

01070
12



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ALFABETIZACION PARA ADULTOS INDIGENAS.
CONCEPTOS PEDAGOGICOS BASICOS PARA
UNA REDEFINICION.

TRABAJO PARA OPTAR POR EL GRADO
DE MAESTRA EN PEDAGOGIA QUE
P R E S E N T A :

MARTHA EUGENIA VILLAVICENCIO ENRIQUEZ

283702

NUMERO DE EXPEDIENTE: 10941053



MÉXICO, D.F. 2000

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
SERVICIOS ESCOLARES



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.



Agradecimientos

A Benjamín Pérez González, Leopoldo Valiñas C. y a Arturo Dávila por sus pláticas tremendamente interesantes, llenas de enseñanzas para mí.

A Leopoldo Valiñas por sus correcciones. La responsabilidad en los errores que quedaron, es por supuesto mía.

A Roberto Pérez Benítez quien aceptó la asesoría de este trabajo, haciendo posible que la coordinación de la Dra. Libertad Menéndez me permitiera registrarlo.

Por los valiosos materiales proporcionados a Sónia Graupera especialmente y otra vez a Benjamín Pérez G. y a Arturo Dávila, también al Dr. José Manuel Villalpando N. y al Dr. Enrique Moreno de los Arcos.

A Gerold y a Alina Metzli, por estar ahí.

Indice

Introducción.	4
La educación indígena	6
Las propuestas	8
Una interpretación eurocéntrica de las culturas	9
Educación de Adultos EDA	9
Porqué de la tesis	10
Descripción de los contenidos	12
I. Marco sociohistórico	15
1.1 La Historia de las diferencias	15
1.1.1 La herencia colonial	16
1.1.2 Etnocentrismo, el campo minado	19
1.1.3 La obra rescatada	22
1.1.4 ¿El pueblo que ama la muerte?	25
1.1.5 La destrucción de los espacios educativos	27
1.1.6 La extensión del medioevo	28
1.2 Una educación para terminar con el ser indio	30
1.2.1 Oxigenando a la colonia	34
1.2.2 Los educadores de la invasión y de la colonia	35
1.2.3 Diversificación de la escuela	39
1.2.4 La escuela colonial americana	41
1.2.5 El siglo XVIII, en pos de la disciplina	44
1.2.6 El siglo XIX	48
1.2.7 El XX brumoso	49
1.2.8 Tiempos modernos	50
1.3 El indigenismo	54
1.3.1 El indigenismo de participación	58
1.3.2 Grandes reformas	61
1.3.3 1994: The big brother became small	63
1.3.4 La nueva propuesta civilizadora	65
II. Tres episodios fundamentales en la didáctica de la alfabetización a lo largo de la Historia	66
2.1 Las cartillas de alfabetización durante la invasión y la colonia	66
2.1.1 Características de los materiales	68
2.1.2 Las cartillas destinadas a la población criolla	78
2.2 Educación indígena. La intervención del Instituto Lingüístico de Verano ILV	82
2.2.1 La inocencia revolucionaria	85
2.2.2 Breve historia de la cuestión	88
2.2.3 Hablar la lengua de la comunidad	89
2.2.4 Los materiales del Buro for Indian Affairs o la oficina	

de asuntos indígenas de los EEUU	92
2.2.5 Las campañas alfabetizadoras, El Quid	95
2.2.6 Los enfoques metodológicos del ILV	97
2.2.7 La penetración de los EEUU	98
2.3 Evangelina: la búsqueda constructiva	103
2.3.1 La lingüística en el mitote educativo	105
2.3.2 Una Pedagogía de las diferencias	106
2.3.3 En una sociedad desigual	110
2.3.4 Las propuestas: de bienintencionados están empedrados los infiernos	111
2.3.5 Los idiomas valen todos lo mismo.	113
2.3.6 La capacitación docente	118
2.3.7 Sobrevivir como mujer al indigenismo	119
III. Conceptos actuales: Hacia las redefiniciones.	120
3.1 Las poblaciones indígenas en los censos ¿ Están todos los que son?	121
3.1.1 Las diferencias en los datos	121
3.1.2 Una historia pedregosa	122
3.1.3 El porvenir de una exclusión	122
3.1.4 Hacia nuevos horizontes	125
3.1.5 Educación para las minorías	126
3.2 Lo llamado Educación para Adultos EDA	131
3.2.1 En búsqueda de redefiniciones	131
3.2.2 La importancia de la EDA en la región latinoamericana	133
3.2.3 El rezago educativo	135
3.2.4 La oferta oficial	137
3.2.5 El caso México	138
3.2.6 Cuánto contiene la EDA	138
3.2.7 La metáfora de la escalada social	139
3.2.8 Diversidad de las prácticas	139
3.2.9 y...quiénes son las personas adultas	140
3.2.10 En la escuela de la UNESCO	141
3.2.11 Educación supletoria y compensatoria	143
3.2.12 Educación emergente como enfoque alternativo	144
3.3 Los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Conceptos básicos para una definición	147
3.3.1 Nomenclatura de las Metodologías	148
3.4 Lenguaje y escritura. Conceptos básicos para la educación en un contexto social multilingüe	154

3.4.1 El contenido	157
3.4.2 Lengua hablada y escrita son parientes, pero lejanos	158
3.4.3 La escritura en idiomas indígenas	158
3.4.4 El cristal con que se mira	160
3.4.5 Escritura y sociedad	161
3.4.6 Ideas alternativas del uso de la escritura	164
3.4.7 La clasificación de los sistemas de escritura	165
3.4.8 Escribir las lenguas indígenas	169
3.4.9 El aprendizaje de la lectura y de la escritura como capacidades universales	174
3.5 Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza en un contexto multilingüe	182
3.5.1 Adquirimos el lenguaje	182
3.5.2 El bilingüismo	184
3.5.3 Las palabras nombran realidades diferentes	190
3.5.4 Las evaluaciones de la educación básica	192
3.5.5 La alfabetización en un contexto multilingüe	194
3.6 Educación bilingüe o intercultural	197
3.6.1 Educación bilingüe bicultural	197
3.6.2 La tesis de la interculturalidad	202
3.6.3 Los alcances en México	207
3.6.4 Crítica a la educación intercultural	208
IV Conclusiones	211
Bibliografía	217

Alfabetización para adultos indígenas. Conceptos básicos para una re- definición.

Introducción

La mayor parte de las instituciones y centros de investigación que en nuestro país se dedican a la educación de adultos, analizan y dan sugerencias al quehacer de las organizaciones gubernamentales. Un listado sobre las investigaciones en el campo de la Educación de Adultos de 1994, nos decía que de lo realizado en el país, la mayor parte estaba destinado al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA.¹ Esto muestra que los recursos, principalmente se le dan a al Instituto oficial, y que de las investigaciones externas, una buena parte se dedica a analizar, criticar y/ o participar de las labores de esta institución gubernamental.

Este trabajo se escribe con la doble convicción de que la Educación de Adultos es un campo diverso, que no se agota con estudiar al INEA; y también de que la Educación destinada a personas indígenas, es un campo muy particular de la Educación Nacional, en el que podemos encontrar distintas áreas para analizar y aún para innovar.

Es una tarea un tanto solitaria el dedicarse a la Educación de Personas adultas, sin tener los mismos recursos para la investigación que las organizaciones oficiales, o de las llamadas organizaciones sociales, que en ocasiones operan con recursos gubernamentales. Cuánto y cómo pasa en el ambiente de la alfabetización de adultos y adultas en el ámbito de lo No gubernamental no es tan divulgado, ni una preocupación central de los centros de investigación nacionales. Un análisis de lo hecho hasta ahora, podría hacer mas efectivo el uso de recursos a nivel de organizaciones pequeñas y grandes en los dos ámbitos. Parte de este escrito presenta un análisis en este aspecto.

Fuera de las filas gubernamentales y de las empresas, trabajan organizaciones no gubernamentales, con menos recursos, y sin reconocimiento oficial; ya éste sólo lo tiene el INEA, que por la Ley de Educación de Adultos desde 1975, tiene el mandato de hacer, evaluar y diseñar los materiales. Las ONGs están presentes otros procesos,

¹ "la mayoría de ellas son investigaciones por encargo o en apoyo a los organismos de atención directa de la educación básica y la alfabetización. El INEA es, evidentemente, el principal usuario. Enrique Saha, Bertha Salinas y Alicia Avila. Educación básica y alfabetización. Universidad Pedagógica Nacional. Acopio de trabajos de investigación en Educación de Adultos. Mayo, 1994. en mimeo.

luchas democráticas, y en la capacitación, lo que les da capacidad y espacios para diseñar y generar constantemente educación para personas adultas, lo que aporta un rico mosaico de prácticas diferentes a lo que encontramos en el ámbito oficial. Hay que decir que a pesar de las diferencias entre ambos sectores, es posible observar una cierta uniformidad de la metodología, y en ocasiones, una certeza de que se sabe hacer la educación porque al fin y al cabo ya se está haciendo, salvo algunos temas en los que hay cierto recelo, como la misma alfabetización y la evaluación en los sistemas escolarizados.

La educación para adultos, es un campo muy poco egoísta para las diferentes profesiones, lo que ha ayudado a construir esta realidad plural. Cuando esta se destina a campesinos y pobres - que es casi un sinónimo en el México de fines del siglo XX- la filantropía parece ser su valor más importante. La vocación de educador parece precisar solamente de una buena convicción social del futuro que se quiere construir, esto es; de una axiología de la Educación que nos aporte valores coherentes. Algunas técnicas de grupo, también llamadas dinámicas, resuelven un nivel práctico, una vez superada la discusión del fin social. Un binomio común es: educación popular, educación democrática, en la parte axiológica. Educación participativa en lo técnico. Si aquí sumamos experiencia y participación en los procesos sociales, tenemos el trinomio perfecto, y parece ser que está resuelta la educación con personas adultas y hasta para las hablantes de idiomas indígenas. La parte gubernamental ha definido en varias ocasiones ya a la educación de adultos, como una educación para la vida, y siendo para la vida es ya una educación útil y hasta humanista.

Tomemos para ilustrar donde empieza la contradicción como ejemplo una reunión de educación de adultos y alfabetización, organizada por jesuitas en 1996, donde un experto en Educación Popular, expresaba que el bien de la comunidad justificaba las medidas al interior del grupo. El fin de la educación popular sería político y social, y este sería, según su versión el fin último de la educación y de la existencia del grupo.

A esta persona le recetó una participante, un pasaje en Antón Makarenko, que relata cuando golpean a un muchacho por el bien de la colectividad. El educador popular se quedó perplejo. Tal vez nunca había leído a Makarenko, aun no había pensado en si siendo de la

izquierda debía estar de acuerdo con los autores de la ex-URSS, o si habría algo ya nuevo que considerar en el punto.

En algunos espacios que no fueran foros de discusión ni siquiera hubiera podido llevarse tan lejos la discusión. La participante tal vez ni podría integrarse a un grupo de trabajo, porque se le acusaría de ser una pedante universitaria. Y en lo que se refiere a la Universidad, tendrían razón.

En estos tiempos, la Pedagogía, y aún las Ciencias Sociales en general, se han apartado de los espacios escolares, por el temor a caer en el campo de la educación básica y media básica, que domina mejor quien haya estudiado en las escuelas normales para maestros y maestras. La Ley actual contribuye sin lugar a dudas en este divorcio, ya que para practicar lo que llaman educación de adultos, hay que integrarse al sector oficial, donde además los equipos docentes la mayor parte de las veces no tienen otra capacitación que la escuela secundaria. Para estas personas diseña un ejército de profesionistas que aparentemente cambian de programa cada vez que cambian de jefe.

La reflexión y el estudio sistemático de la Pedagogía no parecen ser necesarios, porque los logros de la Educación parecen seguirse dando a pesar de la ausencia de sus planteamientos.

La educación indígena

Desde el año de 1994, año de una de las Rebeliones Indígenas más difundidas del siglo, se han acordado todos los sectores de nuestra sociedad de que existen las comunidades y pueblos indígenas en nuestro país, y un sinnúmero de actores se han integrado en procesos y movimientos de solidaridad y ayuda a los pueblos indígenas. Además de la solidaridad, los pueblos indígenas representan ahora un universo creativo que estaba siendo negado ya en muchos espacios.

Es como empezar algo desde el principio y el espacio para pelear por luchas que ya se sostenían, pero que habían perdido significado en los últimos años.

Un universo de nuevos proyectos de educación y capacitación se abre a muchos niveles de participación ciudadana.

Organizaciones que antes se dedicaban a la capacitación agraria, cambian también a hacer educación indígena. Y la pregunta sobre el nivel de escolaridad en las comunidades indias renace en el sentido en

que se hiciera a principios del siglo pasado, como un mecanismo igualador, ciudadanizante. La alfabetización^{Nota} es parte por lo tanto, se piensa, de la deuda histórica con las comunidades indias.

El re-encuentro entre pueblos tan distantes a pesar de vivir casi juntos, ha sido limitado por la ocupación militar ordenada desde el tiempo de los gobiernos de Carlos Salinas (1988-94) y de Ernesto Zedillo (1994-2000) masiva y constante; como toda respuesta al reclamo indígena de una nueva relación, una de iguales. Como respuesta a los pueblos indios en resistencia y en guerra, estratégicamente se invierten los recursos para convertir al sur de México en un campo de guerra, en el que gobiernan las fuerzas militares y paramilitares a semejanza del país vecino, Guatemala.

En este contexto los proyectos de las no gubernamentales viven un constante asedio, y viven en un ambiente de emergencia. Debemos mencionar aquí que el país cuenta con muchos ejemplos de comunidades indígenas que son agredidas, o asediadas por militares en otras localizaciones aparte del sur.

El diseño de educación en estas condiciones ha tenido que correr riesgos, debido a la premura y también por tradición. Tal vez uno de los riesgos que corran los expertos en educación provenientes de la solidaridad, es que se traten de ignorar los caminos ya recorridos por el indigenismo, y por lo mismo que se repitan los problemas de antaño con la mejor intención de ayudar. Un camino mas que se suele ignorar, pero ya muy recorrido; es el de los maestros y maestras indígenas y la Institución oficial Secretaría de Educación Pública SEP, con su Dirección General de Educación Indígena DGEI, con material dirigido a niños y niñas indígenas y a sus padres y madres. Y la experiencia de grupos particulares que hacen lingüística como las Academias creadas por Indígenas en diferentes lugares de la República Mexicana. En la DGEI trabajan indígenas y aún con todo el descrédito que tienen las organizaciones gubernamentales en México, no podemos desechar sus propuestas sin siquiera conocerlas. Para esta tesis de grado se revisan por eso, una buena parte de los materiales hechos hasta 1998 tanto por el INEA y la DGEI de la SEP.

^{Nota} Tomaremos a alfabetización como el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Algunas teóricas piensan que el vocablo Literacy encierra un significado más amplio, por lo que es más correcto usar esta palabra cuando queremos referirnos a un proceso múltiple en sus materiales y procesos mentales, sobre todo en la lectura. Para este trabajo tomaremos el tradicional alfabetizar, entendiendo que este proceso va mucho mas allá que la simple enseñanza de las letras.

La desconfianza en las Instituciones oficiales no es gratuita. La acción institucional durante décadas, ha sido intermediaria y cómplice en el atropello sistemático a las comunidades, aunque también en otras ocasiones le ha tocado ser contestataria ante las agresiones constantes que enfrentan los pueblos indios.

Algunos pocos viejos sabios, parecen estar viéndonos con la frase entre los dientes de: "se los dije". Dos de estos sabios, antropólogos, muertos recientes que casi no pudieron ver ya estos movimientos: Gonzalo Aguirre Beltrán y Guillermo Bonfil Batalla, tenían algunas décadas advirtiendo lo que hoy parece una sorpresa para toda la sociedad.

Hablamos de los indigenistas. Este grupo de la institución gubernamental encargada de los indios, que ha tenido un papel casi tan negativo como el alcohol introducido con las fincas azucareras. Hablar del indigenismo solo esquemáticamente como un arma de dominación sería simplista, ya que su participación abarca tanto la destrucción de las comunidades y sus idiomas, como la defensa de las condiciones mínimas para existir de los pueblos. Así es que nuestro marco socio- histórico, al que se destina la primera parte del trabajo debe abordar al indigenismo y sus frutos en el terreno educativo.

Por falta de recursos económicos, ya que no tuvimos la fortuna de causar simpatía a los funcionarios de Consejo Nacional para la ciencia y la tecnología Conacyt, quienes aportan las becas, no se efectuó una investigación mayor en la parte propiamente indígena, lo que sin duda extrañarán lectoras mas enteradas en el tema.

Las propuestas

Cuando vemos un ambiente tan diversificado, pensamos probablemente que el trabajo y el sentido de generar en el terreno pedagógico ha disminuido, ya que muchos grupos gubernamentales y no gubernamentales y muchas educadoras y educadores, aparte de personas con otras profesiones hoy se dedican a la educación, encargándose de la práctica y aún de la teoría.

El problema de contenidos y métodos, está presente, sin embargo. Durante cinco siglos se han estado haciendo materiales en México, ignorando en muchas ocasiones qué hizo quien estaba antes y aún

mas importante, ignorando cuestiones mínimas de una pedagogía destinada a grupos culturalmente distintos, que hablan otros idiomas. Desde las instituciones oficiales y de las no oficiales generamos ciertos materiales sin cuestionar cuestiones básicas educativas, sin atender a lo que le espera a esta persona cuando salga de mis cursos y qué relación tienen estos con su proyecto personal de vida.

El problema de la exclusión para pobres e indígenas es aditivo, y resulta en que se niega a los pueblos indios los proyectos de vida personales y esperamos uno comunitario dirigido desde la comunidad mestiza. Cada educador quiere hacer su Summerhill sin pensar en la posibilidad de que sus estudiantes sean después simplemente excluidos de otros niveles a los que deberían acceder, aunque son "para todos".

Educación de Adultos EDA.

La educación de adultos es "para todos": La supuesta igualdad tiene otros calificativos como la conciencia de género, ambiental, educación para la vida. Uno de sus problemas viene al preguntar ¿quiénes somos todos? Los pueblos indios, con su otredad cultural e idiomática, son como un apéndice del "todos". La definición de la EDA no solo ha sido elaborada para personas mestizas, sino pensando en la ciudadanía europea modelo, que no real, según las ideas de la UNESCO.

Paulo Freire, pedagogo muy popular en el campo de la educación de personas adultas, tampoco nos ahorró el trabajo de generar teoría apropiada a las comunidades indígenas; aunque a una buena parte de quienes hacen educación para adultos indígenas, si se les pregunta por un método apropiado a este país dirán en casi cualquier contexto de alfabetización: el de Freire. Primero, porque no se sabe a ciencia cierta si se está hablando de los métodos silábicos, o de los globales, o si la diferencia esta en lo que el marca como ideas-fuerza, que es ya una cuestión de contenido. La frase de "Ir de la doxa al logos"² es definitivamente llamativa. Uno de los problemas que nos impiden generalizar, además, claro, de la diferencia en los idiomas que nos da cada vez un planteamiento diferente con respecto a lo silábico, que revisaremos más tarde, es el lugar en el que el conocido autor colocara a la doxa. La doxa como el conocimiento cotidiano, mágico

² "Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se de la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el del "logos". Paulo Freire. Pedagogía del oprimido. ed. siglo XXI.33' ed. México, 1985.p.88

que hay que reemplazar y quién supone Freire que llevará al logos, lo que marca de forma indeleble el camino que nos propone para la concientización.

La doxa está en la ignorancia de la pobreza campesina. Educador y educandos caminan hacia el logos ¿Y qué pasa si las comunidades indígenas no son ignorantes, sino que mas bien no les entendemos porque ni siquiera entendemos los códigos en los que expresan sus ideas? Los esquemas tan participativos como universales de educación campesina, como el de Freire, las metodologías "universales" e igualitarias destinadas a la educación para campesinos e indígenas nos muestran en este ejemplo su imposibilidad originaria. Y esto último no significa necesariamente un futuro negro para la educación, sino uno bien luminoso porque hay mucho trabajo por delante.

Una visión general sobre el origen de las técnicas mas generalizadas en este ámbito y la tremenda particularidad que entraña el medio indígena son por tanto partes imprescindibles para el propósito de este trabajo: revisar, redefinir, dicho en términos campesinos: roza, tumba, quema, para luego sembrar. El trabajo que aquí se presenta fue escrito, finalmente, pensando en las decisiones que cotidianamente se hacen en la educación, para tener elementos de distinción sobre el quehacer con los grupos concretos.

Si se cumple con esta idea, esta tesis podría apoyar el trabajo de las organizaciones no gubernamentales, en la alfabetización con las lenguas indígenas. Y también en la discusión de lo hecho por el gobierno. La intención es la de contribuir en la medida de lo posible y de que respondamos a dudas reales, a una reflexión sobre las ideas que sustentan la práctica educativa con los personas adultas indígenas que partiendo de este punto aporte los elementos para re definir la práctica particular y propia al interior de los procesos educativos "in situ".

Por qué de la tesis

En México se disculpa a los niños que nacen con apariencia indígena, diciendo: "pero tiene rasgos muy finos". Al contar sus historias personales, las jovencitas de la ciudad de México, dicen que su abuela era blanca, rubia, francesa, española. Personas con dinero o sin él, siguen insultando a los demás diciendo naco, (o indio) insulto racial,

aunque todos pueden hacer discursos muy razonables sobre la naturaleza cultural de este insulto. Algunos empleados de la Universidad de México dirán: "La universidad ya se anacó, se lleno de pobres y de indios." Lo que muchas personas ignoran, es que los primeros alumnos de la Universidad fueron indígenas. Y que fueron expulsados sistemáticamente, durante varios siglos, por cuestiones raciales.

La mujer de la limpieza que viene de un pueblo indígena, es considerada seguramente una tonta, lenta, y ridícula por su acento tomado de la lengua indígena, a los ojos de su jefa, "la patrona". Es una extranjera en lo que supuestamente es su tierra.

Hablando español incorrecto es incomoda. Si es perfectamente bilingüe, lo que casi solo existe en la teorías, es también incómoda. El problema es de discriminación racial. El racismo burdo, considerado normal en los medios de comunicación como la televisión, es solo una de las formas no complejas.

Hay otras formas mucho más complejas y sutiles, inteligentes pero tan brutales como toda forma de racismo. Y hay los miles de niveles sutiles, no graves, que conforman la exclusión real de las personas indígenas de muchos ambientes, uno es el de la planeación educativa. Percibir este problema fue un motivo importante al pensar en escribir este trabajo.

Aún falta mucho por ejemplo, para que en las organizaciones, se publiquen materiales escritos en lengua indígena –cuando hablamos de traducciones se juntan otros problemas propios a la traducción- ante lo que hay todavía mucha resistencia. Para justificar la exclusión existen hoy muchas razones científicas, pero de una corriente científica de extensión e ideología racista, que realmente además no ha comprobado ni siquiera desde una visión experimental lo que se afirma. Decir que indígenas leen en español pero no en su lengua indígena; que son culturas agrafas o sin escritura; que existe un descontrol al tratar en un ambiente urbano de conservar el idioma materno; es mas, que si los inmigrantes indígenas no pasaron mas de 12 años en su pueblo, ya ni tienen contacto con la lengua, es considerado normal. Estas nociones irán siendo contrastadas con la literatura actual y la experiencia, tratando de encontrar su carácter ideológico en los siguientes capítulos, en la segunda parte de este trabajo, de la discusión actual sobre los idiomas y su escritura. El

racismo de los prejuicios y el racismo de los grupos de especialistas, pueden ser uno mismo con diferentes expresiones. "

Si se publica mas en lenguas tan difíciles y extrañas para las personas hablantes de español se ganará en el terreno del multilingüismo y de la tolerancia

En los apartados de esta tesis se incluyeron frases en distintos idiomas, indígenas e indoeuropeos, sin respetar una sola forma estandarizada de ortografía. Si se incluyeron así, es respetando las ortografías de sus autores y porque se quiere hacer partícipes a las personas lectoras, de una ruptura de esquemas a la que –ojalá– nos enfrentaremos cuando se abran los medios de comunicación y educativos a las lenguas indígenas. Nos vamos a equivocar, eso sí, al escribir, leer y hablar, porque sabemos poco o nada de ellas. Y nos van a corregir. O sea, iremos de la doxa al logos.

Descripción de los contenidos

Las cartas y manifiestos de Emiliano Zapata en lengua náhuatl o mexicana³, están escritas con una caligrafía particularmente elaborada, y con una ortografía particular para este idioma. A pesar de las dudas y de la resistencia de la parte oficial por reconocerlo; una buena parte del estado de Morelos es de habla náhuatl y tal vez en tiempos de E. Zapata, hayan recibido cursos de alfabetización en mexicano o náhuatl y en español.

Esto nos remite a una educación para las comunidades indígenas anterior por lo menos a la revolución de 1910. Esto contradice de alguna manera a la idea muy generalizada de que la educación popular es hija de la revolución, y se ha tratado también a la educación indígena como a un invento del siglo XX, parte de un pensamiento moderno, al principio castellanizador en el indigenismo, con el tiempo bilingüe, en los programas de educación bilingüe bicultural y ahora también intercultural.

La educación indígena es muy anterior al Siglo XX. Las cartillas bilingües y los cursos de capacitación, tienen ya mas de 500 años acompañando la lucha por defender los idiomas y los pueblos

³ Miguel León Portilla. Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas. México, 1978. (Serie: monografías de la cultura náhuatl, 20)

indígenas, o la intención de deshacerse de ellos de los distintos gobiernos.

Para abordar este punto, hicimos una revisión histórica, porque hay algunas características de la educación actual, que serían inverosímiles, si no fueran parte de nuestra historia y estuvieran tan documentados. Para explicarnos que la educación indígena actual es parte de una tradición didáctica forjada históricamente. Este es el marco socio histórico

El paso siguiente es ir al proceso histórico que da lugar la educación indígena actual, cómo se dieron principalmente las prácticas educativas deteniéndonos en momentos importantes donde haremos una revisión mucho mas exhaustiva. Un punto de originalidad de este escrito, ya que en la literatura sobre el tema raramente se reúnen los datos de las experiencias didácticas concretas que trataremos de recuperar.

La revisión general histórica se hace en forma crítica y siempre está atravesada por la reflexión pedagógica, principalmente didáctica. Esta cualidad es también un defecto del escrito, abordar la historia sin método y profundidad en este campo.

Se abandonó la idea de abordar la educación prehispánica, por los límites lógicos de este trabajo, enunciando solamente algunos principios de diferenciación probable con la Pedagogía anterior y posterior a la invasión. En lo que corresponde a nuestros días, se dejó fuera a la educación indígena no oficial; hecha por Indígenas, con la intención de abordarla en un trabajo que continúe éste. El primero de los momentos que revisaremos será la abundante impresión de cartillas en los años posteriores a la invasión violenta del territorio que actualmente es México. Un segundo momento es el siglo XX y el indigenismo norteamericano y mexicano, con la intervención del Instituto Lingüístico de Verano y los indigenistas. Un momento particular, también del siglo XX, se expone a través del pensamiento de lingüista que se hizo educadora e indigenista, Evangelina Arana, que pareció importante rescatar por su originalidad.

Este punto nos introduce en una perspectiva muy importante de la lingüística, piedra angular, aunque no suficiente, para re definir la práctica; ya que hablamos de una educación para bilingües o trilingües, o monolingües que hablan otro idioma que no es el español. Hablamos de la alfabetización y de su metodología, en contextos en los que ya se han generalizado los términos y un vocabulario general, y por lo mismo

se ha perdido claridad que trataremos de ganar regresando a esquemas que nos muestren gráficamente la organicidad de las definiciones.

Una definición actual de la alfabetización; aprendizaje de la lectura y la escritura, en discusión con las actuales escuelas en este campo, se aborda en el segundo apartado grande, de las re definiciones.

Dentro de las nuevas escuelas tenemos que mencionar algunas corrientes propuestas por la UNESCO y la hoy en boga llamada educación intercultural, que se ha presentado como la opción nueva ante los problemas que entrañaba la educación bilingüe bicultural. Esta última, fue adoptada por la institución oficial SEP, que la aplicó principalmente en niños y niñas y sus padres y madres, en la república mexicana.

Se trabajan así algunos conceptos básicos de la Educación para personas adultas en el contexto latinoamericano y sus posibles definiciones, y un acercamiento a la Demografía actual de las poblaciones indígenas.

Las conclusiones marcan el fin de este ejercicio de revisar criticar e imaginarse otras formas de hacer didáctica y de pensar y pensarse, al fin somos educadoras, en estos procesos. Quede la intención de continuar algunas de las preguntas surgidas de este trabajo y las ideas de las conclusiones en posteriores trabajos académicos.

La Bibliografía contiene todo lo citado, y no se incluye lo consultado y no citado mas que en los numerosos libros oficiales y cartillas de educación indígena. Cuando las referencias provienen de documentos y libros incunables, antiguos o difíciles de consultar, se incluye el lugar donde se obtuvieron.

I. MARCO SOCIOHISTORICO

1.1 La Historia de las diferencias.

La Historia de la Educación Indígena por sí misma es un tema tan extenso que puede abordarse al interior de este trabajo solo de forma sucinta. Tomemos el camino de reconocer hechos pasados, cuya importancia está en la forma en como éstos han marcado claramente al presente de la educación indígena de México. No es la intención en esta parte estudiar, ni resumir Historia de la educación, sino juntar algunos hechos con el fin de ubicarnos de otra manera frente a la Historia de la educación indígena. El motivo principal por el que son revisados algunos temas seleccionados con un interés analítico, es apoyar las propuestas de educación indígena para personas adultas, para la alfabetización, que tomen en cuenta el pasado y presente y las tradiciones que se han forjado a través del tiempo. La parte socio-histórica se redacta mirando los hechos y rescatándolos desde una perspectiva pedagógica y de la didáctica que podemos reconocer en lo relatado por diferentes autores.

Se debe decir en este punto, que es muy difícil rescatar una historia continua de las técnicas y materiales didácticos, ya que en parte de la Bibliografía sobre el tema, se pretende explicar grandes extensiones acerca de la sociedad y ubicar a la educación en este contexto, dejando de lado los detalles de la técnica o la didáctica en general; que nos ayudarían a caracterizar mejor a la educación en cada período y que tratamos de rescatar en este apartado.

Quisimos no abandonar la idea de trabajar pensando siempre en que materiales y proyectos fueron hechos por personas reales a lo largo de la historia, y en que ha habido momentos más activos o de mayor producción, y otros periodos de menor producción de materiales originales, en los cinco siglos que preceden a la invasión española. Dos de estos momentos; podemos decir, son el primer siglo después de la llegada de los españoles, por la acciones masivas de evangelización y alfabetización, de leer y escribir aunque fuera lecciones parecidas al catecismo actual - que se impartieran juntas- y la inundación de cartillas y gramáticas de ahí hasta dos siglos después. Otro momento que puede considerarse como crucial, es el segundo

tercio del siglo XX, momentos para los que se destina una exposición mayor al interior de este apartado.

El personal docente y los materiales así, se dan en momentos de la historia, que les dan forma de acuerdo al tiempo y el lugar en que se dieron; aunque también se integran ambos elementos en una dinámica general de la educación como miembros de las instituciones presentes y a sus formas de hacer didáctica. Esta dinámica educativa no se modifica a la par y necesariamente con los grandes acontecimientos sociales, aunque está determinada por ellos.

Como en el caso de los descubrimientos en otros campos del conocimiento, las metodologías en educación generan un avance y son fruto de una nueva o mejor comprensión del aprendizaje o de los sujetos del aprendizaje o de la misma docencia. Lo que permanece no es empero, siempre lo más avanzado. Hay ya algunos textos que se tomaron el trabajo de listar y relatar toda la historia de la educación indígena, sus materiales y sus numerosas experiencias⁴. Ese mar de materiales puede llevar desde luego al naufragio. Es por eso que este trabajo recoge solamente algunas experiencias significativas en la medida en que están hoy presentes, y explican el carácter del hacer educativo actual.

1.1.1 La herencia colonial

Hablar de la época colonial con un sentido crítico se considera vital, evitando un sentido de cómoda reconciliación por el que optan varios autores en la materia; ya que medidas racistas y de exclusión muy unívocas, se generan en este periodo. Si hoy existe la posibilidad de una reconciliación entre los mundos indígenas y el mestizo, será reconociendo la profunda e injusta desigualdad en la que se les ha sumido en todos los planos, y por tanto en el educativo, desde entonces. La oferta gubernamental en la educación está impregnada de la negación sistemática de las culturas indias a lo largo de la

⁴ Como ejemplo está el trabajo de doctorado de Gloria Bravo Ahuja generado en el Colegio de México, con una notoria cantidad de recursos, que comprende casi todo lo que se había hecho en Educación Indígena desde la conquista hasta 1976 en forma compendiada. Por sus ilustraciones y reproducción de materiales didácticos en general, un texto invaluable en el tema. véase: Gloria Bravo Ahuja. La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Colegio de México. 1ª ed. México, 1977.

historia. Negación justificada de diferentes de muchas formas, pero que siempre tiene los mismos efectos. Negación a la misma existencia de los pueblos indígenas como tales, y negación de sus lenguas en los espacios destinados a la educación formal y escritos en general, así como los espacios comunicativos comunes en México. Países que aceptan su bilingüismo o su multilingüismo no tienen pena en mostrarlo en cualquier cartel, cualquier programa de televisión, en las difusoras de radio.

En este punto es interesante recordar a las dictaduras, como la franquista en España, que han arremetido contra las lenguas propias, viendo al enemigo en la expresión de autonomía de los pueblos, que es también de idioma.

México ha tenido prohibiciones textuales mas claramente expresadas en el pasado.

Hoy casi ya no le queda nada que prohibir, ya que mucho se limitó antes, como el desempeño de la docencia por indígenas, cuya reinserción en el siglo XX se ve casi como un regalo de la democracia y no como resarcirles el daño.

Es necesario resaltar que la educación indígena actual en México, aún con todas las preguntas que se le puedan hacer, comparte en varios momentos la lucha sostenida durante décadas en contra la imposición de un idioma considerado por un grupo étnico, como el nacional. La lucha contra la política de imposición de la lengua del grupo dominante.

Muchos esfuerzos, ideas, pugnas y sueños se han conjugado en la Educación indígena de 500 años. Grupos de indígenas y de no indígenas han mantenido una lucha y discusión constante en todo este tiempo. Ni siquiera podemos pensar en las Instituciones educativas gubernamentales como una unidad, ni en las no gubernamentales, - que sin duda habrán hecho propuestas de gran valor en este campo -; como espacios que hayan tenido resueltas cuestiones básicas de operación y de metodología, sin el peso de la desigualdad histórica que envuelve a la educación indígena. El terreno no ha sido llano para esta marcha. Y la herencia colonial pesa.

Este trabajo, supone por estas razones entre otros elementos, una mirada a futuro a partir de lo que ya se ha hecho. Deseamos transmitir

la necesidad de que quien hace EDA tome en cuenta que los materiales tienen ya su historia, su pasado. Lo que hoy usamos, se comprende mejor cuando se conoce su origen y como es que llegamos a acostumbrarnos a esto.

La concepción de Historia de la que partimos es un punto complejo en este campo. Existe una creencia más bien generalizada, que señala la tendencia evolutiva de los hechos históricos, en donde la historia y los mismos procesos humanos son una sucesión que siempre llevan al ascenso. Lo más moderno debe ser, desde esta visión, superior a lo antiguo.

El conjunto que forma la Historia es efectivamente lineal en el tiempo. Es verdad, no existe todavía el tiempo negativo o discontinuo en la realidad. Pero en el terreno del conocimiento, podemos notar que se van dando saltos de un lado a otro, dependiendo de los logros y descubrimientos valiosos de una época, una coyuntura y aún de las comunidades científicas y de su posición en la sociedad y de sus privilegios. Una re interpretación radical de un momento histórico cuestiona muchos de los escalones que antes se pensaban naturales y lógicos.⁵

La historia como ciencia es producto de un proceso de cambios, algunos paulatinos. Al leer ciencia de otros tiempos, como la histórica, debemos comprender también el pensamiento científico que ha llevado a formar tales ideas, a creer en tales explicaciones.

La explicación relatada con un pensamiento eurocéntrico, teniendo como fuentes a quienes invadían un pueblo, se nos ha presentado como la única verdad, en ocasiones sin ubicar esta verdad en la historia o en el contexto del pensamiento de tal o cual autor. Sin elementos de la parte indígena justamente valorados, que nos permitieran contrastar las ideas de las fuentes más consultadas.

La mirada crítica a la historia que ha pasado, sin embargo, nos ilumina la elaboración de nuevas propuestas. Nos enseña lo que se ha hecho ya, y también tal vez en algún sentido, lo que ya no debería hacerse.

⁵ Una descripción desde la idea de comunidades científicas que detentan cuerpos de conocimientos en paradigmas científicos transformándose dramáticamente las cosas cuando se da una Revolución científica en: Thomas S. Kuhn. La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México . 4a reimp. 1992. 1a ed. inglés, 1962.

En la educación, por su parte, la historia ha sido relatada desde una posición del poder, contando las pasadas glorias de grupos que se consideran el motor de avance de la sociedad.

Algo que añade complejidad a la interpretación histórica de la educación, es que aunque pareciera ser que ciencia y educación van de la mano, en la educación podemos hablar de una forma de inercia; ya que los procesos educativos no dependen directamente de los años que transcurran; ni de las teorías más modernas; ni del desarrollo de las ideas, más que parcialmente. Hay una tradición didáctica que se aprende y transmite de generación en generación, y los grandes descubrimientos y progresos en algún campo no necesariamente hacen cambiar con su efecto a la educación, ni a la institución escolar, al menos no con una dirección o una dimensión inmediata y predecible.

Se ha hablado mucho del oscurantismo medieval europeo y de cómo éste influyó a la ciencia de su tiempo. Pero no se habla muy frecuentemente de cómo influye ese pensamiento medieval lo que hoy entendemos como la Historia y a la misma educación. Una vez abandonadas las ideas medievales en las ciencias como la Geografía y la Física, pensamos que estas se abandonaron totalmente y de una sola vez en todos los campos. No es así. Las transformaciones científicas, por otra parte, no traen consigo revoluciones inmediatas, ni el abandono necesario y rápido de las ideologías que suelen acompañar a la ciencia.

1.1.2 Etnocentrismo: el campo minado.

Guillermo Bonfil nos da cuenta de un amor descrito como casi inconsciente de las culturas para sí mismas, un aspecto de la autovaloración, de la autoprotección. A esto se le llama etnocentrismo.

"Todos los pueblos son etnocéntricos . Los nombres que se dan a sí mismos , en su propia lengua y no en la que les impusieron, con harta frecuencia significan: los hombres, los hombres verdaderos, la gente.

Y la tierra propia se concibe igual: es el centro del mundo, alrededor de la cual se organiza el resto del universo conocido"⁶

La contraparte del etnocentrismo, podríamos decir que hasta cierto punto es su negativo, como la psicosis es el negativo de la neurosis, al que reduciendo le quedaría como mote la frase "mi cultura, mi etnia,

⁶ Guillermo Bonfil. Por la diversidad del futuro. en: Ojarasca. Revista mensual. n. 7. México. Abril, 1992. p.15.

es la mejor de todas", es un extremismo, una enfermedad del espíritu que lleva a considerar esta idea como un principio en la realidad, y a transformarlo todo con tal de que el espejo del cuento refleje a la reina demandante de hermosura realmente como la mas hermosa.

No se intenta con esto último, entrar a una discusión sobre si existe o no un inconsciente colectivo. Pero sí afirmar que lo inconsciente está fuertemente marcado con palabras por lo social. Lo social educa, y graba con cincel en piedra las frases de auto adoración y de desprecio a otros grupos que no enseñan la imagen esperada, que por otra parte es bien lábil e indefinida. Y lo que graba lo social en un imaginario, puede desprenderse aún de nuestra realidad étnica y tomar un modelo que se supone mejor, mas bello y aceptable.

