

88
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA

LA EDUCACION BILINGÜE EN MEXICO: SU CONTEXTO,
TEORIAS Y PRACTICAS COMO OBJETO DE ESTUDIO
DENTRO DEL CAMPO DE LA PSICOLOGIA.

T E S I S

Para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

ANA CRISTINA STANFORD HERNANDEZ



Asesor de Tesis:
Mtro. Juan José Yoseff Bernal

Los Reyes, Iztacala

1994

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.

A partir de un análisis de las políticas educativas desde antes de la Conquista hasta la actualidad se describe los diversos caminos que ha tomado la educación indígena en torno a la situación de pluriculturalidad y diversidad lingüística de México, enfatizando la situación actual tanto en su contexto como en las teorías y prácticas existentes además de los resultados obtenidos. Por último, se reflexiona sobre el papel de la psicología en las elaboraciones de lo que ha sido, es y pudiera ser una educación bilingüe viable para la población indígena del país. Se espera que el presente trabajo pueda servir como punto de partida para aquellos psicólogos que quisieran incursionar en el terreno interdisciplinario de la Educación Bilingüe en México. La tesis cubre tres objetivos: 1) Describir el contexto de surgimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural en México, 2) Analizar las prácticas educativas bilingües orientadas a la población étnica, y 3) Una revisión de las aportaciones de teorías psicológicas al fenómeno del bilingüismo en la educación.

DATOS GENERALES

-Nombre del autor :STANFORD HERNANDEZ, A. CRISTINA

-No. de Cuenta :8625678-2 UNAH

-Generación :1988-1991

-Nombre del asesor :YOSEFF BERNAL, JUAN JOSE
PSICOLOGO/UNAH-ENEP IZTACALA

-Título del trabajo :EDUCACION BILINGÜE EN MEXICO: SU CONTEXTO,
TEORIAS Y PRACTICA COMO OBJETO DE ESTUDIO
DENTRO DEL CAMPO DE LA PSICOLOGIA.

**LA EDUCACION BILINGUE EN MEXICO: SU CONTEXTO, TEORIAS Y PRACTICAS COMO
OBJETO DE ESTUDIO DENTRO DEL CAMPO DE LA PSICOLOGIA.**

LA EDUCACION BILINGUE EN MEXICO; SU CONTEXTO, TEORIAS
Y PRACTICAS COMO OBJETO DE ESTUDIO DENTRO DEL CAMPO DE
LA PSICOLOGIA.

INTRODUCCION	1
PRIMER CAPITULO: CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LA EDUCACION BILINGUE EN MEXICO.	4
1.1. PROCESO EDUCATIVO DE LA EPOCA PRECORTESIANA.	5
1.2. LA OBRA MISIONERA.	8
1.2.1. OBRA EDUCATIVA FRANCISCANA.	9
1.2.2. LA EDUCACION DE COMUNIDAD DE VASCO DE QUIROGA.	13
1.2.3. PRIMERAS ESCUELAS FORMALES.	15
1.2.4. CEJAS ALZADAS: INCREDELIDAD, ASOMBRO Y TEMOR.	16
1.2.5. DECLINACION DE LA OBRA MISIONERA E INICIO DE LA CASTELLANIZACION OBLIGATORIA.	19
1.3. LA INDEPENDENCIA Y LA DIFUSION DEL CASTELLANO.	25
1.4. LA EDUCACION INDIGENA A PARTIR DE LA REVOLUCION MEXICANA.	29
1.4.1. LA ESCUELA MISTICA DE VASCONCELOS.	31
1.4.2. LA ESCUELA POPULISTA DE CARDENAS E INFLUENCIAS EXTERNAS: EL INSTITUTO LINGUISTICO DE VERANO [ILV].	32
1.4.3. DEL DEPARTAMENTO AUTONOMO DE ASUNTOS INDIGENAS A LA DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS INDIGENAS.	34
1.4.4. LINEAMIENTOS GENERALES DEL INDIGENISMO INSTITUCIONAL.	38
1.4.5. EDUCACION INDIGENA ACTUAL Y LA AUTONOMIA REGIONAL.	41
SEGUNDO CAPITULO: PANORAMA ACTUAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS.	51
2.1. SITUACION ACTUAL DEL INDIGENA MEXICANO.	54
2.1.1. ORGANIZACION SOCIAL DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS.	56
2.1.2. CAMPO LABORAL DEL INDIGENA DENTRO DEL MARCO NACIONAL.	59
2.1.3. EDUCACION DENTRO DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS: ESTILOS DE CRIANZA Y TRANSMISION CULTURAL.	61
2.2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION INDIGENA.	72
2.2.1. PLAN EDUCATIVO SEXENAL: MODERNIZACION.	73
2.2.2. MODERNIZACION DE LA EDUCACION INDIGENA.	81

2.3. PROGRAMAS ACTUALES DE EDUCACION FORMAL BILINGÜE.	104
2.3.1. SEP - EDUCACION BILINGÜE BICULTURAL.	104
2.3.2. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS.	121
2.3.3. UPN - PREPARACION DE MAESTROS BILINGÜES.	128
2.4. PROGRAMAS ACTUALES DE EDUCACION NO-FORMAL BILINGÜE.	133
2.4.1. LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA.	133
2.4.2. EL CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES.	136
TERCER CAPITULO: LAS TEORIAS EN TORNO AL BILINGÜISMO.	145
3.1. LOS DIVERSOS ASPECTOS DEL BILINGÜISMO.	146
3.1.1. EL BILINGÜISMO DESDE SU CONTEXTO INDIVIDUAL A SU CONTEXTO COLECTIVO.	155
3.1.2. MODELOS DE BILINGÜISMO.	166
3.2. BILINGÜISMO EN LA EDUCACION.	174
3.2.1. VALORACION DEL BILINGÜISMO: ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA INSTRUCCION EN LENGUA MATERNA.	174
3.2.2. LA TEORIA DE LA VENTAJA VERNACULAR.	179
3.2.3. GENERALIDADES DE LA TEORIA EDUCATIVA PARA EL INDIGENA BILINGÜE EN MEXICO.	193
3.3. TEORIAS PSICOLOGICAS Y EL BILINGÜISMO.	202
3.3.1. CHOMSKY Y SU TEORIA GENERATIVA-TRANSFORMACIONAL.	203
3.3.2. PIAGET Y SU TEORIA GENETICA.	209
3.3.3. VYGOTSKY Y LAS RELACIONES DE LENGUAJE Y PENSAMIENTO.	213
CONCLUSIONES GENERALES	228

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La recopilación de bibliografía aquí comentada, constituye un intento ambicioso por describir las condiciones generales en que se ha estructurado la educación bilingüe en México y su problemática resultante. Si bien tanto el tema de bilingüismo como la enseñanza de un segundo idioma no sean cuestiones novedosas dentro del campo de la psicología, el hecho de que se aborde el tema en el contexto en que se presenta en el país -e.g., en la educación indígena- sí lo es. Esto es una situación lamentablemente clara para cualquiera que intente encontrar bibliografía de carácter psicológico sobre el tema en cualquier biblioteca del país.

Lo mismo no puede decirse cuando se intenta encontrar bibliografía del tema en otras disciplinas; la antropología, lingüística, sociología, pedagogía entre otras han tenido algo que decir al respecto en un intento por aportar información dirigida al mejor conocimiento de lo que constituye el bilingüismo entre las diversas etnias que conforman la minoría lingüística; aquéllos que dominan un idioma distinto al español -monolingües- y aquéllos que aparte del español hablan otro(s) idioma(s) propio(s). Este conocimiento ha jugado un papel importante en la elaboración de programas educativos para su aplicación en la población indígena, ya que como señala Aguirre Beltrán (1973b) refiriéndose al trabajo antropológico "su sólida y duradera adscripción a la Secretaría de Educación ha determinado que la relación se tome por natural y se considere que el camino lógico para entrar a la antropología es el de la educación". Continúa señalando: "Este particular desarrollo de la Ciencia del Hombre en nuestro país explica dos de sus características distintivas, a saber: 1) la temprana aplicación de los antropólogos al análisis y a la fundamentación de los hechos educativos; y 2) la derivación de un número considerable de educadores a los estudios antropológicos." (pg. 1).

Como punto de partida se reconoce entonces que éste es un primer intento de delinear un panorama general de la educación bilingüe de los indígenas en México desde el enfoque de un psicólogo y que el objeto de estudio por su naturaleza es de carácter multidisciplinario, a pesar de que

ha sido acaparado por la antropología desde un inicio.

La multidisciplinariedad del tema explica el por qué desde diversas disciplinas se puede describir y explicar un mismo fenómeno. Otra característica del objeto es la especificidad de su problemática en torno al contexto, lo que significa que la forma en que se manifiesta el fenómeno en México de ninguna manera se asemejaría al mismo fenómeno en otro contexto, por ejemplo en el caso de la educación bilingüe en Estados Unidos. Esto no quiere decir que no haya similitudes, implica la influencia de factores histórico-sociales, económicos y políticos que juegan un papel decisivo en el objetivo que tendrá la educación bilingüe lo cual se verá reflejado a su vez en la forma y contenido de los programas educativos.

Considerando todo lo anterior, surge la primera pregunta: ¿Cuál es el contexto de la educación bilingüe en México? Una vez contestada la pregunta lejos de eliminar toda duda, se introduce uno a un campo inagotable de donde surgen más preguntas. Aunque se ve evidencia de una falta de estudios psicológicos que se aboquen a esclarecer tanto el fenómeno del bilingüismo en México como implementar programas de educación bilingüe efectivos correspondientes; ¿Puede decirse realmente que no hay material psicológico? ¿Qué papel ejerce o pudiera ejercer el psicólogo dentro del campo del bilingüismo y en última instancia en la educación bilingüe en México? ¿Cuáles son las posibilidades de inserción al campo de estudio? Y, ¿Qué aportaciones pudiera ofrecer la psicología?

En conclusión, el presente trabajo tiene como finalidad intentar responder a estas preguntas y a la vez elaborar un trabajo que pudiera servir como punto de partida para aquellos profesionistas psicólogos que quisieran incursionar en el terreno interdisciplinario de la Educación Bilingüe en México.

Es obvio que las metas trazadas son muy ambiciosas, ya que son muchas las preguntas a las que se busca contestación. Sin embargo no podría ser de otra manera, ya que se intenta cubrir un tema muy amplio.

El trabajo se estructura de la forma siguiente: tres capítulos

finalizando con unas conclusiones generales. El primer capítulo: **El Contexto de Surgimiento de la Educación Bilingüe en México**, aborda los diferentes momentos por los que ha atravesado la educación indígena en México, desde antes de la Conquista, durante la Colonia, con la Independencia y finalmente con la Revolución Mexicana, la cual forja los lineamientos actuales de la educación indígena bilingüe-bicultural. El segundo capítulo: **Panorama Actual de Programas Educativos Institucionales para el Indígena Mexicano**, se divide en cuatro incisos, comienza por revisar la situación actual del indígena mexicano abarcando toda su problemática económica, política y social, luego se revisa el marco teórico conceptual en el que se encuentra inmerso el Sistema Educativo Nacional que a su vez delimita la educación indígena del país. Una vez abordado el programa educativo sexenal, se analiza los programas educativos bilingües actuales tanto formales como informales que ofrece el Sistema Educativo Nacional. En cuanto al tercer capítulo: **Las Teorías en Torno al Bilingüismo**, se trata de manera breve, en tres incisos, primero los diversos conceptos utilizadas por profesionales en el área que abordan el fenómeno bilingüe a diario desde su contexto individual a su contexto social, los conceptos manejados desde su enfoque pedagógico, como también los enfoques teóricos psicológicos más utilizados en la elaboración de metodologías educativas bilingües, ofreciendo una revisión crítica.

Finalmente se ofrecen conclusiones generales del trabajo. Se rescatan todos los puntos de mayor interés de cada capítulo que pudieran aportar un marco informativo del bilingüismo en el campo educativo en México. A la vez, se comenta sobre las conclusiones particulares de cada capítulo con la finalidad de responder a las preguntas de inicio.

PRIMER CAPITULO: EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE
LA EDUCACION BILINGÜE EN MEXICO

-¿Por qué a la guerra, don Valentín?, quise saber.
-Esto viene de lejos. Cuando el río crece quiere decir que desde hace mucho tiempo se están preparando en la sierra los torrentes.

Eraclio Zepeda: Viene de lejos.

Resulta imposible marcar un lugar de inicio que señale el punto de partida de donde surge la educación bilingüe en México. La dificultad reside en que podría ser cuestionable y bastante arbitrario que yo intentara hacerlo ya que como se verá mas adelante, tanto el concepto de bilingüismo como el de educación difiere de un momento histórico a otro y de hecho el término de educación bilingüe no se empieza a utilizar de manera institucional hasta finales de los setentas.

Por lo mismo el lector que decida hacer una revisión a conciencia del siguiente trabajo no encontrará una definición de estos términos en el esbozo general de la historia de la educación bilingüe en México y sugiero que tampoco albergue esperanzas de encontrar el hilo negro concerniente al momento histórico preciso en que se formula la educación bilingüe.

Repito; resulta imposible marcar la primera instancia en que se dió por vez primera la educación bilingüe como tal dentro del país, por lo que mi punto de partida -la época precortesiana- es meramente arbitraria pero a la vez, desde mi perspectiva la mejor por diversas razones. Una primera razón es el hecho de que a pesar de que han habido muchas modificaciones a

través del tiempo, las comunidades indígenas han sufrido relativamente poco cambio en cuanto a su estructura social logrando una serie de constancias a través de los siglos; su organización en cuanto a la división de trabajo, organización política, organización de festividades religiosas, etc. La segunda razón sería porque con los primeros misioneros se retomó de alguna manera el mismo matiz que tuviera la educación en la época precortesiana en cuanto a su estructura física, social y finalidad. Otra razón, la tercera, es para resaltar el hecho de que el bilingüismo ya era un hecho en la época precortesiana en donde prevalecía la heterogeneidad étnica con predominio lingüístico de la lengua nahuatl como lengua franca y por último está la cuestión de que hace falta conocer cómo fue la educación antes de la conquista para comprender por qué la mayoría de las propuestas educativas para indígenas se quedan cortas por no considerar que las comunidades indígenas dan prioridad a objetivos relativos a su(s) cultura(s). No se pretende olvidar que el bilingüismo, como fenómeno educativo es un enfoque reciente. Más bien nuestra perspectiva resalta la falta de perspectiva psicológica y a la vez la presencia de mucha política errática y ahistórica.

1.1. PROCESO EDUCATIVO DE LA EPOCA PRECORTESIANA.

Las circunstancias en que se encuentra México en el momento de la conquista era la de una gran heterogeneidad étnica. Sin embargo, es posible hacer una serie de generalizaciones respecto a sus formas de educación ya que se sabe mucho respecto al grupo dominante -los mexicas- de ese momento. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Respecto a esto señala Aguirre Beltrán (1973a) que en siete de las láminas del Código Mendocino se relatan los métodos empleados para realizar la enseñanza impartida a todo aquel "miembro potencial de la tribu de la edad del destete, los 3 años, a aquella en que se casa, los 15 o los 18 años según sea hombre o mujer."(pg. 45). Una vez casado es considerado el individuo como miembro adulto de la sociedad.

"La participación activa y progresiva en las tareas de los adultos es el método de elección y la enseñanza se

proporciona en el lugar mismo en que las actividades dietarios se ejecutan; en la milpa, en el mercado, en el lago, en el hogar."(pg. 46).

Es de esta forma en que para los doce años el niño tiene ya adquiridas todas las habilidades necesarias para subsistir por sí solo.

Para la edad de doce años, las mujeres, y de quince para los hombres, inicia toda una serie de actividades que concluyen invariablemente en matrimonio. Es durante los siguientes 3 años que habitarán en la casa de los solteros del *calpulli*, *Telpochcalli*, donde se les aplicaran métodos educativos, durante el período de tres años recibirán comida, alojamiento y enseñanza.(Francisco J. Clavijero, 1868. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a).

Las personas encargadas de la casa de los jóvenes son todos los jóvenes solteros del clan. La división del trabajo es a partir del sexo por lo que esto determina la existencia de dos establecimientos; uno para hombres y otro para mujeres. El personal que se encargará de la enseñanza son los ancianos del *calpulli*; esto es los principales del clan. Su actividad de docente es una de las tantas obligaciones como miembros eminentes, lo cual implica que no hay docentes de tiempo completo ni maestros profesionales propiamente dichos. Esta el *tlamacazque*, de la sabiduría mágica; el *achcautli*, hábil en cuanto a actividades bélicas; y el *telpochtlato*, conocedor de las normas que rigen las buenas costumbres y como también conocedor de los métodos adecuados para inducir la disciplina. El entrenamiento moral junto con un riguroso adiestramiento físico para el endurecimiento corporal del candidato a hombre adulto lo que implica el *Telpochcalli*, impartido por maestros que juegan el papel de padres subrogados en establecimientos que por su importancia y función se encuentran físicamente formando parte de la "edificación principal del centro ceremonial, el templo, recinto sagrado que fija el carácter de la educación impartida." (Aguirre Beltrán, 1973a, pg. 47).

Junto con el establecimiento antes mencionado, existe otro, que complementa al *Telpochcalli*, llamado *Caluocac* destinado para los altos

cuadros gobernantes de la tribu.

El Calmecac, dice Aguirre Beltrán (1973a, pg. 49):

"parece ser una necesidad impuesta por el desarrollo extraordinario del rito y de la organización política de la tribu. La educación que imparte es mucho más formal que la que suministra el Telpochcalli. Los jóvenes solteros, hijos de principales de alto rango, aprenden las formas del habla mágicamente adecuadas para dirigirse a los dioses, los versos del canto divino, las reconditeces de la astrología indiana, la interpretación de los sueños y la cuenta de los años. La disciplina exigida y el endurecimiento consecuente son en extremo rigurosos, así como la castidad, la devoción, la valentía y la celosa guarda de la estricta clausura en el recinto sagrado. Los sacerdotes tienen a su cargo la educación en el calmecac y la vigilancia e imposición de sus reglas."

Es interesante ver como tanto el Telpochcalli, como el Calmecac se tiene como finalidad de la educación constituir grupos con ideas, valores y lealtades que dieran solidez a la sociedad como grupo más no como individuos. La educación es de carácter religioso en ambos casos y es específica tanto en relación al sexo como a la jerarquía social que ocupa el indígena en su sociedad. Es de carácter integral y social, ya que abarca enseñanzas útiles para todos los aspectos de la vida cotidiana, situación contraria a como se concibe la educación formal actual. Se enfatiza los valores sociales ante los individuales. La educación tiene carácter informal en el sentido de que el proceso se realiza a diario en diversos momentos sociales. Los maestros resultan ser mayores con experiencia en materias específicas quienes se responsabilizan de la enseñanza comunitaria en ese área pero ésta no es su función exclusiva dentro de las obligaciones que tiene para con su comunidad.

Puede decirse que el proceso educativo de los mexicas está regulado en función a las exigencias sociales, económicas, políticas y religiosas prevalentes. Sin embargo, surgen cambios con la llegada de los españoles.

1.2. LA OBRA MISIONERA.

Nadie resume de mejor manera la actitud del conquistador y misionero español que Aguirre Beltrán:

"El espectáculo asombroso de una cultura en floración que da soluciones a las necesidades básicas del hombre y las derivadas de su vida social, no conocidas y bien distintas de las habituales en la cultura occidental, sobrepasa la capacidad comprensiva del conquistador y del misionero españoles. Ambos consideran los magníficos logros como producto evidente del arte maligno de un ser sobrenatural, el demonio, enemigo declarado del género humano. La destrucción de la obra diabólica es el resultado lógico de tal pensamiento y a la tarea de pronta y total demolición se dedican los hombres del hábito y los de la espada con ahinco digno de mejor causa. Las civilizaciones indígenas caen asesinadas." (Aguirre Beltrán, 1973a, pp. 52-53).

Pero una vez que sobreviene la reflexión se reconoce el error inicial, aunque el daño ya es irreparable. Se tiene entonces la intención de rescatar de los supervivientes sus conocimientos, habilidades, emociones y valores con finalidad de construir una sociedad nueva, arraigada a lo viejo y muerto ya, pero adherida por completo a la religión cristiana. Tal será la finalidad de la educación durante el siglo de la Conquista durante el tiempo que la educación permanece en manos misioneras. (Aguirre Beltrán, 1973a).

A la Nueva España no tardaron en llegar discípulos de maestros "que conmovían a la vieja España" tales como Nebrija y Vives, Erasmo y Moro. (Vázquez, 1965. pg. 17).

"Y en sus voces se escucharon los ecos de sus ideas, pero con el matiz propio que dictaba una tierra en donde todo estaba por hacer con poca gente. Los hombres que llegaron no se amilanaron y el franciscano Juan de Zumárraga, al igual que

Cisneros, aconsejaba escuelas de primeras letras, de gramática y hasta universidad e imprenta 'para reformar o acrecentar la religión'. El latinista Julián Garcés vio con claridad que la concepción errónea sobre la racionalidad de los indios era un obstáculo y escribió al Papa, logrando que Paulo III los reconociera 'capaces de la fe cristiana'." (Vázquez, 1985, pg. 71).

"La lista es casi interminable: Pedro de Gante, Martín de Valencia, Motolinía, Bernardino de Sahagún. Todos se enfrentaron a la prueba que les presentaba el destino: convertir a todo un continente..." "Sabemos que variaron las concepciones sobre la tarea por cumplir, pero a pesar de discusiones que alteraron la vida de los misioneros, durante la primera mitad del siglo XVI predominó la utopía de restaurar la Iglesia primitiva. (Daniel Ulloa, 1977. Cit. por Vázquez, 1985, pg. 17).

El inicio de la gran tarea de cristianizar a los naturales se inicia con la llegada de los tres franciscanos flamencos en 1523 y los doce que le siguieron en 1524. Para 1526 les seguirían los dominicos y en 1533 los agustinos. (Vázquez, 1985).

1.2.1. OBRA EDUCATIVA FRANCISCANA.

La llegada de los franciscanos se dio posterior a que la Gran Tenochtitlán fuera vencida. "La conquista había desvertebrado la sociedad indígena y la vida perdió todo significado." (Vázquez, 1985, pg. 18).

Lo que se intenta por parte de los franciscanos es evitar la extinción completa de los indígenas si bien este interés no se extiende a la cultura que hasta entonces se encontraban inmersos los indígenas. "Se favorece de este modo el sincretismo de las viejas y las nuevas deidades y la reinterpretación de los patrones culturales antiguos con los que está imponiendo la cultura..."

Con esta actitud se inicia la labor educativa franciscana, considerando el conocimiento de la culturas indígenas como un requisito para inducir el cambio, por lo que se dan como primera tarea el aprendizaje del idioma.

Debido a que la Confederación Azteca tenía como idioma el Nahuatl, puede considerarse como la lengua del poder dominante antes de la conquista. El nahuatl tenía las características de lengua franca en lugares en donde se hablaban diversas lenguas por lo que rápidamente los misioneros adquirieron la destreza necesaria para realizar su tarea de evangelización.

Era necesario realizar la transcripción a las letras latinas al aprender la nueva lengua (Gerónimo de Mendieta. 1945. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 18). ... "Un problema más complicado era la selección de las palabras nahuas para explicar los misterios de la fé cristiana. La escrupulosa ortodoxia de los misioneros los llevó a introducir vocablos españoles y latinos al nahuatl, acomodados a las exigencias gramaticales del mismo, de lo que resulto Dióse, Sanctome, Cristianoyotl, etcétera." (Jose María Kobayashi. 1974. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 18).

La tarea de aprender el nahuatl no fue asunto fácil si tomamos en cuenta la desconfianza general; la gente común se negaba a acercarse al gremio y congregación de la Iglesia. (Joaquín García Icazbalceta. 1941. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 18).

Finalmente los misioneros dieron con un modo más adecuado: jugar con los niños y 'dejando a ratos la gravedad de sus personas, se ponían a jugar con ellos con pajuelas o pedrejuelas'. Y a los niños fue a quiénes primero predicaron, y a su vez 'los niños fueron predicadores y los niños ministros de la destrucción de la idolatría'." (Mendieta, 1945. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 18).

Al fin quedó establecido todo un sistema de instrucción en cada convento: mientras que los se catequizaba a los adultos los domingos y días festivos, el resto de la semana se dedicaba a los niños quiénes tenían prioridad. Así, cada mañana se reunían a los niños, después de misa, en los

atrios de los templos y repartidos en grupos de acuerdo con sus conocimientos y sexo, para aprender oraciones y verdades fundamentales. Los niños y niñas adelantados ayudaban. (Vázquez, 1985. pg. 20).

Con los niños de los principales, en cambio, era distinto. Vivían como internos en los conventos y aprendían, además de oraciones y verdades esenciales, artes complementarias: lectura, escritura y canto. "Al igual que en tiempos de su gentilidad en el Calmecac, la vida de estos niños era monacal y llena de sacrificios, incluso se disciplinaban con azotes." (Robert Ricard, 1947. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 20).

Se evangelizaba en forma obligatoria a los adultos; de manera periódica los vigilantes encargados en cada cuarte) o poblado despertaban los días señalados a toda la población quienes se reunían alrededor de las cruces en los atrios o cementerios. Una vez que se pasaba lista se dividían en grupos por sexo para luego encomendarles la tarea de repetir una y otra vez secciones de la doctrina hasta memorizarlas, para luego asistir a la misa y sermón. (García Icazbalceta, 1941. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 20).

"Sin embargo, la tarea importante era la de salvar almas, y para ello había que predicar la fé. Los misioneros se dieron cuenta de que era una tarea educativa y como la sociedad indígena misma tenía un completo sistema educativo, decidieron aprovecharlo cuando no chocara con las exigencias del cristianismo." (Vázquez, 1985. pg. 180).

En el mundo antiguo los mexicas distinguían entre la educación para nobles y para el pueblo en general con el Calmecac y el Telpochcali por lo que los franciscanos procedieron a hacer lo mismo. Se tomaron la tarea de recoger a los hijos de principales en escuelas para enseñarles a leer y escribir habilitándolos para cargos funcionarios de gobierno o de iglesia dentro de su comunidad y a los demás se les instruía en la doctrina cristiana. Dice Vázquez al respecto (1985, pg. 19): "En esta tarea estaba implícita la voluntad de preservar la sociedad indígena."

Es importante recalcar que el contenido de la educación sería básicamente religioso con la finalidad última de lo que se consideraba por parte de los franciscanos como el estado perfecto del hombre; el sacerdocio. (Aguirre Beltrán, 1973a).

La labor de evangelización implicaba no solo un buen conocimiento del idioma, agregado a ello se requería metodología de enseñanza. En el caso de los franciscanos en el Nuevo Mundo y de todos aquellos que seguirían sus pasos, se partió de la aplicación de ideas meramente experimentales cuyos resultados eran constantemente evaluados para saber su eficacia. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Joaquín García Icazbalceta (Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a, pp. 54-55) señala que "La predica de la nueva fé ensaya con éxito la utilización de materiales visuales, pinturas, jeroglíficos, dibujos, impresos; hace abundante uso del canto, de la danza, de la música y de las representaciones dramatizadas; extrae la enseñanza del rito y la liturgia del recinto ostentoso del templo y la lleva a la casa humilde del indígena sin importarle la indignación de los cristianos viejos, inconformes con esta flexibilidad del método misionero que hace descender la teoría y la práctica de la religión al nivel de la cultura de la comunidad." (Joaquín García Icazbalceta. 1866. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a).

Desde antes de la conquista, la música era valorada en el mundo indígena, por lo que los misioneros vieron beneficioso aprovecharlo en ceremonias en donde se hacían acompañar de música y canto, lo que motivó que los indígenas se interesaran por aprenderlo. Tal es el caso de Juan Caro, quien a pesar de no dominar el nahuatl, "pudo enseñar música a los indígenas, quienes incluso fabricaron sus propios instrumentos y llegaron a componer misas completas." En el caso de la danza, se dio una sincretización resultado de la cristianización de antiguas danzas paganas, como también en ocasiones novedosas adaptaciones de viejas danzas europeas. Como ejemplo están las morismas, en donde los moros y cristianos son reducidos a "indios cristianizados e indios paganos." (Arturo Warman. 1972. Cit. por Vázquez, 1985, pp. 20-21).

Una de los medios preferidos por los frailes como auxiliar en la tarea de evangelización fue la pintura debido a sus ventajas por encima de las demás artes. Primero, porque resultaba ser un medio natural en similitud a los códices del la antigua Tenochtitlán. Segundo, por la facilidad con que se podía ilustrar fragmentos del evangelio que de otra manera los misioneros habrían tenido dificultad de explicar y, por último, facilitaba el proceso de memorización como herramienta mnemotécnica al traducir ideas abstractas a imágenes plásticas. (Frances Yates. 1969. Cit. por Vázquez, 1985. pg. 21).

"Otro auxiliar indispensable fue el teatro, que sirvió al mismo tiempo para instruir en los artículos de la fé y para solemnizar las fiestas calendáricas. Se dramatizaron temas escogidos con cuidado para evitar malas interpretaciones con mira a instruir, mas que a deleitar. La caída de Adan y Eva, la Anunciación y el Juicio Final, fueron los mas socorridos." (Vázquez, 1985. pg. 21).

"Lo que resulta evidente es la fuerza creadora y flexibilidad con que aquellos hombres discurrieron para instruir y afirmar lo enseñado, por lo cual, no es de sorprender que obtuvieran tanto éxito." (Vázquez, 1985. pg. 21).

Con la evangelización realizada de manera novedosa se lograría consolidar la conquista armada para asegurar la dominación de los nuevos súbditos de la España Católica para que respondieran a los intereses económicos y políticos de esta última.

1.2.2. LA EDUCACION DE COMUNIDAD DE VASCO DE QUIROGA.

La obra educativa de los primeros misioneros no se limita solo a la fé; se hace necesario la instrucción de los indígenas en oficios y labores que han de asegurar su sobrevivencia dentro de la nueva estructura social.

objetivo es enorme, ya que funda los primeros hospitales-pueblos entre los pueblos tarascos. Cosa curiosa es que se le encuentra cierta similitud en sus ordenanzas con la obra Utopía de Tomás Moro (Aguirre Beltrán, 1973a; y Vázquez, 1985.) como también cierto parecido a la obra Del Socorro De Los Pobres de Vives (Vázquez, 1985).

A partir de las antiguas instituciones que estructuraban estos pueblos, en donde la propiedad, trabajo agrícola y producto era comunal, lo reformula todo con un sentido católico. Mientras los vínculos familiares y unidades económicas mínimas (las familias) de las comunidades se mantienen intactas la antigua *guatapera* o casa de las solteras es convertida en albergue, hospital, casa de la comunidad, en donde las autoridades del pueblo se reúnen. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Dice Aguirre Beltrán (1973a, pg. 57) al respecto:

"La especialización del grupo étnico tarasco, tan relevante en el momento de la Conquista, hace que los hospitales-pueblo no sean exclusivamente agrícolas, los hay dedicados a subsistir a base de muy diversas artesanías, al favor de las mejorías tecnológicas que perfeccionan los instrumentos primitivos y dan un precio mayor a los productos acabados. "

Continúa diciendo:

"La educación de las masas o evangelización y la educación de la comunidad u hospitalización no son las únicas experiencias misioneras que demuestran un éxito indudable. Lo poco formal de los métodos empleados en ambos ensayos tuvieron la virtud de conformarse admirablemente con las necesidades e intereses de sociedades desorganizadas por la Conquista y en situación angustiosamente crítica. Los misioneros van mas allá. Quieren suministrar a esas sociedades los cuadros dirigentes, los nuevos cuadros formados plenamente en la cultura dominante para, al través de ellos, lograr la efectiva consolidación del

dominio extranjero sobre la multiplicidad de las comunidades indias." (pg. 58).

Añade lo siguiente;

"No olvidaron complementar la instrucción de los niños del pueblo con capacitación para los oficios. Franciscanos y dominicos, lo mismo que don Vasco, desarrollaron toda una educación técnica." (Vázquez, 1985. pg. 21).

1.2.3. PRIMERAS ESCUELAS FORMALES.

En 1523 Fray Pedro de Gante funda en Texcoco, "...que como capital cultural había sido menos dañada que la gran Tenochtitlán", (Vázquez, 1985. pg. 19) el Colegio de Santa Cruz en Santiago Tlatelolco. Esta es la primera escuela formal posterior a la Conquista basada en el mismo estilo en que se educaba en la antigua institución Telpochcalli. (Aguirre Beltrán, 1973a).

En las primeras escuelas, se imparte la instrucción en la lengua materna de los educandos. Los frailes comienzan por traducir la fonética indígena en signos del alfabeto latino, elaborando una primera gramática, logrando así la alfabetización de sociedades iletradas. Lo exitoso de las formas novedosas de instrucción en lengua determinan la buena disposición de los curas de los pueblos de indios a conocer el idioma de sus feligreses, una vez que queda comprobado que esta es una forma de obtener una evangelización efectiva. (pg. 59).

En estas primeras escuelas formales el contenido de la educación es muy sencilla; los alumnos aprendían a leer, escribir y cantar en base a materiales de temática religiosa.

El método de enseñanza utilizada era ingeniosa; el fraile tomaba provecho de sus alumnos más aventajados para instruirles conocimientos que a su vez, ellos habrían de impartir a sus demás compañeros. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Otra cuestión relevante a esta enseñanza era la forma en que la comunidad indígena se identificaba con los maestros, respecto a esto Aguirre Beltrán (1973a, pg. 60) cita a Mariano Cuevas quien dice en su obra Historia de la Iglesia en México (1923) que los indígenas afirmaban que los frailes "andan pobres y descalzos como nosotros, comen de lo que nosotros, asientanse en el suelo como nosotros, conversan con humildad entre nosotros, amannos como a hijos". queda claro entonces que una buena relación empática por parte de los indígenas hacia los frailes maestros tenía efectos favorables en la instrucción y esto era promovido debido a que los alumnos se identificaban en gran parte con sus maestros.

Demostrar la capacidad de los indígenas era de vital importancia en un momento en donde la opinión general por parte de pobladores y conquistadores de que no sólo eran bestias sino también incapaces de recibir la Fé Católica. Este reconocimiento por parte de la Iglesia Católica surge con la publicación de la bula *Sublimis Deus*, del Papa Paulo III, en donde se conciben a los indígenas como hombres verdaderos. Obliga a los primeros misioneros a esforzarse por demostrar las capacidades de sus educandos. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Entre los afectos a estas ideas, se encontraba el Presidente de la Real Audiencia, Ramírez de Fuente Leal. Ofrece apoyo a la orden de San Francisco para la enseñanza de gramática. Pasados tres años se crea el Colegio de Santa Cruz con 60 estudiantes, todos hijos de principales y con tres maestros a cargo. Dentro del Colegio se cubría la latinidad, la lógica, la filosofía, la teología y la medicina indígena. (Francisco Borja Steck. 1944. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a).

1.2.4. CEJAS ALZADAS: INCRECULIDAD, ASOMBRO Y TEMOR.

Los resultados de las primeras escuelas terminan por asombrar tanto a españoles eclesiásticos como a seglares provocando "no sólo asombro y confusión sino indignación, temor y celo." (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 62).

Jerónimo López en 1541 escribe una carta al Emperador solicitando que

imponga "silencio en lo porvenir". Decía:

"Ha venido esto en tanto crecimiento que es cosa para admirar ver lo que escriben en latín, cartas, coloquios, y lo que dicen; que habrá ocho días que vino a esta posada un clérigo a decir misa, y me dijo que había ido al colegio a lo ver, e que lo cercaron doscientos estudiantes y que estando platicando con él le hicieron preguntas de la sagrada Escritura cerca de la fe, que salió admirado y tapados los oídos, y dijo que aquél era el infierno, y los que estaban en él discipulos de Satanás." (Icazbalceta, 1866, cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pp. 62-63).

Por otra parte, el dominico fray Domingo de Betanzos envía una carta también dirigida al Emperador en 1544. Escribe: "Los indios no deben estudiar, porque ningún fruto se espera de su estudio...de aquí se sigue que no deben ser ordenados porque en ninguna reputación serían tenidos." (Mariano Cuevas. 1923. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 63).

El arzobispo Zumárraga, conforme con las opiniones ya expresadas, retira todo apoyo financiero al Colegio de Santa Cruz, por lo que este queda desamparada. Ningún indígena recibe las órdenes sacerdotales y las esperanzas de los franciscanos de formar cuadros dirigentes de indígenas seculares mejor ilustrados dentro de las comunidades indígenas queda anulada con la epidemia de 1576 que acaba con el colegio. (Steck, 1944. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a).

Existen, creo yo, varios puntos resultantes de la obra misionera. En primera instancia está la demostración en hechos de la capacidad del indígena como ser racional. Su inferioridad se determina por el medio social que lo sitúa en la posición de vencido y no por razones biológicas.

Con la reivindicación del indígena viene el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas que tienen estructuras gramáticas por lo que se les puede proveer de un alfabeto escrito con símbolos latinos.

Posteriormente se verá que la capacidad intelectual del indígena y el valor de su lengua deberán ser constantemente demostrados, ya que inclusive en la actualidad existen personas interesadas que todavía sostienen posturas racistas anticientíficas los cuales resultan convenientes a aquellos que se dedican a la explotación del indio.

Un segundo punto resultante de la experiencia misionera de los franciscanos demuestra que la educación extraescolar, con el uso de materiales visuales y auditivos, unidos a la recreación y a la participación activa en representaciones dramatizadas es un método muy efectivo para la instrucción del adulto.

Junto con este conocimiento viene el descubrimiento de que los alumnos, niños en especial, pueden ser factores de cambio en la comunidad al utilizarlos como vehículo para transmitir conocimientos al grupo de donde procede. Esto se logra si se suministran conocimientos en pequeñas partes y la transmisión se realiza inmediatamente después de recibir la enseñanza.

Otro punto a la vez, es lo mostrado en la educación de comunidad en la forma planteada por Vasco de Quiroga. El muestra que para mayor eficacia la educación deberá ser significativa e integrada a las actividades e intereses que desarrollen las comunidades en áreas como son la agricultura, la industria, el comercio, etc.

Un último resultado demostrado por las actividades de los misioneros se refiere al maestro no indígena. Para que sea un agente educativo efectivo, es necesario que se identifique con la comunidad, con su lengua y sus costumbres, para poder así inducir a sus educandos al cambio cultural.

La cultura indígena hasta éste momento no había sido amenazada por la enseñanza impartida, de hecho la cultura indígena había sido estudiada y protegida para fines pedagógicos e inclusive hasta cierto punto admirada. No obstante los resultados favorables de los misioneros, cuestiones de carácter básicamente económicos intervendrán para eliminar estos logros e iniciar métodos "educativos" cuya finalidad implícita será eliminar la

cultura y la lengua del indígena.

1.2.5. DECLINACION DE LA OBRA MISIONERA E INICIO DE LA CASTELLANIZACION OBLIGATORIA.

Difícilmente puede entenderse la declinación de la experiencia misionera si no se contempla el contexto social, económico y político en el que se halla inmersa. El objetivo de la Conquista no sólo fue llevar la Fé Católica al Nuevo Mundo sino también explotar las tierras recién ganadas por parte de los Conquistadores a favor del bienestar de los descendientes. Este último interés influyó eminentemente en que la Colonia se estructurara en una sociedad dividida en castas. Los indígenas, claro está, formaban la casta inferior:

"Mantenidos en una perpetua minoría de edad son penosamente protegidos por leyes que les impiden adquirir un status elevado en la sociedad colonial, pero que al mismo tiempo favorecen su conservación, porque sin sus frutos la casta superior no puede prosperar."

"La estructura que sume al indígena en la servidumbre, al establecer el sistema de castas, logra solidez cincuenta años después de iniciada la Conquista, esto es, a la fecha en que se derrumba por inoperante, la experiencia misionera. La educación del indio y el desarrollo y mejoramiento de la comunidad no tienen razón de ser. Basta el barniz cristiano y las primeras letras con que los evangelizadores contribuyen a la tarea de someter al pueblo vencido. Darle una mayor instrucción es poner en peligro la estabilidad de la estructura tan laboriosamente construída, porque 'en tanto que indios hubiere, nunca han de faltar novedades y alteraciones y mudanzas en la tierra' ". (Cazbalceta, 1866. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a pp. 65-66).

"La eventualidad que permite a los jesuitas, en su encierro de Tepetzotlán y en las misiones y presidios

establecidos en tierras de bárbaros, mantener vivo el método y los fines misioneros en nada modifica la nueva política educativa de la Colonia dirigida a la imposición del castellano y a la eliminación de las lenguas y culturas indígenas. La indispensable comunicación con los siervos amerita el uso de una lengua común y es la casta inferior la que debe aprender el idioma de los amos." (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 66).

Son repetidas las cédulas, la primera al parecer de 17 de julio de 1550, que ordenan que la difusión del castellano entre los naturales sea de manera obligatoria. (Rómulo Velasco Ceballos, 1945. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 66).

Sin embargo no es hasta mucho tiempo después que se promoverá un proyecto de ley a Felipe II en donde a parte de la obligatoriedad del aprendizaje de ese idioma se penalice con severos castigos a todos aquéllos que persistan en el uso de las lenguas indígenas. (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 66).

Es aquí donde vale la pena tomar en cuenta algunos hechos que marcan el contexto en que se formuló la castellanización obligatoria. En primer lugar está la situación de España a comienzos del siglo XVIII, cuyo poderío político y económico se hallaba deteriorado debido a las guerras incesantes y monarcas débiles. Por lo que la familia de Borbón al subir al trono en 1713 aplicaron medidas vigorosas en concordancia a la ideología de la ilustración francesa que imperaba en aquel momento. (Tanck de Estrada, 1985).

Si bien en España se miraba al país con pesimismo y duda, no era así en la Nueva España en donde se vivía un ambiente de satisfacción y orgullo. Los novohispanos se percataban de ello y con ello se perfilaba una Nueva España, "...urbana, refinada, piadosa, orgullosa de su pasado indígena. Recibió de Europa valores y costumbres, e intentó incorporarlos a su propia realidad mestiza. Cuando sentía estos valores como propios, se aferraba a ellos y los llevaba hasta la exageración. El culto a la Virgen de Guadalupe, el indigenismo, el sistema de compradazgo, el gozo en las

ceremonias, la retórica y la ostentación fueron algunos elementos de esta búsqueda de su ser. La expresión cultural, religiosa y artística de esta sociedad novohispana, optimista e insegura al mismo tiempo, se ha caracterizado con el término aplicado frecuentemente al estilo arquitectónico, pero que se puede extender a toda la forma de vida de la colonia: barroca." (Tanck de Estrada, 1985. pg.28).

Durante el siglo XVII, España había dedicado mucha atención a las guerras europeas y muy poca a la administración colonial por lo que su control sobre el gobierno de las posesiones americanas se había debilitado. Aunado a esta situación estaba la gran distancia entre la colonia y su madre patria por lo que se dificultaba y entorpecía la comunicación y cumplimiento de órdenes para México. Aunado a ello, o tal vez como consecuencia de la misma, había percepciones distintas por parte de la Nueva España y España en cuanto a la realidad americana.

Los novohispanos llegaron a percibir con orgullo y satisfacción la realidad americana, cosa que se afirmó explícitamente en el curso del siglo XVIII en diversas publicaciones alrededor de 1750. Había trabajos sobre la religiosidad mexicana, Escudo de Armas de México de Cayetano Cabrera, 1746; sobre el progreso económico y geográfico, Theatro Americano de José Antonio Villaseñor y Sánchez, 1746; y sobre la cultura intelectual mexicana, Bibliotheca Mexicana de Juan José Eguíara y Eguren, 1755 entre otros. Aunado a todo esto se decía que "...la Nueva España era tierra bendecida por Dios", en donde había habido la aparición de la Virgen de Guadalupe, y que "en palabras atribuidas al Papa sobre el milagro, citando el Antiguo Testamento: 'no hizo cosa tal a ninguna nación'."

Mientras que la Nueva España florecía, al otro lado del Atlántico, el gobierno español tenía ideas muy opuestas referente al desarrollo cultural de las colonias. La Nueva España había sido catalogada como un "desierto intelectual", en donde se sufría la misma decadencia que en España. La solución sería entonces "aplicar con mano firme remedios para corregir el pasado." (Tanck de Estrada, 1985. pg. 30).

La política de los Borbones consistiría en centralizar y mejorar la

eficacia del poder del Estado, para a la vez mejorar la economía de España. Como fin último se pretendía modernizar la madre patria. Por ello, se inició una serie de reformas económicas para obligar a la colonia a cumplir con la obligación de rendir mayores beneficios para la metrópoli. De esta manera la Nueva España consumiría más productos españoles y a la vez produciría más materia prima. En cuanto al aspecto político, el gobierno intentaría apretar más las riendas sobre la colonia para recuperar su poder y promover el progreso científico en América.

No obstante el deseo de promover progreso, hubo tres decisiones político-religiosas tomadas por los Borbones durante el periodo de 1758-1770 que causaron revuelo en la Nueva España. Estas tres medidas educativas, "... obedecieron más al concepto colonialista que a la idea del mejoramiento interno de la Nueva España." (Tanck de Estrada, 1985. pg. 34). Las tres medidas se reducen a un intento de limitar el poder de la Iglesia en aquella época del despotismo ilustrado. La forma en que se suponía que se lograría disminuir el predominio del clero era mediante: "... (1) la secularización de las doctrinas de indios; (2) la expulsión de los jesuitas, (3) y el nombramiento de sacerdotes españoles en vez de criollos en las parroquias indígenas." (Tanck de Estrada, 1985. pg. 35). Sobre decir, que estas tres medidas no solo modificaron la relación del Estado con la Iglesia, sino que repercutió directamente sobre la educación en México.

"El despotismo ilustrado del siglo XVIII, finalmente, acepta oficial y categóricamente la conveniencia de prohibir en cédula real de 16 de abril de 1770- las lenguas indígenas 'para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano'". (Velasco Ceballos, 1945: 74. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 67).

"Para lograr este propósito se ordena la fundación de escuelas seriadas por maestros hábiles cuyos salarios deben ser cubiertos con bienes de comunidad. Como las ordenanzas gremiales por otra parte, exigen del maestro una cuidadosa

demostración de su limpieza de sangre -ser español y cristiano viejo por los cuatro costados- se infiere que la castellanización es directa y la finalidad explícita de la política colonial conseguir la extinción de las lenguas indígenas." (Aguirre Beltrán, 1973a, pg. 67).

"Por la utilización del método impositivo y la castellanización directa, la casta dominante espera resolver el problema de la heterogeneidad cultural de la Colonia." (Aguirre Beltrán, 1973a, pg. 67).

Tenemos entonces a resumidas cuentas que a partir de la Conquista prevalece la intervención directa de la Iglesia -avalado por el Estado- en el proceso educativo del indígena. Mientras que el Estado busca la sujeción política y económica del nativo de la Nueva España como colonia, la Iglesia deja entrever su interés de afiliar a los indígenas a la religión católica. La Iglesia se toma la tarea de evangelizar y enseñar a leer y escribir a los nativos.

Mientras que en un primer momento la educación había quedado en manos de religiosos, ésta había sido considerada como una situación transitoria, que si bien duró tanto tiempo fue por que la madre patria había desatendido la situación ante problemas domésticos: mala economía, guerras, retrasos de comunicación. La intención de los religiosos será hacer uso de la estructura de las comunidades indígenas para evangelizar y educarlos para crear cuadros dirigentes.

El interés de estructurar la Nueva España bajo un régimen Colonial favoreció en cierto sentido el mantener las antiguas formas económicas, y a la vez dio espacio para que se pudieran mantener las estructuras socio-culturales. Los religiosos también encontraron ventaja en hacer uso de un sistema educativo ligado íntimamente con la cultura de los indígenas por lo que se fue amalgamando lo indígena con lo español. Al final, el miedo y la desconfianza ante el indígena que recibe educación, y las medidas borbónicas terminan con la educación impartida por religiosos. Esto a su vez es otra razón por la que el plan de los misioneros de crear cuadros

dirigentes queda completamente desarticulado.

Queda bastante obvio cómo mientras la Iglesia y el Estado no tuvieron conflicto de intereses las cosas permanecieron relativamente iguales en donde se coloca y mantiene al indígena en el escalón más bajo dentro de las clases sociales. Es en el momento en que la educación del indígena se percibe como un posible agente de cambio en cuanto a posibilidades alternativas de modificación económica-política y social, tanto para el indígena como para el criollo, que es saboteado y abandonado el intento. Finalmente los idiomas nativos de la Nueva España son vistos como formas de resistencia y obstáculo por parte de los españoles, quienes de acuerdo con este régimen de colonialismo ocupan o deberán ocupar las posiciones novohispanas más altas, en oposición a la postura de la mayoría de los criollos -quienes como descendientes de los primeros colonizadores gozan de menos derechos que los españoles "legítimos"- que tienen dominio de los idiomas indígenas. Es debido al dificultoso impedimento de los españoles que implica el no dominar las lenguas nativas que se decide convertir el castellano en lengua obligatoria y oficial en la que se deberá realizar todas las actividades jurídicas, administrativas, y sociales de importancia.

La política adoptada por España crea y fomenta las condiciones para dar lugar al clima político, económico y social para que se logre la independencia al colocar en desventaja al criollo. Dice Bonfil Batalla al respecto: "El estigma de haber nacido aquí y no allá. Aquí, en este continente que Europa menospreciaba, al que consideraba inferior en todo: en su naturaleza y en sus hombres. Nada original ni valioso -pensaban en el viejo mundo- ha nacido en América, continente degradado. Los criollos quedaban incluidos." (1990. pg. 146).

Mas tarde es la desventaja del criollo ante el español lo que produce la ruptura con España y no las injusticias y explotación de lo cual es y sigue siendo sujeto el indígena de México.

1.3. LA INDEPENDENCIA Y LA DIFUSION DEL CASTELLANO.

La imposición de escuelas de castellanización dentro de las comunidades indígenas, resulta ser otro motivo más de irritación que se suma a los factores que originan el levantamiento de Hidalgo y sus seguidores indios. (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 68).

Si es bien cierto que la lucha por la independencia es del pueblo lo mismo no puede decirse por la independencia ganada. Después de diez años de una dura y sangrienta lucha la casta dominante considera consumir la emancipación política procurando la conservación de sus antiguos privilegios para su propia conveniencia. Sin embargo, las pugnas entre progresistas y conservadores logran, que bien pronto se introduzcan cambios de profunda trascendencia en el régimen cuya continuación se persigue. (Aguirre Beltrán, 1973a. pg 68).

