continuando con estos supuestos, N.L. Gage (1964, en Araujo Oliveira, 1976), sostiene por su parte que "...al paso que las teorías del aprendizaje tratan de las maneras en que un organismo aprende, las de la enseñanza se ocupan de las maneras en que una persona influye en un organismo para que este aprenda... A fin de satisfacer las demandas prácticas de la educación, las teorías del

aprendizaje deben "ser puestas de cabeza", para que se produzcan, entonces, las teorías de la enseñanza (p. 268-269), lo cual conlleva la idea de reducir la teorización sobre el aprendizaje y relegarla a un plano secundario, priorizando una supuesta teoría de la enseñanza encaminada a controlar factores manipulables.

En contraste con el argumento de Gage, Smith (1960, en: Araujo Oliveira, 1976) sostiene que no hay ninguna relación entre las teorías de la enseñanza y las del aprendizaje "...el aprendizaje y la enseñanza no están indisolublemente ligados y que la teoría del aprendizaje nada puede decirnos acerca de la manera de enseñar" (p. 272).

De igual manera Hilgard (N.D.) considera que las prácticas científicas dentro del campo de la enseñanza no tienen por qué aguardar forzosamente a que haya acuerdo entre los teóricos del aprendizaje.

La estrategia de investigación de la psicología educativa desde la corriente cognoscitivista ahora expuesta, se ubica en el problema del aprendizaje, que se debe estudiar y resolver a partir de "un tipo ingenieril de investigación". "Un psicólogo educativo debe plantearse su quehacer científico como si fuera un ingeniero automotriz (sic) al contemplar como partes de una maquinaria la naturaleza y condiciones del aprendizaje escolar, las clases de aprendizaje y las

características de los alumnos". (p. 274). En este orden de ideas debe aspirarse a formar "tecnólogos educativos" más que psicólogos educativos o pedagogos.

La tipología propuesta por los cognoscitivistas sobre el aprendizaje se establece a partir del salón de clase exclusivamente. El criterio de calificación consiste en las distinciones básicas o definitivas desde su punto de vista; la primera entre lo que denominan aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento; y la segunda entre lo que denomina aprendizaje mecánico o por repetición y lo que denominan aprendizaje significativo. A partir de esta diferenciación básica se establecen entrecruzamientos (Ausubel, en: García Madruga, 1990, p. 82).

El aprendizaje por recepción y mecánico (repetición) consiste en que el alumno no realiza ningún descubrimiento por sí mismo, dado que se le proporciona la información, el contenido total de ella y se le exige que la internalice sin implicar al alumno en el proceso de razonamiento que llevó a que dicha información o su contenido sea definida como importante o significativa, lo que importa en éste caso es que el alumno pueda reproducir posteriormente la información tal cual.

Por otro lado, el aprendizaje por recepción significativa implica que la información o su contenido sea significativo para el alumno en el proceso de internalización.

Es interesante que Ausubel, como destacado teórico de la corriente cognoscitivista reconozca que la escuela puede tener otro tipo de funciones, como las de desarrollar el pensamiento crítico, sistemático e independiente, pero que - para él - lo primordial es transmitir conocimiento en razón de cantidades de tiempo empleado conforme los objetivos de una sociedad "democrática" (la norteamericana).

Por último, algunos autores reconocen en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, un importante aporte en la actualidad para la psicología de la comprensión y memoria del discurso.

Con lo descrito, existe el compromiso de enriquecer el campo de acción de la psicología educativa. La perspectiva de la psicología cultural, o histórico social que se expondrá en siguientes apartados junto con otras corrientes, es un ámbito que debe fortalecerse. El estructurar una teoría cada vez más acabada de la relación de los procesos cognitivos y las culturas, retomando aquellas corrientes sociohistóricas del pensamiento y el lenguaje, obliga necesariamente a la psicología educativa a ampliar su ámbito y su objeto de acción.

El espacio educativo escolarizado, el laboratorio y las situaciones perfectamente controladas para realizar los estudios e investigaciones resultan insuficientes para explicar los procesos cognitivos.

La psicología educativa deberá ampliar su acción en lo que se denomina educación popular, educación-acción, planeación participativa, etnografía; es decir, desde estas perspectivas deberá elaborar sus hipótesis y trabajarlas con metodologías que otras disciplinas sociales proporcionan - como el estudio etnográfico.

4.1.3 El Enfoque Ecológico de la Escuela de Kansas.

Este enfoque es desarrollado por Roger G. Baker y Herbert F. Wright, en la Universidad de Kansas. Estudia la conducta humana tal como se produce en sus contextos naturales, así como las relaciones entre dicha conducta y el entorno. Considera que la conducta tiene un aspecto objetivo a la que denomina conducta molecular y un aspecto subjetivo denominada conducta molar. En esta perspectiva el entorno igualmente tiene un nivel objetivo, denominado entorno ecológico, y se refieren a las características físicas del entorno y un nivel subjetivo denominado hábitat psicológico, que se refiere a la forma en que el sujeto vive el entorno.

La psicología ecológica construye dos conceptos clave para sus investigaciones: el "Escenario de Conducta", el cual abarca toda la conducta molar del individuo o individuos como las características físicas del contexto concreto donde se produce esa conducta. Ahora bien, la interrelación entre los elementos del

escenario de conducta lleva al otro concepto fundamental, denominado "Requerimientos del Hábitat". (Alvarez y Del Rfo, 1990, p. 236).

Cabe señalar que desde este enfoque la conducta humana es siempre diferente, pues está en función del ambiente físico, de la subjetividad del individuo y de la interrelación de los elementos que conforman el escenario.

Para realizar sus estudios han desarrollado como instrumentos el Registro de Muestras y el Informe de Escenarios de Conductas. Estos instrumentos metodológicos se parecen a los utilizados por la antropología y etnografía, pues en el Registro de Muestras "... se da una descripción narrativa de una persona, habitualmente un niño , en una situación natural, no provocada, efectuada por observadores entrenados durante un período de tiempo sustancial... (Y en el Informe de Escenarios de Conducta se realiza)... un inventario-descripción comprehensivo de todos los escenarios de conducta que se dan en una comunidad determinada o en una institución durante un período dado de tiempo, habitualmente un año." (Alvarez y Del Rfo, 1990, p. 236) (el texto entre paréntesis es nuestro). Se parece al Diario de Campo y la Encuesta para elaboración de diagnósticos.

Dentro de este enfoque se puede decir que Urie Bronfenbrenner es quien introduce una noción fenomenológica y social frente a la posición más

fisiomórfica del contexto de la escuela de Kansas, ya que éste afirma que " las características de un ambiente que tienen importancia científica no son sólo sus propiedades objetivas, sino también el modo en que las personas de ese ambiente perciben estas propiedades (...) los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico son, sin duda, aquellos que tienen significado para una persona en una situación determinada" (Alvarez y Del Río, 1990, p. 237).

Bronfenbrenner además desarrolla la conceptualización del entorno en estructuras concéntricas a las que llamará micro, exo, y macrosistemas y que afectan al desarrollo del sujeto de forma diferente. Además, pondera la actividad molar ya que considera que esta tiene un significado o intención para los que participan en el entorno. Dicha actividad surge al interior de una comunidad con base a las relaciones interpersonales, determinándose y poniéndose en juego los roles sociales.

4.1.4. El enfoque antropológico-etnográfico: la escuela como cultura.

"La necesidad de una confluencia entre antropología y psicología como ciencias que se ocupan del estudio del hombre se ha hecho más patente desde que se han hecho más fuertes las voces dentro de la psicología en contra del mentalismo puro y el sujeto universal que subyacía en la disciplina, o de las

metodologías experimentalistas y meramente cuantitativas para la medición del <<producto>> psicológico." (Alvarez y Del Rfo, 1990, p.241).

Esta corriente parte del concepto de cultura, y de las metodologías diseñadas por la etnografía. La cultura se expresa en la organización social, económica, la estructura familiar, creencias y prácticas religiosas, rituales simbólicos, patrones de endoculturización, conducta ceremonial y expresiones estéticas y artísticas; por lo que "La importancia del estudio de la conducta en sus contextos naturales deriva del hecho de que los significados y las funciones de la conducta varían de una cultura a otra" (Alvarez y Del Rfo, 1990, p.242).

Sumergirse en la vida diaria de un pueblo, de convivir "observando participativamente", es lo que la etnografía desarrolla como método de investigación. Las encuestas, entrevistas informales y el diario de campo son utilizados como instrumentos o herramientas de dicha investigación; además todos los sujetos comunitarios son susceptibles de observar o entrevistar -charlar-, ya que cada uno de ellos constituye un componente de ese conglomerado social, también seleccionan a ciertos sujetos que ocupan un lugar determinado en la estructura organizativa social, económica, política, cultural, etc.