Su carácter de fantasía de autoapreciación, nos explica de mejor manera los casos de los morenos racistas en América. El poder evocador del racismo falsea tanto por medio de su juego de aceptación; que en aras de poderse convertir en lo aceptado y amado, se hace de todo con tal de figurar en el grupo "alfa" de las sociedades. Es sorprendente también encontrar en diferentes latitudes y longitudes del planeta, frases que deben ser ya antiguas en el fraseo racista: "Son flojos por naturaleza." Las frases también nos refieren en casos como el norteamericano y el alemán, a la fantasía de invasión y de robo de lo que pertenece, por Ley natural, al grupo que se considera a sí mismo como superior. Una frase como ejemplo, que hasta nos puede arrancar una sonrisa: "Los extranjeros se llevan a nuestras mujeres". Se reproducen demasiado, invaden. La imagen de lo que invade, está en algunos casos, sexualizada.

El imaginario colete del sur de México, en la pequeña ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; es un diccionario de estos términos racistas, que se da en un contexto de represión y de fantaseo sádico. Las largas conversaciones en el mercado de San Cristóbal de las Casas, que relatan como un indio vino, le saco a alguien los ojos, lo mató, jugó con su sangre, bien pueden provenir de alguna historia contada de generación en generación de algún hecho aislado o real, sobre las rebeliones que periódicamente han habido en la zona. Pero estos relatos se cuentan y escuchan con tanto interés y ocupan tanto espacio de la comunicación, que llaman la atención en dirección a qué es lo que toca de esa manera el Deseo, cuando se muestra un cadáver

inexistente al que se le arranca todo en el discurso, para adjudicarlo al Otro, al extraño, que por cierto, siempre ha vivido ahí, al indio.

En Octubre de 1995 alguien pasó la voz en la mañana, dijo que los indios iban a venir, armados, y provocó que al mediodía varios negocios estuvieran cerrados. Lo mas fácil era pensar que sabiendo como explotan a las personas indígenas, los habitantes sentían culpa y miedo de que los indígenas se desquitaran.

En este ejemplo podemos notar como el discurso crea a la "invasión". Llame nuestra atención también, el Deseo atrapado en ver destruido a aquel que se atrevió a vaciar la fuente donde felizmente se contemplaba Narciso. Un Narciso que es tan indio en su fenotipo como los otros. Y quisiera reflejarse diferente.

Aumentemos a la ecuación de Bonfil, y de Darcy Ribeiro, un elemento: El etnocentrismo es, además, eurocéntrico. Ya que la imagen fantaseada es cuanto mas blanca, mas hermosa. Y se hacen pequeñas sociedades de clases por los tonos de blancura en cada salón de clases, en cada familia.

En el caso de México, los llamados indios lastiman a la auto imagen fantaseada. Un episodio relatado por Gonzalo Aguirre Beltrán, nos muestra un antropólogo dilapidado, porque los coletos se hubieran enterado de que estaba manchando su imagen, en los años 60's.

En entrevista grabada en 1998 con Marjorie Thacker, funcionaria indigenista en la ciudad de México, relata que los Programas inician cuando un regente de la ciudad dice darse cuenta de que había "demasiadas mazahuas" en las calles de la ciudad de México. ¿Cuántas mujeres indígenas le parecieron demasiadas al funcionario?, se pregunta.

El racismo, aparte de ser hijo del etnocentrismo, aún en los pueblos dominados, tiene un valor particular cuando se junta con una situación de poder. El poder le da la fantasía a las sociedades racistas de que el mundo les da la razón y de que el orden mundial no podría ser de otra manera. El principio de realidad está perdido, y la destrucción de lo que hiere al Narciso, puede hacerse real; donde podemos distinguir algo de inocencia bajo toda su crueldad.

Proponer en este contexto, a la convivencia como un problema simple de aceptación del otro que es diferente a quien es racista, es inocente. De hecho aceptar lo diferente va más allá de ejercer un tipo de tolerancia, para luego encontrar alguna forma de desengaño narcisístico, que es muy típico en los relatos de quienes asumen una actitud paternalista ante los grupos indígenas. El paternalismo es también la acción de negarles capacidad de autodeterminación a los Otros, en México bien representado con la frase de "nuestros indios"; de cómo arreglar el problema indígena, forma sofisticada de este desprecio. Y el racismo es una forma de pensar forjada históricamente.

Buscando las huellas

Etnocentrismo y racismo son claves para comprender a la historia de la educación indígena. La intolerancia hacia otros grupos étnicos permeó la relación de invasores con indígenas, y la mirada de Hernán Cortés perduró en las narraciones que le siguieron a la conquista. La Historia se escribe por quienes ocupaban militarmente los territorios creyendo que eran superiores.

La explicación más fácil, digerible para el etnocentrismo de una nación recién unificada; difundida por la pluma de Hernán Cortés quien a su vez justificada así sus crímenes de guerra, era decir que los indígenas eran unos pobres brutos y tiranos a los que los españoles en el mejor de los casos sustituían. Si tenían esclavizados a todos los pueblos, si todas las cuentas y los papeles que escribían era con el fin de cobrar tributos a los otros pueblos, lo menos que les debería esperar era pagar con esclavitud.⁷

Como sabemos a la llegada de los españoles empieza la evangelización que contó con numerosos actores, provenientes en un principio de las órdenes religiosas existentes hasta entonces en Europa central.

1.1.3 La obra rescatada

Entre las obras educativas rescatadas de la destrucción sistemática de materiales en la que tuvieron un papel principal religiosos y soldados, se encuentra la obra de los Ueuejtlajtoli o Huehuehtlahtolli.

⁷ Un ejemplo convencional de este punto de vista de los tiranos, depredadores del ambiente; aparte con datos cuestionables en las lenguas consideradas en sus tablas y mapas. Peter Gerhard. Geografía histórica de la Nueva España. UNAM. 1986.pp.3-7.

Algunos de los libros de Los Huehuetlahtolli, consejos de los mayores de edad nahuas, son un ejemplo de la manipulación del legado educativo, hoy si bien difícil de recuperar, en muchos aspectos difícil de rescatar de los pueblos antiguos. Miguel León Portilla, filólogo experto en los temas del náhuatl escrito en la colonia (al que nombra clásico) , nos explica el origen de estos consejos:

"Padres y madres, maestros y maestras, para educar a sus hijos les transmitían estos mensajes de sabiduría. En el siglo XVI, el trabajo conjunto de algunos ancianos indígenas y de varios frailes humanistas hizo posible que estas muestras de la antigua palabra, en su original náhuatl, se copiaran valiéndose ya del alfabeto."⁸

Veamos ahora su contenido, sobre todo en lo transcrito desde Fray Bernardino de Sahagún, en los consejos del Padre a la niña:

"No como si fuera en un mercado busques al que será tu compañero, no lo llares, no como en primavera lo estés ve y ve, no andes con apetito de él. Pero si tal vez tú desdeñas al que puede ser tu compañero, el escogido del Señor Nuestro. Si lo desechas, no vaya a ser que se burle de ti y te conviertas en mujer pública."⁹

Esta transcripción no solamente está usando el alfabeto, como dice Miguel León Portilla. Está usando el aparato de valores de la religión católica. Ideas católicas como la de la importancia de la virginidad en las mujeres como garante de éxito para el matrimonio y las menciones repetidas a Dios Nuestro Señor, nos hablan de un texto totalmente modificado por quienes acompañan la transcripción.

Entre los consejos de la madre está:

"...Si vives algún tiempo, si por algún tiempo sigues la vida en este mundo, no entregues en vano tu cuerpo, mi hijita, mi niña, mi tortolita, mi muchachita. No te entregues a cualquiera, porque si nada más así dejas de ser virgen, si te haces mujer, te pierdes, porque ya nunca irás bajo el amparo de alguien que de verdad te quiera..."¹⁰

⁸ Miguel Leon Portilla, estudio introductorio de Testimonios de la antigua palabra. Los Huehuetlahtolli. SEP, fce. 1a. reimpr. 1993. 1a esp. 1991. p. 7-8.

⁹ Miguel Leon Portilla (1991) p.18.

¹⁰ Miguel Leon Portilla. recién citado. p. 21.

Comparemos a continuación con esta fuente lo relatado por Gonzalo Aguirre Beltrán para el entrenamiento y el ingreso de los grupos de jóvenes de ambos sexos a los grupos adultos, relatado esto a su vez por Fray Toribio de Benavente, también llamado Motolinía. Desde un concepto general se considera en el siguiente ejemplo que la Antropología llamaría una ceremonia de iniciación, una práctica educativa, ya que se realiza con la intención de preparar a las personas para estar en sociedad, para la vida y la adultez y aún para la relación coital, en casas de solteras y de solteros:

"El carácter espectacular de las ceremonias de iniciación, acompañadas generalmente por dolorosas ordalías- los totonacos practicaban la circuncisión, en los varones y en las hembras la dilatación de la vagina- y por excesos en la abstinencia y la continencia a favor de la exaltación dionisiaca producida por el canto, la danza y las representaciones simbólicas, provocó la indignación y la universal condenación de esta forma particular de educación por parte de los observadores europeos que cegados de emoción no supieron comprender su función, ni entender su significado."¹¹

Están aquí presentes elementos de una cultura que existe hoy y que tiene elementos particulares de educación sexual. La educación sexual de la cultura totonaca actual se sigue dando aparte del matrimonio, con algunos elementos del catolicismo, pero con una valoración particular al sexo dada por la cultura.¹²

La educación para el coito como educación para la adultez así descrita por Motolinía; exigía una revolución de pensamiento para los españoles, pensamiento para el que los conocimientos de su propia sociedad no les había preparado. Por una parte tenían una religión de un solo dios, inmersa en uno de los etnocentrismos mas ejemplares de la humanidad; el judeo-cristianismo, que impedía aceptar un mundo

¹¹ En lo que fue casi un compendio de educación indígena en poco mas de 100 páginas, invaluable: Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. Ponencia presentada en el 4o congreso nacional de sociología de la educación. 7-11 Dic. 1953. México D.F. revisó una transcripción de Motolinía en su Historia de las Indios de la Nueva España, edición de 1941, sin más datos. p. 5

¹² Jorge Félix-Báez Los zoque-popolucas. Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1a reimp. 1991

de otras dimensiones y otras creencias. Por otra, eran partidarios de una ideología que antes llevó a pelear en guerras santas y a dominar a lo racialmente diferente, que justificaba un sentimiento de ser los únicos poseedores de la verdad, pareciendo obtener del nuevo testamento: "La verdad os hará libres" y si no la teneis, sereis esclavos.

El relato de las ceremonias de iniciación, nos da una idea de las grandes contradicciones en las que los filólogos, hispanistas e historiadores pueden caer. Cuando se compara su contenido con el de los Huehuehtlahtolli, que también se supone provienen de la época, ambos ejemplos parecen provenir de mundos muy lejanos. ¿Puede ser que algunas sociedades Americanas pensaran en preparar para la relación coital a sus estudiantes y que solamente el pueblo náhuatl, estuviera valorando en obras educativas a la relación sexual de forma punitiva igual que en el Christentum? Si puede ser, dado que totonacos y nahuas son culturas bien diferentes. Pero también puede haberse arrastrado ya cinco siglos los errores de transcripción y el pensamiento medieval que interpretaba los hechos, que hoy se usan para "comprender" a las sociedades indígenas.

1.1.4¿El Pueblo que ama a la muerte?

El pesimismo reflejado por los consejos de los Ueuej o viejos de la obra recién mencionada, se ha usado también para interpretar a las culturas Americanas, en un pensamiento oscuro de la vida, donde todo arrastra hacia la muerte, hasta las mujeres, aunque generen la vida por medio de la fertilidad. Es cierto que para algunas culturas nahuas, por poner un ejemplo, hay un Dios y una Diosa de la muerte. Y que toda esa parafernalia que se hace pasar por los Santos Difuntos católicos del 1º de Noviembre, en la realidad festeja a la muerte y la fiesta incluye una borrachera que dura hasta unas cuatro semanas.

Pero también es cierto que el pesimismo que se nota en las fuentes provenientes de la conquista, no se ha examinado en el contexto de posguerra y exterminio sistemático de un pueblo que sufría, al que corresponden. El ambiente de penuria y desesperación que vivieron los pueblos indígenas en campos de trabajo, guerras y epidemias que duró además varios siglos.

"...la diferencia epidemiológica... resultó fatal en la conquista, y en el proceso entero de sumisión, de pérdida de lo propio y de

transformación en que vivieron los pueblos indios de América. A diferencia de Africa y Asia, América había estado separada del resto del mundo y no contaba con los anticuerpos contra las infecciones que trajeron europeos y africanos...la población de todo el continente Americano, víctima de las epidemias descendió en más del 90 por ciento, en uno o dos siglos..."¹³

La forma de vivir había cambiado drásticamente, aún los patrones alimentarios debieron modificarse, y hubo desplazamientos en los medios de subsistencia; cultivándose nuevas plantas, desplazando los animales ahí introducidos a todo un conjunto vivo y a quienes de él se alimentaban. El mundo había llegado, por así decirlo, a su fin.

Los grupos indígenas sufren de tal manera la invasión, y la destrucción de sus pueblos y ciudades, que llegan a la disminución de su natalidad y a esa depresión generalizada que se lee en las obras educativas rescatadas. Tesis apasionante que el demógrafo francés ultra conservador Pierre Chaunu sostiene como el rechazo a la vida a partir de la experiencia de la muerte. La obra indígena de la colonia, puede compararse con otras obras de postguerra en su pesimismo.

"Ante el hundimiento de su cultura, las sociedades indígenas desgarradas, laceradas, desarraigadas, responden con una forma de desesperanza colectiva que desemboca en un rechazo masivo a la procreación."¹⁴

Los españoles de esos tiempos no solo transportaron a la *Ratus norvegicus* y a sí mismos, con sus pulgas, piojos y gérmenes ocasionando así un tipo de desastre natural. El exterminio sistemático se dio en diferentes campos y afectó no solamente a la vida, sino a todo el concepto de la vida misma durante varios siglos y a la obra

¹³ Rodrigo Martínez. La evolución de la economía novohispana. en: José Joaquín Blanco y José Woldenberg. comp. México a fines de siglo. Fondo de cultura económica. y Consejo Nacional para las Culturas y las artes. 1ª ed. 1993. p. 16.

¹⁴ Donde se advierte un pago que ha sido imposible de revertir en los siglos siguientes, la implosión demográfica o decrecimiento de las poblaciones autóctonas, mientras se dio el crecimiento de las poblaciones producto del mestizaje. Hay que señalar que el autor por otra parte incurre en varias frases que califican a las poblaciones Americanas como "hombres del paleolítico" y que su visión natalista se inscribe en un conservadurismo arrollador. Pero la tesis del rechazo a la vida por vivir un exterminio sistemático podría corroborarse al observar a los autores pesimistas de las posguerras europeas. Pierre Chaunu. Historia y población. Un futuro sin porvenir. Fondo de cultura económica. México. 1ª reimp. 1996. p. 157.

educativa que se le desprende no es ya prehispánica en este sentido, algo sólo comparable al exterminio nazi del siglo XX contra judíos, gitanos y opositores a su gobierno.

1.1.5 La destrucción de espacios educativos

Hasta aquí nos hemos referido solo de paso a las obras educativas. ¿Qué hay de los lugares sociales usados para la educación?...que los invasores consideraron con una observación mas bien rápida que el mundo Americano estaba principalmente poblado por bíblicos becerros de oro, y los indígenas, sus adoradores. Motolinía observa personas dando gritos por todas partes para llamar al demonio, borrachos, unos cantando y bailando, en fiestas para los demonios. En palabras de Arturo Dávila:

"Demonios e infierno por todas partes. la exclusividad religiosa de los españoles los llevó a satanizar las creencias espirituales de los Aztecas. La destrucción intransigente y metódica fue tal, que hoy todavía nos es difícil comprender sus manifestaciones."¹⁵

Las instituciones educativas indígenas fueron vistas como demoniacas, el significado real de esto, ha sido la exclusión para siempre de reconocimiento social del conocimiento, hoy llamado tradicional, de sus sociedades.

"Altas escuelas de matemáticas y de astronomía se instalaban en la cima de los templos, cosa que los españoles no vieron. En el curso de las estrellas, en las manifestaciones del clima, se veían los decretos divinos. La astronomía y la meteorología se estudiaban con precisión. Las pirámides de México cumplían funciones educativas y científicas..."¹⁶

Hay mucho relatado sobre el papel de las casas de educación, y la estructura de clases, de antes de la conquista, tema fundamental para un trabajo sobre Historia de la educación indígena. Dejaremos en estas pocas referencias a la educación anterior a la invasión española, debido a la extensión y recursos de este trabajo, para retomar solamente

¹⁵ Arturo Dávila Sánchez. En busca de la ciudad perdida. México en el siglo XVI (1519-1575). Universidad de Berkeley, Cal. disertación de Ph. D. ,1990. p.27

¹⁶ Arturo Dávila Sánchez. recién citado. p.28

algunas de las huellas que dejó; en las muestras evidentes en el terreno de la didáctica original Americana, comparando esta con las tradiciones didácticas europeas.

Las glorias pasadas por otra parte, no son lo mas importante sino la medida en que se sigue ignorándolo todo del conocimiento de las personas indígenas y que se siga sin valorarse sus instituciones sociales, sus clasificaciones del conocimiento, del idioma, su ciencia, que es antigua, pero también actual.

Los hechos históricos que dieron lugar a este presente han caído en un olvido muy conveniente para el menosprecio de los indígenas americanos, por lo que será importante buscar y re interpretar un discurso educativo, al mismo tiempo histórico, que se da en algunos momentos cruciales para la educación. Y esos momentos no son necesariamente, lo que vemos en el temario de cualquier curso de historia de la Educación: Luchas libertarias, Constituciones liberales, Fundación de Nuevas Escuelas. La historia de la Educación indígena es más bien un recuento de la exclusión al interior de todos estos procesos y la historia del exterminio de sus culturas por medio del exterminio de sus idiomas.

1.1.6 La extensión del medioevo.

Mientras las culturas orientales, como los árabes, seguían avanzando en los campos científicos, como las matemáticas y el naturalismo, el Christentum^{Nota} ; que extendió sus dominios en América, evitaba los avances del conocimiento en un Impasse que duró varios siglos. Los pueblos árabes seguían elaborando ciencia de los grupos humanos y las tierras distantes, a las que se transportaban en grandes viajes en los siglos X y XI, llegando hasta los territorios actuales de Rusia, Inglaterra e India. Su visión del mundo circundante era gracias a las travesías, amplia y muy elaborada para las ciencias llamadas sociales, amén de su avance en campos como la matemática.

^{Nota} Se toma la palabra alemana de Christentum, porque describe mejor una realidad de dominio, de influencia en el poder y gobierno de la religión cristiana, que en español no se abarca con la palabra cristianismo. El Christentum, funciona también como unidad geográfica o de pueblos, antagónica de otras religiones como el Islam, aunque no se declare directamente mas que en ocasiones.

"En las descripciones de estos infatigables viajeros, la Geografía humana ocupaba un lugar preferente, con numerosos pormenores históricos y políticos."¹⁷

En Europa central en cambio, la ciencia divulgada que por medio de los viajes se generó, incluyó obras de mucha inexactitud como los relatos llenos de fantasía del veneciano Marco Polo, en el siglo XIII; baste recordar que hoy se usan como cuentos para niños. Es mucho mas tarde, entre 1492 y 1522 cuando se avanza notablemente en este camino, con los viajes a América.

El invento de la imprenta tiene un importante papel en la divulgación científica del siglo XV en Europa. Una revolución dimensionante del mundo muestra de repente en mapas las profundidades en los océanos, las corrientes marinas sin monstruos, mundos redondos, nuevos continentes desconocidos.

Pero una gran parte de los viejos errores de la ciencia medieval no se abandonan, conservándose algunas ideas fruto del fantaseo y de la ciencia geográfica de estos tiempos; que recurría en su retórica para interesar mas a sus lectores, a relatar maravillas y la existencia de criaturas míticas.

"Viejas teorías, sostenidas todavía por ciertos prejuicios, cayeron definitivamente olvidadas. Entre ellas, la creencia en una zona tórrida inhabitable, surgida de condiciones climáticas, a priori, ya combatidas entre los antiguos por Polibio y Eratóstenes, pero aceptadas aún por la edad media...Pero al mismo tiempo, nuevos errores eran introducidos por estos descubrimientos presurosos. Los relatos de los exploradores con frecuencia contienen cosas maravillosas; fórmanse así leyendas (Eldorado)."¹⁸

Las leyendas introducidas en ese tiempo sobre la mala influencia del clima no desaparecen directamente después de la conquista. En el siglo XVIII naturalistas europeos siguen afirmando que los animales y las personas se degeneran por el clima. Los hombres darían leche y todo sería mas enano, las personas serían mas débiles que las europeas y las mujeres tendrían partos sin dolor y poca regla. Esto último podría

¹⁷ Emmanuel De Martonne. Tratado de Geografía física. Tomo 1. Nociones Generales. ed. Juventud. Barcelona. 1973. p.24.

¹⁸ Emmanuel De Martonne. recién citado.p.27.

ser mas bien muy apreciable, como bien lo señala Francisco Javier Clavijero; pero estos todos son elementos que se consideraron pruebas en Europa de las deficiencias raciales, y de la inferioridad y degeneración Americana y tropical. Son los argumentos presentes en las notas del alemán Paw, de Johnston, de Buffon, del flamenco Dappers, durante varios siglos. Eduardo Galeano incluye en la lista de quienes calificaban a América en esta forma fantasiosa y despectiva a Voltaire, Bacon, Hume, Montesquieu y a Hegel.¹⁹

Algunos de estos científicos nunca pisaron, sin embargo, América.

El análisis de este pensamiento y la lucha que contra ella ha tenido que sostener la ciencia local, es un campo fértil para desarrollar en el futuro.²⁰ Hoy todavía se afirma con facilidad por ejemplo, la inexistencia de perros en América precolombina, aún existiendo razas americanas representadas en piezas de barro por varias culturas y vivas y coleando hoy en día.

La sociedad en su conjunto consumía entonces este tipo de relatos hechos por la comunidad científica de su tiempo. Pero la discusión de muchas de estas ideas duró hasta bien entrado el siglo XX. Hay huellas de estos relatos hasta en la misma visión de las sociedades y grupos humanos y hasta en la autoimagen de los pueblos.²¹

1.2 Una educación para terminar con el ser indio

Los idiomas nombran a las cosas, y entrañan la visión del mundo y los órdenes sociales de respeto. Son también contexto de comunicación y de producción de conocimientos. La lengua náhuatl inundó el mundo de antes de la invasión y de la Colonia con sus clasificaciones en

¹⁹ Eduardo Galeano. Las venas abiertas de América Latina. ed. siglo XXI. 16 a ed. Colombia, 1977. p.62.

²⁰ Clavijero sostiene una discusión contra los prejuicios de la ciencia de su tiempo contra lo Americano, basándose en taxonomías animales y vegetales mas correctas de trabajos del Dr. Hernández y de él mismo. Impresiona de este texto como su primera edición en español para México, proviene del año de 1945, aunque la belleza de la obra y la vigencia de sus verdades, hacen que esta sea hoy también relevante. Francisco Javier Clavijero. Historia antigua de México. ed. Porrúa. 8a. ed. 1987. 1a en ital. del 780. Libro I y Libro X.

²¹ Los ejemplos son numerosos, Véase la revista de divulgación Geo Wissen, en su reimpression del número 23-1995 hecha en 1999 en el índice. "Kindheit und Jugend" Kulturvergleich: Das zärtliche Erbe. bei Naturvölkern genießen kleine Kinder intensiv den Körperkontakt mit Erwachsenen."

varios campos, de las que hoy conservamos algunos nombres de animales y frutas y principios de clasificación en los campos de la salud y de la Geografía, todo arrinconado en el conocimiento hoy llamado tradicional.

La política del lenguaje ha pretendido el del idioma del invadido, porque lo que no se comprende es tomado como amenazador para el proyecto de dominio social. Quienes invadieron México, dejaron, además de una historia fantaseada, muchas malas traducciones del mexicano, haciendo parecer cualquier elemento cultural indígena, cualquier nombre como un fruto de la barbarie. Exterminar el idioma era una tarea crucial, del siglo XVII, y se desempeñó tenazmente, lo que seguiremos a continuación.

"Desde el siglo XVI reales órdenes habían indicado la conveniencia de que los indios aprendieran, voluntariamente, el castellano para que pudieran entender con mayor exactitud las doctrinas de la religión católica. No obstante prevaleció la idea sostenida por los frailes misioneros de que los sacerdotes debían, más bien, instruirse en las lenguas indígenas. Así durante dos siglos la obra de cristianización se desarrolló en el idioma de los vencidos..."²²

A fines del siglo XVII varias cédulas ordenarían que se abrieran escuelas para los llamados indios, además debería pagarseles a los maestros con fondos de las cajas de las comunidades y se daba preferencia para los puestos de cabildos municipales a indios que hablaran español. Varias fueron ignoradas, y nos explica Dorothy Tanck

"No fueron llevados a cabo, en parte por la repugnancia de los indios para usar el castellano, por la falta de maestros y por la renuencia de la sociedad criolla, después del tumulto de indios de 1692 en la ciudad de México, de que se promoviera el acercamiento, tanto en su vivienda como en su vestido y costumbres, de la raza indígena a la europea."²³

Quienes hacían evangelización y alfabetización fueron personas de distinta proveniencia, que no eran totalmente controlables y menos

²²Dorothy Tank Estrada. Tension en la torre de marfil. en: Ensayos sobre Historia de la educación en México. El Colegio de México. México 1981, 1ª ed Op.cit.p.36

²³Dorothy Tanck Estrada. recién citada.36-37.

por autoridades geográfica y aún ideológicamente alejadas de ellos, y de esto no pierden consciencia los funcionarios españoles del siglo XVII, insistiendo en toda oportunidad para efectuar cambios que condujeran a un mejor dominio de la situación.

Movimientos políticos fueron siempre necesarios para conseguir un control cada vez mayor sobre las tierras que se conquistaban. En los siglos de invasión española y coloniaje se tiene que dar una constante regulación de las normas educativas y dentro de estas la imposición de una política del idioma. Algunas de estas medidas naturalmente empiezan a causar resistencia entre las órdenes religiosas, que por otra parte habían empezado por conocer y hablar algunas lenguas indígenas como las actuales Por'he y mexicano o náhuatl y la desaparecida lengua chuchona.

"Desde el siglo XVI, de acuerdo con la legislación real y eclesiástica, el empleo del clero regular (principalmente de los franciscanos, dominicos y agustinos) como curas doctrineros en los pueblos indios, fue considerado como una medida provisional. Una vez que hubiera suficiente número de sacerdotes seculares, deberían estos reemplazar a los frailes en las doctrinas de indios. Sin embargo, en la práctica, y a pesar de algunas substituciones del clero regular por el secular, no se llevo a cabo una política constante y uniforme para secularizar las doctrinas."²⁴

Revillegedo, el virrey, recibe una cédula que se refiere a efectuar un reemplazo, y primero opta por la substitución de agustinos por medio de vacantes. En 1753 se extiende la secularización a todas las diócesis de América. Rubio y Salinas a su vez empieza su política para con las doctrinas y parroquias de indios.

"Mando en 1753 que se establecieran en todos los pueblos indígenas escuelas de castellano, para que los niños aprendieran el español y estudiaran la doctrina cristiana, la lectura y la escritura en dicho idioma. Además la predicación a los adultos ya debería ser en castellano en vez del idioma local."²⁵

²⁴ Dorothy Tanck Estrada (1981) p. 35

²⁵ Dorothy Tank de E. (1981) p.36

Con Carlos II de la familia Borbon y de la Habsburg, el interés en las lenguas se convierte, en un interés político, de integración de los ciudadanos a la sociedad española, de otorgarles defensa sin necesidad de intérpretes en los tribunales y de que los flamantes nuevos ciudadanos, hablantes de español, consumieran mas bienes y productos españoles. Rubio y Salinas funcionario de este tiempo, es el inventor de los sistemas en los que la comunidad debe pagar la estancia y el salario del maestro.

Al interior de este modelo de ciudadano, moderno, uniformado y dócil, el propósito etnocida era mas bien formulado en términos antiguos, de intolerancia cultural. Y este se expresa, en el objetivo de la educación escolarizada, con fines etnocidas sistemáticos: Las escuelas deberían extinguir el uso de los idiomas indígenas.

Con estas medidas también se pretendía retornar al bilingüismo latín-romance o español a los curas, que ya hablaban idiomas indígenas.

Se entiende aquí además una necesidad de borrar la acción educativa de los religiosos, que mostraba en los indígenas personas capacitadas de aprendizaje muy rápido con discusiones teológicas y con amplia capacidad para aprender otros idiomas. Si estos dejaban de ser indios, lo único que les quedaba era su condición racial aún no suficientemente discutida y hasta el siglo XX, considerada inferior. Los elogios que hacen algunos religiosos a los idiomas, con teorías un poco aventuradas como la propuesta de uso del náhuatl como lingua franca para el norte de México, molestaban el espíritu de las autoridades políticas. Los indios causaban sentimientos al ser mirados por sus educadores, y uno de los sentimientos menos analizados que sacuden a los españoles es el de la envidia.²⁶

Para esta propuesta para fortalecer el aprendizaje del español- quizás aun el romance- se abren 250 escuelas donde se enseña a leer y a escribir además de la doctrina cristiana en castellano. Dichas reformas despiertan una serie de protestas y de resistencia, en Oaxaca, se decide seguir enseñando en 21 lenguas de la región.²⁷Dicha

²⁶ Gonzalo Aguirre Beltrán (1953).

²⁷Dorothy Tank de E. (1981)p. 38

resistencia da lugar a que se suavicen las políticas públicas y hasta surge la Cátedra de Idiomas Indígenas.

En 1767 se da en este contexto la expulsión de los jesuitas con el decreto por Carlos III, por los comentarios vertidos por el visitador José de Galvez. Los jesuitas hacían una labor importante en los campos de la alfabetización y en los primeros colegios; su llegada a América se da posteriormente a la llegada de los dominicos. Van ocupando poco a poco un lugar encumbrado en distintas áreas especializadas el conocimiento, hacían cursos de Filosofía o Artes, con logica, metafísica y física. Tenían Colegios en distintos puntos, los de Pátzcuaro, San Gregorio en México, y San Francisco Javier en Puebla destinados a la educación de los llamados indios.²⁸

1.2.1 Oxigenando a la colonia.

Diversas corrientes del pensamiento religioso, social y científico, estaban representadas en la colonia. El pensamiento renacentista va siendo el apropiado para quienes entre los jesuitas, se oponían a permanecer en la escolástica y los formalismos. Para esta corriente del pensamiento era importante el estilo clásico, el método silogístico, y el retorno a las fuentes –muchas prohibidas en la Europa medieval-, así como la utilización del método experimental. De la parte reformista es Francisco Javier Clavijero, un ejemplo importante de pensador naturalista; en cuya preparación se encontraban obras de Descartes, Newton, Leibnitz Bacon y Franklin. Es uno de los científicos religiosos, que se ocupa de descifrar códigos de antes de la conquista (que además son como de diferentes mundos comparados con los de tiempos de la Colonia).²⁹

Es importante señalar la relevancia de la idea renacentista y de la crítica a la Iglesia en los educadores del continente Americano de la época. El pensamiento agustiniano y aristotélico tomaba fuerza por medio de los trabajos de Santo Tomas desde la edad media tardía y aun por Luther en el siglo XVI (Lutero en la castellanización del nombre).³⁰ Erasmus era otra de las fuentes que criticaron la estulticia

²⁸ Dorothy Tanck de Estrada (1981)p.42

²⁹ En Dorothy Tanck. (1981) p.44.

³⁰ Pilar Gonzalbo Aizpuru. Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana. Colegio de México. México, 1a.ed. 1990. p.14.

religiosa y fue por supuesto leído por los destinatarios naturales de un texto así.

"En la cumbre de las obras dedicadas a ensalzar las virtudes puramente humanas, con exclusión de las espirituales o teológicas, podría situarse el Elogio de la locura..."³¹

Erasmus van Rotterdam critica en esta obra, entre otros aspectos de la sociedad a las rutinas escolares, tan marcadas por la tradición medieval por su relación directa con la religión. La idea de tratar de lograr la perfección en vida, en vez de vivir esperando la muerte y los premios del más allá, parecen ser herencia del pensamiento griego más antiguo. Entre las obras educativas de interés para esta corriente estaba la obra del humanista español Luis Vives desde Lovaina, Bélgica. Una obra clásica de educación era el texto de Quintiliano: *De Institutione Oratoria* en el siglo XV.³²

Fray Juan de Zumárraga tenía entre sus libros 14 volúmenes de la obra de Erasmus van Rotterdam; mientras que Vasco de Quiroga era admirador de Thomas Morus. Las obras del humanista Luis Vives de la "educación para todos", se supone haber llegado a manos de algunos religiosos en América, como sus trabajos de *anima et vita* y de *tradentis disciplinis*. El humanismo clásico renacentista llega a mediados del siglo XVI a manos de estos religiosos progresistas y da lugar a un pensamiento muy particular para hacer educación y aún plantearse un modelo de sociedad y de desarrollo comunitario plasmado en algunas experiencias educativas reales.³³

1.2.2 Los educadores de la invasión y de la colonia

Muchas discusiones se han dado en torno a la labor educativa de los religiosos en la ocupación militar, según Pilar Gonzalbo los religiosos perseguirían un objetivo muy encomiable:

"En ellos como en los mendicantes que elaboraron tantas gramáticas, vocabularios y sermonarios en lenguas indígenas, predominaron el espíritu de renovación evangélica y el ideal de educación cristiana, accesible a todos los seres humanos."³⁴

³¹Pilar Gonzalbo Aizpuru Ibid. p.15.

³²Pilar Gonzalbo Aizpuru Ibid p.17.

³³ Todos datos de Pilar Gonzalbo Aizpuru (1990). Ibid. p.19-20 y 25.

³⁴ Pilar Gonzalbo Aizpuru. Ibid.p.19.

Pilar Gonzalbo nos da esta frase, sin imaginarse exactamente qué quería decir educación cristiana en la edad media, y aún para el pensamiento renacentista. En la idea de estos tiempos, dominaba la intolerancia religiosa y cultural del Christentum, que antes había luchado constantemente contra los pueblos árabes, y en guerras invasoras y coloniales. La educación contenía una imagen de sujeto, de humanidad, de sociedades que tenían el derecho de serlo y otras que existían para servir, como la naturaleza dentro de la biblia judeo-cristiana.³⁵ Quien maltrató, mató y violó personas indígenas tuvo un aparato valorativo y religioso que le tranquilizó la conciencia. El concepto del Christentum era etnocéntrico, y los pueblos indígenas para los conquistadores no parecían estar hechos a imagen y semejanza de dios. Había que convertirlos en otros, o aprovecharlos como parte del ambiente y sus animales. Cabe aquí que introduzcamos entonces la discusión que duraría varios siglos acerca de la esclavitud.

"Algunos pensadores escolásticos y otros de formación renacentista acogieron la teoría clásica acerca de los hombres prudentes con los bárbaros, llegando a predicar la servidumbre natural de los indios y el derecho de los españoles a sujetarlos por medio de la fuerza."³⁶

La relación anterior con los pueblos africanos en el pensamiento de la edad media, pueblos demasiado diferentes a los europeos, les había convencido de la presunta existencia de bárbaros, inferiores, esclavizables, a nombre del Christentum. Además, la herencia aristotélica y tomista, pesa en el pensamiento de los más bienintencionados religiosos. La discusión oscila durante varios siglos, entre la naturalidad de la esclavitud, y la sabiduría, luego razón; que poseyeran los hombres para poder evitar ser esclavos.

Al igual que Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck Estrada; (las principales estudiosas de la Educación en la Colonia en México) da un valor positivo al hecho de que los religiosos más progresistas, digamos, los

³⁵ Sobre este aspecto es interesante la revisión del concepto depredador bíblico basado en algunas frases que dictaron la creencia en que todo estaba ahí para servir al pueblo de dios. Jeanne Kay. Conceptos of nature in the hebrew bible. en: Environmental ethics. vol X. Tomado a su vez de: Department of Geography, Universidad de Utah, Salt Lake City, UT 84112. 1986.

³⁶ Silvio Zavala. Filosofía de la conquista. col. Tierra firme. Fondo de cultura económica. México. 1a.1947 en reimpr.1984.p.21.

renacentistas, hayan leído a Thomas Morus, y a Erasmus van Rotterdam. La Utopía de Morus, sin embargo, no es una Utopía de libertad indígena. Confiere al pueblo más industrializado el derecho al uso de los recursos naturales del pueblo ocupado. Pueblos que dejan infecunda y despoblada la tierra, merecen ocupación. El pueblo sobrepoblado tiene derecho a la expansión.³⁷- nótese aquí que en ese entonces los países del hoy llamado primer mundo sí hablaban acerca de su sobrepoblación.- En este contexto los pueblos podrían unirse voluntariamente a los más industrializados. El texto de van Rotterdam no pretende acabar con la esclavitud, sino justificarla.

Visto a la luz de la historia, dichos autores conferían un valor mayor a las formas modernas de ocupación, que tendían a reducir cada vez mas el uso de la violencia física masiva e inmediata, substituyéndolo por la violencia velada de un orden social basado en el racismo. Las ideas colonialistas que perduraron hasta hoy tienen algunos elementos de estos autores renacentistas. La ayuda o cooperación para el desarrollo por ejemplo, hereda este pensamiento, cuando al hacer sus programas basa sus acciones en la incapacidad técnica de los países pobres como causa de su situación. Esta "deficiencia constitutiva", es el motivo por el que se mandan especialistas de otros países, junto con los financiamientos. Los expertos deben extender algunos aspectos de su civilización considerados *a priori* como positivos, que al mismo tiempo se consideran el único camino para salir de la pobreza, con un modelo predeterminado e imitativo de desarrollo.

La idea del pensamiento universalista y positivo de los religiosos, puede tener otros orígenes, que no son precisamente el renacimiento en los Estados nacionales europeos.

En la edad media tiene lugar además de la ocupación a América, la transformación de los gremios Universitas, en Universidades auspiciada por órdenes religiosas, con lo que estas órdenes se convierten en verdaderas precursoras de la cultura universal. La religión tiene así esa función dual que también la lleva a condenar y reprimir a la ciencia de la Edad Media por medio de prácticas como la Inquisición.

Pero esta función social de las religiones, como las fundadoras de las universidades sigue explicando aún poco, si consideramos la

³⁷ Silvio Zavala. *Ibid.* p.59.

originalidad y hasta el carácter contestatario de algunos educadores, así como sus disposiciones para aceptar una sociedad multilingüe.

Existen varios ejemplos de religiosos con un pensamiento libre, que da lugar a una labor educativa muy particular. Al provenir ellos de las sociedades europeas; no sabemos exactamente si estamos hablando de personas educadas todo el tiempo por las órdenes religiosas, o si podemos pensar que eran legos forzados por las persecuciones, que se enrolan como religiosos y llegan a América. Hay que reconocer la originalidad de su pensamiento, diferente a la de algunos personajes del clero en Europa y militares presentes en América, que estamos frente a personas especiales, probablemente judíos y árabes conversos que dadas las oleadas de persecución y de exilio vienen a hacer educación al México de la invasión española.³⁸

Es posible pensar que quienes llegaron a América, sufrieran así de la intolerancia cultural y hacia otras lenguas en sus lugares de origen ; lo que es un elemento de la cultura de la península ibérica de los siglos XV y XVI, donde lo nacional se alaba, el idioma único se vuelve una cuestión de identidad nacional, y los problemas políticos se formulan como religiosos.

Hay que señalar que no podemos hablar todavía de un nacionalismo en los términos actuales, a pesar de que los antecedentes del pensamiento nacionalista estaban dados. Pero sí de una clara intolerancia étnica y en el terreno lingüístico, amén del etnocentrismo judeocristiano, que eran parte del pensamiento político y social peninsular.³⁹

La riqueza de los materiales generados por los educadores de esta época muestra que estamos hablando de personajes especiales. Su

³⁸ Debido a las persecuciones continuas y a la intolerancia étnica y religiosa la migración se daba en distintas direcciones como hacia América. Los sefarditas se van para Africa, por ej. "Die Juden spanischer Sprache (spaniolisch; Sefardim) werden weitgehend nach Nordafrika verdraengt. In Spanien beginnt die durch die Inkision organisierte Verfolgung der getauften "Scheinchristen" die im Land verbleiben , und eine Gesetzgebung taucht auf, die auf die "Reinheit des Blutes" Wert legt-die ersten Ansaetze zu Rassengesetzen."En 1492 son expulsados de España, en 1498 de Portugal.en: Der Groesse Ploetz. Auszug aus der Geschichte. Jubilaeumsausgabe.100 Jahre Verlag Ploetz. Freiburg y Wuerzburg, Alemania, 1980.p. 499.