"Las comunidades indígenas, privadas de gobierno autónomo, ven desaparecer con sus bienes comunales, la remota posibilidad de mantener escuelas y maestros. Los indígenas, es cierto, son declarados ciudadanos libres y según don Jose María Luis Mora, las casa de educación dan iguales oportunidades a los indios tanto como a los no indios". (Jose María Luis Mora. 1963. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pp. 68-69).

"La racionalización de Mora, que atribuye la ausencia de una educación indígena al estado de las personas, encuentra una amplia acogida y tiene un claro desarrollo en las ideas de un criollo-señor y de un mestizo-liberal que años más tarde, al teorizar sobre el mismo tema, expresan la poca fé que les merece la educación como medio para modificar tal estado de las personas". (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 69).

"El primero, Francisco Pimentel, pugna por la transformación del indio. Para ello es indispensable que olvide sus costumbres y hasta su idioma mismo; sólo de este modo perderá sus preocupaciones y formará con el blanco una masa

homogénea, una nación verdadera. Esta transformación implica la aceptación del sistema de propiedad privada mediante la adquisición, por los indios, de los terrenos que no puedan cultivar los hacendados por falta de medios". (Francisco Pimentel. 1864. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 69).

"En esta transformación la educación de los indios tiene un rol asignado: 'multiplíquense para esto en todas las aldeas, en las haciendas, por todas partes, las escuelas, y que los indios aprendan siquiera las primeras letras; que a las escuelas concurren confundidos con los blancos'; pero su impartición representa una aventura a correr de incalculables consecuencias". (Pimentel, 1864: 226. Cit. en Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 70).

"Conformándose con la opinión del criollo-señor Lucas Alamán, que avisora enormes peligros en 'poner a los indios en estado de entender los periódicos', teme Pimentel que el ilustrado indio

'desenvolviéndose en el un talento maligno, su civilización traería males y no bienes. En la tribuna de la cámaras, en las reuniones populares hemos ya oído a los indios ilustrados vociferar contra los blancos, hemos visto a menudo, algunos abogados de color excitar a los naturales contra los propietarios, decirles que ellos son los dueños del terreno, que le recobren por la fuerza... el resultado de nuestras observaciones -sigue diciendo- nos conduce naturalmente a esta tremenda disyuntiva como único y definitivo remedio ¡matar o morir!... Afortunadamente hay un medio con el cual no se destruye una raza sino que solo se modifica, y ese medio es la transformación' ". (Pimentel, 1864. Cit. en Aguirre Beltrán, 1973a. pp. 233-234).

"Andrés Molina Enríquez informa sobre las posibilidades de transformación del estado de las personas al establecer una teoría social evolucionista en que confunde y mezcla la teoría de la evolución de las especies con la teoría del liberalismo económico. Para Molina Enríquez la integración nacional reside en la fuerza étnica individual del mestizo". (Aguirre Beltrán, 1973a. pp. 70-71).

"Para llegar a la meta ideal de esta raza de transición, Molina Enríquez propone: a) la unificación del origen, b) la unificación de la religión, c) la unificación del tipo morfológico, d) la unificación de las costumbres, e) la unificación del lenguaje y f) la unificación del estado evolutivo." (Andrés Molina Enríquez. 1909. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 71).

"El proceso de heterósis según el cual el híbrido resultante de la mezcla de dos tipos puros presenta cualidades superiores a los tipos de donde procede, trasladado al campo social, sirve a Molina Enríquez para fabricar su teoría racista del mestizo." (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 72).

"La supremacía racial del mestizo -preconizada por Molina Enríquez- germina poco después en el mito vasconceliano de la 'raza cósmica' donde el ideal del mestizo se eleva a un plano universal. El indígena no tiene cabida en ese mito." (José Vasconcelos. 1925. Cit. por Aguirre Beltrán, 1973a).

Parece irónico que mientras estas ideas sobre el indígena y la educación indígena predominan, surgen dos tendencias en el ámbito social: la secularización e individualización de las instituciones.

"Ambas dan contenido al movimiento de Reforma que, por extraña paradoja, tiene como su mas excelso dirigente a don Benito Juárez, un indígena que, con tenaz habilidad, dá el salto a la cultura nacional desde el bajo peldaño de una

comunidad zapoteca perdida en la sierra." (Aguirre Beltrán, 1973a. pg. 72).

"Juárez seculariza la enseñanza al convertirla en laica; la arranca de manos del clero y la hace función y obligación del Estado. Intenta, además, y en gran medida logra, la destrucción de las formas comunales de tenencia de la tierra para estatuir un régimen ideal de propiedad privada. La secularización e individuación de las comunidades indígenas, en los lugares y grupos étnicos donde esto puede llevarse a efecto, determina una mayor esclavitud para el indio que, entonces más que nunca, queda entero a merced del hacendado voraz. Es indudable que la secularización e individuación del indígena -procesos necesarios para la modernización del país- no pueden llevarse a cabo mediante la brusca devastación de sus formas de cultura. Así lo comprende la Revolución que adopta, en el ejido, la organización y tenencia comunales y recupera para la noción la propiedad de la tierra, casi toda ella en poder de ausentistas extranjeros o de sectores criollos que habían situado sus intereses, sus sentimientos y sus lealtades mas allá de las fronteras de la patria." (Aguirre Beltrán, 1973a. pp. 72-73).

Con la Independencia se observa un florecimiento de ideas "científicas" que disfrazan un racismo que intenta justificar la situación de desventaja del indígena en México ante los demás mexicanos. De acuerdo con las teorías más sobresalientes de la época, el indígena se encuentra en su condición porque es indígena, por lo que la educación no es una alternativa viable para generar nuevas y mejores condiciones de vida. De acuerdo con estas ideas es necesario realizar una fusión entre los indígenas y demás mexicanos produciendo así un mestizaje que eliminaría la pluriculturalidad y diversidad lingüística creando así un género de superhombres; una "raza cósmica". Resulta tal vez demasiado obvio señalar que estas teorías son demasiado incongruentes con los verdaderos factores que influyen en la situación concreta de la problemática. Existe un punto en donde resulta más obvio la diferencia entre la realidad y las teorías de

mestizaje; el derecho agrario. Con la independencia, las parcelas de tierra que desde antes de la Conquista habían sido bienes comunales se reparten de manera individual alterando consecuentemente la estructura de las comunidades sumiendo al indígena en una mayor pobreza. Esta cuestión ha jugado un papel muy importante en la problemática del indígena y hasta el momento es un tema crucial. Lo interesante del asunto es ver como desde siempre -precisamente por la tendencia integral del proceso educativo en el medio indígena desde previo a la Conquista- los bienes comunales y la educación se hallan ligados de manera intrínseca y es a partir de una modificación de la estructura de la comunidad indígena que este vínculo llega a su fin. La falta de comprensión por parte del Estado de comprender como se organiza el mundo indígena en lo que toca a este punto ha trascendido hasta épocas más recientes en donde organizaciones independientes indígenas no solo plantean la importancia de reivindicar sus lenguas y culturas sino que también plantean reformas agrarias acordes.

1.4. LA EDUCACION INDIGENA A PARTIR DE LA REVOLUCION MEXICANA.

La historia nos demuestra como la educación indígena no puede verse aislada de los problemas políticos, económicos, sociales y culturales del país. Se crea una nueva cultura "destruccionista" que culmina con la Revolución Mexicana, en donde se formulan lineamientos de lo que se pretende deberá ser la educación para el indígena mexicano.

La Revolución Mexicana jugó un papel importante para todos los mexicanos y en especial para aquellos de raza indígena. La revolución marcó un nuevo rumbo, hasta entonces desconocido al indígena en México. Fue con la lucha que se derribaron viejas estructuras económicas, políticas y sociales y junto con esta liquidación vino una "concientización". Surgió en el mexicano el sentimiento de lo nuestro, como también un amor a la tierra y a los hombres del México que hasta entonces habían sido ignorados. (Bravo Ahuja, 1977).

Era necesidad de primer orden planear para el futuro junto con esa fracción de la patria que jamás antes había participado. Puede decirse que con la Revolución y la Reforma Agraria se marcan los comienzos de una

política indigenista. (Bravo Ahuja, 1977).

En 1906, Flores Magón lanza un manifiesto que es considerado en la actualidad por muchos como la fuente ideológica de la revolución. En sus palabras; "La empresa educacional es profundamente creativa (...) Intenta penetrarse en el hondo espíritu del pueblo y revelarle el mundo moderno sin debilitar la cultura que él posee y que ha preservado. Este es el más moderno, el más delicado y sensitivo movimiento cultural de estímulo en gran escala, y de despertar social, registrado en América, y quizá en el mundo." (Cit. por Bravo Ahuja, 1977, pg. 92). Es en este manifiesto que se marcan los lineamientos educativos que habrá de retomar y seguir la escuela rural.

En 1911 se crean escuelas rudimentarias fundamentándose en la Ley de Instrucción Rudimentaria. Por primera vez se crea una escuela para indígenas en donde se intenta enseñar el español para luego a través de este idioma impartir las otras asignaturas. Su objetivo principal era castellanizar a cuanto individuo de raza indígena se pudiera, sin importar sexo o edad. (Bravo Ahuja, 1977).

El creador de las bases de enseñanza de la escuela rudimentario Torres Quintero, tenía ideas muy particulares respecto a las lenguas vernáculas. Rechazaba la traducción como también que el individuo de raza indígena intentara luchar por preservar su lengua ya que tal situación sería "hermoso y deseable para los lingüistas (...) pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional (...) La poliglósia es un obstáculo para el progreso dentro de una misma patria." (Cit. por Bravo Ahuja, 1977, pg. 93).

Claro está que este comentario de Torres Quintero dió paso a la polémica y es precisamente aquí donde se institucionaliza una polémica hasta ahora vigente: enseñanza directa en donde se utiliza el español desde sus inicios vs. una enseñanza indirecta en donde se alfabetiza en las lenguas vernáculas para luego enseñar español.

1.4.1. LA ESCUELA MISTICA DE VASCONCELOS.

En 1921 Alvaro Obregón establece la SEP y pone al frente a José Vasconcelos. Se funda el Depto. de Educación y Cultura Indígena que se inicia enviando maestros ambulantes para crear escuelas abiertas a toda la comunidad. Los maestros llevaban un plan bien formulado de cuatro pasos: (1) Estudiar la comunidad en cuestión, (2) Llevar el alfabeto, (3) Realizar trabajo social comunitario, y (4) Llevar los avances agropecuarios a estas zonas apartadas. (Bravo Ahuja, 1977).

Vasconcelos a cargo de la SEP es considerado por muchos la figura cumbre en el ámbito de lo que es la educación rural mexicana ya que retoma las aspiraciones de la Revolución y las hace; "realidad con un idealismo que se remonta, a veces, hasta altitudes místicas. Pero su misticismo no era contemplativo, sino dinámico y propulsor de una voluntad potente, arrolladora, con una fuerza de la naturaleza." (Cit. por Bravo Ahuja, 1977, pp. 93-94).

Vasconcelos crea entonces las primeras Casas del Pueblo en 1923 en donde el papel del maestro sería crear escuelas y adiestrar maestros y fomentar el uso de libros de su biblioteca ambulante. El contenido de la biblioteca generalmente se componía de cartillas de primeras letras, cuentos clásicos, antologías, etc.

Si bien se intentaba estimular la alfabetización, también había afán de estimular la lengua hablada. Por lo mismo los maestros debían abrir espacios extracurriculares en que se pudiera fomentar un espíritu de intercambio de ideas, lo cual viene siendo la esencia de la filosofía educativa de Vasconcelos.

Para 1924 fue necesario crear las misiones culturales como apoyo a los maestros misioneros; de esta manera los maestros en lugares apartados recibían las visitas periódicas de maestros especializados para asesoría y estímulo. (Bravo Ahuja, 1977).

Durante todo este periodo de auge de la escuela rural se siguió con

la postura de la enseñanza directa.

La "mística" de Vasconcelos fue difícil de mantener a lo largo de los años; y aquel idealismo con el que se creó La Casa del Pueblo y las Misiones Culturales, fue relegada ante intereses más pragmáticos por lo que se vio paulatinamente una decadencia de la escuela rural. Es en estos términos en que el Presidente Calles ve la necesidad de crear la Casa del Estudiante Indígena para dar empuje a la línea ya trazada para la escuela rural. (Bravo Ahuja, 1977; Aguirre Beltrán, 1973a).

El objetivo era traer a la Ciudad de México a jóvenes indígenas monolingües para que se les enseñara español, para luego retornar a sus comunidades y servir como lazo de unión con el Occidente. Esto presentó mucho problema ya que la enseñanza no iba acorde con los objetivos, además de que muchos jóvenes prefirieron quedarse en la ciudad en vez de volver.

En un viaje de inspección en 1927 por la Sierra de Puebla, Moisés Saenz, Subsecretario de Educación recibe el impacto de una realidad sorprendente; encuentra poblaciones enteras tanto de niños como adultos que no entienden español pese a todo el esfuerzo de la escuela rural desde tiempos de Vasconcelos. (Bravo Ahuja, 1977).

Tal impacto produce un cambio en su actitud. Por lo que pone en tela de juicio la castellanización de forma directa como mejor manera para iniciar a un niño en la educación rural.

1.4.2. LA ESCUELA POPULISTA DE CARDENAS E INFLUENCIAS EXTERNAS: EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO (ILV).

Con el Presidente Cárdenas se da un fuerte impulso a la Educación Indígena ya que no sólo apoya económicamente al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, también funda, dentro del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela de Medicina Rural y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Esta última fue creada con el propósito de preparar investigadores sociales y lingüistas para atender las necesidades de las comunidades indígenas. (Bravo Ahuja, 1977).

Cabe señalar que el Presidente Cárdenas tampoco se encontraba muy convencido por los métodos o formas en que hasta entonces se intentaba incorporar al indígena a la vida nacional, por lo mismo se encuentra muy accesible y abierto a nuevas alternativas. Esto tal vez explique porque William C. Townsend con la invitación explícita de Moisés Saenz, quien para entonces substituye a Manuel Gamio siendo él ahora Secretario de Educación, llega a México junto con sus conocimientos de lingüística y su vasta experiencia como misionero protestante con la finalidad de alfabetizar en lengua indígena. (Bravo Ahuja, 1977).

Es así como a pesar de mucha oposición, Townsend llega en 1933 formando un grupo de lingüistas especializados y México tiene ya para 1935 su primer contacto con el Instituto de Lingüística de Verano (ILV). Si bien Cárdenas recibe con los brazos abiertos al ILV de ninguna manera podría decirse que comparten los mismos intereses; mientras Townsend tiene como objetivo principal evangelizar, Cárdenas responde al interés de alfabetizar por lo que esta organización responde a sus propósitos. Aunque cabe señalar que es hasta 1951 que se firma un convenio con la SEP en donde el ILV se compromete de manera formal en la investigación de las lenguas indígenas, la elaboración de materiales didácticos para facilitar el aprendizaje de la lengua nacional. (Bravo Ahuja, 1977).

Posteriormente en 1939 se lleva a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México con la finalidad de consolidar un nuevo procedimiento. En contraposición a las formas de enseñanza anteriores, se proponía alfabetizar en la lengua vernácula antes de castellanizar. Desde entonces se considera la alfabetización en lengua materna uno de los pilares de la educación indígena. (Bravo Ahuja, 1977; Díaz-Couder, 1991).

Como resultado de esta asamblea se produjo el Proyecto Tarasco en 1939 a cargo de Mauricio Swadesh. Es en este proyecto en donde se pondría a prueba las teorías defendidas por filólogos y lingüistas. El objetivo principal sería alfabetizar en lengua materna y tan pronto que las condiciones de "evolución y desarrollo del grupo" lo permitieran, se comenzaría a introducir el aprendizaje del español. Aguirre Beltrán dice al respecto: "El período en que los indígenas sienten la necesidad del cambio

en el método de la enseñanza varía de acuerdo con las modalidades de cada zona. El plan del Instituto fija un plazo invariable de dos años "grado preparatorio- para realizar el paso al castellano." (1973a, pg. 170). A pesar de su éxito, el proyecto no duró más de un año. (Bravo Ahuja, 1977). Un resultado favorable tanto de la 1a. Asamblea y del proyecto anterior es un inicio de intentos por crear sistemas de escritura para las lenguas indígenas en el país. (Díaz-Couder, 1991).

1.4.3. DEL DEPARTAMENTO AUTÓNOMO DE ASUNTOS INDÍGENAS A LA DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS INDÍGENAS.

Para 1935 el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas cuenta con 21 centros escolares de aprox. 2,173 estudiantes de 22 grupos étnicos. Es en 1946, que, 10 años después de su aparición, se deroga una ley que elimina este Departamento. (Horcasitas de Barros y Crespo, 1979; Aguirre Beltrán, 1973a).

El personal, materiales y funciones pasan a la SEP a lo que queda constituido como Dirección General de Asuntos Indígenas, en donde a través de los años no incrementa sus servicios, se burocratiza y pierde su contenido ideológico y es relegado hasta que en 1968 es desintegrada.

Es en este momento en que se busca materiales y métodos basados en los progresos de la lingüística, por lo que se funda primero el Instituto Indígena Interamericano y más tarde el Instituto Nacional Indigenista (INI) que sería un organismo de acción integral con objetivo de vincular la alfabetización en lenguas vernáculas con la necesidad de transformar tanto el nivel de vida del indígena como su sistema de relaciones con la estructura social mexicana, cuestión que no había resuelto el Proyecto Tarasco.

Alfonso Caso en 1948 funda el INI basándose en los lineamientos y enfoque científico del Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro en 1940. Caso señala en un trabajo titulado ¿Qué es el INI? (Cit.

por Bravo Ahuja, 1977; pg.99) que:

"La labor del INI ha sido concebida para tratar los problemas de las comunidades indígenas en forma integral, conservando y fomentando los aspectos positivos de la cultura de esas comunidades, y proporcionando los medios para elevar el nivel cultural- en todos los aspectos de la vida colectiva."

En 1951 el INI inaugura el primer Centro Coordinador en los Altos de Chiapas y a lo largo de los siguientes años se irán abriendo Centros Coordinadores en diferentes regiones del país. (Bravo Ahuja, 1977). Tal es el caso de:

Tzeltal-Tzotzil (1951)	Mazateca de Huautla (1958)
Tarahumara (1952)	Maya de Peto (1959)
Mazateca (1954)	Cora-Huichol c/sede en Tepic (1960)
Mixteca Alta (1954)	Mixteco-Tlapaneca de Tlapa (1963)
Mixteca de la Costa (1954)	Meseta Tarasca c/sede en Cherán (1964).

"Siendo la miseria, la ignorancia y la enfermedad los problemas fundamentales por resolver en las zonas indígenas, es inconcuso que las actividades del centro están dirigidas al alivio y eventual resolución de esas causas de malestar social. El centro por tanto, implementa directamente tres acciones cardinales: 1) la acción económica agropecuaria; 2) la acción educativa; y 3) la acción sanitaria." (Aguirre Beltrán, 1973a).

Es realizando ciertos procedimientos dentro de estos Centros a manera experimental en algunas regiones interculturales que se demuestra la efectividad de la castellanización a partir de un sistema bilingüe. Por lo

que en 1952 el INI demuestra a la SEP los beneficios de un sistema bilingüe que pudiera capacitar a individuos del mismo grupo étnico para realizar la tarea educativa BILINGÜE Y BICULTURAL. (Claro Moreno, 1982).

En 1963, en la 6a. Asamblea Nacional de Educación se aprueba para las regiones interculturales la utilización de métodos bilingües con maestros y promotores bilingües como base de la política educativa nacional. Se crea entonces en esta misma fecha el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües (SNPCB) dentro de la Dirección General de Asuntos Indígenas lo cual comienza a funcionar en 1964. (Claro Moreno, 1982).

Mientras que las primeras generaciones de promotores tenían tan sólo la preparación de primaria las siguientes generaciones recurrieron al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con sus diversos planteles. Asistían personal del sistema de Educación Federal, Estatal, particular y Maestros Promotores Culturales Bilingües a los cursos para que se le otorgara a través de la SEP los créditos necesarios para recibir la denominación de Profesor de Educación Primaria. (Claro Moreno, 1982).

En 1969 los Centros de Capacitación cambian de nombre y pasan oficialmente a ser la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio sin que esto altere de alguna manera sus actividades de preparación profesional. (Claro Moreno, 1982).

En 1972 cesan de existir los cursos de capacitación, mas debido a la oposición, se elabora un convenio efectivo hasta 1976 en donde la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio se hacía responsable por la tramitación legal de créditos de titulación. (Claro Moreno, 1982).

Se crea el Instituto de Investigación e Integración Social (IIIS) del Estado de Oaxaca en 1969, por lo que se intensifica la labor y se inicia el trabajo de campo y actividades a nivel estatal. El cuerpo docente es formado por un pequeño grupo de lingüistas. (Bravo Ahuja, 1977).

Se inicia dentro de la SEP una colaboración de diversos programas educativos, entre ellos el Centro de Investigación para la Integración

Social con referente al bilingüismo en México, con el objetivo de revisar los materiales de enseñanza existentes y crear materiales nuevos.

Se organiza el Ier. Congreso Indígena Nacional en Pátzcuaro (1975) y se aprovecha la ocasión para crear el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI).

Para 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena de la SEP la cual reconoce a la educación indígena bilingüe bicultural como:

Indígena.- "Porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación".

Bilingüe.- "Porque propicia el uso, desarrollo y estudio sistemático del propio idioma del niño y del español como segunda lengua".

Bicultural.- "Porque los contenidos programáticos parten de las raíces culturales, del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos, que se vinculan y enriquecen con los elementos de las culturas nacional y universal, a las que han hecho y hacen notables aportaciones". (DGEI, 1985. Cit. por Gigante, 1991).

Es hasta 1979 como resultado directo del Ier. Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) creada en 1977 y el III. Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, que surge la educación bilingüe-bicultural "como proyecto que tiende a superar el divorcio entre los propósitos de la institución escolar y los requerimientos de las comunidades, vinculando a éstas la acción educativa." (Coheto Martínez, 1988. pg. 142). También es en ese mismo año que la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio nuevamente abre sus puertas esta vez con la finalidad única de capacitar maestros bilingües que una vez egresados ostentarían la denominación de Maestro Técnico Bilingüe en Educación Primaria (Formación de Etnolingüistas). (Claro Moreno, 1982).

En 1971 el INI en sesión extraordinaria del consejo constituido por miembros del gabinete presidencial y representantes de instituciones tanto de organismos académicos como gubernamentales se discute el curso de acción y se plantea la formación de 10 centros coordinadores y la dotación de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades y las aspiraciones de la totalidad de los grupos étnicos del país a modo que el Instituto efectivamente merezca la designación de nacional. Se incrementa considerablemente el presupuesto de la Dirección General de Educación Indígena (creada desde 1978) suprimida por Díaz Ordaz y recién renacida, para la contratación anual de promotores y maestros bilingües. (Claro Moreno, 1982).

A principios de los ochentas, se crea la licenciatura en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de modo más reciente la maestría en la misma área.

1.4.4. LINEAMIENTOS GENERALES DEL INDIGENISMO INSTITUCIONAL MEXICANO.

Es obvio que mientras suceden todos éstos eventos a nivel institucional se genera un interés por parte de especialistas, en su mayoría antropólogos, que trabajan con cuestiones indígenas del país. Este interés se traduce en una serie de lineamientos generales de lo que yo llamo indigenismo institucional mexicano. Vale la pena hacer un alto aquí para hablar de ello.

Algunos autores como Aguirre Beltrán (1973a) lo han denominado como un "movimiento indigenista mexicano". Como resultado de ello, podemos encontrar ciertos lineamientos iniciales de lo que debe ser, hacer y lograr las instituciones mexicanas creadas para la población indígena.

Mientras se puede discutir la aplicación del término "movimiento" lo que no se puede discutir es la influencia de gente como Manuel Gamio en la formulación de éstos lineamientos. Será Gamio quien establece las bases de aplicación de la antropología al problema del gobierno en las naciones heterogéneas, en donde se subraya la necesidad de una educación integral y se encuentra en manos del antropólogo mexicano instrumentar esta educación.

Esta tesis de la acción integral todavía tiene vigencia actualmente y promueve la investigación multidisciplinaria ya que el enfoque se encuentra congruente con la idea de la intervención de diversos profesionales desde distintos ramos del saber. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Dice Aguirre Beltrán (1973a) al respecto:

"Con la publicación, en 1916, de la pequeña obra, Forjando Patria, inicia Manuel Gamio una serie notable de aportaciones a las ciencias sociales que marcan un progreso efectivo en su aplicación y una influencia internacional en su teoría".(pg. 149).

Asevera en cuanto a su postura como antropólogo que;

"Para Gamio, las investigaciones científicas de los grupos sociales indígenas y en general de cualquier filiación étnica, sólo tienen justificación si se emprenden con la tendencia preconcebida de mejorar de manera autorizada las condiciones en que se desarrollan tales grupos. Con muy contadas excepciones, las investigaciones sociales deben propender hacia una meta eminentemente constructiva y no sólo conformarse con alcanzar alto valor teórico y rango exclusivamente académico."(pg.150).

Finaliza con lo siguiente;

"Cualesquiera que sean las imperfecciones de la teoría de los valores de Gamio, y la ausencia de profundización y disposición a la revisión de su teoría de la investigación y la acción integrales, la influencia que sus ideas tienen en materia educativa son considerables. Mayores hubieran sido e indudablemente más provechosas si su paso por la Subsecretaría de Educación no hubiese sido tan corto. El programa de trabajo integral puesto en práctica por Sáenz en las misiones culturales permanentes deriva de los conceptos de Gamio. El

enfoque regional del mismo programa procede también de Gamio. La investigación integral, previa a la acción, que a un bajo nivel contiene el aludido programa, dimana igualmente de las proposiciones del notable pionero de la Antropología Práctica". (pg.155).

Los lineamientos son muy simples:

En primer término se advierte que la investigación antropológica y el desarrollo integral de las comunidades indígenas se contemplan como una actividad conjunta. En éste sentido la tarea educativa queda en manos del antropólogo.

Segundo, para hacer posible el desarrollo integral del indígena es necesario la coordinación funcional de diversas disciplinas en una unidad; en el caso de la educación integral será implementar los Centros Coordinadores. La finalidad es articular estos Centros Coordinadores con las comunidades correspondientes de cada región y a la vez, articularlas con otras regiones para así formar un conjunto.

Por último, de ésta intervención ordenada se espera obtener una integración ideológica la cual es la finalidad última del "movimiento". El resultado esperado sería una participación plena, en un plano de igualdad, de los diversos segmentos de la población en el quehacer del desarrollo integral. (Aguirre Beltrán, 1973a).

Es claro que los lineamientos sugieren que la educación puede ser un agente activa para promover una mejora en la calidad de vida del indígena y la eliminación de la situación de la desigualdad y explotación del indígena mexicano. Visto de ésta manera, las expectativas que se tienen de los Centros Coordinadores son inmensas y tal vez, demasiado optimistas. La historia nos demuestra que las instituciones se encuentran sujetas a los vaivenes de la política sexenal, los recortes de presupuesto y a la ignorancia y desinterés de los funcionarios públicos cuyas decisiones pueden determinar la existencia o eliminación de los servicios prestados a la población indígena de la República.

1.4.5. EDUCACION INDIGENA ACTUAL Y LA AUTONOMIA REGIONAL.

En la actualidad se vislumbra muchos cambios en torno a la problemática indígena, que si bien no son muy obvios a primera vista, se encuentran muy presentes con mucha repercusión en los procesos globales. Pareciera ser una ampliación o continuación de los lineamientos iniciales del proyecto institucional mexicano, pero presenta una diferencia notoria; su desvinculación con instituciones del Estado.

Esto creo yo se explica de la siguiente manera; el indígena se encuentra en la situación en donde el mestizo lo mira como inferior. Ante esto tiene dos opciones. La primera, abandonar todo aquello que lo hace distinto; su ropa, su lengua, sus costumbres para adoptar la cultura del mestizo. El indígena que hace esto reniega de su identidad y acepta la postura que las culturas étnicas son inferiores, por lo que rechaza todo residuo de su identidad. El mestizo será el espejo en el que se mira; será todo lo que el indígena es y desea ser.

Una segunda opción, es rechazar la postura del mestizo. El indígena entonces coloca todo el valor en aquello que lo hace distinto del mestizo; será motivo de orgullo su identidad y la valoración de ésta mantendrá vigente sus costumbres y forma de vida diferenciada. A esto se le llama cultura de resistencia. En ésta segunda alternativa el indígena toma conciencia de su valor social, económico y político y participa en el cambio.

Díaz-Polanco (1991) explica el fenómeno con mucha claridad; "Los indígenas se están transformando a un ritmo relativamente acelerado en sujetos sociales y en fuerzas políticas a escala nacional".(pg.197).

Esta de ninguna manera es una situación fortuita, es el resultado de un largo proceso de concientización con una nueva inserción en los procesos políticos del país que abarca no sólo la comunidad y la región, pero incluso cruza los límites de lo que de manera tradicional no se consideraba de naturaleza étnica. Es a fuerza de estar a merced de la manipulación política y explotación económica constante que el indígena ha generado

políticas de resistencia. En pocas palabras, aparecen nuevas formas de luchas multi-étnicas que buscan transformaciones a nivel nacional.

Comparado con épocas anteriores, "...las actuales plataformas ideológicas y políticas de las organizaciones nacionales correspondientes, muestran un desarrollo notable por lo que se refiere a la comprensión y el tratamiento de la cuestión étnico-nacional". (pg.198). Esto ha favorecido la nacionalización del movimiento étnico reforzando y delineando a la vez una identidad diferenciada y los derechos históricos de todas las etnias. Al poder ampliar sus perspectivas políticas y reivindicar su identidad también se han beneficiado las organizaciones nacionales correspondientes al ampliar su horizonte dando apertura a la diversidad étnica.

Es con todo lo anterior en mente que Díaz-Polanco (1991) señala que el Régimen de Autonomía como "...propuesta de solución a los conflictos étnico-nacionales y como el marco en que pueden encontrar respuestas las reivindicaciones socioculturales, se ha convertido en tema de debate y análisis en los últimos años, como nunca antes."(pg.198).

Para que pueda realizarse el Régimen de Autonomía están explícitas ciertas condiciones que deberán estar presentes, cuya ausencia garantiza un total fracaso. Básicamente son dos:

1.- Las condiciones nacionales. La autonomía deberá darse dentro del contexto de toda una serie de transformaciones de tipo sociopolítico a nivel nacional. Esto implica que el cambio no pueda darse al margen de la sociedad. Si se intentara establecer algún tipo de sistema de "autogestión" ante un marco centralista, negador de la pluralidad social se estaría cayendo en el error de una pseudo-autonomía que procuraría cambios para en realidad no cambiar nada por lo que sería una autonomía con el propósito de acallar movimientos y demandas étnicas-nacionales.

2.- El carácter del proceso. En este punto, Díaz-Polanco (1991) dice; "...el proceso requiere una efectiva participación de los grupos involucrados..."(pg.232). Hablar de una autonomía implica el ejercicio real de los procedimientos democráticos en el marco nacional. Este ejercicio no

se obtiene a partir de una formalización jurídica sino a partir de la constitución de los indígenas en sujetos sociales, lo que les da fuerza política que deberán mantener. Se necesita entonces "...una acumulación de fuerza política por parte de los grupos étnicos-nacionales". (pg.233).

No cabe duda que la situación actual apunta hacia una lenta gestión de una autonomía regional. Eventos como lo que se dió el 10. de enero, cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional inició una agresiva lucha armada, ya no se puede contemplar como situaciones aisladas. Son cada vez más los grupos organizados de pueblos indígenas exigiendo ya sea de forma pacífica o con violencia el respeto a sus derechos y entre éstos el derecho a una educación digna.

CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPITULO

Para concluir el primer capítulo se ofrece a continuación un resumen sobre los procesos educativos orientados a la población indígena que abarca desde la época precortesiana hasta la actualidad. El resumen se divide en cuatro tiempos que reflejan distintas políticas educativas; 1) Indigenismo idealista-romántica, 2) Política Incorporativa y/o de Integración, 3) Política Participativa, y 4) Indigenismo Actual.

Política Romántica-Idealista.

Una consecuencia de la Revolución Mexicana es una postura indigenista que considero, idealista-romántica. Idealista porque propone soluciones que no se ajustan al contexto histórico-social; y romántico, porque tiene matices casi misioneros en cuanto a cómo interpreta la necesidad apremiante de integrar a mexicanos que con anterioridad habían sido relegados, esto es, los indígenas. De acuerdo con esta postura, es necesario introducir al indígena en el mundo occidental descartando su cultura y sus tradiciones. Vale señalar además que la metodología no se encuentra muy bien delineada por decirlo de alguna manera ya que no existe información sobre la manera en que se organizaban las escuelas y sobre sus objetivos, no hay información sobre procedimientos de enseñanza. En cuanto a materiales didácticos, a parte de las Cartillas solo hay materiales comunes a un salón

de clases regular.

El indígena, visto desde este punto de vista, es primitivo porque no ha podido alcanzar el avance de la cultura occidental. Por ello necesita una mano firme que lo introduzca de manera más rápida y eficazmente a la modernidad. Será el hombre del occidente el que deberá elegir lo mejor para el indígena ya que éste es incapaz. La forma de educar al indígena será ofrecerle la misma educación que a los demás. La educación igualitaria se traduce en misma educación para todos sin distinción de clase social o raza.

Política Incorporativa y/o de Integración.

Si antes la norma era la enseñanza directa, es a partir de los años treinta que se comienza a perfilar una nueva alternativa; la alfabetización en lenguas indígenas para luego castellanizar. Esta postura cobró forma institucional a partir del INI ya que éste pretendía "dirigir la transición de las culturas y lenguas indígenas hacia la cultura y la lengua 'nacionales'." (Díaz-Couder, 1991). Esta política pretendía un "cambio cultural dirigido" en donde se buscaba incorporar o integrar a los miembros marginados de la sociedad mexicana.

En realidad la política incorporativa y la política integracionista no son lo mismo y parecería un tanto arbitrario que las coloque bajo un mismo rubro. Mientras la política incorporativa pretende lograr el desarrollo necesario para introducir a los pueblos indígenas dentro del marco económico y político-social del país ya existente sin modificar éste último, la política integracionista busca conciliación entre las comunidades indígenas y los demás segmentos sociales. Una apertura conciliatoria implica cambios no sólo por parte de las comunidades indígenas sino de todas las clases sociales con la finalidad de lograr un país verdaderamente plural con reconocimiento multiétnico y plurilingüístico.

Sin embargo, a pesar de diferencias ideológicas en la aplicación de éstas dos políticas no hay mucha diferencia en los métodos y en especial en

los resultados. Por ello opto por presentarlas juntas en las conclusiones.

Con estas dos alternativas vino la moda sentimental de "reivindicar" las culturas indígenas; lo cual quedaba lejos de revalorar y darle un lugar o espacio real a las culturas indígenas.

Es en éste momento que se vislumbra que el indígena no ha sido castellanizado, por lo que se buscan métodos más efectivos. Es curioso ver que los resultados del método directo, consecuente de la Revolución Mexicana, jamás incitan un cuestionamiento sobre la postura imperialista adoptada hacia el indígena. Todo es reducido a un problema: el indígena. El indígena posee una cultura ajena a la nacional, por ello el problema lingüístico. Hace falta entonces desprenderlo de esta cultura para emergirlo en la "cultura nacional". Fomentar su interés en su cultura sería entorpecer su introducción al mundo occidental. Se le trata de eliminar todos los elementos de su identidad cultural, con una sola concesión: por razones pseudo-pedagógicas y pseudo-psicológicas, (razones que serán abordadas con profundidad en el tercer capítulo), se alfabetiza primero en su idioma nativo para luego pasar al castellano.

Política Participativa.

A pesar de la concesión de permitir que las lenguas indígenas invaden el salón de clases, ésto queda muy lejos de ser la educación igualitaria a la que tienen derecho todos los mexicanos.

Posteriormente, en 1977 para ser exactos, la política de integración y/o incorporación es substituida por una política participativa, al reconocer oficialmente por medio del director del INI, el carácter multilingüístico y multicultural del país. La línea de acción pasa entonces de ser una labor para el indígena a un trabajo que implica la participación activa del indígena mexicano y no meramente como expectador como había sido hasta entonces. Esta época tuvo sus altas y bajas de acuerdo con el Sexenio, el presupuesto, deficiencias en cuanto a la formación del personal docente, etc.

Por lo que la época entera parece una serie de intentos desarticulados por echar a andar programas de educación bilingüe. La mayoría de los programas estuvieron fundamentados en conocimientos lingüísticos y antropológicos. Los resultados fueron en ocasiones grandes fracasos y en sus mejores momentos buenos resultados pero a muy pequeña escala. Es una época de mucho auge para las investigaciones de índole antropológico, desde estudios comparativos hasta estudios descriptivos. Es importante entender que aunque la lengua vernácula es considerada en el proceso educativo, esto no quiere decir que se dé prioridad de ésta sobre el castellano. Todo lo contrario, la lengua materna sera una herramienta para la instrumentación educativa que promoverá la incorporación del indigena a un idioma y cultura occidental.

Con este enfoque, a pesar de que la política se considera participativa no lo es. Son demasiados intereses de por medio y demasiada historia de explotación de los pueblos indígenas para que esto cambie tan rápidamente. Aunado a ello quedan rezagos de las políticas anteriores, se encuentran actitudes paternalistas en cuanto a las etnias por parte de muchos funcionarios públicos que, junto con el sentimiento de que el indigena es incapaz de tomar decisiones propias, dificultan los intentos de participación por parte de los pueblos indígenas mexicanos.

En esta postura, por lo pronto, impera no sólo educar al indigena sino también conocerlo, ya que en este 'conocerlo' se pretende adquirir el conocimiento necesario para ejercer el poder de 'moldearlo' a semejanza de los demás mexicanos, como si la heterogeneidad cultural y lingüística fuera el origen de la problemática social, económica y política en torno al indigena mexicano.

En cuanto a materiales didácticos, esta época ofrece mucho más que el período anterior. Se cuenta con Cartillas, Diccionarios, Cuentos Populares, Folletos Bilingües, y Audiovisuales. También los procedimientos fueron diversos; se pueden mencionar en general seis. Primero está la alfabetización en lengua indígena. Segundo, la alfabetización inicial en lengua indígena para posteriormente pasar al español. También se da la alfabetización a la inversa; de la lengua oficial, este es el español, a la

lengua indígena del alumno. Este constituye el tercer procedimiento. Una cuarta forma sería la introducción a ambas lenguas de manera simultánea. En otros procedimientos se contempla la enseñanza de más de dos lenguas, por lo que se da la alfabetización trilingüe, y por último también se da el procedimiento de castellanización oral.

Un dato interesante tomado de Bravo Ahuja, (1977) es que a partir de una muestra de 883 cartillas de 33 lenguas revisadas que abarcan de 1935-1974, 359 de ellas fueron elaboradas por el ILV. Esto es; 72 cartillas <20.05%> fueron creadas de manera autónoma por parte de esta institución y las 287 restantes <79.94%> se hicieron con la colaboración de alguna institución gubernamental. La SEP por su parte participó con 325 cartillas de las cuales 25 <7.69%> elaboró de manera autónoma y las 300 restantes <92.3%> formuló en colaboración con ya sea el ILV o el INI.

Indigenismo Actual.

Ya no es tan palpable sus características debido a que mientras que en el periodo anterior, específicamente en los setentas, se abordó todo con renovada energía abriendo espacios para la posibilidad de vislumbrar una educación indígena. El comienzo de los ochentas lo acompaña un sentimiento de desilusión al derruabarse muchas posturas teóricas respecto al qué y al cómo proceder en cuanto a la educación bilingüe debido a la imposibilidad de su realización en la práctica. Como señala el maestro Natalio Hernández, (1993) primer líder del ANPIBAC:

"De 1970 a 1980 fue, digamos, un periodo de las impugnaciones, se escribió mucho, se gastó mucha tinta en la defensa del español y también en la defensa de las lenguas indígenas." "[...] es una época de mucha impugnación de los indígenas hacia el Estado en términos de reconocimiento de las lenguas y las culturas indígenas y de 1980 a 1990 como que el Estado asimila; todo es discurso, toda es demanda y empieza a cambiar su idea de nación para empezar a perfilar un modelo de nación a partir de la diversidad." A resumidas cuentas fue "...como parte de un proceso natural, y esto lo han

ejemplificado algunos compañeros cuando dicen que gastamos mucha energía en defendernos para sobrevivir, y hemos tenido poco para pensar y construir nuestro futuro." (Entrevista Grabada. 1993).

Sin embargo de ninguna manera desaparecen los programas de educación indígena; muchos sobreviven a los sexenios y al recorte de presupuesto. Tal es el caso de los Centros de Integración Social y de las Escuelas Bilingües-Biculturales del país. Otra característica de la época es una proliferación de prácticas y materiales educativos alternativos a lo institucional. Se buscan más soluciones y menos polémica por lo que se encuentra diversidad a nivel regional. Se ve cada vez más una participación por parte de los indígenas en la generación de soluciones.

A casi 500 años de la Conquista, la Reforma Agraria y el INI tratan de resurgir la cultura de los pueblos con proyectos específicos para cada familia lingüística, tomando en cuenta principalmente la economía, la educación y la salud como banderas.

A 30 años de la implantación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural a nivel institucional, nos encontramos con materiales y metodologías con orientación técnica, cuy aplicación apenas se comienza a instrumentar a manera general.

Vivimos en un momento en que se comienza a despertar la conciencia social; Rigoberta Menchú Tum, Premio Nobel de la Paz, mujer de sangre maya, ha llamado la atención en torno a nuevas formas de convivencia con los indígenas y a los proyectos económicos y políticos viables para las etnias. Ella ha enfatizado que los indígenas no requieren de protección, sino de comprensión. El clima mundial también es de concientización; la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó 1993 como 'Año Internacional de los Pueblos Indígenas'. (Juárez, 1993).

No quisiera finalizar este resumen del primer capítulo sin retomar el tema principal de interés, la educación bilingüe, para hacer algunos comentarios. La época precortesiana delimita un momento histórico en donde

la lengua franca, el náhuatl, se utilizaba sólo en situaciones muy específicas ya que el dominio mexica no exigía modificaciones lingüísticas de los pueblos conquistados. De hecho sólo los funcionarios públicos hacían uso de la lengua franca. Los únicos bilingües venían siendo los comerciantes quienes se desplazaban de una región a otra y los traductores que asistían a los funcionarios públicos para tratar asuntos con los nativos de la región a su cargo. La educación, por lo tanto, no era bilingüe. La importancia de revisar esta época se encuentra en los elementos que aporta posteriormente a los primeros misioneros que tomarán como tarea propia educar a los nativos sobrevivientes de la Conquista.

Con los misioneros se crea un primer momento en donde una situación educativa y el fenómeno del bilingüismo se encuentran. Serán primero los educadores los que buscarán aprender un segundo idioma el náhuatl para utilizarlo como instrumento de enseñanza. A todo esto puede uno preguntarse; ¿Es esto en realidad lo que implica una educación bilingüe? Creo que depende de como se contemple. Si se considera la educación bilingüe como la presencia de dos lenguas en la enseñanza entonces si se ajusta más o menos a esta vaga descripción. Lo que si no queda claro, tanto de la situación de los franciscanos como de la descripción de lo que implica la educación bilingüe es como debe ser la forma particular de la presencia de las dos lenguas.

Posteriormente, como ya se mencionó en otra ocasión, se busca castellanizar de forma directa. Este método se deshecha por no presentar resultados eficaces. Poco a poco se perfila lo que hoy en día se denomina Educación Indígena Bilingüe Bicultural. Este tipo de educación queda formulada de una manera más clara. La Educación Indígena Bilingüe Bicultural implica la participación de pueblos y profesionales indígenas en la elaboración, implementación y evaluación de los programas educativos; implica el uso, desarrollo y estudio de la lengua indígena y el español como segunda lengua del educando en un plano igual; implica la presencia de contenidos culturales del pensamiento e historia de los pueblos indígenas además de la cultura nacional y universal en los programas educativos. Actualmente éste tipo de educación es formal y opera a nivel institucional en la Secretaría de Educación Pública para cubrir las necesidades

educativas del niño indígena. Pero no es el único programa educativo existente. Hay toda una gama de programas educativos para la población indígena; el siguiente capítulo tratará de abordarlas todas de manera general para conocer las soluciones que proponen para resolver la cuestión educativa de la población indígena del país.

En México, las soluciones son tanto a nivel institucional como no institucional, sin embargo debido a que estas últimas son sólo a nivel local y/o regional al margen de lo propuesto por el Estado, es difícil saber a ciencia cierta que sucede en toda la República. Por ello el presente trabajo sólo abarcará las propuestas elaboradas y aplicadas por el Sistema Educativo Nacional.

SEGUNDO CAPITULO: PANORAMA ACTUAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

BILINGÜES INSTITUCIONALES PARA EL INDIGENA MEXICANO

"...Lo que hay que entender, es que el proyecto nació cojo, o sea el proyecto como le expliqué al comienzo, no existía. El proyecto del Estado Mexicano era un proyecto de castellanización. El Sistema Educativo Nacional nunca se planteó como modelo educativo para pueblos indígenas, esto hay que entenderlo."

Natalie Hernández Hernández.

Se cuenta en este momento con cifras preliminares del Instituto Nacional Indigenista (INI) que dan una idea general de la población indígena de México con un total de 8,725,827 . Este total queda distribuido por entidades federales de la siguiente manera:

Aguascalientes 771	Morelos 78,205
Baja California Norte 34,081	Mayarit 38,734
Baja California Sur 3,855	Nuevo León 5,783
Campeche 144,800	Oaxaca 1,615,780
Coahuila 4,513	Puebla 848,628
Colima 1,828	Querétaro 49,902

Chiapas 1,168,562	Quintana Roo 186,597
Chihuahua 109,843	San Luis Potosí 281,612
Distrito Federal 134,125	Sinaloa 90,569
Durango 25,411	Sonora 233,078
Guanaajuato 11,263	Tabasco 91,775
Guerrero 450,284	Tamaulipas 10,489
Hidalgo 527,163	Tlaxcala 28,437
Jalisco 30,010	Veracruz 848,778
Estado de México 536,215	Yucatan 832,518
Michoacán 182,645	Zacatecas 1,081 (CNCA/DGCP. 1993).

A la vez las estadísticas de Horcasitas y Crespo (1979) señalan:

	MONOLINGÜES	BILINGÜES
1930	1 185 162	1 065 924
1940	1 237 018	1 253 981
1950	795 067	1 652 341
1960	1 104 955	1 925 290
1970	861 538	2 249 873

*En 1990 el Censo registró 5 282 347 mexicanos que hablan alguna lengua indígena. De esa población el 80.2% también habla

español. La población monolingüe ha disminuido de manera importante en los últimos 20 años ya que en 1970 se registró una proporción de 27.6% contra 15.8% en 1990." (Horcasitas de Barros, y Crespo; 1979).

Hay muchas razones de validez que nos obligan a dudar de la confiabilidad de estas estadísticas. Como primera razón tenemos la falta de una definición del Censo que nos proporcione elementos para distinguir un monolingüe de un bilingüe. De hecho, ni siquiera hay datos que muestren si en realidad estamos trabajando con el fenómeno del bilingüismo. Por lo que existe la posibilidad de que sea diglosia, o en el mejor de los casos ambas cosas.

Otra cuestión es el hecho de que los indígenas en nuestro país son objetos a la discriminación racial por lo que muchas veces cuando interrogados reniegan de su identidad cultural por lo que niegan sus conocimientos y dominio de otro idioma a parte del español. Este es un hecho relativamente bien conocido entre cualquier investigador que ha visitado una comunidad indígena. Otra razón que hace dudosas éstas estadísticas son la disparidad de éstos números con los recaudados por otras instituciones, los cuales indirectamente demuestran la gran movilidad del indígena con sus migraciones e inmigraciones a nivel internacional y nacional. Estos son unas cuantas explicaciones del porqué de la poca confiabilidad de los datos obtenidos del Censo, los cuales se deben de tener en mente para abordar las estadísticas de la población indígena mexicana con cautela.

Sin estar en acuerdo en el número real de indígenas en el país, todas las fuentes de estadística concuerdan en que ha aumentado la cantidad de bilingües en comparación a monolingües.

Esto pudiera deberse tanto por los proyectos de educación bilingüe existentes en el país como también por el proceso de aculturación del indígena en zonas en donde hablar español es vital. Para comprender las tendencias actuales en cuanto a programas educativos bilingües institucionales se refiere, hace falta primero conocer la situación del

indígena en México y el papel que ocupa en el Sistema Educativo Nacional. Una vez logrado contextualizar los programas bilingües el análisis crítico de las mismas se hace más clara.

2.1. SITUACION ACTUAL DEL INDIGENA MEXICANO.

A menudo se ha querido ver a las comunidades indígenas como aisladas, autónomas y autosuficientes, lo cual resulta ser un punto de vista poco acertado puesto que sería imposible explicar su situación económica, política, religiosa, social y cultural sin contemplar su contexto global en donde se hallan inmersas dichas comunidades.

Ni siquiera se sabe a ciencia cierta cuantos son. Mientras el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) calcula un poco más de 5 millones, el Instituto Nacional Indigenista (INI) dá la cifra de 9 millones e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 12 a 15 millones. (Juárez, 1993).

Curiosamente el número sigue siendo un asunto de debate ya que se argumenta que el criterio lingüístico es inadecuado para definir al indígena ya que hay diversos grupos que han perdido su lengua materna, pero conservando su identidad y patrimonio cultural. A la hora de las encuestas hay quienes no hablan su lenguaje nativo por temor a la discriminación. Se supone la existencia de entre 56 a 68 lenguas diferentes con sus variables dialectales correspondientes. (Juárez, 1993).