Esta corriente ha influido en el campo educativo en el aspecto de considerar a

la escuela como una cultura, ya que en ella se encierran ritos, valores, relaciones sociales, de la cultura o sociedad de donde surge, por lo que para su estudio se le debe ubicar como tal. "La descripción etnográfica de la escuela deberá pues ir acompañada de las descripciones de los demás entornos..." (Alvarez y Del Rfo, 1990, p. 243)

4.1.5. La corriente histórico- cultural en el contexto educativo.

La aportación de esta corriente, a nuestro modo de ver, es la más relevante y coincide con la metodología que en esta Tesis se ha desarrollado para comprender el proceso de conocimiento en su construcción y reproducción, así como el origen socio-cultural de los procesos cognitivos. Como ya lo hemos señalado el fundador de esta corriente es L.S. Vygotski, y sus seguidores como Luria y Wertsch. En occidente es el Laboratorio de Condiciones Humanas Comparativas (LCHC) dirigido por Michael Cole que retoma esta corriente y la denomina Psicología Cultural.

Para la corriente de la Psicología Cultural el objetivo es el estudio de los procesos cognitivos relacionando cultura y conocimiento, no en un marco comparativo, (como lo hacen los transculturalistas, o la psicología experimental), sino tal como se producen en cada cultura particular.

De acuerdo a Vygotski el desarrollo psicológico es un hecho cultural específico del hombre cuya transmisión es posible únicamente a través de la educación. (Alvarez y Del Río, p. 234). En el enfoque de la Psicología Cultural el Contexto juega un papel crucial, ya que la cultura actúa a través de él como mediadora del desarrollo cognitivo.

De acuerdo al LCCH, la cultura modula al proceso educativo de la siguiente forma:

"- Dispone la aparición o no aparición *pura de los entornos específicos y básicos de la solución de problemas* (se posibilita o no que el niño participe en la actividad de la caza o la lectura).

- *Organiza culturalmente la frecuencia con la que se producen la misma clase de acontecimientos* (cuántas veces se va a cazar o se va a leer).

- *Determina el diseño o la coaparición de acontecimientos* (es decir, el uso combinado de determinados instrumentos de medida determinada, por ejemplo, la aparición de determinadas relaciones lógicas).

- *Regula el nivel de dificultad de la tarea impidiendo fallos costosos* (por ejemplo, se enseña a los bebés a sentarse, a estar de pie en el suelo o a caminar con la ayuda de una sillita,...)" (Alvarez y Del Río, 1990, p. 244-245).

Así también considera esta corriente que sólo en la medida en que sea el

conjunto de la comunidad cultural la que posibilite esos contextos a sus crías, puede darse la transmisión de los contenidos culturales específicos -la educación- mediante la interacción en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ¹⁶. "La determinación de esos contextos y de las ZDP es a su vez fruto de los sistemas de actividad que las culturas han desarrollado para supervivencia como tales y en el seno de los cuales han construido sus instrumentos de mediación que permiten la transmisión cultural propiamente dicha." (Alvarez y Del Río, 1990, p.245).

La noción de ZDP es de gran relevancia para el estudio de la relación entre cultura y conocimiento, es el concepto que encuentra a lo cultural y a lo cognitivo, "cultura y conocimiento se generan mutuamente". Los contextos que organizan la transformación de lo social a lo psicológico del pensamiento son las ZDP.

Otro concepto de gran relevancia en esta corriente es el de actividad, desarrollado por Leontiev, ya que en la actividad se da la unidad de análisis de lo psicológico, convirtiéndose en objeto de estudio de la psicología la actuación

¹⁶ Desarrolla este concepto Vygotski. Se refiere a "la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con compañeros más capaces" (Vygotski, 1979, p.133).

de los individuos concretos, tal como tiene lugar en el seno de la sociedad. (Mata y Ramírez, 1989, p.64).

"Si separamos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría... La actividad humana individual es un sistema dentro de un sistema de relaciones sociales. No existe sin estas relaciones" (Leontiev, 1973-74, en: Mata y Ramírez, 1989, p.64).

Esta corriente señala correctamente, a nuestro modo de ver, que al contexto escolar se le debe ver como un contexto educativo más, que se debe de hacer incapié en comprender los contextos socialmente significativos, done el niño ha desarrollado diversas actividades (casa, comunidad, p. ej.) y por lo tanto se ha gestado su desarrollo e intereses, y que la actitud del investigador debe ser el de construir el conocimiento en los diversos modelos culturales. Así mismo señalan que no hay una sola educación -la escolar- , sino que la educación escolar tiene que recuperar aquellos contextos que a lo largo de la historia han demostrado su eficacia, y asumirse entonces únicamente como delegada.

Para concluir este subcapítulo, quisiéramos proponer que en México resultaría fructífero tanto para la disciplina como ciencia, como para la construcción de una consciencia social que asuma el carácter pluriétnico y pluricultural de México, desarrollar una psicología que recoja los planteamientos de la psicología

cultural . La psicología en México debe adquirir responsabilidad en participar junto con otras disciplinas (que ya lo hacen) en la construcción de alternativas para comprender los procesos cognitivos de acuerdo a la cultura de que se trata.

Así, la psicología contribuirá, al proporcionar los insumos necesarios, en la construcción de una educación bilingüe intercultural que impacte en el bienestar indígena, pero también en la sociedad nacional o cultura occidental, atendándose la riqueza de las formas de abstraer el mundo de los pueblos indígenas.

4.2 Pensamiento, lenguaje y cultura.

A partir de las teoría de la evolución se enfatiza el interés por conocer los factores que determinan las actividades de la psique del hombre, pues con los descubrimientos de los continentes asiático, africano y americano, se inician las interpretaciones y afirmaciones sobre las diferencias entre los hombres colonizadores y los colonizados. Se construyen diversas orientaciones¹⁹ que parten desde factores meramente biológicos evolucionistas con un contenido

¹⁹ Para este asunto revisar a COLE y SCRIBNER; Cultura y Pensamiento: relación de los procesos cognoscitivos con la cultura; México; Limusa; 1977. También a Mata y Ramírez; 1988; "Cultura y Procesos Cognitivos: hacia una psicología cultural; en: Infancia y Aprendizaje; No.46; 1989; p. 49-69.

racial profundo, hasta las interpretaciones que argumentan que en todos los humanos se construyen de igual modo los procesos cognitivos y que las diferencias se dan por razones culturales o bien por los métodos, selección de sujetos e instrumentos utilizados para la investigación.

Como ya se mencionó los análisis experimentalistas, atomistas y funcionales, dominantes durante los inicios del siglo, trataban los procesos cognitivos o psíquicos de modo aislado. Los métodos de investigación se construyeron y perfeccionaron con la idea de estudiar las funciones por separado. Su interdependencia y organización en la estructura de la "conciencia" como una totalidad, quedaron fuera del interés de investigación.

Se reconocía la interdependencia y la unidad, pero para efectos prácticos planteaban la relaciones entre dos o más funciones como estáticas, que no variaban nunca, por ejemplo que la percepción siempre estaría ligada a la atención, la memoria con la percepción, el pensamiento con la memoria. Como constantes, estas relaciones podían ser y eran descompuestas en factores. Los estudios e investigaciones se colocaban de manera no explícita, entre identificar o fusionar cada uno de los procesos. (Vigotsky, 1934, p. 22).

En esta Tesis se revisa el lenguaje, por considerar que es el proceso cognitivo que sintetiza la reproducción social, proceso por el cual se "revitaliza" y

"reproduce" la etnicidad étnica. "Vygotski había comprendido pronto la importancia que tiene el proceso descontextualizador que permite disponer del lenguaje como instrumento de reflexión abstracta. Para reflexionar es necesario un conjunto de significados (conceptos) desligados de la situación concreta y relativos a situaciones generales" (Mata y Ramírez, 1989, p. 60). No quiere decir esto que el proceso del lenguaje sea la única vía de la reproducción social, pues el proceso semiótico de lo que se produce-consume encierra significaciones y símbolos que no necesariamente se expresan en el lenguaje, es decir las cosas al consumirlas llevan ya su significado objetivo o subjetivo; pero el lenguaje es el medio individual-colectivo que permite realizar y representar en abstracciones la actividad humana, ya que de lo contrario "no podría representar mediante la actividad todo lo que logra hacer, imaginar, incluso soñar". Esa es la función social - y a la vez individual - del lenguaje.

"La potenciación de la capacidad semiótica que el lenguaje aporta a la vida social lo distingue funcionalmente de todas las otras vías que, a través de su particularidad particular, conduce el flujo significador de la vida social. La vida social es necesariamente logocéntrica: el lenguaje no sólo condensa y perfecciona pasivamente las relaciones semióticas de la práctica; por el contrario, penetra y se inmiscuye con su perspectiva propia en todas y cada una de ellas. No sólo les sirve, sino también las domina. En virtud del enfrentamiento que se establece así entre la comunicación/interpretación en

general y el lenguaje, la semiosis social entra en una peculiar dinámica de traducción y retraducción entre el hacer y el decir." (Echeverría, 1984, p. 45-46).

De acuerdo a la forma en que se ha definido el conocimiento, el proceso educativo, la etnicidad indígena y la reproducción social, se conciben los procesos cognitivos como producto de la actividad práctica transformadora del hombre en su socialidad.