³⁹ Sin embargo, los problemas no eran formulados en los términos del discurso nacionalista del siglo XX, sino en términos religiosos. Der Groesse Ploetz .Ibidem.

producción fue tremendamente grande y original. Esta producción se podrá revisar en los tres momentos cruciales en la educación indígena, en el segundo apartado de este trabajo.

1.2.3 Diversificación de la escuela

Quienes gobernaban, y hacían las normas y por tanto las políticas instrumentales en lo que llamaron Nueva España, no precisaban de tal sensibilidad humana o académica, como la de algunos de estos religiosos. Seguían aplanando el terreno con regulaciones y definiciones bien claras de las utilidades y propósitos de la educación indígena. El arzobispo Lorenzana en 1768 proponía una educación con fines muy claros:

"...además de una mayor obediencia por parte de los indios hacia sus gobernantes, el arzobispo indico que el uso del castellano ayudaría a los indígenas a saber "...cuidar su casa...cultivar sus tierras, (y en) cría de ganados, y comercio de sus frutos" ⁴⁰

Donde están implícitos propósitos claros de la educación que llegaron intactos hasta la educación moderna: castellanizar, y hacer que los pueblos a aceptar el nuevo orden de las cosas donde les tocaba jugar el peor papel, también llamado civilización.

El conocimiento para esta civilización no estaba formulado en los términos actuales ni mucho menos con las divisiones por campos que usamos hoy. Quien hacía ciencia era una especie de "todólogo". La escuela no era tampoco desde el principio de los tiempos. Es precisamente en tiempos de la conquista, que la escuela europea va fortaleciéndose y la misma escritura, ya que varias gramáticas se empiezan a escribir mas sistemáticamente entonces. La escuela se fortalece porque se vuelve un espacio formal, y porque como el principio de los tiempos, donde algunas costumbres didácticas encuentran un camino para perdurar por medio de su reproducción y su continuidad. Los deberes escolares y basar toda la práctica educativa en lo escrito y la valoración por exámenes surgen en estos tiempos.

Prácticas retomadas o inventadas por los jesuitas van a llegar para quedarse, como el uso de exámenes escritos, las tareas, los apuntes

⁴⁰ Dorothy Tanck (1981)p.49

que provienen del repetitorium, y las discusiones en las que se demuestra que la otra persona sabe menos.

"Desconocidos en los tiempos de la escolástica, los deberes escritos se tomaron con los jesuitas una buena revancha. Con los jesuitas nació ese sistema pedagógico que hace del deber escrito el prototipo del deber escolar, ese sistema que la Universidad ha heredado y que se ha perpetuado hasta tiempos recientes."⁴¹

La vigilancia tuvo también un campo fértil en la educación jesuita. Casi ya en nuestra época los relatos del autor irlandés James Joyce, y del alemán Hermann Hesse, dan cuenta de que los preceptos jesuitas sobreviven casi intactos el paso de los siglos.

Por otra parte, el fuerte sentido religioso de la educación, se inunda de un pensamiento pesimista, perseguidor, que recuerda el lema "Para morir nacemos" que aparentemente usaran los monjes en la edad media como saludo en los caminos.⁴²

Después de llegados los primeros conquistadores con sus legendarias 60 putas, hubo numerosas migraciones a América. Los religiosos que llegaron al continente, no eran ya simples soldados, o capitanes que querían convertirse en políticos por medio de una dinámica del poder maquiavélica. Eran religiosos de proveniencias distintas. Algunos, muy marcados por un quehacer fuertemente inquisitorio, eran conservadores. Otros eran doctos en ciencias, ya que sus órdenes habían acogido en sus recintos religiosos europeos a los gremios universitarios, y desarrollado conocimientos que rescataban, en el ejemplo jesuita, la tradición aristotélica y tomista.

Estudiantes indígenas figuran entre las primeras personas que asistieron a las universidades Americanas y mundiales ya que la Universidad aún no era tan antigua, pues su fortalecimiento y conversión proviene precisamente de la edad media en las sociedades de lo que es hoy Europa central.

⁴¹ Emile Durkheim. Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. (1a ed. París, 1938) ed. Piqueta. col. Genealogía del poder. n.8 Madrid, 1982.

⁴² Cátedra del Dr. José Manuel Villalpando. Historia general de la educación. UNAM. México, 1984.

"Entre los siglos XV y XVI desaparecieron los grupos de estudiantes ambulantes, que recorrían las ciudades universitarias en busca de buenos maestros y se extinguió la convivencia de niños y adultos en las aulas u seminarios. Los primitivos convictorios, fundados como residencias y hospederías, se convirtieron en colegios formales, en los que los maestros o regentes instruían a grupos numerosos de externos y a la reducida comunidad de internos."⁴³

La Universidad mexicana, se funda con la de Lima en 1551 para que los vasallos, súbditos y naturales, puedan estudiar y graduarse en todas ciencias y facultades.⁴⁴

Una posición ante los idiomas es interesante, ya que de entrada dominaban el latín y el romance, y el paso a un trilingüismo náhuatl latín romance se da después de esta condición. probablemente fueron personas que se educaron como bilingües con una lengua materna proveniente de lo que hoy son pueblos árabes o judíos.

Con algunos problemas de independencia de las autoridades civiles, estas universidades llegan hasta el punto de tener estatutos propios. La Ley 8a dada por Felipe III en 1618 faculta al rector para llevar dos Lacayos negros armados.⁴⁵ Sobre asuntos como obligaciones de los maestros, cátedras y otros mecanismos se expidieron aproximadamente 20 cédulas en los siglos XVI y XVII Poco a poco van excluyendo a sus primeros alumnos, indígenas hijos de nobles.

1.2.4 La escuela colonial Americana

La educación básica también se diversificó enormemente en los siglos XVI y XVII. Johan Sturm daría en Estrasburgo el carácter de Gimnasium a la escuela, forma adoptada por los jesuitas, cuyos principios pedagógicos eran: interés, actividad y concentración. Los educadores debían estar atentos al método, la ciencia y el celo. Los Recursos didácticos respondían a otros principios mas antiguos y menos racionales. Se proponían otra vez apuntes, estudio privado, repeticiones y ejercicios o tareas extraescolares.

"Todo ello regido por la disciplina, no solo como práctica instrumental al servicio del buen éxito del aprendizaje, sino como ejercicio

⁴³ Pilar Gonzalbo. Ibid p.22.

⁴⁴ Pilar Gonzalbo Ibid p.71.

⁴⁵ Pilar Gonzalbo Ibid. p.73

formativo, valioso por si mismo. La disciplina se consideraba útil, aunque no tuviera nada que ver con el desenvolvimiento de cualquier otra actividad, puesto que siempre daría los frutos apetecidos al quebrantar posibles rebeldías y someter orgullos latentes."⁴⁶

En América, al mismo tiempo que se importaban las formas escolares, se importa también un principio adquirido probablemente en los inclementes climas europeos, el abandonar los espacios al aire libre por edificios.

Así, conforme pasa el tiempo, grandes edificios empiezan a ocuparse para hospitales y para la educación específicamente.

Es claro que varios de estos espacios estarían ocupados principalmente por criollos. Las clases y grupos raciales entonces en el poder, educaban a sus súbditos y a sus iguales.

"En la Nueva España, exceptuada la prioridad de la evangelización y el designio político, nunca realizado, de castellanizar a los indígenas, los educadores se preocuparon especialmente por la educación de la juventud criolla."⁴⁷

El primer paso con las personas indígenas sería la evangelización, que luego se descuida y se encarga a la catequesis conventual y de la parroquia, y después se hace necesario el hacer escuelas superiores mas cercanas.

La educación en "primeras letras" hoy llamada alfabetización, era una educación básica en el "nobilísimo arte de leer y escribir" que no era patrimonio de instituciones específicas, sino que se "adquiría" por diferentes caminos.

Los estudios superiores a la usanza europea, estarían ubicados en Conventos como el de San Pablo de los agustinos, que en 1537 se reporta ya funcionando. Esta orden, tiene cinco conventos hacia el siglo XVII, destinados a los estudios en Teología y Filosofía. A mediados del siglo XVI, ya hay una enseñanza bien diferenciada entre lo destinado a los criollos y los indígenas. Pilar Gonzalbo menciona la existencia de una escuela para indígenas en San Sebastián Atlacualco

⁴⁶ Pilar Gonzalbo Ibid p.23

⁴⁷ Pilar Gonzalbo Ibid p.24.

que enseñaba doctrina y algo de música. No hay menciones a la enseñanza del castellano.

El Colegio de San Nicolás en Pátzcuaro era de instrucción en lectura y escritura para criollos e hijos de españoles. Don Vasco de Quiroga pretendía que los indios aprendieran el castellano. Los jesuitas toman su Institución y esto modifica el proyecto.

En Guadalajara funcionaría desde 1552 una escuela plurilingüe. Años después se exigirían certificados de legitimidad y de pureza de sangre para ingresar en los Colegios de Infantes⁴⁸, medida brutal de exclusión.

A fines del siglo XVII se organizaba la docencia de otra manera. Había muchos maestros particulares y escuelas, para poder recaudar mejor se empieza a fortalecer la enseñanza escolarizada. Los límites a la participación en la docencia impuestos a negros e indígenas serían claros, implacables:

"Lo contenido en esta segunda ordenanza era muy conveniente y provechoso al bien de la República, pues que los maestros deste arte no fuesen negros, mulatos ni indios era cosa muy necesaria, porque los de esta calidad en su mayor parte, son de mal natural, perversas costumbres y peores inclinaciones; y no ser provechoso y s muy perjudicial que la juventud se lacte y alimente de semejantes personas. Fuera de que ni para el debido respeto que deben tener los discípulos a sus maestros es conveniente; porque ¿qué respeto puede tener un niño español y de buenas obligaciones a un maestro negro, mulato o indio. A que se añade que no parece decente que un indio o negro tenga superioridad (aunque sea a título de maestro) en un hijo de hombre español y caballero." ⁴⁹

En el siglo XVIII la expulsión de los jesuitas va a marcar definitivamente los campos de la docencia y de la educación y la ciencia, ya que se cerraban o cambiaban de proyecto sus instituciones educativas. Carlos III, que ocupa el gobierno de España desde el 9 de diciembre de 1759, hasta el 14 de diciembre de 1788, cuando murió

⁴⁸ Datos de Pilar Gonzalbo. Ibid p.25-29.

⁴⁹ De entre 1745 y 47, en el Archivo de Instrucción Pública vol. 2475 exp.3 foja 21v., firmado por el virrey, citado por Pilar Gonzalbo Aizpuru. Ibid pp.37-38.

Fernando VI, hace una Reforma radical en lo entonces llamado virreinato de la Nueva España.

Se hicieron reformas con la ayuda de personas importantes y de mucha confianza entre los que se encontraba José de Galves, que fue designado como visitador o fiscal del virreinato de la Nueva España. Galves se da cuenta de que gran parte de la economía esta manos de las órdenes religiosas. La iglesia tenía muchos privilegios y amasó grandes fortunas mientras los Habsburg gobernaron España. Por eso la existencia de varios decretos, intentando regular este proceso. En 1763 se da una ordenanza para crear la armada.

El virreinato se divide entonces en 12 intendencias, substituyendo provincias, los virreyes se quedan con el gobierno político, gobernadores o intendentes con el administrativo, se alienta la extracción del mercurio en la minería. -El mercurio es un metal que ha tenido mucha importancia en la limpieza de la plata extraída en las minas y por lo mismo en la muerte masiva de quienes trabajan en ellas- Aumentan los aranceles, se crean puertos. Y se obliga a la iglesia el pago de impuestos (capitulación) . Se secularizan asimismo las órdenes religiosas, que así quedan sujetas al gobierno civil y al arzobispado.

Los problemas entre España y Portugal, provocan la ira del Rey José I de Portugal incitado por el conde Oyeras marques de Pombal famoso por su ambición, para que expulsaran a los jesuitas de los dominios portugueses. Luis XVI en Francia influido por el duque de Choiseul, y la duquesa de Pompadour, también instigó al parlamento para expulsar a los jesuitas. El 27 de Febrero es el decreto para expulsarlos de todos los dominios españoles. Se les llevó como prisioneros, se les embarco en Veracruz y no se acepto que se reunieran ya en Europa. La orden se restablece entre 1814 y 1816, llegaron a América otra vez algunos ya viejos, sordos, ancianos.⁵⁰Muchos religiosos, dedicados a su obra educativa y científica, sufrirían este exilio doblemente, dejando todo lo que amaban y les interesaba de este lado del océano.

1.2.5 El SXVIII, en pos de la disciplina.

⁵⁰ Gaudencio Neri Vargas . Tepetzotlán. La crónica de mi pueblo. Testimonio de la historia. Asociacion mexiquense de cronistas municipales, A.C. impresión: grupo Sime, S.A. de C.V. pp.98-99.

La disciplina representada por prácticas coercitivas aplicadas con el fin de uniformar y vigilar la educación, avanza junto con la historia de la escuela en todo Europa y en lo que se importa hacia América. El peso de la institución escolar aumenta considerablemente en el siglo XVIII, ya que antes eran los maestros quienes eran más importantes. El aprendizaje en grupos requiere, según la mentalidad de los educadores, de uniformidad corporal y mental. Y este puede casi considerarse el paradigma educativo de la época, que se extiende hacia el siglo XX. Los libros destinados a educación indígena en nuestro país, por ejemplo, siguen incluyendo las posturas correctas para estar en el aula.

Todos los pretextos sobre la salud y el desarrollo, y hasta afirmar de que unas posturas corporales son mejores que otras para aprender, corresponden a un concepto de educación ortopédico, disciplinario. Las personas que asisten a las escuelas deben tener las manos y la cara a la vista docente, deben ser susceptibles de vigilancia. Deben comportarse igual que los otros. Hacer lo contrario a la conducta escolar permitida, se considerará indisciplina.

Es relevante en este sentido, revisar el ambiente del aula, ya que fue ahí, en las aulas, donde se desarrollaron todas las formas de educar que consiguieron institucionalizarse, esto es, en su mayoría las criollas. Las prácticas del castigo y de la vigilancia substituyen la falta de medidas para la docencia y muestran que la costumbre docente se alimentó principalmente de la uniformidad y la violencia de las que aún persiste bastante hoy día en las escuelas oficiales mexicanas.

El avance en técnicas y contenidos se supone fruto del intercambio con el exterior.

"El hablar de los maestros obliga a reflexionar sobre el ambiente que ellos mismos creaban dentro del salón. Si llegaron nuevas ideas a las aulas fue a través de los pedagogos extranjeros..."⁵¹

Orden ha significado en muchos espacios, no solo mexicanos, castigo, represión, uniformidad a golpes. En este contexto cabe señalar, algunos de los grandes defensores de indígenas eran también grandes disciplinarios.

⁵¹ Anne Staples. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. en: Ensayos sobre la historia de la educación en México. Colegio de México. México 1a. ed. 1981p. 138.

"El Colegio de San Gregorio ni siquiera pretendía cubrir las apariencias; todo el mundo sabía que allí la disciplina era feroz. El idealista Juan Rodríguez Puebla, apasionado defensor de la educación indígena, tenía un carácter demoníaco y mantuvo el colegio de San Gregorio bajo un régimen de terror de 1829 a 1848, año en que murió. Una equivocación al recitar merecía 20 o más palmetazos ("dándose casos de que estos fuesen 50 y aun 200...")⁵²

La disciplina escolar fue una enfermedad docente que sufrieron las personas quienes paradójicamente disfrutaban del privilegio de asistir a la escuela. Si bien algunos relatarían con espanto lo que se vivía en la escuela, los golpes eran normales y se consideraron una medida necesaria para corregir, parte de la formación escolar. Anne Staples relata que Guillermo Prieto nos recuerda que el día Jueves estaba consagrado a azotar a los niños y que

"García Cubas describe uno de estos encuentros en donde el preceptor se esforzaba por sacar a un muchacho de su asiento, este se resistía extendiendo una pierna como una tranca sobre el suelo y aferrándose a la banca y a la mesa con las manos, hasta que al fin iba poco a poco cediendo a la fuerza, prosiguiendo la escena por los pasillos con menos resistencia, hasta que ya en la plataforma del maestro, la presencia solo de la disciplina arrancaba al muchacho desahogados gritos que ponían en conmoción toda la escuela."⁵³

La escuela primaria actual y la secundaria tienen ambas esta dosis de violencia como normal. La Ley actual de Educación todavía no prohíbe explícitamente los golpes, dejando a criterio del educador o educadora, establecer un castigo apropiado a la edad.⁵⁴ En las regiones que habitan pueblos indígenas, es común encontrar testimonios de niños y niñas que han recibido reglazos, pellizcos, golpes en la cabeza y otras agresiones de sus maestros. La historia no se borra tan fácil, menos cuando se ha convertido ya en tradición educativa.

⁵² Anne Staples .Ibíd. I. P.138.

⁵³ cita a García Cubas. El libro de mis recuerdos.ed.Patria. 1945de Anne Staples. Ibíd.p.139.

⁵⁴ Ley Federal de Educación. Diario oficial. Martes 13 de Julio de 1993.Art.42 "...y que la disciplina escolar sea compatible con su edad."

Los materiales tienen un desarrollo importante en el siglo XVIII, escribiéndose cada vez mas libros basados en los silabarios y la caligrafía que ya mencionaba, hay la tendencia a usar mas y mas los relatos y novelas.

Entre 1770-80 se ordena un cambio en el uso del libro de latín, substituyendo el de Antonio de Nebrija por uno de castellano de Juan de Iriarte.⁵⁵

Iniciativas originales, como el laico Colegio de las Vizcaínas que existe hasta hoy en la ciudad de México, toman fuerza con prácticas educativas particulares. En 1793 el Colegio de las Vizcaínas atiende 500 muchachas pobres.

En 1754, 70 niñas indígenas estudiaban en el Colegio de Indias. La alfabetización y la educación básica seguían diversificándose para dar lugar a los principios de la primaria actual. La caligrafía toma mucha importancia por nuevos descubrimientos en el campo de la didáctica de la alfabetización en España, en lo que profundizaremos mas adelante.

"En las primeras dos clases se estudiaban la cartilla de letras y sílabas para la lectura; en la tercera, deletreo y catecismo; en la cuarta lectura en libro y en letra de pluma; en la quinta, escribir, contar, pintura y bordado."⁵⁶

En 1782, manda Carlos III otra cédula recomendando enseñar el castellano con dulzura, probablemente un poco sensibilizado por la rebelión de Tupac Amaru en Perú. Se siguen fundando escuelas para indios en el actual México y sus alrededores.

Los maestros se hallan en ocasiones impedidos para su reconocimiento porque ya no se permite que sean monolingües en lengua indígena.

"Los maestros eran indios que sabían castellano, aunque a veces el maestro mas idóneo para el puesto no hablaba español y no podía recibir el nombramiento..."⁵⁷

⁵⁵ Todos datos de Dorothy Tank *Reformas borbónicas y educación utilitaria. 1700-1821.* en: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. COLMEX, INEA, SEP. s-f . pero fue publicado en 1995, por lo que tomaremos esta fecha de ahora en adelante.p.56.

⁵⁶ Dorothy Tank de Estrada Ibid p.78

⁵⁷ Dorothy Tank. de Estrada Ibid 79-80

Ser indígena ya era parte de una condición social, que fue la causa de que no asistieran a las escuelas mas que grupos limitados. La mayoría étnica era víctima del racismo, problema que ha costado mucho tiempo comprender a los defensores de las minorías étnicas.

La condición social excluye de hecho, mas y mas a indígenas y mucho mas a mujeres indígenas, y la escuela es durante mas de dos siglos un privilegio cuyo rasero es racial y de género.

"La temprana edad del casamiento, 14 años para varones y 12 para muchachas, hizo necesario delimitar la edad para asistir a la escuela de 5 a 12 años en niños y de 5 a 10 años para niñas." ⁵⁸

Dos siglos mas tarde que el tiempo aquí descrito, en 1962, Evangelina Arana estaba haciendo las mismas observaciones sobre la oportunidad educativa real para los grupos indígenas y sobre mujeres y hombres, en sus trabajos sobre la mixteca baja en Oaxaca.

1.2.6 El siglo XIX

En el siglo XIX se crea como tal la primera escuela de Educación para Adultos llamada Academia de Primeras Letras para Adultos, de acuerdo a lo estipulado en la Constitución de las cortes de Cádiz en 1814, que incluía la elección popular y en cuya comisión de educación se expresaba el propósito de que se cuidara a las escuelas de primeras letras y se pagaran con el común. ⁵⁹ A fines de 1814 fue abolida la Constitución y se supone también que la escuela se desintegra. Antonio Mateos siendo el preceptor, propone que sea para mayores de 16 años, de contribución voluntaria, gratis para los pobres. Mateos propone la enseñanza de la escritura mas basada en las sílabas que en el deletreo. Calcula seis meses para el aprendizaje. ⁶⁰ Era además una educación pensada como cívica

"Se concebía que la habilidad de leer y escribir era imprescindible para que los hombres pudieran ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes de ciudadanos en un régimen democrático." ⁶¹

Entre sus antecedentes se encuentra en 1782 el uso del método del Francisco Xavier Santiago Palomares. Fernando Velázquez de Lorea ofrecía alfabetización en las noches a los adultos. De 1808 a 1814 José María Chavira enseñó gramática en escuela nocturna. En 1818 Valentín Torres impartió educación en su propia casa. La misión de educar se

⁵⁸ Dorothy Tanck de Estrada Ibid Ibid.p.80

⁵⁹Dorothy Tanck de Estrada. Ibid p.82

⁶⁰Todos datos de Dorothy Tanck de Estrada. Ibid.pp.82-83.

⁶¹Dorothy Tanck de Estrada. Ibidp.84.

había mezclado con este espíritu de servicio apostólico y caritativo, aunque laico, que difícilmente se quitaría en el siglo XX.

1.2.7 El XX brumoso

Poco a poco, hasta el siglo XX, se fue desterrando de la Educación sobre todo en sus niveles superiores, la participación indígena. De tal forma que para este siglo, ya los indígenas son como un anexo de la nación de criollos y los mestizos diseñan la educación que se les destina, perdiendo en las mas de las veces las prerrogativas del plurilingüismo generador del principio de la conquista. Revisaremos mas adelante los materiales de alfabetización y algunos proyectos relevantes para este trabajo, que pertenecen al siglo XX.

En el siglo XX se ha desarrollado mas en el campo de las metodologías para aprender a leer y a escribir, cuando observamos a los coloquialmente llamados métodos, nos podemos dar cuenta de que muchos de que la mayoría consisten de una combinación de algunos principios básicos (Estos se exponen en 3.3.1 Nomenclatura de las metodologías). Con los indígenas es claro ya que en este siglo, tal como el siglo XVII, aparte de los conceptos que rodeen a la alfabetización; la intención es castellanizarlos, como una exigencia de integración nacional, como si la nación fueran los grupos mestizos hablantes de español. No hay que olvidar que según los censos de fines del Siglo XIX y principios del 20, la población indígena aún era mayoría en varias regiones de la República y que los programas educativos y sociales querían convertirlos al habla del español, y a unas supuestas cultura y educación modernas.

Para responder a la parte india del país se generaron materiales y estructuras burocráticas, donde a fines de siglo ya participan los mismos indígenas, cuyos grupos profesionales acaban siendo engullidos por el sistema educativo nacional, o por instituciones no oficiales.

A principios de siglo, mucho mas durante la dictadura de Porfirio Díaz, la Educación pública tuvo muchos avances. En 1905 Justo Sierra sería el fundador y primer Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Entre 1908 y 1910 Justo Sierra señalaba la necesidad de llevar la

educación de la escuela rural a los indígenas, para ponerles en mejor posición para llevar su existencia.

Es importante resaltar que la posición de José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, liberales en su visión política e importantes y laureados funcionarios de la Educación pública mexicana de fines del siglo XIX, era la de traer mejores costumbres a las personas indígenas e integrarlas a la nación. Aunque Mora proponía la enseñanza de las lenguas de las antiguas naciones indígenas, como el náhuatl, lo hacía con la intención de que la formación en las escuelas fuera mas completa. Su política del lenguaje era simplemente unificar el uso del castellano. En este camino, da a los maestros un papel de divulgadores de la ciencia.⁶²

Enrique Rébsamen como director de educación del Distrito Federal, encarga a Abraham Castellanos, la materia de metodología en escuelas normales, destinada a abordar esta discusión. Este publica obras generales para cumplir con esta encomienda, y en 1912 se le encarga la educación del Estado de Colima y propone una "educación integral protectora de la raza indígena" trabajando por derogar la Ley de escuelas rudimentarias de 1911 para hacer una Ley de la educación integral.⁶³

1.2.8 Tiempos modernos.

A principios de 1906 se aprueba una orden para el evento organizado por Porfirio Parra, por mandato de J. Sierra. Para Marzo de 1910, se convoca a un: congreso general, unificador de la educación . El Congreso Nacional de la Educación marcó un hito en la discusión de los problemas de la educación básica, a pesar de que ahí empezó la fea costumbre de la burocracia de este sector, de hablar de la cuestión como si todo fueran frutos de una heroica labor.

"En el Congreso se señalaron los graves problemas de las clases rurales: ignorancia del idioma español (recuérdese que desde 1883 se había introducido en la SEP una cátedra de "idiomas mexicano o náhuatl")...para hacer frente a la ignorancia; la clase de vida de estos grupos, rutinaria y sumida en el atraso; la dificultad de comunicación

⁶² Shirley Brice Hecht. La política del lenguaje en México. Instituto Nacional Indigenista. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 3ª reimp. 1992. (col. Presencias n.59) pp. 102,103,104.

⁶³Ibid.p.578-79.

(reducida para 1910 a unos 20,000 km. de vías férreas); obstáculos aptos para entorpecer todo esfuerzo dedicado a un fin tan noble." ⁶⁴ Se inaugura así el estilo actual de participación de los funcionarios del gobierno. Halagan y presentan todo lo logrado por la educación en México. "Los objetivos reales propuestos en 1906 se desvirtuaron, y el Congreso se convirtió en una tribuna de información del progreso alcanzado por la educación primaria del país". ⁶⁵

En el Congreso se hizo la pregunta sobre:

"...si conviene adoptar disposiciones especiales para la educación de los indígenas y en caso afirmativo, ¿cuales deben ser estas?" ⁶⁶

Asistía uno de los teóricos mas importantes en el campo de la alfabetización que ha dado México que era el Prof. Gregorio Torres Quintero, como Presidente de la Comisión organizadora. El profesor Gregorio Torres, protesta airadamente por una cuestión de método. Se había propuesto el método global en vez del silábico para la enseñanza de la lectura y escritura ⁶⁷. Las pasiones se desataron en esta discusión que hasta la fecha no se acaba en la educación básica y de adultos. Se introduce así uno de los problemas de enfoque mas fuertes en el campo de la alfabetización: preconizar que existe una metodología universal y efectiva para los diversísimos ambientes educativos, sociales e idiomáticos de México. Este aspecto lo tocaremos mas adelante otra vez.

A Jorge Vera Estañol le toca ocupar la Secretaria de Instrucción en 1911 y 1913 ⁶⁸ y describe ya un panorama mas bien desolador en la educación básica del país, ya que los estados no querían aportar presupuesto y afirmaron que con tales pretensiones de educar a todos, solo se había tendido a "vulgarizar" los contenidos. Propone en 1911 la Ley de las escuelas de educación rudimentaria, en cuyo prologo propone el objetivo de tales escuelas

⁶⁴Ernesto Meneses Morales y cols. Tendencias educativas oficiales en México. México, ed. Porrúa 1983. p.622

⁶⁵Ernesto Meneses Ibid.p.583.

⁶⁶Ernesto Meneses Ibid.p.582.

⁶⁷ La discusión amplia de este tema se da en una obra destinada a discutir y a descalificar un método que por su novedad se adoptaba en forma acrítica, el global en: Gregorio Torres Quintero Los métodos de lectura Americanos. Su inadaptabilidad al español. Biblioteca Nacional de México. 1ª ed. México, 1929

⁶⁸Ernesto Meneses. Ya citado. p 631.

"impartir y difundir entre los individuos analfabetos, especialmente en los de raza indígena, los conocimientos siguientes: el habla castellana, la escritura y las operaciones mas usuales de la aritmética"

en otro punto de la misma parte del documento, afirma ha quedado un hueco por llenar:

"resolver el problema nacional del desarrollo intelectual de la inmensa población indígena, confinada socialmente y condenada al ostracismo político por ignorar la lengua oficial. La condición prevaleciente de la raza indígena le impide constituir una fuerza viva en la nacionalidad mexicana, por desconocimiento de la lengua común y por la falta de homogeneidad de hábitos con el resto de la población del país."⁶⁹

Para Sáenz

"La escuela rural se convirtió entonces en centro social de la comunidad indígena que involucraría a niños y adultos en una amplia variedad de actividades que iban, desde el aprendizaje de la música y la danza, hasta el cultivo de maíz."⁷⁰

Moises Saenz era un discípulo de J. Dewey de los EEUU, por su posgrado en Columbia, Nueva York, lo que le liga a la escuela pragmática ⁷¹ y el pensamiento misionario hace que también se le relacione con las sectas protestantes norteamericanas. Es considerado como un prócer por el magisterio nacional actualmente.

"En los casos de las comunidades indígenas, se les enseñaría a niños y adultos primeramente el castellano para que pudieran dedicarse de lleno a las tareas de la escuela activa."⁷²

De 1922 había 309 escuelas rurales y en 1932, diez años después, había ya 6976, habiendo sido mas de la mitad por los mismos pueblos.
73

⁶⁹Ernesto Meneses Ibid. p.632-633.

⁷⁰Francisco Arce Gurza. En busca de una educación revolucionaria. en: Ensayos sobre historia de la educación en México. Op.cit. p.183

⁷¹ Francisco Arce Gurza.Ibid.p. 182

⁷² Francisco Arce Gurza. Ibid.p.184.

⁷³ Francisco Arce Gurza. Ibid.p.185

Se creía entonces que cualquier indígena educado, debía regresar a su comunidad teniendo la obligación de sacar del atraso a su pueblo.

Es importante decirlo que los educadores de entonces eran profundamente nacionalistas, y lo que impulsaría todo el atropello a los grupos indígenas, sería desde su punto de vista la salvación de un país aun en Proyecto. A varios cientos de años de la conquista y a 100 años de la independencia, aun el sentimiento que se percibe en los documentos, es de que están formando a un país nuevo a partir de muchos elementos que no tienen cohesión.

El positivismo es parte de este concepto "civilizador". El fin naturalmente es la ciencia y en aquellos tiempos como ahora, no era un concepto racialmente incluyente del conocimiento tradicional.

El concepto positivista es también un concepto pragmático en la educación. En la teoría de Gabino Barreda el fin de la educación es hacer un hombre positivo, científico, y libre de racismo⁷⁵. Pero había adornos que podían ponerse o quitarse según el concepto de ciencia que se manejara. La ciencia se daba en ciertos niveles o grupos sociales y debía ser transportado en un titánico esfuerzo a las comunidades urbanas y finalmente a los indígenas. Ya que las mujeres indígenas han desaparecido ya casi totalmente de los conceptos educativos.

El nacionalismo es en este sentido parte de la miseria intelectual en la que se vio mecida la república y en lo que se escudo para seguirse gastando los recursos de los indígenas. Porque mientras había quien siguió trabajando para que comiera el país.

La caída del porfiriato es sin duda un duro golpe al positivismo. Algunos intelectuales mexicanos como José María Vigil inician una interesante discusión que toca en algunos puntos problemas de la docencia y del concepto de ciencia que se toma para la "Extensión".⁷⁶

Estamos aquí ya en tiempos del Ateneo, la Revista filosófica. Tiempos en que empieza a escucharse el nombre de un futuro Secretario de Educación y pedagogo muy polémico, así como el primer fraude del Partido Nacional Revolucionario, ahora PRI, con Portes Gil: José Vasconcelos.

La ideología de la época sigue siendo el positivismo. La doctrina que encumbro a la ciencia como la racionalidad misma del mundo y la sociedad. Y dicha teoría de la ciencia y su parte ideológica parecen perpetuarse hasta nuestros días, por transmitirse en forma oral en la

⁷⁵ Ernesto Meneses Obra citada. p.668.

⁷⁶ Ernesto Meneses Ibid.p.635

comunidad magisterial. El concepto dedicado a los grupos indígenas: el futuro y avance de la nación sería el mestizaje, la raza cósmica.

1.3 El indigenismo

Analizar el indigenismo es una labor mas compleja que descalificar por principio. Si bien los indigenistas se convertirían con el paso del tiempo en intermediarios y en algunos casos defensores de los grupos indígenas, hoy se les descalifica porque si acaso hicieran alguna labor esta se inscribía en el mejor de los casos en el paternalismo gubernamental y en la castellanización y "desindianización" de los pueblos indios.

La sociedad que dio lugar al indigenismo era tan racista o mas que la de ahora. Ni siquiera se permitía tolerar la existencia de indígenas con lengua y cultura propia.

El indigenismo oficial e institucional es una invención del siglo XX. En los años 30's se empiezan a oficializar los sistemas de promotores indígenas y a hacer congresos regionales de pueblos nahuas, otomíes, mixtecos y de otros grupos.

"El Departamento de asuntos indígenas fue creado mediante el decreto de presidencial del 1o de Enero de 1936 dictado por Lázaro Cárdenas...con la encomienda de movilizar a los pueblos indios y concientizarlos respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promueve."⁷⁷

El primer Congreso Indigenista Interamericano se hace en Pátzcuaro en 1940, y se crea en el Instituto Indigenista Interamericano asimismo, se ordena

"...el establecimiento de institutos nacionales filiales en los países mestizo-americanos."⁷⁸

Se crean pequeños centros de atención a las comunidades llamados Centros coordinadores indigenistas, uno de los primeros es el ubicado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, lo que hoy es la zona en conflicto armado con guerrilla indígena .

⁷⁷ Gonzalo Aguirre Beltrán. La práctica indigenista en: Instituto Nacional Indigenista 40 años. INI, México, 1988. p.12.

⁷⁸ Gonzalo Aguirre Beltrán. (1988) Ibid. p.12

El gremio indigenista se formó con académicos, antropólogos lingüistas y científicos sociales en general, y los subgrupos a su interior tienen una lucha constante con los burócratas gubernamentales. La relación va deteriorándose y en 1946 se suprime el departamento de asuntos indígenas, pasando a formar parte de la Secretaría de Educación Pública. En un principio la intención es la capacitación técnica y económica, misiones de mejoramiento, las produradurías y las del pueblo.⁷⁹

El 10 de Noviembre de 1948 se promulga la Ley que establece el INI con Alfonso Caso como director.

Diferentes oficinas y organizaciones indígenas que se les asociaban se van integrando al indigenismo.

Los grupos al interior de la Secretaría de Educación Pública van tomando espacios en el indigenismo. Los años 70's son un parteaguas en la política educativa indigenista.

Han sobrevivido hasta entonces las misiones culturales de la SEP, sistemas de internados y algunos otros experimentos.

En la efervescencia del indigenismo mexicano y americano del siglo XX, empieza a darse en una relación de asesoría al gobierno por algunos intelectuales y por los lingüistas del ILV, ya trabajando en la República de Guatemala, de planes y programas de alfabetización bilingües. Se regresa a la idea originaria del bilingüismo en materiales y programas y a la idea de la enseñanza de la lengua materna con igual o mayor peso que la del español.

La producción realizada es grande, comparada sobre todo con los dos siglos anteriores, en los que se producía casi nada dirigido a los indígenas en las lenguas del lugar.

Grupos religiosos introdujeron sus propias técnicas y silabarios en zonas indígenas, de los que siempre se encuentran rastros en los pueblos. Participa también de forma por llamarlo de una manera arrolladora, el Instituto Lingüístico de Verano en la SEP, por una decisión del presidente de la república entonces, Lázaro Cárdenas del Río. El indigenismo comete grandes errores de paternalismo civilizador y de intervencionismo, como

⁷⁹ Todos datos de Gonzalo Aguirre Beltrán (1988). Ibid.pp.12-13.

la defensa del ILV desde sus filas efectuada por Rubín de la Borbolla y por Gonzalo Aguirre Beltrán.

El ILV ; rechazaba al concepto nacionalista del estado nacional, y también el concepto de patria que el gobierno quería dar junto con sus conceptos civilizadores en la educación en todas sus formas. Y también atacaba a formas de organización propias de los grupos indígenas. Dicha organización fue señalada en varias ocasiones como un brazo de la agencia central de inteligencia y agregaríamos de intervención norteamericana CIA.

Desafortunadamente lo que quedo en las zonas indígenas del ILV fue la negativa influencia de destruir la organización comunitaria. Quedaron también grupos de personas capacitadas por ellos para la escritura de idiomas indígenas, sobre lo que no existen estudios de seguimiento. Se destina al interior este trabajo por su relevancia y extensión un Capítulo a la labor del ILV.

En 1971 en presidente en turno, Luis Echeverría Alvarez, secretario de Gobernación corresponsable de la masacre contra estudiantes de 1968, trata de convencer al país de que hay un futuro y paradójicamente éste debía ser educativo. Este resta poder al ILV, y crea, en 1971: la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, para dirigir y administrar alfabetización y castellanización de promotores bilingües en centros de integración social.⁸⁰ Ya están presentes en esta dirección los conceptos de la educación bilingüe bicultural y los maestros indios bilingües.

La dirección tuvo a su cargo los 27 internados o Centros de Integración Social para 4270 jóvenes de 11 a 13 años, de primaria y "herramientas para integrarse a la vida productiva de su comunidad". Para 1973 hay una Comisión coordinadora de la castellanización, y se crean materiales para aprender español.

Ya en 1964 se había creado un sistema de promotores indígenas para atender a niños indígenas en Educación básica. Se elaboran cartillas y los contenidos son aparentemente los mismos "pero con un método bilingüe".

⁸⁰ Valentina Torres Septién. Reforma y práctica 1970-1980. c. XIV.en: Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. INEA COLMEX. México, s.f. p. 639.

Entre 1970 y 1976 aumentan considerablemente sus participantes en la docencia.⁸¹

En 1982, se propone la Educación bilingüe - bicultural por la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Asociación Civil ANPIBAC. Ellos proponen que se enseñe primero el idioma indígena y después el español, respetando la cosmovisión indígena.⁸²

En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, en tiempos del gobierno de López Portillo

Los indígenas participaban ya en la educación unas veces comprendida en el trabajo comunitario institucional denominado indigenismo, otras veces como parte de la llamada Educación Pública.

En las últimas dos décadas del siglo XX es de gran importancia la participación mas plural de diferentes sectores de la población en la educación para adultos, hasta que el gobierno la adquiere por la Ley de Educación para adultos en 1975.

1.3.1 El indigenismo de participación.

La práctica indigenista ha sido un quehacer muy particular en sus objetivos y procedimientos con las comunidades indígenas. El trabajo con las comunidades indígenas después de la revolución de 1910 fue retomado como una misión del estado, aunque ya habían iniciativas en este sentido aún en tiempos de la dictadura de Porfirio Díaz. Maestros y antropólogos en las zonas rurales mexicanas realizaron educación castellanizadora y artística y para la producción en el campo. De principio la idea central era la integración de los indios al Estado Nacional. Ellos dejarían sus formas culturales, aprendiendo el español que era el lo que se consideraba la lengua nacional, aunque realmente no existe un precepto claro en la constitución que lo defina como tal. Esto que

⁸¹ Valentina Torres Septién. Ibid. p.642-643.