"Las lenguas más importantes de las etnias más sobresalientes por su genialidad y deseos de persistir son 17; destacan el náhuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí y tzeltal. Y aun cuando en todo el país hay población indígena, en últimas fechas el Distrito Federal, el Estado de México, Baja California y Sinaloa se han convertido en centros receptores. Es también significativo que en 10 entidades se concentra 87 por ciento del total de la población étnica, siendo Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla, Estado de México, Hidalgo, Guerrero, San Luis Potosí y Michoacán donde se localizan los

municipios con mayor concentración, sólo que éstos se ubican en las zonas de menor desarrollo económico, de enormes rezagos sociales y deficientes vías de comunicación". (Juárez, 1993. pg. 22).

El indígena mexicano vive tanto en los altos y norte de Chiapas, como en las montañas de Guerrero, en las Huastecas, en la Sierra Norte y en las regiones de los Chenes. En general zonas de abundante belleza natural pero también accidentadas y escabrosas, de tierras áridas y producción de temporal. Sus tasas de natalidad como también de morbilidad y mortalidad están muy por encima de los promedios nacionales. Tienen un número muy alto de analfabetos; el 38.4 por ciento de la población de 15 años o más no sabe leer ni escribir, mientras que el promedio nacional es de 12.4. Por añadidura la desnutrición es un factor común. (Juárez, 1993).

"No obstante, en ellos, en los indígenas, se da la abrumadora contradicción, pues, de todos los mexicanos, son los de mayor riqueza cultural en una situación inadmisiblemente de pobreza. México, debe de reconocerse, es un país de geografía tumultuosa, pero también pluricultural. Las etnias son también notablemente distintas entre sí; cada una posee sus propias costumbres, tradiciones, ritos y religiosidad; cada una ha aportado al patrimonio cultural nacional una importante contribución." (Juárez, 1993. pg. 22).

Por sus labores de tipo agrícola, las comunidades indígenas caben dentro de la caracterización de campesinos por lo que se encuentran sujetos a fuerzas socioeconómicas y políticas extrañas.

"En lo económico, los precios de sus productos y de los productos consumidos por ellos, están determinados por fuerzas internacionales en general y, en su ámbito inmediato, por monopolistas de las ciudades locales quienes artificialmente los modifican." (Cisneros Paz, 1977. pg. 39).

En cuanto a lo político, su posición subordinada ante las élites

sociales impide una participación fuera de lo puramente local. Pero también allí mismo se ve que su participación política la controla y determina individuos ajenos, como son los secretarios municipales de origen ladino. (Cisneros Paz, 1977. pp. 39-40).

"Por lo que toca a la religión, su ritual y su credo, éstos se han desarrollado, en gran medida, como parte de la 'gran tradición' que es reflejada débilmente en las actividades de las comunidades." (Redfield, 1876. Citado por Cisneros Paz, 1977. pg. 40).

"Culturalmente tampoco son autónomas puesto que para mantener vigente su propia cultura, requieren de una comunicación continua con el pensamiento que se origina fuera de la comunidad." (Cisneros Paz, 1977. pg. 40).

2.1.1. ORGANIZACION SOCIAL DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS.

Mientras que sí es cierto que hay gran diversidad de etnias en la República cada una con sus particularidades culturales que los identifican y distinguen, también es cierto que existen una serie de características presentes en todos estos grupos culturales a partir de la cual se puede elaborar una descripción que de cuenta de manera general de cómo se conforman socialmente las etnias en el país.

Por lo pronto, de entrada se puede señalar que las comunidades indígenas se conforman y organizan socialmente a partir de la familia y parcela familiar en donde los lazos de parentesco juegan un papel principal ya que estructuran las relaciones sociales de todo individuo de la comunidad. Partiré entonces de la familia.

-La Familia Nuclear.

Al respecto señala Cisneros Paz:

"La familia entre los grupos indígenas mexicanos es la

unidad económica, política, social y religiosa. A través de ella se finca una división social del trabajo en la que el padre, la madre y los hijos desempeñan labores específicas en estrecha cooperación. También la familia determina cuáles son los derechos y obligaciones de cada uno de sus miembros y su participación ritual en las ceremonias mágico-religiosas. Dentro de ella hay una dependencia mutua entre sus miembros, donde se intercambian afectos y lealtades constituyéndose en un sistema que proporciona gran seguridad emocional y de otros géneros a los individuos que la conforman." (1977. pg. 33).

Generalmente se puede tomar la monogamia como la norma entre las familias indígenas, ya que aunque sí existen casos en donde la poligamia es permitida, estos casos tienden a desaparecer. (Cisneros Paz, 1977. pg. 33).

Para los adultos de las comunidades indígenas la soltería es impensable ya sea por no estar casado, o por viudez. Todo adulto que está en edad de procrear tiene la obligación de contraer una nueva unión. Esto se debe a la fundamental importancia que tiene la familia y la procreación de hijos para asegurar la sobrevivencia del grupo. Un individuo sin familia ni lazos de parentesco tiene poca oportunidad de subsistir en estos grupos. (Cisneros Paz, 1977. pg. 34).

"Las reglas de descendencia que predominan en las familias indígenas son de carácter unilineal o unilateral, generalmente patrilineal. Sólo reconocen como parientes efectivo a individuos descendientes de la línea paterna. Esto no quiere decir que no reconozcan las ligas biológicas que los unen a quienes pertenecen a la línea materna, pero por razones de la herencia económica, las restricciones incestuosas y de adscripción del status social a las personas, los parientes son reconocidos exclusivamente por línea paterna." (Cisneros Paz, 1977. pg. 35).

Las reglas por las que se rigen las familias indígenas son distintas de las que rigen entre las familias mestizas. Mientras que en estas

Últimas predomina la bilateralidad, en las familias indígenas se rige la patrilinealidad lo que deposita una relevancia significativa sobre los hombres y al padre en última instancia en cuanto a las funciones que desempeña. (Cisneros Paz, 1977).

-La Familia Extensa.

La familia extensa tiene una descendencia patrilineal y una residencia patrilocal, lo cual sigue las mismas reglas de descendencia y residencia que la familia nuclear. (Cisneros Paz, 1977).

Las familias extensas se conforman por el padre, la madre, los hijos casados con sus esposas junto con su prole y las hijas e hijos solteros. En algunos casos también se conforman por parientes no consanguíneos, afines o rituales, como cuñados, ahijados y huérfanos sin ninguna relación de parentesco con el jefe de familia. (Cisneros Paz, 1977).

La familia extensa juega una papel económico cuando la mano de obra de la familia nuclear es insuficiente para las labores agrícolas o cuando se requiere construir nuevas viviendas para las nuevas familias nucleares. (Cisneros Paz, 1977).

La familia extensa se hace patente en lo social a la hora de formar nuevas familias nucleares ya que existen reglas de descendencia que determinan restricciones incestuosas por lo que al elegir al cónyuge debe buscarlo fuera de la unidad familiar. Además, para unirse dos personas en matrimonio deberán primero recibir la sanción de ambas familias extensas. (Cisneros Paz, 1977).

-Los Barrios.

Generalmente se refiere a unidades familiares más amplias que comparten una base territorial, por lo que aparte de compartir parentesco se hace evidente "el estrecho vínculo que los individuos tienen con la tierra que es la base de su sustentación. Esta unidad organizativa también recibe el nombre de clan y tiene como características más sobresalientes,

reglas de descendencia unilateral, la posesión de una unidad de residencia (territorio propio) y, por último, exhiben un alto grado de cohesión e integración social." (Cisneros Paz, 1977. pg. 38).

Invariablemente se encuentran presentes los barrios en las comunidades indígenas y es a partir de los barrios que la vida social se encuentra organizada. Tanto las mayordomías religiosas como el ayuntamiento local y la organización del trabajo comunal llamado tequio o faena tienen su base organizativa en el barrio. (Cisneros Paz, 1977).

Todo individuo conlleva una serie de derechos y obligaciones al estar adscrito al barrio, por lo que es a éste al que deben lealtad y solidaridad. Todos los barrios al estar sistemáticamente constituidos conforman la comunidad en su totalidad. (Cisneros Paz, 1977).

2.1.2. CAMPO LABORAL DEL INDIGENA DENTRO DEL MARCO NACIONAL.

Los grupos indígenas mexicanos forman parte del campesinado nacional; pero se distinguen por sus características étnicas, que los identifican correspondientes a un grupo determinado y los diferencian del resto de la población nacional. Debido a que ocupan el lugar más bajo dentro de la estructura social a nivel nacional, son subordinados, explotados e ideológicamente inferiorizados por sectores no-indios del país. (Cisneros Paz, 1977).

Cisneros Paz (1977) hace mención del término de *'regiones de refugio'* que acuñó Aguirre Beltrán para referirse a las regiones inhóspitas, de ambiente uniforme en donde se sitúan comunidades indígenas satélites en torno a una ciudad ladina. Los primeros se encuentran subordinados a los últimos; la ciudad ladina ejerce control de la tierra, la energía y los movimientos de las poblaciones indígenas. (Aguirre Beltrán, 1973. Cit. por Cisneros Paz, 1977).

Aunque se reconoce que el modelo teórico de Aguirre Beltrán no es aplicable a todas las regiones indígenas del país no por ello es desdeñable ya que plantea empíricamente un sistema real articulado a nivel regional

que pudiera ser de verdadero valor para la construcción de la teoría antropológica. (Cisneros Paz, 1977).

Con respecto a aquellas zonas en donde no es aplicable este modelo, Cisneros Paz (1977) plantea que aquellas 'zonas de refugio' pudiesen haber cambiado en el sentido de que en la actualidad los mestizos ya no sean los únicos que beneficien de la explotación y subordinación de los indígenas; puede que algunos indígenas se hayan convertido en caciques en sus propias comunidades. (Cisneros Paz, 1977).

Es interesante ver que entre más se analiza la situación actual del indígena mexicano más salta a la vista que la autonomía y el aislamiento de las comunidades indígenas es inexistente. Lo que sí es bien claro es que existe una intensa interrelación entre éstos y la sociedad nacional.

Queda claro que la relación existente entre los grupos indígenas y los no indígenas del país es una relación inequitativa donde los indígenas ocupan la posición subordinada. Los grupos indígenas contribuyen con importantes cantidades de mano de obra, con productos alimenticios y materias primas agropecuarias y artesanías baratas a los sectores capitalistas más desarrollados de la industria y el comercio, favoreciendo con ello a la dinámica del sistema social nacional. (Cisneros Paz, 1977).

En el intercambio de mercancías, las comunidades indígenas abastecen al mercado nacional con sus productos alimenticios, materias primas y artesanales y, a la vez, consumen mercancías de tipo urbano industrial que son incapaces de producir. De esta manera favorecen al desarrollo de la economía capitalista mexicana. Si bien es cierto que a nivel individual y de comunidad, la capacidad tanto de producción como de consumo de los indígenas es mínima, si se considera su capacidad en términos globales de todos los indígenas mexicanos, esta capacidad cobra una significancia amplia para la economía del país. (Cisneros Paz, 1977).

Los indígenas que se dedican al comercio también contribuyen de manera significativa a la economía de algunos centros urbanos. Tanto es así, que Aguirre Beltrán ha denominado a estas ciudades '*Metrópolis Indígenas*'.

(Cisneros Paz, 1977).

Algunos indígenas se dedican al trabajo estacional para complementar sus ingresos obtenidos por sus labores agrícolas. Esto es, algunos meses al año trabajan como obreros asalariados. En México, los salarios que reciben los indígenas son de los más bajos del país. Muchas presas, carreteras y puentes de México han sido construídos por los indígenas. Debido a las condiciones en que se desarrolla el trabajo estacional en las empresas capitalistas se les impide a los indígenas organizarse para conseguir mejoras en sus salarios y en sus condiciones laborales.

"La oferta tan grande de mano de obra que ellos ofrecen al mercado de trabajo mantiene," señala Cisneros Paz (1977), "en general, un nivel bajo de salarios. Los bajos precios de sus productos, que son fundamentalmente alimenticios, proporciona a la clase obrera en general, la posibilidad de alimentarse con sus bajos salarios. Todo ello repercute en forma favorable para las empresas capitalistas que, en el fondo, son subsidiadas, entre otros sectores de la población, por los grupos indígenas y tienen posibilidades de mantener políticas de salarios bajos." (pg. 43).

En conclusión, la situación de desventaja en que se encuentra el indígena al vender sus productos alimenticios, materias primas, artesanías y mano de obra; no puede explicarse por el aislamiento de las comunidades indígenas, sino más bien, por la intensa relación interdependiente que favorece mucho al sistema capitalista nacional y, específicamente, a aquellos sectores o grupos sociales no-indígenas que tienen contacto directo con las comunidades indígenas.

2.1.3. EDUCACION DENTRO DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS:

ESTILOS DE CRIANZA Y TRANSMISION CULTURAL.

Antes de adentrar al tema de la educación dentro de las comunidades indígenas cabe señalar dos puntos que parecerían obvios a primera vista;

pero que por obvios se pasan por alto. Así que vale la pena esclarecerlos.

Primero, haciendo a un lado temporalmente la escuela, en primera instancia, se puede aseverar sin caer en exageraciones, que no existe un aparato específico en las comunidades que cumpla la función de introducir a los niños a los labores del campesino indígena como también sus conocimientos sobre su cultura: religión, tradición, lengua, etc. Pero esto no implica de manera alguna que no hay un proceso existente que se da de manera informal, es decir fuera del salón de clases. Me refiero a un conjunto de mecanismos que entran en juego para que el niño indígena sea integrado y reconocido como un miembro más de su comunidad. Una serie de mecanismos que se desarrollan en el contexto de las actividades diarias, y cumplen el propósito de facilitar que se relacione el niño indígena de manera adecuada y conforme a las formas preestablecidas y aprobadas por su comunidad.

Mientras que a este conjunto de mecanismos han sido denominado como 'crianza' o 'socialización' por algunos autores (Aguirre Beltrán, 1973a) yo me apegaré al concepto de 'transmisión cultural' como mejor opción para explicar todos los procesos sociales, culturales e ideológicos que conforman la educación. Dentro de este marco la educación formal o escolarización -en el caso de encontrarse en el grupo social en cuestión- viene siendo una pequeña parte de la misma. Aguirre Beltrán afirma que es así como:

"En las comunidades indígenas, donde la división del trabajo es escasa y la especialización baja, el proceso de educación informal es suficiente para que los miembros de reemplazo logren dominar prontamente la casi totalidad de la cultura, en particular, aquellos conocimientos técnicos y destrezas indispensables para ganarse la vida, en actividades, como las agrícolas tradicionales, que no requieren excesiva calificación." (pg. 12).

El segundo punto que deseo hacer claro es como al considerar la escuela en comunidades indígenas, queda muchas veces olvidado, -aunque

pareciera obvio- por aquellos que han tenido oportunidad de revisar los programas del sistema educativo actual, que para la gran mayoría de los grupos minoritarios del país el sistema educativo es ajeno a su modo de vida y no es el resultado directo de las tradiciones propias, por lo tanto la concepción de la educación formal también les es ajeno. (Cisneros Paz, 1977).

Las instituciones a cargo de la elaboración de programas educativos para los indígenas pierden de vista que el niño indígena pertenece a otra cultura y no sólo habla otra lengua. Pertenecer a otra cultura implica una forma de vida distinta.

Considerando la diferencia cultural del niño indígena, se pueda aseverar que la transmisión cultural a la cual se encuentra sujeto deberá presentar características particulares a su cultura, por lo que veo necesario dar a continuación un esbozo de los estilos de crianza de las diversas etnias del país. Aunque la diversidad de etnias es enorme, aun así es posible hacer un breve resumen de las generalidades que tienen en común todas ellas. Con ello no se pretende que la planeación de una educación para la población en cuestión tenga que ser basada en estas generalidades. Más bien, se trata de apreciar a manera global las particularidades que contribuyen a subrayar la necesidad de una educación diferenciada para la población indígena mexicana.

En las comunidades la familia nuclear juega un papel importante en los primeros años de vida del niño indígena; forma su espacio social por completo. Será ampliado paulatinamente en el transcurso de su vida hasta algún día abarcar la comunidad entera cuando sea potencialmente capaz de realizar todos los roles sociales que su grupo cultural tiene implementados según su sexo. (Cisneros Paz, 1977).

En este primer momento cuando sólo la familia nuclear abarca su espacio social por completo, el niño será atendido y cuidado por todos los miembros de su familia, en especial por la madre y las hermanas mayores. Sus primeros compañeros de juego del niño serán la madre, las hermanas y los hermanos, quienes lo protegerán de cualquier peligro que lo pudiera

amenazar. Luego otros compañeros de juego son los niños del barrio, que generalmente son parientes y los animales domésticos de la casa. Los lugares de sus juegos serán la casa paterna y sus alrededores. Sus objetos con los que jugará serán aquellos objetos que encuentre en la casa, esto es, los utensilios de las labores cotidianas. (Cisneros Paz, 1977).

El juego, visto de esta manera, tiene la finalidad de familiarizar poco a poco al niño con su entorno de tal manera que desde temprana edad sabrá cuál es la conducta que se espera de él ante los objetos, el territorio y sus compañeros. (Cisneros Paz, 1977. pg. 49).

Es muy lento esta forma de aprendizaje, y debido a ello los padres muestran una conducta liberal y permisiva durante los primeros años de vida del niño. Por lo mismo, cualquier error o falta cometida por los niños en estos primeros años de desarrollo no son reprimidas; generalmente se atribuyen más a la ignorancia que a la mala fé. (Cisneros Paz, 1977).

Curiosamente lo mismo sucede en cuanto al control de las emociones. Entre los grupos indígenas la manifestación abierta de la expresión de las emociones es francamente desanimada. Sin embargo, mientras se considera que los niños aún no son capaces de entender, se les permite expresar sus emociones de manera abierta. La permisividad de los padres termina cuando el niño tiene edad suficiente para comprender; dichas expresiones son reprimidas a veces duramente. (Cisneros Paz, 1977).

No solamente se utiliza la amenaza del uso de de la coerción física. También se utiliza el sistema de creencias mágico-religiosas como medio efectivo de control puesto que entre los indígenas del país se cree que las muestras exteriores de enojo, envidia, y otro tipo de emociones puede despertar fuerzas sobrenaturales que traerán consigo castigos para todo individuo que actue de esta manera. (Cisneros Paz, 1977).

No obstante, la franca represión de la expresión de emociones, hay ciertas situaciones en donde sí es tolerada. Tal es el caso cuando se considera que el individuo esté fuera de sí y no puede controlarse como es el caso del estado de embriaguez. (Cisneros Paz, 1977. pg. 56).

Para el indígena la educación es un proceso de toda la vida, con cierto énfasis durante sus primeros años de vida. Debido a esto los padres no son impacientes ni exigentes al menos que sus hijos sean capaces física y psicológicamente de realizar las actividades. (Cisneros Paz, 1977).

Es por ello que algunos autores como Modiano señalan a partir de las observaciones que han hecho algunos antropólogos, que los grupos étnicos de México no poseen una escala exacta y rígida para cuantificar o calificar el proceso de maduración de los niños, pero si esperan que con el paso del tiempo, los niños muestren progresos tanto fisiológicos como de orden psicológico, mental e intelectual. (Modiano, 1973. Cit. por Cisneros Paz, 1977).

Tan pronto los padres consideran que su hijo ha adquirido los patrones de conductas de manera adecuada ya no habrá excusas; se espera que el hijo actúe de acuerdo con ello. En este momento si el niño muestra negligencia o descuido al realizar una actividad o en su forma de actuar, será castigado severamente.

Respecto a ello señala Cisneros Paz (1977):

"Si bien los niños reciben castigos por mala conducta o descuido en sus actividades, también es cierto que cuando actúan de acuerdo a los patrones de conducta que los padres les han inculcado y cooperan en las actividades cotidianas del hogar y en el campo, son impulsados a continuar con esa conducta y se les aprecia y halaga haciendo notar su buena conducta y los logros de su aprendizaje ante los demás parientes." (pg. 50).

Para algunos podría parecer que el niño ocupa un papel pasivo en el proceso de aprendizaje ya que sobre él recae todo el peso de exigencias por parte de su familia y organización social del grupo. Esto no sucede por diversas razones; primero está la significación social que tienen los niños en contraste con su dependencia biológica dentro de esta clase de culturas. Para aquellas familias que carecen de descendencia, un hijo eleva su rango

social; sin él la familia es considerada incompleta. Una segunda razón es la significación psicológica que tiene el hijo para sus padres; entre más hijos tenga una familia, mayores serán sus oportunidades de satisfacer sus necesidades vitales ya que contará con una unidad económica más sólida. Este hecho repercute en los padres brindándoles mayor seguridad psicológica y personal. Una última razón por la que el niño no ocupa un rol pasivo en su proceso de aprendizaje es su entorno social. Su medio social, cultural, psicológico e ideológico lo impulsa a ser un agente muy activo en su desarrollo. Motivado por ser considerado un miembro completo del grupo conquistará el status de adulto a una edad temprana. (Cisneros Paz, 1977).

Respecto al proceso de aprendizaje, señala Cisneros Paz (1977):

"...el proceso de aprendizaje en este tipo de sociedades, no se da en forma sistematizada ni en categorías discretas sino que estructuralmente y en forma sintética, participando en todas las actividades diarias de la producción y las relacionadas con el hogar. En los eventos sociales y culturales y en las situaciones cotidianas y especiales, como las rituales, donde hay que actuar conforme a determinados patrones de conducta y respetando ciertos valores culturales." (pg. 50).

El destete entre los grupos indígenas mexicanos ocurre hasta los dos o tres años del niño o cuando la aparición de un nuevo embarazo. Esto tiene repercusiones psicológicas importantes señala Cisneros Paz (1977) ya que produce una fuerte dependencia del niño hacia su madre y en última instancia hacia la familia y la comunidad en general.

Desde muy temprana edad la educación de los hijos e hijas corre a cargo del padre y la madre, respectivamente. Mientras que el padre se encargará de mostrar a sus hijos en la práctica misma de sus actividades de campesino el uso adecuado de los utensilios en sus labores, conocimientos tanto de agricultura como también de las propiedades de las plantas y la forma de usarlas; la madre familiarizará a sus hijas con las actividades propias de su sexo como son la preparación de alimentos, la confección de

prendas de vestir, fabricación de objetos de cerámica, el cuidado de los niños, el acarreo de agua y de leña, etc. Asimismo a la vez que los niños aprenden, cooperan con la economía familiar. (Cisneros Paz, 1977).

Como se señaló anteriormente los niños son motivados a conquistar el status de adulto a una edad temprana por lo que adquieren este status siendo muy jóvenes y es común que se casen muy jóvenes.

A los muchachos que cumplen 12 años ya se les considera buenos trabajadores si bien no se espera que hagan tanto como lo que haría un muchacho a los 20 años. Para los 20 años de edad a un muchacho se le considera que tienen completa madurez física, ya puede hacerse cargo de las responsabilidades completas de un adulto, por lo que a esta edad suelen casarse.

Para las muchachas a la edad de 11 o 12 años ya se espera que deberán ser capaces de asumir la responsabilidad completa de llevar el manejo de su casa aunque no se espera que sepan hilar y tejer. Entre muchas etnias una muchacha de esta edad ya puede casarse. Suele suceder que las muchachas comienzan a hilar y tejer entre los 12 y 14 años y no llegan a dominar la habilidad hasta los 16, y para entonces generalmente ya están casadas. (Modiano, 1973. Cit. por Cisneros Paz, 1977).

Una diferencia notoria entre la educación de los muchachos y muchachas a parte de la división del trabajo por su sexo es el hecho de que estos últimos generalmente gozan de mucho más libertad que las muchachas tanto para expresarse como actuar en la comunidad ya que se cuida mucho la discreción y la castidad de las mujeres que son valores altamente apreciados culturalmente. Las madres se encargan de asegurar que sus hijas conserven la virginidad hasta casarse. (Cisneros Paz, 1977).

Entre la descendencia en familias indígenas, el mayor de los hijos varones goza de una posición favorecida. El mayor cuidado y atención será para él, y puesto que el hijo mayor tiende a imitar la conducta del padre al demandar servicios de las mujeres y dar órdenes a hermanos y hermanas, la madre suele tener dificultades para controlar la conducta de éste.

(Cisneros Paz, 1977).

Existe una buena razón por esta conducta del primogénito; si el padre llegara a faltar, será obligación del hijo mayor asumir las responsabilidades y obligaciones de su padre al tomar su lugar. El hijo mayor entonces deberá sostener la casa y representar a la familia en los negocios y en los ritos donde se requeriría la presencia del padre. (Cisneros Paz, 1977).

Las relaciones más estrechas se dan entre las madres y sus hijas, sobre todo con la hija mayor quien de igual manera, si surgiera la necesidad asumirá el papel de su madre. (Cisneros Paz, 1977).

A pesar de que este proceso de aprendizaje de los niños indígenas es informal, en el sentido que sucede de manera cotidiana en su entorno social y no en un salón de clases, no por ello las relaciones entre padres e hijos lo son; de hecho las relaciones son de mucho respeto y llegan a convertirse en tabú, en cuanto al contacto físico, entre padres e hijas, entre madres e hijos y entre hermanos y hermanas desde el momento en que los hijos entran en la pubertad. (Cisneros Paz, 1977).

Otro aspecto a parte del respeto en las relaciones en los grupos indígenas es la solidaridad. Cisneros Paz (1977) resume este aspecto diciendo:

"La solidaridad entre los miembros de los grupos indígenas es indispensable para su supervivencia como comunidad. Para mantener los lazos de solidaridad entre los miembros de la comunidad siempre operantes, es necesario implementar mecanismos que la mantengan y que la desarrollen." (Cisneros Paz, 1977. pg. 52).

Los padres al participar en el proceso de aprendizaje de los hijos, a la vez hacen participe a todos los miembros en la realización de las actividades agrícolas y labores de casa. Todos cooperan en el trabajo y todo lo producido es compartido por todos los miembros en la medida de las

necesidades de cada miembro.

Como consecuencia de esto mismo, los niños indígenas crecen en un ambiente de sumo respeto hacia los mayores, hacia el jefe de la familia y apego hacia todos los miembros de la familia en donde la cooperación y no la competencia es la norma.

Además, en comunidades indígenas operan otros mecanismos de cooperación que se extienden a relaciones fuera de la familia nuclear tales como *mano vuelta* (mano de obra para la siembra o cosecha obtenida por otra familia a condición de algún día corresponder de la misma manera), *guelaguetza* (en la celebración de bodas, familias ajenas cooperan con objetos, animales y ayuda para la preparación del banquete con la condición de que algún día se les retribuirá de la misma forma en una situación similar), y *tequio* o *faena* (la participación general de un barrio o comunidad para la realización de servicios a la comunidad que beneficiará a todos). (Cisneros Paz, 1977. pp. 52-53).

Otra característica de las familias indígenas que subraya la importancia de la solidaridad y cooperación entre los miembros del grupo familiar es la evitación a toda costa de discusiones y desacuerdos entre sus miembros. Es inevitable que por la cercanía de las relaciones estrechas de los miembros de las familias que se produzcan fricciones. Sin embargo, es muy raro que se llegue a desarticular una familia indígena por este motivo. Por lo general, la organización jerarquizada de las familias y la comunidad en su totalidad opera con mecanismos eficientes que previenen las diferencias familiares. (Cisneros Paz, 1977).

El padre como figura de máxima autoridad en la familia deberá resolver cualquier conflicto entre los miembros, y en caso de que el conflicto rebase su autoridad al involucrar miembros de otra familia se recurre a la mediación de los principales o ancianos cuya autoridad abarca las familias en conflicto. Si el conflicto llegara a rebasar inclusive este tipo de autoridades, se cuenta con las autoridades municipales. Si las partes en conflicto no quedaran satisfechas con esta intervención se podrá recurrir a las autoridades distritales y las estatales. (Cisneros Paz,

1977).

No obstante todas estas autoridades, existen casos en donde los conflictos se desencadenan en vendetas interminables entre las familias. (Cisneros Paz, 1977).

Algunas formas de controlar socialmente conductas inaceptables para lo establecido son:

"...el chisme y la ridiculización de los individuos con conductas desviacionistas. Sin embargo, los que muestran conductas de acuerdo a lo establecido son premiados y animados, sirviendo de ejemplo para la comunidad en general. El rango, prestigio y ascendencia que estas personas adquieren en su comunidad, es el mejor premio que pueden obtener por su conducta apegada a los patrones culturales y sociales de la comunidad." (Cisneros Paz, 1977. pp. 54-55).

Aparte de todos los mecanismos señalados de transmisión cultural, en las comunidades también existe otra forma de socializar a los nuevos miembros de la comunidad; la narración de leyendas y fábulas. Aunque de temas diversos el trasfondo de estas narraciones son la de "fomentar la solidaridad, a reforzar los valores y patrones sociales y culturales aceptados, a difundir conocimientos útiles en las actividades cotidianas y especiales de grupo." (Cisneros Paz, 1977. pg. 55).

El momento donde suceden estas narraciones generalmente ocurre después de las actividades del día, cuando se encuentran ya reunidos todos los miembros de la familia.

En consecuencia de lo anteriormente descrito respecto a los estilos de crianza del indígena mexicano, queda evidente que la escuela como una institución de transmisión de conocimientos y de educación formal, implementada y dirigida por el Estado Mexicano, forma una muy pequeña parte del panorama del proceso de aprendizaje del niño indígena. Por ello la importancia que implica comprender la forma de vida del indígena y en

especial su estilo de crianza, para poder contar con una mejor visión del panorama actual de los programas educativos institucionales elaborados para el indígena como también su problemática. Difícilmente puede un programa educativo ser efectivo si no contempla al educando para quien se elabora el programa y en este caso, puede verse que el alumno cuenta con características importantes que lo diferencian del resto de la población nacional. La comprensión de estas diferencias en el niño indígena puede hacer la diferencia entre un programa exitoso y un total fracaso.

Si la familia y comunidad indígena trabajan en armonía para transmitir la cultura al niño en un ambiente en donde este último a edad temprana logra el estatus de adulto uno se preguntaría; ¿Qué necesidad hay de tener una escuela? Es decir, ¿Qué finalidad u objetivos podría tener la educación formal? A éstas interrogantes contestaré con varios aspectos que considero justificarían la presencia de la escuela en las comunidades indígenas. En primer lugar, la escuela debe de transmitir conocimientos que no ofrecen la familia y la comunidad y sin embargo tengan significancia inmediata para el niño indígena. Otro aspecto necesario es la del beneficio; el aprendizaje de los conocimientos impartidos por la escuela deberán favorecer al indígena de manera económica, política y culturalmente. Esto no sólo justifica su existencia, también promueve la motivación necesaria para que los alumnos asistan. Un último aspecto que deberá estar presente se refiere a la transmisión cultural. La familia y la comunidad en general promueven la lealtad y participación activa de todos sus miembros, mientras que puede decirse que la escuela por ser ajena a la estructura comunitaria genera ideologías, culturas, y lealtades diferentes. Como consecuencia el niño se encuentra en una situación difícil en el salón de clases, en donde su cultura y la cultura occidental están en constante oposición. Opino que esta oposición puede ser evitada si se fomenta la coexistencia de las dos culturas en el salón de clases, con materiales y contenidos que muestren respeto hacia las formas de pensar y de vivir de los educandos. Todos estos elementos justificarían la existencia de un programa educativo formal, de otro modo la escuela se convertiría en un aparato más para la subordinación, aislamiento y explotación de los pueblos indígenas del país. Pero esto, como se señaló, es sólo mi opinión; a continuación se ofrece un panorama de la educación indígena dentro del

sistema nacional educativo.

2.2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL DEL SISTEMA NACIONAL

DE EDUCACION INDIGENA.

Hasta aquí queda claro que el indigena mexicano no se encuentra aislado de manera económica, política y culturalmente. Lo mismo puede afirmarse en cuanto a la educación. En este contexto, el Sistema Educativo Nacional juega un papel decisivo para la política lingüística del país.

"Entre la diversidad de expresiones de las culturas étnicas de nuestro país, se cuentan alrededor de 60 lenguas indígenas habladas aproximadamente por el 10% de la población nacional. De ellas no sabemos con certeza cuántas personas las leen y escriben. Lo que sí sabemos, es que las mantienen vivas y en permanente desarrollo y que en ellas, crean y recrean su patrimonio e identidad cultural." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 2).

Las lenguas étnicas se muestran vigentes como lo demuestra la voluntad de las minorías étnicas por mantenerlas vivas, a partir de su larga lucha de resistencia que tiene la finalidad abrir espacios de uso para la consolidación de las mismas. (CNCA/DGCP, 1993).

Y como respuesta a esta lucha se han abierto espacios de apoyo institucional que han contribuido en construir una política de reconocimiento de la nación como pluricultural y multilingüe. Si bien las etnias en nuestro país plantean muchas diferencias culturales, se busca contemplar sus necesidades educativas dentro del marco del sistema nacional de educación del Estado.

En el presente inciso se delimitará los componentes teóricos que conforman la educación encaminada a este sector de la población mexicana. Primero se plantearán los elementos globales expresados en el plan educativo sexenal y para ello se cuenta con:

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. (PEF, 1989).

En la segunda parte se planteará los componentes teóricos propuestos de manera más específica a partir de materiales que versan exclusivamente sobre la educación indígena. Estos son:

Programa de Modernización para la Educación Indígena. 1990-1994.
(SEP/DGEI, 1990n).

Bases Generales de la Educación Indígena. (SEP/DGEI, 1986a).

Modelo de Educación Indígena. (SEP/SEE, 1986).

Estos cuatro materiales esbozan el marco jurídico, las condiciones actuales en las que se desenvuelve la educación bilingüe indígena, los elementos con los que se cuentan para hacer un diagnóstico certero de sus logros y fracasos, la propuesta educativa para la población en cuestión, sus objetivos y las estrategias para lograrlos.

2.2.1. PLAN EDUCATIVO SEXENAL: MODERNIZACION.

Como resultado de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación que se realizó en el país por el presidente Carlos Salinas de Gortari se elaboró el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Este programa refleja cómo dentro del presente sexenio la educación ha ocupado prioridad para el gobierno.

1. Marco Jurídico.

La educación es y ha sido considerada un factor de emancipación y ascenso social y un instrumento que consolida la nación como democrática, soberana e independiente desde el inicial proyecto educativo que contiene la Constitución de 1917. (PEF, 1989).

Los criterios fundamentales que orientan la educación del país se contemplan en el Artículo 3o. de esta Constitución y se señalan en el

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994:

"...que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que se funde en el progreso científico y luche contra la ignorancia y sus efectos, contra la servidumbre y los prejuicios; que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; que sea nacional, sin exclusivismos, y contribuya a la mejor convivencia humana. El criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrático y popular." (PEF, 1989. pg. 3).

Este programa propone delimitar estrategias para lograr la triple tarea que la educación deberá cumplir de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994: 1) responder a las demandas sociales, 2) responder a los propósitos del desarrollo del país, y 3) promover la participación de todos los sectores de la población en ayudar a lograr las metas de la educación. (PEF, 1989).

2. Condiciones Actuales.

Cuando se creó la SEP en 1921, el índice de analfabetos en México era de 66%, con la matrícula total del sistema escolar de 850 mil, 25 mil maestros y 12 mil instituciones. Actualmente el índice de analfabetos es de 8%, con la matrícula total de 25 millones, con más de un millón de maestros y un total de 154 mil instituciones. (PEF, 1989).

"Implica haber incrementado en 68 años 22% a casi 100% la cobertura de los mexicanos en edad de cursar la educación primaria, en un país cuya población se ha sextuplicado." Considerable labor si se considera que desde 1921 la población rural de México se ha triplicado mientras que la urbana se ha multiplicado por catorce. (PEF, 1989. pg. 3-4).

A primera vista, las estadísticas muestran una situación bastante bien en comparación con sus inicios; pero no todas las cifras son favorables.

Actualmente ese 8% se traduce en aproximadamente 4.2 millones de analfabetos mayores de 15 años. Mientras que la primaria es hoy en día, constitucionalmente obligatoria, se calcula aproximadamente 20.2 millones de adultos quienes no la han concluido, con cerca de diez y seis millones más, la secundaria. (PEF, 1989).

La distribución del analfabetismo en el país es desigual en las diversas zonas geográficas y grupos sociales de México. Mientras que el índice en comunidades indígenas dispersas es cercano al 100%, hay algunas regiones de la República que se aproximan al 2%. (PEF, 1989).

En la actualidad hay un 2% del total, esto es, 300 mil niños mexicanos, los que no tienen acceso a la escuela. Son cerca de 880 mil alumnos los que abandonan cada año la educación primaria, y un millón 700 mil niños entre los 10 y 14 años los que no están matriculados. De los egresados de primaria, son 83% los que se inscriben en la secundaria. Hoy en día, de cada dos mexicanos, uno tiene estudios que no rebasan la primaria. (PEF, 1989).

3. Elementos de Diagnóstico.

La educación preescolar, primaria, y secundaria son proporcionados por la federación, los estados y los particulares; la comunitaria rural está a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y la indígena se norma y lleva a cabo por la SEP, mediante la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Al analizar la situación de la educación básica en general, se encontró que los programas de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) que se hacen cargo de la educación inicial de niños menores de cuatro años se encuentran desvinculados de la educación preescolar y de la de adultos y no incorporan contenidos relacionados con la preservación del medio

ambiente y la salud. Aunado a ello está la desventaja de que los CENDI sólo atienden 142 mil niños mexicanos menores de cuatro años además de 216 mil mediante la modalidad no escolarizada de los ocho millones en total de niños menores de cuatro años dentro del país. (PEF, 1989).

En cuanto al nivel de preescolar existen todavía un millón 500 mil niños de cuatro y cinco años de edad quienes habitan principalmente en zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas los que no cuentan todavía con este servicio debido a las limitaciones que han mostrado los modelos existentes para su atención. (PEF, 1989).

Al evaluar el nivel primaria se encontró que el 2% de la demanda, esto es, 300 mil niños en edad escolar, que son básicamente niños de zonas rurales e indígenas, los que no tienen acceso al primer grado todavía. (PEF, 1989).

Además de esta deficiencia en cubrir la demanda, hay un 45% de los niños matriculados en primaria, esto es más de 6.6 millones de alumnos, los que no llegan a terminar este nivel dentro del período reglamentario de seis años. En el caso de las zonas rurales e indígenas el índice está por encima del 80%. (PEF, 1989).

La cantidad de niños que abandonan anualmente la primaria en los primeros tres años también es enorme, hablo de alrededor de 500 mil niños; durante los últimos tres años son 300 mil. Como consecuencia los primeros engrosan el grupo de analfabetos funcionales y los segundos, al rezago educativo. (PEF, 1989).

Sí bien es cierto que existen programas encaminados a prevenir la reprobación escolar, estos apenas cubre el 8.6% de la población matriculada en los dos primeros años de primaria. (PEF, 1989).

En más de 15 mil escuelas primarias oficiales, lo que es, el 20% del total, no se ofrecen todos los grados y en más de 16, esto es el 22%, se atienden todos los grados por un solo maestro. (PEF, 1989).

Al igual que la educación inicial, tanto el plan como programa de estudio de la primaria están desvinculados de los de preescolar y secundaria, carecen de una clara coherencia y organización en sus objetivos y contenidos. (PEF, 1989).

Dentro del nivel de secundaria se encuentran un total de 4.3 millones de jóvenes matriculados. De esta cantidad un 70.4% los atiende la federación, un 21.6% los estados y un 8% particulares. La cantidad de egresados de primaria que ingresan al nivel de secundaria ha descendido del 89 al 83% y la mayoría de las zonas rurales e indígenas, no tienen acceso a una secundaria. (PEF, 1989).

Se hace un cálculo aproximado de un millón de alumnos, 25% del total, quienes no terminan secundaria dentro del período reglamentario. No se ha logrado disminuir tanto la deserción como la reprobación durante los últimos diez años. (PEF, 1989).

Aunado a todo, las deficiencias de cada nivel educativo se le puede añadir la cifra de un millón 700 mil niños entre diez y catorce años quienes no se encuentran matriculados en ningún servicio. (PEF, 1989).

4. Propuesta de Modernización Educativa.

Ante este panorama, la propuesta planteada por el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 plantea objetivos específicos y estrategias para lograrlos.

A) Objetivos de la Modernización Educativa.

Es clara la necesidad de lograr ciertos objetivos al considerar el diagnóstico de las condiciones del sistema educativo del país. Hace falta consolidar la educación inicial en México; articular el nivel preescolar, el nivel primaria y el nivel secundaria eliminando sus traslapes e incoherencias; ofrecer los tres niveles de educación básica a toda la población en edad escolar dando prioridad a la primaria; elevar el rendimiento escolar en la primaria y la secundaria con énfasis en las zonas

marginadas del medio urbano, rural e indígena. Un último objetivo será asegurar que la educación básica se ajuste a las necesidades que plantea la modernización de la sociedad. (PEF, 1989).

B) Estrategias a Seguir.

Las estrategias para cumplir los objetivos abarcan cuatro aspectos del Sistema Educativo Nacional; la calidad educativa, los contenidos de los programas, los métodos de enseñanza-aprendizaje y la formación y actualización de los maestros.

Calidad de la Educación: "Para lograrla, se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología." (PEF, 1989, pg. 19).

Contenidos: "Se debe promover el paso de contenidos informativos que suscitan aprendizajes fundamentalmente memorísticos a aquéllos que aseguren también la asimilación y recreación de valores, el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de métodos de pensamiento y acción que han de confluír en el aprendizaje." (PEF, 1989, pg. 19-20).

Métodos de enseñanza-aprendizaje: "El reto consiste en involucrar a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes mismos en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje que refuercen los valores de la educación mexicana; que estimulen la imaginación, el examen colectivo y el trabajo personal; y que se enfoque congruentemente a la solución de problemas concretos mediante el uso del método y el manejo preciso de la información." (PEF, 1989, pg. 21).

Formación y actualización de maestros: "Para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos, una de las tareas fundamentales debe ser el apoyo al magisterio y la previsión de mecanismos idóneos de reconocimiento." (PEF, 1989, pg. 21).

ESTA COPIA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

79

"La adecuación de los contenidos y de los métodos educativos, por su parte, reclama el diálogo permanente, a fin de que sean los maestros mismos y las comunidades en las que trabajan quienes contribuyan a realizar las transformaciones necesarias." (PEF, 1989, pg. 22).

Lo anteriormente planteado supone en esencia cuatro causas por las que el Sistema Educativo Nacional ha fallado en cumplir las demandas de la población. Comenzando por el más obvio, está la falta de presupuesto por lo que ha habido limitaciones en cubrir la demanda a todos los niveles de educación al no concebir la educación como un área de prioridad. Una segunda causa sería la mala planeación curricular de los programas educativos ya que es evidente que no fueron elaboradas pensando en las necesidades de toda la población, como también no se articularon los distintos niveles en un plan global con coherencia. Una tercera causa sería las metodologías utilizadas que no se ajustan a las necesidades actuales de colocar toda la República en el siglo XX al no introducir avances de la ciencia y tecnología a los contenidos educativos. Esto se traduce en materiales didácticos atrasados y caducos. Una última causa sería la mala preparación o formación de los maestros que ha repercutido en la mala calidad de la educación.

El plan educativo sexenal global reconoce una demanda educativa no cubierta; 8% de la población, esto es 4.2 millones de personas con más de 15 años. De esta cantidad, una gran parte son indígenas; en zonas indígenas del país el nivel de analfabetismo oscila entre el 2 y el 100%. Esbozado en términos de la población en edad escolar, encontramos que en el nivel preescolar 500 mil niños entre los 4 y 5 años son de zonas rurales, indígenas y/o marginadas carentes del servicio preescolar. En zonas rurales e indígenas existe una 2% de la demanda total que queda desatendida ya que no se le puede ofrecer el servicio de primaria.

Este mismo plan sexenal plantea objetivos muy específicos para acabar con las deficiencias y a la vez mejorar las condiciones del sistema educativo del país. Los objetivos son muy claros y específicos y van muy ligados a las necesidades reales del país que se reflejan en el diagnóstico

planteado.

Las incongruencias surgen cuando estos objetivos se traducen en estrategias a seguir para lograrlo. El concepto clave es rezago; la idea que emerge del trasfondo del planteamiento de la problemática educativa es que la educación es deficiente debido a que está atrasado o caduco, por lo que requiere una actualización en todos los sentidos.

La estrategia, por lo tanto implica la MODERNIZACIÓN como respuesta que resolverá el rezago educativo en el que se encuentra el país. Al establecer a la educación como primero en la lista de prioridades en el plan sexenal el Sistema Nacional Educativo recibe la ventaja de mayor presupuesto y atención a su problemática. Pero aún así, esto no implica necesariamente una solución a todos los factores que produjeron consecuentemente el rezago educativo del país. En pocas palabras, lo que intento enfatizar es que la respuesta que da el Sistema Educativo Nacional, esto es, 'modernizar' a la educación de México, en los términos que propone el Programa para la Modernización Educativa 1989-1990, no logrará resolver todas las deficiencias del Sistema. El modernizar, en estos términos, significa ofrecer: 1) Cursos de actualización y formas de acreditación a los maestros, y 2) Incorporar nueva tecnología y avances científicos al programa educativo.

El proponer más facilidades para titular y acreditar a los maestros, no implica que estén mejor preparados para sus tareas. Poseer los conocimientos sobre el tema son un requisito indispensable para la enseñanza, pero sin una comprensión clara sobre los aspectos que abarcan la relación enseñanza-aprendizaje y una preparación sobre métodos y técnicas pedagógicas el maestro tendrá poca efectividad.

En cuanto al aspecto de la propuesta que sugiere vincular todos los procesos pedagógicos a la tecnología y avances científicos del momento, creo que ayudará mucho, pero creo también que se hace a un lado la esencia de la problemática del Sistema Educativo Nacional.

Un programa educativo puede carecer de todas estas ventajas

"modernas" y sin embargo producir resultados muy buenos. El trasfondo del asunto es que, aunque hay estadísticas de la población escolar en cuanto a la cantidad de egresados, no hay ningún seguimiento de los programas educativos en sí. No se sabe dónde o porqué estos programas le han fallado a sus alumnos, ni qué es lo que se debe hacer por mejorarlos. A pesar de haber estadísticas que señalan cuántos maestros bilingües están en la DGEI por parte de la SEP, no se cuenta con una evaluación real de sus conocimientos o preparación para el proceso de aprendizaje-enseñanza que vaya más allá de señalar si tienen o no un título acreditado.

En realidad la cuestión es que hace falta cubrir la demanda de toda la población en edad de la educación básica y en especial las zonas rurales y urbanas marginadas en donde la demanda es mayor. Para cubrir esta demanda se necesita, además de mayor número de maestros bilingües, calidad en la educación. Formar y titular de manera apresurada a indígenas bilingües para desempeñar el papel de maestros bilingües de ninguna manera ayuda; al contrario, solo empeora las cosas. Para que los resultados tengan efectos positivos a largo plazo hace falta preparar a los maestros de manera adecuada aunque ello implique mayor costo y mayor tiempo.

También es importante llevar a cabo programas para prevenir la deserción en todos los niveles como también aumentar el número de programas existentes para prevenir la reprobación. Esto implicaría realizar estudios previos de las causas fundamentales que suscitan que el niño repruebe y/o abandone sus estudios. Finalmente, hace falta organizar de manera coherente y efectiva tanto los objetivos como contenidos de todos los niveles educativos para articular cada grado escolar de manera ordenada.

2.2.2. MODERNIZACION DE LA EDUCACION INDIGENA.

La propuesta de cambio para el sexenio formulada en el Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994, refleja los objetivos a nivel nacional. Debido a que la Dirección General de Educación Indígena de la SEP forma parte del Sistema Educativo Nacional, estos objetivos se aplican también a la educación para la población indígena. La cuestión es entonces; ¿Qué tan congruentes son estos objetivos con el proyecto educativo

indígena? Para contestar a esta pregunta se hace una revisión de los siguientes aspectos: 1) El marco jurídico que fundamenta la educación indígena dentro de nuestro país, 2) Las condiciones actuales en que se encuentra el proyecto educativo indígena, 3) Los elementos de diagnóstico que plantea el Programa de Modernización para la Educación Indígena 1990-1994 de los resultados de la Educación Bilingüe Bicultural al inicio del sexenio, y por último, 4) La propuesta del Estado dada en respuesta al diagnóstico aportado.

1. Marco Jurídico.

Como ya se señaló, los criterios fundamentales que orientan la educación nacional se encuentran en el Artículo 3o. de la Constitución. En el Modelo de Educación Indígena (SEP/SEE, 1988) se cita que la educación bilingüe bicultural tiene su base jurídica en el Artículo 5o. en sus Fracciones III, IV y VI.

También se deben considerar los Artículos 20, 21 y 22 de la citada ley, que definen las funciones que deben desempeñar tanto educador como educando y la relación entre escuela y comunidad en el proceso educativo todo dentro del Sistema Educativo Nacional en su conjunto, lo cual también abarca la educación indígena. (SEP/SEE, 1988. pg.12-13).

Dentro del reglamento interior de la SEP, se encuentra de manera más específica la normatividad de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural en el Artículo 21, el cual faculta a la Dirección General Educación Indígena para realizar las siguientes funciones:

"proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la castellanización y educación primaria bilingüe que se imparte a las personas que pertenecen a culturas indígenas, y difundir los aprobados." (Fracción I).

"Verificar, con la participación de las delegaciones generales, que se cumplan las normas pedagógicas, contenidos y métodos educativos aprobados para la castellanización y la

educación primaria bilingüe." (Fracción II).

"Elaborar, en coordinación con las direcciones generales de materiales didácticos y culturales, publicaciones y bibliotecas, y demás unidades competentes, libros, materiales didácticos y auxiliares, así como programas radiofónicos en lenguas indígenas." (Fracción IV).

"Elaborar y promover programas orientados al desarrollo de las aptitudes personales y de la calidad de la vida en las comunidades indígenas en coordinación con la Dirección General de Promoción Cultural y otras dependencias y entidades de la administración pública federal." (Fracción VI).

"Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas de capacitación y superación académica del personal de la Secretaría que imparta esta educación." (Fracción VII).

"Evaluar en todo el país la educación que en esta materia imparta la Secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento. (Fracción VIII)." (SEP/SEE, 1988. pp. 13-15).

Por último están las más recientes reformas al artículo 4o. constitucional que ponen de manifiesto el derecho a la diferencia como pilar sustantivo de la democracia y de la identidad nacional, al reconocerse México como nación multicultural y plurilingüe:

"La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus

prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley." Artículo 40. Constitucional. (CNCA/DGCP, 1993. pg. 1).