Producción y consumo, como se ha venido mencionando, llevan implícita la producción de significantes, construyéndose de este modo el proceso semiótico y el lenguaje. El proceso cognitivo se producen en la mente humana, pero como producto de la realidad que se cambia, modifica y transforma por la acción humana (trabajo). El ser social propio de la naturaleza del humano como producto del proceso de producción-consumo, le impone la construcción del proceso de comunicación al requerir el sujeto descifrar al objeto producido-consumido.

La representación social de significaciones que encierra el lenguaje, contiene los símbolos, los valores y las formas de concebir el mundo, de pensarlo. En este sentido el lenguaje conlleva contenidos que se transforman histórica y

socialmente tal y como se plantea en el capítulo uno de este trabajo, ¿pero acaso también cambian los procesos cognitivos?

El lenguaje y el pensamiento se unen en el "significado" que tiene la palabra. La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él donde el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal.

De acuerdo a Vigotsky (1934), los procesos cogitativos o psíquicos sí se modifican para su elaboración entre contextos sociohistóricos diferenciados. Este autor mostró una división entre las funciones directas del cerebro - la sensación, el movimiento, las formas elementales de atención y memoria - y las funciones psicológicas más elevadas - memoria voluntaria, atención activa, pensamiento abstracto y movimiento voluntario - y consideró que las funciones más elevadas están organizadas por sistemas funcionales, que surgen en el curso de actividades prácticas y teóricas, históricamente determinadas, y que cambian con la naturaleza de tales actividades. (Cole y Scribner, p. 31).

"La relación entre el pensamiento y palabra - lenguaje como la organización más compleja de esas palabras - no es un hecho, es un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se

expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece, y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de las diferentes fases y planos que atraviesa un pensamiento antes de ser formulado en palabras." (Vigotsky, N.D.; p. 166) (entrelineado es nuestro).

Interesa dilucidar la naturaleza psíquica del pensamiento y el lenguaje porque en lo relativo a la educación indígena, la construcción de los contenidos tienen relación con el pensamiento y la lengua al lenguaje; ambos procesos en relación como lo describe Vigotsky entran en juego al enfrentarse con el pensamiento y el lenguaje occidental.

El respeto al pensamiento y a la lengua indígena es la clave para su reproducción social, lograr describir el significado de la palabra, puede contribuir en describir la forma en que se construye el pensamiento.

La expresión indígena de los códigos, de que a través del bordado o tejido una mujer trique "escriba su diario", de que la enseñanza de la medicina se transmita en forma oral y por la práctica, permite afirmar que existe una forma

diferente de construir las funciones de abstracción del pensamiento. La teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas desarrollada por Vigotsky y el LCCH ayuda a explicar los procesos cognitivos en este sentido.

Los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos y didácticos deben construirse en relación a la forma en que el pueblo indígena del que se trate construye su pensamiento, y las demás funciones psicológicas más elevadas. Se ha señalado aquí que el significado de la lengua -palabras- es lo que relaciona el pensamiento y el lenguaje, pero es preciso puntualizar que la palabra forma parte de un conjunto de palabras que construyen y denotan el significado en su expresión en uso, pues la palabra en sí misma puede guardar significado, pero el conjunto de ellas y su ordenamiento es lo que denota una forma de abstraer y razonar el mundo.

El proceso semiótico, como el pensamiento y el lenguaje expresan la abstracción que se hace del mundo. El aprendizaje de la lengua se inicia en la unidad familiar; el niño incorpora una forma particular de codificación del mundo, de la estructuración de la realidad social. Tal proceso se realiza en la actividad cotidiana de producción y reproducción social; la adquisición del lenguaje y el proceso de socialización que le es inherente, juegan un papel fundamental en la construcción del afecto, el intelecto y de la formación del yo, de su identidad en relación a los otros, que son los valores de su cultura.

Retomando a Goudenough (citado por Hudson) tenemos que "la lengua de una sociedad es un aspecto de su cultura, la relación de la lengua con la cultura es la de la parte con el todo" (p. 84).

Desde esta perspectiva, y "...recogiendo como herencia el enfoque sociocultural, más las aportaciones de la etnometodología, puede decirse que la investigación (para la construcción de una psicología cultural) debe comenzar por un análisis detallado de las actividades cotidianas que realizan los individuos en su relación con el ambiente cultural, para una vez conocidas esas actividades cotidianas, determinar cuáles son los rasgos y destrezas cognitivas que dichas actividades conllevan y exigen. El análisis no se centra en las personas individuales ni en las dimensiones culturales abstractas, sino en los contextos culturales (LCHC, 1983) y, más específicamente, en las actividades desarrolladas en dichos contextos culturales. Estos contextos serían los escenarios fundamentales en los que se construye el desarrollo cognitivo (...) Las prácticas culturales que tienen lugar en esas situaciones conectadas socialmente <<han de aprenderse como sistemas de actividad. Estos escenarios tienen reglas permanentes, lo que los psicólogos cognitivos denominan "guiones" (scripts), los antropólogos "contextos" y los sociólogos "expectativas de fondo", que orientan a las personas hacia la conducta que es apropiada para una situación determinada." (LCHC, 1983, en: Mata y Ramírez; 1989; p.65-66).

Finalmente, los conceptos de actividad y zonas de desarrollo próximo son herramientas conceptuales útiles para la construcción de una psicología que explique los procesos cognitivos de acuerdo al grupo social del que se trate, ya que la actividad permite el análisis de lo que los individuos hacen cotidianamente de manera organizada (organización social del trabajo, productivo y reproductivo, por edad y sexo) y cuál es la dimensión cognitiva de dicha actuación (los rasgos subjetivos que puedan caracterizarse); y la ZDP permite determinar las situaciones de interacción social en que se adquieren las destrezas (roles sociales que se ponen en juego), o lo que es lo mismo, "la internalización de las acciones que las constituyen" (Mata y Ramírez, 1989, p.67).

PROPUESTA METODOLÓGICA

PROPUESTA METODOLÓGICA

La educación intercultural debe convertirse en uno de los pilares del Sistema Educativo Nacional para la generación de propuestas educativas alternativas y el fortalecimiento de una unidad nacional en la diversidad y la pluralidad.

La educación para los pueblos indios debe convertirse en uno de los vehículos para su autogestión y en estrategia que modifique su condición de subordinación y de "colonizado" prevaeciente aún en la sociedad mexicana. Debe constituirse en un medio y a la vez en un fin para valorar sus formas de organización social, de producción y de concepción del mundo.

La presente Tesis considera que la propuesta de aplicación debe:

- A. Ser integral, globalizadora de la etnia indígena, de los componentes que estructuran su etnicidad.

B. Considerar las dimensiones de región-etnia, superando una concepción culturalista, entendiéndose dicha dimensión, en su relación asimétrica en lo económico, político, social, cultural y educativo.

C. Enriquecer el carácter indígena y bilingüe y superar el carácter bicultural para transformarlo en intercultural (no sólo incluir contenidos étnicos para los indios, sino en cada programa educativo a nivel municipal y regional incluir esa misma temática), a fin de caminar en la construcción de una conciencia social de los mexicanos de respeto, reconocimiento, equidad y solidaridad indígena.

D. En la definición de contenidos curriculares, incluir la realidad histórica de colonización, para reconstruir su identidad étnica "orgullosamente", a fin de no apenarse de su ser indio.

E. Reconocer las formas de abstracción del conocimiento propias del indígena: de unicidad del tiempo y el espacio con la tierra, el mito y la actividad, el saber y el conocimiento, la gestación y el acto de producción agrícola. Todo esto en su expresión cotidiana de actividades productivas y reproductivas, en sus condiciones actuales de pobreza; de migrantes jornaleros, de empleados, comerciantes y obreros.

F. No confundir entre educación especial (para la enseñanza de las matemáticas, p. ej.) y educación específica (para sectores diferenciados de la sociedad nacional, siendo los grupos indígenas unos de estos sectores).

G. Reconocer con mayor claridad la división social del trabajo por sexo y edad, como componentes de la reproducción social y en sí de símbolos y significaciones, que permiten reproducir a la etnia en su especificidad.

H. Apoyarse en acciones paralelas que no son de competencia educativa, sin las que no se logrará la consolidación de autogestión y autodeterminación de los pueblos indios, como:

- * Reconocer y respetar sus formas de organización y de representación político-social; abriendo espacios de mayor participación indígena.
- * Reconocer la importancia de sus territorios, para encontrar alternativas que viabilicen su conservación, restitución o compactación, según sea el caso y de acuerdo a las nuevas disposiciones que la ley reglamentaria de la adición al Artículo Cuarto de la Constitución presente en lo relativo a lugares sagrados, y recursos naturales.

- **Descolonizar todas las políticas de bienestar y desarrollo, siendo unas de las más importantes la de salud y las de capacitación y asistencia técnica.**
- **En general, hacer de las instituciones, organizaciones y estrategias diseñadas por el Estado para este sector de la sociedad, el medio para resarcir los cientos de años de opresión, subordinación y colonización; y generar los espacios reales de participación que propicien paulatinamente una real equidad y justicia, desapareciendo en consecuencia esta atención específica pues el objetivo final sería que el Estado y su gobierno a través de sus instituciones y políticas y la sociedad en su conjunto incorpore a la cultura mesoamericana en su conciencia histórica y su identidad.**

En este sentido, la operación de la propuesta señala funciones y ámbitos de competencia, por un lado para la sociedad indígena y sus organizaciones y por otro, funciones y responsabilidades para el Estado.