⁸² Es de notarse como en la obra de Valentina Torres Septién que se refiere a la educación mexicana y también indígena, sólo se menciona en un párrafo a la OPINAC y de la AMPIBAC no, verdaderos movimientos educativos indígenas. Y añade esta frase que seguramente nunca aplicaría con grupos mestizos "El simple hecho de que los indígenas estuvieran ya organizados y manifestaran un desacuerdo con las políticas que hasta entonces se habían seguido con ellos significaba que algunos estaban ya en posibilidad de hacerlo, es decir, ya tenían una preparación suficiente para proponer y estructurar un plan." Valentina Torres Septién. Ibid.p.645- 646.

generalmente era una forma oficial de etnocidio comúnmente conocido como integracionismo.

También entre los indigenistas y los capacitadores agrarios hubo intelectuales, artistas antropólogos y maestros, que trabajaron para la Secretaría de Educación Pública y para el Departamento de Asuntos indígenas. Este último pasaría a ser el Instituto Nacional Indigenista. Así, estaban los primeros indigenistas articulados con el estado; pero al mismo tiempo generaban estudios arqueológicos, teoría antropológica y didáctica, y algunos trabajos críticos. En las últimas tres décadas del siglo XX hay varios teóricos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en México que son fundamentales al interior del indigenismo: en los 60s Gonzalo Aguirre Beltrán, los marxistas de los 70s como Héctor Díaz Polanco, Rodolfo Stavenhagen, Guillermo Bonfil Batalla y Arturo Warman Grij que giró de una posición crítica en sus trabajos a volverse defensor a ultranza de las política indigenistas mas cuestionadas.

Las ideas de estos teóricos dan lugar a que en los 80's florezca una corriente que podemos llamar el indigenismo de participación, que se

relaciona directamente con los desarrollos teóricos de la Antropología sobre Culturas Populares (Guillermo Bonfil y Rodolfo Stavenhagen) y con probablemente en una relación muy discreta con los desarrollos en la Educación Popular en latinoamérica. Es importante subrayar el papel del indigenismo en la generación de teoría, ya que en otros países parece haber dominado más una sola vertiente, la del marxismo en la interpretación de la miseria de las comunidades indígenas y las posibles soluciones a esta.

El marxismo, por así decirlo, esquemático; fortaleció solamente la idea de la integración de los indígenas como clase social, tal vez en un futuro proletaria, en la lucha general de las clases. No existió aquí particularidad, y algunos extremos en México, llegaron a lo que se llamó campesinismo, que ponía toda esperanza de lucha en una clase campesina y que hacía casi inexistentes las luchas indígenas al interior de la teoría. Entre los autores campesinistas mas reconocidos se encuentran Armando Bartra y Adolfo Gilly.

Algunos autores modifican sus posiciones, como H. Díaz Polanco, quien poco a poco va retomando la idea de la autonomía indígena y de sus posibilidades reales. La reconversión de algunos indigenistas es solamente

superficial, saliendo las viejas polémicas sobre el carácter inútil y antiguo de los pueblos indígenas tarde o temprano a colación.

Una figura importante con mucha cercanía con la teoría antropológica brasileira de Darcy Riveiro, autor que también va avanzando hasta tesis casi autonómicas en sus definiciones de la antropología de las comunidades indígenas; es la de Guillermo Bonfil Batalla, quien se pronunció más y más por la imposibilidad de la conciliación entre indígenas y mestizos en los términos hasta los años 80's planteados. Su obra del México Profundo y muchos de sus artículos, son clásicos en el tema de las comunidades indígenas contemporáneas, desafortunadamente no suficientemente traducidos a otros idiomas.

Se ha ligado a su obra con lo llamado indianismo, corriente que ha dado un valor, tal vez en algunos casos exagerado a elementos de la cultura que en teoría, eran propias a los pueblos indígenas, como sería su mejor manejo del medio ambiente y su sabiduría ancestral. El indianismo fue principalmente un reconocimiento al saber de los pueblos indios. Efectivamente, aquellos rincones donde se refugiaron o quedaron los pueblos indios son los que tienen una mejor conservación de recursos naturales y del medio en general. El indianismo, sin embargo, tenía una parte generalizadora e idealizada, y una arista negativa, fue su reciclado en el discurso gubernamental y en el discurso filantrópico de estas cualidades indígenas.

Hay que reconocerle al indianismo que aunque no directamente, facilitó la acogida de nuevos paradigmas de desarrollo al interior del indigenismo, como es el caso del ecologismo. El ecologismo favoreció una comprensión mayor de los conocimientos y datos obtenidos por las mismas culturas indias de conceptos morfológicos, biogeográficos y productivos.

Víctor Toledo⁸³, biólogo de la corriente del etnodesarrollo, da a conocer la idea -investigada por Pimentel en 1979- de que la producción temporalera, sin implementos tecnológicos mayores, superaba en ahorro de energía y producción y sobre todo capacidad alimentaria a los grandes complejos agroindustriales (comparando en áreas mínimas y en periodos anuales) y con lo que pudo haber cambiado en los 90's toda la concepción sobre la producción tradicional campesina e indígena. Ignorar las conclusiones de estos estudios ha tenido sólo malas consecuencias, nuevas imposiciones de modelos agrarios que no funcionan, y libertad irrestricta a los introductores de la nueva revolución verde.

Un problema del indianismo sea tal vez el intentar de sus esquemas indigenistas nuevamente extraer un paradigma de desarrollo comunitario, como antaño, con la intención de dedicarse después a la extensión del nuevo modelo ambiental, étnico, comunitario; que suponían extraer de las comunidades indígenas. Por otra parte, al academizarse algunos de los conocimientos y saberes indígenas que quería reconocerse, estos perdían su contexto y sus relaciones directas con otros aspectos que no cupieron en el modelo.

Los indianistas querían que la sociedad entendiera que los indios tenían derecho a la vida, a decidir su propia opción de desarrollo, posesión de la

⁸³ Víctor Manuel Toledo, Julia Carabias, Cristina Maples y Carlos Toledo. *Ecología y autosuficiencia alimentaria*. ed. Siglo XXI editores. 4a ed. 1993

tierra y de su cultura, y lo contrario sería un claro Etnocidio. Se afirmó así el valor de las técnicas productivas propias de los indígenas y las posibilidades del etnodesarrollo, así como la autonomía de los grupos como principio, partiendo de las propias declaraciones de los pueblos.

Aquí cabe señalar el poder de la parte oficial para reciclar las corrientes más radicales en México. El discurso oficial indigenista ha estado provisto en varias ocasiones de la historia de México de un tono radical y justiciero. Ha ido además complementándose con la propaganda oficial en medios masivos.

Después por ejemplo, de ocultar durante siglos la existencia de lenguas indígenas, la propaganda gubernamental de los 90's empleó para sus spots televisivos del programa social en turno, a "genuinos indígenas" hablando en su propia lengua. El lenguaje propagandístico de la inclusión pretendía generar nuevas promesas que hicieran el efecto de la zanahoria amarrada a su cabeza que persigue el burro. Esto es lo que llamaremos el indigenismo de participación.

El indigenismo de participación es la versión gubernamental del indianismo. Se dice que la sociedad es un conjunto plural, donde las organizaciones indias deben participar siendo reconocidas por el Estado.

Se afirma la fuerza y pluralidad de las organizaciones y grupos indios, se les apoya con recursos o fondos del programa nacional de solidaridad y se favorece al mismo tiempo el aumento de la productividad en las regiones donde los indios habitan, entendiendo por esto último intensificar la producción. Se da apoyo particular a un tipo de trabajador que aumenta mas y más su número en México: el jornalero, lo que en las zonas indígenas se entiende como la construcción de albergues y comedores aledaños a las zonas de trabajo. Una Reforma agraria que favorecería a los grandes capitales se estaba gestando, apoyada por el indigenismo de participación.

1.3.2 Grandes reformas

Grandes negocios y grandes decisiones tuvieron que hacerse en el sexenio del presidente Carlos Salinas, y así como eran inoperantes algunas otras organizaciones sociales, el indigenismo integrador era inapropiado, para los cambios que se venían. La Constitución mexicana se

modifica, lo primero fue el art. 4o con cambios justicieros como aceptar que la nación tiene varias culturas y dándoles algunos derechos específicos a los indios. Posteriormente, ya abierta la brecha, se da la modificación del 27, que es como lo que quedó pendiente de los movimientos de Reforma del siglo XIX en toda la región latinoamericana. Quitar la tierra a los indios, era la intención, dicho en pocas palabras; pero primero debía existir algo parecido a un consenso surgido en "la sociedad en su conjunto" y las comunidades indígenas. La sociedad era supuestamente ya un todo plural, un concierto en el que todos participaban con igualdad en la toma de decisiones. El espíritu del art. 169 del convenio de la OIT, estaba presente. Pero también estaba presente en muchas declaraciones y movimientos políticos de los noventas, el control desde la lucha de las masas (de las masas contra las masas), el reconocimiento de nuevos interlocutores desprovistos del carácter hasta cierto punto proteccionista de las viejas organizaciones sociales, entre las que estaban las indigenistas y las organizaciones indígenas oficialistas.

Un discurso emancipador, demandaba la participación de los grupos indios en las decisiones del estado nacional quien antes tomó como política la desintegración y el etnocidio, cultural y de los seres humanos o simplemente la indiferencia ante los pueblos indios. La política cultural se trabaja entonces articulada con la política económica, inyectando recursos dirigidos directamente a las organizaciones indígenas.

Para los funcionarios y algunos teóricos gobiernistas, la política de la pluralidad significaría una nueva forma de participación para las comunidades. Los gobiernos anunciaron que los rezagados durante 500 años, obtendrían un nuevo lugar en la sociedad nacional. La solución a la miseria en que muchas comunidades viven era integrarse a la modernización, pero no se respondieron preguntas acerca de sus beneficios, ni de quien obtendría las ganancias en los aumentos de productividad.

De los significados de la producción intensificada en relación con los recursos naturales y con las mismas culturas indias; que en resumidas

cuentas tendería, a la alienación³⁴ y por último quien se ía el dueño, entre tantos cambios, de la tierra, de la fábrica, de los recursos naturales.

1.3.3 1994: The Big brother became small.

En su famosísima novela "1994" Orwell representó un estado totalitario, modelo socialista, al que ya no era posible contestarle. El estado vigila y devora hasta los sentimientos más íntimos de una sociedad que no luchó suficiente para derrocarlo. El 1994 mexicano está marcado por la respuesta de los pueblos indígenas en la rebelión indígena tal vez mas difundida en el México del siglo XX, al Estado Big brother. El gobierno mexicano, otra vez, como pasó ante las rebeliones de otros siglos, se da cuenta de que la capacidad bélica para aplastar a las fuerzas sociales es limitada, a comparación de otros Estados de la región latinoamericana.

El estado es sorprendido por otra rebelión indígena en Chiapas, sin haber superado su logística militar desde 1968, último ataque militar masivo contra civiles.

El año 1994, marca la línea entre que los "indiólogos" e indigenistas de todas clases, eran una minoría y se vuelven una multitud. Hoy en día han ido a visitar el campo y las zonas rebeldes muchas personas. Hay parece ser, un contacto mayor entre quienes estaban escondidos en las regiones indígenas y quienes habitan en las ciudades con muchos mas privilegios y comodidades.

El indigenismo se expresa de forma otra vez convencional y si bien la aparición en la escena de los zapatistas resemantizó el lenguaje en todo el campo social, gracias al estilo de Marcos y del pensamiento tzeltal; por su parte, el indigenismo, que se resiste a no estar presente en el siglo XXI, volvió a florecer, en una faceta paternalista, la filantropía. De hecho en la propuestas indigenistas anteriores había un sentido humanitario del que ahora muchas personas se sienten contagiadas, para mirar a los indígenas.

³⁴ Al respecto es interesante la concatenación de alienaciones al cambiar los modos de producción, al mismo tiempo del espacio y de las mismas personas; así como los cambios en los patrones de consumo que también modifican a la larga la visión sobre el propio espacio habitado. Quitando la parte de una teoría dependientista que desemboca en el mayor pesimismo visto en la izquierda latinoamericana, el texto de Milton Santos nos evoca por lo menos los significados de los cambios para mal de la globalización a la que los gobiernos mexicanos de las últimas décadas han obedecido sin decir "Pío". en: Milton Santos. *Pensando o espaço do homem*. editora Hucitec. São Paulo, 1986. 2a ed.

Los proyectos acostumbrados por el indigenismo de integración más tradicional hacen su aparición: Los hatos de chivos, las granjas de conejos, pollos, y cerdos destinados a las mujeres de la comunidad y sin valorar sobre las condiciones del ambiente, y las condiciones de compra y trato de los animales.

Otra vez propuestas alimentarias como el hacer propaganda al uso de la soya y de alimentos que la comunidad no tiene en su uso tradicional. Otra vez atendiendo a todo lo accesorio sin atender a lo fundamental.

El lado gubernamental en el que podemos agrupar a los programas sociales de Estado entre los que se cuentan en medio de la militarización, (en ocasiones con el pretexto de un servicio social a las comunidades) las becas para pobres y las tiendas y despensas distribuidas por el ejército, introduce en las comunidades artículos de dudosa procedencia y valor alimentario, y con una buena cantidad de empaques plásticos y detergentes. Introduce también en mayor manera la compra de harinas industrializadas.

Los sistemas de promotores educativos, culturales, de la salud, siguen introduciendo un sistema para el que la metáfora educativa es que los indios harán todo lo que se les dice desde el pensamiento mestizo y urbano en boga, pero nunca deberán tener los mismos privilegios que las personas mestizas, porque estas siempre ocuparán la punta de la pirámide social. Al final viene la sorpresa. Abandonan los proyectos una vez que desaparecen sus introductores.

Las reglas de oro están intactas, desde hace cinco siglos: ningún indígena dirige los proyectos, mucho menos los administra. En los equipos de trabajo de investigación, de apoyo, los indígenas no deben figurar de forma profesional.

El conocimiento indígena se sigue planteando como conocimiento tradicional, de una sabiduría lejana, que no cuestiona al conocimiento universitario. Hay que mencionar sin embargo que en México hay programas del lado gubernamental y del no gubernamental, y del lado indígena; destinados a recuperar y aún a certificar el conocimiento indígena como las Organizaciones de médicos indios y los sistemas de certificación a las parteras.

En este último se olvida solamente que como en la otra medicina, la partera no es solamente obstetra, sino que atiende enfermedades, por lo que es médica.

Las personas de más conocimiento de los pueblos indígenas, deben figurar en los proyectos generalmente, bajo un cargo de comisionados o de promotores, nunca como autoridades al interior de las estructuras mestizas de apoyo a las comunidades.

1.3.4 La nueva propuesta civilizadora.

Diferentes actores han propuesto en el campo sus proyectos, y en ocasiones se esconde al interior de estos una opción civilizadora, que prestigia a las opciones popularizadas y los significados del desarrollo de la comunidad en ese momento en boga para los indigenistas. Algunos contenidos educativos proponen en forma latente u oculta, imitar al ser mestizo, aún en las propuestas más elementales de la capacitación y en las formas que en general se propone a las comunidades para vivir. Proponen así, imitar la vida urbana, pero sin los mismos privilegios para las personas indígenas que para cualquier vivienda mestiza de clase media. Imágenes, textos, contenidos parecen decir: sé mejor que las personas de origen mestizo, come mas sano, vacúnate contra todo, pero no esperes nunca tener lo que ellas tienen.

Llama la atención que en las zonas hoy rebeldes, del estado de Chiapas, las comunidades habían llevado a cabo todas las propuestas de desarrollo comunitario posibles. Gestiones, plantar frutales, huertos familiares; encerrar los cerdos, construir la escuela, y sus comunidades seguían viviendo en la miseria. Sus comunidades estaban un poco más atractivas, y mas "cómodas", pero seguían sin tener los servicios mínimos.

Chiapas muestra, además de siglos de atropellos y abandono gubernamental, una caída del paradigma moderno del desarrollo comunitario.

II. Tres episodios fundamentales en la didáctica de la alfabetización a lo largo de la historia.

Una vez expuesta esta panorámica de la historia de la exclusión, y que hemos ya descrito brevemente al indigenismo, nos dedicamos ahora a exponer tres momentos particulares, de producción muy grande y variada de técnicas y metodología educativa.

El primer episodio proviene de la historia de la invasión, y se trata de las primeras cartillas de alfabetización, cuya elaboración fue posible tal vez por la tremenda particularidad de los educadores de tiempos de la invasión y de la colonia y por la educación indígena que antecede a estas prácticas, según podemos rescatar de las fuentes. Los otros dos momentos que nos parece importante exponer en esta historia discontinua en la didáctica, es por una parte el del Instituto Lingüístico de verano (ILV) con su intervención política y social de las comunidades indígenas valiéndose de la educación. Para finalizar se expone un tercer momento, una experiencia coetánea al ILV, en la segunda mitad del siglo XX, de la educación hecha por una indigenista llamada Evangelina Arana.

2.1 Las cartillas de alfabetización durante la invasión y la colonia.

La impresión de cartillas de alfabetización en el siglo XVI, es un hecho muy importante por varios aspectos. El primero sería la prueba de métodos para la alfabetización en forma bilingüe y trilingüe, en lenguas indígenas. Un segundo elemento, sería la elaboración con parámetros "occidentales" de tratados, diccionarios y estudios lingüísticos sobre las lenguas indígenas. El estudio de las lenguas y aún de las culturas indias se hacía simultáneamente con la enseñanza de la lectura y escritura de las mismas, por lo que se piensa que las cartillas no estaban destinadas precisamente a las comunidades indígenas, sino a los religiosos que llegaban a evangelizar, que aprendían la lengua indígena con ellas.

Tal vez ambas prácticas, la de alfabetizar y aprender el idioma por parte del educador, se hayan dado simultáneamente lo que hace el proceso muy particular en términos de una docencia *sui generis*. La docencia estaba inserta en una idea de evangelizar, y la evangelización se ligó a lo político y a un proyecto social. La persona se convertía en un sujeto

un sujeto cristiano, inteligible, ya casi se le entendía algo, una vez evangelizada y se evangelizaba por medio de la alfabetización.

Es con estos propósitos, pero por intereses muy particulares también de los educadores y formas de comportarse ante el conocimiento académico, que se realizaron importantes estudios sobre las lenguas, que en muchas ocasiones se publicaron y elaboraron junto con las cartillas, lo que aumentaba sus alcances. Al mismo tiempo que hacer cartillas y diccionarios, una compleja labor de escritura en códices, que aseguraba y reproducía la interpretación simbólica de las culturas indígenas por los españoles y sus escribanos indígenas, ocupó un lugar importante en el trabajo de los religiosos.

Las primeras cartillas de alfabetización eran bilingües y trilingües. El primer siglo desde la invasión a los pueblos de nuestro continente, fue de evangelización por medio de la alfabetización.

Los primeros materiales eran trilingües, en latín, romance y la lengua particular que se enseñara. Si ahora planeáramos un programa trilingüe, principalmente se diría que es imposible aprender a leer en tres lenguas simultáneamente. ¿Aprendían las personas de entonces? Aprendieron por lo menos los idiomas y en sus trabajos recepcionales se nota que también Filosofía. Y provocó su aprendizaje tal reacción en Europa, que se prohibió el acceso a las personas llamadas indígenas, como alumnos y como maestros, en tiempos de la colonia.

Los primeros alumnos de la universidad mexicana fueron indígenas. Hasta que explícitamente se les prohibió estudiar ahí, y se les relegó solamente a las formas elementales. Llegando hoy día a una prohibición explícita o no, económica y social.

Los educadores de la conquista pensaron que era obvio que había que aprender las lenguas indígenas, para hacer programas de educación destinados a estos pueblos, idea que se perdió posteriormente. Indudablemente la educación de este tiempo sirvió a la violencia, el etnocidio y la dominación y a que se delataran las personas ante las autoridades. Pero de todas formas el trabajo educativo y sobre todo lingüístico que se realizaba, era ominoso, ya que se aprendía al mismo tiempo que se creaban diccionarios en las diferentes lenguas. Los contenidos de la religión católica, tuvieron toda su carga de siglos sobre la moral, su egoísmo y su terrible etnocentrismo que aceptaba

solamente un Dios y no muchos Dioses como los aztecas. Catolicismo lleno de vírgenes blancas y ángeles obesos en sus imágenes, que afectó sin recuperar mas que en parte a la zoología científica hechas por los habitantes de estas tierras, pudiendo revisarse los conceptos científicos hasta siglos después con Francisco Javier Clavijero.

Entre los problemas graves que a simple vista se les ven a las primeras cartillas estaban precisamente sus propósitos evangelizadores, que daban lugar a contenidos muy abstractos y sobre todo más arbitrarios que cualquier curso actual de matemáticas. Al contrario que en la actualidad, que los materiales se formulan con contenidos que no lastimen la supuesta simplicidad de los indígenas, los contenidos eran demasiado abstractos. Una de estas abstracciones que poco se ha analizado porque aparece en las imágenes de las cartillas es la que llamaremos en este trabajo la zoología católica, medio mitológica, medio real, que se aprendía junto con los contenidos verbales.

"El hallazgo del Nuevo Mundo despertó explicables inquietudes entre los hombres de letras. En su historia de las Indias escribía Gómara que el mayor hecho después de la creación del mundo, con la excepción de la encarnación y muerte del que lo creó, era el descubrimiento de estas partes...En cuanto a la ciencia natural, se encuentran nuevas especies botánicas y zoológicas, y comienza la interminable polémica- que ha de retomar el siglo XVIII - acerca de la calidad de ellas en comparación con las europeas." ⁸⁵

2.1.1 Preguntas a los materiales

Las primeras cartillas de alfabetización, son junto con la capacitación, y los sistemas de promotores del siglo veinte, materiales muy diversificados y son esenciales como momento de la educación indígena desde hace cinco siglos. El siguiente cuadro presenta datos, cronológicamente, de las características generales de las cartillas y diccionarios en lengua indígena

⁸⁵ Zavala, Silvio. *Filosofía de la Conquista*. ed. Fondo de cultura económica. 1a.1947. en reimp. 1984. col. tierra firme. p. 17-18.

Nombre de la cartilla, lugar de impresión y autor	Características del método y progresión	Relación imágenes texto.	Fechas de diseño y uso	Relación con otros métodos
Fray Pedro de Gante. Doctrina Cristiana en lengua mexicana.(impr. en Amberes)	bilingüe, no se conoce mas porque se pierde el original. Se conoce por referencias. es muy probable el uso de la repetición.	No se conoce físicamente mas que por referencias de los autores.	Los franciscanos llegan a América en 1524. En 1528, se manda a imprimir. Se usa tal vez hasta que elabora la primera cartilla.	
El primer libro de alfabetización en América. Cartilla para enseñar a leer. Fray Pedro de Gante (impr. en México) casa Pedro de Ocharte.	Alfabeto latino, vocales, silabario de dos y tres letras. Trilingüe en romance, latín, mexicano. Fraseo en las tres lenguas y rezo de oraciones.	Pocas imágenes, abstractas. Sucesos en pueblos con vestimenta europea, personas con barba, santos unidos por líneas a cruces volando en el cielo. Páginas de texto. No hay números. cruces como adorno. Letra gótica. color negro.	Publicada dos veces en el siglo XVI. Se calcula alrededor de 1538, aunque la imprenta viene en 1539. Pudo ser impresa antes en papel de maguey y con tipos de madera. La reimpresión esta fechada en 1569.	Contiene todos los principios del silábico, no presenta comentarios sobre oponerse al delecteo.

<p>Vocabulario en la lengua castellana y mexicana. Alonso de Molina. casa Juan Pablos, en México.</p>	<p>contiene dibujos muy abstractos de la doctrina católica, en una mezcla de letras e imágenes a dos colores, rojo y negro. Palabras completas y vocales.</p>	<p>Imágenes mayores que el texto. El texto se mezcla con las imágenes, hay numerosas plecas y caracteres mezclados, caóticamente .</p>	<p>1555.</p>	<p>al contrario tal vez de otros métodos, se plantea la cuestión de unir la existencia de distintos vocablos para el mismo concepto en varias lenguas y no solo la traducción de oraciones y o normas cristianas.</p>
<p>Doctrina cristiana en la lengua de Mechuacan. Maturino Gilberti (frances, impr. México) casa Juan Pablos.</p>	<p>Bilingüe en castellano y, tarasco, purh'epecha o michoacano. Frases en latín.</p>	<p>Letras grandes para el castellano y pequeñas para el tarasco. Ángeles obesos formados de cabeza y dos alas. soldados con uniforme romano antiguo. llevan plumas en la cabeza. adam y eva en desnudo total. pilares con hojas de parra.</p>	<p>En 1559 1a ed. y reimp. en 1575</p>	<p>Se nota un deseo por ilustrar con imagen conceptos cristianos de alguna complejidad y de integrar algunas frases del latín, propias de la doctrina cristiana.</p>

<p>Doctrina cristiana breve y compendiosa. Fray Domingo de la Añunciacion. casa Pedro de Ocharte.</p>	<p>lengua española ya actual, y mexicana.</p>	<p>Imágenes de personas, sacerdotes y soldados rodeando a la virgen. Imagen arriba. texto abajo. Soldados romanos. imágenes con contenidos varios presentados como simultáneos, la cruz, la virgen, el niño.</p>	<p>Publicada en 1565.</p>	
<p>Cartilla impresa en México</p>	<p>se presume bilingüe o trilingüe en romance, latín, mexicano o náhuatl.</p>		<p>Publicada en 1568.</p>	
<p>Cartilla de molde*en lengua otomi, compuesta por Fray Alonso Rengel.(esp. hecha en México)</p>	<p>Se presume bilingüe o trilingüe en otomi, latín, romance.</p>		<p>Publicada en el siglo XVI</p>	

<p>Cartilla en lengua tarasca. Tesoro Spiritual de los Pobres de lengua de Michuacan. Maturino Gilberti (frances, impr. México) casa Antonio de Espinosa.</p>	<p>Bilingüe en castellano y, tarasco, purh'epecha o michuacano. Frases en latín.</p>	<p>Las imágenes tienen animales africanos y europeos, como leones y esqueletos de vacas. Letras grandes para el castellano y pequeñas para el tarasco.</p>	<p>En 1559 1a ed. y reimp. en 1575</p>	<p>Se nota un deseo por ilustrar con imagen conceptos cristianos de alguna complejidad y de integrar algunas frases del latín, propias de la doctrina cristiana.</p>
<p>Sermonario en Lengva Mexicana . Catecismo bilingüe. Fray Juan de la Añunciacion, agustino. Antonio Ricardo.</p>	<p>bilingüe. mexicano, español.</p>	<p>letra italiana.</p>	<p>En 1577.</p>	
<p>Doctrina cristiana en lengua mexicana. fray Alonso de Molina. casa Pedro de Ocharte.</p>	<p>Bilingüe mexicano o náhuatl, español.</p>	<p>letra italiana inclinada. Imágenes con frases en latín. Cristos y ángeles compuestos de dos alas y una cabeza.</p>	<p>En 1578.</p>	<p>Se nota la intencion de incluir el latín conceptualmente en las imágenes, aunque no es contenido directo.</p>

Cartilla y doctrina cristiana en lengua chuchona. Fray Bartolome Roldan (¿español?, la cartilla es hecha en México)	Bilingüe en lengua chuchona y romance. "Cartilla, doctrina y dialogo. "	sin datos.	Publicada en 1580	
Vocabulario de la lengua Misteca. Fray Francisco de Alvarado. Casa de Pedro Balli.	bilingüe en español, mixteco.	Imágenes muy abstractas, con texto separado de las imágenes. usa V en lugar de U. Tiene el escudo dominico.	En 1593.	
Huehuetlaht olli. Fray Juan Bautista. Melchor Ocharte.	bilingüe mexicano o náhuatl, español.	Letra itálica, con cruces, con adornos, dibujos prehispánicos	aparentemente editada en 1600.	

***la palabra molde se refiere aparentemente al uso de imprenta.**

Tabla resumen y observación de cartillas compiladas con un análisis profundo de Emilio Valton.⁸⁶ y de mi propia revisión de las cartillas. La última línea de la tabla se refiere a una fuente cuyos datos exactos no se conocen, por lo que el investigador Miguel Leon Portilla, quien lo publica hace una reconstrucción, y

⁸⁶El primer libro de Alfabetización en América. Cartilla para enseñar a leer. imp. por Pedro Ocharte. México, 1569. Estudio histórico de Emilio Valton. Antigua Librería Robredo. México D.F. 1947. pp.156. Valton cita a su vez dos fuentes: D. Joaquin Garcia Icazbalceta. Bibliografía Mexicana del Siglo XVI, México 1886. y del mismo Valton, E. Impresos mexicanos del siglo XVI (incunables Americanos) México, imprenta universitaria, 1935.

aunque la obra se supone precortesiana, esta fuertemente marcada por la transcripción de religiosos católicos.⁸⁷

Otros trabajos que reúnen y describen materiales educativos de tiempos de la conquista, como el enorme listado de Irma Contreras G.,⁸⁸ nos dan cuenta del trabajo lingüístico que se siguió dando entre los siglos XVI y XIX, en el sentido de escribirse gramáticas, diccionarios, y libros para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. La autora de ese listado clasifica sin embargo toda la acción educativa de 500 años como castellanización, un análisis más profundo dará seguramente cuenta de muchos materiales que no son castellanizadores, sino de aprendizaje de idiomas y de alfabetización en primera y segunda y hasta tercera lenguas. Este punto es particularmente importante para nuestra reflexión. Afirmamos por esto que no toda la educación indígena ha sido castellanizadora, y que hay que estudiar más detenidamente en el futuro los esbozos y prácticas reales en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna y en una segunda lengua.

Los datos de la tabla nos muestran características muy particulares, aún si efectuáramos una comparación con materiales europeos de la misma época. Y nos llevan a continuar la reflexión con respecto a los educadores y a los educandos de estos tiempos.

Puede notarse la urgencia que sintieron los religiosos para hacer cartillas de alfabetización y de evangelización. En este contexto: ¿la urgencia sentida por los religiosos por enseñar, era realmente por los contenidos religiosos o evangelización meta de sus gobernantes o por un interés en la enseñanza de la lectura y de la escritura y por preservar el conocimiento de los pueblos?

En una de estas fuentes se menciona el uso de "repetición como papagayos" para enseñar, ¿por qué entonces los frailes no se conformaron con enseñar la doctrina católica y el idioma por medio de repetir sin entender o sin poder leer? Si de las personas que llegan a

⁸⁷Miguel Leon Portilla y Librado Silva Galeano, Librado (transcriptor) Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. Secretaria de Educación Publica. Fondo de Cultura Economica. México, 1a. reimp. 1993. pp.242.

⁸⁸ Contreras García Irma. Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República mexicana. (siglos XVI al XX) tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México. 1a. ed. 1981.

América y las habitantes de Europa una buena parte era analfabeta ¿por qué no se imaginaron una gran población que no necesitara saber leer?

Un motivo fuerte que los impulsaba era quizás la tradición educativa de la edad media, que basaba todo el entendimiento humano solo en lo escrito y en las repeticiones de lo que se decía en forma escrita, lo que se denominaba, según E. Durkheim, *Repetitorium*. La costumbre didáctica de los frailes, se basaba definitivamente en la escritura, práctica casi convertida en el imperativo de los jesuitas en la edad media.

Podemos pensar por una parte, en el contexto de la invasión violenta de la que la educación era la parte mas refinada, en una articulación de lo educativo con lo militar. Pero en la historia de la humanidad ya se conocen otros casos en que la educación tiene el propósito de apoyar la dominación con resultados menos inteligentes que estos materiales.

Durante varios siglos se discutió si los habitantes de América tenían o no un alma. El trabajo de los religiosos muestra otra convicción, si no... ¿podrían enseñar a un sujeto educativo tan perfectamente definido, destinado a ser dominado y esclavizado ¿pero sin psique, que es a fin de cuentas el alma?

La tradición educativa que tenían los religiosos, era la universitaria, recién surgida, pero ya con prácticas muy precisas en la edad media que antes señalamos. Es por eso probablemente que lo primero que se crea no son escuelas elementales, como los Colegios del siglo XVII o la educación popular de fines del XIX y principios del XX, sino universidades.

Hay curiosas innovaciones educativas muy tempranas, que uno se pregunta si no vinieron con el contacto y la sabiduría y tal vez otra costumbre educativa del pueblo con el que se encontraron. Al respecto nos aclaraba Gonzalo Aguirre Beltrán, que los mismos frailes aceptaban: basaron la educación en lo que ya existía en América.

“Desde que Fray Pedro de Gante fundó en Texcoco la primera escuela, recién consumada la conquista, hasta que en 1536 abrió sus aulas el Colegio de Santa Cruz en Santiago Tlalotelco la educación formal

apoyó sus primeros pasos en la institución indígena del telpochcalli. Sahagún lo admite llana y sinceramente al informarnos: "A los principios, como hallamos que en su república antigua criaban los muchachos y las muchachas en los templos, y allí los disciplinaban y enseñaban la cultura de los dioses, y la sujeción a la república, tomamos aquel estilo de criar a los muchachos en nuestras casas, y dormían en la casa para ellos estaba edificada junto a la nuestra, donde los enseñábamos a decir los maitines de Nuestra Señora, y luego de mañana, las horas; y aun les enseñábamos a que de noche se azotasen y tuviesen oración mental."⁸⁹

Los materiales parecen haber sido también de una variedad sorprendente. Se habla de escritos, en las cartillas que en esta parte se abordan, pero también de dibujos y juegos, así como de dramatizaciones. Los materiales para apoyar esta variada didáctica, se apoyaron también en algunas de las formas ya existentes en América y no sólo en América sino en otros pueblos. Aquí es importante despojarnos del etnocentrismo europeo que nos ha llenado de la idea de que la historia comienza en la edad media, y de que los descubrimientos pasaron de Europa al mundo. En resumidas cuentas, que cuando en Europa se inventa algo, esto empieza a existir en el mundo. Además Europa, creaba objetos importantes, pero eso no quiere decir que los socializaba en toda su población, ignorante y miserable en muchos casos. En el caso de la imprenta, tal vez debamos mas su llegada al espíritu emprendedor del judío Juan de Cronenberg, y a los religiosos que necesitaban un sistema más efectivo de imprenta, que al afán de compartir conocimientos de los pueblos europeos.

Enrique Valton, especialista en el tema, hace una mención importante, en cuanto a obras que muy probablemente hayan sido editadas aun sin la ayuda de la imprenta a la llegada de los españoles. Los franciscanos estaban llegando a América en 1524, y estaban mandando su primera cartilla bilingüe con vocabulario cinco años después. Esto habla o bien de un trabajo lingüístico y pedagógico sin comparación, o de que existía una costumbre de acopio de vocablos, materiales o aun técnicas

⁸⁹ Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. Instituto Nacional Indigenista. ponencia presentada para el Congreso Nacional de Sociología de la educación mimeo. 1953. la cita a Sahagun se refiere al volumen III de la edición para 1938 de la Historia de las cosas de la nueva España, aparentemente. p. 8.

didácticas, anterior a los españoles, que favoreció una avanzada en la educación de estas dimensiones

Comparando con la siguiente tabla sobre los materiales destinados a los criollos y españoles en América, surgen otras preguntas. ¿Por qué los métodos dedicados a los criollos parecen no haber resuelto la disyuntiva entre el delecteo y lo silábico y lo fonético y en las cartillas se usa de todo? El momento histórico en la didáctica como señalamos anteriormente, es el de una innovación teórica, que preconizaba las bondades de la caligrafía, ¿por qué tomó este punto de vista tanta importancia en vez de otras discusiones, como la de los contenidos de la educación?

La escuela primaria mexicana futura, heredaría este prurito por la caligrafía, que es posible todavía observar en nuestros días, en la costumbre didáctica de las maestras de 1o y 2o grado. Las cuestiones relativas al multilingüismo, los numerales y los contenidos en general, y sobre todo la complejidad, tan presentes en las primeras cartillas, se pierden durante siglos.

El dedicarse a enseñar signos alfabéticos, la enseñanza de cuestiones tan absolutamente arbitrarias como los contenidos religiosos, pudieron haber llevado a la reflexión educativa en totalmente otra dirección. El carácter de la educación anterior a la invasión española, le da un carácter y una multiplicidad a la didáctica, que no era posible imaginar en quienes sólo seguían la tradición pedagógica europea o más aún, ni siquiera habían sido sujetos de ella por pertenecer a las clases más pobres. Parte también de esta coyuntura tan especial puede ser el carácter de la educación de los religiosos que llegaron a América, entre los que sobresalen los franciscanos, dominicos y jesuitas.

Sobre las técnicas de impresión de materiales en E.Valton:

"...podríamos aventurar que estos misioneros franciscanos fueron en América los iniciadores de algún intento primitivo de la estampa o de la imprenta, haciendo, por ejemplo, con su propia ingeniosidad, o mandando hacer por indios neófitos, algunos grabados en madera que representaban las imágenes y misterios de la religión cristiana, los que después se imprimían sencillamente en papel de maguey, o en

cualquier otra materia de las que acostumbraban usarse para los códices."⁹⁰

Las gramáticas europeas aun no se escribían cuando empieza la invasión a América y la imprenta de tipos que podían ser usados varias veces, también era un nuevo invento europeo de apenas entre 1436-1445, aunque los libros, como ya decíamos, son mucho más antiguos para varias culturas, entre las que se encuentran la china, y las Americanas.⁹¹ Respecto a los materiales y aun las técnicas innovadoras:

"La prédica de la nueva fe ensayó con éxito la utilización de materiales audiovisuales, pinturas, jeroglíficos, dibujos, impresos; hizo abundante el uso del canto, de la danza de la música y de las representaciones dramatizadas; extrajo la enseñanza del rito y la liturgia del recinto ostentoso del templo y la llevó a la casa humilde del indígena..."⁹²

Es importante aquí, considerar entre las pocas alusiones que se hacen al uso de colores, el comentario recogido por M. León Portilla en cuanto al significado de las tintas, siendo la negra expresión de sabiduría.

2.1.2 Las cartillas destinadas a la población criolla

La parte criolla seguía fortaleciendo una tradición educativa que caminaba paralelamente a la enseñanza a los grupos indígenas. Las cartillas o libros, así como las técnicas de enseñanza van diferenciándose y se guían por las discusiones en materia de didáctica de la lectura y la escritura, como recién afirmábamos, que se dieran

⁹⁰Enrique Valton. Impresos mexicanos del siglo XVI (incunables Americanos) México, imprenta universitaria, 1935. p.5

⁹¹ Se toma a los chinos como los inventores de la impresión de libros (cartas de barro en el siglo 11 d.C.) Para Europa es Johannes Gensfleisch de Gutemberg en Estrasburgo, después en Mainz el arte de la impresión con letras reusables, después de metal (1436-1445). En 1455 se produce la primera impresión de la biblia Latina de Gutemberg.

Als Ersterfinder des Buchdrucks sind die Chinesen anzusehen (Lettern aus Ton im 11. Jh.n.Ch.)...Fuer Europa erfindet Johannes Gensfleisch zum Gutemberg in Strassburg, dann im Mainz die Kunst des Drucks mit wiederverwendbaren Einzelnettern, zunaechst aus Holz, dann aus Metal (1436-1445). 1455 wird als erstes groesseres Druckwerk die lateinische Gutembergibibel fertiggestellt..."en: Der groesse Ploetz. Auszug aus der Geschichte. Verlag Ploetz. Freiburg, 1981.29 edición. col. de 65 científicos. p.504.

⁹² citando a Icazbalceta en texto editado en 1866. Gonzalo Aguirre Beltrán Ibid.(1953)p.6

en esos momentos en Europa. Es por tanto, que las cartillas tienen contenidos sustancialmente diferentes a las destinadas a los grupos indígenas.

Nótese en la siguiente tabla que también los nombres de estos materiales corresponden a los lugares de Europa donde se produjeran, como en el caso de la cartilla de Valladolid. Aquí es también relevante que las cartillas reflejan en ocasiones la lucha en contra de métodos rígidos como el del Deletreo. Un salto de nivel lo dan las cartillas que proponen la caligrafía y las posiciones de la mano como factores importantes en la escritura. Restos de esta cartilla se encuentran hoy día todavía en materiales como los del INEA para adultos, destinados a los mayas de la Península de Yucatán, en las numerosas líneas que se dejan libres para el ejercicio de la caligrafía, factor fundamental para esta escuela en el aprender la escritura.