2. Condiciones Actuales.

Comenzando por 1964, cuando la SEP asume directamente el compromiso y crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües. Este servicio se expande ampliamente durante el período de 1972 a 1976, al amparo de la Ley Federal de Educación, en vigor desde 1973, la cual señala como finalidad en su Artículo 50. Fracción III 'alcanzar un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas'." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 11).

Poco a poco se va esbozando un proyecto educativo nacional destinado a los indígenas; el proyecto de Educación Indígena Bilingüe Bicultural. En 1978, se crea la dependencia responsable de dar viabilidad al proyecto educativo nacional destinado a los indígenas, esto es, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (SEP/DGEI, 1990n).

Para 1988 queda expuesto ya un Modelo de Educación Indígena (SEP/SEE, 1988). Es en este trabajo que se trata de delimitar la naturaleza e importancia del modelo, los elementos principales que deberán conformar la educación indígena, sus relaciones básicas, y las estrategias pedagógicas que deberán considerarse para que se permita hacer realidad las aspiraciones de reivindicación histórica y social de los pueblos indígenas. A continuación se exponen de manera breve los puntos importantes.

a) Naturaleza e Importancia del Modelo de Educación Indígena.

La educación indígena bilingüe bicultural, contribuye al desarrollo biopsicosocial del niño indígena, quien dentro del marco de su cultura, contribuye de manera positiva al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad. Los objetivos son tres: 1) Favorecer el desarrollo armónico del niño indígena a partir de su realidad histórica y sociocultural, 2) Favorecer el conocimiento y desarrollo de las culturas y lenguas étnicas, así como del castellano y la cultura nacional, y 3) Fomentar la

vinculación escuela-comunidad. (SEP/SEE, 1988).

Este modelo es el resultado de la demanda por parte de diversas organizaciones no-institucionales como también la respuesta una larga lucha de resistencia por los pueblos étnicos por mantener vivas sus lenguas e identidad cultural.

b) Elementos Principales del Modelo de Educación Indígena.

No obstante la gran pluralidad cultural multilingüística en México, hay tres puntos en común que tienen todos los pueblos indígenas del país y que deben ser considerados en cualquier programa orientado a cubrir la demanda educativa de este sector. Primero está la cuestión de que la tierra es un aspecto fundamental en su forma de vida; de ella vive y a partir de ella giran las estructuras sociales de las comunidades indígenas. Como segundo punto está el idioma; el idioma ha sido un factor de diferenciación y de identidad cultural. Un programa que no contemple su importancia para el indígena es muy factible al fracaso. Por último, está la concepción del mundo muy particular que tienen los pueblos indígenas. El Estado tiene la obligación de protegerla y promover su desarrollo como se estipula en el Artículo 40. Constitucional.

Los elementos fundamentales del modelo son el currículum, la metodología de enseñanza, los materiales didácticos y las formas de evaluación del proceso de enseñanza.

El primer elemento, esto es el currículum, se encuentra incongruente a las necesidades educativas de la población indígena nacional, como lo señala el diagnóstico elaborado por el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994. (SEP/DGEI, 1990n). El currículum vigente y sus materiales didácticos correspondientes no fueron elaborados con una política nacional de desarrollo plural y multilingüe en mente, por lo cual presenta grandes dificultades en su aplicación. La respuesta inmediata institucional a esta deficiencia es el plan y programa de estudios de Educación Preescolar Indígena y el manual para el maestro de este nivel, los cuales fueron cimentados en base a una experiencia piloto con cuatro

grupos étnicos durante dos ciclos escolares consecutivos. (SEP/SEE, 1986).

Para el nivel primaria bilingüe-bicultural, todavía no se cuenta con un curriculum, por lo que provisionalmente se utilizan Manuales de Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural de 1o. a 6o. grados y el Manual de Captación de Contenidos Étnicos. Ambos materiales cumplen la tarea de apoyar los programas educativos vigentes al incorporar en ellos la parte correspondiente al contexto étnico. De los dos materiales el segundo cumple además la tarea permanente y paulatina de construir el curriculum específico de nivel primaria, a partir de los contenidos étnicos validados y sistematizados con fines de escolarización. (SEP/SEE, 1988).

El curriculum se encuentra, por lo pronto, incompleto. Mientras ya hay la parte que abarca el nivel preescolar, el nivel primaria carece de un curriculum propio, por lo que se trabaja actualmente con materiales provisionales y complementarios. Esto último se hace evidente al observar que los materiales bilingües-biculturales se utilizan en conjunto con los materiales nacionales de educación básica.

El segundo elemento fundamental del modelo de la educación indígena es la metodología de la enseñanza. Al respecto se indica en el Modelo de Educación Indígena (SEP/SEE, 1988):

"La propuesta que actualmente sustenta la política lingüística, alude a la necesidad según la cual, durante el preescolar y los dos primeros grados de la primaria, los alumnos indígenas manejen su lengua materna como vehículo sustantivo de formación; con ello se garantiza la continuidad de un proceso de socialización iniciado desde el seno familiar y comunitario, ..." (SEP/SEE, 1988. pg.37)

Agrega:

"... por la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento, se favorece el desarrollo cognoscitivo; por ello, el manejo oral de la lengua de los hablantes nativos facilita

el aprendizaje de la lecto-escritura en las lenguas indígenas, con lo que estas revaloran su importancia como canales de comunicación intraétnicos. A su vez, en la medida en que se va consolidando el empleo del idioma materno, se hace posible la introducción del español como segunda lengua, siguiendo una dinámica de comprensión oral que también de paso gradual al aprendizaje de la lectura y de la escritura, sin que ambas lenguas se interfieran." (SEP/SEE, 1988. pg.37)

Dos comentarios, de paso, a esta propuesta:

Primero, en términos generales la propuesta metodológica es hacer uso únicamente de su lengua materna durante el preescolar y los dos primeros grados de primaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, como se verá en el tercer capítulo, responde muy claramente a la suposición de Piaget de que los ciclos de desarrollo preceden los ciclos de aprendizaje, por lo que se tiene como prerequisite que el niño tenga el nivel de maduración suficiente para luego poder recibir la instrucción necesaria.

El segundo comentario es respecto a como el niño indígena aprenderá lecto-escritura en su lengua materna para después de forma gradual abordar el aprendizaje de una segunda lengua, comenzando por comprensión oral y posteriormente su lecto-escritura. Las dos citas anteriores llevan ciertas suposiciones implícitas. La primera, que sin una metodología que contemple el uso de la lengua materna del niño en sus primeros años escolares se pone en peligro la continuidad en el proceso de socialización del educando. En cuanto a la segunda cita, el mensaje implícito es que una cierta interferencia mental con efectos negativos en el desarrollo cognitivo sucede si no se separa en diferentes tiempos los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna de la segunda lengua. Sin adelantarme demasiado a la revisión presentada de estas suposiciones en el tercer capítulo del presente trabajo, solo añadiré que estas suposiciones son, hasta donde se sabe en este momento incorrectas e invalidadas por carecer de evidencia empírica que las apoyen.

Otra consideración:

Si como hemos visto al principio de éste capítulo ha aumentado de manera notable el bilingüismo en la población indígena y por razones económicas hay mucha movilidad entre los pueblos indígenas cabe la posibilidad entonces que muchos niños y jóvenes indígenas entran en contacto con el español a temprana edad. Esto aunado al estigma de hablar un idioma indígena plantea ciertas dudas: ¿Realmente son los padres agentes transmisores de la lengua indígena para sus hijos? ¿Cómo asegurar que la lengua indígena sea su lengua materna? En el caso de que no lo sea, al implementar un programa que haga obligatorio el uso de la lengua indígena los primeros años se podría impedir (según la cita ya mencionada) el proceso de socialización, lo cual tendría consecuencias negativas en el niño indígena.

Las estrategia pedagógicas que se usarán se agrupan en tres tipos; según el nivel educativo, según el grado de bilingüismo, y según el grado de relación intercultural.

En el Modelo de Educación Indígena (1988) se considera tres aspectos de la teoría de Piaget; (1) la dimensión biológica, (2) el enfoque interaccionista en donde el niño constantemente reelabora su conocimiento en relación a sus acercamientos sucesivos con el objeto de conocimiento, y (3) el constructivismo genético. Esto se refleja en las siguientes afirmaciones:

"Una educación que no parte del ambiente sociocultural y condiciones históricas del educando, contradice los referentes cognoscitivos y afectivos por medio de los cuales el niño genera su proceso de pensamiento y explica la realidad que le rodea." (SEP/SEE, 1988. pg.58)

Por ello como estrategia según el nivel educativo:

"...en el nivel de preescolar indígena y en el primer grado de la primaria, al niño debe educarse en su lengua materna, no sólo para posibilitarle la comprensión de lo que se le enseña, sino porque las ideas que aprende están organizadas

de acuerdo con su particular forma de pensar." (SEP/SEE, 1988. pg.59)

Este punto de vista se ajusta a la idea de Piaget de que hay un esquema de desarrollo muy claro en los niños, por lo que la instrucción deberá ajustársele.

Finalmente, otro comentario con matices piagetianos:

"En suma, podemos hoy afirmar que imponer durante los primeros años de escolarización una lengua y una cultura ajenas al niño en las condiciones de dominación señaladas, equivale a cercenar una buena parte del potencial intelectual del educando." (SEP/SEE, 1988. pg.61)

La apremiante necesidad de alfabetizar a la población en su lengua, como paso previo a cualquier otro esfuerzo en el área del lenguaje, para fortalecer la cultura indígena, es una postura ampliamente apoyada. Sin embargo, dada la heterogeneidad lingüística, tanto en el aspecto social (grados de tipo de bilingüismo) como por su estructura formal (56 lenguas pertenecientes a cinco familias lingüísticas), es imposible sugerir un solo método de alfabetización, sino más bien la utilización de técnicas y la sugerencia de actividades emanadas de las diferentes propuestas metodológicas que mejor se ajusten a las características formales de cada idioma. (SEP/SEE, 1988).

Debido a la dificultad de producir a corto o mediano plazo todos los libros de texto necesarios para más de 110 variantes de las 56 lenguas, se requiere que los maestros y alumnos en trabajo conjunto durante la actividad docente elaboren estos materiales, con la finalidad de que los niños indígenas logren en su propia lengua, las mismas habilidades que los niños no indígenas adquieren en el español. (SEP/SEE, 1988).

Como estrategia pedagógica según el grado de bilingüismo se propone primero averiguar al inicio del año escolar los diversos grados de bilingüismo y sus niveles de comprensión respectivos en cada una de las

lenguas existentes en el salón de clases. Una vez obtenida esta información se orientará la actividad pedagógica de la siguiente manera:

"-La educación preescolar y primaria se impartirá en la lengua mayoritaria de los alumnos, ya que a pesar de existir niños bilingües o trilingües, el idioma dominante es manejado por la mayoría de los educandos del grupo. Al maestro en esta circunstancia le corresponde promover la interacción y comunicación entre los niños, a efecto de lograr el desarrollo de actitudes de trabajo en equipo, en donde todos aprenden de todos y educan a todos. De esta manera la actividad pedagógica no se complica sino se enriquece y la clase se constituye en un verdadero laboratorio de idiomas.

-Cuando el grupo presenta particularidades de bilingüismo, es decir, los niños poseen niveles de comprensión semejantes, tanto en la lengua indígena como en el español, la actividad docente tendrá que desarrollarse en forma bilingüe oral, enfatizando el uso oral de la lengua que menos se usa en el medio comunitario, para un desarrollo lingüístico equilibrado respetando el principio que dice que la alfabetización se realizará en la lengua que mejor domine el niño. Pero además, el maestro se apoyará en aquellos alumnos que poseen el mejor dominio lingüístico para orientar su labor." (SEP/SEE, 1988. pg.68)

Actualmente, existen comunidades étnicas en donde los niños no hablan las lenguas vernáculas y para ellos la educación indígena bilingüe-bicultural tendrá el propósito de recuperarla. En estos casos se revierte el procedimiento, es decir, se trabajará primero en español para luego pasar al segundo idioma que en este caso será el idioma indígena de la misma forma descrita anteriormente. El maestro podrá hacer uso de las metodologías sugeridas en materiales publicados recientemente por la DGEI para la enseñanza graduada del español como segunda lengua. (SEP/SEE, 1988).

En cuanto a las estrategias pedagógicas según el grado de relación intercultural, éstas se refieren a aquellos niveles de relación existentes entre las propias comunidades indígenas, y entre comunidades indígenas diferentes y entre estas con comunidades no-indígenas. Como resultado de los diferentes tipos de relaciones que se mantienen, se pueden encontrar comunidades de fuerte cohesión social con gran vitalidad cultural, comunidades divididas a raíz de conflictos y enfrentamientos culturales por lo que a lo largo del tiempo han ido perdiendo la memoria de su cultura propia para paulatinamente asumir de manera indiscriminada la cultura occidental.

Dentro del salón de clases, esto se traduce en una menor o mayor identificación con la cultura del grupo étnico de pertenencia, en la problemática consecuente del choque de valores culturales que resulta en una desvalorización de la cultura propia como también la pérdida de la identidad cultural. (SEP/SEE, 1988)

Otro elemento fundamental en el presente modelo educativo lo son los materiales didácticos para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Debido a la carencia de materiales didácticos para la educación bilingüe-bicultural descrita con anterioridad al revisar el currículo de la presente propuesta educativa, se han elaborado ciertos materiales como las monografías estatales. Sin embargo, estas en realidad no logran satisfacer los requisitos pedagógicos cuando se intentan emplear dentro de la educación indígena. (SEP/SEE, 1988).

Mientras no se cuenten con materiales didácticos congruentes al modelo, no se podrá aplicar eficazmente este programa educativo. Por ello la elaboración de aquéllos debe ser considerado prioritario.

En cuanto a las formas de evaluación del programa educativo, se advierte la necesidad de formular procedimientos e instrumentos específicos para la evaluación del aprovechamiento escolar. Hasta ahora el tipo de evaluaciones presentan serios desajustes con respecto a los propósitos del propio subsistema; esto se debe a la aplicación indiscriminada de los

procedimientos e instrumentos autorizados para el nivel de educación primaria dentro del Sistema Educativo Nacional al servicio educativo bilingüe-bicultural sin considerar las especificidades consustanciales del servicio, como también a la omisión en las evaluaciones realizadas de ciertos aspectos de primer orden en el subsistema, como por ejemplo el grado de dominio de la lengua indígena y/o el manejo de los contenidos culturales propios. (SEP/SEE, 1988).

3. Elementos de Diagnóstico.

Son seis las áreas que abarca el análisis presentado en el Programa de la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 en relación al servicio educativo indígena; el desarrollo curricular, la atención a la demanda, la administración educativa, la superación académica, la participación social, y la promoción y fortalecimiento educativo. (SEP/DGEI, 1990n).

-Desarrollo Curricular. "Por su importancia y significación en la construcción teórica de la modalidad educativa bilingüe-bicultural, el aspecto relacionado con el desarrollo curricular constituye el eje central del Subsistema de Educación Indígena." (SEP/DGEI, 1990n).

A nivel de educación inicial, actualmente hay un Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena que cumple la función de impartir educación materno-infantil. Sin embargo, todavía no se ha sistematizado un modelo curricular para la atención de los niños menores de cuatro años. (SEP/DGEI, 1990n).

Se han obtenido avances para la educación preescolar en cuanto a diseño curricular ya que existe un plan y un programa de estudio propios, además de sus materiales didácticos correspondientes. Pero, hasta el momento, no se han implantado a nivel nacional los materiales. (SEP/DGEI, 1990n).

En el nivel primaria se encontró:

"A pesar de los esfuerzos que en distintos momentos se han dedicado al diseño y elaboración del plan y programas propios del nivel, como el Plan de Estudios de Educación Indígena (junio de 1985), aún no se cuenta con un currículo congruente con los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas ni articulado al nivel preescolar, como es el propósito de la educación básica indígena." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 12).

"Las propuestas curriculares hasta ahora elaboradas, sólo han alcanzado una implantación de carácter experimental. En este proceso se pueden distinguir tres construcciones significativas: la propuesta curricular específica; la propuesta curricular genérica y los Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 12).

"La primera propuesta sólo pudo cubrir la etapa de planeación, pues se establecieron nuevas directrices para elaborar un currículo 'genérico' para el medio indígena y rural." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 12).

"La propuesta genérica pudo ser experimentada en cuatro regiones indígenas (mixe, náhuatl, totonaca y tlapaneca) lo que permitió, mediante un proceso de seguimiento y evaluación, retroalimentar la propuesta curricular. No obstante, no se pudo proceder a su implantación ampliada." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 12).

"A causa de deficiencias en su distribución y aplicación, los Manuales fueron objeto de un proceso de implantación irregular que impidió, al igual que en Preescolar Indígena, desarrollar un proceso de seguimiento y evaluación sistemático que permitiera modificar, complementar o sustituir dichos materiales." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 12).

Por todo esto, aún no se ha formulado un modelo curricular único que ofrezca un grado de flexibilidad en sus metodologías, contenidos y enfoques lingüísticos para una atención diferenciada de las etnias indígenas. Aunados a esta carencia se suman los obstáculos presentados en el campo lingüístico que se resumen de manera siguiente:

"-Existen dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas, debido entre otros factores, a la deficiente formación de docentes y al desconocimiento de los objetivos que se persiguen en esta área.

-En algunos casos, los maestros no están alfabetizados en su propia lengua, o no hablan la lengua de la comunidad que atienden; en otros, la atención también resulta deficiente por la integración de grupos con niños de diferentes etnias.

-La enseñanza del español no ha logrado alcanzar un nivel adecuado de competencia funcional al término del ciclo escolar, situación que coloca al alumno en desventaja para acceder a niveles superiores." (SEP/DGEI, 1990m. pg. 13).

Pero a pesar de todos estos obstáculos también han habido avances significativos en el área lingüística, con ello me refiero a didácticas para la lecto-escritura en lenguas indígenas y en español como segunda lengua; la dosificación de contenidos gramaticales de las lenguas náhuatl y maya de 3o a 6o grados, y a las guías metodológicas para las lenguas restantes. (SEP/DGEI, 1990n).

En la investigación también hay deficiencias; además de la desventaja que significa la falta de recursos necesarios para el desarrollo de la investigación, no siempre se aprovechan los resultados obtenidos. Hace falta una sistematización en las acciones, lo cual ha producido una falta de información actual sobre los datos cognoscitivos, socioeconómicos, sociolingüísticos, y psicopedagógicos de la población indígena. Tampoco hay personas calificadas dentro de los diversos departamentos de la DGEI. (SEP/DGEI, 1990n).

En lo que respecta a materiales didácticos, se han diseñado, elaborado, y producido 80 títulos para los alumnos con sus guías del maestro correspondientes, para la enseñanza de la lecto-escritura en 36 lenguas indígenas mayoritarias. Debido a las posibilidades de aglutinación de las variantes dialectales se pudo reducir a 66 títulos. También hay alfabetos prácticos para 56 lenguas indígenas, con la metodología adecuada para la enseñanza. Sin embargo, ha habido poca y mala distribución de los materiales, lo cual ha traído como consecuencia la subutilización de los mismos, además de la imposibilidad de evaluar de manera adecuada su eficacia. (SEP/DGEI, 1990n).

-Atención a la Demanda. Se señala que el proceso del crecimiento del subsistema ha sido notable y a doce años de haberse creado la DGEI se atiende a 46 grupos indígenas del país en 23 estados de la República. (SEP/DGEI, 1990n).

Para ofrecer un servicio escolar a niños de 4 y 5 años de edad se creó los Centros de Educación Preescolar Indígena para nivel preescolar. Desafortunadamente la capacidad física para la prestación de este servicio es limitada. Sólo en algunos estados de la República existe un número reducido de Centros de Educación Preescolar Indígena construidos por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAFFCE). La mayoría de los centros son cuartos acondicionados que van mejorando sus instalaciones por intervención directa de los docentes y de los propios miembros de la comunidad. (SEP/DGEI, 1990n).

En cuanto a la educación primaria hay factores que intervienen produciendo un bajo aprovechamiento escolar o en el peor de los casos, la reprobación y/o abandono escolar. Estos factores son:

"-Los niños indígenas presentan serios problemas de desnutrición y subalimentación, hechos que influyen de manera determinante en su rendimiento escolar y en su desinterés por asistir a la escuela." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 15).

"-Las condiciones de extrema pobreza que caracterizan la vida de las comunidades indígenas obliga a algunas familias a migrar, temporalmente, en busca de oportunidades de empleo, y a incorporar a los niños, a muy temprana edad, a las tareas productivas, situaciones que propician el ausentismo y, en muchos casos, la deserción escolar." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 15).

"-La incompatibilidad del calendario, y horarios escolares nacionales, con los procesos sociales y productivos de las comunidades, es un factor que también afecta la permanencia de los niños en la escuela." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 16).

Aunado a todo lo anterior está el hecho de que hasta 1988, sólo el 39% de las escuelas eran de organización completa, y de las escuelas de organización incompleta la mitad eran unitarios. Esto significa que en más del 60% de las escuelas no se puede ofrecer a los niños la educación primaria completa, debido ya sea porque se ubican en poblaciones pequeñas de poca demanda, o por falta de personal y/o falta de albergues que posibiliten a los niños su proximidad a la escuela. Por ello, es frecuente que los niños indígenas tengan que recorrer grandes distancias para llegar a la escuela más próxima, en donde sí se tiene el grado a que han sido promovidos. Consecuentemente, muchos de ellos suspenden sus estudios de manera definitiva. (SEP/DGEI, 1990n).

Con respecto a la infraestructura física para la prestación del servicio, se encuentran muchas deficiencias; no se cuenta en la mayoría de los casos con edificios escolares adecuados para realizar tareas educativas, situación que obliga a utilizar casas acondicionadas como aulas. Esto y el ritmo de crecimiento de la población indígena son factores que agudizan el deajuste educativo entre la oferta y la demanda. (SEP/DGEI, 1990n).

-Administración Educativa. "A partir de la puesta en marcha del proceso de descentralización, el principal problema que se ha enfrentado es la falta de definición de los niveles de participación de los Departamentos

de Educación Indígena Estatales en las acciones propuestas por la DGEI, sin embargo, cabe destacar la importancia que tiene la consolidación de una infraestructura operativa en las 23 entidades federativas..." (SEP/DGEI, 1990n, pg. 16).

Por otra parte, las acciones y proyectos relacionados con los servicios de educación indígena, no reciben trato prioritario dentro de los programas operativos anuales de los estados, por lo que se les asigna un presupuesto bajo en relación a la atención demandada de dichos servicios. También persisten ciertas irregularidades tanto en la contratación de docentes de nuevo ingreso, como también en las promociones de personal. La distribución de materiales de apoyo a los diferentes estados de la República, tampoco se realiza a tiempo. A la Dirección General no se le ha autorizado, hasta la fecha, el presupuesto necesario para cumplir con esta tarea y los departamentos en los estados no cuentan con recursos para el traslado de los materiales. Esto produce entregas inoportunas de libros, manuales, etcétera, o bien el que éstos sean almacenados en las Jefaturas de Zona o en las Zonas Escolares y no lleguen a sus destinatarios. (SEP/DGEI, 1990n).

La posibilidad de solucionar estos problemas, se reducen ante la falta de un sistema de evaluación a nivel Institucional.

-Superación Académica. Uno de los problemas de mayor importancia por sus consecuencias a largo plazo es lo relativo a la formación y actualización de docentes. Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, se ha recurrido a la estrategia inadecuada de preparar a los futuros maestros bilingües con un curso de inducción a la docencia de cuatro meses de duración, lo que ha presentado sus consecuentes imitaciones en la preparación académica; hecho que se refleja en la calidad de la educación que se ofrece. (SEP/DGEI, 1990n).

Citando el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994:

"Aunado a ello, se presenta una serie de irregularidades

administrativas en el proceso de asignación de plazas; la existencia de más de 590 maestros en servicio que sólo cuentan con preparación de primaria; más de 8,885 sólo con secundaria y aproximadamente 6,578 con bachillerato." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 17).

"Si relacionamos estos datos con un total aproximado de 32,000 maestros en servicio, podremos concluir que más del 50% de maestros bilingües carece de formación normalista. Con un porcentaje tan alto de personal sin los estudios necesarios para afrontar la gran responsabilidad de educar a cientos de niños indígenas, es comprensible que sea deficiente la calidad de la educación que se imparte." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 17).

"Para la actualización de los docentes en servicio, no se cuenta con un programa específico para tal fin y los cursos que se ofrecen, sólo en una pequeña proporción son impartidos por personal con experiencia y con programas técnicos adecuados. Por lo que en la mayoría de los cursos se observa improvisación, tanto en la organización como en los aspectos técnicos." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 18).

"En cuanto a la profesionalización de los maestros bilingües, hasta la fecha no ha sido posible consolidar alternativas viables para su logro; el Bachillerato Pedagógico de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, no ha respondido a las necesidades de formación de los maestros indígenas." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 18).

"La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo

de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 18).

"Se ha contado también con la posibilidad de ingresar al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de donde han egresado licenciados en Etnolingüística y Ciencias Sociales." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 18).

-Participación Social. Se ha logrado en muchas comunidades que los padres debido a la gran demanda construyan las escuelas. El vínculo escuela-comunidad se hace cada vez más evidente. Pero hace falta sistematizar la organización y actividades de las Asociaciones de Padres de familia, con la finalidad de orientar esta participación hacia espacios educativos más amplios. También se ha encontrado poca presencia de representantes indígenas en los Consejos Consultivos Escolares y en los Consejos Técnicos Estatales, elementos importantes que participan activamente en las comunidades. (SEP/DGEI, 1990n).

-Promoción y Fortalecimiento Educativo. Con los servicios de apoyo se ha intentado enfrentar los rezagos de la población indígena. Los servicios de apoyo son los Albergues Escolares, los Centros de Integración Social, los Centros de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento de la Comunidad, las Procuradurías de Asuntos Indígenas, y el servicio de Radio Bilingüe.

4. Propuesta de Modernización Educativa.

El Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (SEP/DGEI, 1990n), surge de los lineamientos generales formulados en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Para la ejecución del Programa, se proponen una serie de acciones que deberán seguirse y que cubrirán las deficiencias presentadas en los elementos de diagnóstico.

Para el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994:

"La educación indígena será una educación de calidad que compense los efectos de las desigualdades sociales, que restituya a los indígenas las oportunidades para una vida mejor y reconozca el derecho de los grupos étnicos de conservar y fortalecer su identidad como indígenas y como mexicanos." (SEP/DGEI, 1990n).

Pero antes de abordar las acciones se citarán los objetivos que se contemplan en este Programa:

"A) Reiterar el proyecto educativo manifiesto en la Constitución Política y fortalecerlo, respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias de la sociedad actual." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 29).

"B) Comprometer el esfuerzo educativo institucional, a fin de eliminar las desigualdades e inequidades geográficas y sociales que limitan el desarrollo de los grupos indígenas." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 30).

"C) Ampliar y diversificar los servicios de educación indígena y complementarlos con modalidades no escolarizadas." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 30).

"D) Preservar y mejorar la calidad educativa, acentuando la eficacia y eficiencia de sus acciones." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 30).

"E) Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico del país a través de acciones relacionadas con el sistema productivo." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 31).

"F) Reestructurar la organización y funcionamiento de los servicios de educación indígena, conforme a los requerimientos de los grupos étnicos y al proceso de modernización del sistema educativo nacional." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 31).

"G) Apoyar el proceso de descentralización educativa, con base en criterios específicos para cada caso, dentro de un marco de corresponsabilidad y con apego a la normatividad establecida por la DGEI." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 31).

"H) Fortalecer la participación comunitaria, creando los mecanismos e instrumentos necesarios para propiciar una más efectiva contribución a la tarea educativa." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 31).

Para realizar la modernización el Programa se desarrollará bajo las siguientes estrategias:

-Se observarán como principios de acción: la regionalización del Programa, la participación social y la descentralización educativa.

-Se elaborará un modelo educativo para la educación indígena, que articule los niveles inicial, preescolar y primaria.

-Se ampliará la cobertura y la atención a la demanda bajo un esquema de planificación integral.

-Se propiciará la participación de maestros, padres y sociedad en los procesos de análisis y transformación de la vida escolar; en el diseño de los instrumentos necesarios de evaluación y en la coordinación de las entidades normativas, evaluativas y operativas del subsistema.

-Se instrumentará un sistema de evaluación integral para fortalecer las acciones de supervisión, evaluación y asesoramiento.

-Se reestructurarán los servicios asistenciales y de apoyo, consolidando los que han mostrado efectividad y

reorientando aquellos que no armonizan con las condiciones actuales.

-Se reducirá la deserción, reprobación y rezago implantando modelos educativos no formales y compensatorios.

-Se diseñará un sistema integral de superación académica que considere la capacitación, actualización y profesionalización del personal docente, técnico y administrativo del subsistema." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 35).

A primera vista se advierte que las acciones a seguir para la modernización de la educación orientada a pueblos indígenas del país tienen mucha congruencia ya que actúan de forma directa sobre las deficiencias que engloba la propuesta educativa bilingüe-bicultural en su actual estado. Considero que se advierte la 'modernización' de este subsistema en términos mucho más claros y específicos que la 'modernización' propuesta en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (1989); las necesidades son más inmediatas y las acciones para lograr cubrir estas necesidades más realistas. No por ello se escapa de algunas críticas. La primera de ellas es el carácter del currículum, metodologías y materiales. No fueron elaborados para cubrir un programa educativo en su totalidad; todas estas se anexan al programa básico nacional educativo. El contemplar la propuesta educativa para indígenas como complementario, en mi opinión presenta mucha desventaja. Primero, como la educación indígena requiere del mismo programa que recibe el resto de la población nacional más un complemento especial, esto formula implícitamente la idea de que esta es una 'educación especial', diferente con connotaciones negativas, lo que resulta en un rechazo por parte de los educandos, los maestros, el Sistema Educativo Nacional y la población en general. No deja de parecerse un poco a los métodos de antaño cuando el vencido debía acoplarse a la cultura y lengua del amo. Puede decirse, que a parte de connotaciones negativas tiene connotaciones del punto de vista incorporativo ya que el indígena debe ajustarse, con el apoyo de algunos materiales auxiliares al plan de estudios del Sistema Educativo Nacional y no al revés. Otra desventaja que encuentro es lo complicado y confuso que debe ser para los alumnos

indígenas trabajar, con materiales del Sistema Educativo Básico y los materiales complementarios que ofrece la DGEI, ya que los primeros están enteramente en español y los segundos en el idioma indígena del alumno. El maestro debe dar indicaciones de qué secciones ignorar (la sección de español, por ejemplo, como también algunas indicaciones), y qué secciones utilizar para fines educativos. Resultan ser demasiados materiales los que se manejan a diario, sin considerar las guías del maestro, por lo que pudiera prestarse a confusiones por parte del alumno y resultar agobiante para el maestro.

Por otro lado, también encuentro criticable la carencia de sustento congruente teórico válido y confiable sobre el cual se han elaborado el currículum, la metodología de enseñanza y materiales didácticos; como resultado nos encontramos con un programa de estudios justificado más bien en términos netamente de los intereses políticos ajenos a la población en cuestión y no por cuestiones pedagógicas. Nos encontramos con acciones que se quedan cortas ante el diagnóstico.

Una última cuestión ignorada por la propuesta es la necesidad de promover estudios sobre el fenómeno del bilingüismo en la educación como también implementar formas de evaluación que permitan un seguimiento de los resultados obtenidos por el currículum, materiales, metodologías, etc. Esta última cuestión tendría consecuencias favorables en la búsqueda de sustentos teóricos válidos y confiables por lo que ofrecería una revisión continua de la propuesta, evitando así un estancamiento y desfase entre la propuesta y la realidad de la problemática.

A continuación se ofrece una revisión más específica de los diversos programas institucionales que ofrecen un servicio educativo bilingüe que van dirigidos a la población indígena del país. Estos programas se dividen en dos tipos, los formales y los no-formales; esto es, los programas de modalidad formal se realizan en salones de clases y se sujetan a los lineamientos del Sistema Educativo Nacional por lo que se recibe acreditación validada por la SEP mientras que los programas de modalidad no-formal se estructuran de manera más diversa. La Educación Institucional no-formal va desde reuniones informativas hasta cursos y talleres de corta

duración.

2.3. PROGRAMAS ACTUALES DE EDUCACION FORMAL BILINGÜE.

Los principales programas vigentes de educación formal bilingüe en México son tres; 1) La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural proporcionada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena orientada a la población indígena en edad escolar, 2) El Programa de Alfabetización para la Población Indígena Adulta del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, y 3) La Licenciatura en Educación Indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. A continuación su descripción y análisis crítico.

2.3.1. SEP - EDUCACION BILINGÜE BICULTURAL.

A partir del trabajo titulado Bases Generales de la Educación Indígena, desde 1986 se establecen las bases generales de la educación indígena bilingüe bicultural. Es en este trabajo que se plantean las consideraciones generales más significativas a partir de las cuales se formula una serie de proposiciones teórico-metodológicas, dirigidas a configurar una pedagogía orientada a fortalecer y promover el desarrollo de las especificidades lingüísticas y socioculturales que engloban la identidad cultural de los indígenas mexicanos. (SEP-DGEI, 1986a).

Son estas mismas bases las que se exponen en el Modelo de la Educación Indígena (SEP/SEE, 1986), y como se dejó entrever anteriormente, poseen matices piagetianos. Es en él que se formula los lineamientos de lo que se conforma como la propuesta de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural que orienta la Dirección General de Educación Indígena.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como dependencia de la SEP tiene el principal objetivo de establecer las normas, los lineamientos técnicos y los criterios generales para la organización y evaluación del funcionamiento del sistema de educación preescolar, primaria bilingüe y bicultural y de los servicios asistenciales que se proporcionan a la población indígena en edad escolar, así como los de apoyo al

mejoramiento y desarrollo de las comunidades indígenas en el país.
(SEP/DGEI. 1981).

Las estadísticas de los diversos servicios por la Dirección General de Educación Indígena son como sigue:

<u>23 ESTADOS ATENDIDOS = 46 GRUPOS INDIGENAS</u>	<u>POBLACION</u>
	<u>BENEFICIADA</u>
PREESCOLAR -> CENTROS 6,194 MAESTROS 9,251	214,895
PRIMARIAS -> ESCUELAS 6,411 MAESTROS 22,923	567,988
ALBERGUES -> ALBERGUES 1,250	63,900
CENTROS DE INTEGRACION SOCIAL -> CENTROS 32	5,300
CENTROS DE EDUCACION Y CAPACITACION DE LA MUJER INDIGENA -> CENTROS 283	8,917
BRIGADAS -> BRIGADAS 35 PERSONAL 281	5,667
PROCURADURIAS -> PROCURADURIAS 45 PERSONAL 108	7,389

(Estadística tomada de SEP/DGEI, 1990n y SEP/DGEI, 1981).

La educación que se ofrece tiene la particularidad de ser bilingüe y bicultural, lo cual se traduce en un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde la lengua indígena y el español están presentes. Se intenta preservar y fomentar las costumbres, tradiciones, etc. correspondientes a la Cultura Indígena, además de transmitir los conocimientos básicos de la Cultura Universal. (SEP/DGEI, 1981).

Los servicios prestados por la DGEI son: 1) Primarias Bilingües, 2) Centros de Educación Preescolar, 3) Albergues Infantiles, 4) Centros de Integración Social, 5) Centros de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, 6) Servicio de Radio Bilingüe, y 7) Servicios de Extensión Educativa. (SEP/DGEI, 1981; SEP/DGEI, 1990n).

Como este apartado está dedicado exclusivamente a la educación bilingüe institucionalizada de carácter formal, se abordarán solamente los primeros cinco servicios enlistados. Posteriormente en el siguiente apartado se podrán retomar los últimos dos.

1. Las Primarias Bilingües. "Promueven y fomentan el desarrollo armónico e integral del niño indígena, por medio de una Educación Bilingüe y Bicultural." (SEP/DGEI, 1981).

Se atiende actualmente a través de este servicio a 567,988 niños entre 6 y 14 años, en 6,411 escuelas, con 22,923 docentes. (SEP/DGEI, 1990n).

Considerando como demanda potencial una población de 1,431,377, la demanda atendida se sitúa en un poco más del 39%, cifras que subrayan cómo más de 900,000 niños indígenas no reciben educación primaria bilingüe. Vale decir que una proporción importante de ellos es canalizada a escuelas de educación primaria estatal, federal e incluso particular. (SEP/DGEI, 1990n).

2. Los Centros de Educación Preescolar Indígenas. Estos servicios son unidades educativas que atienden a niños de 4 y 5 años de edad. Se cuentan actualmente con 6,194 centros, con 9,251 maestros para atender a 214,895

niños que son el 60% de la demanda potencial que suma la cantidad total de 301,939 niños. (SEP/DGEI, 1990n).

La mayoría de estos centros son locales acondicionados que van mejorando sus instalaciones poco a poco mediante la intervención directa de los docentes y de los padres de familia. (SEP/DGEI, 1990n).

3. Los Albergues Infantiles. Los albergues escolares se ubican en lugares cercanos a escuelas de organización completa para facilitar la asistencia de niños provenientes de comunidades dispersas y alejadas. (SEP/DGEI, 1990n).

Con esto se asegura la asistencia regular, de lunes a viernes. Permitiendo que cada fin de semana los niños regresen a sus hogares. El funcionamiento de estos albergues es en acuerdo coordinado entre la SEP -a través de esta Dirección General- y el Instituto Nacional Indigenista. Desgraciadamente los albergues no se han instrumentado de manera adecuada por lo que se observan problemas administrativos, de adscripción de personal y falta de racionalidad en la ubicación de los albergues escolares. (SEP/DGEI, 1981; SEP/DGEI, 1990n).

En la situación actual, se cuentan con 1,250 albergues escolares, con los que se atiende a 63,900 niños; cifra que puede aumentar si se organiza una estrategia de reubicación de algunos de ellos y, además, una mayor coordinación con el Instituto Nacional Indigenista. (SEP/DGEI, 1990n).

4. Los Centros de Integración Social. En estos centros niños mayores de 14 años reciben, además de educación primaria, capacitación en diversos oficios, alimentación y hospedaje. (SEP/DGEI, 1990m).

El objetivo central de estos centros es capacitarlos para que participen en la vida productiva de sus comunidades, como agentes de cambio de la comunidad que representan. (SEP/DGEI, 1981).

En los 32 Centros de Integración Social existentes en la República se atiende actualmente a 5,300 alumnos mayores de 14 años. (SEP/DGEI, 1990n).

Pero es notorio el descuido y abandono en que se encuentran algunos de estos centros, además de que el personal técnico responsable es insuficiente y no siempre está debidamente capacitado. (SEP/DGEI, 1990n).

5. Los Centros de Capacitación de la Mujer Indígena. "Los Centros de Educación y Capacitación de la Mujer indígena han mostrado un considerable incremento durante el período 1983-1989. Actualmente, el servicio es proporcionado en 283 Centros que benefician a 8,917 mujeres, contrastando con las 5,785 que eran atendidas en 1983. La expansión de este servicio refleja el grado de aceptación que ha tenido y aunque el programa ha pasado por varias fases, se asume como alternativa para el desarrollo de la mujer y de su familia, a través de programas educativos y de capacitación para el trabajo. Como en el caso de los demás servicios, en éste no se ha realizado una evaluación sistemática." (SEP/DGEI, 1990n. pg. 19).

El análisis de los materiales revisados se encuentra dividida en tres partes; 1) Los materiales relativos al nivel preescolar, 2) Los materiales de nivel primaria, y 3) Los materiales educativos de otro índole.

1. Materiales revisados de Nivel Preescolar:

SEP/DGEI (1986b) LIBRO DEL NIÑO: EDUCACION PREESCOLAR BILINGÜE-BICULTURAL. México-SEP. 3a. reimpresión. pp. 90.

SEP/DGEI (1990c) MANUAL DEL MAESTRO DE EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA. (2a. reimp). México-SEP. pp. 251.

SEP/DGEI (1990m) MI CUADERNO DE JUEGOS. PREESCOLAR INDIGENA. 3a. ed. México-SEP. 43 láminas ilustradas y a color.

Como se dijo anteriormente, el nivel preescolar es el único nivel que se encuentra terminado en cuanto a curriculum, ya que posee un plan de estudios propio. Creo que esto se debe a que en este nivel todavía no se aborda la lecto-escritura por lo que los materiales son homogéneos en cuanto a las diferentes etnias se refiere. Los materiales son de excelente calidad; sus dibujos reflejan contextos y temas de interés para niños

indígenas. Los niños aprenden a identificar los objetos a partir de los dibujos, encuentran semejanzas y diferencias, y aprenden a establecer relaciones entre diversos objetos de acuerdo con su utilidad, forma, color, etc. Todo ello con el ejercicio de habilidades manuales. El Manual del Maestro se encuentra en español. Este plantea las líneas curriculares como sigue:

"- Ejercicio de la vida democrática.

-Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad.

-Promoción y disfrute de la recreación.

-Preservación y mejoramiento de la salud.

-Conservación del equilibrio ecológico.

-Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología.

-Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres.

-Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país.

-La tierra: su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado." (1990c. pg. 33).

Parte de la tarea del maestro será elaborar un Registro de Acontecimientos y Problemas de la Comunidad. Este registro cumple la función de orientar al maestro en cuanto a temática que la comunidad considere importante. Con esto en mente se adecua el Proyecto Anual y la Planificación Mensual a las Unidades. Las Unidades son:

- "-Etapa de ambientación.
- Los juegos que jugamos.
- Nuestras familias.
- Nuestras tradiciones y costumbres.
- El trabajo y el arte.
- La naturaleza.
- Nuestra salud.
- Los niños de México." (1990c. pp.33-34).

Cada unidad ofrece en el Manual una serie de actividades sugeridas. Todas las actividades propuestas se dividen en situaciones didácticas; 1) Diálogo y acercamiento, 2) Juego y experimentación, 3) Expresión y recreación gráfica, plástica, verbal o corporal, 4) Análisis y reflexión, y 5) Diálogo con la comunidad.

2. Materiales revisados de Nivel Primaria:

SEP/DGEI (1990d) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. PRIMER GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 193.

SEP/DGEI (1990e) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. SEGUNDO GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 184.

SEP/DGEI (1990f) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. TERCER GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 184.

SEP/DGEI (1990g) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. CUARTO GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 184.

SEP/DGEI (1990h) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. QUINTO GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 184.

SEP/DGEI (1990i) MANUAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL. SEXTO GRADO. (3a. reimp). México-SEP. pp. 184.

Los Manuales de Fortalecimiento como se expuso anteriormente son provisionales con la finalidad de cubrir la necesidad educativa indígena tanto no se cuente con un curriculum y plan de estudios definitivos.

Sus propósitos son los siguientes:

"-Orientar al personal docente bilingüe de los grados de primero a sexto de la primaria bilingüe-bicultural en la adecuación y enriquecimiento de los programas de estudio, mediante la incorporación de contenidos étnicos al proceso educativo.

-Fortalecer durante los seis grados de la primaria bilingüe-bicultural, el desarrollo bilingüe de los educandos indígenas a través de sugerencias metodológicas para la enseñanza, tanto de la lengua indígena como del español.

-Estimular la participación de maestros y alumnos en la práctica productiva de las comunidades, cuyas experiencias de aprendizaje lleven a los educandos a apreciar su valor formativo.

-Propiciar en los alumnos la valoración del 'saber tradicional' de las comunidades indígenas, mediante la

participación de los ancianos, artesanos, músicos, etc., en el proceso educativo escolar." (1990d. pg. 13).

Estos materiales son, en mi opinión, verdaderamente malos. Lejos de orientar al maestro en cuanto a como debe trabajar, los materiales son extremadamente repetitivos y aburridos. Después de torturar al maestro obligándolo a leer todo el manual, se descubre que todos los manuales contienen la misma Presentación, Introducción, Propósitos y Recomendaciones Generales para la Incorporación de Contenidos Etnicos de Educación Primaria. Las Sugerencias para el el Desarrollo de las Areas del Programa de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural son muy similares de un Manual a otro, por no decir iguales, con la excepción de que la portada señala que corresponden a diferentes niveles. Las actividades que se proponen son similares en todos los niveles, no se encuentra diversidad ni graduación en la dificultad de los objetivos y actividades de un manual a otro correspondiente al nivel. Considero que habría sido más apropiado elaborar un sólo manual para el fortalecimiento para todos los niveles.

Para citar algunos ejemplos, de lo repetitivo y la falta de graduación en niveles de dificultad, primero encontramos en el Primer Nivel, con un dibujo de algunos hombres y mujeres en diversas labores agrícolas, en la Unidad: La Comunidad, Modulo 2: La Gente Trabaja, las siguientes instrucciones:

"MAESTRO: Los niños deben investigar qué actividades realizan los miembros de la comunidad, dónde las efectúan, qué productos obtienen de ellas y con qué materiales y herramientas las llevan a cabo."

"MAESTRO: Organice al grupo para que observe y describa algunas de las actividades que realizan en su comunidad, herramientas que se emplean y los productos que se obtienen de estos trabajos y lo comenten en la escuela. Por equipos que elijan una actividad y elaboren un dibujo de lo observado, y que vayan integrando material para la realización posterior de un periódico mural." (SEP/DGEI, 1990d. pp. 114-115).

En cambio, en el Segundo Nivel, en la Unidad 4: Vivimos en Lugares Distintos, Modulo 2: Qué hacemos en la localidad, con un dibujo de algunos hombres construyendo un muro de ladrillos, lo siguiente:

"ACTIVIDAD 2.1. MAESTRO: Oriente al niño para que realice la observación y registro de las actividades productivas de su comunidad, así como la organización que tienen para llevarla a cabo (mano vuelta, tequio), enliste y comente las mismas en el grupo para obtener conclusiones." (SEP/DGEI, 1990a. pg. 129).

Por otro lado, en el Tercer Nivel, dentro del área de Ciencias Sociales, con el mismo dibujo de algunos hombres construyendo un muro de ladrillos, la actividad es la siguiente:

"ACTIVIDAD: Enuncie las principales relaciones que existen entre los miembros de una familia y su interrelación con otras familias."

"MAESTRO: Le sugerimos enriquecer esta actividad, propiciando que el alumno:

-Describa el tipo de relaciones que se establecen entre las familias de la comunidad, tanto en el trabajo comunitario (tequio, faena, mano vuelta, etc.), como en actividades sociales y políticas (compradazgo, parentesco, mayordomía, consejo de ancianos, autoridades municipales, etc.)

-Ejemplifique en equipo alguna de las formas de organización descrita.

-Registre por escrito sus observaciones." (SEP/DGEI, 1990f. pg. 124).

En el Quinto Nivel, en el área de Educación Tecnológica con un dibujo de un hombre cortando una tabla de madera, las instrucciones son:

"OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las distintas técnicas de construcción que se emplean en la comunidad o región."

"MAESTRO: Se recomienda para complementar el programa, que los alumnos comenten cuáles son los materiales y herramientas que se usan para la construcción de sus viviendas. Posteriormente invite a alguna persona de la comunidad para que explique cuáles son los pasos que se realizan en la construcción. Designe a un equipo para que se aboque al diseño gráfico de los procedimientos, materiales y herramientas utilizados." (SEP/DGEI, 1990h, pg. 97).

Otro ejemplo del mismo problema está en el Tercer Nivel, en donde se presenta un cuadro en donde se compara las denominaciones lingüísticas del 1 al 5, en español, rarámuri, ñusavi, tzotzil y ñañu, y a la vez, se plantean las siguientes actividades:

"ACTIVIDAD 1: Establezca relaciones entre unidades y decenas."

"MAESTRO: Además de desarrollar las actividades del programa vigente, también se recomienda que el alumno:

-Investigue respecto al sistema de numeración que tiene o tenía su grupo étnico.

-Represente unidades y decenas utilizando el sistema de numeración investigado.

-Mencione y registre por escrito alguna semejanza encontrada." (SEP/DGEI, 1990f, pg. 104).

Se ve mucha similitud entre lo anterior expuesto y lo propuesto como actividad en el Quinto Nivel. En la misma página se encuentra un dibujo del sistema de numeración maya:

"OBJETIVO ESPECIFICO: Establecer comparaciones entre el sistema de numeración decimal y el sistema de numeración indígena."

"MAESTRO: Para enriquecer la unidad, se le sugiere que desarrolle este objetivos realizando investigaciones con sus alumnos en la comunidad sobre las formas antiguas o actuales de contar, diferentes al sistema de numeración decimal, de ser así, identifique y practique con sus alumnos la manera de contar y escribir gráficamente el sistema de numeración investigado, así como el principio posicional utilizado en éste y establezca las semejanzas y diferencias entre ambos sistemas." (SEP/DGEI, 1990h. pg. 72).

A su vez, en el Sexto Nivel nos encontramos con el mismo dibujo del sistema de numeración maya y las siguientes actividades:

"OBJETIVO ESPECIFICO: Investigar el sistema de numeración tradicional que existe en la comunidad."

"MAESTRO: Para lograr el objetivo anterior, pregunte a sus alumnos qué conocimiento tienen acerca del sistema de numeración tradicional de su comunidad. Para ampliar esta información, le sugerimos que junto con ellos, investigue qué aplicación tiene en la vida diaria; qué relación tiene con otras numeraciones y por último, propongan ejercicios donde se pongan en práctica estos conocimientos." (SEP/DGEI, 1990i. pg. 54).

Como puede verse, hace falta una buena planeación y secuenciación en niveles de dificultad en las actividades en los Manuales para realmente justificar la necesidad de crear seis Manuales; de otra manera considero que sería mejor la edición de un solo libro para todos los grados de primaria.

Otros materiales de lecto-escritura a nivel primaria:

SEP/DGEI (1983) YILL DILLA XO'N CHIA'. MI LIBRO ZAPOTECO-PRIMER GRADO. NIGROMANTE VERACRUZ Y VILLA ALTA OAXACA. México-SEP. pp. 152.

SEP/DGEI (1985b) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA ZAPOTECA-PRIMER GRADO. LIBRO DEL MAESTRO. ISTMO OAXACA. México-SEP. pp. 88.

SEP/DGEI (1989a) JUN TA TSELTAL. MI LIBRO TSELTAL-PRIMER GRADO. CHIAPAS. 2a. ed. México-SEP. pp. 96.