Al Estado y a las instituciones de gobierno les corresponde:

- Fortalecer la política de participación organizada de la sociedad - los indígenas dentro de ella - para la definición, ejecución y evaluación de

acciones y programas.

- Reconocer las contradicciones regionales y locales que existen entre los grupos de poder hegemónico y diseñar programas que fortalezcan el desarrollo económico, social, político y cultural de manera justa y equitativa, propiciando estrategias de participación amplias y democráticas de todos los sectores actuantes en la región.
- Conocer en "voz del indio" las características de su etnicidad y los valores, símbolos y significados de su reproducción social.
- Incluir las características de la etnicidad del indígena de cada región, en las actividades culturales y de difusión tanto a nivel local y regional, como nacional.
- Dar seguimiento riguroso al acuerdo para la modernización de la educación, para que se haga efectiva la inclusión de contenidos locales y regionales sobre los indígenas, con la participación de los mismos en la elaboración de los contenidos y métodos pedagógicos.
- Fortalecer y enriquecer la política de EIBB., e incluir como política nacional la Educación Intercultural.

A la sociedad indígena y sus organizaciones les corresponde:

- Fortalecer su organización como movimiento de masas regional y nacional.

- Descifrar, organizar y poner en documentos (para que entienda el mundo occidental) su forma de abstraer la realidad, la forma de pensar y organizar el mundo, la lógica de su pensamiento.
- Fortalecer y enriquecer las formas de organización social, económicas, religiosas y políticas que recuperen su etnicidad indígena.
- Participar activa y enérgicamente en los espacios de decisión y construcción de las propuestas de programas de desarrollo y educativos.
- Fortalecer el uso de la lengua por todos los medios posibles, y acceder al español como la lengua que les permitirá defenderse de la subordinación, mas no como la lengua que los civiliza.
- Romper con esquemas asistencialistas y paternalistas tanto del Estado e instituciones de gobierno como entre ellos.

Para la elaboración metodológica, la propuesta se inscribe dentro de la corriente histórico- cultural, o sociocultural de la psicología, ya que lo que pretende es identificar cómo se produce en cada cultura particular el o los procesos cognitivos, sin pretender hacer comparaciones como se hacen en la psicología transcultural o bien la psicología experimental.

"... La idea fundamental del enfoque vigotskiano es el carácter social, y por tanto histórico, de los procesos cognitivos. El funcionamiento cognitivo

emergería de la interacción social. Para Vygotski toda función psicológica individual ha sido antes una función interpsicológica, social." (Mata y Ramírez; 1989; p. 63).

De este modo la metodología coincide con la propuesta de investigación de la psicología cultural señalada en el subcapítulo 4.2. Pero además retoma los planteamientos de la investigación-acción y más específicamente, los de la planeación participativa. Utiliza como técnicas, los talleres de autodiagnóstico, el diario de campo, la entrevista informal y las asambleas comunitarias.

La metodología parte del análisis de las actividades cotidianas desarrolladas en el ámbito productivo y reproductivo tanto de la unidad doméstica como de la comunidad.

La educación de acuerdo a como se ha definido en esta tesis debe construir conciencia histórica-política y conciencia de sí como sujeto cognoscente y sujeto histórico.

El autodiagnóstico como metodología de investigación participativa permite que el sujeto recupere y organice la información en torno a su realidad social concreta, a fin de definir acciones y alternativas. Los talleres, las entrevistas no formales y la observación participante son los métodos que la propuesta

metodológica ha definido. Cabe aclarar que los talleres se van desarrollando de acuerdo a los tiempos de los propios grupos con los que se trabaja, esto significa que un taller se puede realizar en 1 ó 15 ó 20 días.

En cada taller, entrevista u observación que se haga, se debe ubicar la "Direccionalidad Social" en el dominio de la actividad que se desarrolla o se esta enseñando-aprendiendo; de acuerdo a:

- momentos en que el instructor (el que enseña o transmite) interviene, así como el modo de su intervención;
- relación del lenguaje con la actividad de acuerdo a su dificultad, descripción de la tarea, experiencia del aprendiz, sexo, edad;
- implicación del aprendiz en los pasos del proceso y como se asocian o no las actividades como parte del aprendizaje de cada uno de los pasos.

En el caso particular de los talleres éstos inician - de acuerdo al contexto y tema que se trate - con la reflexión, ¿qué es...?, p. ej. ¿qué es actividad para ustedes? ¿qué es salud y bienestar? etc., y posteriormente se continúa con la guía temática que cada taller contiene. Se concibieron 8 contextos (en líneas adelante se explican) a trabajar los cuales están diseñados en forma de taller, pero además, el contexto se enriquecerá con las entrevistas informales y con la observación participante.

La metodología está diseñada para aplicarse a comunidades indígenas rurales, urbanas y grupos de migrantes. Se busca de modo particular la participación de grupos de niños y jóvenes ya que estos generalmente no tienen organizaciones y constituyen los grupos sociales receptores de una educación bilingüe intercultural.

La metodología es para que la utilicen las organizaciones existentes o las instituciones, previa capacitación para su manejo, dentro del marco de la política de participación. Recuérdese que el objetivo es que los indígenas adquieran conciencia de su historia y de sí mismos como sujetos cognoscentes, para que toda información que se incorpore en los contenidos y en la currícula responda a lo que los indígenas han definido y decidido.

Parte de rescatar el concepto de educación que tiene el indígena, y las formas en que este concepto se ha desarrollado y desenvuelto desde hace generaciones; es necesario ubicar cómo se dan los planos del proceso de educación, es decir el plano lógico-epistémico, el plano contextual y el plano normativo.

Se definieron como contextos o guiones de estudio: Familia, Comunidad, Actividades Productivas y Actividades Reproductivas, Organización Social, Usos y Costumbres, Lengua, Recursos Naturales y Lugares Sagrados, Administración

de Justicia, Salud y Bienestar y Prácticas, cuidados y atención a niños y jóvenes.

En cada contexto se revisa participación, transmisión y asimilación de la actividad descrita, también se revisan los escenarios donde se realizan dichas actividades a fin de identificar roles, pautas, reglas y normas.

Estos contextos se analizan permanentemente en su dinámica y en su relación; por un lado con las áreas o campos de las condiciones económicas, de bienestar y de acceso a los servicios; por otro, en aquellos campos que organizan la información sobre la participación diferenciada por sexo y edad en las actividades productivas y reproductivas del ámbito doméstico y comunitario.

Al sistematizar la información de cada taller se deben identificar las Zonas de Desarrollo Próximo²⁰, a fin de determinar las situaciones de interacción social en que se adquieren las destrezas culturales o bien, la internalización de las acciones que las constituyen.

²⁰ Concepto definido en el capítulo 4.

La metodología cruza los contextos antes señalados con el espacio, tiempo y lugar; plantea sistematizar y organizar la información en los planos del conocimiento de acuerdo a nociones: matemáticas, filosóficas, universales, lingüísticas, agrícolas, pecuarias, astrológicas, socio-afectivas, estéticas, festivas, religiosas, salud y de gestación.

La organización social productiva y reproductiva de los pueblos indígenas está definida por el tiempo y el espacio en unicidad con el universo. La tierra, el universo y el hombre son uno.

La relación del hombre con la naturaleza está unido en armonía para que el hombre se articule en el cosmos. Este es un marco conceptual hipotético para analizar y sistematizar la información. Teniéndose que ordenar la información de acuerdo a:

- a) Tiempo clave donde coinciden las actividades;
- b) Procedimientos de transmisión, -juego, práctica empírica, repetitivo, estimulación, lenguaje oral o escrito;
- c) Formas de socialización y de afecto;
- d) Actividades agrícolas, pecuarias, de gestación, o de otro tipo que se vinculan a los astros y estaciones del año.
- e) La "intervención" de la tierra para la definición de las actividades así como del momento y forma de realizarse.

Existe una relación dinámica entre actividad física y rito; entre el mito y la explicación y la memoria histórica; lo que se cree con lo que se sabe: Este es otro marco conceptual hipotético para analizar y sistematizar información. Para ello es importante identificar la actividad relativa al contexto creencias, uso, costumbre, ritual, lugar sagrado, salud y bienestar en relación al sexo y la edad, así como con el parentesco.

En la lógica de producción y consumo autosuficiente, es difícil diferenciar y separar la actividad productiva de la actividad reproductiva, el espacio público y el espacio privado, por lo que es esencial que los propios indígenas definan estos espacios.

Las relaciones familiares, de parentesco y comunales, fungen como mediadores en la transmisión de la etnicidad; la edad y el sexo delimitan acceso y participación familiar y comunitaria. La metodología cruza la edad y el sexo, tanto con lo descrito en líneas arriba, como en lo relativo a usos, costumbres, participación y representación social.

A su vez los sujetos sociales que constituyen los espacios de representación, organización y reproducción social están en una lógica de relación con la naturaleza, con la producción y las relaciones sociales. Definir este intrincado y amalgamado conjunto de relaciones es complejo, sin embargo constituye el

quinto marco conceptual hipotético.