El hecho de dar la primera importancia a este factor está claramente marcado por la discusión sostenida en Europa sobre dicho aspecto para estos tiempos.

Cabe señalar que la guerra que los métodos han convivido en paz en la historia de la alfabetización a pesar de las irreconciliables diferencias que señalan sus admiradores y detractores según sea el caso, y esto nos puede llevar a la idea de que varios métodos funcionan y se usan simultáneamente durante varios siglos, con algunas innovaciones de contenido y de técnicas concretas.

Cartilla o libro	Metodología	Años de publicación
Cartilla de Valladolid o cartilla común. (española)	Alfabeto, vocales, sílabas de dos y tres letras. Ideas de la doctrina cristiana. Supone contraponerse al método de deletreo. Se usa simultáneamente en las escuelas con el método de deletreo.	Publicada en 1542 y usada durante el siglo XVI, XVII y XVIII

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

El arte de escribir de Santiago Palomares (española)	muestras de letra cursiva para calcar y repetir	Publicada en 1776
Jose de Anduaga (española)	"aspectos teóricos de la escritura" Cómo tomar, cortar la pluma, posición y ángulo de la mano; proporción geométrica de la letra y orden para aprenderla.	
El maestro de leer de Francisco Xavier de Santiago Palomares (española) apoyado por la Sociedad Vascongada de los Amigos del País.	Organiza la lectura en siete pasos o grados ortológicos 1o y 2o deletreo. 3o pronunciar sílabas sin nombrar letras. Caligrafía de la letra cursiva.. Letra minúscula y mayúscula. Copia de frases.	Publicado en 1786
Nueva Cartilla de primeras letras. Autor anónimo (mexicana)		Publicado en 1803
Silabario de Ignacio Montero (probablemente novohispano)	No hay letras ni vocales. 10 palabras que empiezan en las vocales. Esto lo hace mas global que silábico.	Publicado en 1815
Nuevo Arte de enseñar a leer. Vicente Naharro (española)	usar los sonidos en vez del deletreo (fonético)	publicada en 1824

Datos extraídos de los textos citados de Dorothy Tanck ⁹³

También se han dado algunos casos en los que el material se produce para México y de ahí éste se lleva hacia otros lugares de América. Sobre la cartilla de Xavier de Santiago para la Sociedad Vascongada, podemos decir que es una institución con la particularidad de ser laica

⁹³Dorothy Tanck de Estrada (Reformas...1995) pp.84-86.

y que aún existe en el antiguo Colegio de las Vizcainas en las ciudad de México.

La diferencia entre los materiales destinados a indígenas y de los criollos y mestizos al principio era muy grande, llegando a uniformarse más cerca del siglo XVIII. Algunos cursos eran destinados a grupos indígenas concretos como mujeres jóvenes. Los materiales que al final dominarían la escena serían los hechos a imagen y semejanza de Europa en la educación indígena, ya que se usaron mas y mas en las instituciones educativas. La idea de que lo mas nuevo era lo mas moderno, pudo también hacer que se sustituyera con el tiempo los materiales trilingües del principio, por materiales monolingües con preocupaciones didácticas similares a las expuestas en este último grupo de cartillas.

El concepto de alfabetización en ellas, tan ligado solamente a labores manuales y al orden de los factores, se aplicó probablemente con un fuerte aparato de disciplina, cuando se enseñaba en grupo. El conseguir uniformidad en las labores escritas tan definidas dependía tal vez de la uniformidad mental y corporal de quienes ocupaban un pupitre en la escuela. Donde un elemento fundamental es el uso de la caligrafía, desde los materiales en los que se había descubierto ya en el terreno didáctico la importancia para aprender a escribir de la colocación de la pluma, y de los ángulos de inclinación de la mano sobre el papel. La caligrafía tomo un papel protagónico para estas escuelas de la Alfabetización.

Las tintas y los aparatos para escribir eran visiblemente mas complicados que ahora, por lo que la higiene escolar debió tener un papel también importante.

El contacto con los libros y la educación escolarizada en las primeras generaciones de criollos debió ser también no solo un privilegio, sino un trabajo duro, ya que una buena parte de los conquistadores son aparentemente iletrados.

2.2 Educación indígena, la intervención del ILV.

El Instituto Lingüístico de verano o ILV, participa en uno de los momentos mas productivos de la Metodología de Educación Básica y en particular de la Alfabetización en Lenguas Indígenas, con un fin castellanizador.

Es importante analizar ahora su participación, porque dirigió literalmente la alfabetización en lenguas indígenas en México y en otros países latinoamericanos, durante varias décadas del siglo XX. La producción en materiales, investigación lingüística y metodologías en México, ha estado necesariamente marcada por esta participación tan larga e intensa.

En 1951 ya el ILV había producido estudios sobre 48 variantes de lenguas indígenas, gramáticas, alfabetos y cartillas. En 1952 el número de las cartillas ascendía a 42, trece libros de cuentos, dos de higiene. Publicaba asimismo en temas de horticultura, cocina y aritmética. También hicieron diccionarios y la traducción del pentateuco de la Biblia. Entre 1958-59 publican 46 cartillas e historietas.⁹⁴

El ILV Fue traído a México invitado por Miosés Saenz, quien convenció al presidente Lázaro Cárdenas del Río. El entonces presidente, después de observar los éxitos en Teteisinku (Tetelcingo), Morelos, en las campañas antialcoholismo y de alfabetización de este grupo, les apoyaría con todos los medios. La educación indígena, esto es; la destinada a los pueblos indios, vive así una nueva etapa de apoyo directo gubernamental, después de un siglo XIX lleno de discusiones sobre la permanencia de los indígenas y de ser como un molesto pero necesario apéndice de la Educación Pública.

En 1951 es firmado un Convenio con la Secretaría de Educación Pública, por medio de la Dirección General de Asuntos Indígenas, bajo el presidente Manuel Avila Camacho, para estudiar las lenguas y características culturales y biológicas de los indígenas y todo aquello que significara su superación⁹⁵.

⁹⁴ Torres Septián, Guillermina. En busca de la modernidad 1940-1960 en: Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. colegio de México, sin fecha, pero se editó en 1995. México. Tomo 3 Cap.11 p. 530-531.

⁹⁵ Guillermina Torres Septián. Ibid p.530.

El instituto es dotado con una oficina en la ciudad de México que años después se le quitaría nuevamente, cuando se suspende su participación en el diseño y producción oficial de materiales con las organizaciones gubernamentales, durante el período presidencial de Luis Echeverría. La aparente expulsión, tiene como causa formal para terminar sus actividades en territorio mexicano, que se habían evaluado las consecuencias negativas de su labor pastoral protestante de los Estados Unidos, y la influencia directa que ejercía sobre sus comunidades, haciendo que rechazaran lo que el estado mexicano considera los símbolos patrios, como la entonación de un himno nacional, y el ondear la bandera mexicana.

El sector oficial mexicano y una parte del académico, se explicó la pérdida de espacios del ILV al interior del estado mexicano como una cuestión casi de prejuicios en contra de sectores protestantes en la Educación

"Se ha comprobado que la presencia de elementos extranjeros siempre ejerce alguna influencia sobre el lugar donde se asientan. En México se cree que esta influencia en las comunidades indígenas es más perniciosa que benéfica, dadas las características del protestantismo que propagan."⁹⁶

No era esta ocasión la primera en que asociaciones protestantes intentaban entrar en el medio indígena mexicano, diciendo que iban a traducir la biblia, ni la primera que se percibieron como una amenaza. Liberales y conservadores habían disputado en el siglo XIX los destinos de la educación nacional. Los conservadores decían sinceramente que había que extinguir los idiomas indígenas, mientras que los liberales serían partidarios de la educación, los censos a poblaciones indígenas y de las reformas económicas. En 1820 llegaba a México la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, promocionando sus biblias en español. Su labor, y el hecho de que aprendieran los idiomas indios, fue considerada a mediados de siglo como "causa de discordia entre los mexicanos".⁹⁷

⁹⁶ Guillermina Torres Septién 1995. Ibid. p.533.

⁹⁷ Shirley Brice Heath. la política del lenguaje en México. Instituto Nacional Indigenista. Consejo Nacional para la cultura y las artes. col. Presencias n.59 México 3a reimp. (1a de 1970) p.109.

El ILV contó con mejores condiciones para trabajar en México que los grupos que antes lo intentaron, por el apoyo gubernamental y porque su discurso no aterrorizaba como el ateísmo de los caudillos gubernamentales, además no pertenecían propiamente al gobierno. Mientras que la población católica azuzada por la iglesia, le cortaba las orejas a los maestros-as "socialistas", que se atrevían a llegar hasta sus comunidades en los años 30's y 40's, el ILV se metía por todos los rincones estratégicos donde se encontrarán comunidades indígenas. Sin resistencia en muchos lugares aunque las mismas comunidades se hubieran opuesto antes a mandar a la escuela a los hijos. Los hijos no iban a la escuela. El ILV se integraba a las familias y desde ahí operaba.

Su estrategia fue tan hábil, como la de sus descendientes en metodología de la "intervención" comunitaria, las sectas protestantes de origen norteamericano, hoy en día.

En general, puede resumirse su estrategia de penetración en las comunidades como lo siguiente:

1. Ofrecer a la comunidad educación, dada la convicción de las autoridades y padres y madres de familia de que había que educarse, así partían de una necesidad "endógena". Necesidad que mezclaba sentimientos encontrados en búsqueda de religión, de alfabetización y de capacitación para el trabajo. El ILV entró en México con un modelo de evangelización protestante, traduciendo la biblia a diferentes idiomas indígenas.

2. Trabajo parejo con la comunidad, en obras comunales, como de construcción y de comercio. Al contrario que una buena parte de la burocracia de antes y después de la revolución, que empleaba los viajes a la comunidad para sus propios fines de estudio, en el mejor de los casos, o para transmitir sus valiosos conocimientos, manteniéndose de la comunidad.

3. Aprender y estudiar la lengua que se hablara en la comunidad. A este aspecto tampoco le dio mucha importancia la burocracia indigenista del siglo XX, que por una parte seguía la tradición porfiriana de salvar a los indios por medio de la educación básica y por otra eran broncos trabajadores rurales trayendo "desarrollo" a la comunidad.

4. Ganarse la confianza de las personas, dándoles un trato lo más familiar posible.

5. Participar con la familia o la comunidad para luego ir minando las relaciones de autoridad tradicional desde adentro de las estructuras sociales.

6. Trabajo de adoctrinar. Este último punto creo es de bastante complejidad, porque implica entrar en las estructuras sociales y personales, y trabajar en la sustitución de sentimientos solidarios, por sentimientos de exclusión justificados por la religión.

Su publicación masiva de libros, gramáticas y cartillas; su participación en los sistemas de radio comunicación, le dan al ILV un éxito que no conocía la Educación Pública y popular mexicana. El modelo de las sectas religiosas posterior al ILV en México, retoma un punto importante presente en los trabajos de los años 50's, la campaña anti- alcoholismo, que también llevó a cabo en su labor comunitaria la SEP de los años 30's.

El adoctrinamiento actual usa la comunicación personal, pero se sirve también de los medios electrónicos, como la televisión y los cassettes con grabaciones producidas en forma semi- profesional. El adoctrinamiento de entonces, en este sentido pudo solamente hacer uso del radio, lo que es muy importante por el impulso que se les dio a las radios indígenas.

2.2.1 La inocencia revolucionaria

Funcionarios de la educación, como Luis Alvarez Barret quien trabajaba en la Secretaría de Educación pública junto con Jaime Torres Bodet, dos veces secretario de educación, impulsaban un modelo de educación indígena y alfabetización, con elementos muy particulares. Era educación para los trabajadores y también se le puso en los años 30's el nombre de educación socialista.

En 1938 se estaba traduciendo a las lenguas indígenas un material llamado "Lecturas para trabajadores", que pretendía establecer los deberes históricos de los indígenas como proletarios al interior de una lucha revolucionaria permanente. El método recuperable en esta publicación es el global, ya que las consignas y versos se fraseaban. Reproduzco a continuación una de las primeras lecciones, para aprender a leer y a escribir:

Camarada

Camarada campesino

Camarada obrero

camarada soldado: luchemos por un México mejor.

El material de esta campaña estaba destinado a las zonas urbanas y en su formulación se nota la influencia probable de miembros del partido comunista. Se liga a campañas de alfabetización masivas. El artículo 3o de la Constitución había sido enmendado para establecer la educación socialista⁹⁸, que buscaba las transformaciones profundas de la sociedad mexicana y de los grupos indígenas sumidos en la miseria. Una campaña estatal y nacional de alfabetización estaba moviendo a favor y en contra suya a la nación.

Problemas de concepto no pueden ignorarse hoy en esta corriente. En la introducción de la cartilla que publicaba el verso recién citado, destinada al aprendizaje de la lectura en maya y español, va a aparecer un comentario explicando las ideas muy particulares que de la alfabetización en lenguas indígenas se tenían.⁹⁹

"... no omito manifestar que se hicieron algunas modificaciones al texto español que aparece en el primer folleto en beneficio de la sencillez y en atención a las modalidades propias de la lengua maya, aún afirmando que tiene bastante capacidad expresiva, no dejo de reconocer que representa una mentalidad diversa a la española."

Esta "mentalidad diversa a la española", requería de otras metodologías y contenidos. Y de un proyecto menos autoritario, aunque no puede negarse que el proyecto era generoso y crítico hacia el orden de las cosas en la sociedad. Es así que se trataban en los contenidos problemas que siguen siendo desafortunadamente los mismos, como el recuperar la tierra de manos de latifundistas.

No obstante, el problema de considerar a las comunidades indígenas como proletarias afectó durante varias décadas a la visión indigenista que por esta idea concebía a la lucha indígena sólo cuando esta se inscribía dentro de la lucha de clases.

⁹⁸ Josefina Zoraida Vazquez. en: Introducción a la Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Tomo 3. p. XXIX.

⁹⁹ Cartilla cívica para trabajadores. profesores Luis Alvarez Barret y Santiago Pacheco Cruz. 1a. ed. Ediciones Pluma y Lápiz. México D.F. 1938. p.5 la versión para el náhuatl o mexicano, fue traducida por los maestros y hermanos Benjamin y Lorenzo P. Martínez.

Este tipo de material con todos sus defectos y cualidades se deja de hacer pocos años después, y no hay elemento reconocible de esta tendencia en los materiales del ILV, SEP INI, posteriores, ni en los que el INI individualmente realizó.

Cuando la tendencia socialista, abanderada por maestros como Luis Alvarez Barret, deja su labor educadora con los indígenas se acaba también la adoctrinación política en términos de la Educación Socialista, y es entonces cuando se pierden dos elementos conceptuales fundamento de la alfabetización en lenguas indígenas: Primero la necesidad que vislumbraron estos educadores, de incluir un contenido explícito sobre el aspecto social y político, sin dejárselo al azar o hacerlo en forma oculta. Este aspecto se pierde muy claramente en todas las cartillas posteriores. Es aquí interesante la participación del ILV, porque son ellos quienes van a usar propuestas "neutrales" de contenidos. Al trabajar junto con el Instituto Nacional Indigenista y la Secretaria de Educación Pública, por medio de su Departamento de Asuntos Indígenas, substituyen las nociones de problema social e injusticia por historias de carácter bucólico, aunque algunas citas de Townsend parecen ciertamente combativas e incendiarias, realmente solo se están refiriendo a dejar el alcohol, la miseria y el analfabetismo. Hasta Alvarez Barret se manifestó convencido de este contenido, viendo el problema mas bien en el carácter silábico¹⁰⁰ que se había discutido ya varias veces en una resistencia nacionalista ante los métodos Americanos o mejor dicho norteAmericanos.¹⁰¹

Después de ésta campaña con sus cartillas bilingües uniculturales, se pierde una tradición que se manifestaba en la estética de las ilustraciones y los impresos en general surgida en las misiones culturales y en los materiales de artistas ligados al Partido comunista, como en el de Diego Rivera. Las ilustraciones de Aurora Reyes, en las

¹⁰⁰ Engracia Loyo. El cardenismo y la educación de adultos. en: Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. tomo 2. p. 454.

¹⁰¹ Esta discusión la sostuvo principalmente Gregorio Torres Quintero, ante la intención de imponer los métodos globales por medio la Conferencia pro lengua nacional de Marzo de 1928. En su obra se defienden los métodos que se apoyan en el silabeo y sobre todo, que se tenga sensibilidad para distinguir que lo aplicable al idioma inglés de los EEUU no lo era para el español de México. en: Gregorio Torres Quintero. Los métodos de lectura Americanos. Biblioteca Nacional México. 1929.

que se nota una clara influencia de Rivera, son sustituidas por lo que podríamos nombrar el diseño indigenista y de la Educación popular latinoamericana, con dibujos elementales que podemos calificar simple y llanamente como feos. La educación popular actual ha imitado tal vez inconscientemente este diseño pobre, por su supuesta sencillez, en las ilustraciones.

La belleza de los materiales se recupera tal vez solamente, en los dibujos de Alberto Beltrán, quien colabora en algunas cartillas del trinomio SEP, INI, ILV, y en los materiales hechos por la SEP con su dirección General de Educación Indígena de los años 90. Las ediciones de la "Papel y lapiz", se hacen después inexistentes en este campo. Ocupan su lugar dos grupos editoriales muy particulares, uno es la editorial Novaro, editores impresores S.A., y el segundo es la Casa de Publicaciones en cien lenguas maestro Moisés Saenz.

Un grupo considerable de cartillas destinadas a Chiapas, por otra parte, se hicieron en los talleres de INI, entre 1953 y 1960. La impresión es en un papel muy común para las cartillas, que en México se nombra Revolución, papel muy barato de consistencia rugosa y color casi sepia. Las cartillas de estos tiempos tienen como característica asimismo un tamaño que adquieren una forma que en ocasiones va a conservarse hasta los años 90's, que es un cuaderno de 23 cm. de alto por 15 de ancho. El formato se parece bastante a los comics en papel café, "soft pornos", que significaron un boom para las editoriales como la Novaro en la segunda mitad de este siglo, para población que cuenta solamente con la educación básica.

La población analfabeta estaba siendo entrenada para leer comics, o por lo menos familiarizada, de forma casual, al contacto con estos libros y cartillas, provenientes de los cursos de alfabetización.

Décadas más tarde, seguían leyendo comics los pocos lectores en los pueblos, a falta de otros materiales para afianzar la lectura.

2.2.2 Breve Historia de la cuestión.

La Historia del ILV, se ha convertido en la vergüenza familiar de la educación en México. Se omite en textos de historia de la educación, se toca solamente en una frase, o se deja a la interpretación los efectos del ILV, siendo "probable que".

Su importancia en la educación indígena de este siglo, y en la generación de materiales es sin embargo, decisiva.

Al parecer, pueden volver a abordarse críticamente en la actualidad, por lo menos dos aspectos del ILV: como un modelo exitoso de

intervención política y social, en las comunidades indígenas con un paradigma novedoso, y en el campo de las metodologías para la lectura y de la escritura. También con un paradigma novedoso, por lo menos en el territorio mexicano, ya que algunas de las ideas ya estaban probadas en los EEUU. El ILV fue introducido en México por William Cameron Townsend, su fundador en los EEUU. Este lingüista había trabajado en Arkansas, para traducir a las lenguas indígenas el antiguo testamento o pentateuco de la biblia.¹⁰² El trabajo de Townsend, fue siempre apoyado por el presidente Lázaro Cárdenas, llegando el ILV a tal influencia, que en 1951 haría un convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de su Dirección General de Asuntos Indígenas, para estudiar los grupos indígenas y "todo aquello que significara la superación de dichos grupos".¹⁰³ El convenio caminó, a pesar de sus muchos apoyos con algunos problemas.

2.2.3 Hablar la lengua de la comunidad.

Este aspecto parece de sentido común, pero no lo habían seguido los trabajadores de la educación en las comunidades. Aún hoy encuentra resistencia la idea de tener que hablar, publicar o hacer materiales educativos o de comunicación, en una lengua que no sea el español, hasta en organizaciones democráticas o que están por el concepto de nación multi cultural.

El ILV en cambio, sugería a sus trabajadores respetar la cultura en tanto se ganaban la confianza, las normas del derecho tradicional y las costumbres de la población, por lo menos hasta ser aceptados por la comunidad. Después vendría el ataque a la cultura, sin explicitar. El hecho de ofrecer una educación bilingüe enseñada en forma bilingüe, era al parecer muy difícil de pensarse en las Instituciones gubernamentales, que seguían la política de enseñar español en español. El ILV convence a las comunidades, hablándoles en su lengua propia. Enseña a escribir en lenguas indígenas, para que los indígenas acepten y se incorporen después hablando en la lengua nacional o en otros casos, como el de los EEUU, en la lengua oficial.

La comunidad magisterial mexicana había sido educada bajo la tradición, crítica, pero finalmente eurocentrista o en el mejor de los

¹⁰² Guillermina Torres Septián (En busca...1995) p. 528.

¹⁰³ citando al boletín indigenista XI, 4.de 1951. Guillermina Torres, s. Ibid.p.530.

casos de proyecto mestizo, ambas de sentido racista, de las escuelas normales.

Sarah Gudschinsky, teórica del ILV, produce en 1953, su manual de alfabetización, que ya nos remite a la experiencia de décadas en México y Guatemala con las comunidades Indígenas.¹⁰⁴ Entre sus muchas cualidades técnicas, está la de presentar recomendaciones diferentes para la Metodología de alfabetización por lengua hablada. Ponían una atención muy grande asimismo, en la motivación de la comunidad en cada miembro. Estos aspectos le valen toda una influencia en las zonas indígenas al ILV, que hoy es posible notar todavía, ya que algunas personas que después serían maestras bilingües, promotores y hasta lingüistas y pedagogos fueron a sus cursos, aparte de los voluntarios aparentemente sin preparación académica mayor a la básica.

Entre los recursos de trabajo, para ganar la confianza, figura el uso de la lengua que hablaban las comunidades visitadas y luego intervenidas. Sarah Gudschinsky describe en su Manual de alfabetización, que es un material muy práctico para la acción comunitaria, como consolaba una madre a su hijo diciéndole que no tenga miedo, ya que estas personas hablan su lengua. Aconseja además de hablar el idioma de la comunidad, ser amable, darles consejos de salud, trabajar con ellos...¹⁰⁵

Los trabajos de este Instituto, se basaron las técnicas ya probadas en las instituciones oficiales norteamericanas para las lenguas indígenas de Norteamérica. El propósito final de enseñar era el aprendizaje de la

¹⁰⁴ Sarah Gudschinsky. Handbook of Literacy. Summer Institute of Linguistics University of Oklahoma. 1953. un sucedáneo de este Manual de Alfabetización, fue editado en Papúa, Nueva Guinea, complementado con trabajos de la autora para la UNESCO de los años 50's como: A manual of Literacy for preliterate peoples. Ukarumppa, Summer Institute of Linguistic. 1973.

¹⁰⁵ "An Indian mother in México was overheard saying to her screaming child "Hush! you don't have to be afraid of those people. They speak our language. In another place of the same tribe; permission was given the foreigners to move into the village, because, "They are good people. They know our language". The worker will find various ways of fitting into the culture. A sharing in village may be helpful...Generous neighborliness or medical help may also be the door to the friendship of the people. It is important to comply with the local laws faithfully. It is also important to learn and respect the customs of the people Sarah Gudschinsky (1953). p.11.

lengua nacional u oficial. Es un sistema bilingüe, de mucha novedad didáctica, que apoyó su proyecto integrador en un deseo acaso inconsciente; de las personas indígenas, de aprender la lengua del dominador, por el prestigio que esto da. Es interesante la seguridad con la que el ILV expone que las comunidades indígenas tienen, además de la imposición oficial, este deseo o necesidad de reconocimiento social, tomando como un medio para conseguirlo aprender a hablar y escribir la lengua oficial y a pesar de su abierta resistencia a la integración.

La educación se basa en un supuesto saber del maestro, y por extensión, en creer en la razón de ser del maestro. El deseo de ser el Otro, porque el otro cuenta con los privilegios y la raza correcta para no ser víctima del racismo.

Otra vez en palabras de Gudschinsky, S.:

"Nos parece lógico que se empiece enseñando a los miembros de un grupo minoritario en su propia lengua. Sin embargo, muchos hablantes de lenguas minoritarias están convencidos de que el control de una lengua oficial es la única puerta al prestigio y para tener avance y rechazan su propia lengua como inferior"¹⁰⁶

Aunque en México no se enseña español, la lengua del grupo dominante, sí se sigue el credo del ILV. Los lingüistas del ILV habían observado el talón de Aquiles de las personas a quienes querían integrar, el sentimiento de inferioridad que se había gestado a su interior, con respecto a las clases dominantes en su sociedad, que a pesar de la resistencia de algunos teóricos en analizar este aspecto, se distinguen por su fenotipo y en el idioma que hablan. La fuente de prestigio de parecerse a quienes aplican la vara para medir a los demás.

De esto es común ver ejemplos a fines del siglo XX, en ciudades grandes del mundo, donde las personas de piel oscura, víctimas del racismo, pintan sus cabellos y maquillan sus caras de blanco. Hablan

¹⁰⁶ "It's seems logical, therefore, for initial teaching for members of a minority group, to be done in their own language. However, many speakers of minority languages are convinced that control of the official language is the only door to prestige or advancement , and they reject their own language as inferior" Sarah Gudschinsky, Ibid. p.73.

solamente la lengua oficial, en un intento para ser aceptados, que termina en un estado patético de no aceptación del Otro ni de sí mismos. El deseo inconsciente de los que resistían, podía ser aprender la lengua oficial y tener sobre todo el mismo prestigio que los otros.¹⁰⁷

Pero para enseñar la lengua oficial había ya sido observado que se avanzaba mucho más rápido aprendiendo en la lengua materna. Este es el fruto mas grande de los trabajos para "asimilar" a los indígenas del Buro of Indian Affairs o la Oficina de Asuntos Indígenas de los EEUU.

2.2.4 Los materiales del Buro for Indian Affairs, Oficina de Asuntos Indígenas de los EEUU.

Entre los antecedentes mas claros de los materiales y estrategias generales del ILV, se encuentra lo hecho para las culturas indígenas en territorio de los EEUU, por la Oficina de Asuntos Indígenas. Su directora de educación explicaba en 1965, el avance histórico de la política indigenista de los EEUU:

" El Departamento de Asuntos Indígenas se estableció en 1824, como una agencia federal especial, a nivel nacional, en la estructura gubernamental de los Estados Unidos, para asistir a las tribus indígenas de aquella época. Ha cambiado igualmente su política inicial acerca del aislamiento cultural, que se basaba en el concepto de que los grupos tribales indígenas podían ser tratados como naciones soberanas, hacia otra política, propia de este siglo, fundamentada en el concepto de una completa participación de los indios en la vida Americana."¹⁰⁸

¹⁰⁷ "Although the pupil is not directly taught to read the official language in the early lessons, he often picks up the reading of some of it by the time he has memorize the contents of several primers. Sarah Gudschinsky. *Ibíd.* p.74

¹⁰⁸ Hildegard Thompson. El uso de lenguas indígenas en el desarrollo de los indios Americanos en los Estados Unidos. en: *América Indígena. Revista del Instituto Indigenista InterAmericano. México. segundo trimestre 1965, XXV.2. p.229.* La señora Thompson era entonces la jefa del departamento de Educación de los EU y además habría tomado parte en investigaciones sobre alfabetización.

Esta participación en la vida Americana, era imaginada por la parte oficial, como el momento en que los indígenas vivieran fuera de su comunidad, asistieran a las mismas iglesias, mismas escuelas y pudieran estar como asalariados. Los indígenas para la acción institucional, estarían divididos entre los que hubieran aceptado la cultura mayoritaria del país y los que no la hubieran aceptado. Los primeros serían los asimilados y los segundos debían serlo por ser este su mejor futuro, visto desde los ojos de los funcionarios. La alfabetización lograría evitar una asimilación forzosa, era la manera no violenta de integración.¹⁰⁹ La asimilación forzosa, que se llevaba a cabo con diferentes estrategias como el enseñar solamente la lengua oficial o inglés, fue transformada por el Informe Meriam de 1928, que combina métodos educativos para la integración. Para los años 30's se desarrolla la escritura en lenguas como el navajo, publicando periódicos y diccionarios. Algunos de los primeros estudios sobre las lenguas para esta integración, los realiza el Instituto Smithsonian¹¹⁰, que actualmente tiene su sede en Washington D.C. y se preocupa del conocimiento de los indígenas americanos.

Un dato curioso de la historia de la alfabetización en lenguas indígenas en los EEUU, es que durante la segunda guerra mundial se suspende el trabajo de alfabetización, pero fueron usadas para comunicarse en clave.

"Los lingüistas y algunos de los profesores nativos fueron asignados a los Ramos de Servicios Especiales del Ejército para enseñar a los indios, particularmente navajos, en las escuelas del ejército localizadas en California. El uso del lenguaje navajo, que constituyó un código que comunicaciones que nunca pudo ser descifrado por los japoneses, contribuyó grandemente a aliviar los esfuerzos militares de la guerra del pacífico sur."¹¹¹

Como en otras regiones, y para ejércitos de diversas banderas, las minorías étnicas habían desempeñado su papel en guerras de las que no obtendrían beneficio alguno, porque al interior de la sociedad que se consideraba nacional, los privilegios ganados, eran repartidos con criterios raciales que por supuesto no les favorecían.

¹⁰⁹ Hildegard Thompson Ibid. pp. 230-231.

¹¹⁰ Hildegard Thompson Ibid. p. 232.

¹¹¹ Hildegard Thompson Ibid. p. 235.

Después de la guerra disminuye el financiamiento para la educación, y solamente un niño de cada cuatro podía ir a la escuela. Empiezan a usarse los sistemas de promotores, que al principio eran monolingües en navajo y con el tiempo se "asimilan culturalmente". De ahí sigue una historia de experimentos educativos, en un contexto de asimilación que ya no se llamaba forzosa. Pero que como proyecto nacional no había perdido su violencia.

En las últimas décadas, la BIA, ha visto encarcelar líderes indígenas de Norteamérica, la venta de las tierras reservadas, y aún matanzas, sin ejercer acciones decididas en favor de los indígenas. En un crudo texto de Gregorio Selser, se le describe como una burocracia grande, que inicia su existencia a principios del siglo pasado, y que entre sus orgullos posee el de tener un poco más de la mitad de su personal indígena, desde el periodo presidencial de R. Nixon, en los 70's. Citando un reporte de la Mc Arthur Foundation, sobre la Pine Ridge Reservation de los Sioux en el Estado de Dakota:

"Es raro que la causa de los indios norteamericanos atraiga suficiente dinero de las fundaciones. Solamente una fracción del uno por ciento de los 87 mil millones de dólares otorgados para causas de caridad por las fundaciones, corporaciones e individuos fueron entregados para ayudar a los indios."¹¹²

Un comentario similar podría hacerse sobre el Instituto Nacional Indigenista mexicano, que requiere grandes sumas sólo para movilizarse y ponerse en contacto con los pueblos indígenas, sin entregar más que una pequeña parte comparada con sus costos de operación, directamente a las comunidades "beneficiarias".

La posibilidad de que esta Institución haya servido al modelo integracionista mexicano, no es sin embargo mencionada en los análisis que se hacen en relación al indigenismo mexicano del siglo XX. El indigenismo mexicano, se decía alimentado por principios más humanitarios, sin embargo se notan coincidencias con las políticas seguidas para la integración, sobre todo en lo que se refiere a la lengua. Además, no hay que olvidar que tan claramente se dejó influir y hasta se defendió la participación de las organizaciones

¹¹² Selser, Gregorio. Los indios de Estados Unidos: una tragedia varias veces centenaria. en: La violación de los Derechos Humanos en los Estados Unidos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Sinaloa, 1993. p.104.

norteamericanas en las campañas de castellanización por indigenistas insignes como Gonzalo Aguirre Beltrán y Rubín de la Borbolla en nuestro país.

Las reservaciones indias de los EEUU, enfrentan problemas de mucha pobreza, manipulación, compra de líderes y saqueo de recursos naturales. El alcohol se ha introducido como una manera no se sabe que tan sistemáticamente, de hacer que los que no quieren ser asimilados, se extingan. Las tierras de las comunidades indígenas llamadas por ellos en inglés *Indian Countries*, guardan en muchas ocasiones importantes recursos naturales, como los minerales, interés de las grandes empresas. Este aspecto es parecido al contexto indigenista mexicano.

El BIA, institución dedicada a los indígenas, puede pensarse que es una de las pioneras en el Indigenismo de Integración moderno. Movimientos Indígenas como el *American Indian Movement* (movimiento indígena Americano) han vivido persecuciones de sus líderes y encarcelamientos injustos, por motivos políticos en la *Sweet land of Liberty*, como también son llamados los EEUU. Las experiencias de alfabetización, son sugestivamente llamadas experimentos en algunos materiales. Por la cantidad de referencias sobre los navajos, además de que se afirma que tienen la población indígena mayor, parecen haber sido ellos los conejillos de indias, lugar que actualmente ocupan en los textos neocognoscitivistas de autores, con respecto a los preconceptos y las categorías, o en textos que se refieren al bilingüismo, los indígenas que viven en Alaska y Canadá.

2.2.5 Las campañas alfabetizadoras. El Quid.

De los ejemplos conocidos en México de la BIA, se encuentra "Little Man's family" (La familia de pequeño hombrecito, este tal vez no sea un nombre adecuado, aunque el personaje sea un niño, pero esto es una cuestión de enfoque)¹¹³ una serie de materiales destinados a los navajos, que por su número son un grupo con el que se experimenta constantemente. Ahí se nota la esencia de los textos del ILV, pero aún en mucho por perfeccionar en cuanto a la cuestión lingüística, ya que manejan la idea de un aprendizaje simultáneo de la lengua y de su estructura, a la manera de los textos de enseñanza escolar o

¹¹³ Enochs J.B. *Little Man's family*. *diné ya'zhí ba'alchíní*. Education Division. US Office of Indian Affairs.

1. Preprimer 2. Primer. cartillas bilingües del año 1940.

universitaria para una segunda lengua cualquiera. Aquí sobre todo se distingue un supuesto que ha parecido lo obvio hace ya un siglo en la educación indígena, que es el presentar una imagen de la vida que suponemos cotidiana, junto a las palabras que describen la situación, que en ese contexto ayude a comprender el significado de lo escrito. Por así decirlo, el dibujito que ayuda a descifrar lo que abajo está escrito. Esta idea es importante para este trabajo, por ser una de esas verdades a priori, que pueden encerrar toda una dimensión de falsedades, y como en el pequeño hombrecito, evitan el análisis del contenido verbal y de la secuencia de imágenes, que es independiente de la verbal. El ILV discutió este principio en sus trabajos de los años treinta.¹¹⁴

Otro elemento que presenta el BIA en sus materiales y que ha repetido la SEP en sus libros de las dos últimas décadas hasta el cansancio, que curiosamente no hace el ILV, más que en algunos de sus materiales es presentar las frases en la lengua del grupo dominante, más grandes y primero que en la lengua de la comunidad, y presentar simultáneamente ambos textos como si su "peso" específico y relativo al interior del contenido fueran iguales.

El método es en general de fraseo, llámese global, y con imágenes. En los textos del ILV, los indígenas tanto en México como en los EEUU, son en general considerados como sociedades primitivas. Este no es un pecado solo del ILV. Es la visión histórica de principios de siglo en los países que se denominaron a sí mismos del primer mundo. Y desafortunadamente no puede asegurarse, que ese enfoque se ha quitado ya por completo de estos países, sobre todo en los textos de historia de la humanidad. Hace apenas unas décadas que estábamos todavía en los museos de historia natural.

Para el ILV, el hecho de considerarnos primitivos, le reportó un beneficio innegable en el campo de la metodología: sus trabajadores debían tomar en cuenta las diferencias de estos grupos sociales y notar las características que "esencialmente" tenían. Entre estas características se reconocía el valor de la unión de la comunidad, y se fortalecían los grupos educativos multinivel (adultos-niños), en contra de la idea de que la práctica educativa formal en las sociedades

¹¹⁴ Engracia Loyo. El cardenismo y la educación de adultos. en Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Tomo 2. Capítulo X. p.454.

indígenas hubiera desaparecido totalmente desde la conquista, verdad sospechosa y apriorística de la antropología social de nuestro siglo. Respetar al supuesto primitivismo que no había que violentar para ser aceptado, fue una de las claves del éxito de este proyecto de penetración cultural, discreto como exitoso en México y Latinoamérica durante varias generaciones.

2.2.6 Enfoques metodológicos del ILV

Si bien los problemas en la metodología no fueron tan contundentes como los de los materiales elaborados posteriormente y destinados a la educación indígena para personas adultas en el INEA, hubo algunos problemas observables en los resultados de la alfabetización. Podemos hablar de Metodologías en el caso de este Instituto, porque estaban bien diferenciadas las técnicas y los materiales, así como los contenidos de acuerdo con las culturas y las lenguas. Había algunas líneas comunes entre ellas, como era la inclusión de la lengua oficial una vez que la lengua indígena había sido tratada particularmente durante aproximadamente unas veinte lecciones. Esto es uno de los grandes logros que todavía no reconoce una buena parte de los materiales gubernamentales mexicanos.

Las frases tenían un cierto nivel de complejidad, aunque también se refieren a historias insulsas del conejito de Juana que se pierde en el bosque, o a que tal o cual personaje siembra o tiene una barca. Un espíritu de lo campirano se ligó siempre a los materiales. Según los textos la comunidad es un lugar libre de problemas, más que ocasionalmente de salud o interpersonales. En las primeras cartillas de Townsend, parece no haber una preferencia por estas imágenes de lo elemental, tan gustadas por quienes hacen educación indígena, pero todos los materiales posteriores las usan.

Uno de los problemas que arrastró en muchas cartillas el ILV, fue el uso de claves numéricas para las lenguas tonales, que hacía que las personas tuvieran que leer tres códigos diferentes, o un alfabeto y un código numérico.

El alfabeto llamado latino se usó con mayúsculas y minúsculas. Este problema lo superan en sus materiales posteriores.

La lectura por imágenes es considerada como un auxiliar prelectura y una capacidad que se adquiría en la alfabetización, idea que desafortunadamente se pierde para los nuevos programas en el país.¹¹⁵

Tal vez todavía no se analizaba la posibilidad de que hubiera dos lenguajes que caminaran paralelamente o no en secuencias paralelas, y que las personas leían simultáneamente dos lenguajes, aunque los dominaban a diferentes tiempos, dada la dificultad para decodificar las palabras: el lenguaje iconográfico o de las imágenes y el verbal o de las palabras.

2.2.7 La penetración de los EEUU.

En el campo pedagógico, ha sido más fácil considerar que lo que estaba haciendo el ILV era por puro interés religioso de los protestantes, pero bien lo define la ya citada Gudschinsky, que dependerá del lugar y de la situación los contenidos que se enseñen, para los que gusten de religión, será la biblia, para otros que gusten de otros temas de capacitación, serán otros los temas; pero

"...en sus contactos con la gente, el trabajador deberá enfatizar el valor de leer para propósitos tales como poder aprender la lengua oficial."¹¹⁶

El uso de la lengua oficial es la carta de presentación con los gobiernos latinoamericanos, que tenían en ese momento como ahora más discretamente, un proyecto asimilador o integracionista:

"En muchos países, la lengua oficial es hablada solamente por una parte de la población y los grupos minoritarios están aislados usando sus propias lenguas y costumbres exclusivamente. Los gobiernos de países como estos están ansiosos para que sean asimilados los grupos minoritarios a la corriente principal de la vida nacional. Para este fin, buscan reforzar el uso de la lengua oficial por la población entera. Estos esfuerzos por conseguirlo a menudo toman forma cuando se enseña a los grupos de miembros de la lengua minoritaria a leer en la lengua oficial."¹¹⁷

¹¹⁵ "...skill in reading pictures. That is in recognizing them as symbols and understanding their message." Sarah Gudschinsky. (1953). p.11.

¹¹⁶ "...in this contacts with the people, the worker can also emphazise the value of reading for such purposes as learning the official language Gudschinsky, S. (1953). p. 11.