SEP/DGEI (1989c) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA TSELTAL. LIBRO DEL MAESTRO. CHIAPAS. 2a. ed. México-SEP. pp. 73.

SEP/DGEI (1989d) XONCHJINE EN TITJONNA. MI LIBRO MAZATECO-PRIMER GRADO. SIERRA OAXACA. 2a. ed. México-SEP. pp. 101.

SEP/DGEI (1990k) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LENGUA MAZATECA DE LA SIERRA OAXACA. LIBRO DEL MAESTRO. OAXACA. México-SEP. pp. 102.

SEP/DGEI (1989b) LIBRO NOMDA'NA. MI LIBRO AMUZGO-PRIMER GRADO. GUERRERO. 2a. ed. México-SEP. pp. 111.

SEP/DGEI (1987) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LENGUA MAZAHUA-PRIMER GRADO. LIBRO DEL MAESTRO. ESTADO DE MEXICO. México-SEP. pp. 88.

SEP/DGEI (1988) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA CHOL-PRIMER GRADO. LIBRO DEL MAESTRO. CHIAPAS/TABASCO. México-SEP. pp. 113.

SEP/DGEI (1990j) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LENGUA CORA-PRIMER GRADO. LIBRO DEL MAESTRO. NAYARIT. 2a. ed. México-SEP. pp. 87.

SEP/DGEI (1985a) MANUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LECTO-ESCRITURA EN LENGUA CHONTAL-PRIMER GRADO. LIBRO DEL MAESTRO. TABASCO. México-SEP. pp. 87.

Fueron 80 títulos de libros en lenguas indígenas para el niño indígena con su manual para el maestro correspondientes los que se elaboraron en un principio para cubrir 36 de las lenguas mayoritarias del país. Debido a la posibilidad de aglutinación dialectal hubo una reducción de los 80 títulos a 66. Los libros para los niños indígena y Manuales para la Enseñanza de Lecto-escritura en lengua indígena ofrecen un mismo marco teórico y metodológico congruente a sus objetivos. Todos los manuales ofrecen una descripción lingüística de la lengua en cuestión, como también algunas sugerencias en cuanto a metodología viable para introducir al niño a la lecto-escritura considerando las características particulares de la lengua.

3. Materiales Revisados de otro índole:

SEP/DGEI (1990b) MANUAL DE CAPTACION DE CONTENIDOS ETNICOS 1990-1994. México-SEP. 2a. edición corregida y aumentada. pp. 93.

SEP/DGEI (1993) EL BILINGÜISMO EN LA PRACTICA DOCENTE INDIGENA. PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO. México-SEP. pp. 207.

Aunque el Manual de Captación de Contenidos Etnicos fue elaborado con el propósito de ser utilizado por los maestros de primaria bilingüe-bicultural, su uso no se encuentra en relación directa con la instrucción en clases. Este material fue elaborado con la finalidad de ofrecer una guía didáctica para instruir al maestro en la investigación científica y trazar una serie de objetivos a seguir. La propuesta de la DGEI es que a partir del material recopilado, analizado y clasificado de manera sistemática y ordenada de los maestros bilingües en las comunidades indígenas se podrá contar con elementos que puedan ayudar a estructurar un curriculum definitivo. El material es muy claro y sumamente didáctico.

El segundo material aquí descrito es el libro titulado El Bilingüismo

en la Práctica Docente Indígena, responde al Programa para Abatir el Rezago Educativo que surge dentro del marco político de modernización educativa del presente sexenio. Este programa propone elevar la calidad de la educación primaria a partir de la capacitación y actualización docente de los maestros que atienden al 53% de las lenguas indígenas que se hablan en México, esto es, los maestros que atienden los siguientes Estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. Dentro del nivel de educación primaria bilingüe, se proponen tres cursos; 1) Metodología para la Atención a grupos multigrado, 2) El Bilingüismo en la Práctica docente indígena, y 3) El trabajo del Docente en el Aula. Este trabajo abarca el segundo curso. Compila todos los materiales para proponer su revisión y discusión para fomentar la reflexión y actitud crítica de los docentes en la problemática de la Educación Indígena. Sus propósitos son por lo tanto:

"1. Sensibilizar al maestro sobre la importancia del uso y función de la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Proporcionar elementos teórico-metodológicos que le permitan aplicar tanto el español como la lengua indígena en su práctica cotidiana.

3. Propiciar en el docente el desarrollo de la lecto-escritura." (1993, pg. 8).

Los materiales que se ofrecen dentro del libro como apoyo al curso son, a parte de los materiales didácticos para la enseñanza primaria, los siguientes:

Von Gleich, Uta (1989) EDUCACION PRIMARIA BILINGUE INTERCULTURAL. Eschbom-edit. GTZ. pp. 31-59.

SEP/DGEI (1993) LINEAMIENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDIGENAS Y EL ESPAÑOL. Documento de Trabajo. Marzo 1993.

INI (1993) INICIATIVA DE DECRETO QUE ADICIONA EL ARTICULO 4o. DE LA

CONSTITUCIONAL POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS CULTURALES DE LOS PUEBLOS INDIGENAS. pp. 8.

Ros Romero, Ma. del Consuelo (1990) BILINGÜISMO Y EDUCACION. México-SEP/INI. pp. 15-34.

SEP/DGEI PRUEBA DE BILINGÜISMO (Colocación).

Morton Gómez, Victoria E. (1993) PROPUESTA PARA LA PRODUCCION DE TEXTOS. Mecanograma. pp. 9.

Araujo Mata, Rebeca (1993) ACTIVIDADES PARA EJERCITAR EL BILINGÜISMO EN EL AULA. Mecanograma.

El libro se constituye por cuatro contenidos:

"En el primero; 'La lengua como medio de comunicación para la apropiación del conocimiento. Se hace una revisión de las formas de comunicación oral y escrita, se analizan conceptos y categorías de la lengua y se precisa la importancia del uso que tiene la lengua materna en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El segundo; 'El Bilingüismo en el aula', se fundamenta en que, para la adquisición y construcción del conocimiento por parte del alumno, es prioritario apoyarse en la lengua que el niño habla y comprende, por lo que se ofrece al docente el análisis de lo que es el bilingüismo y un instrumento para la detección del mismo en sus alumnos, considerando que los resultados de éste contribuyen a la planeación de actividades de aprendizaje.

El tercero; 'Aplicación de la lengua indígena y el español en actividades de aprendizaje', pretende que el docente identifique y conceptualice los elementos que subyacen en una situación didáctica, lo que permitirá seleccionar

contenidos educativos para ser trabajados en forma bilingüe.

El último contenido; 'La Producción de textos en forma bilingüe', señala la importancia de valorar la lengua indígena para su aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje mismos que llevarán al docente a la necesidad de producir textos bilingües que comuniquen tanto conocimientos como aspectos de vida cotidiana." (1993. pp. 8-9).

2.3.2. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos fue creado el 31 de agosto de 1981 por decreto presidencial para toda la población de 15 años en adelante que carecían de una alternativa para la escolarización. Sus objetivos son los siguientes:

1) Dar bases para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprende la primaria y la secundaria.

2) Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos tipos y especialidades, y de actividades de actualización y de capacitación en y para el trabajo, y de formación profesional permanente.

3) Fomentar la autodidaxia.

4) Desarrollar las aptitudes físicas e intelectuales del educando, así como su capacidad de crítica y reflexión.

5) Elevar los niveles culturales de los sectores marginados de la población, para que participen en las responsabilidades y los beneficios de un desarrollo compartido.

6) Propiciar la formación de una consecuencia de

solidaridad social.

7) Promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social." (INEA/SEP, 1988. pp. 23-24).

De esta manera el INEA ha logrado ofrecer servicio a un total de 489,062 adultos, el 7.6% siendo población indígena, esto es 37,054 adultos. Con estas mismas cifras se encontró que mientras el 43.6% de la población alfabetizada eran hombres, la mayoría, el 56.4% eran mujeres. La ocupación de esta población es muy diversa; el 55.2% son amas de casa; el 39.7% se dedican a labores agrícolas; el 2.4% a industria, comercio y/o servicios públicos; el 1.1% se encuentra desempleado; el .7% se dedican a servicio doméstico; el .4% laboran en oficinas o de choferas; con un .5% restante que tienen otra ocupación. (INEA/SEP, 1992).

Los programas que ofrece el INEA son de tres tipos; alfabetización, educación básica, y educación comunitaria.

El INEA abarca en el proceso de alfabetización la lectura, escritura y matemáticas, ya que define al adulto alfabetizado de la siguiente manera:

"...expresa por escrito lo que piensa acerca de un tema utilizando conectivos elementales, y es capaz de aplicar la lectoescritura en cartas, recados, llenado de solicitudes y textos; que reconoce, ordena, y escribe por lo menos los números del 1 al 999 y resuelve por escrito problemas prácticos en que se requiere sumar, restar, multiplicar y dividir. Es decir, elige la operación adecuada y la solución correcta por escrito." (INEA/SEP, 1988. pg. 28).

Debido al carácter masiva de capacitación necesaria de alfabetizadores y agentes operativos, la necesidad de elaborar materiales didácticos de bajo costo, y a las características específicas de la población que se desea alfabetizar, el INEA seleccionó el Método de la Palabra Generadora. Al Método se le hicieron algunas adaptaciones y se retomaron ciertos postulados filosófico-educativos del método psicossocial

de Paulo Freire como son: "la educación horizontal, la reflexión y el diálogo basado en situaciones socialmente significativas para los adultos." (INEA/SEP, 1988. pg. 29).

Este método fue puesto a prueba en 1981, a partir del proyecto de investigación "Puertos Industriales", en 5 estados; Veracruz, Oaxaca, Michoacán, Tamióico y Guerrero. (INEA/SEP, 1988).

Basado en vocablos que utilizan frecuentemente los adultos analfabetos para referirse a su realidad inmediata, se realiza el proceso de alfabetización con la discusión de los problemas. Esto resume en pocas palabras el Método de la Palabra Generadora. (INEA/SEP, 1988).

Actualmente las modalidades de atención en el INEA son dos: a) directa y b) con apoyo de diversos medios. A su vez, estas dos modalidades tienen sus diversas opciones. La primera, la modalidad directa, ofrece dos opciones, una en donde el alfabetizador atiende de forma grupal a los adultos (que comprende las modalidades directa grupal, directa grupal abreviada y rural), y la otra en el que el alfabetizador trabaja de forma individual con los adultos. En cuanto a la segunda modalidad, con apoyo de diversos medios, la enseñanza se realiza con los medios de comunicación como la telealfabetización y alfabetización con apoyo de la radio ya sea de manera grupal o individual. (INEA/SEP, 1988).

Las estadísticas anuales de 1991 presentan las cifras de alfabetizados por modalidad: Población Urbana 98,907; individual 8,474; Población Rural 339,834; Tele Alfa 10; Radio Alfa 1,334; Jóvenes 10-14 3,449; Población Indígena 37,054; con un total de 489,062. (INEA/SEP, 1992).

Programa de Alfabetización orientado a la Población Indígena.

En 1980 el X Censo General de Población y Vivienda indicó que la población indígena mexicana ascendía a 5,382,984 individuos de los cuales 888,642 eran monolingües. (INEA/SEP, 1988).

Por ello, se hizo necesario un programa de alfabetización orientada a esta población y en 1984 se inició el Proyecto de Alfabetización a Población Indígena como programa piloto, con la finalidad de generar a partir de esta experiencia, un modelo diversificado para los adultos indígenas. Se desarrolló en 14 etnias mayoritarias de 10 estados, cubriendo una población de más de 50 mil hablantes de cada lengua. Entre las lenguas que se consideró están:

CHIAPAS: tzeltal, tzotzil, chol y tojolabal.

HIDALGO: otomí.

MEXICO: mazahua.

MICHUACAN: purépecha.

OAXACA: mixteco y zapoteco de la Sierra y del Istmo.

PUEBLA: náhuatl y totonaco.

VERACRUZ: náhuatl y totonaco.

YUCATAN: maya.

GUERRERO: náhuatl.

QUERETARO: otomí. (INEA/SEP, 1988).

Previo al proyecto se elaboró un diagnóstico del contexto etnolingüístico regional de cada grupo, para contar con elementos que ayudaran a definir la problemática de la población, para decidir el enfoque destinado al modelo educativo. Además se obtuvo información respecto a la estructura lingüística de las diversas lenguas para determinar el método de alfabetización que se utilizaría. (INEA/SEP, 1988).

En 1988, gracias al diagnóstico y a los años de experiencia con el proyecto piloto, el INEA era consciente de que:

"Cada etnia en sí supone un territorio geográfico definido, un sistema particular de organización política y religiosa, una cultura y una tradición histórica específicas,

una lengua común y, sobre todo, un sistema conceptual que permite a sus miembros reconocerse como parte integral de su grupo y distinguirse de otro. En México se reconoce la existencia de 56 etnias, hablantes de igual número de lenguas, que se distribuyen en 22 entidades federativas pero se encuentran básicamente en 10 de ellas; por lo tanto, México es un país multiétnico y pluricultural, cuyos grupos étnicos presentan característica que los diferencian del resto de la población nacional." (INEA/SEP, 1988. pp. 31-32).

Actualmente se propone incorporar de manera gradual otros estados, como por ejemplo el grupo tarahumara de Chihuahua. (INEA/SEP, 1988).

Existen, por lo tanto, ciertos principios pedagógicos específicos al programa de alfabetización que se toman como punto de partida cuando el programa es orientado a la población indígena monolingüe del país:

"- Reconoce la diversidad cultural y lingüística de las etnias de ahí que los contenidos del aprendizaje y los materiales para la lectura y escritura se elaboraran según las diferencias que existen en cuanto a tradiciones, valores, formas de organización y necesidades.

- Debido a que la mayoría de las etnias carece de tradición escrita el proceso educativo partirá del uso de la expresión oral y escrita en lengua materna para introducir posteriormente el aprendizaje del español oral y por último la lectura y escritura del mismo, así como el cálculo básico, con el fin de avanzar gradualmente del monolingüismo al bilingüismo.

- Se desarrollarán los mecanismos que favorezcan la participación de los adultos y alfabetizadores, en la adecuación y modificación de los materiales y métodos didácticos.

- Se implantará una capacitación participativa adecuado a las particularidades de cada lengua, que tenga la flexibilidad de responder al desarrollo de la práctica educativa.

- La alfabetización se desarrollará de manera horizontal utilizando los elementos propios de la educación no formal. Por ello deberá promoverse la enseñanza y el aprendizaje organizando grupos de alfabetización." (INEA/SEP, 1988. pg. 32).

Aunado a todo lo anterior, las áreas de aprendizaje serán: la lectura y escritura de la lengua materna en primera instancia, el español oral en segunda, las matemáticas en tercera, y por último la lectura y escritura del español. Este método resulta similar al propuesto por la SEP para la educación básica del país. (INEA/SEP, 1988).

El INEA considera que la población indígena con sus diferencias lingüísticas y culturales requiere métodos de alfabetización tanto congruentes con la estructura lingüística de su lengua como con los aspectos socioculturales de sus etnias. El método deberá responder a las necesidades propias de los adultos, por lo que se propone respeto a la forma particular en el que el adulto indígena interpreta el contexto en el que vive. (INEA/SEP, 1988. pg. 33).

Los métodos de alfabetización durante la enseñanza de la lengua materna serán diversos comenzando por aquella que mejor se aplica a la estructura lingüística de la lengua en cuestión. Posteriormente se irán introduciendo otras metodologías conforme se avanza en el aprendizaje, metodologías como por ejemplo, el método de las palabras, el método de frases, el silábico, la oración en forma graduada, la palabra generadora, y la oración como unidad significativa, entre otros, que al combinarse facilitarán el aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna. (INEA/SEP, 1988).

Una vez logrado el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna, el siguiente paso será el aprendizaje del español. Esto comienza

con un método de conversación que se inicia con la lengua materna y gradualmente se va incorporando el español, sin perder de vista los regionalismos frecuentes, según el criterio de los participantes. El procedimiento utilizado para enseñar el español oral, consta de diversos pasos:

"- Presentación de un cartel fotográfico que incite a la conversación mediante las situaciones que presenta y las acciones que realizan los personajes que ahí se encuentran.

- Reconocimiento de la situación general del cartel en lengua indígena y en español, y pronunciación repetitiva de aquellas palabras desconocidas para el grupo.

- Expresión de ideas completas por parte de los adultos, para corregir la pronunciación.

- Diálogo correspondiente a la lección que se está hablando (por ej. Lección 1. 'Lo que compramos y vendemos').

- Explicación pausada de las partes del diálogo en que los adultos participan escuchando, pronunciando y representando el papel de las personas que intervienen en él (comprador, vendedor, etc.).

- Práctica del vocabulario de la lección que se está tratando y reconocimiento de los elementos gramaticales (género, número, demostrativo, etc.).

- Asimilación y práctica del vocabulario regional.

- Reforzamiento de las expresiones estudiadas en cada lección, dentro y fuera de las sesiones alfabetizadoras.

- Repaso y evaluación del avance del grupo para consolidar lo aprendido en cada lección (pequeños exámenes

orales)." (INEA/SEP, 1988. pg. 34).

Los materiales que se utilizan para alfabetizar a la población indígena mexicana son básicamente tres: el libro del adulto, la guía para la alfabetización en lengua materna y la guía para la enseñanza del español oral. Para complementar estos tres materiales existen carteles, láminas, tiras de palabras, frases y oraciones, dibujos, rotafolios, cartillas o cuadernillos de medicina popular y salud, entre otros. (INEA/SEP, 1988).

Al igual que el método, el diseño y elaboración de los materiales se basa en el contexto lingüístico y el contexto sociocultural. A la vez los materiales se encuentran en concordancia del marco metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje. (INEA/SEP, 1988).

2.3.3. UPN - PREPARACION DE MAESTROS BILINGÜES.

En el Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (1990m) se señala que entre los problemas más serios de la Educación Indígena se encuentra la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena. Hasta recientemente sólo había cursos de cuatro meses de duración con los que se preparaba futuros maestros bilingües.

La Universidad Pedagógica Nacional, creada en 1978, es una institución con carácter de organismo desconcentrado de la SEP. Ofrece servicios de formación, nivelación y actualización profesional; superación académica; extensión universitaria y difusión de la cultura, además de realizar y apoyar el desarrollo de la investigación educativa. Ofrece, en respuesta a las demandas de organizaciones indígenas, una licenciatura en educación indígena. El objetivo como queda explícitamente expuesto en el folleto informativo de la carrera es:

"Formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país." (UPN/SEP, 1993).

Los requisitos de ingreso a la licenciatura en Educación Indígena son cinco: 1) Ser maestro titulado y en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP con antigüedad de 5 años, 2) Ser indígena mexicano y hablar alguna lengua indígena, 3) Residir en el Distrito Federal durante el tiempo que se curse la licenciatura, 4) Cumplir los trámites de examen de conocimientos, curriculum vitae y entrevista, además de presentar 5 cuartillas sobre un tema de educación indígena, y 5) Obtener y mantener un mínimo de promedio de 8 en cada semestre sin posibilidad de reprobación en materia alguna. Los aspirantes seleccionados gozarán de licencia por goce de beca como condición estipulada por la SEP. (UPN/SEP, 1993).

Al concluir los estudios, el boletín informativo de la UPN afirma que el egresado podrá desarrollar actividades en: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP), en las Jefaturas de Departamento de Educación Indígena de las entidades federativas, en las Jefaturas de Zona de Supervisión a nivel regional. También podrá dedicarse a la docencia en las escuelas normales, en las licenciaturas que ofrece la UPN o en instituciones que trabajan con comunidades indígenas: INI, CIESAS, INAH. (UPN/SEP, 1993).

Sin embargo, parece no importar que las personas que egresan de esta licenciatura estén bien capacitadas para ocupar empleos en los lugares antes mencionados, ya que en la realidad como señala el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (1990m) no se cuenta con un programa que apoye a estas personas, ayudándolas a incorporarse en algún lugar donde sus conocimientos, experiencias y creatividad beneficien de alguna manera al subsistema de educación indígena.

El Programa Curricular de la Licenciatura de la Educación Indígena se conforma de un total de 40 materias con valor total de 343 créditos. El programa se divide en tres fases: 1) Fase de formación inicial, 2) Fase de Formación de Campo Profesional, y 3) Fase de Concentración de Campo y/o Servicio. (UPN/SEP, 1993).

En la fase de Formación Inicial, del 1er. al 3er. semestre, se toman las siguientes materias:

- Metodología del trabajo intelectual I y II.
- Introducción a las teorías educativas.
- Proyectos educativos en el medio indígena. Panorama general en México.
- Desarrollo histórico-social en México I y II.
- Política del lenguaje en México.
- Teorías sociológicas de la educación.
- Teorías antropológicas de la educación.
- Teorías psicológicas de la educación.
- Introducción a la lingüística.
- Estadística básica.

La fase de Formación de Campo Profesional de 3er. a 6o. semestre se conforma de las siguientes materias:

- Tendencias de investigación educativa.
- Origen y desarrollo de las teorías educativas en situaciones interculturales.
- Problemática étnico-nacional.
- Debate contemporáneo de la pedagogía.
- Origen y desarrollo del campo del currículum.
- Cultura e identidad.

- Psicolingüística.
- Métodos de lecto-escritura.
- Informática aplicada a la investigación educativa intercultural.
- Didáctica en situaciones interculturales.
- Economía política de la educación.
- Socialización y endoculturación.
- Taller de lecto-escritura en lengua materna.
- Investigación etnográfica.
- Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural.
- Formación de profesores para el programa de educación intercultural.
- Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales.
- Tradición oral.

En la última fase, la fase de Concentración en Campo y/o Servicio que abarca del 7o. al 8o. semestre se cursan las siguientes materias:

- Seminario de tesis I.
- Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural.
- Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales.
- Planeación educativa en el medio indígena.

- Comunicación y educación.
- Seminario de tesis II.
- Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural en México.
- Desarrollo curricular en el campo de la educación intercultural en México.
- Administración de instituciones educativas en el medio indígena.
- Perspectivas político-educativas del medio indígena.

En resumen, la licenciatura de Educación Indígena aquí esbozada presenta una alternativa para la superación académica necesaria para mejorar la calidad educativa en el medio indígena. Sin embargo el programa tiene dos fallas. La primera como ya se mencionó, es la imposibilidad de aprovechar al máximo la formación de muchos egresados al no poderlos incorporar al subsistema educativo. Pero también existe otro problema con la licenciatura; muchos maestros bilingües encuentran difícil cursar esta licenciatura debido a que sólo la ofrecen en el Distrito Federal. Debido a que sus trabajos se encuentran en las apartadas zonas donde habitan las minorías étnicas en las diferentes entidades federativas de la República, en la mayoría de los casos les es difícil viajar hasta el Distrito Federal por razones económicas a pesar de que se les ofrece una beca. Como respuesta a este problema, se ha instalado la licenciatura en modalidad semiescolarizada, en donde el alumno no tiene que permanecer todo el tiempo en la Ciudad de México mientras cursa sus materias. Aparte de esto, una de las acciones propuestas en el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (1990n) será "Establecer acuerdos de cooperación con la UNAM, UPN, UAH, CIESAS, INAH, universidades e instituciones estatales y otras del sector privado, para contar con apoyo especializado en la instrumentación de actividades de capacitación, actualización y profesionalización de los docentes." (pg. 47).

2.4. PROGRAMAS ACTUALES DE EDUCACION NO-FORMAL BILINGÜE.

Dentro del sistema nacional del Estado existen diversos servicios orientados al apoyo de la población indígena del país. En el presente apartado no se pretende abarcar todos estos servicios, sino únicamente aquellas instituciones que ofrecen servicios educativos bilingües y en particular aquellas que ofrecen la modalidad no-formal. Esta modalidad entendida como todo servicio orientado a fomentar el proceso de aprendizaje fuera de un salón de clases. Estos son: la Secretaría de Educación Pública mediante la Dirección General de Educación Indígena y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes a través de Culturas Populares. A continuación su descripción y análisis crítico.

2.4.1. LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION INDIGENA.

Como ya se ha señalado anteriormente la SEP mediante la DGEI realiza servicios educativos a las diversas etnias de la República. La educación que ofrece es bilingüe y intercultural. Las medidas que se toman tienen además el objetivo de preservar y fomentar las culturas indígenas. (SEP/DGEI, 1981).

Los servicios que presta la DGEI, como también ya se había mencionado son seis: 1) Primarias Bilingües, 2) Centros de Educación Freescolar, 3) Albergues Infantiles, 4) Centros de Integración Social, 5) Centros de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, 6) Servicio de Radio Bilingüe, y 7) Servicios de Extensión Educativa. (SEP/DGEI, 1981; SEP/DGEI, 1990n).

Mientras los primeros cinco servicios de carácter formal, ya fueron descritos en el inciso correspondiente, los últimos dos, el Servicio de Radio Bilingüe y Servicios de Extensión Educativa, pueden considerarse como programas de educación no-formal bilingüe.

El Servicio Radiofónico Bilingüe fue creado en apoyo a los programas educativos de la DGEI, debido a las características geográficas, socio-culturales, económicas y demográficas de las comunidades indígenas.

Aprovechando las radiodifusoras oficiales como también el tiempo destinado en radiodifusoras comerciales al Estado para la emisión de mensajes culturales, sociales y educativos se realiza la labor de apoyo a los docentes y se promueve los servicios educativos. (SEP/DGEI, 1990n; SEP/DGEI, 1981).

Sin embargo, el Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (SEP/DGEI, 1990n) señala que este servicio no ha cumplido de manera real con los propósitos de su creación. Las razones que se exponen son la falta de capacitación específica para el personal, y la ausencia de estrategias elaboradas con el fin de evaluar los programas radiofónicos transmitidos.

En 1981 la SEP a través de la DGEI se reportó que las transmisiones se dirigen a:

REGION	GRUPOS	ALUMNOS	MAESTROS
Tarahumara	82	2,118	82
Huichol	30	733	30
Otomí	81	2,000	81
Mixe	53	1,043	53
Tzeltal	438	11,934	438
Tzolzil	143	4,290	143
Zoque	22	660	22
Chol	16	480	16
Tojolabal	25	750	25
Maya	101	1,894	101
Máhuatl	500	11,184	500
TOTAL	1,491	37,086	1,495

(SEP/DGEI, 1981).

El último servicio enlistado es el Servicio de Extensión Educativa. Al igual que el servicio de radio bilingüe, pretende ofrecer apoyo a las actividades educativas de la DGEI, mediante las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento de la Comunidad y las Procuradurías de Asuntos Indígenas.

-Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento de la Comunidad: Son agencias educativas móviles que actúan en comunidades indígenas y promueven el mejoramiento de sus condiciones de vida. Estas brigadas se conforman por profesionales técnicos de nivel medio, artesanos y trabajadores calificados. (SEP/DGEI, 1981; SEP/DGEI, 1990n).

En los últimos años se han desvirtuado sus objetivos originales, principalmente por la falta de apoyo, su estructura desarticulada, y a la mala preparación del personal. (SEP/DGEI, 1990n).

-Procuradurías de Asuntos Indígenas: Son agencias que apoyan a la población indígena ofreciendo asesoramiento en los problemas de tipo penal, civil, laboral, agrario y administrativo que confrontan. (SEP/DGEI, 1981; SEP/DGEI, 1990n).

Las procuradurías de asuntos indígenas se estructuran, en teoría por lo menos, a partir de personal experimentada en tramitación de asuntos legales y en ocasiones por profesionales de nivel universitario. (SEP/DGEI, 1981).

Actualmente la existencia de estas procuradurías como parte de un subsistema educativo es constantemente cuestionada, sobre todo cuando se considera que no cuentan con representatividad jurídica ni profesionales en el ramo. (SEP/DGEI, 1990n).

El Programa de Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 (SEP/DGEI, 1990n) señala como metas:

"-Difundir a partir de 1992, series radiofónicas de apoyo a la primaria bilingüe." (pg. 52).

"Difundir para 1992, series radiofónicas de apoyo a la docencia." (pg. 52).

"Integrar para 1992, los servicios que prestan en la actualidad las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento de la Comunidad y las Procuradurías de Asuntos Indígenas." (pg. 51).

2.4.2. EL CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES.

Las acciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes han tenido como propósito desde su inicio: "planear, dirigir y coordinar las tareas relacionadas con las lenguas y culturas indígenas, fomentar la investigación en estas áreas y promover las tradiciones y el arte popular". (CNCA/DGCP, 1993. pp. 3-4).

En favor a estos objetivos se creó en 1989 el Programa de Apoyo a las Culturas Indígenas, cuya principal función ha sido publicar el suplemento del diario El Nacional, titulado "Nuestra Palabra" a parte de apoyar tres encuentros nacionales de escritores en lenguas indígenas. (CNCA/DGCP, 1993).

Al declararse el año 1993 como "Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo", la Organización de las Naciones Unidas afirma la presencia de los pueblos indígenas. Es en ese mismo año que se le otorga a Rigoberta Menchú Tum, mujer guatemalteca quiché, el Nobel de la Paz, designándola embajadora de la paz. (CNCA/DGCP, 1993).

En acorde al clima del escenario mundial, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, centra su interés en colocar en un mismo plano de importancia la cultura y la lengua, propone en el mismo año, el Programa de Lenguas y Literatura Indígenas, orientado a promover y a apoyar el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas. (CNCA/DGCP, 1993).

En este programa juega un papel importante destacados investigadores y escritores de lenguas indígenas, a instituciones y organizaciones culturales, para producir resultados que logren cumplir los objetivos del

programa. (CNCA/DGCP, 1993).

Los objetivos del Programa de Lenguas y Literatura Indígenas, pretende cumplir los siguientes objetivos:

Apoyar todas las iniciativas y propuestas de desarrollo y difusión de lenguas y literatura indígenas de las diversas organizaciones culturales indígenas.

Consolidar y ampliar todos los espacios reservados a la expresión y difusión de lenguas y literatura indígenas.

Apoyar la tradición oral y fomentar la lengua escrita en los pueblos indígenas para su preservación, desarrollo y difusión.

Fomentar la iniciativa de la literatura indígena mediante premios y becas a niños, jóvenes y adultos escritores.

Promover que los escritores y hablantes de lenguas indígenas asuman los procesos de capacitación y formación profesional en estas áreas.

Promover la literatura indígena tanto dentro como fuera de los propios pueblos.

Sensibilizar a toda la sociedad nacional de la existencia y riqueza que significan tanto las lenguas indígenas como su literatura.

Promover la difusión de las lenguas y literatura en lenguas indígenas a nivel nacional e internacional. (CNCA/DGCP, 1993).

Los objetivos del Programa se instrumentarán mediante el conjunto de acciones concretas que se enlistarán a continuación:

"1. Otorgamiento de apoyo financiero a las academias de lenguas indígenas: ñanhñu de Ixmiquilpan, Hidalgo, purépecha de Angahuan, Michoacán y náhuatl de Huejutla, Hidalgo. Este

beneficio será extensivo a otras organizaciones que realicen actividades de desarrollo y difusión de las lenguas y literatura indígenas." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 6).

"2. Realización de tres encuentros regionales en lenguas indígenas en 1993 en las siguientes sedes: Oaxaca, Oaxaca; Mérida, Yucatán y Toluca, Estado de México. En septiembre de 1994 se realizará el 4o. Encuentro Nacional. A los encuentros regionales asistirán 40 escritores en cada sede y 80 en el Encuentro Nacional." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 6).

"3. Realización de 7 Talleres de Literatura indígena en 1993 y otros 7 en 1994. Estos talleres serán conducidos por los escritores Carlos Montemayor y Eraclio Zepeda y se llevarán a cabo en los siguientes lugares: San Cristóbal de las Casas, Chiapas; Valladolid, Yucatán; Pátzcuaro, Michoacán; Juchitán, Oaxaca; Ixmiquilpan, Hidalgo; Milpa Alta, Distrito Federal y Vicam, Sonora." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 6).

"4. Promoción y realización de cursos para la formación de escritores en lenguas indígenas en la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM) y en otros espacios académicos con el fin de incidir en la formación de técnicos y profesionales en las áreas de literatura en lenguas indígenas." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 7).

"5. Promoción de cursos para la formación de profesores de lenguas indígenas en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y en las universidades del interior del país para garantizar la calidad de la enseñanza de las lenguas indígenas." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 7).

"6. Realización del Encuentro Nacional de Teatro en Lenguas Indígenas en 1994 en la Ciudad de México, con el fin de promover y difundir representaciones teatrales antiguas y de reciente creación. A este Encuentro asistirán los diferentes

grupos de teatro que muestren sus obras en lenguas indígenas. Las mejores obras del Encuentro se promoverán para su representación en Festivales regionales, nacionales e internacionales." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 7).

"7. Se realizarán cinco recitales de poesía y narrativa en lenguas indígenas en espacios universitarios y culturales de los estados de Oaxaca, Michoacán, Veracruz, Yucatán y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 7).

"8. Participación de escritores indígenas destacados en los Encuentros de Poetas Latinos del Mundo y en el Encuentro Nacional de Narrativa, que realiza año con año la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 8).

"9. Creación e institución del Premio 'Nezahualcoyotl', para reconocer y estimular la labor literaria de los escritores en lenguas indígenas, así como la inserción de la literatura indígena contemporánea en la producción literaria nacional y universal. La convocatoria se emitirá en 1993 y se premiará la mejor obra en 1994." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 8).

"10. Otorgamiento de 10 becas anuales para escritores de lenguas indígenas durante 1993 y 1994, para impulsar el surgimiento y desarrollo de una nueva literatura indígena en los géneros de poesía, narrativa, relato histórico y teatro." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 8).

"11. Realización de 7 concursos estatales para niños sobre cuentos y relatos en lenguas indígenas en los estados de: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Yucatán, Veracruz, Puebla y el Estado de México; con el propósito de fomentar la tradición oral y escrita entre la población infantil de los pueblos indígenas. Las convocatorias se emitirán en 1993 y la premiación de los mejores trabajos se realizará en 1994."

(CNCA/DGCP, 1993, pg. 8).

"12. Diseño e instrumentación de 2 cursos sobre lengua y cultura náhuatl y maya en enero de 1994 para ofrecerlos a universidades y organizaciones culturales nacionales y extranjeras." (CNCA/DGCP, 1993, pp. 8-9).

"13. Promover la realización de cursos de literatura indígena en la Escuela de Escritores de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM) y en otros espacios académicos para propiciar el conocimiento y valoración de los contenidos literarios y culturales de los pueblos indígenas entre los distintos sectores de la sociedad nacional." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 9).

"14. Apoyar la enseñanza de la lengua náhuatl que realizan las organizaciones y asociaciones culturales en la Ciudad de México con el fin de fortalecer su aprendizaje en la población urbana." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 9).

"15. Creación de la colección de publicaciones "Nuestra Palabra" que incluye el suplemento mensual del periódico El Nacional, una revista multilingüe trimestral, Cuadernos de Literatura en lenguas indígenas y una serie de libros con el propósito de difundir la tradición oral y literaria de los pueblos indígenas a nivel comunitario, nacional e internacional. Este apoyo se hará extensivo para la creación de tres suplementos regionales en Michoacán, Oaxaca y Yucatán para la difusión de las lenguas y literatura indígenas." (CNCA/DGCP, 1993, pg. 9).

"16. Elaboración y edición del catálogo de publicaciones sobre lenguas y literaturas indígenas, con el fin de inventariar las publicaciones realizadas en los últimos 50 años." (CNCA/DGCP, 1993, pp. 9-10).

"17. Realización de tres series radiofónicas. Una sobre lengua y cultura náhuatl, otra, sobre lengua y cultura maya y una tercera sobre lengua y literatura indígena. Los contenidos de los programas de estas series versarán sobre los aspectos culturales y lingüísticos relacionados con la vida cotidiana de la sociedad mexicana. Su transmisión se realizará a través de diferentes emisoras culturales, públicas y privadas." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 10).

"18. Establecimiento de las concertaciones e instrumentación de mecanismos de operación con instituciones públicas, privadas y de organizaciones sociales para la realización de las actividades del Programa y la impresión y difusión de carteles, folletos y señalizaciones bilingües sobre temas culturales, educativos, ecológicos y de salud de interés comunitario y nacional." (CNCA/DGCP, 1993. pg. 10).

Como puede verse, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes propone una gama de acciones que cubren toda la República a nivel local, regional y nacional, que corresponden de manera directa a los objetivos del Programa de Lenguas y Literatura Indígenas y de tener todo el apoyo financiero requerido será exitoso.

CONCLUSIONES DEL SEGUNDO CAPITULO

Se inició el capítulo con una revisión breve de la situación actual del indígena mexicano que abordó la organización social de las comunidades indígenas, el campo laboral del indígena dentro del marco nacional y la educación indígena en términos de estilos de crianza y transmisión cultural. Se encontró una estructura económica política y social que implica una forma de vida incompatible con los programas básicos educativos orientados a los grupos mayoritarios de la República. Se vio que los pueblos indígenas poseen un estilo de crianza muy particular; las implicaciones de ello se resumen de la siguiente manera: Para garantizar el éxito de cualquier propuesta educativa orientada a esta población será necesario reconocer no solo las particularidades lingüísticas de los

indígenas mexicanos, sino sus particularidades culturales que los identifican y diferencian no sólo de la cultura occidental sino entre sí.

De entrada se tiene que la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural pretende contemplar todas las particularidades de los pueblos indígenas. Luego de ubicar correctamente la situación de los pueblos indígenas en México, se analizó las condiciones educativas actuales, la propuesta educativa sexenal y sus objetivos y estrategias para combatir las deficiencias que se han presentado hasta ahora en cumplir las necesidades y demandas de la población en cuestión.

La propuesta educativa sexenal tiene como plan de acción la modernización para combatir el rezago educativo en todos los sectores. Esta modernización se traduce en la implementación de avanzada tecnología y cursos de actualización y acreditación de maestros. En la evaluación que se hace se encuentra que en realidad lo que se requiere, por lo menos en el ámbito de la educación indígena es cubrir la demanda, asegurar un buen nivel de calidad y apoyar éstas medidas con un seguimiento, esto es, evaluaciones constantes de los programas implementados. Si bien el programa sexenal parece un tanto incongruente en cuanto a su plan de acción con respecto a la población indígena, el programa de modernización propuesto para la educación indígena es más congruente.

No obstante hay deficiencias: primero tenemos que el programa de educación indígena es un anexo o material complementario al programa educativo básico. Esto tiene la desventaja de subordinar el programa educativo indígena al programa educativo básico dándole una connotación negativa de educación "especial". Además tiene una desventaja práctica, son demasiados materiales con el que trabaja tanto el alumno como maestro por lo que puede resultar confuso para el primero y tedioso para el último. Una segunda deficiencia es la carencia de sustento congruente teórico válida y confiable que justifique el currículum, metodología y materiales. Por esto la medida de crear el programa educativo indígena resulta justificarse más bien en términos de los intereses políticos ajenos que en términos de las necesidades de las minoría étnicas. Por último la deficiencia más grave resultó ser una completa falta de estudios empíricos sobre el fenómeno del

bilingüismo en la educación y a la vez una falta de estudios comparativos que evalúen los programas existentes en términos de eficacia en contraste con otros programas alternativos.

Para apoyar este análisis crítico se presentó una serie de programas bilingües tanto formales como no-formales cuya finalidad es promover la educación indígena. Estos programas educativos todavía son muy recientes, y han sido implementados de forma provisional mientras los programas permanentes están en vía de desarrollo. Se vió la falta de plantear estudios y revisiones sistemáticas de lo que se ha hecho hasta ahora en cuanto a políticas educativas y sus programas respectivos lo cual puede asegurar que no se cometan los mismos errores ya que cualquier decisión actual tendrá repercusiones a largo plazo.

También aunque de manera muy indirecta, se dejan entrever algunos planteamientos psicológicos en torno al fenómeno del bilingüismo dentro de los programas educativos que si bien no son la esencia de la temática del segundo capítulo, son de amplio interés ya que se retoman en el tercer capítulo. Estos planteamientos tienen relevancia ya que reflejan ciertas premisas con las que parten muchos de los profesionales en el campo de la educación indígena, por lo que consecuentemente influyen sobre el rumbo que toma la educación indígena del país. Estas premisas son falsas ya que se apoyan en la teoría de la ventaja vernacular, teoría que se revisa e invalida en el tercer capítulo.

Hasta aquí el presente trabajo ha ofrecido elementos suficientes para ubicar en su contexto toda la problemática de la educación bilingüe para el indígena en México. Aunque como ya se dijo, sólo se ha trabajado la presencia de conceptos psicológicos del bilingüismo en los programas educativos institucionales, es posible elaborar algunas conclusiones al respecto. En primer lugar, queda descartada cualquier duda que se pudo haber albergado respecto a la ausencia de material psicológico. Su presencia es indiscutible. La existencia de terminología y conceptos psicológicos asevera implícitamente que los profesionales y técnicos en el campo han trabajado con teorías psicológicas. Que éstas teorías hayan sido aplicados y evaluados a conciencia es discutible. De hecho el mal manejo de

ellas ha influido para que los programas educativos estén plagados de inconsistencias entre la teoría y la aplicación. Se encuentran aseveraciones equivocadas sin fundamentos o aseveraciones que jamás han sido demostradas. Aunado a esto, los profesionales y técnicos carecen de información confiable y válida sobre el fenómeno del bilingüismo, y consecuentemente, también de los métodos más viables para la enseñanza de los educandos bilingües.

El campo de la educación indígena (y por lo tanto, el campo de la educación bilingüe en México) ha sido acaparada principalmente por los antropólogos, lingüistas y pedagogos; tal vez la presencia de psicólogos podría servir como un instrumento clave para modificar un poco las cosas en cuanto al mal manejo de las teorías psicológicas. Ciertamente los psicólogos cuentan con conocimientos necesarios y herramientas del trabajo que podrían ser de mucha ayuda para los demás profesionistas involucrados en ésta problemática.

Sin embargo tampoco hay que exagerar en cuanto a las expectativas; el mal manejo de las teorías también responde a intereses políticos de aquellos que no buscan responder a las necesidades de los indígenas. No puede haber excusa; ¿Cómo es posible que se pretenda implementar programas educativos para una población de la cual no se sabe siquiera su cifra total? Ni siquiera hay estudios que justifiquen que el programa educativo sea bilingüe; no hay un sólo estudio empírico que tenga cifras sobre los niveles de bilingüismo y diglosia en el país. Esta situación no es fortuita. Hay quienes se han apoyado en malas interpretaciones de las teorías psicológicas para justificar su explotación y para, entre otras cosas, mantener las cosas como están. La presencia del psicólogo dentro del campo no va a modificar la explotación del indígena; pero puede evitar que se utilicen las teorías psicológicas para justificarlo.

TERCER CAPITULO: LAS TEORIAS EN TORNO AL BILINGÜISMO

Las teorías son para el antropólogo, lo que un poste de luz a un borracho; mas que para iluminarlo, le sirve en que apoyarse.

Dicho antropológico.

Al revisar la historia que engloba el surgimiento de la educación bilingüe en México en el primer capítulo fue posible comprender cómo la educación indígena en respuesta a las condiciones histórico-sociales llega a formularse como bilingüe-bicultural con todas las particularidades que ello implica. El segundo capítulo ofreció una análisis crítico de la propuesta resultante de esta formulación: los logros y fracasos de los programas educativos derivados de esta propuesta en cumplir con las demandas educativas del indígena mexicano. Fue muy evidente en el análisis de la propuesta y los programas educativos un verdadera falta de investigación del fenómeno de bilingüismo como también una actualización informativa en los últimos avances en el campo por parte de profesionales que se ocupan de elaborar los programas educativos de la Dirección General de Educación Indígena. El resultado de ello es una fundamentación teórica pobre, y en el peor de los casos bases teóricas erróneas carentes de validez y confiabilidad. Por ello se consideró importante dedicarle un capítulo entero a revisar los conceptos más utilizados para trabajar el fenómeno de bilingüismo y la educación bilingüe con la finalidad de esclarecer cualquier duda sobre los mismos. A continuación el tercer capítulo queda dividido en tres apartados: Primero se hará una revisión general de los conceptos que tratan sobre el bilingüismo únicamente, después en la segunda parte se ofrece una exposición sobre los conceptos y la problemática del Bilingüismo en la Educación. Por último se realizará en

el tercer apartado una revisión general de las tres teorías psicológicas que han aportado más elementos para la pedagogía en México orientado a educandos bilingües.

3.1. LOS DIVERSOS ASPECTOS DEL BILINGÜISMO.

Todos los conceptos que tratan sobre el fenómeno de bilingüismo abarcan el tema ya sea desde su contexto individual o desde su contexto colectivo. Los modelos de bilingüismo se encuentran contemplados de hecho en el contexto individual. Sin embargo, debido a su importancia central para la educación indígena, se mencionan brevemente en el primer inciso para luego dedicarles un inciso entero después.

Por lo pronto se ofrece una definición general del bilingüismo como la descripción de sus características principales como punto de partida a discusiones posteriores. Además de esta definición y descripción, se plantean algunas bases para la elaboración de esquemas de análisis, como también diversos enfoque o intereses que se proponen para el estudio del fenómeno.

Definición y características del bilingüismo.

En realidad el presente trabajo no pretende ofrecer definiciones personales sobre los diversos conceptos manejados (bilingüismo, educación bilingüe, etc.), sino exponer las definiciones que hasta ahora se tienen y qué significancia tienen para su aplicación en el campo de la educación indígena en México.

El término bilingüismo ha sido utilizado y definido por diferentes autores; mientras para algunas personas el bilingüismo significa la habilidad de hablar bien dos lenguas igualmente bien, hay autores, como Leopold, que consideran como requisito suficiente que el individuo bilingüe sea capaz de tratar todos los aspectos ordinarios de la vida cotidiana, sin importar si maneja una lengua mejor que la otra (Weinreich, 1954. Cit. por Coronado, 1978). Por otro lado, Haugen considera que al bilingüe como una persona que puede ser aceptada como hablante nativo en ambos ambientes

lingüísticos (1954. Cit. por Coronado, 1978). Una definición general que escoge Coronado, es la dada por Mackey, y que en su opinión es la más empleada por otros autores. En esta definición el bilingüismo: "es el uso alternado de los o más lenguas por un mismo individuo". (Mackey, 1972; Kessler, 1971). Cit. por Coronado, 1978). La ventaja que presenta una definición como ésta es que no se excluyen las variedades de grado en la habilidad de manejo del bilingüe en ambas lenguas.

En otra definición, Di Pietro (1970) añade a la definición de Mackey, el requisito de que las lenguas en cuestión cumplen con una función usual en la vida de la comunidad. Este requisito permite ubicar al individuo bilingüe en su contexto social, como integrante de la comunidad a la que pertenece. Las dos definiciones anteriores ilustran dos enfoques distintos que se tienen hasta el momento sobre el tema; el bilingüismo en el individuo y el bilingüismo en la sociedad. La diferencia es sólo en cuanto al enfoque; de hecho el fenómeno viene a ser el mismo. (Cit. en Coronado, 1978).

De acuerdo con la situación particular en el que se encuentra el bilingüismo en las comunidades indígenas, éste puede ser contextualizado de tres maneras: a) Bilingüismo y biculturalismo, b) Bilingüismo reemplazante, y c) Bilingüismo incipiente.

a) Bilingüismo y biculturalismo

Todo uso de cualquier lengua se encuentra íntimamente ligado a la cultura del grupo de los hablantes, por lo que, cuando hay un uso simultáneo de dos lenguas, están involucradas también las dos culturas correspondientes. Es debido a esta relación entre la lengua y la cultura que se puede hablar del bilingüismo como un fenómeno de biculturalismo (Lambert, et al., 1972; Christophersen, 1973. Cit. por Coronado, 1978).

En el bilingüismo bicultural el bilingüe está expuesto a una experiencia más amplia, pero en algunos casos puede suscitar un sentimiento de no pertenencia a ninguno de los dos grupos sociales. A este sentimiento se le denomina anomia (Lambert, 1972d. Cit. por Coronado, 1978).

El que interactúen dos lenguas no implica necesariamente que haya forzosamente interacción entre las dos culturas. Son frecuentes los casos en donde se ha mantenido el bilingüismo por mucho tiempo después de haberse realizado la asimilación étnica y política de los grupos lingüísticos. Como ejemplo está el caso de Gales, donde las diferencias culturales son mínimas aunque existe una situación de bilingüismo (Lewis, 1972). Esta clase de ejemplos permiten establecer la evidencia de dos tipos de bilingüismo respecto a la relación lengua-cultura; el bilingüismo vehicular y el bilingüismo cultural. Nos referimos al bilingüismo vehicular cuando se adhiere una segunda lengua con el propósito de usarla restringidamente. La afiliación cultural no es necesaria. En la situación del bilingüismo cultural, la afiliación cultural es requisito (Lewis, 1972). El hablante bilingüe es sujeto a la cohesión por parte de ambas culturas; su identificación o no a cada grupo será determinado por el modo como el hablante bilingüe responda o no a esta presión. (Coronado, 1978).

b) Bilingüismo reemplazante

Cuando el fenómeno del bilingüismo es considerada como una fase transitoria por lo que paulatinamente se dará la extinción de la lengua utilizada originalmente en una área determinada se le denomina bilingüismo reemplazante. Este tipo de bilingüismo es el resultado de una situación particular, por lo que no en todos los casos sucede. En esta situación se da un desplazamiento paulatino de las funciones de la lengua para que haya una substitución de una lengua por otra. (Haugen, 1972c. Cit. por Coronado, 1978).

c) Bilingüismo incipiente

Otra clase de bilingüismo que se maneja a menudo, es aquel que se denomina bilingüismo incipiente. Este se refiere al bilingüismo que se presenta cuando un grupo monolingüe es obligado, debido a su situación subordinada ante otro grupo que es el mayoritario y poseedor de otra lengua, a establecer un mayor contacto social y una mayor participación dentro de la sociedad nacional, por lo que ve la necesidad de desarrollar un mayor grado de bilingüismo (Diebold, 1964 y 1964b. Cit. por Coronado,

1978. pg. 10).

La forma muy particular en el que se interpreta y conceptualiza la situación bilingüe es importante ya que ésta perfila las estrategias y acciones políticas educativas, lo cual tiene repercusiones permanentes en la educación, las lenguas y las culturas de los grupos en cuestión.

Bases para la elaboración de esquemas de análisis.