Las expresiones objetivas de producción, frente a las subjetividades que subyacen en esa producción de bienes materiales y de símbolos y significaciones, hace más complejo el identificar los campos de lenguaje, por lo que la metodología ubica a la danza, la pintura, el rito, la música, la poesía, entre otros, como expresiones semióticas, al lado del lenguaje. Estas actividades encierran algunas de las formas del espacio educativo y los métodos que los propios sujetos utilizan; además es factible la identificación de los contextos de las zonas de desarrollo próximo. Esto habrá de interrelacionarlo con los marcos conceptuales hipotéticos arriba enunciados.

La familia es un espacio a analizar, con sus relaciones de parentesco y representatividad comunitaria así como por ser el espacio de endoculturación, de enseñanza de la lengua y la construcción del yo del niño; la transmisión de valores y de roles se da en la unidad familiar. Por los cambios sufridos por la familia, es necesario hacer una caracterización de ésta tomando como insumo la información del tipo de actividades se desarrollan al interior de la familia como en la comunidad.

La pregunta permanente en todos y cada uno de los análisis es: cómo transmiten, asimilan y ordenan los indígenas en el pensamiento las

abstracciones que hacen de la realidad - mediante las actividades - a fin de restituir a través de la educación la conciencia histórica-política y la conciencia de sí como sujetos epistémicos.

La metodología propuesta da como producto un diagnóstico para el Estado y las instituciones de gobierno y un autodiagnóstico de y para las organizaciones y pueblos indios. Este a su vez sirve como insumo para la elaboración de los contenidos curriculares a nivel local, tal y como lo establece la ley de educación vigente.

Anexo se presenta la "Guía Metodológica: Talleres de Autodiagnóstico para la Educación Indígena" definida en ocho talleres.

TALLER 1. "Un día en la vida de una familia".

1.1 "Las actividades que hacemos y sus características".

TALLER 2. "Un día en la vida de la comunidad".

TALLER 3. "Nuestras prácticas, cuidados y atención a los niños".

TALLER 4. "Nuestras formas de organización".

TALLER 5. "Nuestra lengua, los usos y las costumbres".

5.1 "La lengua que todavía hablamos".

5.2 "Nuestros usos, rituales y costumbres".

TALLER 6. "La salud y el bienestar".

TALLER 7. "Nuestros recursos y lugares sagrados".

TALLER 8. "Nuestra administración de justicia".

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Construir una propuesta psicopedagógica con la participación de los propios indígenas es el camino correcto para contribuir a la estructuración de los programas educativos institucionales y ampliar el espacio y las funciones del proceso educativo hacia otros ámbitos, sin circunscribirlo al escolarizado.

Lograr la participación de las comunidades indígenas no es tarea sencilla pues las prácticas institucionales y las fuerzas regionales inhiben la intervención indígena en la definición del sentido y objetivos que debiese tener la educación. Sin embargo, es fundamental que la sociedad indígena retome la educación como proyecto político, como una de las estrategias para recuperar y/o fortalecer su etnicidad, así como para contar con mayores elementos, que les reditúen en el proceso de autogestión y en su relación con la sociedad nacional.

El reconocimiento de la legitimidad de la pluralidad étnica y cultural por el Estado mexicano, constituye un gran avance. Sin embargo la sociedad mexicana está aún permeada por una mentalidad colonizadora frente al indio y lo indio. De ahí la necesidad de construir una educación que parta de los conocimientos interculturales, y de que el Estado y las instituciones reconozcan en los pueblos indios, una presencia actuante diferenciada en las relaciones económicas, políticas y sociales y no sólo como "pueblos con culturas diferentes".

En el marco de la modernización educativa los pueblos indígenas podrán estructurar sus propuestas, que además de integrar saberes y conocimientos, deberán articular el proyecto educativo con el resto de la política indigenista para transformar la relación económica, política y cultural en la región, y posteriormente influir a nivel nacional.

La educación ha jugado un papel central en la construcción de la identidad nacional; fortalecerla en el entendido de la diversidad sociocultural y política es caminar en un sentido abierto y certero.

Abrir y enriquecer el espacio educativo y sus modalidades - o bien crear contextos educativos de acuerdo a la población - es una necesidad imperiosa. Al respecto, serán los indios quienes propongan en lo que a ellos les compete;

serán las disciplinas quienes tendrán que integrar en sus teorías lo que los indígenas señalen y aporten.

El conocimiento es una actividad humana que se construye en la praxis. Construir una propuesta psicopedagógica específica para los grupos indígenas partiendo de tal afirmación obliga a asumir que los indígenas tienen su propia forma de conocimiento, soterrada por efecto de 500 años de colonización, pero que se manifiesta y resiste en formas de organización social diferentes y singulares al interior de la familia y de la vida comunitaria.

La relación que el indígena tiene con la tierra, la naturaleza y el universo caracteriza a su actividad productiva y reproductiva, elemento que se contradice con la dinámica económica actual, impactando en su identidad. La educación como se ha definido a lo largo de este trabajo, puede contrarrestar los efectos que se prefiguran.

La propuesta metodológica, se inscribe en la línea de investigación para la construcción de una "Psicología Cultural", propuesta por Mata y Ramírez, - psicólogos españoles de la corriente vygotskiana y de Michael Cole del LCHC - ; ya que estos autores consideran que "...desde una perspectiva heredada del enfoque sociocultural, (y), recogiendo, además, las aportaciones de la etnometodología, puede decirse que la investigación debe comenzar por un

análisis detallado de las actividades cotidianas que realizan los individuos en su relación con el ambiente cultural para una vez conocidas esas actividades cotidianas, determinar cuáles son los rasgos y destrezas cognitivas que dichas actividades conllevan y exigen. El análisis no se centra en las personas individuales ni en las dimensiones culturales abstractas, sino en los contextos culturales (LCHC,1983) y, más específicamente, en las actividades desarrolladas en dichos contextos culturales. Esos contextos serían los escenarios fundamentales en los que se construye el desarrollo cognitivo (...)

Interesan muchos tipos de actividades:

- Las relacionadas con la producción material, es decir, las actividades laborales.
- Las experiencias educativas de interacción dentro de la familia.
- Las experiencias educativas de índole formal e informal características de la cultura fuera del marco familiar ..." (Mata y Ramírez, 1989, p.65-66).

Además la propuesta aquí presentada explora una forma participativa para realizar la investigación. Novedoso procedimiento dentro de la disciplina psicológica, por lo que puede considerarse como una modesta aportación. Así también, la perspectiva en que se aborda el fenómeno educativo en relación a los procesos de conocimiento interculturales, rompe con la forma en que se aborda dicho fenómeno en la corrientes conductistas y cognoscitivistas, -

corrientes básicas que se aprenden en la carrera de psicología - y en el modo en que se conceptualiza el tema educativo.

Es necesario que la carrera de Psicología de la UNAM retome el tema transcultural en la formación de los proceso cognitivos desde una perspectiva científica y humanista, histórica, pues le amplía los espacios tanto de estudio e investigación como de trabajo, además de permitirle cumplir la responsabilidad profesional con la sociedad mexicana.

Por último, es de gran relevancia el tema en estudio por las condiciones económicas, políticas y culturales tanto nacionales como internacionales, por lo que esta Tesis se propone continuar en estudios posteriores incorporando la participación indígena.

**GUÍA METODOLÓGICA: TALLERES DE AUTODIAGNÓSTICO
PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA.**

GUÍA METODOLÓGICA:

TALLERES DE AUTODIAGNÓSTICO PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Esta GUÍA METODOLÓGICA plantea los contextos y temas para analizar los procesos educativos que los indígenas tienen. Al identificar el tipo de actividades y el ámbito donde desarrollan éstas hombres y mujeres se obtienen los contextos educativos, su direccionalidad social y las zonas de desarrollo próximo. Es preciso señalar que las "técnicas didácticas" de trabajo a utilizarse para el desarrollo del análisis de cada taller se deberán de definir tomando como base las características de escolaridad, monolingüismo y edades de los participantes.

Es imprescindible que se respeten los tiempos propios de trabajo que los participantes dan en cada taller, de lo contrario se puede volver tedioso y mecánico el trabajo. La información se enriquecerá con las entrevistas informales y observación participante.

Es recomendable que previo al proceso de sistematización, se ordene la información siempre por:

- * tipo de actividad: productiva, reproductiva;
- * ámbito: familiar, comunitario;
- * sexo: femenino, masculino;
- * edad: niño, adolescente, adulto, anciano.

Se recomienda que se asuma esta GUÍA METODOLÓGICA como tal, ya que puede enriquecerse con base a las condiciones concretas de aplicación y a la experiencia de los que la aplican y del propio grupo con el que se trabaja.

TALLER 1.

"UN DÍA EN LA VIDA DE UNA FAMILIA".