¹¹⁷ " In many countries, the official language is spoken by only a portion of the population, and there are isolated minority groups using their own languages and

En México es muy elocuente la estrategia que siguió el instituto llegando hasta a ser culpado por poner en enfrentamiento a comunidades del estado de Chiapas, donde tenía un campo de entrenamiento. Una interpretación más bien inocente era decir que el Instituto hacía el mismo papel que los misioneros que vinieron en la conquista o invasión de México del siglo XV y XVI.

Hacer lo mismo que los religiosos de la conquista se considera como hacer cartillas de alfabetización para introducir la religión y con esto favorecer la asimilación cultural. Si el ILV hubiera tenido sólo estos objetivos, entonces, hubiera dado mayor peso en las cartillas a los contenidos religiosos, pero el hecho es que no es el contenido que más se maneja en los impresos, ni en las comunidades, donde aparentemente dominó la cultura de la individualización de la cultura y del ataque a lo tradicional.

No se reconoce en los textos de historia de la educación en México la idea de que los funcionarios de la educación actuaran de buena fe pero muy ingenuamente, y por otra parte, la falta de claridad de los educadores y de la misma SEP, para contrarrestar al grupo que apoyaba al ILV.

Cuando uno observa sus cartillas reconoce algunos datos de interés en este sentido: La imprenta era la de Moisés Saenz, maestro del grupo protestante de la normal de maestros. Moisés Saenz fue precisamente quien presentó en México a William C. Townsend, a quien conoce el Guatemala, cuando se dedicaba a trabajar con los kakchi'quef. ¹¹⁸SEP e ILV editaban juntos.

Introduzcamos una pregunta. Si estábamos en una República todavía más laica que la actual, ya que no había relaciones diplomáticas con el

Vaticano, estas apenas se reanudan a principios de los años 90's y en la primaria oficial ni siquiera podría haberse hablado de una educación religiosa o moral, por el prurito revolucionario ante estos temas; ¿por qué

costums exclusively. The governments of such countries are anxious for the minority groups to become assimilated into the main stream of national life. To this end, they seek to enforce the use of official language by the entire population. Their efforts to achieve this often take the form of teaching members of the minority language groups to read the official language. Sarah Gudschinsky. (1953). p.73.

¹¹⁸ Loyo, Engracia. El cardenismo y la educación de adultos. en Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Tomo 2. Capítulo X.p.452.

participó la SEP directamente con el ILV, y no se dio cuenta de que su principal propósito era, en el mejor de los casos, enseñar religión?

Educadores mexicanos como Moisés Sáenz, hacían sus programas de desarrollo comunitario para el magisterio manejando entre sus contenidos que el proletariado urbano debía concientizarse, pero al mismo tiempo apoyaban al ILV en todo.

Rafael Ramírez en cambio, sí se oponía al ILV. La educación destinada al campo, era, como ahora, bien confusa. Y atrás de la confusión había grupos de poder.

De las referencias bibliográficas consultadas para este trabajo una parte, no menciona la relación del ILV con alguna agencia u oficina de inteligencia de los EEUU, lo que sugieren muchas de sus acciones y sus ideas muy similares a las de la oficina de asuntos indígenas de ese país.

Qué tan inocua en campos de la política y de la penetración para dominar las comunidades indígenas fue este Instituto, es algo que no se ha analizado suficientemente aún en la literatura sobre el tema.

Las acusaciones mas profundas y directas que se le hacen al ILV, para el caso México, se realizaron principalmente en tres foros: de las organizaciones indígenas, los espacios ocupados por los indigenistas, y la prensa.¹¹⁹

Los indigenistas y lingüistas del Instituto Nacional de Antropología e Historia INAH, protestaron en 1974 contra la labor del Instituto, porque atesoraba todo el trabajo de investigación en el campo lingüístico, y no dejaba inmiscuirse a otros sectores, obstaculizando así el trabajo científico en ese campo en México, además se había empezado ya a cuestionar desde 1970, el trabajo de las sectas protestantes en América Latina.¹²⁰

En la denuncia de Pátzcuaro de 1975, se acusa ya abiertamente al ILV de tener nexos con la CIA, oficina de inteligencia de los EUA, y de tener, gracias a los privilegios que le diieron los gobiernos mexicanos, además

¹¹⁹ Los siguientes dos artículos, son ejemplo de la denuncia e investigación en este campo: ¿Qué sabemos del ILV? No es Instituto, no es lingüístico, ni es de verano. El día. n8250 Año XXIII. sección Testimonios y documentos. sin datos de autor-a. Jueves 3 de Mayo de 1985. El periódico Excelsior publica asimismo un documento que surge del Congreso Internacional Americanista XXXIX, el 2 de Enero de 1974.

¹²⁰ Esta información había aparecido en prensa en el artículo arriba citado con información de agencias independientes de noticias latinoamericanas de la seriedad de la Agencia Latinoamericana de Información (ALAI), también en: Ochoa Zazueta, Jesús. El Instituto Lingüístico de Verano A.C. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Departamento de Etnología y Antropología Social. México D.F. 1975. mimeo.

de material para hacer cartillas de alfabetización pistas de aterrizaje, aviones, helicópteros, radiodifusoras, centros de adiestramiento, clínicas experimentales y más de doscientos técnico-misioneros en territorio nacional. El convenio que firmó el gobierno de México con el ILV hubiera llegado hasta el año 90, si no hubiera sido por estas protestas.¹²¹

Este momento tan espinoso de la alfabetización en el medio rural mexicano, se comenta en algunos textos, solo como una desafortunada desinformación y desempate de proyectos con el ILV.

Un análisis de los movimientos indígenas publicado en los años ochentas por Marie-Chantal Barre, muestra esta dimensión del ILV:

"El Instituto Lingüístico de Verano, es el blanco de las acusaciones más unánimes por la nefasta labor que denuncian tanto los indios como las organizaciones más diversas..."

Aquí señala, que dicha organización se instala en lugares apartados, con perspectivas de desarrollo para los industriales norteamericanos y terratenientes.

"De hecho, el verdadero objetivo es la penetración ideológica norteamericana y la preparación del terreno por cuenta de las grandes compañías explotadoras de riquezas minerales."

El primer Congreso de Movimientos Indios de América del Sur, en sus conclusiones exige la expulsión del ILV, "por ser un instrumento de penetración imperialista yanqui en la Amazonia".¹²²

La política exterior, extra nacional, de los EUA puede alumbrarnos un poco los caminos de esta participación de organizaciones norteamericanas como el ILV, génesis y otras en territorio de los EUM.

Para la década de los 80's lo que habían sido esbozos o acciones semi claras de participación en la política educativa dirigida a los indígenas mexicanos, lo declara abiertamente el Documento de Santa Fe redactado

¹²¹ Denuncia de Pátzcuaro. 8 de Octubre de 1975, dirigida al presidente entonces, Luis Echeverría Alvarez. reproducida en: Ochoa Zazueta, Jesús. 1975. Ibid.pp. 78-81.

¹²² Barre, Marie-Chantal. Ideologías Indigenistas y movimientos indios. de. Siglo XXI. México, 3a de. 1988. p.176-177.

en forma propositiva por el gobierno de Ronald Reagan, entonces su presidente de los EUA.

Ahí aclara algunas de las características de una de las agencias que ha participado desde 1974, de una forma no muy clara como financiadora de proyectos en América Latina, la AID, o Agencia de Desarrollo Internacional, que ayuda a las clases "más paupérrimas o sea las campesinas".

En su tercera parte, en cuanto a las políticas económicas y sociales, critica que en el pasado, se haya optado para con los indígenas, por un imperialismo cultural. Esto haría destinar grandes sumas en proyectos complicados que no ayudarían a las poblaciones. Sugiere:

"Para ayudarlos ahora y para abrir el camino a la transformación cultural- si esto es lo que ellos deciden que quieren - esta gente necesita técnicas y tecnologías sencillas que muestren resultados que puedan percibir y que sean fácilmente aplicables a su situación inmediata.

Un personal innovador y adaptable que trabaje y viva con estos pueblos indígenas es la clave para ayudarlos, antes que enormes sumas de dinero..."

El personal debe no ser transitorio, como para poderse ganar la confianza de en estos lugares, estar adecuadamente capacitado con tecnologías apropiadas y establecer una "aproximación localizada y altamente personalizada." ¹²³

Estas estrategias, habían sido ya probadas en su eficiencia, lo que se nota en la similitud de las recomendaciones en los textos del ILV, y la versión gubernamental del trabajo en las comunidades indígenas, que más eficientemente tendería a la desintegración de las culturas, por su objetivo final de castellanizar e integrar en una lengua oficial o nacional como en el caso de México.

¹²³ Documento de Santa Fe. Una nueva política interAmericana para la década de 1980. A New Inter-American Policy for the Eighties, prepared by the Comitee of Santa Fe, New México, for the Council for Inter-American Security, Inc. (CIS) Washington D.C. responsables: Lynn Francis Bouchey, Roger W. Fontaine, David C. Jordan, Gordon Summer, Lewis Tambs. cita de Gregorio Selser El documento de Santa Fe, Reagan y los Derechos Humanos. México, Alpa Corral. 1985. pp.58-59.

De la experiencia ILV, es necesario extraer algunas cuestiones necesarias para entender las opciones actuales cuando se quieren generar materiales de alfabetización.

Es esencial considerar que participación gubernamental dura, cerca de 4 décadas, lo que hace imposible prescindir de un repaso a esta experiencia cuando se quiere diseñar nuevos materiales.

Un punto importante es que se realizó una cantidad bastante grande de investigación en lingüística aplicada a la educación y en el campo de la educación misma (son campos particulares que se complementan), trayendo esto como consecuencia una elaboración compleja y en ocasiones muy apropiada de materiales y técnicas didácticas.

Importante es también considerar, que junto a la resistencia de las comunidades indígenas contra la integración, se ha dado en las personas un deseo inconsciente de ser como quienes ejercen el poder y el racismo; que reconocen y utilizan estos modelos educativos. El deseo existe, mueve al aprendizaje, y el aprendizaje final ha sido usado para la asimilación o en su versión mexicana la integración.

Esto último nos revela que hablar de alfabetización en lengua materna para grupos indígenas, es un tema muy complejo en el que los dados están cargados. Por otra parte, nos revela que hay mucho camino andado en la generación de materiales.

2.3 Evangelina: la búsqueda constructiva.

Evangelina Arana, es desafortunadamente hasta ahora poco conocida fuera de ese pequeño grupo que forman quienes trabajan en lingüística aplicada en las lenguas indígenas. Ella fue una lingüista que desarrolló teoría y práctica, a lo largo y a lo ancho y más allá de los límites de la lingüística aplicada, así como una Pedagogía que aún estando dentro de los marcos valorativos de sus tiempos, superaba en sus metodologías la intención castellanizadora de la llamada educación indígena. Por decirlo de alguna manera, su trabajo significó una ruptura epistemológica, así, individual, o en colaboración con una pequeñísima comunidad científica que constituía con sus equipos de trabajo.

Los escritos que dedica a la educación son sencillamente perlas negras. El enfoque educativo, tenía una preocupación por el género. Dichos trabajos están, por otra parte, marcados por una sensibilidad particular que le da el conocimiento y dominio de la lengua sobre la que escribe, como en el caso del mixteco de Jamiltepec. Evangelina Arana era hablante de lo que estaba estudiando, se comunicaba y construía con las personas a quienes enseñaba, por ejemplo cuando hacía capacitación docente.

Y digo aquí enseñando, tratando de desprender esta reflexión de los textos en los que se maneja a la enseñanza como un molesto problema a superarse. Enseñanza en el sentido de la propuesta didáctica y metodológica en general, que se presenta a grupos y personas, directamente.

Comprender la lengua para generar metodologías para el aprendizaje de la lectura y la escritura, también llamadas de alfabetización, no es irrelevante. Quien entiende la lengua capta también la manera de ver el mundo, de distanciarse de él por medio de las palabras, de clasificarlo y reagruparlo en los conocimientos de las comunidades.

En el campo de la alfabetización, es necesario diseñar metodologías y técnicas apropiadas, que le den una verdadera razón de ser, para el trabajo con culturas tan ajenas a la pedagogía tradicional, tan eurocéntrica y aun en Europa, tan excluyente.

Algo también característico de sus planteamientos, es la claridad de los por qué de enseñar a leer y a escribir, literar, alfabetizar, en las lenguas indígenas. En este aspecto Evangelina sí pertenece a la Pedagogía indigenista de sus tiempos, que consideraba urgente la educación básica para las comunidades indígenas. La Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional Indigenista llamado coloquialmente la INI; y otras organizaciones - religiosas principalmente- querían sin embargo hacer una educación indígena para la cual alfabetizar finalmente significara castellanizar y civilizar a las comunidades que representaban para los funcionarios el llamado "problema indígena". Había claro, matices en la castellanización. Evangelina participa con las Instituciones oficiales, aún en proyectos castellanizadores, pero su obra en este campo, es el diseño una pedagogía diferente, específica para la enseñanza de las lenguas indígenas. Una Pedagogía que se contrapone y supera a la castellanización, dándole a esta última un carácter de enseñanza de una segunda lengua, o una de las dos fases de una educación bilingüe.

Actualmente sería importante retomar los trabajos de Evangelina Arana, aún para la revisión de los de casi veinte años transcurridos ya de educación bilingüe-bicultural.

2.3.1 La lingüística en el mitote educativo

La relación de la lingüística con la educación indígena es fundamental, pero en realidad ha tenido sus altas y bajas. La creación de las Instituciones indigenistas, se dio en un momento de efervescencia de la teoría antropológica y lingüística, lo que hizo una realidad de sus planteamientos en el terreno educativo.

No bastó en el tiempo que sigue, con entender lingüística para diseñar materiales educativos, ni una didáctica apropiada. Se ha entendido al interior de algunos proyectos, la labor de enseñar a leer y a escribir lenguas indígenas o aún el español como segunda lengua, como una cuestión de transmitir las estructuras y el mismo estudio del lenguaje al interior de cursos. De esta noción, además de otras provenientes de la empiria han partido varios materiales, que dejando ahora sin crítica otras de sus características, son por lo menos difícilísimos para quienes aprenden a leer y a escribir. Incluyen tablas con gramáticas y formas de las palabras y oraciones esperando que alguien que recién aprende un idioma o ese difícil ejercicio de decodificación que antecede a la capacidad de leer y escribir^{Nota}, pueda al mismo tiempo entender la explicación desde un campo disciplinario, sobre la lengua a escribir. Estamos frente al problema de definición originario de la alfabetización. Enseñar contenidos de educación básica, enseñar la segunda lengua, ¿enseñar qué? Y esta pregunta se ha contestado en una forma enorme pero no directamente, ya que se ignora el fin de las acciones, y los procesos mismos que intervienen.

La contraparte de este problema de planteamiento, es que en otros materiales hechos por especialistas en educación se ha considerado que aún sin comprender a fondo el estudio de las lenguas, se pueden generar materiales apropiados. Cuando se parte solamente de la empiria pedagógica, se substituye un planteamiento metódico o disciplinario por la costumbre didáctica. Aquí es posible encontrar la repetición, como un

eco al infinito, de lo que las maestras enseñaron a quienes ahora diseñan materiales educativos. Repetimos lo que hicieron con nosotras. Si nos

^{Nota} Otros idiomas nos facilitan un poco la definición de capacidad que en español no queda tan clara, como el skill en inglés y la aún más clara Vertigheit en alemán.

pusieron ejercicios de caligrafía, entonces la escritura es cuestión de hacer mucha caligrafía, para dar un ejemplo.

Cuando revisamos algunos otros materiales destinados a las comunidades indígenas, salta a la vista también, la creencia en algunas propuestas de contenidos, en la "simplicidad indígena"; que hace que se representen siempre sarapes, caballos y ollas en los materiales de alfabetización. El retrato de los objetos que se le suponen cotidianos al mundo indígena, debe, desde un materialismo chato, ser retratado y repetido por las palabras con las que se aprende a leer y a escribir. Donde es cuestionable la cotidianidad de tales objetos y la ausencia de los campos asociativos de los nombres, llenos de significantes que también podrían tomarse para los contenidos.

Los contenidos van en otras ocasiones, a ser substituidos por la transcripción de la oralidad de la comunidad en cuestión. Dicha transcripción es por supuesto importante como fuente para el ejercicio de registrar, pero no puede substituir contenidos clasificatorios, de conocimiento en general indígena y de otros grupos humanos.

Hay además una marcada preferencia de metodologías para la alfabetización de enfoques silábico, que con una convicción democrática se usan pensando que garantizan horizontalidad, y "freirianidad". La pregunta es, en este caso, si puede generalizarse una sola metodología de alfabetización para todas las lenguas.

Quinientos años de educación indígena, están llenos de experiencias sobre este quehacer en el que discrecionalmente se genera y aplica sin revisar siquiera si sirve de algo toda esta verborrea de las clases urbanas mestizas, deciden que es bueno para aprender para cada indígena, en ocasiones con resultados muy extraños.

2.3.2 Una pedagogía de las diferencias.

La enseñanza de la lectura y de la escritura precisa, por lo recién descrito y por elemental justicia, de métodos y técnicas particulares, apropiadas a los grupos indígenas, por lo que no se puede simplemente tampoco traducir lo hecho para poblaciones mestizas. Esta idea se

menciona en muchos textos a partir de los años 80's, pero lo estaba diciendo Evangelina Arana desde los años 50's.

Considerar las condiciones particulares de las personas, que experimentan la educación de diferentes maneras, parece sencillo, pero es muy difícil de pensarse fuera de los enfoques cognoscitivistas que aceptan la existencia de las "diferencias individuales", éstas últimas cuando se enfrentan al problema de evaluar y explicar las diferencias al interior, sin embargo, de lo estandarizable.

Con las comunidades indígenas tenemos como principio para generar teoría, un quehacer en las excepciones de las reglas, una Pedagogía de la diferencia, que no sólo es cultural y de grupo, sino también de género, edad y comunidad.

Este es uno de los aspectos sobresalientes en la teoría en Evangelina. Las condiciones para el aprendizaje para ella, claramente marcadas por las diferencias entre las personas. La educación para personas indígenas, no se distingue por ser generalizante; no hay a su interior solamente un "aprendizaje de los indígenas", sino de personas de tal o cual edad, hablantes de lengua indígena, bilingües y trilingües, monolingües, tal vez hablantes de otra lengua franca de las regiones, mujeres adultas, profesores jóvenes, niños que pueden hacer su primaria mejor y más rápido siendo monolingües, por citar unos ejemplos.

Es sorprendente por todo esto, la manera en que los trabajos de Evangelina no están presentes, no han sido consultados, para elaborar materiales en los años 80's y 90's. Se ha preferido empezar de cero, como si nunca se hubiera desarrollado antes nada en el tema.

O bien, el orgullo de quienes son contratados por los funcionarios es muy grande para aceptar que hay otros seres humanos en el mundo que desarrollan el mismo tema, o los materiales de expertas como Evangelina Arana simplemente están ocultos.

El lingüístico

Esta Pedagogía que partía de lo que hoy se llama un enfoque de construcción, fue bastante particular en su tiempo, y desafortunadamente como recién decía, no volvió a ser consultada por la parte oficial. Una posible explicación; es la relación de muchos de los investigadores con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con quien se generaron materiales educativos, en coordinación con el Instituto Nacional Indigenista, y la Secretaria de Educación Pública. El ILV se convirtió después de su supuesta expulsión del territorio mexicano, en la "vergüenza familiar" de la que ya mejor se evita hablar en las organizaciones gubernamentales.

El ILV se queda aproximadamente cuatro décadas en México, con el total apoyo de los gobiernos desde L. Cárdenas, y que es introducido por un grupo que tomó mucha fuerza en la Secretaría de Educación Pública, el de Moisés Sáenz, que arregla su introducción en México. El convenio que hace oficial la relación, se firma, sin embargo, hasta 1951 con Adolfo López Mateos como presidente.

El ILV se extendió por muchos espacios por todo el territorio nacional, sobre todo en el centro y el sur. Con su proyecto de intervención cultural, dominaba el campo de la lingüística y de la educación que llamamos indígena, que para aquel entonces abarcaba sobre todo los cursos de alfabetización y de desarrollo de la comunidad, casi totalmente.

Hay que reconocer que algunos de los avances realizados en el campo de la lingüística en el período en que estuvieron presentes en México, dan cuenta de una labor enorme, en parte científica, en parte técnica, que se realizó directamente en las comunidades indígenas. Algunos de sus logros se dieron, hay que notarlo, porque prácticamente experimentaron, por medio del ensayo- error en las comunidades. El problema fundamental con el ILV fue, sin embargo, el propósito final de su intervención: que los indios dejaran de serlo y que permitieran el paso a quienes quisieran usurpar los recursos naturales existentes en las regiones que las comunidades habitaban.

El enfoque del ILV, era aparte de ser intervencionista, más efectivo que lo que hacía el gobierno, que realmente no tenía una Pedagogía progresista, a pesar de lo mucho que se ha hablado de la originalidad de las misiones culturales pos revolucionarias. La carta de Pátzcuaro había sentado las bases para una educación indígena innovadora y apropiada, pero lo ahí afirmado con respecto a los grupos indígenas, no era una convicción profunda en muchos antropólogos, quienes a la hora de estar en las comunidades, reaccionaron como castellanizadores pos revolucionarios comunes y corrientes. Empezaban por imponer sus ideas sobre "civilizar" y por enseñar el español, junto con la lectura y la escritura, lo que daba resultados discutibles a la luz de las ideas actuales.

El ILV, en cambio, retoma de sus experiencias de etnocidio "pacífico" en los Estados Unidos con los Navajos, que había que enseñar primero la lengua indígena que la lengua oficial, o en nuestro caso la nacional, porque esto aseguraba el éxito de la acción educativa.¹²⁴ Los tiempos

¹²⁴ La historia de esta concepción es desarrollada en el art. de Hildegard Thompson. El uso de las lenguas indígenas en el desarrollo de

para aprender serían menores y el aprendizaje más duradero. Antes como hoy, se observaba que las personas que asistían a cursos de alfabetización, aun a la primaria escolarizada, olvidaban una buena parte de lo que aprendieron, regresándose en ocasiones al status de analfabetas. En el caso de las lenguas indígenas, lo que sucede además, es que se aprende en español el proceso de decodificar y de escribir, lengua que no es propia y no se domina suficientemente.

Aprender a leer y a escribir en lengua indígena, y después en español, sería lo más efectivo, ya que se partía de algo que ya sabían hablar, el idioma indígena para apoyar la lectura. El paso siguiente, que era olvidar la lengua indígena y usar la oficial, fue una forma de integración muy efectiva usada por el ILV. Y se basaba en la idea que profundamente en los deseos de las personas indígenas, estaba el parecerse a quienes hablan la lengua nacional. La lengua nacional tendría más prestigio. Esto es, apoyaban la castellanización en el deseo inconsciente de las personas que finalmente las llevaba a querer dejar de ser indígenas, una vez aprendida la lengua oficial.¹²⁵

Es de notarse, además, que el ILV "neutralizó" a las cartillas de alfabetización en México, que al principio contenían nociones de política. A partir de los materiales del ILV, desaparecieron los pobres, la dominación, y los problemas sociales de las cartillas.

los indios Americanos en los Estados Unidos. *América Indígena*. Revista del Instituto Indigenista Interamericano. México. 2o trimestre de 1965. XXV.2. 229-237.

¹²⁵ Afirma en este sentido de una de las teóricas más conocidas y consultadas del ILV, Sarah Gudschinsky: "...many speakers of minority languages are convinced that control of the official language is the only door to prestige or advancement, and they reject their own language as inferior." en: Gudschinsky, Sarah. *Handbook of Literacy*. Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma, 1953. Un sucedáneo de este material es el Manual de alfabetización complementado con sus trabajos de los 50's para la UNESCO; *A manual of Literacy for preliterate peoples*. Ukaramppa, Summer Institute of Linguistic, 1973.

2.3.3 En una sociedad desigual

La metodología de trabajo en el aula de Evangelina coincide en este punto con el ILV. Habría que enseñar la lectura y de la escritura primero en la lengua indígena y después en la nacional. Pero dice claramente que hay que trabajar en el sentimiento de menosprecio por la cultura propia, ya introyectado durante siglos por los indígenas. No se atreve todavía a escribir la palabra Racismo, esa palabra tabú en nuestras leyes y en todos los proyectos educativos, pero propone trabajar en él.

Esto sería nombrado el contexto social visto desde dos perspectivas. La primera sería la valorización de la cultura propia y lo segundo, comprender cómo actúa la sociedad no indígena.

Los alumnos "...deben entender cuáles son las causas sociales y culturales que han contribuido a que se desprecie al indígena, para que éste pueda enfrentarse a ellas demostrando su capacidad y adquiera su prestigio sin falsos valores."¹²⁶

Como consecuencia de este problema menciona el rechazo de las personas indígenas a la enseñanza monolingüe en lengua materna y bilingüe en idiomas indígenas y español.

"El sojuzgamiento económico y político ejercido sobre los pueblos indígenas les ha inducido con gran eficacia al menosprecio de los valores culturales frente a los valores de la gran sociedad que los domina. Si aceptan las escuelas, éstas tienen que ser iguales a las demás. Por eso algunas comunidades rechazan al maestro indígena, a la enseñanza de la lengua indígena o a ambos."¹²⁷

Al contrario de diferentes cursos de desarrollo, que trataban de cambiarles las ideas y poner a reflexionar a las personas que buscaban por ejemplo alfabetizarse, la tarea de irse a pensar se la dejaba a quienes hacían educación y a quienes "apoyaban" a los indios.

"No basta que las autoridades educativas y gubernamentales elaboren programas dirigidos a la educación indígena, sino que la planeación de la educación nacional tiene que considerar en sus programas de enseñanza primaria, media y superior, las características plurilingües y multiculturales

¹²⁶ Arana de Swadesh, Evangelina. Lingüística y educación indígena. Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de Americanistas. México, 1974, publicada en *América Indígena* 36.2:347-358. México, 1976. en la versión de mimeo consultada p.3a

¹²⁷ Arana de Swadesh, Evangelina. ¿Cuál será el futuro de la educación indígena? en: INI 30 años. Op. cit. Agosto 1978.p. 11

del país, que hasta ahora sólo se estudian como un pasado histórico sin relación alguna con el presente socioeconómico y político." ¹²⁸

No enseñar las glorias pasadas de la revolución y la independencia, sino que " A los hablantes de español hay que instruirlos, preparándolos para aceptar la coexistencia con las comunidades marginadas, haciendo hincapié en la responsabilidad que tienen de reconocer, no sólo el legado de las culturas prehispánicas, raíz de la nación mexicana, sino cómo la lucha por construir un México moderno ha contribuido a marginar social, económica y políticamente a sus descendientes actuales, base de nuestra nacionalidad." ¹²⁹

La educación bilingüe sería el espacio para efectuar dicho análisis, como un derecho de restitución por la situación de desprecio a la que se había llevado a los pueblos indígenas.

El reconocimiento del carácter multicultural de la nación comenzó a darse paulatinamente hasta los años noventas, con las modificaciones al art. 4 constitucional en el espíritu del acuerdo 169 con la OIT, del que México es signatario. Se excluye todavía sin embargo, un análisis profundo de lo que ella llamaba el contexto socioeconómico y de la situación de racismo y dominación a los indígenas de los contenidos educativos.

2.3.4 Las propuestas: de bienintencionados están empedrados los infiernos

De estos desarrollos en conjunto, es posible obtener propuestas metodológicas para la lectura y de la escritura. La alfabetización en lenguas indígenas, claramente nos lleva a tomar posición en el terreno de las lenguas, de los alfabetos con los que se escriben, y de los contenidos educativos presentes en imágenes, textos y aún en el tamaño, color, los órdenes de las cosas que proponemos en los materiales. El material propone, intencionalmente o no, un orden del mundo circundante. Si este choca con el principio de realidad de quienes aprenden, esto no es un obstáculo para que aprendan este orden y hasta después lleguen a defenderlo. Así, es fundamental si damos importancia a un alfabeto o a otro, a unas imágenes que a otras. A la lengua nacional, por ejemplo, al principio de cada hoja en tamaño mayor que la indígena.

¹²⁸ Evangelina Arana. (1978) *Ibid* p. 5a en mimeo del mismo texto.

¹²⁹ *Ibidem*

Del acta del primer congreso indigenista¹³⁰, extrae la intención de adaptar los alfabetos en su forma más elemental, previo estudio fonológico. Otra recomendación es la de no usar códigos numéricos o de otros signos para las lenguas tonales, que llevan a la confusión porque requieren de aprender varios códigos para una sola lectura. Error en el que incurre en muchas ocasiones el ILV.

El considerar las edades y condiciones sociales de las mujeres, para que la escuela se planteara como una alternativa real, es decir, antes de que tuvieran que desertar, que por principio no estuvieran excluidas.

La enseñanza de la lengua materna debía superar el desprecio impuesto por la parte dominante de la sociedad, que durante los últimos siglos ha sido introyectado por los educandos. Quien se educa debe saber por qué prestigiar a su lengua.

La persona indígena en cuestión no era una tabula rasa. Había experimentado ya en su historia educativa cursos de alfabetización, que le facilitaban o dificultaban los nuevos procesos. Estaba además fuertemente influido también por la visión que su comunidad tenía de la educación y por cómo sus padres la valoraban.

Decidir qué lengua usar en el aula o aún en toda la educación, en sus diferentes niveles, no se reduce a pensar en dos lenguas, español y una lengua indígena. En diferentes regiones se hablan distintas lenguas, que en ocasiones exigieron ya todo un aprendizaje de estructuras muy diferentes a la lengua materna. El monolingüismo en idiomas indígenas, el trilingüismo y el bilingüismo son variantes posibles para la educación indígena.

La capacitación docente era necesaria porque los maestros indígenas aprendían en la normal primero, a despreciar su cultura, a hacer de la profesión una fuente de ingresos como lo principal objetivo sin importar ya el hacer una educación consciente con las culturas indígenas.

¹³⁰ Acta Final del Congreso Indigenista Interamericano. Suplemento del Boletín Indigenista. Instituto Indigenista Interamericano. México, 1948. citado por Evangelina Arana. Obra citada de 1976.

Una idea más que se desprende del trabajo de E. Arana, es tratar de que personas indígenas se calificaran cada vez más en el campo de la lingüística, para poder participar en el diseño y en la docencia. Regionalizar la educación conduciría a un diseño más apropiado en las metodologías y los contenidos por ejemplo, geográficos.

2.3.5 Los idiomas valen todos lo mismo.

En los textos del en aquel tiempo esposo de Evangelina, Mauricio Swadesh, es posible encontrar todavía la distinción entre lo primitivo y lo civilizado. Las lenguas más primitivas, desde su punto de vista, tendrán sílabas más cortas y no palabras largas como las que se observan en las lenguas que él considera civilizadas: Griego, español, alemán, francés. Las lenguas mexicanas con escritura, por ejemplo, van a ser calificadas como casi como las demás, pero no iguales.

"Una característica notable de las lenguas de civilización, es que muchos de los lexemas son largos. Eso presenta un contraste con los idiomas simples. Por ejemplo, en la lengua huave, la gran mayoría de las voces, aparte de la inflexión, son de tres o cuatro fonemas; en número limitado existen compuestos de tres o más elementos, raras veces de más. En las lenguas de una cultura moderna todavía existen algunas palabras cortas, pero los grandes diccionarios están llenos, de palabras largas."¹³¹

Mauricio Swadesh siente admiración por las culturas europeas y tiene todavía la idea de que los indígenas son personas concretas que piensan elemental. Así supone también al lenguaje como simple de analizar en cuanto a su origen en las lenguas primitivas y difícil para las civilizadas (Ahí olvida los composita alemanes, traduciendo literalmente: abridor-botellas, zapatos-hacedor, palabras largas elementales y se olvida o no sabe de la su similitud con el compositum náhuatl.¹³²). Para esas fechas aun se ignoraban tal vez los porcentajes de analfabetas por desuso para Europa y los estudios sobre el léxico, aun se pensaba que las personas comunes entendían la mayoría de las palabras que están en los diccionarios.

Evangelina en cambio, apoya sus ideas en la creencia de que las lenguas son todas complejas (desarrollada también por M. Swadesh). Como

¹³¹ Mauricio Swadesh. El lenguaje y la vida humana. ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1a ed. 1966. usé la 5a reimp. de 1984. p.20.

¹³² Ibid. p.50.

sistemas podían también todas transcribirse, tomando esta idea del trabajo del peruano Alberto Escobar.

Si todas las lenguas se pueden transcribir luego entonces, todas las culturas podrían apropiarse la escritura de su propio idioma. Con esto combate la idea generalizada de que unas culturas serían las dueñas de la capacidad para escribir y otras estarían esencialmente impedidas para la escritura.

A esta idea de que no hay culturas predominantemente orales y otras que se desarrollaron tanto que fueron letradas, debo solo agregar, que los imperios occidentales adquirieron los alfabetos, no los crearon en la mayoría de los casos. Los alfabetos son, por así decirlo, un producto adquirido casi siempre extranjero, pero que nos posibilita comunicar lo propio de forma escrita.

Evangelina Arana descarta además la visión veladamente racista de considerar unas lenguas superiores a otras.¹³³

Su admiración se encuentra muy marcadamente ubicada del lado de las lenguas indígenas.

La propuesta educativa, por otra parte, está desprovista de los afanes civilizadores de la época directamente anterior, y de décadas subsiguientes, como puede observarse en los proyectos provenientes de la mano de maestros normalistas, a los que se adjudicó mucho valor en su práctica indigenista. Moisés Sáenz y Rafael Ramírez incluyen, contenidos como higiene y desarrollo comunitario. El profesor Sáenz había trabajado en los experimentos de asimilación por medio del aprendizaje del idioma oficial, con los Navajos en los EEUU, lo que marca de alguna manera su intervención en las comunidades. La muy reconocida experiencia de Carapan duró sólo ocho meses¹³⁴ y hoy día aparecerá en cualquier trabajo de educación indígena.

Las referencias en la literatura sobre educación indígena sobre el trabajo de Evangelina Arana, son muy pocas, a pesar del volumen y la novedad de sus trabajos.¹³⁵

¹³³ Lingüística y educación indígena. Evangelina Arana 1974, versión mimeo. p.10.

¹³⁴ Moisés Sáenz. México Integro. reimp. Imprenta oficial del R. ayuntamiento de Monterrey, N.L. México. 1975. (1a.ed.Lima, Perú 1939) pp. XVI, XVII en palabras de Sáenz: La liquidación de Carapan es sintomática de una dolencia mexicana, la falta de perseverancia..." en la introducción escrita por Raúl Mejía Zúñiga.

¹³⁵ Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. El México de los grandes cambios. Tomo 3. p.647. SEP Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Colegio de México. Seminario

En Carapan, como en otros trabajos de maestros y antropólogos, se encuentra siempre el deseo ferviente de decir a las comunidades el camino para su desarrollo paso a paso. Una propuesta civilizadora.

"Para Sáenz, el problema de México no era, únicamente escolar; era una cuestión de civilización, como lo fue para los humanistas y misioneros del siglo XVI."¹³⁶

Civilización significaba llevar a la evolución social a los pueblos indígenas. Otros educadores indigenistas se ubicaron en el campo de los derechos cívicos. Un ejemplo interesante en este aspecto son las cartillas de alfabetización de los años 20's y 30's.

Los materiales educativos actuales, no han abandonado el afán civilizador de antaño. Los paradigmas de lo civilizador han variado, sin embargo. En el desarrollo comunitario se habla de la creación de una conciencia ecológica, de democratización y de hacer proyectos para mujeres, esto influido por las propuestas de la Unesco para la educación de adultos, sobre todo desde los años 60's. Otros contenidos se conservan esencialmente iguales desde hace casi 100 años, como los de higiene, desarrollo por medio de la producción agropecuaria (aquí varían las técnicas para la producción) y alimentación. Se dice, sin embargo, a las comunidades, hacia donde llevar su vida en comunidad. Las personas deben juntarse en comités y en formas de la ley agraria o si son muy privilegiados de la Ley civil, y discutir su vida privada, y aceptar todo tipo de sugerencias, según la formación del alfabetizador a cambio de aprender a leer y a escribir.

La intención castellanizadora, que subyace en los proyectos integradores y o civilizadores, ha sido duramente criticada en las últimas décadas. Pero eso no implica que se critique, cambie o que abiertamente se rechace que una buena parte de las prácticas educativas se lleven a cabo en español, que se deje de publicar libros y folletos destinados a las comunidades en español, que se deje la idea de que si se aprendió a leer en español, no se sabe leer en la L1, materna, indígena. Esto último implicaría darles un espacio y modificar la relación con las lenguas indoeuropeas y el prestigio que se les ha dado como universalizadas.

de Historia de la Educación en México .s-f, pero fue publicado en su 1ª ed. en 1985. Curiosamente se le lista en la letra S como "de Swadesh", nombre de su esposo. Tal vez fue una buena decisión que no conservara su apellido materno: Olaya.

¹³⁶ Moisés Sáenz. Carapan. Morelia, Michoacán. 2ª. ed. 1966. Gobierno del estado de Michoacán. en Introducción escrita por Isidro Castillo p. XVII.

La castellanización es el fin último de los cursos de alfabetización, y se practica al imponer la lengua considerada nacional en todos los espacios escritos.

Hay resistencia a hacer cursos y materiales en lenguas indígenas. Para muchas personas sería un shock el mirar la televisión de pronto sin entenderle nada, porque está en náhuatl. O mirar una telenovela con una criada estúpida que sea rubia, en el nivel de percepción cotidiana de cualquiera, aún de las propias personas indígenas. Y esto también educa y transmite, finalmente, la propuesta civilizadora. El orden de la sociedad que debe aceptarse como natural.

Evangelina por su parte no estaba civilizando. No tiene como fin último la castellanización. No traducía biblias, ni hacía labor proselitista para los protestantes ni para los católicos, práctica muy común durante los cinco siglos de educación indígena que ya han transcurrido. No llevaba una opción civilizadora, mas que cuando debía respetar al pie de la letra los planes de la SEP.

¿Qué hacía entonces? Enseñanza de escritura y lectura en el idioma indígena hasta 21 lecciones, antes de presentar alguna palabra en español. Recopilar narraciones de las comunidades, y retomarlas como contenidos de la lectura –el elemento de recuperar las narraciones ha tenido una parte negativa, que es el abuso de las instituciones que prosiguieron en el campo, del ejercicio de transcripción de historias orales, como toda forma de transcripción de la cultura. Teoría lingüística. Capacitación docente a técnicos indígenas. Y a técnicas indígenas.

En cuanto a obras realizadas las referencias son numerosas. Las cartillas realizadas para el Instituto Nacional Indigenista en 1972, a veces en colaboración con el lingüista. Benjamín Pérez González¹³⁷, son muestra de un trabajo detallado y sobre todo, que resuelve ese problema permanente de las maestras de saber como llevar las sesiones de aprendizaje y qué tareas proponer en el aula, en el campo específico del aprendizaje de la

¹³⁷ Contreras García Irma. Bibliografía sobre la castellanización en lenguas indígenas II. Siglos XVI al XX. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Bibliográficas. 1986.1a ed. serie Bibliografías. La fuente hace un listado de muchas obras bajo el concepto de enseñanza del castellano, pero hay que tal vez empezar a diferenciar cuales han sido proyectos castellanizadores y cuáles de escritura, bilingües, de aprendizaje del español u otras como segundas lenguas, entre otros aspectos. Es sin embargo una obra de compilación invaluable en el tema. pp.441 , 588,589.

lengua. Y no es que publicar mucho signifique que se hace mas trabajo, pero es de notarse su obra educativa en las lenguas indígenas, así como en los materiales educativos que generó, y no solamente en reportes de trabajo donde "todo sale muy bien, a pesar de que hay muchos problemas que resolver" tan acostumbrados por funcionarios educativos gubernamentales.

2.3.6 La capacitación docente

En este tema se le nota una sensibilidad curiosa en el medio. Piensa desde un enfoque de género. Y un enfoque por así decirlo, posmoderno. Se brincó al feminismo de la ira contra los hombres, y al feminismo naturalista que considera a las mujeres como especiales y mejores. Las mujeres indígenas, tienen, eso sí, condiciones diferentes de vida, culturales y de aprendizaje porque son mujeres, indígenas y porque vienen de un lugar en especial. Las condiciones para desertar de la educación formal, no son digamos naturales, sino fruto de un sistema que las deja fuera.