El determinar qué tipo de bilingüismo se presenta no es tan simple como elegir cuál de las tres clases ya descritas se aplica. Las situaciones no siempre son similares por lo que la interpretación de una situación puede ser variada y problemática. Aunado a todo lo anterior, puede añadirse que la diversidad de clasificaciones de los tipos de bilingüismo se debe en gran parte a diferentes condiciones histórico-sociales, las cuales a su vez devienen de políticas institucionales específicas.

Por todo esto, para evitar confusiones hace falta lograr un análisis claro y uniforme de las causas y resultados del fenómeno en general. Por esta razón es indispensable la precisión en su estudio, tanto en la recopilación de datos como en la elaboración de esquemas de análisis que faciliten el estudio del bilingüismo.

En un intento por unificar los estudios sobre el bilingüismo, en el sentido de una mayor claridad y semejanza en el enfoque, Mackey elaboró un artículo titulado The Description of Bilingualism, En donde propone algunas bases para la elaboración de esquemas para el análisis de este fenómeno. El autor parte del supuesto de que para cualquier estudio dentro del campo de investigación tenga validez, debe realizarse de manera interdisciplinaria para revisar los diferentes aspectos del complejo fenómeno en sí. (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

Para Mackey el bilingüismo es un fenómeno individual que supone el uso de dos lenguas dependientes de dos comunidades lingüísticas diferentes. La comunidad bilingüe será en este caso un conjunto de individuos que por alguna razón son bilingües. No se niega las relaciones entre los individuos

dentro de su grupo en el establecimiento de las bases para su descripción, ya que dichas relaciones tienen validez principalmente desde un punto de vista metodológico. (Coronado, 1978).

Son cuatro las categorías que selecciona Mackey para describir la distribución del bilingüismo. Estas son: grado, función, alternancia e interferencia.

El grado del bilingüismo se refiere al nivel de comprensión y capacidad de expresión que el hablante tiene en ambas lenguas. Esta capacidad va presentar variación no sólo entre cada individuo dentro de la comunidad, sino en general en la población como totalidad (Cohen, 1974. Cit. por Coronado, 1978).

La función se refiere a la relación que guarda cada una de las lenguas con ciertas situaciones específicas dentro de la organización de la comunicación. Ciertas situaciones requieren el uso de una lengua específica en base a la suposición por parte de los hablantes de que resulta más apropiada; estas suposiciones responden al uso que ha sido establecido por la comunidad (Haugen, 1972c. Cit. por Coronado, 1978).

Las funciones pueden ser externas e internas. Las funciones externas tienen como finalidad la comunicación social; las determinan las diversas relaciones que el individuo tiene dentro de su comunidad en donde se da el contacto lingüístico. Intervienen en estas funciones la variación en cuanto a la duración del contacto, la frecuencia con que se da éste y el tipo de presión que se ejerce sobre los hablantes. Las funciones internas incluyen usos que no tienen como finalidad la comunicación social. El uso de las dos lenguas no está determinado por la relación con los demás hablantes. Debido a la ausencia de presión externa en la determinación del uso de una u otra lengua para cubrir funciones internas, se determina la dominancia de la lengua en cada individuo; se supone que la lengua dominante es la utilizada para cubrir los usos internos. (Coronado, 1978).

La alternancia se refiere al cambio que un hablante bilingüe hace en el uso de una u otra de sus lenguas, según lo requiera la situación. El

grado de alternancia se mide considerando el número de veces que se da la conmutación de una lengua a la otra, como también la proporción en la que aparece cada lengua. Los factores que determinan el momento de alternancia son: el tema que se trate, las personas que intervengan en la conversación, si actúan como emisor o receptor, y la tensión a la que estén expuestos los hablantes en el momento en que se emiten los enunciados. La cantidad de alternancia está relacionado con la función que desempeña cada lengua en el comportamiento total de la comunidad y el grado de conocimiento que el hablante tiene en el manejo de cada lengua (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

"La interferencia es la presencia de elementos de una lengua en el uso de otra, ambas por un hablante bilingüe. La interferencia puede variar según el medio -si es hablado o escrito-; el estilo -descriptivo, narrativo, coloquial-; el rol social que el individuo desempeña en cada situación, y de acuerdo al contexto (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978. pg. 13).

En otros aspectos que se pueden considerar al estudiar el bilingüismo están once factores que Weinreich menciona como necesarios para comprender la relación existente entre dos lenguas:

1) Facilidad del hablante en su expresión verbal en general y en la habilidad de mantener las dos lenguas independientes.

2) Capacidad relativa en cada lengua.

3) Especialización en el uso de las lenguas.

4) Modo en que se da el aprendizaje de ambas lenguas.

5) Actitudes hacia cada lengua, ya sean éstas idiosincráticas o estereotipadas.

6) Medida del grupo bilingüe y su homogeneidad o diferenciación sociocultural.

7) División en subgrupos que utilizan una u otra lengua como su lengua materna, relaciones políticas y sociales entre estos grupos.

8) Actitudes hacia la cultura de cada comunidad lingüística.

9) Actitudes hacia el bilingüismo.

10) Grado de tolerancia con respecto a la mezcla de lenguas y el habla incorrecta en relación al estándar de cada lengua.

11) Relación entre el grupo bilingüe y cada una de las dos comunidades lingüísticas de las cuales es un segmento marginal. (Weinreich, 1961a. Cit. por Coronado, 1978. pg. 14).

Otro punto de vista sobre el estudio del bilingüismo es el ofrecido por Haugen; su enfoque es esencialmente lingüístico. Este autor propone a partir de la descripción lingüística de las dos lenguas del bilingüe predecir cuando ocurrirán las interferencias (Haugen, 1954 y 1964. Cit. en Coronado, 1978).

Es obvio que si no se ha llegado hasta el momento a un consenso de lo que se supone es el bilingüismo, las bases que proponen los diversos autores para la elaboración de esquemas de análisis del mismo también serán diversos.

Enfoque e intereses específicos en el estudio del bilingüismo.

Como resultado de los variados aspectos del fenómeno del bilingüismo, existen toda una gama de posibilidades de investigación. Estos diversos enfoques e intereses fueron agrupados por Coronado (1978) a partir de la

revisión de la literatura en el tema de la siguiente manera: a) enfoque lingüístico, b) enfoque psicológico, c) enfoque sociológico, d) enfoque pedagógico, e) enfoque para la planeación idiomática.

a) Enfoque lingüístico

"Desde un punto de vista lingüístico, Ornstein (1973) menciona algunos estudios de interés: a) el análisis de las lenguas habladas por un bilingüe -su fonología, gramática, léxico-; b) distribución de los roles en las lenguas empleadas; c) patrones de dominancia del lenguaje -hablado, entendido, leído, escrito. Ervin y Osgood añaden a estas posibilidades la de considerar la medición de la interferencia entre las lenguas bajo diferentes condiciones (Ervin y Osgood, 1965: 146). Haugen (1984) propone el estudio de la interferencia y la elección en el uso de sistemas superpuestos, mediante la recolección del material tanto de una lengua completa como de materiales comparables en diferentes informantes." (Coronado, 1978. pg. 15).

b) Enfoque psicológico

"Las posibilidades de investigación dentro del enfoque psicológico son: a) estudio del tiempo de reacción a estímulos en diferentes pares de lenguaje en informantes bilingües; b) investigación de la relatividad lingüística en diferentes grupos etnolingüísticos; c) investigación de la utilidad de los conceptos de bilingüismo coordinado vs. subordinado; d) investigación de casos de bilingüismo balanceado; e) grados de conciencia, intencionalidad y juicios evaluativos en la conmutación y mezcla de lenguas; f) influencia del bilingüismo en la percepción y significado; g) desarrollo mental del individuo en relación al aprendizaje del lenguaje en niños bilingües; i) actitudes hacia las variedades regionales y la lengua estándar; j) estudio de las características especiales en el uso de más de dos lenguas (Ornstein, 1973; Ervin y

Osgood, 1965: 146)." (Coronado, 1978. pp. 15-16).

c) Enfoque sociológico

"En referencia al fundamento sociológico necesario para la comprensión del bilingüismo se pueden realizar investigaciones sobre los siguientes aspectos: a) asimilación de un individuo o grupo social, y su relación con la lengua ancestral; b) aprendizaje y uso de la lengua en diferentes dominios de interacción lingüística -escuela vs. familia vs. ambiente físico-; c) efectos de la movilidad social, urbanización e industrialización, en el empleo del lenguaje; d) componente lingüístico/cultural en la imagen de sí mismo en individuos miembros de grupos minoritarios (Ornstein, 1973). Hay que considerar además el tamaño del grupo bilingüe, las actitudes hacia el bilingüismo, la tolerancia de las variantes en el uso de los patrones del lenguaje, y las relaciones que haya entre el grupo de hablantes bilingües y las comunidades lingüísticas correspondientes (Fishman, 1971: 104)." (Coronado, 1978. pg. 16).

d) Para la educación

"Según los fines de investigación es posible también lograr diferentes acercamientos. Para la educación se deben realizar programas experimentales en diferentes grupos -minoritarios o no- y en diferentes lenguas -relacionadas genéticamente o no-; estudios comparativos de los diferentes programas y sus resultados. Además, y principalmente, es necesario analizar el trastorno socio-económico, lingüístico y psicológico de los integrantes de dichos programas. Estos programas dentro de la enseñanza pueden ser del tipo educación bilingüe, o simplemente de aprendizaje de segundas lenguas." (Coronado, 1978. pg. 16).

e) Para la planeación idiomática

"Este mismo tipo de investigación puede llevarse a cabo centrado en la planeación del lenguaje. En este caso es indispensable darle un mayor énfasis a las motivaciones para el aprendizaje y uso de las lenguas, y al status que cada una de las lenguas tienen dentro del contexto general." (Coronado, 1978. pg. 17).

3.1.1. EL BILINGÜISMO DESDE SU CONTEXTO INDIVIDUAL

A SU CONTEXTO COLECTIVO.

En este inciso se abordará el fenómeno del bilingüismo partiendo desde su contexto individual para luego pasar a su contexto colectivo. El contexto individual aborda en general tres aspectos: a) Sistemas lingüísticos en el hablante bilingüe, b) Los contextos de adquisición, y c) La interferencia. Finalizada la exposición del bilingüismo en su contexto individual se pasará al contexto colectivo en donde los aspectos a tratar son los siguientes: a) Bilingüismo y diglosia, b) Factores que determinan el uso de las lenguas, y c) Conservación o desplazamiento.

CONTEXTO INDIVIDUAL

a) Sistemas lingüísticos en el hablante bilingüe.

Hasta la fecha no se ha podido llegar todavía a una respuesta contundente sobre cómo funcionan los sistemas lingüísticos cuando son usados simultáneamente por un solo individuo, como en el caso de las personas bilingües. A continuación se ofrecen algunas opiniones al respecto.

Haugen considera que el bilingüe tiene competencia lingüística dual, lo que le permite alternar códigos de acuerdo con sus necesidades; esto permite que explore nuevos ambientes lingüísticos y participe en roles de dos mundos distintos, con la posibilidad de una mayor comunicación (1964.

Cit. por Coronado, 1978).

Otros como Ervín y Osgood (1965) aseguran que la coexistencia de dos sistemas de codificación implica conflicto, al grado de que en ocasiones se presenta anomia. Así se denomina una falta de identificación con los dos grupos de hablantes de las lenguas que puede sentir el individuo bilingüe. (Lambert, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

En cambio Luria afirma que esta clase de conflictos no siempre son por consecuencia del uso de las dos lenguas, pero es posible que aparezca en situaciones en donde hay incompatibilidad de los ambientes. (Lewis, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

También hay un punto de vista que enfoca al bilingüismo desde la perspectiva de su desarrollo. Esta posición la comparten varios autores como Kolers (1963), Fishman (1964) y Macnamara (1970); concluyen que a través de varias etapas intermedias, el hablante bilingüe llega a unificar los sistemas semánticos de las dos lenguas en un solo sistema de significados. (Cit. por Coronado, 1978).

b) Contextos de adquisición.

A modo de descripción, Lambert, Havela y Crosby proponen cuatro contextos de adquisición de las lenguas; contextos separados de adquisición y contextos fusionados de adquisición. Por otra parte puede haber una subdivisión en contextos biculturales de adquisición y contextos uniculturales de adquisición. (Lambert, et al., 1961a. Cit. por Coronado, 1978). Los contextos de adquisición pueden ser en distintos o mismo contexto, como también pueden ser en una o dos culturas.

"En base a estas cuatro categorías de adquisición, los autores mencionados realizaron una investigación con el fin de establecer una relación entre los contextos de adquisición en los que se desarrollaron las lenguas en el hablante bilingüe y el comportamiento lingüístico del mismo." (Coronado, 1978. pg. 31).

"Para la investigación se consideró una muestra de 32 estudiantes bilingües, con un alto nivel de competencia en ambas lenguas en este caso, inglés y francés. Se hizo una investigación detallada sobre cómo, cuándo y dónde aprendieron sus lenguas cada uno de los informantes para poder clasificarlos dentro de las categorías propuestas. La investigación propiamente dicha, consistía en pruebas que pretendían obtener el índice de comportamiento en las dos lenguas en relación a la influencia del contexto en el aprendizaje. Las pruebas buscaban determinar la independencia asociativa en los equivalentes traducidos en ambas lenguas, las diferencias semánticas entre los equivalentes y la facilidad de los informantes para la conmutación de una lengua a otra." (Coronado, 1978. pg. 31).

Los resultados en las pruebas mostraron que:

1. Los bilingües de contexto separado de adquisición presentaron un mayor grado de diferencias en los significados de equivalentes traducidos, y principalmente en los casos en los que se conjugaba la experiencia bicultural.

2. Los bilingües uniculturales no mostraron diferencias significativas con el grupo de aprendizaje de las lenguas en contextos fusionados, en relación a las diferencias en los significados.

3. En cuanto a la asociación de equivalentes en las dos lenguas, los bilingües de contexto separado mostraron una mayor independencia, sin importar si tenían una experiencia bicultural o unicultural.

4. Contrariamente a lo que se esperaba, no hubo diferencias significativas en los distintos grupos, en la habilidad de conmutar de una lengua a otra. De acuerdo a las categorías, tal como fueron caracterizadas, se esperaba que en

el caso de los contextos fusionados la habilidad de conmutación sería mayor, pero debido al tipo de experiencia en ambos grupos este resultado no se encontró. La razón, aparentemente, es que en ambos casos tienen frecuentemente la necesidad de traducir de una lengua a la otra. En uno de los casos, el fusionado, porque así lo exige el contexto de adquisición; en el otro caso por la necesidad de servir frecuentemente como puente entre las dos comunidades lingüísticas. Lo único que fue posible detectar es que el proceso para pasar de una lengua a la otra no es el mismo para los dos grupos (Lambert, et al., 1961a: 409-413)." (Coronado, 1978. pp. 31-32).

c) La interferencia.

La interferencia ha sido definida por varios autores como un proceso por el cual, en el habla del bilingüe aparecen rasgos o modos de funcionamiento pertenecientes al sistema lingüístico de la otra lengua que domina.

Coronado afirma que:

"Debido a que una lengua es un sistema de relaciones entre los elementos que la constituyen, la identificación de los dos sistemas lingüísticos reduce en el bilingüe la distancia entre las dos lenguas. Esta identificación interlingual, basada en las semejanzas, es la raíz de muchas formas de interferencia (Weinreich, 1961b. Cit. por Coronado, 1978. pg. 34).

Continúa diciendo:

"La interferencia es un fenómeno que se presenta en el uso de la lengua; es característico del mensaje. Se aplica a la relación entre el sistema lingüístico coexistente en el individuo bilingüe y la superposición ocasional de los dos sistemas. No puede considerarse que hay interferencias cuando

son formas ya establecidas en el uso normal del habla en una comunidad. En este caso se habla de integración." (Haugen, 1964. Cit. por Coronado, 1978. pg. 34).

Al recopilar información diversa sobre el tema, Coronado encuentra que los tipos de interferencia pueden ser: culturales, semánticas, lexicales, gramaticales y fonológicas. (Coronado, 1978).

Como respuesta al intento de expresarse y la lengua que se usa no cuenta con elementos lexicales para expresarlo, se presentan las interferencias culturales. (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

Cuando las dos lenguas que se encuentran en contacto tienen diferentes maneras de expresar una misma experiencia o fenómeno natural y el hablante substituye en una de las lenguas la forma de expresión usada en la otra lengua, se le nombra interferencia semántica. (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

Cuando se introducen formas extranjeras, ya sean unidades o estructuras a la lengua en uso, se trata de interferencia lexical. (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

La interferencia gramatical consiste en la presencia de categorías gramaticales correspondientes a una lengua en el uso de la otra. Estas interferencias se muestran como cambios en el orden, interferencias estructurales de concordancia, supresión o anexión de formas funcionales, etc. (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

Las interferencias fonológicas, siempre son las más frecuentes, se refieren a aquellas interferencias que afectan a las unidades y estructuras de entonación, ritmo, concatenación, junción y articulación (Mackey, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

CONTEXTO COLECTIVO

a) Diglosia.

"El término diglosia fue elaborado con el fin de describir una situación lingüística específica, la de Arabia. Esta situación se caracteriza por la coexistencia de dos variedades de una misma lengua en el ámbito de uso de la comunidad. Cada una de estas variedades cumple con funciones que son socialmente definidas. Una de las variedades, 'la culta' o lengua definidora, se utiliza en situaciones de mayor prestigio social, como son los sermones de la iglesia, las clases de la universidad, las actividades literarias, etc. Esta es la lengua que tiene una gran tradición literaria, y está altamente estandarizada. La otra variedad, 'la baja', es la lengua coloquial que se emplea en situaciones menos formales, de uso ordinario." (Coronado, 1978. pg. 48).

"La situación que presenta la Suiza alemana es un buen ejemplo, de diglosia. Los hablantes son perfectamente conscientes de la situación; distinguen perfectamente entre el estándar y el dialecto, y el uso que está claramente asignado a su propio lugar dentro del contexto general (Moulton, 1968)." (Coronado, 1978. pg. 48).

"Posteriormente al estudio de Ferguson, el término ha sido extendido para aplicarlo a otros fenómenos diferentes. Este es el caso de Fishman que lo ha utilizado para definir el bilingüismo donde las lenguas diferentes son adoptadas para cubrir roles diferentes y complementarios. Sin embargo, como no todos los casos de sociedades bilingües pueden incluirse dentro del término, sin más especificación, Fishman ha hecho una combinación de posibilidades de los dos términos -el de bilingüismo y el de diglosia- para referirse a los diferentes casos. Las posibles interrelaciones que el autor analiza son: bilingüismo y diglosia, diglosia sin bilingüismo, bilingüismo

sin diglosia y ni bilingüismo ni diglosia." (Coronado, 1978. pp. 48-49).

1) Bilingüismo y diglosia

"El bilingüismo y diglosia se presentan siempre que en una comunidad hablante, sus miembros intervienen en un número considerable de diferentes roles. El acceso a estos roles debe ser facilitado o motivado por instituciones sociales poderosas. Los roles están claramente diferenciados en cuanto al lugar, la ocasión y las personas que participan en el rol. En este tipo de comunidades los hablantes alternan en el uso de sus dos lenguas, que son totalmente independientes en cuanto a las condiciones de uso de cada una de ellas en relación a los roles que tienen que cubrir. Un ejemplo de este tipo de sociedad lo encontramos en Paraguay, donde más de la mitad de la población domina la lengua española y el guaraní. También entre los cantones suizo-germanos, que a partir de la enseñanza escolar alternan entre el alto alemán y el viejo suizo-alemán. Cada uno de ellos con sus propios valores funcionales (Fishman, 1972b: 136-141). Este tipo de situación puede considerarse estable, ya que los sistemas lingüísticos no están en competencia ni geográfica, ni social, ni funcionalmente (Stewart, 1972: 541)." (Coronado, 1978. pg. 49).

2) Diglosia sin bilingüismo

"El tipo de sociedad caracterizado por la diglosia sin bilingüismo incluye dos o más comunidades unidas políticamente, económicamente y/o por la religión. Estas comunidades funcionan como una sola unidad, pero manteniendo las diferencias socio-culturales que las separan, que las constituyen como grupos diferenciados. Los repertorios lingüísticos en uno o ambos grupos están limitados, en consecuencia, a la especialización de roles. No existe una interacción real entre los grupos, y nunca llegan a formar una sola comunidad de hablantes. Un

ejemplo puede encontrarse en las élites europeas en la época precedente a la primera guerra mundial. En estos grupos se utilizaba el francés o alguna otra lengua de moda para la comunicación intragrupal, mientras que la lengua del otro grupo, de las masas, sólo era empleada para comunicarse entre los dos grupos. Debido a que en la mayoría de los casos las masas casi nunca o nunca interactuaban con las élites, había sólo algunos casos aislados de individuos realmente bilingües que servían como intérpretes o traductores en caso de que fuera necesario (Fishman, 1972b: 141-145)." (Coronado, 1978. pp. 49-50).

3) Bilingüismo sin diglosia

"En el bilingüismo sin diglosia es donde se puede ver más claramente el bilingüismo como una característica de los individuos. Su uso en la sociedad no se encuentra diferenciado. Cualquiera de las dos lenguas puede ser usada indistintamente en las mismas circunstancias. Este fenómeno generalmente aparece como etapa de transición a un monolingüismo en la segunda lengua. Estas condiciones se encuentran frecuentemente en grupos de inmigrantes, que en un corto tiempo substituyen la lengua que utilizaban en su país de origen, por la lengua oficial del país donde se establecen (Fishman, 1972b: 145-149)." (Coronado, 1978. pg. 50).

4) Ni bilingüismo, ni diglosia

"Por último, las situaciones que no se caracterizan ni por diglosia, ni por bilingüismo son muy raras. Solamente se encontraría el caso en comunidades lingüísticas muy pequeñas, aisladas y muy homogéneas. En estas circunstancias no habría diferenciación de roles y sí una muy frecuente interacción entre todos los miembros del grupo. Sin embargo, aun en estos casos es posible encontrar alguna clase de especialización lingüística, principalmente en el área religiosa (Fishman,

1972: 149-150)." (Coronado, 1978. pg. 50).

"Como puede verse, solamente uno de los casos -el de bilingüismo y diglosia- puede considerarse propiamente bilingüismo social, pero en realidad no es sino un caso ideal. En la realidad no todos los ejemplos de sociedades que podríamos considerar como bilingües pueden ser totalmente caracterizadas de esta manera. Las funciones que cumplen las lenguas no están siempre bien delimitadas. Aunque dos lenguas se usen normalmente para roles diferentes, hay ocasiones en las que las personas se sirven alternadamente de dos lenguas para usarlas en funciones sociales semejantes; pueden cambiar de una lengua a la otra con gran facilidad. El mismo Ferguson (1974) considera este hecho como base para diferenciar entre una situación bilingüe y una diglósica." (Coronado, 1978. pg. 51).

b) Factores que determinan el uso de las lenguas

en una comunidad bilingüe.

"Las comunidades de habla bilingüe difieren una de otra a tal grado que se necesita solucionar el problema de aclarar y organizar los elementos que intervienen en la elección de la lengua que se va a usar en el momento apropiado. La elección habitual de la lengua en estas comunidades no es un problema de elección momentánea, sino que las interacciones están regidas por reglas implícitas para el comportamiento adecuado (Cooper, 1969; 196). El uso apropiado dicta que sólo una variedad o lengua es escogida por clases particulares de interlocutores, en ocasiones específicas y cuando se están tratando determinadas clases de temas (Fishman, 1972j: 244)." (Coronado, 1978. pp. 55-56).

Entre los principales factores que influyen en la determinación del uso de las lenguas está el tema, los dominios, la locación, los interlocutores, la presión lingüística y las actitudes.

El tema se refiere al t6pico sobre el cual se conversar6 en dicha lengua. A veces, por cuestiones sociales un tema es abordado mejor en una lengua que la otra, o puede ser que no haya ciertos t6rminos equivalentes en alguna lengua por lo que es preferible usar la otra, etc.

En toda situaci6n lingüística hay variedades en el uso en concordancia a las variaciones de las funciones que desempeñan las lenguas. Cada lengua tiene asignado ciertos dominios de comportamiento lingüístico.

Como definiciones, Coronado cita:

"Un dominio es la esfera de actividad o conjunto de interacciones donde se realiza la interrelaci6n verbal (Cooper, 1969: 196). La variedad lingüística que se utiliza en cada dominio es denominada registro. El registro es una variedad de una lengua que se distingue por el uso que de ella se hace (Halliday, et al., 1972: 149). Los registros no son variedades marginales del lenguaje, que cubren el total de las posibilidades de la actividad del lenguaje en una comunidad. Esta actividad es determinada en base a los diversos tipos de situaciones en las cuales las diferentes lenguas son usadas. Cada hablante tiene a su disposici6n una escala continua de patrones y hechos entre la que tiene que seleccionar para cada tipo de situaci6n el registro adecuado." (Coronado, 1978. pg. 57).

La locaci6n en donde se realiza la interacci6n verbal tiene un notable impacto en los temas a tratar y en las relaciones que se establezcan entre los interlocutores. (Coronado, 1978).

La presencia o ausencia del uso de las lenguas en cualquier sociedad depende del grupo de individuos de que se trate y la relaci6n que establecen entre ellos, esto es los interlocutores. Factores como si son niños o adultos, si son migrantes recientes o pertenecen a grupos ya estables, pueden incluir de una u otra manera. (Coronado, 1978).

La presión lingüística se refiere a la cohesión social que recibe todo hablante de cualquier lengua en toda situación lingüística por parte del grupo en relación al uso de su o sus lenguas. Esta es un cierto tipo de presión social que cumple la función de producir una cierta conformidad lingüística entre todos los miembros del grupo. Va más allá de un simple entendimiento, implica además una necesidad de identidad. (Coronado, 1978).

Aunque es cierto que cualquier lengua puede adaptarse a los usos que se le quiere dar, también es cierto que las diferentes actitudes que los hablantes tengan hacia las lenguas tiene una importancia fundamental tanto en su uso como en el aprendizaje. (Coronado, 1978).

"Además de los factores ya especificados, hay otros elementos que deben considerarse en la determinación del uso de las lenguas. Estos factores están ligados a la relación entre los grupos y están en muchas ocasiones enlazados con elementos de prestigio o de poder de un grupo sobre otro. Se deben considerar, por ejemplo, las relaciones de trabajo, de administración, la influencia de los medios masivos de comunicación, relaciones externas a la comunidad, etc. Estos hechos deben considerarse como fuertes motivaciones sociales para el aprendizaje o uso de una lengua." (Coronado, 1978. pp. 63-64).

c) Conservación o desplazamiento de una lengua.

De inicio se entiende por desplazamiento el cambio de uso habitual de una lengua por otra distinta; el desplazamiento de las lenguas es un proceso en el que paulatinamente va decreciendo el uso de una lengua, la nativa, en favor del aumento en el uso de una segunda lengua.

Son diversos los factores socioculturales que pueden ya sea favorecer el desplazamiento de la lengua nativa o ayudar a mantener el bilingüismo. Entre estos, están: la cercanía geográfica, la pertenencia a un grupo étnico o cultural, la religión, raza, sexo, edad, el status social, ocupación, lugar de residencia, afiliación política y la educación

(Weinreich 1953; Haugen, 1956: citado en Fishman, 1972e. Cit. por Coronado, 1978).

3.1.2. MODELOS DE BILINGÜISMO.

Como resultado de la popularidad reciente que ha adquirido el bilingüismo los pocos especialistas en el área han concentrado casi toda su atención sobre los problemas prácticos que implica la aplicación de un programa educativo bilingüe haciendo a un lado de una manera casi negligente el desarrollo y avance de los aspectos teóricos que engloban la educación bilingüe.

Este descuido se ha reflejado en una total incompreensión por parte de lingüistas, pedagogos y educadores bilingües quienes han contribuido a la interpretación incorrecta de lo que implica el bilingüismo. Es con esto en mente que a continuación se ofrecerá una revisión actualizada de los conceptos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado. Debido a su fundamental importancia teórica, vale la pena dedicarle un espacio para su análisis crítico para esclarecer las mala interpretaciones.

Curiosamente, los términos de bilingüismo coordinado, compuesto y subordinado jamás han sido bien definidos (Diller, 1970. Cit. por López, 1977). Una definición compuesta a partir de diversos fuentes (Ervin y Osgood, 1954; Haugen, 1956; Macnamara, 1967; Weinreich, 1953. Cit. por López, 1977) supone que los bilingües compuestos adquieren ambas lenguas en el mismo contexto ambiental. Por lo tanto, un par correspondiente de palabras en dos idiomas ("equivalentes de traducción") adquieren el mismo significado. Como ambas palabras han sido utilizadas para referirse a un mismo objeto, ambas palabras adquieren el significado representado por aquel referente. Por otro lado, los bilingües coordinados adquieren los dos idiomas en diferentes contextos y como resultado los dos términos correspondientes en los dos idiomas tienen diferentes referentes.

La forma en que los bilingües compuestos y coordinados adquieren las dos lenguas es distinta, sin embargo este hecho no ha sido el de mayor impacto sobre los programas educativos bilingües existentes. Lo que sí ha

causado un impacto, han sido las interpretaciones equivocadas que se le han dado a estos conceptos teóricos respecto a las habilidades y aspectos de personalidad que, según éstas, diferencian al bilingüe compuesto del coordinado. La mayoría de estas interpretaciones se basan en una mala interpretación de ciertos conceptos propuestos en un inicio por Weinreich (1953. Cit. por López, 1977).

Por ejemplo, Saville y Troike (1971. Cit. por López, 1977. pp. 128-129.) afirman:

"El bilingüe compuesto... formula sus pensamientos primero en una lengua (generalmente su lengua nativa) y luego pasa por un proceso rápido de traducción a la segunda lengua. De forma similar, los mensajes recibidos en su segundo idioma son traducidos de regreso a su primer lengua antes de poder comprender el significado."

Otro autor, Brooks (1969. Cit. por López, 1977. pg. 129.), señala a la vez:

"El bilingüe compuesto (si es que lo podemos llamar realmente así) primero codifica su mensaje en su lengua materna, luego lo recodifica ... en su segunda lengua... El bilingüe compuesto nunca experimenta la libertad intelectual y satisfacción de expresar su pensamiento directamente a través de su segunda lengua."

Finalmente, Cárdenas (1971. Cit. por López, 1977. pg. 129.) indica:

"Se presume que hay menos interferencia mental en el sistema coordinado que en el sistema compuesto."

Afirmaciones como estas han hecho creer a muchos (Dugas, 1967; John y Horner, 1971; Michel, 1967; UNESCO, 1963. Cit. por López, 1977), que la meta de la educación bilingüe deberá ser fomentar el desarrollo del bilingüismo coordinado en los educandos. Resumiendo, parece haber muchos

profesionales que opinan que el bilingüe traduce de un idioma a otro, o más bien que se traduce de la lengua no-dominante a la dominante. Otro derivado de esta opinión es que el bilingüismo causa un especie de confusión mental o interferencia en los procesos cognitivos.

En dos revisiones sobre la estudios referentes a la inteligencia en niños bilingües elaboradas por Jensen y por Padilla y Ruiz (1962 y 1973 respectivamente. Cit. por López, 1977.), no se encontró evidente las formulaciones anteriores. Hubo en ambos trabajos la misma conclusión; En condiciones similares, los niños bilingües no se encuentran en desventaja intelectual ante los niños monolingües.

Existen dos nociones que han surgido a raíz de las malas interpretaciones: la interferencia bilingüe y el mecanismo de traducción rápida de la primera a la segunda lengua.

Posiblemente la noción de interferencia bilingüe surgió por malentender el concepto de interferencia lingüística propuesta originalmente por Weinreich. Este autor lo definió como:

"...aquellos instantes de desviación de las normas de cualquier de las dos lenguas que ocurren en el habla de los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua...El término interferencia implica un rearrreglo de patrones que son el resultado de introducir elementos extraños a estructuras de más alto dominio en la lengua, tales como el sistema fonémico, una gran parte de la morfología y sintaxis, y algunas áreas de vocabulario." (1953. Cit. por López, 1977. pp. 129-130).

Esta descripción puede prestarse a una interpretación de que la interferencia es algo perjudicial y negativo y que deberá ser evitado a todo costa. Muchos autores como Fishman (1968. Cit. por López, 1977) han criticado esta interpretación, y se ha sugerido que en vez de interferencia, se utilice el término de enriquecimiento o transferencia. (Haugen, 1970. Cit. por López, 1977).

La segunda noción ya mencionada, es la traducción automática de una lengua a otra, es decir, la creencia de que los bilingües desarrollan la habilidad de realizar traducciones veloces de la primera lengua a la segunda. Esta noción ha sido ampliamente utilizada por muchos (Tulving y Colotla, 1970,; Goggin y Wiekens, 1971: Cit. por López, 1977) para explicar ciertos aspectos de la memoria bilingüe y el efecto de equivalencia bilingüe.

Un fenómeno interesante dentro del área de aprendizaje verbal es el hecho de que la repetición de una palabra en una lista presentada para recordar de manera libre resulta en un incremento en probabilidad de que la palabra será recordada. Cuando una lista es mezclada en dos idiomas y se presenta la traducción de una palabra se tendrá como resultado un incremento en la probabilidad de recordar equivalente al obtenido cuando la palabra es repetida en el mismo idioma. El efecto de equivalencia bilingüe ha sido explicado en general, a partir de un modelo de memoria bilingüe en donde tanto la presentación de una palabra y su traducción activan una misma representación en la memoria; este modelo es, por lo tanto, un sistema compuesto. (López, 1977).

Al respecto Kolers (1963 y 1966b. Cit. por López, 1977) demostró que era improbable que bilingües traduzcan automáticamente cada idioma al otro como se expuso antes. En el primer estudio encontró que las asociaciones dadas ante la palabra estímulo no son iguales en ambas lenguas como se supondría que serían si los sujetos experimentales tradujeran automáticamente todo el "input lingüístico". En el segundo estudio Kolers encontró que no hubo diferencia entre los puntajes de comprensión seguido de lectura no-verbalizada de pasajes unilingües y de lectura no-verbalizada de pasajes mezclados con ambas lenguas. Este hallazgo hace difícil creer que sujetos bilingües desperdician tiempo y capacidad de procesamiento de información traduciendo de un idioma a otro constantemente en un contexto bilingüe.

Por lo pronto, queda claro como las dos nociones hasta ahora discutidas: la interferencia mental ocasionada por bilingüismo y la traducción automática de una lengua a otra, tienen raíces en los conceptos

de bilingüismo compuesto y coordinado tanto en su interpretación como en su aplicación errónea. La siguiente cuestión sería revisar como se llegaron a interpretar de manera incorrecta estos modelos.

Generalmente se le atribuye a Weinreich (1953. Cit. por López, 1977) las primeras clasificaciones del bilingüismo compuesto y coordinado, aunque tuvo predecesores (de Saussure, 1915. Cit. por López, 1977). Este autor propuso que la relación entre un par de equivalentes de traducción y su significado puede darse de una de tres maneras. Primero están los pares coordinados que tienen significadores y significantes (el primero entendido como la palabra, y el segundo como el significado del mismo). Una segunda manera sería cuando los pares compuestos tienen dos significadores pero solamente un significante compuesto. La tercera manera implica un signo bilingüe de tipo subordinado. Los pares subordinados son el resultado de aprender una nueva palabra en una segunda lengua a través de un método indirecto que implica traducción. Un par subordinado podría ser producido, por ejemplo, en una clase de lengua extranjera cuando el alumno aprende que la palabra Pferd significa caballo, pero la nueva palabra nunca es aplicada en términos de referentes de vida real. El significado de una palabra subordinado adquirido de esta forma podrá ser accesible solo a través de la palabra original. (López, 1977).

Weinreich ha hecho explícito que algunos signos del mismo hablante pueden ser compuestos y otros no. Además él llegó a especular que una señal originalmente coordinada puede volverse compuesta a través de la experiencia con la palabra en diferentes ambientes. Esta opinión es muy distinta, a la de otros autores que describen el bilingüismo en términos de sistemas lingüísticos coordinados y compuestos, permanentemente fijos y determinados por la experiencia de adquisición lingüística de cada bilingüe. (López, 1977).

Posteriormente Ervin y Osgood modificaron el planteamiento de Weinreich de tal manera que hasta la fecha sigue siendo aceptado por la mayoría. Se razonó que en ambos sistemas, las palabras en un par equivalente de traducción son asociados con el mismo juego de procesos de mediación representacionales, o significado. Esto es, en signos

subordinados y compuestos, el significado de la palabra *tablo* es exactamente lo mismo que el significado de la palabra correspondiente *masa* (de manera opuesta al signo coordinado en donde las palabras correspondientes no tienen el mismo significado. Por lo tanto, Ervin y Osgood concluyeron que los signos compuestos y subordinados eran isomorfos. Lo obvio sería fusionar las dos clasificaciones en una sola. Pero para fusionarse se requiere hacer ajustes en cuanto a las hipótesis hechas respecto a como se producen bilingües compuestos, por lo que Ervin y Osgood se vieron obligados a decir que el bilingüismo compuesto era el resultado de crecer en un hogar en donde dos idiomas eran hablados intercambiamente y/o el resultado de aprender una lengua extranjera en la escuela por un método tradicional, indirecto. Concluyeron entonces, en que el verdadero bilingüe es el coordinado que ha aprendido a hablar un idioma en casa y el otro en la escuela o en el trabajo. (López, 1977).

Posteriormente hubo quienes intentaron reformular la distinción compuesto-coordinado: Lambert y Rawlings (1969 . Cit. por López, 1977), proponen que los bilingües compuestos adquieren ambas lenguas en sus hogares antes de comenzar la escuela, y coordinados comienzan su aprendizaje de un segundo idioma después de haber ingresado a la escuela. Esta definición es casi imposible de reconciliar con el de Ervin y Osgood debido a que no hace ninguna distinción aparente entre adquisición de una segunda lengua por métodos tradicionales en un salón de clases y un ambiente total propicio para el aprendizaje de una segunda lengua. (López, 1977).

Esta continua reformulación de la clasificación original de Weinreich probablemente ocasionó que apareciera la explicación inadecuada de los dos conceptos en la literatura sobre educación bilingüe, como se encuentra, por ejemplo en *A Handbook of Bilingual Education*, por Saville y Trolke (1971. Cit. por López, 1977). A pesar de ser un libro requerido en muchos cursos sobre educación bilingüe en los Estados Unidos, la información expuesta sobre los modelos es equivocada.

Al respecto señala López:

"La distinción teórica entre el bilingüismo compuesto y coordinado se basa en fundamentos teóricos muy frágiles (Lambert, 1969.). Después de revisar la investigación relevante, Macnamara (1967) concluyó que la distinción era débil. Después se unió a Diller (1970) en aseverar que la distinción era a lo más un artefacto conceptual y expresó su preocupación sobre los supuestos incorrectos de la estructura cognitiva y diferencia de personalidad entre bilingües basados sobre la distinción compuesto-coordinado (Diebold, 1968.)." (López, 1977. pg. 134).

"El problema básico con la distinción compuesto-coordinado es que propone que los sistemas de memoria semántica y lenguaje de un bilingüe debe ser uno u el otro. En cambio, Weinreich (1953) afirma que la misma persona puede tener ambos tipos de representaciones para diferentes palabras. Aunque la distinción podría realmente ser un continuo desde extremo compuesto a extremo coordinado, y un bilingüe podría encontrarse en cualquier punto del continuo, la mayoría de la teoría e investigación ha enfatizado sistemas compuestos o coordinados con sus subsecuentes consecuencias cognitivas." (López, 1977. pg. 134).

Estas supuesta consecuencias de ser bilingüe compuesto o coordinado han jugado un papel muy importante al moldear la propuesta de los educadores de que el sistema bilingüe coordinado debe ser la meta ideal de los programas educativos bilingües. Esta meta ha estado presente de manera implícita en algunos programas que proponen enseñar algunas materias en una lengua y las demás en otra. Al respecto, Ferguson (1964. Cit. por López, 1977) opina que en vez de alcanzar la meta de producir bilingües verdaderos y balanceados, estos programas pueden de hecho haber creado algún tipo de diglosia en donde una lengua es apropiada para ciertas situaciones pero no para otras. (López, 1977).

De forma más actual, ciertos avances recientes en teorías psicológicas sobre memoria semántica (Anderson y Bower, 1973; Quillian,

1968, 1969; Rumelhart, Lindsay, y Norman, 1972; Smith, Shoben, y Rips, 1975. Cit. por López, 1977) han provisto una posible solución a la cuestión compuesto-coordinado.

Se ha encontrado que todos los equivalentes de traducción en dos lenguas tienen algún sobrelape de significado que va desde un total sobrelape a prácticamente ningún sobrelape. Es esencial que haya algún sobrelape, de otra manera no son equivalentes de traducción. Esta conceptualización, claro, no es una idea nueva realmente, sino una reformulación de la idea original de Weinreich a la luz de nuevos avances teóricos. (López, 1977).

La presente conceptualización de los equivalentes de traducción en dos lenguas explica resultados en estudios de memoria bilingüe que de otra manera serían difíciles de integrar en un modelo teórico. El efecto de equivalencia bilingüe; por ejemplo (Kollers, 1966a; López y Young, 1974. Cit. por López, 1977), un gran número de atributos se activarían sólo cuando hay un gran sobrelape de atributos entre la palabra y su traducción. No será producido cuando no hay suficiente sobrelape, aunque habrá un incremento en probabilidad de "recall" similar al que ocurrió cuando sinónimos son presentados en una lista de "recall" libre. La misma línea de razonamiento explicaría por qué algunos pares de palabras producirían equivalentes de traducción como asociaciones de alta frecuencia y otros pares no (Kollers, 1963; Lambert, 1969. Cit. por López, 1977). Finalmente, la presente conceptualización explicaría por qué hay confusión seguidamente entre pares de equivalentes de traducción cuando una palabra es presentada en una lista y su traducción en una lista subsecuente. Todos los atributos en común han sido activados, y es difícil elegir una u otra palabra como la respuesta correcta basándose solamente en la 'etiqueta de lengua' (López, Hicks, y Young, 1974. Cit. por López, 1977).

Considerando esta conceptualización, la distinción entre el bilingüe compuesto y el coordinado deja de tener sentido, por lo que la representación de tipo subordinado se hace viable, en donde la palabra y su traducción activan el mismo significado pero con la modalidad de acceso distinto. (López, 1977).

Al quedar la distinción compuesta-coordinada totalmente invalidada, se invalidan también los fundamentos teóricos psicológicos, lingüísticos, y educacionales que habían legitimado la práctica de estigmatizar a los niños bilingües clasificados como compuestos, práctica que consideraba a estos niños como bilingües menos 'puros', al ser clasificados como supuestamente bilingües compuestos por haber crecido hablando ambas lenguas en su casa. También pierde validez la insistencia de aquéllos que se dicen autoridad en la materia de que el cambiar de lengua en medio de una conversación debe ser evitado como un síntoma de alguna interferencia mental. En fin, todo el tiempo que se gasta en producir bilingües coordinados como un producto ideal de la educación bilingüe podría ser orientado a cuestiones más apremiantes. A continuación, algunos aspectos en relación al fenómeno social.

3.2. BILINGÜISMO EN LA EDUCACION.

El propósito del presente apartado es revisar algunos de los conceptos principales en relación al bilingüismo en la educación. Se ofrece además un análisis de la problemática en torno a los mismos. El inciso se estructura en tres partes; Primero, una crítica sobre la forma en que se valora el bilingüismo y los argumentos respectivos a favor y en contra de la instrucción bilingüe. Después, en la segunda parte se expone el concepto teórico de la ventaja vernacular considerando su validez y significancia subsecuente para la educación bilingüe. Finalmente, en el último apartado se describen las generalidades de la teoría educativa, en particular los programas y metodologías contempladas con mayor frecuencia en México orientado a poblaciones indígenas bilingües.

3.2.1. VALORACION DEL BILINGÜISMO: ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA

DE LA INSTRUCCION EN LENGUA MATERNA.

Los argumentos a favor y en contra de la instrucción en lengua materna tienen mucho trasfondo respecto a la valoración que se tiene del bilingüismo ya sea como ventaja o desventaja.

En diversas ocasiones el fenómeno del bilingüismo ha sido considerado un hecho negativo que debería ser eliminado, esto es en general por la situación histórica-social del bilingüe. En muchas ocasiones el bilingüe se encuentra en una situación de desventaja ante el resto de la población. Se razonaba que esta situación de marginados era atribuida a su situación lingüística.

Algunos estudios científicos, inclusive trataban de probar que el bilingüismo presentaba desventajas, y para ello realizaban estudios comparativos en el manejo de lenguas entre hablantes monolingües y hablantes bilingües. Tales actitudes también se reflejaron en estudios lingüísticos en donde se manejaban términos como *lengua pura* o *interferencia*. Estos términos describen el bilingüismo de manera muy rígida en donde la mezcla entre lenguas debe ser rechazada ya que implica la corrupción de la lengua misma. Es gracias a esta clase de interpretaciones del bilingüismo que se han forjado políticas lingüísticas en muchos países cuya finalidad es acabar con las lenguas de grupos minoritarios. El propósito, queda claro, es más político que científico, no obstante que se apoyen en la 'ciencia' para sus propósitos.. (Coronado, 1978).

Todas estas actitudes están siendo cambiadas, gracias a los estudios sobre el bilingüismo y por otra parte la gran cantidad de estudios realizados dentro del campo han proporcionado una mayor información sobre las condiciones y resultados del desarrollo de dos lenguas simultáneamente. Esto permite tratar el problema con mucha mayor imparcialidad. Además el desarrollo de programas de educación y planeación idiomática han abierto la posibilidad de conciliación entre la necesidad de una cierta homogeneidad a nivel nacional y la presencia de una diversidad lingüística y cultural. (Coronado, 1978).

Pero aun con todo lo anterior, vale la pena revisar los argumentos en contra de la instrucción en lengua materna en busca de elementos con peso teórico. A continuación se enlistan cuatro argumentos en contra de instrucción en lengua materna que señala Snow (1990); 1) Historia, 2) Ghettoización, 3) Tiempo sobre labor, y 4) Caso perdido.

Historia. En este argumento se evoca el éxito de los emigrantes europeos de finales y principios de los siglos XIX y XX, que llegaron a Estados Unidos sin conocimiento del idioma, quienes no recibieron educación bilingüe o programas educativos especiales, y quienes no obstante se convirtieron en miembros exitosos y productivos de la Sociedad Americana. ¿Qué les pasa a los emigrantes de hoy en día? -cuestiona este argumento- ¿Porqué no pueden aprender inglés como las generaciones previas de inmigrados? (Snow, 1990).

Ghettoización. Generalmente los programas educativos de tipo bilingüe involucran una separación total o parcial del alumno de minoría lingüística de otros alumnos en la escuela. Parece ser paradójico que se intente instruir en el uso de una segunda lengua al aislarlos de la gran cantidad de compañeros que dominan la lengua en cuestión y están a disposición en los salones normales de clase, proporcionándoles en vez de ello, un solo modelo de inglés a seguir. En la mayoría de casos el maestro responsable de la instrucción de la segunda lengua es frecuentemente un hablante nativo del idioma vernacular del niño por lo que a veces es un modelo imperfecto de la segunda lengua. Por lo tanto, puede decirse que los programas bilingües han llegado a producir un efecto opuesto al intencionado, es decir, al contribuir al aislamiento de la comunidad minoritaria lingüística y al posponer la integración de la comunidad minoritaria a la comunidad mayoritaria. (Snow, 1990).

Tiempo sobre labor. Una conclusión confiable de una gran cantidad de investigación educacional es que los niños aprenden más si dedican más tiempo sobre una misma labor (Rosenshine & Berliner, 1978. Cit. por Snow, 1990). Niños en clases que dedican una hora al día sin interrupción leyendo materiales instructivos alcanzan mayores logros en lectura que niños en clases con periodos de lectura más cortos, menos frecuentes y menos concentrados. Si el tiempo sobre labor es un predictor importante de aprendizaje, parece obvio que los niños aprenderán el segundo idioma más rápidamente si pasaran más tiempo dedicados a ello en vez de pasar la mitad de su vida escolar en instrucción en lengua nativa. Los estudios demuestran que para tener fluidez en una segunda lengua el tiempo dedicado en aprenderlo, hablarlo y escucharlo debiera ser maximizado. (Snow, 1990).

Caso Perdido. Los primeros tres argumentos en contra del uso de instrucción en idioma nativo para minorías parten del punto de vista de que el único objetivo de estos programas educacionales para estos niños es eficiencia y éxito escolar en la segunda lengua. Otro punto de vista alternativo es el considerar que la preservación del lenguaje nativo es un objetivo casi tan importante como la adquisición del segundo idioma, y que niños de minoría lingüística constituyen una fuente de bilingües en potencia para la sociedad. Aun aquéllos que valoran el multilingüismo, pueden argumentar que programas bilingües no funcionan efectivamente para preservar o fomentar eficiencia en lenguaje nativo. La información demográfica sobre el uso de lenguaje heredado por miembros de la segunda y tercera generación en los Estados Unidos lo llevan a uno a la conclusión inequívoca que estos idiomas no son mantenidos. ¿Por qué entonces invertir fuentes en educación bilingüe si solo pospone por unos cuantos años una pérdida inevitable de lenguas nativas por niños de minoría lingüística? (Snow, 1990).

A continuación se ofrecen dos argumentos a favor de la educación en lengua nativa. A diferencia de los argumentos en contra, los argumentos a favor son más recientes y están basados en investigación concierne a al desarrollo de niños de minoría bilingüe o lingüística.

Identidad social cultural. Un hecho importante que debe enfatizarse al discutir políticas educacionales para niños de minoría lingüística es que, además de carecer de habilidades en el manejo de la lengua mayoritaria, estos niños son miembros de grupos minoritarios. Hay evidencia extensiva de que miembros de grupos minoritarios demuestran logros bajos en la escuela que miembros de grupos mayoritarios de clase media blancos, ya sea que dominen la lengua mayoritaria o no. (Snow, 1990).