ACTIVIDADES DESDE QUE SE LEVANTAN HASTA QUE SE ACUESTAN	¿QUIÉNES APOYAN? ¿COMO SE LES ENSEÑA?	¿CÓMO SE REALIZAN? (DESCRIBIR EL PROCEDIM- IENTO)	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS, UTENSILIOS O MEDIOS SE REALIZA?	¿EN QUÉ LUGAR?	¿CUÁNDO Y CADA CUÁNDO?
Mujer: Adulta, adoles- cente, niña, anciana.					
Hombre: Adulto, adoles- cente, niño, anciano.					

1.1

"LAS ACTIVIDADES QUE HACEMOS Y SUS CARACTERÍSTICAS".

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS	AGRÍCOLAS, PECUARIAS, PESQUERAS, ARTESANALES, OTRAS. (Se trabaja por rubros)	¿ES IMPORTANTE LA ACTIVIDAD? ¿POR QUÉ?	¿EPOCA DEL AÑO EN QUE SE REALIZA? (meses)	POSICIÓN LUNAR O DE OTROS ASTROS	OTROS FACTORES NATURALES QUE INTERVIENEN	¿QUIÉNES PARTICIPAN?	¿CÓMO SE TRANSMITE ESTE CONOCIMIENTO?	¿QUIÉN ENSEÑA? ¿PARENTESCO?
Mujer (por edad y/o Edo. civil).								
Hombre (por edad y/o Edo. civil).								
ACTIVIDADES REPRODUCTIVAS	ACTIVIDAD	¿ES IMPORTANTE LA ACTIVIDAD? ¿POR QUÉ?	¿EN QUÉ EPOCA DEL AÑO SE REALIZA?	POSICIÓN LUNAR O DE OTROS ASTROS	OTROS FACTORES NATURALES O SOCIALES QUE INTERVIENEN	HERRAMIENTAS, INSTRUMENTOS, INSUMOS	¿QUIÉNES PARTICIPAN?	¿CÓMO SE TRANSMITE ESTE CONOCIMIENTO?
Mujer (por edad y/o Edo. civil)	Elaboración de alimentos y búsqueda de insumos							
Hombre (por edad y/o Edo. civil)	Aseo de la casa y corrales (esto cambia para migrantes y pobladores urbanos)							
	Cultivo de traspatio (diferente para migrantes y urbanos)							
	Artesanales para el autoconsumo							
	Cuidado y atención a enfermos							
	Cuidado y atención a niños y jóvenes (de aquí se trabaja el Taller Muestras prácticas, cuidados...)							
	Cuidado y atención a jóvenes							
	Cuidado y atención a ancianos							
	Lavado y costura de ropa							
	Rituales							
	Otras							

TALLER 3.

"NUESTRAS PRACTICAS, CUIDADOS Y ATENCIÓN A LOS NIÑOS Y JÓVENES"

3.1 LA MUJER EMBARAZADA Y SU HIJO.

SITUACIÓN BIOLÓGICA DE LA MADRE	CUIDADOS A LA MADRE-PRODUCTO (cuerpo y espíritu)	¿QUIÉN ATIENDE Y CUIDA?	¿QUÉ SE USA?	ALIMENTACIÓN	LUGAR	ÉPOCA	SITUACIÓN DE LA LUNA Y OTROS ASTROS	RELACIÓN CON OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD	RELACIÓN CON LA FAMILIA	RELACIÓN CON LA PAREJA
embarazo										
parto										
post-parto										

El análisis se hará de cada una de las columnas, tanto de la madre cómo del producto o recién nacido.

3.2 LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES.

EDAD Y SEXO	CUIDADOS AL CUERPO Y AL ALMA.	ALIMENTACIÓN ¿QUÉ COMES?	JUEGOS ¿CUÁLES LES GUSTAN MÁS?	¿CUÁLES SON TUS AFECTOS?	¿QUÉ RITUALES SE PRACTICAN. EN RELACIÓN AL MES, SOL O LUNA?	¿CÓMO LO HACEN?	¿EN QUÉ ÉPOCA?	¿QUÉ USAN?	¿QUIÉNES?	¿QUÉ RELACIÓN SE DA CON LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA?	¿QUÉ RELACIÓN SE DA CON LA COMUNIDAD?	¿QUÉ RELACIÓN SE DA CON OTROS NIÑOS O JÓVENES?	¿QUÉ RELACIÓN SE DA CON LOS LOS AHCIANOS?	¿QUÉ RELACIÓN SE DA CON LAS AUTORIDADES RELIGIOSA Y TRADICIONALES?
Mujeres 0-3 meses														
Hombres 0-3 meses														
Mujeres 6-12 meses														
Hombre 6-12 meses														
Y así progresivamente														

En el desarrollo de este taller es preciso ubicar sensaciones, movimientos, intereses. Así como relaciones de parentesco y autoridad.

TALLER 4.
"NUESTRAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN".

ÁMBITO DESCRIBIRLO	¿EN TORNO A QUE SE ORGANIZAN? (Ámbito: económico, político, social, religioso, educativo, artístico, etc.)	¿COMO SE ORGANIZAN?	¿QUIENES PARTICIPAN? (Edades y relación de parentesco)	PROCEDIMIENTOS, MÉTODOS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS PARA TOMAR LAS DECISIONES	¿QUIENES DECIDEN?	¿A QUE PROBLEMAS SE ENFRENTAN?
Familiar						
Comunitaria						
Organización formal						
Organización política						
Organización tradicional						
Gremios (culturales, religiones, políticos, económicos)						
Regional						

TALLER 2.
"UN DÍA EN LA VIDA DE LA COMUNIDAD".

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS	¿QUIÉNES PARTICIPAN? POR EDAD Y SEXO	¿CÓMO? Y ¿CON QUÉ INSTRUMENTOS O MEDIOS?	¿QUÉ DE ESTAS ACTIVIDADES SE TRANSMITE Y CÓMO A CADA GENERACIÓN?	¿QUÉ INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTOS O ACCIONES SE REALIZAN PARA EL PROCESO DE TRANSMISIÓN?	EPOCA DEL AÑO, POSICIÓN LUNAR O DE OTROS ASTROS
ACTIVIDADES PARA EL BIENESTAR COMUNITARIO					
ACTIVIDADES RELIGIOSAS					
ACTIVIDADES RECREATIVAS					

TALLER 5.

"NUESTRA LENGUA, LOS USOS Y LAS COSTUMBRES".

5.1 "LA LENGUA QUE TODAVÍA HABLAMOS".

¿EN QUÉ SITUACIONES USAMOS LA LENGUA QUE HABLAMOS?	¿QUIÉNES LA USAN DENTRO DE LA COMUNIDAD? (Género, generación y estrato social)	¿QUÉ SIGNIFICADO E IMPORTANCIA TIENE SU USO PARA LA CULTURA?	¿CÓMO SE PUEDE PROMOVER SU USO?	¿CÓMO SE PUEDE PROTEGER?	¿CÓMO SE ENSEÑA A HABLAR Y QUIÉN ENSEÑA?	¿CÓMO SE ENSEÑA A ESCRIBIR Y QUIÉN ENSEÑA?
FAMILIAR						
Juegos						
Transmisión de información						
Bienestar y salud familiar						
Rituales						
Danza						
COMUNITARIA						
Actividades Productivas						
Comercialización						
Educación						
Asambleas						
Bienestar y salud comunitario						
Otros						

5.2 "NUESTROS USOS, RITUALES Y COSTUMBRES".

ÁMBITOS (ESPECIFICAR SITUACIONES)	¿CUÁLES? (CARACTERIZAR)	RELACIÓN CON LA LUNA, OTROS ASTROS Y ESTACIONES	¿QUIÉNES PAR- TICIPAN?	¿CÓMO?	¿POR QUÉ?	¿CUÁLES SE HAN TRANSFORMADO Y CÓMO?	¿CUÁLES HAN DE- SAPARECIDO Y POR QUÉ?
FAMILIAR							
Festividades							
Nacimientos							
Muertes							
Juegos							
Salud y bienestar familiar							
Poesía, música, danza, canto y pintura							
COMUNITARIO							
Festividades							
Nacimientos							
Muertes							
Juegos							
Salud y bienestar comunitario							
Danza, música, poesía, pintura y canto							
Actividades productivas							

La información resultante de este taller se cruza con la información de los talleres uno, dos y tres. Además se tendrá que analizar en relación a las diferencias entre edad y sexo; y a situación productiva laboral.

**TALLER 6.
"LA SALUD Y EL BIENESTAR".**

Para el desarrollo de este taller se retoma la información organizada del taller "Las actividades que hacemos y sus características". Dicha información es la base para el inicio de las reflexiones que señala el cuadro siguiente.