La situación, desde los ojos de esta científica mujer, no se describe como irremediable. Tal vez su educación librepensadora le ayudó a ver las cosas sin drama, con soluciones prácticas, cuestión de tiempo, ingenio, participación, y que requerían de mucha observación calificada.

Los requisitos para un curso llevado a cabo en Oaxaca, que la lleva a analizar el por qué de la falta de participación de las mujeres son: "Los candidatos pueden ser hombres o mujeres entre los 18 y 25 años. Deben hablar fluidamente su idioma, ser alfabetos en español y entender esta última lengua, aunque no demuestren gran habilidad para hablarla."¹³⁸ El español pierde así el peso enorme que tiene todavía hoy en muchos sistemas de capacitación. El manejo técnico de los grupos de aprendizaje aprendiendo aspectos de las culturas de otras regiones, o en la lengua materna, puede así contribuir a quitar el peso del grupo dominante.

La participación diferente de las mujeres es desarrollada en un análisis de grupos de educación mixtecos del estado de Oaxaca.¹³⁹

Hay diferencias de género para aprender. "los escolares tenían reacciones diferentes que dependían del sexo y la edad."

En 1954, se encontraba capacitando jóvenes indígenas de 19 a 24 años, en Jamiltepec, Oax., que después pasarían a ser parte del personal de los Centros Coordinadores Indigenistas del Instituto Nacional Indigenista.

¹³⁸ Arana de Swadesh Evangelina. Programa de Educación extraescolar en zonas indígenas. Dirección de Culturas Populares. Proyecto realizado entre 1977y 81. características del alumnado.

¹³⁹ cita al art. Mixtecan children at school. Ponencia presentada en el congreso de la American research association .1968. publicada también en español. en: Formas de aprendizaje entre los indígenas del estado de Oaxaca. s/f.

"Aunque se buscaron jóvenes, hombres y mujeres, que hubieran terminado su educación primaria (6 años) no fue posible, en aquel entonces, encontrar muchachas que quisieran seguir los cursos, ni tampoco que hubieran llegado hasta el 6o año."

El motivo de la falta de participación lo analiza como expresión de la cultura, y el matrimonio. Las muchachas estarían comprometidas por los padres antes de la adolescencia, y no casarse después de los 18 años, las dejaría en el papel de "solteronas" - situación que causa rechazo en muchas sociedades -, con diferencias más bien en los rangos permitidos de edad para conservar la soltería. Las muchachas además asistirían, si hubiera primaria completa, los seis años, pero si está fuera de la localidad la escuela, sería poco probable para las muchachas seguir estudiando. Las deficiencias en la escuela, así como la dificultad de aprender en la segunda lengua, le parecían factores importantes para la desertión de las mujeres.

Los elementos extraños a la comunidad tampoco favorecían la asistencia de las mujeres.

Algunos de los promotores de sus cursos estudiaron para profesores. Y menciona tres alumnas de su programa, que finalmente se graduaron como maestras indígenas bilingües.

2.3.7 Sobrevivir como mujer al indigenismo.

El trabajo en el medio indigenista es difícil hoy, a fines del siglo XX. El medio indigenista de hoy es competitivo. Sexista. Jefes, directores y hasta representantes indígenas son en su mayoría hombres. Es un medio además relativamente pequeño.

¿Cómo sería la situación en los años 50's, cuando los planes de estudio de primaria incluían una materia de labores útiles para el hogar para las mujeres? Hay infortunadamente pocos testimonios de las mujeres que participaron como maestras, promotoras y trabajadoras de la salud en las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Seguramente el medio no estaba en tiempos de Evangelina Arana, pleno de derechos para las mujeres. El trabajo de Evangelina ha sido curiosamente ignorado, casi no se le cita, no se le alaba en el medio. Los ecos que dejaba una mujer políglota (pocos de nuestros grandes indigenistas han hablado una lengua indígena) con una propuesta diferente, en el mundo indigenista sin embargo, se dejan escuchar por algunos rincones de la Geografía nacional.

III. Conceptos actuales. Hacia las redefiniciones

Las comunidades indígenas se suponen una minoría muy pequeña, para las que ya se ha hecho educación apropiada desde hace algunas décadas, podría afirmar algún funcionario de la educación. Hay sin embargo muchas consideraciones aún que hacerse desde los marcos demográfico, político y social, y sobre todo del pedagógico y lingüístico sobre el quehacer actual de la alfabetización en idiomas indígenas.

Este apartado expone discusiones, el vocabulario comúnmente usado en la educación de adultos y revisa algunas nociones popularizadas que dan lugar a una concepción educativa usada en medios como el académico y el docente gubernamental.

3.1 Las poblaciones indígenas en los censos: ¿Están todos los que son?

Al preguntar en 1991, a algunas personas en San Pedro Xícoras, Durango, si había llegado el censo. No, - dijeron-, nomás llega a San Juan Peyotán. Por allá se pone una casita con los del censo.- En 1990, llegaron ininterrumpidamente las coca colas, el burro con las naranjas, el señor que vende baterías y dulces, y los funcionarios del INI a sacar fotos, pero el censo no llegó. Este pequeño pueblo perdido en la sierra de Durango¹⁴⁰, que sin embargo si aparece en la cartografía del INEGI, nos da cuenta del fenómeno del subconteo a las comunidades indígenas en un micronivel.

El subconteo al interior del censo, ha sido ya objeto de varias reflexiones, una de ellas muy aguda la hacía el antrop. Guillermo Bonfil, quien en su obra México profundo, afirmaba que podía considerarse un etnocidio estadístico. Visto desde una lógica que por supuesto tiene el peligro de ser simplista; menos indios, requieren menos servicios y menos proporción del gasto público; también menos indios deben tener menos participación en las decisiones que les afectan. Esas decisiones se supondrían menos graves, si se considera que van dirigidas a una parte muy pequeña de la población.

¹⁴⁰ Coras, huicholes y tepehuanos. Sirve la descripción publicada en 1969 y 72, para hoy. Carroll L. Riley. Los Tepehuanos del sur y los tepecanos. en: Thomas B. Hinton, comp. Coras, Huicholes y Tepehuanos. INI conaculta. México, 1a. reimp. 1990. 130-131

3.1.1 Las diferencias en los datos

Diferentes instituciones consultan para sus reportes, datos que provienen del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI, y en algunos casos los re elaboran. Es por eso que nos encontramos curiosas diferencias en los datos que maneja cada quien, que dan lugar a los totales que ofrecen sobre la población indígena.

Por otra parte, dadas las diferencias de tiempo de cuando se tomaron los datos, se proyectan y recorren cantidades. Cualquier dato al que se llega, es significativo en la medida de que con él presentamos una población indígena, sea del 15% de la población nacional, o si le damos solamente un 6% en la nación. Es importante al presentar cifras pensar que las personas destinatarias de los datos pocas veces se involucran o cuentan con mayor información sobre las cifras y su obtención, como para descomponerlas y darles un valor relativo.

3.1.2 Una historia pedregosa

El censo de 1921, tuvo una característica sui generis, su espontánea sinceridad. Contaban los funcionarios censales: "Para la ejecución de esta función se tropezó con un gran número de dificultades de orden material, dado que muchos poblados estaban incomunicados completamente, no había seguridades en los caminos, el cambio de autoridades era muy frecuente, etc..., y otras de orden moral, entre las que cabe considerar la falta de cooperación de algunas autoridades locales."¹⁴¹ Este problema se ha venido repitiendo en los censos posteriores, porque desafortunadamente no se ha avanzado (sí, setenta años después) en algunas zonas en la construcción de carreteras y otros problemas para el acceso. A las zonas habitadas por comunidades indígenas, se les llamó "de refugio" desde el campo de la antropología (Aguirre Beltrán: 1967), concepto que no está libre de cuestionamiento, pero que encierra una verdad cuando dice que las comunidades indígenas habitan en donde se les ha orillado a vivir, y estos no son precisamente lugares de fácil acceso. En 1921 se contó a las personas indígenas de dos formas, a mi parecer una metodología innovadora que fortalecía un espíritu de comparación en la estadística. Este conteo diferenciado trajo muchas más preguntas que las que respondía, y no se comprendió que ese era precisamente el papel del censo, porque las respuestas a estas preguntas le correspondían a otros campos no instrumentales. Por esta razón es que los censos subsiguientes se allanaron el camino, contando solamente los hablantes.

¹⁴¹ Censo general de población México, 1930. Comparación de datos censales de 1921 y 1930. Op. cit. p.XIV.

La primera pregunta de 1921, se refería a la raza, a auto adscribirse como indígena y la segunda a hablar una lengua indígena. Es muy importante también que se preguntó cuántas lenguas más se hablaban y se obtuvieron trilingües en lengua indígena para varias comunidades. El criterio de raza pudo bien responder a un concepto mundial en el que se pensó que el concepto de grupo humano y sus espacios de vida estaban relacionados, probablemente influidos por la antropogeografía entonces en boga en el norte de Europa¹⁴², pensamiento cuyos extremos fundamentaron al racismo nazi. Su expresión tropical en México dio lugar, sin embargo, a un criterio importante abandonado con el tiempo. El de la pertenencia a un grupo diferente al de la "raza" mestiza. Estas preguntas y los datos obtenidos de ellas, abrían caminos a otras reflexiones sobre la proporción de la población indígena en México. Conservar una visión plural del bilingüismo y el multilingüismo y la multiplicidad de los grupos humanos, hubiera tal vez influido a los proyectos bi-culturalistas de la década de los 70's positivamente. Las dos cifras de 1921, eran bien diferentes, la racial le daba a la población indígena 41.28% de habitantes y quienes dijeron hablar un dialecto, siendo nativos y no siendo nativos representaron el 29.16%

Para el censo de 1930, se toman los hablantes, y se les aumenta un porcentaje en bruto de los niños que les corresponden a esas personas adultas. De esta manera es que podemos consultar cuadros que desagregan estos porcentajes, si bien elementales, pero que mostraban información concentrada y contaban en el resumen de los datos con páginas destinadas a la población indígena y gráficas en forma de pastel. Los datos de 1930 se refieren exclusivamente a quien fuera antes empadronado.

3.1.3 El porvenir de una exclusión

Durante varias décadas, como se nota en los datos de poblaciones indígenas por Estado en varios censos, no se supo de asentamientos mames, mexicanos o de náhuatl¹⁴³ en varios estados. La demografía,

¹⁴² Una justificación acritica sobre F. Ratzel y la escuela alemana de Geografía humana: Alberto Luis Gómez. La Geografía Humana. ¿De ciencia de los lugares a ciencia social? en: Revista Geocritica. n. 48. Universidad de Barcelona. Nov. de 1983.

¹⁴³ Es de notarse en una de las obras que tratan los pueblos que habitan las sierra madre occidental, como fueron excluidos los nauas, mexicanos, o mexicaneros que ocupan la misma zona. en: Coras, huicholes y tepehuanes. INI. Conaculta. México, (1a ed. en 1972) la reimp. 1990. Nos menciona Leonardo Manrique por otra parte una nota del estudioso del maya Otto Schuman, que incluye a los jacaltecos como grupo indígena en México y no sólo en Guatemala. en: Leonardo Manrique, op.cit.p.19.

ciencia de las poblaciones, está marcada por el límite donde se acaba el mundo para quienes conciben los censos.

Tal vez la cartografía ha dado lugar a la fantasía de que el mundo es cuadrado, porque cuando el terreno se pone rocoso, el censo intenta allanarlo.

Por otra parte se da como su carácter metodológico una cierta relación de "fidelidad" a los datos presentados en cada censo anterior. Los indígenas, por ejemplo, no deben romper cierta barrera de crecimiento de un censo a otro. La proporción se guarda. Un ejemplo de esta característica son los datos del censo de 1980, para el que la población indígena había aumentado hasta llegar al 9.0 de mayores de cinco años hablantes, lo que representó algunos cientos de miles más que en 70 y 90, años en que se dieron las cifras del 7.8 y 7.5 de la población total respectivamente.

Datos por institución de la población total de México y porcentaje de población indígena del total.

Fuente	INEGI ¹⁴⁴	INEGI. ¹⁴⁵	Instituto Nacional Indigenista ¹⁴⁶	Instituto Indigenista InterAmericano. ¹⁴⁷	Instituto Nacional Indigenista-OIT ¹⁴⁸
--------	----------------------	-----------------------	---	--	---

¹⁴⁴ Estados Unidos Mexicanos. Resultados definitivos. Síntesis de resultados XI Censo Nacional de Población y vivienda 1990. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. Aguascalientes, México 1993.

¹⁴⁵ Leonardo Manrique Castañeda. Ibid. pp. 7, 8, 21.

¹⁴⁶ Arnulfo Embriz, coord. Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990. Instituto Nacional Indigenista. México, 1993. p.53.

¹⁴⁷ del cuadro de población indígena de América: Hacia la reforma del sistema indigenista interamericano. Instituto Indigenista Interamericano. Cuadernos de trabajo 1. México, 1997. en enves de la contraportada.

Población total	81,249 645	81,249 645	81,249 645	86 700 000	85 000,000
Definición de población indígena	población indígena censo INEGI. Definición: mayores de 5 años hablantes de una lengua indígena.	Total agregado de mayores de 5 años, menores que habitan en la misma vivienda. Mismo procedimiento para las lenguas consideradas guatemaltecas en el cuestionario.	Mayores de 5 años en la vivienda hablantes de lengua indígena. Agregación de datos dispersos en el censo cruzados contra datos de localidades indígenas de bancos de datos del INI.	Pobladores indígenas de un país.	Sin definición cit. a Jordan Fando de FAO.
Porcentaje de la población total	6% ó 4 534 012	8% ó 6 411 972	10.7% 8,701 688	9% 7,800 000	14% 12,000 000

Fuentes: Institucionales, INEGI, 1993; INEGI 1995; CEE 1995; I.I.I. 1997; INI; 1994.

La población indígena debía descender por lógica, porque descendió constantemente en este siglo, aun cuando tenga una tasa de crecimiento diferente, en ocasiones más alta que la de la población general.

El censo de 1980 debía estar en un error, explicaron que debido al procesamiento de los datos, cuando habían preguntado si las personas censadas hablaban una lengua indígena y decían que sí, pero no se sabía cual, se contaba esta persona en la lengua hablada en la región, y esto

¹⁴⁶ Gómez, Magdalena. Derechos Indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización internacional del trabajo. Instituto Nacional Indigenista. México, 1995.p. 45.

hacia que hubiera muchas personas consideradas como indígenas que no lo eran, además de otros problemas, ya no mencionados. Esto daba una cifra excesiva de personas indígenas, donde la regla es más vale que falte y no que sobre.

Se ha preferido por lo tanto, para fines comparativos y de procesamiento tomar los censos de 70 y de 1990. Las cantidades se parecen mas. El personal de estadística le es fiel a una relación lógica en sus datos, aunque para eso tengan que declarar inexistente a una parte de la población. Donde se nota un mayor esfuerzo de rescatar pobladores que probablemente hayan sido desagregados en otras cifras es en los datos del INI, (Embriz:1993).

No se rompe sin embargo una de las reglas de oro de los censos mexicanos que es la de NO recontar o completar lo que no se contó con otras fuentes de estadísticas básicas y vitales. Otra regla que no se rompe es la de guardar las proporciones de un censo a otro, de modo que, si hoy una ruptura de métodos nos dijera que hay el doble de indígenas, habría una resistencia feroz por parte de la comunidad científica que se ocupa de los censos, para aceptar una cifra de esta magnitud.

3.1.4 Hacia nuevos horizontes

Al analizar el subconteo que puede suponerse de acuerdo a las diferentes huellas que deja en la información censal, se podrá analizar también, que este no sólo se debe a la política de información, sino que varias condiciones afectan también la generación de datos, como el acceso a todos los lugares donde habitan las comunidades indígenas, los conceptos y el mismo procesamiento de los datos del censo. Otros aspectos vendrán a sumarse al análisis, como el de la imagen que se tenga del gobierno y de las instituciones que recaban la información, son factores que probablemente influyen el carácter de las respuestas a los instrumentos censales. Por otra parte el desprecio general hacia el ser indígena que hace que en ocasiones las personas no quieran declararse hablantes de su lengua. El mismo criterio del ser hablante de una lengua, tendrá que ser modificado o completado con nuevas preguntas para decidir que realmente estamos contando a todos los que son indígenas. Si queremos tener resultados confiables, será necesario que el diseño de cuestionarios, levantamiento, procesamiento, corrección y políticas de publicación de los resultados, sufran algunas transformaciones en los próximos años.

En las últimas décadas han sido ya modificados los reactivos para analfabetismo, población económicamente activa y unidad de observación en las últimas décadas, y ya hubo un cambio en la desagregación para las lenguas indígenas en 1980 y 90. El censo del 2000 no cambió sus preguntas sustancialmente, por lo que el subconteo se queda.

3.1.5 Educación para las minorías

En el campo de la educación, la cantidad de pobladores contados, nos da cuenta de que primero, la diversidad étnica debe ser tomada en cuenta desde el momento mismo de las definiciones fundamentales de política de población e información. No se acepta todavía, dejándolo en el imaginario, la existencia de muchos pobladores, que ubicados geográficamente son además de los originarios, los que dan su carácter y forma a muchos lugares de México, por medio de su trabajo y su manejo particular del medio ambiente.

Las famosas minorías, pueden ser además, si se les agrupa de otra manera y se les cuenta bien, mayorías en Estados de la República mexicana como Yucatán, que actualmente se le reconoce 44,2% y Oaxaca, donde se reconoce el 39.1%. Donde Yucatán tiene 92,5% de municipios indígenas, Oaxaca 57,1 y Oaxaca 51,9%, Campeche un 44,4%.¹⁴⁹ El planteamiento de la demanda educativa puede ser un planteamiento novedoso, si se liga a otras propuestas de autoadministración y gestión comunitaria y dichos procesos son respetados. En este sentido hay teóricos con mucha fe en el gobierno, que generan propuestas en el sentido del reconocimiento a los procesos de elecciones comunitarias. No se habla mucho más del trato que reciben los gobiernos indígenas electos.

Desde el punto de vista individual, el dar servicios educativos suficientes a este grupo de personas, implica repartir el gasto social en dirección a personas muy necesitadas, y ubicadas en lugares hoy todavía no accesibles. Cuando fui funcionaria del INI, me acuerdo de las solicitudes de cambiar vehículos motorizados por vehículos "mulares"- como decían los indigenistas. Suena irrisorio al principio, pero tomo este pequeño detalle para aclarar que no es éste sólo un problema de recursos, sino de uso apropiado de los recursos. Y que la inaccesibilidad de las zonas sigue siendo un problema en el México de hoy, 1997.

¹⁴⁹ Leonardo Manrique, ya citado. pp.26-27.

La oportunidad educativa real de una persona indígena en un país como México, puede verse tanto en la alarmante cifra de rezago educativo del 35%, como en la inexistencia de mecanismos para que las personas indígenas puedan acceder a otros niveles de la educación superior. Si se considera que la educación primaria ha saldado la deuda con ellos, esto es un error. Primero, porque no hay tantas primarias como suponemos y porque los sistemas bilingües tienen muchos problemas. Después porque no podemos considerar que la educación se acabe para ellos con la primaria, como un pensamiento justo.

En la educación para personas adultas, en que muchas de estas personas deberían contar con un espacio, no hay ningún contrapeso al racismo ejercido por la sociedad en su conjunto, en reglamentos que aseguren, por ejemplo, el acceso de las minorías o una defensa contra el racismo de las autoridades y-o funcionarios educativos. Retomemos de los capítulos anteriores. El racismo, en este sentido, no es sólo fruto de la mala voluntad de las autoridades educativas o de quienes son docentes o empleados. Es fruto de una historia de discriminación, que hasta hace que parezca natural lo que pasa en las escuelas. Afecta en nuestro país, en las escuelas que estudiamos, especialmente a las personas con el doble estigma de ser indígenas y pobres, aunque habrá quien piense cuando hablamos de racismo solamente en películas sobre el Ku Klux Klan, o sobre los tremendos holocaustos mundiales. O en la defensa de las minorías étnicas maltratadas en el Norte de Europa. El racismo en México se aplica contra mayorías, y se aplica racial y étnicamente.

Llamar a la tolerancia con las etnias blancas para combatir el racismo ha sido una visión muy relacionada con la mentalidad norteamericana y europea, que hasta en Europa es excluyente, ya que si bien incluye a los judíos este sentimiento, pocas veces incluye a los gitanos. Los mayas guatemaltecos tuvieron que morir por miles para que pensarán en lo llamado primer mundo que algo estaba pasando, y que esto se asociaba al racismo propio que los hacía invisibles.

En el caso de México, las exclusiones concretas, destinadas, primero a alumnos indígenas que no tuvieran la pureza de sangre criolla, maestros de oficio que no hablaran castellano y finalmente la prohibición explícita de enseñar a mulatos, negros e indios por ser "de mal natural, perversas costumbres y peores inclinaciones..." en el siglo XVIII, son muy típicas de nuestra historia colonial, aunque los libros no les llamen episodios de racismo, sino de diferenciación. Los brillantes alumnos indígenas de las primeras escuelas y Colegios mexicanos, y de la antecesora de nuestra UNAM, la real y pontificia universidad de México, fueron expulsados por

motivos entre los que figuran racismo y envidia por la facilidad que tenían alumnos náhuas o mexicanos de aprender varias lenguas, ya que los primeros libros de alfabetización usados hace más de cuatro siglos fueron trilingües, por ejemplo en náhuatl, romance y latín, como antes afirmamos.

Una cara discreta, de racismo en nuestro país, ha sido ocupar todos los espacios posibles para comunicarse con el idioma español. Así, se convence a las personas indígenas de que ni su lengua ni su cultura sirven, ya que ni siquiera se pueden dar a entender con ellas y menos estudiar o tomar apuntes. Libros, estaciones del metro, programas de la tele y salvo excepciones del radio, se hacen en español.

A veces los funcionarios se justifican generalizando teorías que supuestamente provienen de la ciencia, que curiosamente resultan muy convenientes para fortalecer los prejuicios en contra de la escritura de las lenguas indígenas, como la idea de que existen civilizaciones y culturas que naturalmente escriben y otras a las que han llamado agrafas, o que no escriben "naturalmente". Dicen que si no hay escritura indígena, es porque esencialmente las lenguas indígenas no se escriben.

En muchas partes del mundo, sin embargo, se han adquirido las escrituras y sus alfabetos como una forma de codificar el lenguaje, dándole una grafía o varias a los sonidos que se repiten en el lenguaje.

Algunas culturas han creado su propio sistema de escritura, pero muchas otras lo adquieren, como una compra, con propósitos no tan espirituales, por ejemplo para unificar un imperio como cuando Karl der Groesse toma el alfabeto latino (que también usamos en español) en el norte de Europa.

Los idiomas son todos, complejos y codificables, por lo tanto pueden tener una forma de escribirse. Si unos nos suenan mas bonito es igual, todos son complejos, civilizados, susceptibles de escritura. Pero este no es el problema fundamental de que se apropie la escritura, sino la existencia y el reconocimiento de las razones formales de su uso, y la existencia de mecanismos y lugares sociales que se dan a esta práctica.

Las comunidades indígenas pueden vivir bien, además, sin la escritura. La escritura en sus idiomas puede proponerse sobre todo por su utilidad en distintos procesos sociales externos, y para igualar la oportunidad

educativa en términos de que se dominan ciertas herramientas universales.

Se ha dicho también que antes de la invasión española, en las culturas indígenas la escritura fuera solamente de las élites, como si el escribir en otras sociedades siempre hubiera sido algo a lo que todas las personas pueden acceder. Los datos sobre el gran número de analfabetos por desuso hasta en países que se auto-nombran del primer mundo nos muestran mas bien lo contrario.

Actualmente, gracias a la lucha de indigenistas e indígenas, profesionales, existen sistemas bilingües –por lo menos que así se definen- para la educación básica, de la Secretaría de Educación Pública con su Dirección General de Educación Indígena (DGEI), donde el Instituto Nacional Indigenista (INI) aporta los internados. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) lleva a cabo programas para adultos en lengua indígena y el consejo nacional del fomento educativo (CONAFE), que hace lo mismo que el último en este campo, con sistemas de asesores adolescentes becarios. En muchas ocasiones sus programas comparten problemas de concepto y operación propios de las entidades que los hacen. Además compiten entre sí. Hay otros huecos en la formación docente bilingüe, por provenir esta en muchas ocasiones de las normales para maestros no indígenas, y en la calidad de esas escuelas. La DGEI atiende con 7251 escuelas de preescolar, o de Kindergarten, y con 7, 581 primarias a 44 grupos étnicos, con 11663 docentes de preescolar y 27 382 de primaria. Lo interesante del dato es qué tipo de escuelas son éstas.

31.2% son Unitarias. Eso significa que tienen un solo maestro para los seis grados. El 21.8% tienen dos docentes. 13.1 % tienen tres, 4.7 tienen 4 y 21.2% tiene seis o más¹⁵⁰, donde es interesante saber si los maestros asignados a todas son los maestros que ahí trabajan regularmente. En zonas indígenas como el Uxpanapa, Ver., o en algunas localidades y comunidades alejadas en Chiapas; el maestro asiste una vez a la semana o cada quince días. El C. Presidente actual, Ernesto Zedillo, declara en su informe para 1997, que hay 1 054, 000 niños indígenas en la primaria bilingüe y se hay textos y material didáctico impreso en 33 lenguas indígenas y 19 variantes dialectales. No tenemos datos suficientes de las

¹⁵⁰ Porcentajes tomados de la mesa integrada por Ludka de Gortari, Ernesto Díaz Couder, Natalio Hernández en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe "América Indígena". América Indígena. vol. LVIII. ns.3 y4. Jul. Dic. 1996.p. 128.

condiciones en que tales niños fueron contados, ni de las condiciones de su primaria bilingüe.¹⁵¹

Otro problema muy importante para la educación, son los mecanismos antes formales, hoy informales, con los que se excluye a las personas indígenas cuando quieren estudiar lo que ellas decidan, y no sólo educación básica. La mejor manera de ser incluido, y no ser valorado negativamente, es ser lo menos parecido a un indígena. Un ejemplo simpático es el examen de aprestamiento para ir a la primaria. Las ilustraciones están llenas de niños urbanos con shorts.

Por otra parte, al más democrático se le va la fiebre cuando se le propone publicar o hacer capacitación en lengua indígena o todavía mas difícil, dejar que indígenas dirijan y administren los proyectos que se les destinan. Una consecuencia mas de que no se permita la escritura en las lenguas indígenas, no es sólo que se le quita a los pueblos su derecho a expresarse en su idioma.

También sucede que los hablantes de español se pierden el privilegio de tener una mentalidad diferente y mas asertiva, como la sociedad multilingüe que podemos ser. Se pierden de una capacidad mayor de aceptar lo diferente, que también es importante para vivir. La educación para adultos, por su parte fue al principio muy excluyente con las personas indígenas. Como el INEA se dedicó especialmente a hacer educación para conseguir empleo y para la vida en la comunidad en una propuesta que abarcó hasta el control de la natalidad, estuvieron algunas décadas las personas indígenas descartadas. El INEA no resolvía el problema de alfabetizar, ya que se encontraba con el problema de abastecer materiales a las personas que ya leían, a un nivel elemental, y además abordó siempre tantos contenidos que no quedaba espacio para alfabetizar. Los materiales que siguen, de la primaria, se apoyan mas en los gráficos que en la capacidad de lectura de las personas. INEA atiende a números, tiene que dar muchos diplomas cada año, por lo que si decimos por ejemplo que la lectura y escritura tardan como tres años en afianzarse, la idea se desecharía por no ser funcional a los planes. Educamos entonces, en ocasiones, para que las personas después lean soft pornos en comic, a lo único que tienen acceso. El soft porno, tiene

¹⁵¹ Ernesto Zedillo Ponce de León. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Avances y retos de la nación. 10 de Septiembre de 1997. Documento entregado en substitución del 3er. Informe de Gobierno a la nación. en: Periódico La Jornada. Martes 2 de Septiembre de 1997. p. III.

además la ventaja de que excita. Revisemos el complejo concepto de educación de adultos y adultas, para ubicar a una práctica particular, de la alfabetización para adultos y adultas indígenas.

3.2 Lo llamado Educación de Adultos (EDA). Revisión de contexto.

Programas de educación de adultos van y vienen y no podemos hoy día saber por lo menos en nuestro país, de límites exactos para los contenidos entre educación formal y no formal, entre alfabetización y primaria, entre formación cultural y para la vida. ¿Hasta donde llega la educación de adultos?. ¿Es la frase un sinónimo de la alfabetización?. ¿Hay tal vez características comunes entre la educación para adultas universitarias y para adultas que no han aprendido a leer ni a escribir? ¿Cuándo consideramos que una persona es adulta, como para ser sujeto de esta educación? En las siguientes líneas trato algunos aspectos básicos de esta discusión, tratando de ubicarnos con respecto a otros países de nuestra región geográfica y económica y luego en nuestro contexto nacional.

3.2.1 En busca de definiciones

Al valorar a la educación de adultos, necesariamente vienen a nuestra mente, algunos aspectos que ya se han vuelto lugar común de la reflexión educativa más popularizada. Se dice que no funciona, que muchos la necesitan. De cómo funciona sabemos que dando oportunidad a personas adultas de hacer su primaria o alfabetizarse, en nuestro país. Si hemos oído algo sobre Europa, que aquellos ya piensan mas bien en una educación para toda la vida. Si trabajamos en alguna organización gubernamental o hasta no gubernamental, tal vez recordemos que de las pocas valoraciones que hay, algunas las hacen Investigadores blancos y de renombre que nunca han dado clases de alfabetización, a veces en el fin de semana para entretenerse. Si somos docentes, sabemos que al estar imbuidos en el quehacer cotidiano de enseñar, sabemos sobre la educación, pero muchas veces no tenemos el tiempo, ni el espacio, ni la distancia necesaria e información más general o comparativa para valorar mejor su funcionamiento.

Hoy día hay muchos calificativos que se le aplican a la educación de personas adultas, en un sentido del deber ser. Al hablar de educación de personas adultas se dice debería ser de tal o cual manera, acercarse a los intereses de las personas, a la vida cotidiana, ser permanente, supletoria.

La UNESCO nos ha normado hace décadas al respecto, cambiando constantemente de conceptos de acuerdo con el paradigma civilizador europeo en boga. Así, pasamos de educación supletoria a la permanente, y de ahí hacia la democratizadora, o ambiental y de género. Y todos estos se vuelven reclamos que se le hacen a la educación de adultos: debe responder de repente a muchos calificativos que darían lugar a un planteamiento de contenidos muy abarcativo, pero que no tiene ya espacio para contenidos escolares, muy políticamente correcto, o hasta a prácticas diferentes. Si no es como se propone, entonces se cree que no funciona. O por el contrario, cuando se incluye un planteamiento en estos campos, se cree, por ejemplo, erróneamente, que ya alfabetizamos o educamos.

En el panorama nacional nos podemos dar cuenta de que: el gobierno reporta siempre cuántos analfabetos quedan y qué va a hacer para acabar con ellos. Hay sin embargo cierta generalidad en la situación de toda Latinoamérica en las proporciones enormes de analfabetas ya camuflajeados en algunos casos como rezagados en la educación, concepto que tocaremos un poco mas adelante. Sobre todo en los modelos de educación de adultos, muy problemáticos. A menudo se piensa que por ejemplo, todos los personas adultas analfabetas, demandan la Educación de Adultos. Sin embargo, quien haya hecho promoción de cursos o trabajo comunitario, se dará cuenta de que más bien hay que convencerlos, hasta perseguirlos para que vayan a clases y al final muchos van a desertar de los cursos. Las preguntas a la oferta y la demanda real, serán por eso el primero los primeros elementos que toco al interior del contexto latinoamericano.

Una panorámica de la región puede ayudarnos a comprender a México, por lo que algunos datos que exponemos se ubican en el contexto regional. Intento aquí evitar el manejo de cifras absolutas, de totales que no tienen significado directo sin su contexto, aunque gusten tanto en las instituciones gubernamentales.

3.2.2 La importancia de la educación en la región latinoamericana.

América Latina y el Caribe se caracterizan por su doble condición -salvo excepciones- de riqueza en sus recursos naturales y aun de infraestructura ubicada en sus territorios y por la miseria de sus poblaciones. Se unen en el colonialismo; desde formas cuasi esclavistas de explotación, que sufren racialmente indígenas y negros, y las clases campesinas de estos países, hasta la transnacionalización capitalista expresada en el poderío de los oligopolios modernos, tanto productivos como financieros, ya sin tantos límites espaciales.

Hace ya algunas décadas exponía en sus célebres "Venas abiertas"¹⁵² Eduardo Galeano: En América Latina los desarrollos industriales fueron gradualmente adquiridos por los consorcios internacionales, mientras nuestros países se endeudaban adquiriendo contratos con know how y patentes y puestos de dirección carísimos. Hoy en México el esquema se reproduce con los contratos de franquicias comerciales. Las industrias nacionales empezarán endeudándose en dólares en crisis devaluatorias sucesivas a la moneda nacional.

La burguesía nacionalista casi inexistente fue substituida por pocos gobiernos populistas, en los años 30's y 40's, que tomaron el papel de reproductores de esquemas industriales básicos de consumo popular. Todo lo demás tendía a ser importado. A pesar de su cercanía con este tiempo, Galeano ha sido un visionario. Un visionario muy vital, a comparación de otros teóricos del dependientismo con esquemas inamovibles y que nos dejaban para siempre en la dependencia irremediable¹⁵³. Y ya advertía que a nuestros países se les seguiría tomando como agroexportadores, reconocidos por un solo producto en el exterior. La educación en el contexto latinoamericano sería frenada.

¹⁵² Eduardo Galeano. Las venas abiertas de America Latina. siglo XXI editores. Colombia 1977. 16a ed. en: La estructura contemporanea del despojo.

¹⁵³ Algunos teóricos-as imprimían en su teoría un esquema de clases y de industrialización similar al autollamado primer mundo como único camino para los países Latinoamericanos dejando preguntas como la autosuficiencia alimentaria simplemente abandonados y donde la única opción sería la revolución. "Las contradicciones engendradas por el desarrollo dependiente tenderán a acentuarse cada vez mas en forma profunda y a necesitar de respuestas mas radicales que, seguramente, conducirán a agudos enfrentamientos entre las clases dominantes y dominadas, entre la alternativa burguesa mas radical, el neofascismo y la alternativa proletaria, la revolución socialista." Varía Bambirra. El capitalismo independiente Latinoamericano. México, 1980. siglo veintiuno editores. 7a ed. p. final.

Dependencia científica lleva en muchos campos a la dependencia tecnológica.

El esquema industrial de satelización, que fue generalizándose en otros países Americanos menos industrializados que Brasil México y Argentina, innovó por su parte el sistema de control remoto y de las corporaciones multinacionales a-espaciales¹⁵⁴ que por fin parecen cumplir a la letra con la famosa frase atribuida a Karl Marx: El capital no tiene patria. O sea, no tiene nacionalidad.

Ejemplo de esto es el poderío de las industrias de alimentos y automotrices; de las frutícolas centroamericanas, que hacen que la prensa "primermundista" nos llame despectivamente "repúblicas bananeras".

La CEPAL consideraba recientemente en los casos de los países que tienen un crecimiento industrial mayor- como México-

"La experiencia permite constatar que el crecimiento económico no conduce de manera necesaria y automática a la equidad."¹⁵⁵

Los nuevos acuerdos comerciales de los años 90's, siguen teniendo el mismo denominador común de antaño: de abaratar y quitar barreras arancelarias a los productos industrializados de los países poderosos. México entra al "nuevo orden" en acuerdos comerciales con EEUU y Canada, en medio de una nueva crisis económica, que solo acrecienta las diferencias entre los socios desiguales.

"La comparación entre los salarios mínimos e industriales que se perciben en los tres países, exhiben nítidamente las asimetrías subsistentes. Es además evidente que la mano de obra barata es el primer atractivo que nuestro país ofrece a los inversionistas estadounidenses y canadienses. En los últimos años la caída de los salarios reales de los mexicanos ha sido dramática." ¹⁵⁶

Podemos agregar aquí el aumento en los capitales especulativos que hacen el espejismo a centros financieros como México, de que se genera

¹⁵⁴ Milton Santos. Pensando o espaço do homem. Hucitec. São Paulo, 1986.en: O presente como espacio.

¹⁵⁵Equidad y transformación productiva: un enfoque interado CEPAL, ONU. Santiago de Chile, 1992. p.15

¹⁵⁶Monroy, B.Mario ¿Socios? ¿Asociados? ¿En Sociedad? Asimetrías entre Canada, EEUU, México. RMALC, SIPRO, CEE. México, 1993.p.64

riqueza. Misma que sale de los países dolarizada, y que da lugar a la concentración de capital de los consorcios y poderes preestablecidos y no en los países anfitriones.¹⁵⁷

3.2.3 El rezago educativo

México es un país que rodeado de las condicionantes antes mencionadas, y de las directrices que le imponen las instituciones de crédito internacional, destina menos del 5% de su producto interno bruto a la educación, lo que deja sin oportunidades a muchas personas. Del presupuesto educativo se destina un 2% a personas adultas.¹⁵⁸

Y este es el contexto del llevado y traído rezago educativo. El concepto de rezago se refiere a todas esas personas mayores de 15 años que no han terminado la educación básica que abarca hasta la secundaria en la Ley actual, pero en forma realista podemos pensar en la primaria. El rezago es una expresión, de la falta de condiciones para el estudio. Y también de la falta de escuelas en zonas de difícil acceso. El rezago de estas dimensiones, se da en países con grandes masas de pobres, que no pueden aspirar a trabajos bien remunerados y que en su nivel escolar llegan o bien hasta el tercer año de primaria, o no cursan ningún grado; o cursan una escuela que no les permite salir contundentemente del status de analfabetas funcionales^{Nota}. A esto se dedica una buena parte de la Educación de Adultos en nuestro país. Los rezagados se suponen en este momento, unos 35 millones. Según declaraciones del en 1999 director del INEA, José Antonio Carranza,

¹⁵⁷ Ya Karl Marx nos acercaba a esta parte del capital que «es abstracta, como parte sin embargo del proceso de producción. Además de abstracta es por así decirlo, independiente para el capitalista "Der Mehrwert spaltet sich daher in verschiedene Teile. Seine Bruchstuecke fallen verschiedenen Kategorien von Personen zu und erhalten verschiedene, gegeneinander selbstaendige Formen wie Profit, Zins, Handelsgewinn, Grundrente usw... Welche proportion des Mehrwerts der kapitalistische Produzent immer fuer sich selbst festhalte oder an andre abtrete, er eignet ihn stets in erster Hand ab." Karl Marx, Op cit.p.511-512.

¹⁵⁸ Adriana Malvido. El rezago educativo, de 35 millones de mexicanos; 800mil más cada año. en La Jornada. periódico de circulación nacional. 3.06.1997.sección de cultura. Parte II.p.23.

^{Nota} Con la palabra funcional nos referimos principalmente a aquellas personas que no pueden leer, pero que reconocen diferentes palabras escritas, sea ayudadas por iconos, o porque, en muchos casos por la utilidad del escrito, ya han memorizado globalmente palabras o aún frases escritas.

hay seis millones de analfabetas, 12 millones que no tienen la primaria completa y 17 millones que no tienen secundaria.

De esos 35 millones, 10 por ciento encontrará acomodo en el mercado laboral y los otros serán sub o desempleados. Estados con grandes capas de población indígena, tienen más analfabetas como Guerrero 26,8% y Oaxaca 24,1% y Chiapas 24%¹⁵⁹ aunque la relación entre estas dos variables no es necesariamente directa. Y aunque el mismo concepto de analfabeto, como una situación problemática no es una categoría universal que se pueda usar con cualquier persona que no sepa leer y escribir, como ocurre con algunas comunidades indígenas, en las que la escritura no posibilita o no permite el acceso a nada vitalmente necesario.