Excelencia académica. Programas educacionales que ayudan a los niños bilingües a continuar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en lengua nativa deben ser apoyados y fomentados. Bajo circunstancias normales el conocimiento de la primera lengua se continúa desarrollando a través de los años escolares; niños de minoría lingüística en los Estados Unidos, sin embargo, comúnmente comienzan a experimentar un decremento en

sus habilidades en lengua nativa tan pronto salen de programas bilingües. Una política educacional óptima brindaría oportunidades para que los niños bilingües pudieran ser bilingües "fuertes" a través de los años escolares; con la falta de tal política, podemos sólo tener esperanzas de que algunos de estos niños puedan retener suficiente eficiencia para recobrar habilidades lingüística en lengua nativa a través del estudio en preparatoria o universidad. (Snow, 1990).

En general, los argumentos que son ofrecidos comúnmente en contra del uso del lenguaje nativo en programas instruccionales para niños de minoría lingüística son, desafortunadamente, argumentos que al principio pudieran tener algo de sentido. No es sorprendente entonces que muchas personas, quienes ven la asimilación de minorías lingüísticas como el principal objetivo de los sistemas educacionales, sean de la opinión de que inmigrantes actuales deberán ser tratados de manera parecida como los inmigrantes exitosos de hace 100 años, y que manteniéndolos separados de los demás salones promueve el aislamiento y no la integración. Además es innegable que la mayoría de los miembros de grupos inmigrantes pierden el dominio de su lengua nativa en una generación, por lo que no es tan difícil ser de la opinión de que el apoyo educacional para la instrucción en lengua nativa es una pérdida de tiempo y dinero. (Snow, 1990).

No obstante el peso que pudieran tener a simple vista los argumentos en contra de la instrucción en lengua nativa para niños de minoría lingüística, tanto la evidencia de investigación como también una consideración más a fondo de los factores influyentes sobre el éxito de la educación demuestran lo equivocado que están estos argumentos. La instrucción en lengua nativa para estos niños promueve excelencia en dominio del segundo idioma de muchas maneras, además de evitar la alienación del alumno de la cultura escolar que pudiera, a su vez, afectar el éxito educacional. (Snow, 1990).

Esto no quiere decir que introducir la lengua materna a programas de enseñanza para niños de minoría lingüística resuelve automáticamente todos los problemas. Los niños de minoría lingüística están por lo regular en riesgo educacional por razones que no tienen nada que ver con su

bilingüismo. Por ello necesitan la mejor calidad de instrucción posible para asegurar que su progreso sea continuado. Largos estadios en programas bilingües pueden aislar niños de minoría lingüística de la mayoría que si domina la lengua en cuestión, por ello debe haber esfuerzos especiales para responder a este problema. Para niños de muchos de los grupos minoritarios, la cantidad suficiente de maestros con lengua nativa son inexistentes y materiales curriculares bien diseñados en lengua nativa son inaccesibles. Tales problemas requieren la búsqueda de soluciones creativas y dedicación profesional; no se debe esperar que la simple presencia de un hablante nativo adulto técnico o no-especializado en un salón de clases por sí solo, sea suficiente. (Snow, 1990).

3.2.2. LA TEORIA DE LA VENTAJA VERMACULAR.

Si se hace a un lado momentáneamente la gran influencia que han ejercido los modelos de bilingüismo dentro del campo, existe un supuesto básico y dos derivados de ello los que forman la base original para la educación bilingüe. Hace más de veinte años educadores y legisladores aceptaron de manera entusiasta estas premisas cuando el gobierno federal de Estados Unidos se involucró por primera vez en la promoción de programas educativos específicos para estudiantes de minoría lingüística. A la vez en México quedó expuesta por vez primera estas premisas tanto en Bases Generales de la Educación Indígena (1966a), luego en Modelo de la Educación Indígena (1966) al grado de que estos supuestos permean toda la propuesta educativa bilingüe-bicultural actual de la Dirección General de Educación Indígena.

Si se logra comprender estos supuestos con todas subsecuentes implicaciones para la propuesta educativa bilingüe-bicultural, es posible reconocer entonces por qué deben ser seriamente cuestionados y que acciones en la política educativa son loables a la luz de estos conocimientos.

De acuerdo con Pedalino Porter (1991) el supuesto básico es la Teoría de la Ventaja Vernacular y sus dos derivados son: El Concepto de Implementar la Lengua Materna Primero y la Hipótesis de Interdependencia Lingüística.

La Teoría de Ventaja Vernacular.

Según Pedalino Porter, se parte de lo siguiente:

"De acuerdo con esta teoría, hay buenas razones por las cuales los niños que no conocen el idioma de la escuela sean instruidos en su lengua nativa por un períodos extendido mientras aprenden una segunda lengua." (Pedalino Porter, 1991. pg. 59).

El uso de la lengua vernacular, lengua nativa, lengua materna o como se desee llamar según esta teoría, además de apoyar al niño bilingüe en una situación nueva ofrece beneficios educacionales:

"Para pequeños niños, desarrollar bien su primera lengua puede ayudarlos a aprender una segunda lengua más exitosamente.

- Estudiantes a quienes se les enseña todas sus materias escolares en su lengua nativa, mientras aprenden una segunda lengua, no se atrasarán en el aprendizaje de sus materias.

- El atrasar el comienzo de una segunda lengua hasta la edad de ocho o nueve evitará la confusión de 'semilingüismo', o el aprendizaje imperfecto de dos lenguas." (Pedalino Porter, 1991. pg. 60).

La evidencia que generalmente se cita para apoyar esta suposición son los estudios de Jim Cummins, Tove Skutnabb-Kangas y Pertti Toukoma; evidencia que ha sido invalidada.

"Los primeros exponentes de la propuesta de educación bilingüe apoyaban fuertemente estas posturas y citaban las teorías del lingüista canadiense Jim Cummins y la investigación de sociólogos finlandeses Tove Skutnabb-Kangas y Pertti Toukoma para dar legitimidad al método de educación bilingüe.

Los estudios de estos últimos se enfocaba sobre la población de niños inmigrantes finlandeses viviendo en Suecia y ha sido seguidamente citado como evidencia de la ventaja vernacular y la justificación para establecer programas de enseñanza de lengua nativa en los Estados Unidos." (Cummins, 1978, 1981 y 1986. Citado por Pedalino Porter, 1991. pg. 60).

Sin embargo, los hallazgos de Toukoma y Skutnabb-Kangas han sido desacreditados debido a su inconfiabilidad y por su aparente prejuicio en sus reportes desde 1981 en universidades en Finlandia, cuestión interesante si se considera que en él está basado la política educacional nacional de los Estados Unidos. (Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1976, 1977, 1979a, 1979b y 1984. Cit. por Pedalino Porter, 1991).

Aunado al reporte de los finlandeses, hay un reporte elaborado por Baker y deKanter, quienes fueron comisionados por el Depto. de Educación de E.U. durante la administración Carter. En el reporte se concluyó que no existe evidencia de que haya relación entre la habilidad de aprender exitosamente en un segundo idioma y el desarrollo de la lengua materna. También se señala una ausencia clara de información en el trabajo. (Baker y deKanter, 1981. Cit. por Pedalino Porter, 1991).

De forma más reciente se hizo una revisión crítica de los estudios originales del Consejo Nacional de Educación de Suecia sobre el debate de educación bilingüe del país, elaborada por Christina Bratt Paulston, una sociolingüista sueca que dirige el departamento de lingüística de la Univ. de Pittsburgh. En el trabajo se afirma lo siguiente:

"1. De acuerdo con Paulston, Toukoma y Skutnabb-Kangas usaron información primaria selectiva y prejuiciada y presentaron conclusiones basados en opinión propia, muchas veces con la finalidad única de promover recomendaciones políticas.

2. Ella denuncia sealingüismo como una noción popularizada y completamente sin apoyo en evidencia empírica.

Sugiere que el mito de semilingüismo ha persistido porque grupos finlandeses lo han utilizado en sus demandas por escolarización de la lengua finlandesa en Suecia.

3. En contradicción directa de los resultados de Toukamaa, Paulston encontró evidencia sólida de que la proficiencia en sueco de los niños (su segunda lengua) NO era un resultado directo de su proficiencia en finlandés (su primera lengua); y que su logro escolar en las materias era independiente de su lengua primaria. No hubo diferencias en motivación o ajuste escolar entre estudiantes en clases de lengua finlandesa y aquéllos de clases de lengua sueca." (Paulston, 1989. Cit. por Pedalino Porter, 1991. pp. 61-62).

Contrario a lo que se esperaría, los estudios más recientes sobre educación bilingüe también presentan fallas que invalidan o hacen poco confiables los datos que presentan. Entre los errores más comunes están:

"-Evaluaciones locales con mal o inadecuado diseño de investigación: Se reportan el logro de grupos de niños de una escuela en particular y no el logro comparativo de dos grupos dentro de dos programas distintos. No hay fases de pruebas iniciales para saber a ciencia cierta qué fue lo que aprendieron al final.

- Otro problema es que los evaluadores y críticos generalmente son partidarios apasionados de la educación bilingüe por razones políticas o ideológicas por lo que a veces tienden a mostrarse prejuiciosos a la hora de presentar trabajos al respecto. (Pedalino Porter, 1991. pg. 16).

En relación a todo lo anterior Pedalino Porter concluye:

"Nada en mis 15 años en el campo -desde experiencia de salón de clases de primera mano a investigación concentrada- ha comenzado a convencerme de que el demorar instrucción en inglés

por varios años llegará a un mejor entendimiento de inglés y a una habilidad mayor de estudio de las materias escolares enseñados en inglés. Con toda la retórica eliminada, el argumento vernacular todavía es una hipótesis en búsqueda de legitimidad, y no un método de aprendizaje de segundo idioma DOCUMENTADO, COMPROBADO EMPIRICAMENTE Y EXITOSO." (Pedalino Porter, 1991. pg. 63).

"Mi experiencia personal e investigaciones profesionales en conjunto me hacen concluir que las dos condiciones imperantes que promueven el mejor aprendizaje de una segunda lengua son (1) comenzar desde una temprana edad, digamos cinco años, y (2) tener tanta exposición e instrucción planeada cuidadosamente en aquella lengua como sea posible. Tiempo efectivo en la tarea -el tiempo dedicado al aprendizaje- es, como saben los educadores, el mejor predictor de logro educacional; esto es por lo menos tan cierto, sino más, para estudiantes de inglés limitado de bajo nivel socioeconómico. Los niños aprenden los que se les enseña, y si se les enseña principalmente en español durante varios años, sus habilidades del idioma español estarán mucho mejor que sus habilidades en el idioma de inglés." (Pedalino Porter, 1991. pp. 63-64).

El Concepto de Lecto-escritura Inicial en la Lengua Materna.

El primer derivado de la teoría de ventaja vernacular, es el concepto de lecto-escritura inicial en la lengua materna. Este concepto supone que los niños aprenden de manera más fácil o natural, si primero se les enseña lecto-escritura en la lengua que conocen ya que podrán fácilmente transferir estas habilidades a un segundo idioma. Este concepto que conforma una parte de la noción de la ventaja vernacular, ha tenido una influencia grande sobre la educación de niños de minoría lingüística. (Pedalino Porter, 1991).

Este concepto, al igual que la teoría de ventaja vernacular, carece de evidencia empírica. Se ha propuesto a menudo que aprender a leer en

español es fácil por la regularidad fonética de las cinco vocales, contrario a, por ejemplo el inglés en donde hay un patrón más complejo de pronunciación basado sobre 12 sonidos de vocales y su ortografía irregular. No existe evidencia confiable para esta clase de suposiciones ni para hispano-parlantes ni para ningún otro idioma. Inclusive Kenji Hakuta, un destacado psicólogo educacional y apoyador de la educación bilingüe ha notado que:

"lo que es sobresaliente sobre el tema de la transferencia de habilidades es que a pesar de su importancia fundamental, casi ningún estudio empírico ha sido efectuado para entender las características o siquiera demostrar la existencia de tal transferencia de habilidades." (Hakuta, 1986. Cit. por Pedalino Porter, 1991. pg. 64).

Entre los pocos estudios comparativos sobre el desarrollo de lectura y habilidades lingüísticas con estudiantes que leen primero en español y por otro lado estudiantes que leen primero en inglés es el Teaching Reading to Bilingual Children Study, que fue recientemente terminado por el Southwest Educational Development Laboratory. (Mace-Matluck y Hoover, 1984. Cit. por Pedalino Porter, 1991).

Este trabajo de 6 años, cubre el progreso de 250 niños hispano-parlantes con inglés limitado en 6 escuelas de Texas de kindergarten a tercer año. De él destacan los siguientes hallazgos más pertinentes al tema:

1. Niños que comienzan la escuela con habilidades lingüísticas orales bien desarrolladas ya sean en español o inglés tuvieron una ventaja en aprender a leer.

2. Inscripción al programa de lectura en español generalmente tuvo una correlación negativa con el aprender a leer en inglés.

3. Conocimiento del alfabeto en inglés al entrar a

kindergarten estuvo fuertemente relacionado con la exitosa actuación de lectura en grados de primero a tercero.

4. Para la edad de 5, la mayoría de los niños han conseguido dominio de su primer idioma (español) para toda utilidad práctica.

5. Los estudiantes que aprendieron a leer primero en inglés transfirieron sus habilidades de lectura a español más fácilmente que aquellos que comenzaron a leer en español e intentaron la transferencia opuesta." (Pedalino Porter, 1991, pg. 65).

Mientras que estos hallazgos indican la necesidad de mejorar el desarrollo lingüístico para niños de minoría lingüística, muestran poca evidencia que apoye el enseñar lectura en el idioma natal primero. Aun en el caso de que sí hubiera alguna ventaja para hispano-hablantes el aprender a leer primero en su idioma materno, lo mismo no puede ser aplicable a hablantes de idiomas que no utilizan el alfabeto romano. (Pedalino Porter, 1991).

En la situación de minorías lingüísticas que por razones histórico-sociales carecen de una lengua escrita, se cuestiona seriamente lo siguiente; ¿Tiene algún sentido crear una forma escrita para que se les pueda enseñar primero a los niños, a leer en esta escritura artificial para el cual no existen textos, y luego transferir sus habilidades de lectura al segundo idioma? (Pedalino Porter, 1991).

Enseñar a estudiantes bilingües a leer primero en su lengua materna en la creencia que esto mejorará su logro escolar general es una práctica educativa sin fundamentos. Lo que sí se evidencia es la necesidad tanto de programas de idiomas especiales de enriquecimiento como otras formas de intensa ayuda especial temprana para compensar por la carencia de habilidades escolares globales, especialmente para estudiantes bilingües en situaciones de desventaja económica. (Pedalino Porter, 1991).

El mejor momento, según Pedalino Porter (1991), para el desarrollo de un segundo idioma y para actividades que preparan a los niños para el aprendizaje de lectura es el año de kindergarten, y existe investigación sólida que lo apoya.

Por otro lado, se sabe muy poco hasta el momento sobre programas especiales en donde a niños de minoría lingüística se les enseña a leer en la segunda lengua primero, pero comienzan a aparecer investigaciones. (Pedalino Porter, 1991).

Como ejemplo de estas nuevas investigaciones está el reporte de El Paso, Texas, Bilingual Inmersión Pilot Project, en donde en un estudio comparativo de dos programas se evaluaron los resultados de 3 años de 2,500 estudiantes de limitado inglés (hispano-parlantes) de grados primero a tercero, en dos programas. Mitad de los alumnos estaban en el programa de Traditional Bilingual Education (TBE-Educación Bilingüe Tradicional) en donde lectura, matemáticas y otras materias se enseñaban en español. La otra mitad en el Bilingual Inmersión Program (Programa Bilingüe de Inmersión). Este último programa se diferencia por las siguientes características:

"(1) Inglés es utilizado en el salón de clases como el idioma de instrucción desde el primer día de clases; (2) a todos los sujetos se les enseña en inglés, aunque el español es utilizado ocasionalmente para reforzar un nuevo concepto; (3) inglés no es enseñado como materia separada sino como vehículo a través del cual se aprende materias escolares." (Office for Research and Evaluation, 1987. Cit. por Pedalino Porter, 1991. pg. 68).

Los resultados de pruebas estandarizadas en lectura y lenguaje mostraron que estudiantes del Programa Bilingüe de Inmersión sacaron más alto puntaje que estudiantes del programa de TBE en todos los niveles. Los estudiantes de inmersión sacaron una puntaje igual de alto en pruebas de matemáticas que el de estudiantes TBE, y obtuvieron un puntaje por encima del promedio en pruebas estatales de ciencias naturales y ciencias sociales

sin necesidad de una cantidad substancial de uso de idioma nativo en el salón de clases. Como ventaja extra se reportó que el 90% de los estudiantes de inmersión en 3er grado, quienes habían recibido mínima instrucción en español, tuvieron habilidades de lectura y escritura en español comparables a las habilidades de los estudiantes TBE. Una limitación convierte los resultados en tentativos: los estudiantes no fueron evaluados previamente al estudio para asegurar que las habilidades iniciales de idioma fueran comparables. (Pedalino Porter, 1991).

Los investigadores tuvieron la oportunidad de entrevistar a maestros de ambos grupos, los cuales eran en su totalidad bilingües español-inglés. Encontraron lo siguiente:

1. Los maestros de inmersión eran mucho más optimistas sobre la eficacia de su programa para motivar sus estudiantes a aprender inglés.

2. Solo un tercio de los maestros TBE creían que sus alumnos transferirían exitosamente a lectura en inglés.

3. Todos los directores quienes habían tenido experiencia con ambos programas expresaron mejor opinión del programa de inmersión como mejor enfoque para educar estudiantes de minoría lingüística." (Pedalino Porter, 1991. pg. 69).

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística.

El tercer punto de la doctrina de educación bilingüe y segundo derivado de la teoría de ventaja vernacular, es la hipótesis de interdependencia lingüística. Aquellos profesionales en el área que apoyan la educación bilingüe han argumentado desde hace mucho tiempo que estudiantes con limitado conocimiento de la segunda lengua sólo podrían aprender nuevos conceptos en las diversas materias académicas si se les enseñaba en su lengua nata. (Pedalino Porter, 1991).

Tanto el lingüista canadiense, Jim Cummins como otros autores

hipotetizaron que los niños pueden aprender una segunda lengua para usos sociales rápidamente, pero que toma desde 5 a 7 años antes de desarrollar la profundidad conceptual en esta lengua para aprender materias académicas enseñadas en ese idioma. Cummins ha argumentado que a niños de minoría lingüística es preciso enseñarles nuevos conceptos en su idioma materno hasta la edad de razonamiento abstracto (aprox. 8 años de edad), porque no es posible aprender estos conceptos en un segundo idioma. (Cummins, 1979. Cit. por Pedalino Porter, 1991).

Esto es una afirmación inválida ya que no existe evidencia todavía que apoye la hipótesis de interdependencia lingüística; el argumento por lo tanto es débil, además de ser en muchas situaciones físicamente imposible.

En Estados Unidos la mayoría de los distritos escolares con niños de minoría lingüística actualmente reciben hablantes de cualquiera entre 2 a 30 diferentes idiomas (Pecalino Porter, 1991); en México la minoría lingüística es de entre 54 a 60 idiomas (ni siquiera se sabe a ciencia cierta) con más de 120 derivados dialectales. El proveer maestros con el idioma materno de los educandos, como también sus libros de texto correspondientes, es difícil por no decir imposible como lo demuestran los resultados del proyecto educativo indígena.

La hipótesis de Cummins, respecto a la posible interdependencia lingüística ha tenido una influencia enorme. Como ejemplo de ello, Toukoma y Skutnabb-Kangas citaron esta hipótesis en un reporte de la UNESCO en donde concluyen que:

"Los niños migrantes cuya lengua madre dejó de desarrollarse antes de lograrse la Fase de pensamiento abstracto, en consecuencia, permanecen fácilmente sobre una capacidad educacional más baja que el que habrían logrado originalmente." (UNESCO, 1987. Cit. por Pedalino Porter, 1991. pp. 70-71).

Esta conclusión no descansa sobre resultados demostrados sino sobre una actitud política en favor de la instrucción extensa de idioma nativo.

En los Estados Unidos, la enseñanza de todas las materias en el idioma nativo del niño durante los primeros años escolares se ha convertido en un requisito indispensable del cuadro TBE. (Pedalino Porter, 1991. pg. 71). De la misma manera se propone un programa educativo bilingüe indígena en México por la DGEI, la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural (EIBB) que pretende ofrecer un servicio bilingüe que cubra todo el nivel básico.

Pero a pesar de estas políticas, todavía no hay por el momento un cuerpo de estudio conribable que persuasivamente apoye la afirmación de que las materias académicas se aprenden de mejor manera en idioma materno mientras un estudiante se encuentra aprendiendo un segundo idioma. (Pedalino Porter, 1991. pg. 71).

En un estudio reciente realizado por Carballo y Walsh, denominado Transitional Bilingual Education in Massachusetts: A Preliminary Study of its Effectiveness (1986. Cit por Pedalino Porter, 1991), se compararon a estudiantes de 6 distritos escolares contrastando los resultados de aquéllos sin ninguna clase de programa con los de TBE. Se concluyó que TBE funciona mejor que ninguna ayuda. Aparte de que el grupo de alumnos sin programa era desproporcionadamente pequeño en relación al grupo de alumnos con TBE, también es un hecho que Carballo es empleado del Massachusetts Bilingual Bureau, lo cual compromete mucho la objetividad en el estudio. (Pedalino Porter, 1991).

En otro estudio de 3 años, The Dade County Bilingual Curriculum Content Pilot Project (1987), se aparearon por edad y nivel socioeconómico y asignaron aleatoriamente a una de las 6 escuelas a 508 estudiantes con inglés limitado de 12 escuelas de kindergarten hasta 2o grado. En las 6 escuelas la enseñanza de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales eran o en español o en un programa de inglés elaborado especialmente para alumnos de inglés limitado. Concluyeron que no hubo diferencia en el patrón de logros para los de inglés y los de español. Además de esto:

(1) "Estudiantes quienes estaban en clases recibiendo instrucción en idioma nativo durante un solo año, obtuvieron

puntaje más alto que aquellos estudiantes que tomaron clases en idioma nativo durante dos o tres años."

(2) "Los maestros, todos bilingües, calificaron las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y la escuela en general como similar. Por lo tanto, desde un punto de vista educacional y emocional, la instrucción en idioma nativo no aportó ningún beneficio." (Pedalino Porter, 1991. pg. 73).

El retar la teoría de ventaja vernacular y sus dos supuestos derivados ha tenido influencia positiva; ha llevado a investigadores a estudiar posibles enfoques nuevos que pudieran producir un aprendizaje eficaz en niños bilingües de diferente procedencia, con recursos y necesidades específicos. El negar esta teoría no significa que se debe hacer *menos* por niños de minoría lingüística sino más bien, que se busquen mejores maneras de enseñanza, sin perder tiempo y dinero en exigencias rígidas hechas por políticas educativas de que todo esfuerzo, sin excepción, deberá inicialmente incluir enseñanza de lengua nativa. (Pedalino Porter, 1991).

Algunos sociolingüistas argumentaban, al comienzo de los setentas, que TBE (Educación Bilingüe Tradicional) podría en realidad *acelerar* la pérdida de su lengua nativa debido a que promovía el aprendizaje rápido del inglés. En consecuencia la política educativa norteamericana comenzó a insistir en mantener programas bilingües de más larga duración que el TBE de 3 años. Sin embargo, este temor fue infundado, ya que lejos de suceder esto se ha visto que pasa lo contrario. (Pedalino Porter, 1991).

Lo cierto es que estos programas que implican mantener la presencia de la lengua vernacular en el salón de clases por mucho tiempo ha favorecido que se continúe hablando esta lengua y no que se pierda.

Cada vez más se hace evidente cómo la cantidad de tiempo expuesto a la segunda lengua juega un factor decisivo en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza.

En un estudio reciente de SRA Technologies y el Department of Education de Estados Unidos (1986) se compararon tres tipos de programas para 3,500 niños de Kinder a 4o. año de primaria. Los tipos de programas fueron: (1) Programa de Inmersión de Inglés con toda la instrucción en inglés, (2) Programa TBE con español para instrucción en salón de clases una hora al día, durante 3 años, y (3) Programa Bilingüe de Mantenimiento con español la mayor parte del día, durante 5 a 6 años. Encontraron:

"1. Los maestros utilizaron inglés de manera más extensiva en los programas de inmersión; el uso de inglés bajó a 52% al día en programas transicionales y a sólo 21% al día en programas de mantenimiento."

"2. El uso que los estudiantes hicieron del inglés en los tres programas reflejó el uso de los maestros. Estudiantes en salones de inmersión hablaban inglés más entre ellos mismos, y estudiantes de programas de mantenimiento hablaban menos inglés que estudiantes de los demás programas. Se encontró que estas diferencias se generalizaban a contextos distintos al escolar." (McCarthy y Godfrey, 1986. Cit. por Pedalino Porter, 1991. pp. 76-77).

Puede verse que el aprendizaje de un segundo idioma se ve afectado por la exposición y al uso de aquel idioma, por lo que la frecuencia del uso de la segunda lengua en un salón de clases tiene un efecto decidido sobre el nivel de progreso en aprendizaje y uso del mismo en el estudiante. Evidencia confiable de este estudio demuestra claramente que los comportamientos y actitudes hacia la lengua materna y la segunda lengua por parte de los maestros y alumnos son influenciados por el tipo de programa ofrecido (Pedalino Porter, 1991).

Avances en Prácticas de Enseñanza de Idiomas.

Dentro de la historia de la pedagogía, los primeros intentos de enseñanza de un segundo idioma o de una lengua extranjera se encaminaron a poblaciones adolescentes y adultos, por lo que cuando se aplicaron estos

mismos programas a niños, se partía del supuesto que los niños "adquirirían" una segunda lengua casi sin ninguna ayuda especial. (Pedalino Porter, 1991).

Se ha recorrido largo camino desde entonces. Estas últimas décadas de implementación de TBE en los EU ha coincidido con el desarrollo del programa educativo indígena bilingüe-bicultural en México, y con un tiempo de actividad mundial de estudio de adquisición de idiomas, enseñanza de idiomas y aprendizaje de idiomas sin precedentes.

La situación socio-cultural, económica y política vivida por los pueblos indígenas en México no es de ninguna manera, un fenómeno reciente. Lo que sí tiene de nuevo esta situación, es el reconocimiento por parte del Sistema Educativo Nacional de ofrecer una atención diferenciada a estos grupos con respeto a su cultura.

La pregunta ahora es; ¿Qué implicaciones tiene el que la propuesta educativa indígena tenga bases que apoyan la teoría de la ventaja vernacular? A mi modo de ver, se ha gastado mucho tiempo y labor en la elaboración de materiales en lenguas indígenas y muy poco tiempo en estructurar los cimientos de una educación que pueda trazar lineamientos con consecuencias significantes a largo plazo para los pueblos indígenas. En palabras del Maestro Natalio Hernández Hernández (1993); "...gastamos mucha energía en defendernos para sobrevivir, y hemos tenido poco para pensar y construir nuestro futuro."

No debe negarse que la educación bilingüe es necesaria en nuestro país; pero no por las razones que suponen los modelos de educación bilingüe, ni tampoco por las razones que supone la teoría de ventaja vernacular. La necesidad de una educación bilingüe para el indígena mexicano debe responder al derecho de todo individuo a una educación que promueva su desarrollo y participación en la vida nacional sin menoscabo de sus costumbres, tradiciones, lengua y cultura. En pocas palabras, la educación bilingüe en México responde al reconocimiento de una nación pluricultural y multilingüe.

Las acciones de la política educativa deberán cumplir lo que prometen; una Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Hasta ahora, esta educación ha respondido haciendo evidente la presencia de las lenguas indígenas, con todos los elementos culturales correspondientes. Poco o nada se ha hecho por enseñar al indígena el español. Esto de ninguna manera es una educación Bilingüe ni Bicultural.

3.2.3. GENERALIDADES DE LA TEORÍA EDUCATIVA PARA EL

INDIGENA BILINGÜE EN MÉXICO.

En ciertas situaciones en donde los educandos utilizan más de una lengua se requiere su presencia dentro de la enseñanza, esto es, hace falta instalar un sistema de educación bilingüe. Un sistema de esta clase exige métodos y materiales específicos con el fin de lograr resultados exitosos en la educación bilingüe.

Definición de la Educación Bilingüe.

La educación bilingüe no debe estar contemplada solamente como una educación par individuos bilingües, sino como un programa educativo que hace uso de dos lenguas como medio de instrucción. (Saville y Troike, 1975. Cit. por Coronado, 1978).

Mientras que una de las lenguas se adquiere asociada a la cultura de la comunidad; la otra lengua es utilizada como medio de intercomunicación en el área multilingüe. Esta segunda lengua debe enseñarse como tal en un programa que sea uniforme para toda el área. Desafortunadamente esto no siempre puede realizarse en la práctica; muchas veces son los intereses de otros grupos ajenos los que determinan las condiciones y tipo de enseñanza a desarrollar, lo cual no siempre coincide con las verdaderas metas de la educación bilingüe (Willink, 1973; Gaardner, 1970. Cit. por Coronado, 1978).

Tipos de Programas de Educación Bilingüe

Todo programa educativo bilingüe varía de acuerdo a los intereses que se manejan. Por ello lo más recomendable es que los interesados elijan qué clase de educación desean; así se evita el sentimiento por parte de los educandos de ser víctimas de un sistema educativo en vez de ser los beneficiados. El educando debe ser, entonces, un agente activo en la toma de las decisiones que lo afectan. (Coronado, 1978, pg. 74).

Los programas de educación bilingüe de acuerdo con su carácter de duración pueden ser transitorios o estables. Mientras que los primeros hacen uso de la lengua materna solo durante el tiempo necesario para capacitar al niño bilingüe en el uso adecuado de la segunda lengua, los programas de tipo estable tienen como meta el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua durante todo el proceso de enseñanza. La diferencia de los dos tipos de programas radica en que el primero pretende lograr una rápida aculturación y el segundo pretende hacer permanente el uso de ambas lenguas en la educación. (Saville y Troike, 1975; Holm, 1973. Cit. por Coronado, 1978).

Se pretende ya sea la asimilación o por el contrario establecer una situación plurilingüe; en el tipo de programa se refleja la clase de modelo que se tiene en mente.

En los programas educativos que siguen el modelo de asimilación se aplica el programa en la comunidad sin ninguna investigación previa. Los maestros asignados no pertenecen a la etnia, ni tampoco viven dentro del área residencial donde están desempeñando sus funciones como tales, por lo que no experimentan las condiciones económicas, políticas y culturales reales en las que viven sus alumnos, ni conocen siquiera superficialmente la lengua nativa del lugar. Este desconocimiento fomenta actitudes negativas de desprecio por parte de los maestros hacia todo lo que se relacione con la cultura del grupo, que ellos consideran como inferior. Este desprecio se extiende a la lengua vernácula, que es utilizada como un puente para llegar a la lengua no étnica. El uso de la lengua vernácula es transitoria; la segunda lengua se da en los primeros años de enseñanza, y posteriormente todo el programa se da en la segunda lengua (Kjolseth, 1973; Saville y Troike, 1975. Cit. por Coronado, 1978).

Los programas educativos que siguen el modelo pluralístico, tienden a ser estables. Su aplicación se basa en la investigación sobre las condiciones socioculturales del grupo para asegurar la adaptación del programa y los materiales correspondientes. El maestro pertenece al grupo por lo que comparte el conocimiento ideológico, cultural y lingüístico. El medio de instrucción es dual: se le da el mismo tiempo de atención a ambas lenguas por lo que no hay posiciones jerárquicas. Esta clase de programas favorecen mucho al bilingüismo y al biculturalismo. (Kjoieth, 1973. Cit. por Coronado, 1978).

Métodos para la enseñanza de segundas lenguas.

Al igual que el cuestionamiento de la utilidad de programas educativos bilingües, el método para obtener el máximo de aprendizaje de segundas lenguas en el mínimo de tiempo también es tema de debate. A continuación se plantean diversas metodologías utilizadas para asegurar el aprendizaje de una segunda lengua. Estas son cinco: a) El método de análisis contrastativo (o contrastivo), b) El método directo, c) El método indirecto o de traducción, d) El método audiolingual, y e) El método audiovisual.

a) Método de análisis contrastativo. Se pretende contrastar la estructura lingüística de la lengua materna y la que se va a aprender con la finalidad de predecir posibles conflictos y así evitar las dificultades en el aprendizaje. Se identifican los puntos donde puede haber interferencia y enfatiza en los hábitos del lenguaje que se consideran correctos. En este método el alumno absorbe muchas características de la lengua que está aprendiendo de un modo inductivo, sin necesidad de analizar y describir las diferencias (Rivers, 1972. Cit. por Coronado, 1978).

La limitante de este tipo de método es su interpretación mecánica y simplista de lo que se supone implica el aprender una segunda lengua.

"Según los planteamientos del análisis contrastivo todos los errores en el aprendizaje se deben a interferencias estructurales de la lengua materna. No obstante que consideran

de mayor utilidad la enseñanza en grandes bloques de la lengua (estructuras sintácticas completas), y no elemento por elemento, estos grandes bloques al estar aislados de su contexto cultural, de su significado situacional, pierden toda su utilidad en la práctica real: 'si enseñamos una lengua sin enseñar al mismo tiempo la cultura en la cual opera estamos enseñando símbolos sin significado o símbolos a los que ...[se da] un significado equivocado' (Politzer, 1954: 101)." (Coronado, 1978. pg. 106).

Por lo regular este tipo de métodos se aplican como suplementos a un programa más amplio; por sí solo no es suficiente el método de análisis contrastativo debido a que el aprendizaje de una lengua es más que un simple proceso mecánico.

b) Método directo. Este método intenta incluir tanto el aspecto psicológico, cultural, como estructural. La adquisición del lenguaje se logra mediante el relacionar la segunda lengua con eventos ambientales a los que se hacen referencia. (Coronado, 1978).

Al respecto Coronado (1978) añade:

"El método directo 'introduce los avances de la fonética dentro de la enseñanza de lenguas; enfatiza la importancia de la lengua viva, de la enseñanza del habla. Desean adoptar los principios psicológicos de asociación y visualización, y el aprendizaje a través de los sentidos; por ejemplo, por medio de láminas y a través del juego y la actividad. Enfatizan en la importancia del aprendizaje de la gramática por medio de la práctica y no por preceptos... Al mismo tiempo desean una aproximación, tan cercana como sea posible, al modo como aprende un niño pequeño su primera lengua. La lengua materna debe evitarse tanto como sea posible y la traducción debe limitarse al mínimo. Sostienen que el aprendizaje de una lengua de esta manera significa la absorción de otra cultura, de otra forma de vida y otro punto de vista'." (Coronado, 1978. pg.

107).

Con esta clase de enseñanza se pasa fácilmente de la manipulación de una lengua a su uso efectivo. Se pretende dar alternativas de expresión de mensaje para que el alumno pueda elegir el más adecuado a la situación concreta (Gumperz, 1968. Cit. por Coronado, 1978). El alumno aprende por simple contacto; desde el primer momento se sumerge al alumno en la lengua que va aprender. Se comienza dando prioridad a la actividad de escuchar, para luego hablar la lengua. Contrario al punto de vista estructural se parten de miembros de frase que contienen sentido y su estructura sintáctica con correspondencia a situaciones reales (Lahlou, 1974. Cit. por Coronado, 1978).

Aunado a todo lo anterior este método tiene otras particularidades:

"En este método tanto el maestro como el estudiante tienen que usar solamente la lengua que se está aprendiendo. El maestro debe usar solamente la lengua que se está aprendiendo. El maestro debe introducir al alumno en una conversación libre, ilustrando el significado por medio de gestos, mímica, etc. Casi no hay control de los patrones de oración ya que el estudiante está inmediatamente expuesto a la construcción completa de la sintaxis de la lengua. El énfasis se pone en el uso funcional natural de la lengua desde el principio evitando, en lo posible, tanto las explicaciones gramaticales como los ejercicios de repetición." (De Gamp, 1969. Cit. por Coronado, 1978. pg. 108).

c) Método indirecto o de traducción/gramatical. En este método particular, el maestro utiliza la lengua conocida para explicar la gramática de la lengua y el vocabulario que se está aprendiendo. Toda realización verbal en la segunda lengua se limita sólo a ejercicios de repetición pero nunca o casi nunca se utiliza la lengua en situaciones reales. Gran parte del tiempo de la clase se dedica a la traducción como un apoyo para la adquisición de la lengua (De camp, 1969; Lambert et al., 1961. Cit. por Coronado, 1978).

d) Método audiolingual. Con fundamentos de la psicología conductista y la lingüística descriptiva se desarrolló este método que combina la memorización con la analogía en práctica constante de la estructura. Sus premisas básicas son las siguientes:

1. El lenguaje es primeramente el habla; la escritura es un derivado secundario.

2. La instrucción de las lenguas extranjeras debe progresar según la secuencia escuchar, hablar, leer y escribir.

3. El lenguaje consiste en un conjunto complejo de hábitos aprendidos por la práctica y la analogía.

4. La adquisición de los hábitos de una lengua extranjera se acelera considerablemente al estructurar la materia y ordenarla en una serie de pasos mínimos graduados.

5. La práctica es más eficaz si se refuerza premiando las respuestas terminales deseadas.

6. El aprendizaje de las lenguas extranjeras se mejorará sustancialmente si están presentes factores motivacionales positivos en la enseñanza." (Bravo Ahuja, 1976. Cit. por Coronado, 1978. pg. 109).

e) Métodos audiovisuales. A partir de los años '50, son muchos los países que han desarrollado algunas técnicas en la enseñanza de lenguas con el uso de máquinas: cintas filmadas de sonido, laboratorios de grabaciones y utilización de la televisión o la radio. Las ventajas que presenta este método es la enseñanza que favorece situaciones en donde hay pocos maestros además de una mejoría en la instrucción. Sin embargo, estas técnicas no sustituyen la interacción entre el alumno y el ambiente, y el reforzamiento en la comunicación (Stern, 1969. Cit. por Coronado, 1978).

Recientes Cambios en las Prácticas Educativas.

En Estados Unidos donde se cuenta ya con más de 20 años de experiencia en programas educativos específicos de nivel básico para la enseñanza del inglés como segunda lengua, muestra una declinación en la práctica de los dos métodos que eran los más utilizados hasta recientemente. Estos dos métodos son: el método indirecto o de traducción y el método audiolingual.

-El Método Indirecto o de Traducción/Gramatical. El método presenta ventajas para estudiosos que se preparan a leer textos en un idioma extranjero, pero no es de mucha ayuda a un niño que necesita hablar, entender, leer, y escribir un nuevo idioma de manera formal en una escuela e informalmente en familia, barrio, y contextos de juego. (Pedalino Porter, 1991).

-El Método Audiolingual. Ha sido un fracaso también. Muchos críticos han señalado lo aburrido de sus lecciones y la inhabilidad de los estudiantes de poder transferir sus habilidades aprendidas del laboratorio lingüístico a comunicación real fuera del salón de clases. (Pedalino Porter, 1991).

Nuevos Enfoques para la Enseñanza de Segundas Lenguas.

Con respecto a la enseñanza de segundas lenguas el enfoque ha pasado al estudiante y su habilidad para comunicar y utilizar el idioma apropiadamente en situaciones de la vida real de todo tipo. De forma similar, los maestros se han vuelto sumamente sensibles a la variedad de niños de minoría lingüística y por ende, sus necesidades variadas, y han tomado conciencia de la importancia de la práctica en el proceso de aprendizaje de idioma en todo su sentido y complejidad. Gracias a esta toma de conciencia, cada vez se hace más claro que las técnicas y materiales deben basarse siempre en principios lingüísticos sólidos que los maestros deben comprender y saber manejar. A continuación tres enfoques nuevos para enseñar una segunda lengua:

-El Enfoque Natural del Lenguaje propone que el aprendizaje de un segundo idioma en el salón debe replicar las fases de adquisición del primer idioma del niño durante la infancia a partir de la exposición de los estudiantes al idioma de manera natural sin una repetición aburrida y continua. Se hace énfasis sobre la inevitabilidad de errores y los maestros evitan la sobrecorrección en los primeros meses mientras los estudiantes desarrollan un grado de confianza y fluidez. (Pedalino Porter, 1991).

-El Enfoque Integrado, propone que todas las habilidades del idioma habrán de ser enseñadas de manera simultánea, esto es, comprensión, lengua oral y lecto-escritura. En vez de demorar las habilidades literarias del segundo idioma hasta que las habilidades orales estén bien desarrolladas. Actualmente, son cada vez más los lingüistas que ahora enfatizan la importancia de no dividir las habilidades, porque se piensa que éstos se refuerzan mutuamente. Así el idioma se aprende de manera más efectivo si es visto y escrito, además de escuchado. (Pedalino Porter, 1991).

-Enseñanza Basada en el Contenido trata de combinar la enseñanza de habilidades de segundo idioma con la enseñanza de materias escolares, esto es, ciencias naturales, matemáticas, y ciencias sociales. (Pedalino Porter, 1991).

Eficacia en la Enseñanza de Segundas Lenguas.

Es urgente la búsqueda de mejores maneras de enseñar idiomas y materias escolares para niños de minoría lingüística porque su sobrevivencia y logro en un medio lingüísticamente mayoritario dependen de ello -contrario al caso de aquéllos que estudian una lengua como elección, y a quienes las clases de idioma extranjero es deseable mas no crucial. Esta es la distinción básica entre aprendizaje de un segundo idioma y aprendizaje de un idioma extranjero. Todo estudiante que es minoría lingüística merece una instrucción lingüística de alta calidad porque un idioma por sí solo es un sistema creativo infinito, y el estudiante deberá ser ayudado para poder expresarse tan creativamente en su segundo idioma como sus capacidades individuales se lo permiten. (Pedalino Porter, 1991).

A manera de conclusión, Pedalino Porter plantea una serie de puntos:

1. Proveer el máximo tiempo posible para que estudiantes de la segunda lengua puedan utilizarla y practicarla en situaciones bien planeadas de vida real, tanto sociales como académicas. Ello produce el mayor logro en aprendizaje del inglés.

2. Proveer materiales en la segunda lengua apropiados para trabajo de salón, tanto comprensibles como retadores para la edad del estudiante, aumenta tanto el aprendizaje del idioma como el logro académico en todas las materias. Generalmente la matemática es la primera materia que se puede enseñar fácilmente en un segundo idioma debido a su vocabulario controlado.

3. Promover aprendizaje rápido de idioma e integración temprana de estudiantes de la segunda lengua con compañeros que sí dominan la lengua crea las mejores condiciones para excelencia académica.

4. Aumentar la habilidad de estudiantes de la segunda lengua a 'pensar' en esta lengua puede lograrse mediante la reducción de la cantidad de uso de lengua-nativa en programas bilingües y desechando la práctica de 'instrucción mediante traducción', lo cual es generalmente confusa e ineficaz.

5. Hacer que los estudiantes se sientan retados positivamente y con auto-confianza, como todo buen maestro sabe, funciona para todo estudiante." (Pedalino Porter, 1991. pg. 83).

Las conclusiones finales de Pedalino Porter al revisar los mejores métodos nuevos son:

Perpetuar el presente curso prescrito por los que originalmente

apoyaron la educación bilingüe coloca la política, ideología, e interés propio por encima de la educación efectiva. El temor de que los niños de minoría lingüística no mantendrán su lengua nativa ha cargado más peso en importancia que la preocupación por la adquisición de la segunda lengua del niño y el acceso a una oportunidad académica equitativa e integral a la de sus compañeros de salón. (Pedalino Porter, 1991).

La revisión aquí presentada de la educación bilingüe en cuanto a modelos y metodologías y conclusiones resultantes de ninguna manera son definitivos. Para obtener cada vez mejores resultados, hacen falta estudios que den un seguimiento a los programas educativos bilingües para asegurar su constante actualización.

3.3. TEORIAS PSICOLOGICAS Y EL BILINGÜISMO.

A continuación se ofrece un perfil de las tres teorías psicológicas que desde mi punto de vista muy personal, han contribuido en la búsqueda de sustentos teóricos coherentes a la construcción de pedagogías para educandos bilingües. La finalidad es analizar de qué manera han influido en moldear las pedagogías, más que revisar la teoría en sí.

Mientras que algunos autores (Gigante, 1991) consideran que estas tres teorías serían la piagetiana, los trabajos de Vygotsky, y el psicoanálisis; difiero con la opinión de que el psicoanálisis haya jugado un papel muy importante en la educación. Si bien es cierto que la teoría psicoanalítica ha sido trabajada por diversos profesionales quienes tienen interés en los diversos aspectos del indígena en México, no existen programas educativos que reflejen un fondo principalmente psicoanalítico. Es indiscutible que el psicoanálisis ha jugado un papel de gran importancia en la antropología e historia; son muchos los estudios realizados sobre la etnias del país que tienen como punto de partida bases psicoanalíticas. No obstante, sería más adecuado afirmar que los programas educativos cuyo sustentación teórica es básicamente piagetiana tienen un trasfondo psicoanalítico, debido a las raíces filosóficas de la teoría de Piaget.

Siendo así, se abordarán las tres teorías psicológicas siguientes: 1)

La teoría generativa-transformacional de Chomsky, 2) La teoría genética de Piaget, y por último, 3) Vygotsky y la relación entre lenguaje y pensamiento. A continuación se ofrece una breve descripción de cada una de ellas para cubrir los elementos de más relevancia para la educación bilingüe.

3.3.1. CHOMSKY Y SU TEORÍA GENERATIVA-TRANSFORMACIONAL.

Contemporáneo de B. F. Skinner, este lingüista ofrece una perspectiva diferente al de los programas educativos conductuales tan de moda en su época. Para Noam Chomsky la teoría conductual no explica el fenómeno de la adquisición de lenguaje de manera satisfactoria.

Para Chomsky es de suma importancia considerar que el crear expresiones lingüísticas que son novedosas pero apropiadas es la modalidad normal del uso de lenguaje. De hecho si hubiera alguna persona que se limitara a la aplicación de sólo un grupo definitivo de patrones lingüísticos, esto es, un solo juego de respuestas o configuraciones de estímulo, esta persona sería considerada un deficiente mental o raro. De acuerdo con este autor, la persona inmediatamente separada de humanos normales por su inhabilidad para comprender el discurso normal, o tomar parte en él de manera normal -esto es, libre del control por estímulo externo, y apropiado a nuevas y siempre cambiantes situaciones. (Chomsky, 1972a).

Por ello, es esencial comprender que el lenguaje es una actividad creativa. Es precisamente por su carácter creativo que no entendemos, y tal vez nunca lleguemos a entender, qué aspectos mentales están involucradas en los actos creativos de inteligencia que son características, no únicas o excepcionales, en una existencia verdaderamente humana.

La interrogativa de la teoría generativa-transformacional.

La teoría de la gramática generativa-transformacional ha hecho posible algunas propuestas medianamente definitivas sobre la organización del lenguaje humano y ponerlas a prueba empíricamente.

A la teoría le interesa la pregunta: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento personal del lenguaje propio, el conocimiento que posibilita hacer uso del lenguaje de manera normal y creativa? Una persona que sabe una lengua ha logrado dominar un sistema de reglas que asigna sonido y significado de modo definitivo para una clase infinita de enunciados posibles. Cada lenguaje, por lo tanto, consiste, por lo menos en parte, de un cierto apareamiento de sonido y significado sobre un dominio infinito. Claro que la persona que conoce una lengua no es consciente de haber dominado estas reglas o de haberlas puesta en uso. Descubrir estas reglas y principios es un problema de la ciencia. Tenemos una colección de información sobre correspondencia sonido-significado, la forma e interpretación de expresiones lingüísticas, en varios lenguas. Tratamos de determinar, para cada lengua, un sistema de reglas que den cuenta de tal información. Mas profundamente, tratamos de establecer principios que gobiernan la formación de cada sistema de reglas para cualquier lengua humana. (Chomsky, 1972a).

Dice Chomsky:

"El sistema de reglas que especifica la relación de sonido-significado para un lenguaje dado puede ser llamado '*gramática*' -o, usando un término más técnico, la '*gramática generativa*'- de este lenguaje. Decir que la gramática '*genera*' un cierto conjunto de estructuras es simplemente decir que especifica el conjunto de una manera precisa. En este sentido, podemos decir que la gramática de un lenguaje genera un conjunto infinito de '*descripciones estructurales*', cada descripción estructural siendo un objeto abstracto de algún tipo que determina un sonido particular, significado particular, y cualquier propiedad formal o configuraciones que sirvan para mediar la relación entre sonido y significado." (Chomsky, 1972a. pg. 104).

Algunos Conceptos Básicos.

Para abordar la teoría generativa-transformacional es necesario conocer algunos conceptos básicos que maneja su autor. Dos de ellos son; 1) la estructura superficial, y 2) la estructura profunda. La *estructura superficial* se utiliza; "...para referirse a la representación de las frases que constituyen una expresión lingüística y las categorías a las cuales pertenecen estas frases." (Chomsky, 1972a. pg. 105).

Por otro lado, la *estructura profunda* es; "...para referirse a la representación de frases que juegan un rol más central en la interpretación semántica del enunciado." (Chomsky, 1972a. pg. 105).

La gramática de cualquier idioma genera, para cada enunciado, una estructura profunda que contiene reglas que muestran como ésta se relaciona con la estructura superficial. Las reglas que expresan la relación de estructura profunda-superficial se denominan "*transformaciones gramaticales*". De allí surge el término "*gramática generativa-transformacional*". Además de las reglas que definen estructuras profundas, estructuras superficiales, y la relación entre ellos, la gramática del idioma contiene más reglas que relacionan estos "objetos sintácticos" a representaciones fonéticas por un lado, y a representaciones de significado, por otro. Una persona que se dice dominar un idioma ha internalizado estas reglas y hace uso de ellas cuando comprende y produce enunciados dados como también puede producir un número indefinido de enunciados no-dados. (Chomsky, 1972a).

Este hecho ofrece evidencia de que estructuras profundas que son por lo regular bastante abstractas existen y juegan un rol central en los procesos gramaticales que usamos al producir e interpretar enunciados. Tales hechos apoyan la hipótesis de que estructuras profundas de este tipo postuladas en gramática generativa-transformacional son verdaderas estructuras mentales. Estas estructuras profundas, junto con reglas transformacionales que los relaciona con estructura superficial y reglas relacionando estructuras profundas y superficiales a representaciones de sonido y significado, son las reglas que han sido dominadas por la persona

que ha aprendido una lengua. Ellos constituyen el conocimiento de la lengua; son puestos en uso cuando habla o comprende. (Chomsky, 1972a).