AMBITOS (ESPECIFICAR SITUACIONES)	¿QUIÉNES PARTICIPAN?	¿CÓMO SE EDUCA EN LO REFERENTE A SALUD?	¿CÓMO SE APRENDE LOS PROCEDIMIENTOS CURATIVOS?	¿QUIÉN LOS ENSEÑA?	¿A QUIÉN?	¿QUÉ RELACIÓN DE PARENTESCO EXISTE?
FAMILIAR						
COMUNITARIO						

**TALLER 7.
"NUESTROS RECURSOS Y LUGARES SAGRADOS".**

IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS RECURSO Y LUGAR	¿CUÁL ES SU USO? ¿POR QUÉ?	¿QUIÉNES LOS UTILIZAN?	¿CUÁNDO Y CÓMO LOS UTILIZAN?	¿CÓMO SE TRANSMITEN DE GENERACIÓN A GENERACIÓN?	¿A QUIÉN?	¿EN QUÉ MOMENTO Y CIRCUNSTANCIA? (TIEMPO Y RELACIÓN CON LOS ASTROS)
Naturales						
Tecnológicos						
De conocimiento (creencias y saberes)						
Humanos (brujos, curanderos, rezadores)						

TALLER 8.
"NUESTRA ADMINISTRACIÓN E IMPORTACIÓN DE JUSTICIA".

AMBITO	¿QUÉ ACCIONES O EVENTOS SE CONSIDERAN CONFLICTO O PROBLEMA?	¿CÓMO SE RESUELVEN ESOS CONFLICTOS?	¿QUIÉNES INTERVIENE PARA RESOLVERLOS? (DESCRIBIR PARENTESCO Y AUTORIDAD)	CARACTERÍSTICAS DE SUS LEYES Y DE LA FORMA EN QUE IMPARTEN JUSTICIA	¿SE HA MODIFICADO ALGUNA FORMA DE ADMINISTRAR E IMPARTIR JUSTICIA?	¿QUÉ CONFLICTO ENFRENTAN SUS FORMAS DE ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA CON LAS DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL?	¿CÓMO SE TRANSMITE LA IMPARTICIÓN DE JUSTICIA?	¿CÓMO SE DECIDE QUIÉNES ADMINISTRAN LA JUSTICIA?
FAMILIAR								
Salud								
Educativo								
Económico								
Casamiento, separación, abandono, y rapto								
Paternidad-Maternidad								
Religioso								
Otros								
COMUNITARIO								
Propiedad de bienes								
Comercio								
Educación								
Religioso								
Violencia								
Otros								

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, De Testa Lilian; 1992; Mexicanidad y libro de texto gratuito; México; UNAM; 1992; 89 p.

ALVAREZ, Amelia y DEL RÍO, Pablo; 1990; "escenarios Educativos y Actividad: Una Propuesta Integradora para el Estudio y Diseño del Contexto Escolar"; en: Cesar Colle (comp.); Desarrollo y Educación; Tomo 2; Madrid; Alianza; 1990; p. 225-247.

ANDERSON, R., FAUST, G.; 1973; Psicología Educativa; México; Trillas; 1981; 569 p.

ARIZPE, Lourdes; 1988; "Tutela del Estado y Autonomía Cultural"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 años; México; INI; 1988; p. 325-331.

BONFIL, Batalla Guillermo; 1988; "Notas sobre Civilización Proyecto Nacional"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 Años; México; INI; 1988; p. 121-140.

BONFIL, Batalla Guillermo; 1982; "El Etnodesarrollo: sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización"; en: Mario Ibarra, Guillermo Bonfil, Domingo Verfssimo, et al; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio; San José, Costa Rica; FLACSO; 1982; 318 p.

BONFIL, Batalla Guillermo; 1987; México Profundo: una Civilización Negada; México; CIESAS/SEP; 1987; 250 p.

COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia; 1974; Cultura y Pensamiento. Relación de los Procesos Cognoscitivos con la Cultura; México; LIMUSA; 1977; 223 p.

DIAZ-POLANCO, Héctor; 1988; "El Misterio de los Proyectos. Lo Nacional y Lo Étnico en México" y "Algunos comentarios sobre el Indigenismo"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 Años; México; INI; p. 146-165 y 332-339.

- DUCHET, Michele; 1971; Antropología e Historia en el Siglo de las Luces; México; Siglo XXI Eds.; 1975, 477 p.
- DURAN, Leonel; 1982; "El Etnodesarrollo y la Problemática Cultural en México"; en: Mario Ibarra, Guillermo Bonfil, Domingos Veríssimo, et al; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio; San José, Costa Rica; FLACSO; 1992; 318 p.
- ECHEVERRIA, Bolívar; 1984; "La forma natural de la reproducción social"; en: Cuadernos Políticos, No.41; México; ERA; 1984; 112 p.
- GARCÍA, Canclini Néstor; 1984; "Cultura y organización popular"; en: Cuadernos Políticos, No.39; México; ERA; 1984; 100 p.
- GIGANTE, Elba; "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa"; en: Arturo Warman, A. Argueta (Coord.); Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México; México; CIAH UNAM-Porrúa; 1991; p. 235-276.
- GUERRERO, Javier y LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto; "Las minorías étnicas como categorías política en la cuestión regional"; en: La Cuestión Etnico Nacional en América Latina; México; Línea; 1985.

GYÖRGY, Márkus; 1971; Marxismo y Antropología; México; Grijalbo; 1985;
118 p.

HERRERA, Labra Graciela; "La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural"; en: Revista Mexicana de Sociología; México; IIS-UNAM; 1991;
224 p.

HUDSON, R.A.; 1980; La Sociolingüística; España; Anagrama; 1981; 260 p.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA; 1982; Grupos Étnicos de México; Tomo I y II; México; INI; 1982.

KÓSIK, Karel; 1963; Dialéctica de lo concreto; México; Grijalbo; 1983; 269 p.

LEON, Vega Emma; "La educación: una problematización epistemológica"; en: Instituto de Investigaciones Sociales; Revista Mexicana de Sociología; México; UNAM; 1991; 224 p.

LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto; "El concepto de Minoría Subordinada: elementos para su definición"; La Cuestión Etnico Nacional en América Latina; México, Línea; 1985.

LLINAS, Edgar; 1978; Revolución, educación y mexicanidad; México; CECSA; 1985; 271 p.

MARX, Karl; 1844; Manuscritos Económicos y Filosóficos; Madrid; Alianza; 1984; 251 p.

MATA, L. Manuel y RAMÍREZ, Juan D.; 1988; "Cultura y Procesos Cognitivos: hacia una psicología cultural"; en: Infancia y Aprendizaje; No. 46; Sevilla; Aprendizaje; 1989; p. 49-69.

NAHMAD, Salomón; 1982; "Indoamérica y Educación: Etnocidio o Etnodesarrollo?"; en Mario Ibarra, Guillermo Bonfil, Domingos Verissimo, et al; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio; San José, Costa Rica; FLACSO; 1982; 318 p.

PARE, Luisa; N.D.; Las Voces del Campo: Movimiento Campesino y Política Agraria 1976-1984; México; Siglo XXI Eds.; 1988; 233 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL; "Iniciativa de Decreto que adiciona el artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos"; en: Instituto Nacional Indigenista; Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1991-1994; México; II; 1990; 69 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL; Iniciativa de Ley General de Educación; en: La Jornada; México; 14 de junio de 1993.

RAMÍREZ, Rafael; 1981; La escuela rural mexicana; México; SEP/80; 1981; 212 p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; 1986; Bases generales de la educación indígena; México; DGEI; 1986; 125 p.

TOLEDO, Hermosillo María Eugenia; "Saber cotidiano, educación transformación social"; en: Instituto de Investigaciones Sociales; Revista Mexicana de Sociología; México; UNAM; 1991; 224 p.

VYGOTSKI, S. Lev; 1934; Pensamiento y Lenguaje; México, Quinto Sol; N.D.; 215 p.

VYGOTSKI, S. Lev; El desarrollo en los procesos psicológicos superiores; España; Crítica; 1979; 226 p.

WARMAN, Arturo; "La Participación Indígena"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 Años; México; INI; 1988; p. 349-351.

YUREN, Camarena María Teresa: "Racionalidad, conciencia y educación. Aproximación a una problemática"; en: Instituto de Investigaciones Sociales; Revista Mexicana de Sociología; México; UNAM; 1991; 224 p.

ZEMELMAN, Merino Hugo; "Epistemología y educación: el espacio educativo"; en: Instituto de Investigaciones Sociales; Revista Mexicana de Sociología; México; UNAM; 1991; 224 p.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BELLE, LA, Tomas J.; Educación no formal y cambio social en América latina; México; Nueva Imagen; N.D.

BRICE, Heath Shirley; 1970; La Política del Lenguaje en México; México; INI Coln. Presencias No.59; 1992; 317 p.

BRUNER, José Joaquín; "La cultura autoritaria y la escuela"; en: Cuadernos Políticos, No. 46; México; ERA; 1986; 89 p.

BURGOS, Elizabeth; 1985; Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia; México; S. XXI Eds.; 1992; 287 p.

CADENA, Félix; "Conocimiento de la realidad, educación, organización popular y otros procesos sociales desde la perspectiva de la instrumentación en la investigación participativa"; en: Gilberto Vejarano M. (Comp.); La investigación participativa en América latina; México; CREFAL; 1983; 341 p.

CARNOY, Martín; 1981; Enfoques marxistas de la educación; México; CEE; 1984; 60 p.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS A.C.; 1982; Educación Popular en América Latina: Avance o Retroceso?; México; CEE; 1982; 411 p.

COHETO, Martínez Cándido; 1988; "La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural: Situación Actual y Perspectiva"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 Años; México; INI; 1988; p. 141-145.