Otros dos conceptos que plantea Chomsky para exponer su teoría son: 1) *Competencia lingüística*, y 2) *Actuación lingüística*. El primero, competencia lingüística se presenta cuando una persona ha internalizado un sistema de reglas que determinan tanto la forma fonética de la frase como su contenido semántico intrínseco. (Chomsky, 1972b).

El otro concepto, actuación lingüística, se refiere al uso observado de la lengua; implica las conexiones sonido-significado intrínsecas establecidas por el sistema de reglas lingüísticas. Es la interpretación de lo dicho a partir de principios lingüísticos que determinan las propiedades fonéticas y semánticas del habla, aunado a las creencias extralingüísticas sobre el que habla y la situación que influyen en cómo el habla se produce, se identifica y se entiende. La actuación lingüística también se gobierna por principios de estructura cognitiva que no son necesariamente aspectos de lenguaje. (Chomsky, 1972b).

Un Modelo Explicativo.

Para estudiar cualquier lengua, es necesario tratar de disociar una variedad de factores que interactúan con la competencia que determina la actuación. La gramática de la lengua, como un modelo idealizado de competencia, establece una cierta relación entre sonido y significado-entre representaciones fonéticas y semánticas.

Chomsky lo plantea del modo siguiente:

"Podemos decir que la gramática de un idioma L genera un juego de pares (s, I) , en donde s es la representación fonética de una cierta señal e I es la interpretación semántica asignada a esta señal por las reglas del idioma. El descubrir esta gramática es la meta primordial de la investigación lingüística de un idioma." (Chomsky, 1972b).

Planteado en un modelo queda así:

Modelo Perceptual (PM):

SEÑAL-----> ----->REPRESENTACION SINTACTICA

PM ----->REPRESENTACION SEMANTICA

OTRA INFORMACION--> ----->REPRESENTACION FONETICA

INPUT-^

OUTPUT-^

Para la psicología, el problema central es descubrir las características de un sistema PM de este tipo. El interés es descubrir las condiciones que cualquier gramática deberá llenar. Se debe abordar el estudio de tres tipos de condiciones: condiciones sobre la clase de representaciones fonéticas admisibles, la clase de representaciones semánticas admisibles, y sistemas de reglas que generan representaciones fonéticas y semánticas apareadas. (Chomsky, 1972b).

En un modelo de adquisición (AM) que usa información lingüística para descubrir la gramática del idioma al cual pertenece la información, esquematizada queda de la siguiente manera:

DATA LINGUISTICA----> AM ---->GRAMATICA

La manera en que el dispositivo AM selecciona una gramática está determinada por su estructura interna, por los métodos de análisis viables y por los limitantes iniciales que se impongan en esa gramática particular. Si se da a conocer información sobre el apareamiento de la gramática e información lingüística, se puede intentar determinar la naturaleza del mecanismo AM. Aunque esto no siempre ha sido expresado exactamente en los términos aquí utilizados, lingüistas han estado siempre interesados en esta cuestión.

Han sido los lingüistas, estructuralistas en particular, quienes han

intentado desarrollar métodos de análisis de una naturaleza general, independiente del idioma. Inclusive, en tiempos antiguos se intentó desarrollar un sistema de reglas universales que toda gramática debería cumplir. Podríamos describir ambos intentos interesados en la estructura interna del mecanismo AM, con la concepción de adquisición de un idioma innato. (Chomsky, 1972b).

Implicaciones del Uso de Este Modelo.

La consecuencia principal del uso de esta teoría es el reconocimiento de la importancia de metodologías "naturales" para la adquisición de una lengua. Es decir, no hacen falta cursos de enseñanza de idiomas que enfatizen sobre la gramática, ya que la competencia lingüística no se adquiere a partir de la concientización del sistema de reglas inherentes al idioma sino a partir de la exposición constante a ellas en situaciones que involucren al escucha a adoptar una posición activa de la lengua. Como consecuencia el alumno llega a internalizar el sistema de reglas específicos al idioma por lo que adquiere competencia lingüística.

El alumno es, entonces, activo en su aprendizaje. De ninguna manera sólo reproduce lo que se le enseña; participa de manera creativa produciendo aun aquello que no se le ha enseñado a partir de lo que se le dió. En pocas palabras, el alumno a partir del uso finito de la lengua, genera un uso infinito.

Una segunda cuestión sería el objeto de estudio de Chomsky como también su planteamiento de la problemática en torno a ella. Para Chomsky la pregunta principal es; ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento personal que se tiene del lenguaje propio, lo cual nos permite hacer uso de ella de una manera creativa y normal? El objeto de estudio será, por lo tanto, el dispositivo mental que posee todo ser humano mediante el cual se llega a internalizar cualquier sistema de reglas que delimita la relación sonido-significado para un idioma específico. El sistema de reglas, o gramática - como prefiere llamarlo este autor- es generativa de un conjunto de estructuras. La forma particular en que se relacionan las estructuras superficial-profunda se referirán a las reglas transformacionales.

Todo esto nos remite a la tercera implicación de la propuesta de Chomsky; su propuesta metodológica. El estudio del dispositivo mental se realiza, por lo tanto, de manera indirecta, a partir de la información lingüística que la persona puede tener sobre el idioma y la gramática específica que ésta genera. La gramática, en el sentido que plantea Chomsky, viene siendo el objeto de análisis que proporciona los elementos para explicar el dispositivo mental de adquisición de lenguaje.

3.3.2. PIAGET Y SU TEORÍA GENÉTICA.

Las aportaciones más importantes de este autor son su psicología genética, que se ocupa del origen y desarrollo de la inteligencia en los niños y una epistemología que trata sobre la formación y significado del conocimiento. Tal epistemología genética, tiene enormes repercusiones filosóficas en el campo de la teoría del conocimiento. Piaget propone la posibilidad de reconstruir, a través del niño, la historia del pensamiento humano desde su aparición en el hombre primitivo.

La Interrogativa de la Epistemología Genética.

La cuestión fundamental que plantea la epistemología genética es ¿Cómo pasa el sujeto de un estado menor de conocimiento a un estado de mayor conocimiento? No intenta definir los "estados"; los toma del contexto social y los acepta como se manejan en el lugar y momento dado. Esto significa que acepta el conocimiento como resultado de una práctica social. (Pansza, 1982).

La epistemología genética se maneja en runción de las dimensiones históricas y ontogenéticas. Lo que nos lleva a tres características: 1) *La dimensión biológica*, que supone que el ser humano como ser biológico nace con una serie de estructuras elementales determinadas por la herencia. Mediante un proceso de asimilación (funciona), se construirán estructuras nuevas en base a las primeras. 2) *El punto de vista interaccionista*, en donde el conocimiento es una relación interdependiente entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento. Este último sólo puede conocerse a partir de aproximaciones sucesivas, lo cual implica una constante

reelaboración. 3) *El constructivismo genético*, plantea que ningún conocimiento, salvo formas hereditarias elementales, se encuentra preformado en el sujeto. Todo es resultado de la interacción activa del sujeto con su medio ambiente. (Pansza, 1982).

Algunos Conceptos Básicos.

Un primer concepto es la *inteligencia*, la cual Piaget define en términos muy flexibles. Primero se establece que la inteligencia resulta ser un caso concreto de adaptación biológica, que permite al individuo interactuar eficazmente con el medio ambiente a un nivel psicológico. Aunado a esta definición se establece que es la forma de equilibrio hacia la cual todas las estructuras cognoscitivas tienden. Estas son definiciones muy generales; hay que recordar que la teoría piagetiana no intenta describir el nivel promedio de funcionamiento cognoscitivo, sino sólo delimitar las capacidades de pensamiento en un periodo determinado de desarrollo del niño. (Ginsburg y Úpper, 1977).

Otro concepto manejado es el de la *adaptación*. Esta se refiere a dos mecanismos indisolubles; *asimilación* y *acomodación*. La *asimilación* se refiere a la relación de la persona con su entorno en función de sus estructuras, mientras que la *acomodación* implica un cambio en las estructuras como respuesta a su medio ambiente. Son simultáneos. (Ginsburg y Úpper, 1977).

El niño en el inicio de su desarrollo, buscará un equilibrio precario entre su acomodación a la realidad externa y la asimilación de ésta, aunque ambos aspectos se hallan inicialmente conundidos debido a que el pensamiento infantil, en sus orígenes, no percibe claramente la diferencia entre su yo y el mundo externo.

Esquema del Desarrollo Intelectual del Niño.

Una característica principal del pensamiento de Jean Piaget es la consideración del niño como sujeto activo en su proceso de evolución. A diferencia de otras teorías, la teoría genética entiende que el niño,

desde el mismo instante de su nacimiento, desarrolla estructuras de conocimiento, que se renuevan incesantemente a partir de la experiencia. El esquema que propone Piaget se compone de cuatro periodos; estas presentan un orden de sucesión y tienen un carácter integrativo:

1) Inteligencia Sensoriomotriz. (0-2 años). "El niño se construye a sí mismo y al mundo a través de sus sentidos. Se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, abarcando aproximadamente los dos primeros años de vida." (Pansza, 1982).

2) Inteligencia Representativa y Preoperatoria. (2 a 7-8 años). En este periodo el niño no discrimina todavía de forma total el mundo interior y el universo físico, y esto hace que el pensamiento siga siendo egocéntrico, es decir, con tendencia a confundir el objeto por el signo que lo representa. En este periodo el niño, por ejemplo, dota a los objetos inanimados de cualidades vivientes.

La característica más importante del periodo, según Piaget, es la adquisición del lenguaje. Esto se debe a que el lenguaje permite al sujeto explicar sus acciones, y facilita simultáneamente el reconstituir el pasado, y por lo tanto evocar en su ausencia los objetos hacia los que se han dirigido las conductas anteriores, anticipar las acciones futuras, aún no ejecutadas, hasta poderlas sustituir en ocasiones por la palabra sin llevarlas nunca a cabo. Esto establece un punto de partida para el pensamiento. (Pansza, 1982).

3) Inteligencia Operatoria Concreta. (7-8 a 11-12 años). En este momento todo pensamiento es intuitivo y prelógico, de tal forma que el niño no sabe organizar todavía conceptos de forma coherente. (Ginsburg y Oppen, 1977).

4) Inteligencia Operatoria Formal. (12 años). Una vez superados los periodos anteriores, el pensamiento se hace adulto, por cuanto se regula por una lógica formal en donde no hace falta remitirse a la experiencia concreta para resolver un problema. (Ginsburg y Oppen, 1977).

Consideraciones Finales.

La importancia de la teoría piagetiana dentro de la educación básica en México, reside en el hecho de que vino a llenar un hueco en el conocimiento de la infancia; por ello la popularización de la teoría en este campo. Es un hecho que la SEP experimentó diversas aplicaciones desde el nivel preescolar hasta primaria. Al respecto señala Pansza:

"Dichas experiencias se realizan muchas veces en forma aislada y sería interesante encontrar alguna forma de comunicación que permitiera poner en claro la influencia real de Piaget en nuestro sistema educativo." (Pansza, 1982. pg. 16).

Desgraciadamente las teorías piagetianas han sido aplicadas de manera poco sistemática y sin seguimiento en cuanto a resultados dentro de los programas nacionales de educación básica. Su aplicación también ha sido indiscriminada, ya que sus planteamientos, aunque de mucha validez, difícilmente pueden ser aplicados a los programas orientados a niños indígenas por no contemplar las cuestiones socio-culturales; aspectos que han sido relegados y desdeñados por mucho tiempo y que apenas ahora empiezan a cobrar importancia para el Sistema Educativo Nacional al trabajar la propuesta de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural.

Sobre Piaget, Pansza añade:

"Indudablemente es un autor de actualidad que ha causado una influencia distorsionada, o no, en muchas de las acciones curriculares dadas en nuestro país y que quizá ofrezca nuevas perspectivas para la enseñanza de diversas áreas de conocimiento en los distintos niveles del sistema educativo, en lo relativo a procesos de investigación dentro del aula y al desarrollo de una metodología didáctica que realmente favorezca el desarrollo intelectual y afectivo de los educandos." (1982. pg. 16).

3.3.3. VYGOTSKY Y LA RELACION ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO.

Una Propuesta Metodológica.

Vygotsky plantea un rechazo abierto al estructuralismo, esto es a la descomposicion de la palabra en sonido y significado. Elementos que vistos de manera aislada como si tuvieran vida aparte deberían desde este enfoque, al reunir todas sus características, reflejar la suma total de lo que constituye la palabra. Contrario a este planteamiento el autor propone como unidad de estudio el aspecto interno de la palabra, esto es el significado. Como la palabra no hace referente a un solo objeto, sino a un conjunto o clase de objetos, cada uno de estos objetos en esa clase, es por lo tanto una generalización.

El método propuesto por este autor, por lo tanto, será del análisis semántico de la unidad. Mientras que por unidad se refiere al pensamiento verbal (la palabra), por análisis semántico se entenderá; "el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados." (Vygotsky, 1989a. pg. 26).

Crítica de la Teoría de Piaget.

Vygotsky plantea que Piaget; "desarrolló el método clínico de exploración de las ideas que hasta ese momento había sido ampliamente utilizado; fue también el primero en estudiar sistemáticamente la percepción y la lógica en el niño". Además; "...demostró que las diferencias entre el pensamiento en ambas etapas eran más cualitativas que cuantitativas". (Vygotsky, 1989b. pg. 31).

"Según Piaget, el nexo que unifica todas las características específicas de la lógica en el niño es el egocentrismo de su pensamiento y refiere a este rasgo central, todos los otros que encuentra, como el realismo intelectual, el sincretismo y la dificultad para comprender las relaciones. Describe el egocentrismo como ocupando, genética, estructural y funcionalmente una posición intermedia entre el pensamiento

autista y el dirigido". (Vygotsky, 1989b. pg. 34).

Para Piaget, hay una polaridad entre pensamiento dirigido y no dirigido (esta idea ha sido tomada de la teoría psicoanalítica), por lo que afirma:

"El pensamiento dirigido es consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa. Es inteligente, es decir se adapta a la realidad y se esfuerza por influir sobre ella. Es susceptible de verdad y error.. y puede ser comunicado a través del lenguaje. El pensamiento autista es subconsciente, las metas que persigue y los problemas que se plantea no están presentes en la conciencia. No se adapta a la realidad externa, pero crea una realidad de imaginación y sueños. Tiende, no a establecer verdades, sino a satisfacer deseos, y permanecer estrictamente individual e incommunicable como tal, por medio del lenguaje, puesto que opera fundamentalmente con imágenes; para poder ser comunicada debe acudir a métodos indirectos, evocando por medio de símbolos y de mitos los pensamientos que lo guían". (Piaget, 1924. Cit. por Vygotsky, 1989b. pg. 34).

Por lo tanto Piaget propone que el pensamiento dirigido es social, y el pensamiento egocéntrico se encuentra entre el autismo y el pensamiento socializado. Respecto al pensamiento sincrético opina que representa una transición entre la lógica de los sueños y la lógica del pensamiento.

A partir de estudios sobre el tema, Piaget concluye que la conversación del preescolar es egocéntrica; supone que entre el 44 y el 47% del total de las conversaciones registradas en la edad de 7 años son de naturaleza egocéntrica. Conforme más pequeño el niño más grande el índice de lenguaje egocéntrico. Inclusive niños de 6 o 7 años no están totalmente libres de rasgos egocéntricos. (Vygotsky, 1989b).

Aunado a los pensamientos formulados quedan muchos sin formular que, según Piaget, permanecen inexpressados precisamente porque son egocéntricos,

es decir, comunicables. (Vygotsky, 1989b).

Vygotsky dice al respecto:

"Nuestras experiencias sugieren una concepción diferente. Creemos que el lenguaje egocéntrico asume desde muy temprano un papel bien definido e importante en la actividad de la infancia". (Vygotsky, 1989b. pg. 39).

Vygotsky describe estudios en donde el niño al realizar una actividad y obstruirsele planteándole un problema, llega casi a duplicar el coeficiente de lenguaje egocéntrico en comparación a los estudios que describe Piaget. A la vez en estudios de Vygotsky en donde no hubo obstrucción en las actividades el lenguaje egocéntrico estaba apenas por debajo del índice en las experiencias de Piaget.

"Este descubrimiento concuerda con dos premisas a las que el mismo Piaget hace referencia en su libro varias veces. Una de ellas es la llamada ley de conocimiento y establece que un impedimento, un inconveniente en una actividad automática hace que el autor tome conciencia de esa actividad. La otra premisa es que el lenguaje es una expresión de ese proceso de toma de conciencia." (pg. 39).

El lenguaje egocéntrico:

"Aparte de ser un medio expresivo y de relajar la tensión se convierte pronto en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema". (Vygotsky, 1989b. pg. 40).

"La expresión egocéntrica del niño provocada accidentalmente afectó en tal forma su actividad que es imposible confundirla con un simple derivado. Consideraría como un acompañamiento que no interfiriera la melodía. Nuestras experiencias muestran cambios de un alto grado de complejidad

en la interrelación de actividad y lenguaje egocéntrico". (Vygotsky, 1989b. pg. 40).

¿Porqué entonces el decremento de conversación egocéntrica en la edad escolar? Vygotsky responde:

"Las experiencias pueden suministrar evidencia indirecta, pero no una respuesta definitiva sobre las causas de este fenómeno; sin embargo, los datos obtenidos parecen confirmar de modo dominante la siguiente hipótesis: la egocéntrica es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado". (Vygotsky, 1989b. pg. 40-41).

"Crear que el coeficiente de disminución del lenguaje egocéntrico es un signo de que este tipo de lenguaje está en vías de desaparición, es como decir que un niño deja de contar cuando ya no usa sus dedos y comienza a sumar mentalmente". (Vygotsky, 1989d. pp. 176-177).

"En la obra de Piaget no figura nada de lo dicho anteriormente, pues él cree que el habla egocéntrica desaparece de modo total. En sus trabajos se concede poca importancia a la elucidación específica del desarrollo del lenguaje interiorizado, pero desde que éste y el egocéntrico verbal cumplen la misma función, la implicación podría ser que, si como sostiene Piaget, la etapa del egocentrismo precede al lenguaje socializado, entonces el interiorizado debe preceder también al habla socializada, presunción insostenible desde el punto de vista genérico". (Vygotsky, 1989b. pg. 41).

"Nuestra hipótesis es que el proceso del lenguaje interiorizado se desarrolla y se torna estable aproximadamente al comienzo de la edad escolar y que este hecho causa la rápida caída del lenguaje egocéntrico que se observa en esta etapa". (Vygotsky, 1989b. pg. 41).

"El desarrollo del lenguaje es para Piaget una historia de la socialización gradual de estados mentales, profundamente íntimos, personales y autísticos. Aun el lenguaje socializado se presenta como siguiendo y no precediendo al lenguaje egocéntrico". (Vygotsky, 1989b. pg. 42).

A resumidas cuentas:

"El lenguaje egocéntrico ...(es)... una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado... En nuestra concepción la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual". (Vygotsky, 1989b. pg. 43).

Los puntos débiles en las conclusiones de Piaget, son: primero, la aclaración en cuanto al sincretismo en el pensamiento infantil. Segundo, la aplicabilidad de los descubrimientos de Piaget con respecto a los niños ya que es muy limitado, y le falta cierto grado de universalidad en sus observaciones. Otra crítica que ha recibido por parte de Stern es la falta de atención suficiente al contexto social y el medio ambiente.

Pensamiento y Lenguaje.

Con respecto al pensamiento y el lenguaje Vygotsky señala cuatro puntos que resumen su relación:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.

2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.

3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen

líneas separadas, independientemente una de otra.

4. En un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional". (Vygotsky, 1989c. pg. 72).

Etapas del Lenguaje.

Las etapas del lenguaje, según este autor, son tres y se presentan en el niño en el siguiente orden; 1) Lenguaje externo, 2) Lenguaje egocéntrico, y 3) Lenguaje interiorizado. El desarrollo del lenguaje, de acuerdo con este autor, parte de lo social a lo individual. (Vygotsky, 1989c).

Ley Genética General del Desarrollo Cultural.

Una afirmación subyacente, según Wertsch (1985), a los escritos de Vygotsky siempre ha sido que para entender el funcionamiento mental superior en un plano intrapsicológico, deberá conducirse un análisis genético de sus precursores intersicológicos. Es debido a esta postura que Vygotsky formula la Ley Genética General del Desarrollo Cultural, la cual dice:

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como categoría intersicológica, y luego en el niño como categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto respecto a la atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, y el desarrollo del ejercicio de la voluntad propia. Podemos considerar esta formulación como una ley en el sentido real de la palabra, sin mencionar que la internalización transforma el proceso en sí y cambia su estructura y funciones. Relaciones sociales o relaciones entre personas subyace de manera genética todas las funciones superiores y sus relaciones." (Vygotsky, 1981b. Cit. en Wertsch, 1985. pp. 60-

61.)

A continuación se ofrece una revisión breve de dos aspectos que el analizó en esta conexión que además tiene repercusión en la educación: internalización y la zona de desarrollo próximo.

Internalización.

En semejanza a la postura de Piaget, Vygotsky formula que la internalización es un proceso en donde ciertos aspectos de patrones de actividad que fueron realizados a nivel externo llegan a ejecutarse a un nivel interno. Sin embargo la diferencia entre autores reside en que Vygotsky define la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, argumentando que las propiedades de estos procesos poseen la clave para comprender el funcionamiento interno. (Wertsch, 1985).

"Es necesario que todo lo interno en formas superiores fuera externo, es decir, para otros fue lo que es ahora para uno mismo. Cualquier función mental superior necesariamente atraviesa un estadio externo en su desarrollo porque es inicialmente una función social. Este es el centro del problema entero de la conducta externa e interna... Cuando hablamos de un proceso, 'externo' significa 'social'. Cualquier función mental superior fue externo porque fue social en algún punto antes de convertirse en una función verdaderamente mental interno." (Vygotsky, 1981b. Cit. por Wertsch, 1985. pg. 62).

La significancia comunicativa de la conducta no existe hasta que es creada en una interacción niño-adulto. Esta combinación transforma la conducta no-comunicativa en un signo en el plano interpsicológico. En pocas palabras, es de suma importancia la intervención del otro para que una conducta que en un inicio no tenía la intención de ser comunicativa cobre una significancia que lo transforma en signo.

Hay cuatro puntos en la formulación de Vygotsky que subraya wertsch

como de suma importancia:

"(1) Internalización no es un proceso de copiado de la realidad externa sobre un plano interno preexistente, mas bien, es un proceso en donde un plano interno de conciencia es formado, (2) La realidad externa en cuestión es una realidad de interacción social, (3) El mecanismo especifico en cuestión es el dominio de formas de signo externo, y (4) El plano interno de conciencia toma una naturaleza 'pseudo-social' debido a su orígenes." (1985. pg. 66-67).

Zona de Desarrollo Proximo.

Señala Wertsch (1985) que Vygotsky introdujo la noción de "Zona de Desarrollo Próximo" en un esfuerzo por resolver dos problemáticas de la psicología educativa; tanto la evaluación de aprovechamiento escolar, como también la evaluación de la eficacia de métodos educativos. El creía que las pruebas psicológicas existentes se enfocaban sobre el logro intrapsicológicas y detrimento al interés de predecir el desarrollo futuro.

"Como señaló Leontiev en un discusión con U. Bronfenbrenner (1977) muchos años después de la muerte de Vygotsky, 'Investigadores americanos constantemente buscan descubrir como un niño llegó a ser lo que es, nosotros en la URSS intentamos descubrir no cómo el niño llegó a ser lo que es, sino como puede llegar a ser lo que todavía no es'." (Cit. por Wertsch, 1985. pg. 67).

Para Wertsch, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es: "Es la región dinámica de sensibilidad en donde la transición de funcionamiento interpsicológico a intrapsicológica puede realizarse." (1985. pg. 67).

"Vygotsky definió la ZDF como la distancia en el niño entre 'el nivel de desarrollo actual determinado por la solución independiente de un problema' y un nivel superior de 'desarrollo potencial determinado a través de la solución de un

problema con la guía de un adulto o en colaboración de niños más capaces.' Argumentó que era igual o más crucial, medir el nivel de desarrollo potencial como lo es medir el nivel actual de desarrollo." (Vygotsky, 1934a. Cit. por Wertsch, 1985. pp. 67-68).

La importancia de elaborar un análisis doble se debe a que el nivel de desarrollo potencial puede variar independientemente del nivel real.

"La instrucción es buena sólo cuando antecede el desarrollo. Entonces despierta y da vida a un juego entero de funciones que se encuentran en estadio de maduración, que están en la zona de desarrollo próximo. Es de esta manera que la instrucción juega un rol extremadamente importante en el desarrollo." (Vygotsky, 1934a. Cit. por Wertsch, 1985. pg. 71).

"Su enfoque para analizar la interrelación suponía que 'debemos entender, primero, la relación que existe entre instrucción y desarrollo en general, y luego deberemos entender las propiedades específicas de ésta relación durante los años escolares'." (1956. Cit. por Wertsch, 1985. pg. 71).

Vygotsky rechaza tres puntos de vista:

"(1) El que el proceso de desarrollo es independiente de la instrucción ('desarrollo o maduración son vistos como una precondition del aprendizaje pero nunca el resultado de él'): (1978), (2) El que el proceso de aprendizaje en la instrucción es desarrollo, y (3) El que enfoques tales como el de Koffka para vencer los puntos de vista extremistas de los primeros dos al combinar aspectos de los dos son válidos. De los primeros dos enfoques, Vygotsky escribió:

'Hay una diferencia principal en sus suposiciones sobre la relación temporal entre proceso de aprendizaje y de desarrollo. Teóricos

quienes apoyan el primer enfoque aseveran que los ciclos de desarrollo preceden ciclos de aprendizaje; maduración precede aprendizaje y la instrucción deberá quedar atrás del crecimiento mental. Para el segundo grupo de teóricos, ambos procesos ocurren simultáneamente; aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos de la misma manera que figuras geométricas idénticas coinciden cuando se sobreponen". (1978. Cit. por Wertsch, 1985. pg. 72).

Al hablar del primer grupo, Vygotsky se refería principalmente a Piaget, mientras que el segundo grupo se refería a E. Thorndike.

Últimos Comentarios Relevantes.

A resumidas cuentas:

"...la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino 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". (Vygotsky, 1989d. pg. 166).

Respecto al pensamiento verbal, Vygotsky afirma:

"El pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje. No es una mera expresión lo que encuentra en el lenguaje, halla su realidad y su forma. Los procesos del desarrollo semántico y fonético constituyen en esencia uno solo, debido justamente a sus direcciones inversas". (Vygotsky, 1989d. pg. 167).

En cuanto al lenguaje interiorizado:

"La relación entre pensamiento y palabra no puede ser comprendida en toda su complejidad sin conocer claramente la naturaleza psicológica del lenguaje interior". (Vygotsky, 1969d, pg. 171).

"Para lograr una imagen verdadera del lenguaje interiorizado es necesario partir de la presunción de que es una formación específica, con sus propias leyes y sus específicas relaciones complejas con las otras formas de la actividad lingüística. Antes de poder estudiar su relación con el pensamiento por un lado, y con el lenguaje por otro, debemos determinar sus características y funciones especiales". (Vygotsky, 1969d, pg. 172).

El lenguaje egocéntrico cumple una función similar a la del lenguaje interiorizado no sólo acompaña la actividad del niño, sino que sirve de apoyo para la comprensión consciente, ayuda resolver problemas, es un lenguaje ligado de manera íntima al pensamiento del niño; viene siendo el lenguaje para uno mismo. (Vygotsky, 1969d).

Un último comentario al respecto:

"El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana". (Vygotsky, 1969d, pg. 197).

Respecto a la Zona de Desarrollo Próxima, este implica un gran avance para la pedagogía ya que la instrucción juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades que posee y que puede poseer el niño. Mientras que en la teoría de Piaget, la instrucción queda subordinado al nivel de desarrollo del niño, aquí se da el caso contrario; el nivel de desarrollo mental queda subordinado a la instrucción.

CONCLUSIONES CORRESPONDIENTES AL TERCER CAPITULO

En el presente capítulo se tuvo la oportunidad de revisar los principales conceptos comúnmente manejados por profesionales que trabajan el fenómeno del bilingüismo. Por razones de exposición se fragmentó el bilingüismo en su contexto individual y colectivo. Se encontró que por la complejidad del fenómeno puede estudiarse desde la perspectiva de diversas disciplinas. El bilingüismo en su contexto individual abarcó las diferentes conceptualizaciones de los sistemas lingüísticos en el hablante bilingüe, los contextos de adquisición, y el concepto de interferencia. En su contexto colectivo se revisó el bilingüismo y la diglosia, los factores determinantes del uso de la lengua, y conservación y desplazamiento.

Después se expuso los diferentes modelos de bilingüismo aclarando las interpretaciones equivocadas del concepto original de Weinreich, interpretaciones que explican el porqué se llegan a explicaciones tan equivocadas como las que se encontraron en el segundo capítulo cuando se citó algunos materiales como Modelo de Educación Indígena (1986) en donde se propone un programa educativo cuya secuenciación de las lenguas evitará interferencia.

Estas aclaraciones junto con las investigaciones más recientes cuyos resultados proporcionan conclusiones pertinentes a la distinción compuesta-coordinada y sobre la estigmatización de la interferencia lingüística.

Se encontró que debido a malas interpretaciones de las teorías que se ha estigmatizado a los "bilingües compuestos" como menos bilingües "puros" en contraste con los "bilingües coordinados", y que en vez de considerar la interferencia como un evento natural y necesario para el bilingüe se le considera un síntoma de interferencia mental por lo que debe evitarse a toda costa.

También se hace una revisión de los argumentos a favor y en contra de la instrucción en lengua materna y se concluye que a pesar de que son muchos los argumentos en contra, los pocos argumentos a favor ofrecen evidencia empírica que validan la aplicación de programas educativos

impartidos en lenguas nativas.

Se analizó la Teoría de la Ventaja Vernacular la cual supone una serie de razones que justifica que la educación escolar se imparta en la lengua nativa de los educandos durante un período extendido mientras adquieren una segunda lengua. Las razones en general sostienen que esto ofrece beneficios educacionales. La evidencia en que se apoya esta suposición son los estudios de Jim Cummins, Tove Skutnabb-Kangas y Pertti Toukomaa; evidencia que ha sido invalidada. Eso no quita que se siga utilizando estos razonamientos para apoyar la educación en lenguas indígenas en México, como se vió en una cita del Modelo de Educación Indígena (1988) en las páginas 84 y 85 del segundo capítulo.

Encontramos que la Teoría de la Ventaja Vernacular con sus dos derivados, el Concepto de Lecto-Escritura Inicial en la Lengua Materna, y la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, tienen un trasfondo ideológico que responde a intereses y necesidades distintas a los de los educandos; los supuestos manifiestan razones más políticas que pedagógicas para sugerir la forma en que se deberá impartir la enseñanza a educandos bilingües.

Se encuentra que hay poca o nula información empírica que hagan válidos estos supuestos y en cambio se ofrece una revisión general de los tipos de programas de Educación Bilingüe junto con una serie de puntos que, según Pedalino Porter (1991), deben de considerarse a la hora de implementar algún programa.

Estos puntos en resumen plantean la necesidad de una reducción del uso de la lengua nativa del alumno junto con una exposición máxima del alumno a la segunda lengua en cuestión, evitar prácticas educativas que implican hacer traducciones, hacer uso de materiales en la segunda lengua adecuados al nivel y a los intereses del alumno, promover un aprendizaje rápido que permita integrar al alumno a un salón de clases con compañeros que si tengan buen dominio de la segunda lengua para ofrecer mejores condiciones para la adquisición, y crear un ambiente positivo que promueva la auto-confianza del alumno en el uso de la segunda lengua. Pedalino

Porter concluye que los programas de "educación bilingüe" que se han utilizado hasta el momento en Estados Unidos (y en éste casa también México) colocan la política, ideología, e interés propio por encima de la educación efectiva. En mi opinión los datos aportados por Pedalino Porter y que se exponen en el presente trabajo reflejan un enorme vacío de datos y estudios que justifiquen en términos educativos la existencia de programas bilingües.

Finalmente se ofrece el perfil de tres teorías psicológicas que han aportado mayor interés en el campo de la educación bilingüe. La amplia aplicación de las dos primeras teorías, esto es Chomsky y Piaget, resulta de la popularidad con que surgieron; la primera en Estados Unidos como respuesta opuesta a la ineficacia de los métodos conductuales y la segunda en México como teoría completamente avalada por la SEP. Es hasta muy reciente que la teoría de Vygotsky comienza a despertar interés en México.

En Vygotsky encontramos una teoría que ofrece la posibilidad de plantear toda la problemática del desarrollo del lenguaje y pensamiento ubicándola en un contexto social; ventaja que la favorece ante las otras dos teorías ya expuestas. Como consecuencia de este hecho, esta teoría comienza a recibir mucho interés por parte de los profesionales que abordan la difícil tarea de buscar elementos teóricos para plantear alternativas viables para la educación orientada a la población indígena.

Para el fenómeno del bilingüismo, la teoría de Vygotsky plantea ciertas implicaciones. Un primer punto será la experiencia social como papel crucial en el desarrollo del niño. Es decir, los individuos socializadores, con sus formas específicas de pensar y vivir, dejarán huella en lo que el niño potencialmente puede ser. Dicha potencialidad será desarrollada en la medida que su medio ofrezca una instrucción que vaya más allá del mundo inmediato de la vida cotidiana.

Lo cual nos lleva a una segunda implicación; lo importante que es hacer de la situación enseñanza-aprendizaje una experiencia enriquecedora y lleno de reto para el alumno. Con ello se asegura no sólo un amplio repertorio de conocimientos, sino un amplio margen de potencial que, dada

la oportunidad, pueda desarrollarse. Definitivamente la experiencia de aprendizaje es más enriquecedora vista desde el punto de vista de Vygotsky.

CONCLUSIONES GENERALES

Es evidente en el primer capítulo, la falta de participación desde la Conquista del indígena en la toma de decisiones respecto en la elección de alternativas educativas indígenas. Una vez derrumbado el plan misionero de generar cuadros dirigentes el indígena retorna a su posición relegada y subordinada ante todas las demás clases sociales. Prevalece una actitud paternalista hacia este sector de la población que no se modifica demasiado con el arribo de la Revolución Mexicana. Si durante la Colonia hubo intentos fallidos de exterminar las diferencias lingüísticas, con la Revolución Mexicana se comienzan a forjar políticas educativas con estrategias concretas para lograrlo. Surgen así políticas "asimilacionistas", "incorporativistas" y "integracionistas", todas ellas con el mismo trasfondo; El indígena debido a sus diferencias culturales se encuentra en rezago. No se contempla con firmeza al indígena del país, o más bien no se quiere ver la posibilidad de que este rezago se deba a otra cosa. Resulta más fácil explicarlo así sin tener que aceptar el hecho de que la estructura económica, política y social promueve que los pueblos vivan en condiciones infrahumanas, para beneficio de muchos. Con excepción del sexenio del Presidente Cárdenas, poco o nada se ha hecho para mejorar esta situación.

De forma más reciente, el Estado reconoce a México como una nación pluricultural y multilingüística en donde todo individuo tiene derecho a una educación que respete sus tradiciones, costumbres, cultura y por ende, su lengua nativa. Esto presenta un enorme avance para la educación indígena ya que además de respeto hacia el indígena también significa su participación activa en la decisión del rumbo que deberá tomar la educación. Si bien es cierto que la educación para los pueblos indígenas mexicanos apenas está todavía en pañales, este evento marca un primer logro hacia la dirección correcta.

¿Cómo se perfila entonces a raíz de este acontecimiento el panorama actual de los programas educativos? y de manera más específica, ¿Cuáles fueron las condiciones en que estaba la Dirección General de Educación Indígena y cuáles son los objetivos y acciones a seguir? Las respuestas se

esbozan en el segundo capítulo.

En el segundo capítulo se describe el programa educativo indígena actual con características de bilingüe y bicultural todavía inacabado a pesar de varios años de esfuerzos por profesionales en el área. Mientras que el currículum y plan de estudios se encuentran ya elaborados para el nivel preescolar, el nivel primaria tiene materiales provisionales y complementarios al programa del Sistema Educativo Nacional básico. Al revisar los materiales de primaria, se encontraron serios errores en su elaboración, y se expone la necesidad de mejor planeación que significa mejorar la secuencia y la graduación de dificultad de un nivel a otro. Aunado a éstas deficiencias los materiales tienen unos cimientos teóricos arcaicos e inválidos respecto a lo que implica el fenómeno de bilingüismo en la enseñanza de niños indígenas. Esto a su vez, refleja una verdadera falta de investigación en el campo, por buscar un entendimiento del mismo como también metodologías apropiadas para la población en cuestión.

No obstante todas éstas dificultades hay una amplia gama de programas educativos enfocada a cubrir las necesidades de los pueblos indígenas. Se encontró que además de los programas educativos bilingües para niños en edad escolar, el Sistema Educativo Nacional también cuenta con programas para adulto; tal es el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos que retoma algunos elementos de la pedagogía de Paolo Freire. Aparte de estos programas hay una licenciatura enfocada a preparar a futuros maestros bilingües que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional. Todos éstos programas son de carácter formal ya que se imparten en un salón de clases y tienen como fin último la obtención de algún tipo de acreditación. Sin embargo, existen otros programas educativos que son de tipo no-formal que ofrece la Dirección General de Educación Indígena y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Por último, en el tercer capítulo se hizo una revisión general de las teorías manejadas en el campo del bilingüismo y la educación bilingüe, y se hizo además una revisión de tres teorías psicológicas que presentan algunos elementos que permiten instrumentarlas para su aplicación en la educación bilingüe. Estas teorías no son teorías del bilingüismo pero ofrecen el

mejor acercamiento al problema desde una perspectiva psicológica.

Al revisar las teorías manejadas en el campo del bilingüismo y la educación bilingüe se encontró que muchas teorías han sido mal-interpretadas y utilizadas para apoyar políticas educativas dudosas. El campo teórico del fenómeno del bilingüismo resulta ser, para los profesionales en México dedicados a la elaboración de programas indígenas educativos bilingües, de poco interés. Pero esto, creo yo, comienza a cambiar.

Aunque el presente trabajo no pretende ser exhaustivo, considero que abarca y esclarece muchos puntos interesantes respecto al fenómeno del bilingüismo y la educación de manera teórica general y a la vez a la situación muy particular encontrada en nuestro país. Considero que es inclusive más importante lo que no abarca y esclarece, es decir todo aquello que no se ha planteado a nivel teórico y práctico sobre el bilingüismo en la educación.

Por lo pronto, resulta claro que tanto el fenómeno del bilingüismo como la educación bilingüe en el contexto del país plantea cierta confusión para los profesionistas que trabajan en el campo. En general su problemática podría resolverse si se tuviera más información sobre los factores psicológicos que intervienen y si se tuviera menos conjeturas y más información contundente sobre el sistema lingüístico del sujeto bilingüe.

Aunado a éstas cuestiones, quedan otras preguntas por responder:

¿Qué factores deben contemplarse a la hora de planear un programa educativo que sea eficaz para educandos bilingües? ¿Qué metodologías son las más adecuadas? Es necesario implementar estudios que contrasten los resultados de diferentes programas educativos bilingües para asegurar la efectividad de los programas institucionales.

Se demostró que hay razones sociales y políticas para implementar un programa educativo indígena bilingüe en el país, pero, ¿Existen elementos de tipo pedagógico para justificarlo? Hace falta estudios que profundicen

en este aspecto ya que las decisiones que tomamos hoy pueden tener repercusiones negativas a largo plazo sobre el futuro de la población indígena.

Es evidente entonces no solo la posibilidad de inserción del psicólogo en el campo de la educación indígena del país sino una verdadera necesidad de ello. Todas estas cuestiones que quedan por resolverse pudieran ser un punto de partida para la investigación teórica y aplicada del psicólogo.

Por ello pienso que el presente trabajo presenta interés, como primer acercamiento al tema, para aquella persona que deseara adentrarse al campo. Más que señalar lo existente, pienso que el presente trabajo resalta lo que todavía queda por hacerse y es en esa medida que el trabajo ofrece un panorama de lo que pudiera ser el papel del psicólogo.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973a) Teoría y Práctica de la Educación Indígena. Colección Sepsetentas # 64. México-SEP. pp. 282.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973b) BREVE INTRODUCCION. EN: Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad. Fuente, Julio de la., (2a. impresión). México-INI/SEP. Serie de Antropología. Colección #4. pp. 1-37.

Bonfil Batalla, Guillermo (1990) México Profundo. Una Civilización Negada. 1a. ed. en Colección Los Noventas. México-Ed. Grijalbo. pp. 250.

Bravo Ahuja, Gloria (1977) Los Materiales Didácticos para la Enseñanza del Español a los Indígenas Mexicanos. México-El Colegio de México. pp. 367.

Chomsky, Noam (1972a) "Form and Meaning in Natural Languages". Language and Mind. Enlarged Edition. New York-Harcourt Brace Jovanovich. Inc. pp. 101-114. Capítulo 4.

Chomsky, Noam (1972b) "The Formal Nature of Language". Language and Mind. Enlarged Edition. New York-Harcourt Brace Jovanovich. Inc. pp. 115-160. Capítulo 5.

Cisneros Paz, Erasmo (1977) El Proceso de Transmisión Cultural y la Educación Formal en las Comunidades Indígenas Mexicanas. Un Estudio en Antropología de la Educación. México-ENAH. TESIS. pp. 117.

Claro Moreno, (1982) ¿Qué somos los Maestros Bilingües en el Valle del Mezquital? México-SEP/INI. Capítulos 3, 4, y 5. pp. 37-131. Tesis ENAH.

Coheto Martínez, (1988) "La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural: Situación Actual y Perspectivas." EN: Instituto Nacional Indigenista. 40 Años. México-INI. pp. 141-145.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares. (1993) Programa de Lenguas y Literatura Indígenas. México-CNCA. Folleto Informativo. pp. 12.

Coronado de Caballero, Gabriela (1978) El Bilingüismo y su Problemática. Cuadernos de la Casa Chata #10. México-Centro de Investigaciones Superiores del INAH. pp. 175.

Díaz-Couder, Ernesto (1991) "Lengua y Sociedad en el Medio Indígena de México." EN: Warman, Arturo., Argueta, Arturo., (coord.). Nuevos Enfoques para el Estudio de las Etnias Indígenas en México. México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades/UNAM. pp. 143-192.

Díaz-Polanco, Hector (1991) "Cuestión Etnico-Nacional y Autonomía". EN: Warman, Arturo., Argueta, Arturo., (coordinadores). Nuevos Enfoques para el Estudio de las Etnias Indígenas en México. México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades/UNAM. pp. 193-234.

Gigante, Elba (1991) "Educación y Pueblos Indígenas en México. Aportes a la Construcción de una Educación Alternativa." EN: Warman, Arturo., Argueta, Arturo., (coord.). Nuevos Enfoques para el Estudio de las Etnias Indígenas en México. México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades/UNAM. pp. 235-276.

Ginsburg, H., Oppen, S. (1977) Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual. México-ed. Prentice Hall Hispanoamericana. (3a. ed). pp. 1-24.

Hernández Hernández, Natalio (1993) Entrevista con el Maestro Natalio Hernández Hernández. México, D.F. el 26 de enero de 1993 a las 19 hs. Lugar: Oficinas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Culturas Populares. Entrevista grabada.

Horcasitas de Barros, María Luisa, Crespo, Ana María. (1979) Hablantes de Lengua Indígena en México. Colección Científica #81. México-INAH/SEP. pp. 7-33.

Instituto Nacional para la Educación de Adultos/Secretaría de Educación Pública (1988) Memoria Estadística del INEA. 1982-1988. México-INEA. pp. 175.

Instituto Nacional para la Educación de Adultos/Secretaría de Educación Pública (1992) Compendio Estadístico 1991. México-INEA/Dirección de Planeación y Seguimiento Educativo. pp. 53.

Juárez, Víctor Manuel (1993) "El Indio Mexicano: La Cultura de la Supervivencia". En Revista Semanario: Época. 12 de abril de 1993. pp. 10-22.

Keller, Gary D., (1976) "Constructing Valid Goals for Bilingual and Bidialectical Education: The Role of the Applied Linguist and the Bilingual Educator". Keller, Gary D., Teschner, Richard V., Viera, Silvia (eds): Bilingualism in the Bicentennial and Beyond. NY-Editorial Bilingüe. cap. 1. pp. 17-37.

López, Mike (1977) "9. Bilingual Memory Research: Implications for Bilingual Education." EN: Martínez, Jr., Joe L. Chicano Psychology. NY-Academic Press, Inc. pp. 127-140.

Pansza, Margarita (1982) "Una Aproximación a la Epistemología Genética de Jean Piaget". En Revista: Perfiles Educativos. No. 18. Oct.-Dic. pp. 3-16.

Pedalino Porter, Rosalie (1991) Forked Tongue: The Politics of Bilingual Education. USA-Basic Books. pp. 285.

Poder Ejecutivo Federal (1989) Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994. México-Poder Ejecutivo Federal. pp. 61.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1981) Boletín Informativo. #2. Marzo de 1981. Triptico.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación

Indígena. (1983) YILL, DILLA XO'N CHIA'. Mi Libro Zapoteco-Primer Grado. NIGROMANTE VERACRUZ Y VILLA ALTA OAXACA. México-SEP. pp. 152.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1985a) Manual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Chontal-Primer Grado. Libro del Maestro. TABASCO. México-SEP. pp. 87.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1985b) Manual para la Enseñanza de Lecto-Escritura en Lengua Zapoteca-Primer Grado. Libro del Maestro. ISTMO OAXACA. México-SEP. pp. 88.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1986a) Bases Generales de la Educación Indígena. México-SEP. pp. 123.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1986b) Libro del Niño: Educación Preescolar Bilingüe-Bicultural. (3a. reimp.). México-SEP. pp. 90.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1987) Manual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Mazahua-Primer Grado. Libro del Maestro. ESTADO DE MEXICO. México-SEP. pp. 88.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1988) Manual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Chol-Primer Grado. Libro del Maestro. CHIAPAS/TABASCO. México-SEP. pp. 113.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1989a) JUN TA TSELTAL. Mi Libro Tselital-Primer Grado. CHIAPAS. 2a. ed. México-SEP. pp. 96.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1989b) LIBRO NOMDA'NA. Mi Libro Amuzgo-Primer Grado. GUERRERO. 2a. ed. México-SEP. pp. 111.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1989c) Manual para la Enseñanza de Lecto-Escritura en Lengua Tzeltal. Libro del Maestro. CHIAPAS. 2a. ed. México-SEP. pp. 73.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1989d) XONCHJINE EN TITJONNA. Mi Libro Mazateco-Primer Grado. SIERRA OAXACA. 2a. ed. México-SEP. pp. 101.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990a) Instructivo para la Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Educación Preescolar Indígena. México-SEP. pp. 33.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990b) Manual de Captación de Contenidos Étnicos 1990-1994. 2a. ed. corregida y aumentada. México-SEP. pp. 93.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990c) Manual del Maestro de Educación Preescolar Indígena. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 251.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990d) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Primer Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 183.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990e) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Segundo Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 184.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990f) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Tercer Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 164.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación

Indígena. (1990g) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Cuarto Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 184.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990h) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Quinto Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 118.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990i) Manual para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. Sexto Grado de Primaria. (2a. reimp.). México-SEP. pp. 130.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990j) Manual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Cora-Primer Grado. Libro del Maestro. NAYARIT. 2a. ed. México-SEP. pp. 87.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990k) Manual para la Enseñanza de la Lecto-Escritura en Lengua Mazateca de la Sierra Oaxaca. Libro del Maestro. OAXACA. México-SEP. pp. 102.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990m) Mi Cuaderno de Juegos. Preescolar Indígena. 3a. ed. México-SEP. 43 láminas.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1990n) Programa de Modernización de Educación Indígena 1990-1994. México-SEP. pp. 123.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena. (1993) El Bilingüismo en la Práctica Docente Indígena, Programa para Abatir el Rezago Educativo. México-SEP. pp. 207.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Elemental

(1988) Modelo de Educación Indígena. Mexico-SEP. pp. 77.

Snow, Catherine E., (1990) "4. Rationales for Native Language Instruction. Evidence from Research". En: Padilla, Amado M., Fairchild, Halford H., Valdez, Concepción M., Bilingual Education: Issues and Strategies. USA-Sage Publ. Inc. pp. 56-74.

Tanck de Estrada, Dorothy (1985) "Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano." EN: Ensayos sobre Historia de la Educación en México. 2a. ed. México-El Colegio de México. pp. 27-100.

Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Educación Pública. (1993) Licenciatura en Educación Indígena. Folleto Informativo sobre la carrera de Licenciatura en Educación Indígena. México-UPN/SEP.

Vázquez, Josefina Zoraida (1985) "El Pensamiento Renacentista Español y los Orígenes de la Educación Novohispana." EN: Ensayos sobre Historia de la Educación en México. 2a. ed. México-El Colegio de México. pp. 11-26.

Vygotsky, Lev Semínovich (1989a) "Aproximación al Problema". Pensamiento y Lenguaje. (s/n reimpresión de la edición en español). México-edit. Alfa y Omega. pp. 21-30. Capítulo 1.

Vygotsky, Lev Semínovich (1989b) "La Teoría de Piaget sobre Lenguaje y Pensamiento en el Niño". Pensamiento y Lenguaje. (s/n reimpresión de la edición en español). México-edit. Alfa y Omega. pp. 31-46. Capítulo 2.

Vygotsky, Lev Semínovich (1989c) "Las Raíces Genéticas del Pensamiento y el Lenguaje". Pensamiento y Lenguaje. (s/n reimpresión de la edición en español). México-edit. Alfa y Omega. pp. 59-82. Capítulo 4.

Vygotsky, Lev Semínovich (1989d) "Pensamiento y Palabra". Pensamiento y Lenguaje. (s/n reimpresión de la edición en español). México-edit. Alfa y Omega. pp. 159-196. Capítulo 7.

Wertsch, James V. (1985) "3. The Social Origins of Higher Mental Functions." Vygotsky and the Social Formation of Mind. USA-Harvard University Press. pp. 58-76.

Zepeda, Eraclio (1994) "Viene de Lejos". En el periódico: La Jornada. 8 de enero de 1994. pp. 1 y 25.