CORDOBA, Arnoldo; "Política e ideología dominante"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.), Introducción a la Epistemología; México; UNAM ENEP Acatlán; 1983; 335 p.

CUEVA, Agustín; "Cultura, clase y nación"; en: Cuadernos Políticos, No. 37; México; ERA; N.D.

CHANTAL-BARRE, Marie; Ideologías Indigenistas y Movimientos Indios; México; Siglo XXI Eds.; N.D.

CHANTAL-BARRE, Marie; 1982; "Política Indigenista y Reivindicaciones Indias en América"; en: Mario Ibarra, Guillermo Bonfil, Domingos Verissimo, et al; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio; San José, Costa Rica; FLACSO; 1982; 318 p.

CHOMSKY, Noam; 1968; El lenguaje y el entretenimiento; España; Seix Barral; 1980; 317 p.

DAVIDOV, Vasili; 1986; La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico; URSS; Progreso; 1988; 277 p.

DIAZ-POLANCO, Héctor; "Etnia, Clase y Cuestión Nacional"; en: Cuadernos Políticos; No. N.D.; México; ERA; N.D.

DIAZ-POLANCO, Héctor; "El Discreto Encanto del Indigenismo"; en: La Cuestión Etnico-Nacional en América Latina; México; Línea; 1985.

EVANS, Elder D.; 1979; El lenguaje del preescolar; Argentina; Marymar; 1979; 132 p.

FREIRE, Paulo; 1973; Extensión o Comunicación; la conscientización en el medio rural; México; Siglo XXI Eds.; 1983; 109 p.

FREIRE, Paulo; 1970; Pedagogía del oprimido; México; Siglo XXI Eds.; 1983; 245 p.

FREIRE, Paulo; 1969; La educación como práctica de la libertad; México; Siglo XXI Eds.; 1982; 149 p.

GUAJARDO, Marcela; N.D.; Teoría y Práctica de la Educación Popular; México; CREFAL; 1985; 529 p.

GARCÍA, Morente Manuel; N.D.; Lecciones Preliminares de Filosofía; México; EDESA; 1991; 409 p.

GIROUX, A. Henry; "Teoría de reproducción, y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico"; en: Cuadernos Políticos, No. 44; México; ERA; 1985; 89 p.

GONZÁLEZ, Rivera, G. y TORRES, Carlos A. (Coords); Sociología de la educación; México; CEE; 1981; 458 p.

GRECO, P.; "Epistemología de la Psicología"; Mecanoescrito; N.D.

GUEVARA, Niebla. G.; "Educación y desarrollo en México"; en: Cuadernos Políticos, No. 25; México; ERA; 1980; 112 p.

GUTIÉRREZ, Pantoja, G.; Metodología de las Ciencias Sociales I; México; Harla; 1984; 250 p.

HABERMAS, Jürgen; La reconstrucción del Materialismo Histórico; Madrid; Taurus; 1981.

HERNÁNDEZ, Ramón; 1988; "La Educación Indígena"; en: Instituto Nacional Indigenista 40 años; México; INI; 1988; p. 269-279.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA; INI 30 Años Después: Revisión Crítica; México Indígena; México; Núm. Especial; 1978; 399 p.

KALLOS, G. y LUNDGREN, U.P.; Psicología educativa: alcances y limitaciones; British Journal of educational Psychology; Vol. 45; 1975; p. 11-125;
Trad. resumida: Prócoro Millán B., Fac. de Psicología; UNAM; abril 1987.

KAY, Vaugen M.; 1982; Estado, clases sociales y educación en México; México; SEP/80-F.C.E.; Tomos I y II; 289 y 549 p.

LABARCA, G., et al; 1977; La educación burguesa; México; Nueva Imagen; 1984; 341 p.

LEKTORSKI, W.A.; 1980; Teoría del Conocimiento y Marxismo; España; Taller abierto; 1980; 124 p.

LEVI-STRAUSS, Claude; Crítica de la Antropología; Argentina; Cuervo; 1976; 35 p.

LOWY, Michel; "Objetividad y Punto de Vista de clase en las Ciencias Sociales"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM ENEP Acatlán; 1983; 335 p.

MEJIA Pineiros, Ma. Consuelo; La lucha Indígena: Un reto a la ortodoxia; México; Siglo XXI Eds.; México; 1987; 290 p.

NAJENSON, José Luis; "Etnia, Clase y Ración en América Latina"; en La Cuestión Etnico-Racional en América Latina; México; Línea; 1985.

- OSORIO, Nelson; "En torno al concepto de ideología"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM ENEP Acatlán; 1983; 335 p.
- PALACIOS, Jesús; 1978; La cuestión educativa: crítica y alternativas; España; Laia; 1984; 668 p.
- PIAGET, Jean; "El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM ENEP Acatlán; 1983; 335 p.
- PIAGET, Jean; 1977; El nacimiento de la inteligencia en el niño; Barcelona; Crítica; 1985; 398 p.
- REINA, Leticia; "Las Rebeliones Campesinas en México 1819-1906"; México; Siglo XXI Eds.; 1980; 347 p.
- REINA, Leticia; "Las Rebeliones Indígenas Campesinas (período colonial y siglo XIX)"; en: La Antropología en México. Panorama Histórico, Tomo 4; México; INAH; 1988; p. 517-530.

RODRÍGUEZ, Nemesio J., MASFERRER, K. Elio y VARGAS, Vega Raúl (Edit);

1983; Educación, Etnias y Descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural; México; UNESCO.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo; "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM ENEP Acatlán; 1983; 335 p.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo; "Práxis y Conocimiento"; en Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM-ENEP Acatlán; 1983; 335 p.

SCANLON, A.P. y LAZAMA, M.J.; México pluricultural: De la castellanización a la educación bilingüe y bicultural; México; SEP-DGEI, 1982.

SCHAFF, Adam; La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad"; en: Ana Ma. Rivadeo F. (Comp.); Introducción a la Epistemología; México; UNAM-ENEP Acatlán; 1983; 335 p.

SCHUTTER, de Antón; 1981; Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos; México; CREFAL; 1986; 389 p.

SCHUTTER, de Antón y YOPO, Boris; "Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa"; en: Gilberto Vejarano M. (Comp.); La investigación participativa en América Latina; México; CREFAL, 1983; 341 p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA; Acuerdo Nacional Para la Modernización Educación Básica; México; 1992, 21 p.

SEVE, Lucion, et al; 1978; El fracaso escolar; México; E.C.P.; 1979; 149 p.

SLOBIN, D.;1971; Introducción a la psicolingüística;Buenos Aires; Paidós; 1987; 165 p.

TAPIA, Uribe Mercado y MOCTEZUMA, Navarro David; 1991; Aportes de la Investigación; México; UNAM-CRIM; 1991; 50 p.

SOLANA, Fernando, CARDIEL, Reyes y BOLAÑOS, Martínez Raúl (Coords.); 1981; Historia de la Educación Pública en México"; México; F.C.E.; 1982; 645 p.

TORRES, Carlos A. (Coord); Ensayo sobre Educación de los Adultos en América Latina; México; CEE; 1982; 689 p.

TREVIÑO, Estela; "Investigación y Comunicación"; en: Gilberto Vejarano M. (Comp.); La Investigación Participativa en América Latina; México; CREFAL; 1983; 341 p.

URBINA, Soria Javier, GIRON, Hidalgo Blanca; 1990; "La responsabilidad de la Psicología ante el programa de modernización educativa"; en: José Cueli; Valores y metas en la educación en México (Coord.); México; SEP-Ediciones la Jornada; 1990; 165 p.

VARESE, Stefano; 1976; "Una Dialéctica Negada: notas sobre la multiétnicidad mexicana"; en: José Emilio Pacheco, Nicole Girón, et al; En torno a la cultura nacional; México; F.C.E. SEP 80; 1983; 228 p.

VARESE, Stefano, et al; 1983; Indígenas y Educación en México; México; CEE; 1983; 202 p.

VARESE, Stefano; 1982; "Límites y Posibilidades de Desarrollo en las Etnias Indias en el Marco del Estado Nacional"; en Mario Ibarra, Guillermo Bonfil, et al; América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio; San José; FLACSO; 1982; 318 p.

VIO, Gross Francisco; "La investigación participativa en la educación de adultos en América Latina"; en Gilberto Vejarano (Comp.); La investigación Participativa en América Latina; México; CREFAL; 1983; 341 p.

WALLON, Henry; 1976; Los orígenes del pensamiento en el niño; Tomo II; Buenos aires; Nueva Visión; 1976; 535 p.

WARMAN, Arturo; "La Lucha Social en el Campo: un esfuerzo de periodización"; en: Pablo González C. (Comp.); Historia Política de los Campesinos Latinoamericanos; Tomo I; México; Siglo XXI Eds.; 1984; p. 14-37.

YAROSHEVSKY, M.; 1979; La psicología en el siglo XX; México; Grijalbo; 1986; 392 p.

ZURITA, Gutiérrez Hilda Patricia; Tesina: La adquisición del castellano a través de la lectoescritura en niños indígenas chontales; México; UNAM; 1987; 162 p.