Nuestro desconocimiento del Caribe ha hecho que en pocas ocasiones tomemos como ejemplo sus sistemas educativos y cómo se han superado los problemas a diferencia de la parte continental Americana. En la parte Continental ha habido experiencias revolucionarias en países dentro del continente, como Nicaragua, que han acelerado definitivamente el alza en el nivel de escolaridad. En México el avance no ha venido necesariamente de la posrevolución, debido tal vez a la adquisición de los programas por el estado. Varias campañas alfabetizadoras y de Educación en el campo, son anteriores a la revolución, aunque comúnmente se manejan como si fueran posteriores a la revolución de 1910 y producto de las misiones culturales y otros proyectos sucedáneos.

Hay en nuestra región así, una heterogeneidad expresada en que algunos países caribeños tienen cubierta la educación básica y la media básica casi en su totalidad, y otros en cambio no cuentan con la infraestructura, instituciones y organizaciones para la educación de personas adultas.¹⁶⁰

Siete países concentran tres cuartas partes de todos los analfabetas de la región, lo que significa 34 millones de personas. Estos son Brasil, México, Colombia, Perú, Guatemala, así como en las Islas República Dominicana y Haití.¹⁶¹

¹⁵⁹ Todos datos de Adriana Malvido. Ibidem.

¹⁶⁰ en: Rodríguez Gomez, Roberto. Diversidad educativa en el caribe. CESU Universidad Nacional Autónoma de México, México 1993.

¹⁶¹ Messina, Graciela. La educación básica de adultos: La otra educación. REDALF, Chile, 1993.

3.2.4 La oferta oficial.

Una investigación en 1993 asincera una sospecha que ya teníamos muchas educadoras de personas adultas. Que la elevada deserción que vemos y el hecho de que haya que ir a buscar a las personas de puerta en puerta, quiere decir, en parte, que la educación de adultos no tiene credibilidad, o que realmente no son tantos quienes la solicitan, sino que más bien los convencemos. Probablemente al aceptarlo sentimos cierta culpa, porque eso significa en algún sentido, un rechazo de la sociedad a una de las pocas políticas de igualdad de oportunidades. A lo que llega esta investigación es a caracterizar la demanda real y a redimensionarla. El estudio de Graciela Messina con 13 países de la región, sobre educación básica para adultos, nos lleva de la mano a pensar en la posibilidad de que haya una oferta de educación que en la mayoría de los casos proviene del estado con una demanda vacía. Considerando a la demanda real como a los asistentes a cursos, llega a la conclusión de que quienes realmente quieren la educación de adultos, son los jóvenes entre 15 y 25 años, que cuentan con un respaldo familiar y piensan que esta les dará un mejor futuro.

La oferta es por eso complementada en países como Colombia (Messina:93) y agregaríamos aquí a México con su Programa 10-14 del INEA, con jovencitos y casi niños y niñas de 10 a 14 años. Los países estudiados, entre ellos México, enfrentan además una tendencia regresiva de sus matrículas, es decir, en el número de personas inscritas en sus programas, - aún si se ve este número a través de stocks y no de deserción global o específica por cohorte-.

Para explicar lo que puede ser interpretado en algunos marcos como un fracaso en la atracción que ejercen estos programas; se pueden considerar las contradicciones que se han tenido en ellos. Desde el manejo en los contenidos de los supuestos "verdaderos intereses" de los adultos, las contradicciones en la teoría del aprendizaje de las personas adultas y la realidad; el desprestigio de la EDA; la credibilidad de las autoridades educativas, desde la maestra hasta la Institución; y muchos otros factores que merecen una investigación concienzuda en microniveles, que en parte ya se ha realiza. Aunque como ya señalamos la mayor parte de la investigación destinada a la EDA, se realiza para criticar los programas gubernamentales y sugerirles medidas correctivas.

Graciela Messina, toma como causal importante las contradicciones a nivel programa y aprendizaje de los adultos. No hay que alterar el

contenido de esta investigación tan relevante, y habrá que detenerse en ella por el momento, solamente para finalizar, considerando un dato que obtiene sobre la marcada tendencia al descenso en las matrículas; lo que nos habla de que los problemas esenciales de planteamiento y práctica de la Educación de Adultos, no solo se estancan sino que empeoran.

3.2.5 El caso México

Para México, otro problema para poder calcular la magnitud en una dimensión real, es la calidad de los datos estadísticos. El censo cuenta a los alfabetizados, preguntando: ¿Puede Ud. leer y escribir un recado?¹⁶²

Si ya podemos suponer que la aplicación de pruebas para evaluar al aprendizaje de la lectura y de la escritura es un poco difícil y riesgoso, debido a diferencias, por ejemplo, culturales y de lenguaje; esta pregunta da lugar muy probablemente a una sobre estimación del dato. Así se obtuvieron en 1990; 43 354 067 alfabetas y solamente 6 161 662 analfabetas o personas mayores de 15 años analfabetas, de todas estas no sabemos si no pueden leer y escribir, sino si pueden o no hacer recados, sin importar de cuantas frases o letras. En el concepto de otros se ubica a 95 147 de los entrevistados para este rubro.

3.2.6 ¿Cuanto contiene la EDA?

Para la educación oficial, el común denominador de los programas es un mínimo necesario de la educación básica: las llamadas cuentas básicas (suma, resta, multiplicación, división y fracciones), aritmética básica; lectura y escritura que para las lenguas oficiales en la región significa en muchos casos, español, francés, portugués, según el país. En algunos pocos programas se incluyen lenguas indígenas o de la región, con dinámicas particulares por su carácter oficial en muchos casos, como en México y Guatemala. Esa es la materia principal de este trabajo. Hay también un grupo de contenidos destinados a personas adultas de las clases pobres, que coinciden con conceptos de desarrollo o en resumidas cuentas civilizadores que también se

¹⁶²Resumen General XI Censo Nacional de Poblacion y vivienda, 1990. Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. México, 1992.v. Anexos. Cuestionario.

analizará mas adelante. Esta educación chatarra llena libros con contenidos como el control natal y dinámica familiar.

3.2.7 La metáfora de la escalada social

Muchas personas piensan en los niveles educativos, como la expresión de haber vencido en una lucha donde sobreviven los más fuertes. En este contexto a la escuela no es una expresión del desarrollo, y de la distribución equilibrada del gasto publico, sino la responsable directa de hacer posible ese desarrollo. En Rodríguez, G., expresado para la región este fenómeno:

"La escuela hereda las tradiciones de la ilustración y el liberalismo, la promesa de ser un agente eficaz para lograr la equidad social y la igualdad política: ofrecer a todos, como un justo derecho ciudadano, la oportunidad de educarnos para progresar y derivado de lo anterior, dar a todos la misma enseñanza."¹⁶³

Esta metáfora, substituye en ocasiones un análisis profundo de la desigualdad económica que se expresa en la desigualdad de oportunidades para asistir a la escuela. Para los grupos "minoritarios" indígenas, es también una manera de descalificar y no otorgar reconocimiento de su participación calificada en profesiones y oficios, postergándola hasta que adquieran niveles educativos de lo formal y lo comprueben por medio de un papel o certificado.

3.2.8 Diversidad de las prácticas

Hasta ahora he tratado a esa educación de adultos, la oficial, que toma algunos contenidos de la educación básica y en alguna medida los "extiende". Pero debido a que la educación de adultos se da en muy diversos espacios en la region y en México, podemos constatar la existencia de practicas y contenidos muy diversos.

Algunas pocas prácticas de todas estas, son certificadas por la escuela oficial. En México, se le da por mandato gubernamental a una institución, el INEA en 1979, la tarea de hacer la educación de adultos, y además sus materiales y métodos. Esto significa además de alguna manera que es la propietaria del financiamiento educativo destinado a estas prácticas. Hasta que los grupos civiles que hacen EDA no luchen y negocien lo contrario.

¹⁶³cit. a Judges, A., The meaning of equality in education. en: Rodríguez G., R. op.cit. v.int.

La educación para la defensa de los derechos ciudadanos, derechos humanos en general, de mujeres, de planificación familiar, de capacitación de organizaciones independientes, suplen no a la educación básica, sino la docencia y la función educativa y aún escolar, que se supone realiza el Estado.

El concepto de educación de adultos ha sido y será por eso, una suma de peras con manzanas que es diferente al todo. Sin embargo hay algunas coincidencias de prácticas y usos técnicos. Para cerrar mas su definición, será conveniente también caracterizar a las personas adultas.

3.2.9 ¿Y, quienes son los personas adultas?

Para ubicar a las poblaciones objeto de estas prácticas, podemos tomar dos puntos que resulten de una coordenada vital. Las edades que para la comunidad en donde se habita se consideran de adultez es una ordenada. El ciclo de vida, que es personal, es la abscisa. Donde la edad cronológica tiene sin embargo su sentido, para ser tomada en cuenta. El problema para considerar el parámetro del trabajo es que éste es relativo (sin meternos todavía menos con la palabra cultura, donde todo se pone aún más relativo). Niños y niñas trabajan y lo único que cambia a veces con la edad es la cantidad del trabajo, la calidad, y si el trabajo ocupa otros lugares sociales, cómo se remunera, cómo se valora, son aspectos mediados por la cultura, muy diferentes de sociedad a sociedad. Donde a pesar de las acaloradas discusiones sobre lo negativo que es el trabajo infantil, evitaría los juicios rápidos, sobre todo para las comunidades indígenas y campesinas. En otras palabras, aunque haya muchos niños "hechos adultos" por sus actividades laborales, realmente sigue predominando el pensamiento infantil en fantaseo, asociación y pensamiento visto de forma general. Varias comunidades así los consideran, hasta llegar a la iniciación de la adultez. Si por otra parte creyéramos en las etapas piagetianas, aunque están marcadas por su carácter de laboratorio en Génova, argumentaríamos que existe una gama de etapas del pensamiento que aun no se viven a los 12 años aunque la persona trabaje o ya esté embarazada.

En el caso de los "niños de la calle", el maltrato que sufren, motivo muy común por el que dejan la casa paterna, y su completa susceptibilidad ante las fuerzas policíacas, nos dan cuenta de que

aunque se las arreglen solos de alguna manera, son niños de la calle, miserables de nuestra región y no adultos pequeños.

Regresando a los datos del censo, se considera por ejemplo a la Población Económicamente Activa (PEA) desde los 12 años de edad, y muchos niños que ya trabajan son desertores o rezagados educativos potenciales, solo hay que esperar que tengan 15 años para empezarlos a contar. Pero en este sentido no es que podamos considerar, que toda la "clientela" de la educación de adultos sean realmente adultos.

3.2.10 En la escuela de la UNESCO

Por último pueden considerarse los conceptos que han dado un carácter bien particular a la educación de adultos. El grado de analfabetismo ya era tomado como la vergüenza nacional en el siglo pasado y principios del 20. Se ha expresado como una condición para la educación ciudadana el leer y escribir. En la segunda mitad del siglo veinte, la importancia y los regaños a esta terca realidad nacional, los ha efectuado la UNESCO. Gracias a esta organización internacional, parte de la ONU, la educación de adultos ha tomado caracteres diferentes ha través de las reconceptualizaciones que podríamos decir son cíclicas.

En el terreno de las prácticas y la didáctica, no podemos asegurar que se revolucione o que haya cambios conforme se cambia sus nombres. Tal vez las revoluciones más fuertes hayan sido el haber cambiado de enfoque a la alfabetización, pasando de métodos considerados tradicionales, a los que se basan en sílabas, que hoy le adjudican muchos a Paulo Freire el pedagogo brasileiro. Tal vez sea por esta razón es que cuando hablamos de educación de adultos, se piense casi en forma automática en la alfabetización en México. En otros países con mas dinero, se piensa, aunque también tienen cifras crecientes de analfabetismo, en educación para el tiempo libre y para toda la vida. Muchos de los cambios de calificativos y nombres, van a repercutir realmente en los imperativos éticos. Hay nuevas exigencias externas a la labor docente y a la educación en general. En el nivel docente, se adquieren nuevos marcos que pueden permanecer en armonía formando una nebulosa conceptual en la cabeza de educadores que asisten a cursos. Aquí podemos constatar que la teoría piagetiana del todo que se reorganiza sirve sólo para las células. Conocimientos contrarios, concepciones nuevas y viejas de la labor docente, comparten la cabeza de un sólo docente, que por otra parte actúa

basándose en su costumbre didáctica. Esta costumbre es un constructo materia de exposición de este trabajo.

Realmente como propuestas técnicas innovadoras, sólo podemos mencionar algunas pocas, como la investigación participativa.

Por principio, los conceptos de la UNESCO de educación de adultos, han estado marcados por teorías de la Educación de Adultos sobre todo en Alemania y Francia. Por principio la idea del interés, es herbartiana. y responde al momento en que protestaban movimientos docentes en contra los esquemas rígidos y los contenidos que no tenían que ver con la vida cotidiana. Aquí podemos recordar la influencia enorme que hubo aún a principios y mediados de este siglo de la Universidad antigua, que preconizaba normas disciplinarias, clasificaciones y lengua Latina, entre otros contenidos. Los intereses serían tomados como el interesarse por la vida cotidiana. La queja amarga y por supuesto justificada contra la escuela, la compartieron literatos como Leon Tolstoi y Hermann Hesse, cuyo personaje Peter en Bajo la rueda, muere bajo la rueda escolar.

De este pensamiento, surgen experiencias como los boy scouts y las juventudes nazis, después de Wyneken, este tipo de actividades se habían alejado ya de la crítica a la escuela, ofreciendo en otros contextos satisfacer los intereses de niños y adolescentes. Otro elemento común es su sentido patriótico y de lealtad, que en los extremos da lugar a la terrible historia de la participación comunitaria en la sociedad alemana de A. Hitler.

De la crítica a la escuela, resultan algunos proyectos, algunos de estos iniciaron siendo burgueses y otros se fueron volviendo con el tiempo cuando se destinaron a los hijos de "ricos críticos o alternativos" con el tiempo, lo que es muy notorio en su expresión mexicana. Las diferentes migraciones a México de grupos democráticos y republicanos, fortaleció también esta tendencia creando colegios y grupos universitarios

De lo alternativo en espacios escolares no se toman directamente las ideas y se llevan a la EDA. Es más bien, que la EDA tiene unos dos siglos que está semiescolarizada, aparte (aunque cuando se crean grupos de EDA casi siempre lo primero que se hace es meterlos a un salón). La Historia de la EDA es particular.

"Al comienzo de los movimientos de educación de adultos, esta tenía por finalidad dar algún tipo de formación a quienes no habían podido

recibirla en su niñez o juventud; pero, además, tenía como propósito elevar el nivel de conocimientos de aquellas personas que habían tenido acceso a algún nivel de educación en los sistemas tradicionales."¹⁶⁴

Esta "herencia" sigue bien presente ahora en los programas de educación de adultos oficiales. Los rezagados siguen siendo entonces considerados en nuestro país desde los 15 años. La educación compensatoria en este marco, compensaría precisamente la falta de oportunidades educativas. Es decir, no se analizan las ofertas reales de educación en nuestras sociedades y a cambio se ofrece una educación no muy definida que se supone que no va a ser lo mismo, pero que va a compensar de alguna manera la falta. Así, no se piensa en que hay un grupo de personas que sí tendrán derecho a hacer una vida académica de unos 18 años, y por lo tanto, podrán aspirar a otros puestos de trabajo calificado. Puestos evidentemente mejor pagados, y más prestigiados; ya que los oficios en nuestro país, salvo algunos pocos, no tienen prestigio social.

Curiosamente, este problema del rezago preocupa a las sociedades Americanas desde que más bien era una característica de mayoría de la población el no poder leer y escribir.

El rezago en estos términos, es ya citado hace tiempo en los textos dedicados al aprendizaje de la lectura y de la escritura, como en el clásico en el tema de Evangelina P. de Braslawsky.¹⁶⁵

3.2.11 Educación supletoria y compensatoria

La idea de lo supletorio y de la compensación, nos remiten al campo de la educación básica, escolar. La educación de adultos sea aquí la educación básica adaptada para otras edades. Es supletoria en el mismo sentido, al suplir lo que no se alcanzó en la educación básica. La idea surge de considerar datos alarmantes en la consecución de los planes de la escuela básica.

El informe de William Gray¹⁶⁶ para la UNESCO, otro clásico en este campo, por ser uno de los pocos estudios que se abocan a estudiar

¹⁶⁴Medina A., Guillermo. Conceptualización, fines, roles, funciones y otros aspectos de la educación de adultos. en: Vasco de Quiroga, educador de adultos. CREFAL COLMICH, Michoacan, 1984.p. 40.

¹⁶⁵P. de Braslawsky, Bertha. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. ed. kapelusz. Buenos Aires, 1962.

directamente lo que pasa con las personas cuando empiezan a aprender a leer y escribir para varios pueblos del mundo; decía que la educación en México hasta el 3er año de primaria, podía ser considerada en un nivel de analfabetismo funcional. Así, es necesario primero, que asuman dos tipos de problemas al menos: el primero estando en la parte de los contenidos que se ven en esos tres años y el segundo en un posible dominio que se pueda conseguir en la lectura y escritura.

Otros informes han demostrado que hay problemas similares en cuanto a los problemas del aprendizaje de la escritura y la lectura en mas de un país poderoso¹⁶⁷. Parece ser que la duración del aprendizaje abarca no sólo varios meses, sino varios años, por lo que los programas que asumían haber resuelto este aprendizaje en el primer curso de alfabetización, estaban muy lejos de la realidad.

3.2.12 Educación emergente, un enfoque alternativo.

La educación para personas adultas, ha fundamentado, por otra parte, una discusión larga y profunda acerca de los enfoques metodológicos para el aprendizaje de los adultos. Paulo Freire se pregunta por una epistemología, un concepto de conocimiento cotidiano, que llega a un logro, conocimiento ya consciente; y el tránsito entre estos dos puntos es nada menos que el aprendizaje de la lectura y la escritura . Y tal vez estas teorías otra vez nos remitan a esa idea generalizada de que la alfabetización es la educación de adultos por excelencia. La realidad sin embargo, es muy terca, y la educación de adultos sigue siendo diversa. Y es algo más amplio que la alfabetización, o aún que la misma concientización, cuestionable a la luz de algunos años de experiencia con la educación popular. Sus prácticas sobreviven, paralelas, excluidas de lo formal, y de alguna manera son independientes de esta y sus niveles. Aunque para muchas formas de capacitación es necesario leer y escribir mas o menos fluidamente.

En México tenemos, por ejemplo, a las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) que hacen educación de adultos en prevención de epidemias, como el caso del sida. Esta es una educación con su propia didáctica, materiales, participantes, que se realiza casi en

¹⁶⁶ William S. Gray. La enseñanza de la lectoescritura. UNESCO. París, 1957.

¹⁶⁷ Malvido, Adriana. El rezago educativo de 35 millones de mexicanos; 850 000 más cada año. en periódico La Jornada. México 1997.

su totalidad sin financiamientos gubernamentales. Educación que no es supletoria, ni cubre mas rezago que el de contenidos vitales que llamo emergentes. Educación para la emergencia, para la pobreza, para la vida, que se da en todo Latinoamérica y en otras regiones del mundo. Aun en los países autollamados del primer mundo. Hay otros contenidos que hoy son emergentes para la educación de adultos. La capacitación para el manejo de recursos naturales, que son al mismo tiempo recursos para el trabajo, alimentarios y para la salud. Capacitación y organización para la democracia. Para la defensa de los Derechos Humanos, un enfoque de las minorías étnicas, que en algunas partes de la región y de México podrían considerarse para ser más sinceros, mayorías. Educación con un enfoque asimismo, para comprender que mujeres y hombres viven y aprenden en condiciones diferentes, no sólo como un contenido para el control natal, como lo han entendido algunas instituciones que trabajan con mujeres y adolescentes, o para la división del trabajo casero e industrial, sino desde los géneros. Educación no para el rezago sino para la emergencia en Latinoamérica. Estas practicas que llamo emergentes enfrentan como ya dijimos problemas de financiamiento, ya que se ocupa la bolsa dedicada a la educación de los adultos, a una institución oficial que gasta una buena parte de sus recursos, en operar enormes oficinas en la ciudad de México y cambiar de proyecto con la velocidad con que cambia de funcionarios. Las ONGs tienen además otros problemas. Uno es el de la metodología, porque se ha considerado que con decir horizontal en lugar de vertical y participativo, se resuelven cuestiones básicas de método. Esto ha traído como problema el ocultamiento por una parte del autoritarismo participativo, y por otra, que no se busquen enfoques metodológicos específicas por objeto, sujetos de conocimiento, queriendo solucionar todo con el uso de técnicas grupales también llamadas dinámicas. Falta generar enfoques metodológicos en los campos específicos del conocimiento, valorar el conocimiento tradicional de los grupos y comunidades. Lo que implica asimismo un análisis nuevo y profundo desde la educación de adultos que en su variedad empieza a contar con una identidad propia, mas allá de la educación básica. La alfabetización como hemos señalado en una idea a la que queremos apuntar aquí, salvo en algunos momentos cruciales en la didáctica, como los antes descritos, nunca se ha abarcado a sí misma.

Alfabetización de adultos y adultas indígenas

El problema adicional de concepto se refleja en la confusión que también existe en la elección de los métodos. La solución al abordar el medio indígena, ha sido en general el rescatar viejas ideas civilizadoras, y el hacer materialismo simplista imprimiendo muchos libros llenos de objetos que se suponen cotidianos a las personas indígenas mas y más en el idioma de las comunidades. Algunos de estos libros plantean con osadía el silabeo. Otros fueron hechos por principio en español. Aquí viene una pregunta crucial en este campo. ¿Alfabetización es enseñanza de la lectura en una segunda lengua? ¿Enseñar a hablar, leer y escribir la segunda lengua? ¿Enseñar a escribir la lengua de la comunidad y a leerla? Las exclamaciones de las comunidades ante los materiales, y de las mismas academias de lengua indígena, de "yo no hablo así" cuando ya están impresos los libros desanima a algunos y algunas educadoras. Analicemos adelante, entonces, los significados del bilingüismo, de la lectura, y de las mismas enfoques metodológicos. Pasemos primero al asunto de los enfoques metodológicos, por ser de los más comunes en los debates sobre la alfabetización.

3.3 los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Conceptos básicos para una clasificación.

Si preguntamos a educadores de personas adultas, por el método o la metodología que usarían para un determinado proyecto de alfabetización, contestarán con el nombre de algún método con el que ya tenido hecho alguna experiencia, sea en su vida escolar o en su experiencia de campo. Y una parte de estas personas dirá que prefiere usar el método de la palabra generadora, o el método de Freire.

Si uno sigue preguntando, por ejemplo, sobre qué es lo que esencialmente distingue a la metodología o el método freiriano, hay quien dirá, que es silábico, que es concientizador, que se basa en ideas fuerza, que cuestiona a la educación tradicional, a la que llama bancaria. Podemos aumentar dos elementos que me parecen estar entre los más trascendentales de la teoría de Freire: el cuestionamiento de los contenidos de la alfabetización, y el segundo sería, ese urgente llamado a los maestras, de los varios que se han hecho en la historia de la educación desde varios frentes, para que dejen hablar a sus alumnos.

Los métodos de alfabetización, entraron en cuestionamiento de una manera relevante en las últimas décadas, creo principalmente por los planteamientos efectuados por personas como Paulo Freire, cuyas obras han sido profusamente difundidas por América Latina y Europa. La influencia de la crítica de Freire a la educación tradicional, ha sido tan grande, que su nombre circula como nombre de un método en el medio educativo, y la referencia a sus ideas se considera punto de partida para hablar de la educación de personas adultas. Digamos que existe un antes de Freire y después de él. Qué había sido, de estos elementos, ya usado y escrito antes de que Freire volviera un estereotipo "científico" en la alfabetización? Dicho esto último en dos sentidos: por una parte, al generalizarse los conocimientos científicos, se socializan, volviéndose patrimonio de beneficiarios mas allá de las comunidades científicas y los grupos de poder letrados, en general. La contraparte es una ciencia convertida en "ciencia lite" sin su contenido exacto, esencial o sin algunos de sus elementos, volviéndose también por así decirlo, un bien de consumo, un lugar común que evita otras discusiones.

Vayamos al grano: Antes de Freire había una ardua tarea que era la de alfabetizar. Amargas quejas acerca del número de analfabetas. Y los así llamados métodos con mayor o menor éxito, como los silábicos, globales, sintéticos, que se usaban hace ya algunos siglos. Existían también ya el gasto y quien lo controlaba, y las condiciones sociales para educarse, que influyen de manera importante en el éxito de los programas. Existían también algunos fenómenos diríamos agregados a la tarea de enseñar (se substituye intencionalmente aquí el concepto moderno de enseñanza-aprendizaje, porque no hemos resuelto aún que la enseñanza pesa más que el aprendizaje en muchos sentidos, y ni siquiera es claro si lo contrario debiera ser nuestro objetivo) como el prestigio social de los enfoques metodológicos, la costumbre didáctica de las docentes, y la posibilidad de que muchos grupos requieran una mezcla especial de enfoques metodológicos de acuerdo a su lengua y los contenidos de la alfabetización, así como de los materiales disponibles.

3.3.1 Nomenclatura de los enfoques metodológicos

Un sinnúmero de conceptos nos saltan al camino al hablar de enfoques metodológicos, como los arriba mencionados sobre lo silábico y lo global. Para facilitar la exposición de estos numerosos términos técnicos, los agrupo a continuación en cuadros, de acuerdo a lo abordado en obras de este siglo. Considero a la mayoría de estos textos, clásicos en el tema: el de la argentina Evangelina Pérez de Braslawsky de 1961, uno del norteamericano William S. Gray de 1952, un poco de lo compilado por Eugenio Rodríguez, para un CREFAL en una época de abundante producción, en los años 80's, y otra compilación del maestro Antonio Barbosa Heldt de México, claramente mas antigua, pero editada en 1971.

Los métodos marcan normalmente una progresión que va de menos a mas contenido en cuanto a los sistema del lenguaje para leer y/o escribir. Hay por decirlo de alguna forma pasos, que son los que históricamente han dado nombre a los enfoques metodológicos. A la forma completa de una metodología, que aborda además, al concepto de esa relación de conocimiento que implican estos procesos, entrando así en una explicación epistemológica, lo nombraré, para fines prácticos, método. Por metodología, que es el tema que abordo, tomaré los conjuntos de técnicas y algunos de sus referentes teóricos, desnudos, sin autor, sin explicación más que de procedimiento. -

¿Para qué puede servir un abordaje de este tipo, que no llega a las raíces profundas de cómo diablos aprendemos a leer mejor, si por letras separadas, cómo captan nuestros ojos, cómo respondemos con las cadenas habladas que ya conocemos, a las palabras que nunca hablaremos, pero que podremos leer, a lo que aprendemos sobre este contenido en particular? a nivel sobre todo de definición, para saber de qué hablamos cuando le ponemos silábico, visual, sensorial, o algún nombre a los enfoques metodológicos.

Al interior de este trabajo, para deslindar los conceptos entre sí, ya que es parte el vocabulario del medio educativo.

Las personas que lean este trabajo, podrían, es mi propósito, obtener elementos a nivel gráfico y relativamente de fácil acceso, de los enfoques metodológicos que principalmente se usan en la enseñanza en nuestro país. Dichas enfoques metodológicos históricamente se han adoptado e intercambiado con algunos lugares de centro y Sudamérica, y es probable que algunas de los enfoques metodológicos usadas para México se usen también, por lo tanto en estos otros países. Primero porque hay lugares que consciente o inconscientemente sirven para la generación y prueba de ciertas de políticas internacionales como son Chile y México, esto influye en la generación y la adopción de proyectos educativos. Por otra parte se da también la sencilla existencia de varias editoriales que producen libros de educación elemental en nuestro país, y en Argentina.

Esto en el plano formal. En el plano informal, aunque no se reconozca directamente, los enfoques metodológicos para la alfabetización que se han usado en México, se enriquecieron indudablemente, de las grandes campañas alfabetizadoras que hicieron en las últimas décadas las revoluciones cubana y nicaragüense, así como de la experiencia brasileña y chilena recogidas en los textos de Paulo Freire. El INEA, fundado en 1979, recogía una vasta tradición de materiales, pero también se le notaba un afán de recoger los éxitos de las campañas de alfabetización de países vecinos. Con este fin, se usó la llamada Palabra generadora, que se suponía basada en el trabajo del pedagogo Paulo Freire.

Los métodos, sin embargo, portaban viejos conocimientos y procederes de la escuela tradicional, aunque es cierto que causaban resistencia por sus enfoques silábicos.

Los enfoques mas comunes de los tomados por nuestro país han sido el alfabético en la antigüedad, el onomatopéyico, presente antes de la

reforma educativa de los 70's y a partir de ahí el silábico. Aunque la obra del profesor Antonio Barbosa Heldt menciona además los combinados o eclécticos, como un grupo; un grupo aparte para los especiales, destinados a ciegos y sordomudos y muchos métodos que parten de la clasificación general¹⁶⁸.

El onomatopéyico, se apoya en los sonidos asociados a un fonema y a la grafía que lo representa en la escritura. Un método asociado a este es precisamente el fonético o de los fonemas, conceptos que hemos definido en la parte lingüística de este trabajo.

los enfoques metodológicos actuales y antiguas, parten, a saber de tres puntos diferentes de percepción del lenguaje y su escritura. Uno de estos puntos es la escritura de palabras, frases y cuentos de la unidad mínima hacia la frase. Aquí se da la existencia de significantes, o partes mínimas sin significación, y estos métodos se denominan sintéticos. Otro punto de partida es también la grafía de las palabras, pero partiendo del todo hacia la unidad menor con significado. Este segundo grupo se llama de marcha analítica. Un tercer grupo de enfoques metodológicos se basa en otros procesos que para los dos primeros grupos de enfoques metodológicos son accesorios y hasta ignorados, de los sentidos.

A continuación presento tres tablas con Tablas de los enfoques metodológicos y sus nombres, de cómo van avanzando con los grupos para aprender a leer y a escribir. Separo aquí el leer y escribir, porque son habilidades que se aprenden juntas, pero tienen algunas diferencias. Se juntan, sin embargo, en el uso de un código para descifrar, este código es el alfabeto que usamos también para escribir. Este aspecto se ve más claramente cuando leemos.

los enfoques metodológicos son un concepto, una sucesión teórica de cómo se dan los conjuntos de pasos y procederes, pensamientos y niveles a alcanzar al interior de un proceso de aprendizaje que a su vez se supone un *continuum*.

Las progresiones en la metodología dan nombre a lo que se llaman métodos para leer y escribir. Desde la teoría actual suponemos que cada método debería contener un concepto de sujeto y de su actuar en la sociedad. En el campo de los enfoques metodológicos lo que ocurre es que como son muy empíricas, se basan en la experiencia de lo que aproximadamente sabemos que funciona. Las ideas mas profundas,

¹⁶⁸ Profr. Antonio Barbosa Heldt. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. ed. Pax, México. Librería Carlos Cesarman, S.A. México, D.F. 1971.

hasta las más impresionantes, son agregados de enfoques metodológicos. El mismo caso freiriano, al ser una metodología para aprender a leer, basa su significatividad en procesos de concientización ligados al contenido de las palabras e imágenes, pero lo que está en el centro del planteamiento es lo silábico.

Presentamos por distinguir estas ideas a continuación una tabla con los enfoques metodológicos despojadas de toda teoría adicional que les dé significado y significatividad del aprendizaje, para poder deslindar las progresiones que en fin proponen y que las distinguen a unas de otras. La primera parte de la clasificación son las que prometen el aprendizaje desde la enseñanza de letras, palabras o fraseo, que se basan en general en la percepción de la grafía, su reconocimiento aprendizaje y memorización.

Nombre de la metodología	Unidad Mínima de percepción	Materiales y técnicas que usa	Bases para la lectura	Escritura
Alfabético, letra literal o grafemática	letra	deletreo. combinación de letras.	aprender letras separadas y por nombre, para componer y descomponer palabras.	escribir cada letra que se aprende. repetirla. escribir palabras con esas letras y repetirlas.
fonético o fónico	vocal--(vocal-consonante)(Con-sonante)	lamina con palabras claves que tienen el sonido buscado	aprender letras por su sonido luego sílabas y palabras.	escribir vocales, sílabas de consonante y vocal y palabras, pudiendo emitir su sonido.

silábico	se toman sílabas sin consonantes aisladas	lectura de significación. C articulas de ejercitar sílabas.	aprender sílabas al al azar , leer y escribir.	se enseñan las vocales, después se unen a consonantes y se enseñan familias de sílabas. Se combinan, por ejemplo, ca y sa y se forman palabras.
----------	---	---	--	---

Enfoques metodológicos de marcha analítica, según su progresión en las clases:

Nombre del método	Unidad mínima de percepción	materiales y técnicas que usa	bases para la lectura	escritura
de palabras (global)	palabra	laminas con ilustraciones y palabras	se aprenden palabras de memoria y luego se parten en sus letras o sílabas	se escribe lo que se ve en la lamina.
frases y oraciones	frase	laminas con frases e ilustraciones	se lee en voz alta con el grupo repitiendo la frase. se desompone en sus palabras.	se escribe la frase completa. se escriben palabras componentes.

cuento	el asunto del que se relata en el cuento.	libro de cuentos	de se lee el cuento en voz alta, se comprende y se van aprendiendo las palabras que lo componen.	se escriben las palabras que se van conociendo.
--------	---	------------------	--	---

Hay enfoques metodológicos que se han desprendido de la terapia y atención de las discapacidades, o bien, se dedican al aprendizaje desde otros campos de los que se trasladan procesos mentales que sean útiles al aprendizaje presente de la lectura y la escritura. Las ventajas de estos métodos, se vislumbran con las expectativas creadas por las nuevas escuelas críticas al inmovilismo que exige el aprendizaje memorístico en el que pueden caer los métodos basados solamente en el aprendizaje de grafías. Ya P. de Braslawski criticaba, sin embargo, que el método de la Dra. María Montessori al partir de la situación terapéutica con niños sordos, provocaba que actuáramos como si los otros también estuvieran sordos.

Métodos que se apoyan principalmente en el uso de los sentidos.

método	unidad mínima de percepción	materiales y técnicas que usa	bases para la lectura	escritura
visual	imagen.	dibujar la cosa con su palabra e ir poco a poco deslindando a las palabras de sus cosas	aprender la imagen de la palabra. aprender la grafía de memoria junto con dibujo y luego disociar.	dibujar de menos a mas diestramente (componente grafismo-escritura) escribir dibujando y luego repitiendo.

auditivo	sonido	sonidos de palabras	No se cuenta con mas información.	No se cuenta con mas información.
cinestésico	apoyarse en el movimiento que imita como en la terapia de la dislexia, texturas.	Forma de la letra y la palabra.	No se cuenta con información.	No se cuenta con mas información.

Tabla 1. De los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura , según su progresión. Clasificación combinada obtenida a partir de los textos de Gray, W.S. y de Berta P. de Braslawsky.

3.4 Lenguaje y Escritura. Conceptos básicos para la educación en un contexto social plurilingüe.

Las ideas generales que sobre la lengua, son un principio básico para entrar a la discusión de cómo alfabetizar. Probablemente diremos que para alfabetizar silabeamos, lo que nos obligará a pensar qué es una sílaba. Tal vez intentemos una forma de silabeo que nos suena natural por provenir del español a toda lengua. Probablemente entendamos también al alfabeto latino, o los números indoarábicos como universales, para toda lengua, indígena o no y para cualquier pronunciación. En 28 letras, si acaso 32, y menos sonidos, cabe todo sabiéndolo acomodar tal vez pensemos.

Existen enfoques metodológicos que toman sus nombres de estas partículas de palabras o aún del fraseo. Habremos escuchado ya de la existencia del método fonético. Pero cuáles son los fonemas, sería la segunda apreciación que podríamos hacer al respecto. Y esto nos lleva en la actualidad a un problema relativo, ya que al extenderse en una forma de pseudo-ciencia, los conceptos educativos y de la lingüística, manejamos algo como un vocabulario general el campo de conocimiento de la Pedagogía de la alfabetización, pero que encierra términos muy diversos. Por otra parte, al tratar con lenguas indígenas, podemos darnos cuenta de que los idiomas diferentes requieren de otras reflexiones, ya que algunos conceptos que pueden ser aplicados con facilidad al español no encierran la misma utilidad con las lenguas indígenas. Curiosamente, la de las diferencias de los idiomas y los enfoques metodológicos que les son apropiadas es una discusión que

históricamente se ha sostenido, pero en América de este siglo se refiere sobre todo a no tratar de adaptar los métodos considerados apropiados para el inglés, a la alfabetización en idioma español¹⁶⁹. Se señala aquí sobre todo un supuesto "fonetismo" del español que facilitaría su escritura, contra la arbitrariedad del inglés en este punto. Trataremos este punto un poco mas concretamente mas adelante.

Retomemos ahora solamente la idea de que los enfoques metodológicos para la lectura y la escritura han generalizado su vocabulario. Porque además las personas adultas se dan cuenta de que sus hijos aprenden con un librito que se llama método onomatopéyico, silábico o global. Los métodos de lectura y la escritura son parte de la vida cotidiana de muchas comunidades mexicanas, contando además ya algunos con prestigio o desprestigio y estos tienen nombres que se relacionan con una unidad de percepción con la que casi normalmente se da inicio a las actividades didácticas. Sílabas, letras, imágenes, vocales. Los conceptos, nos incluyen asimismo, en unidades del estudio del lenguaje. Y nos incluyen también en lenguas habladas para las que no se puede aplicar igual todos los conceptos para todos los casos.

Pero entrar en la discusión no signifique la pretensión de ser expertas en lingüística para poder diseñar alfabetización. Al interior de cada objeto de estudio, nos preguntamos si adicionalmente debemos volvernos expertas en cada ciencia con la que trabajemos, sean matemáticas, medicina, lingüística. Tomar el camino de volverse experta, por sentido común puede saberse, es difícil y no muy útil. Para esto se diría que es necesaria una perspectiva interdisciplinaria. Pero no interdisciplinaria como lo entienden en ocasiones las organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, de contratar la mayor cantidad de disciplinas posibles para integrar un equipo, hasta un veterinario, para completar la gama. Sino por la competencia directa de las disciplinas para explicar profundamente y por sus posibilidades de instrumentación real, y no solo pragmática, en el campo específico de estudio. Es así que un libro, pero el libro adecuado, en este caso de lingüística aplicada, puede ahorrarnos cien años de reflexión. Pero que su lectura, que nos ayude a conocer mejor a las lenguas, como objeto de estudio no resuelve; por otra parte, el tema de la Metodología.

¹⁶⁹ en: Gregorio Torres Quintero. Los Métodos de lectura Americanos. Si inadaptable al español. Biblioteca Nacional de México. 1929. También en Evangelina Pérez de Braslawsky, Op.cit. y en William Gray Op. cit.

La lingüística es complicada para quien no la conoce, y no por su cercanía con lo social, nos hace más fácil la tarea de conocerla. Como explicación de sistemas codificados, podría hasta en ocasiones ser ubicada más cerca de las matemáticas. Optemos, seguramente con algunos errores de falta de profundidad, por la exposición para poner en común de algunas nociones, en su mayor parte en cuadros, que nos expliquen en forma gráfica las distintas clasificaciones para analizar al lenguaje y para comprender a la lengua escrita como objeto de estudio.

Aquí hay dos componentes. Una teoría, o mejor dicho una explicación general del lenguaje compuesta por varias teorías generales que aportan categorías precisamente con fines de ordenar.

Una parte relativa a la lingüística aplicada a las lenguas indígenas, o a algunas de ellas. No se trata además en términos generales de un trabajo en el tema de la lingüística aplicada a las lenguas indígenas, sino de uno sobre Educación. Por eso la explicación de los elementos, se refiere a lo educativo y no, mas que parcialmente a la teoría lingüística.

Baste decir que no hablaré de escritura sin ubicar antes en la medida de mis posibilidades, una explicación del lenguaje y de lo escrito, que son aconteceres que se dan, como se dice popularmente, "juntos, pero no revueltos".

Otra idea central de este apartado, es exponer el supuesto básico de que la escritura alfabética es arbitraria. No es natural a cierta cultura o raza, sino que es más bien en sus formas actuales, una adquisición, casi una compra de lo hecho por otros pueblos con muy distinta cultura. En la vida particular de los sujetos, no es una parte del desarrollo, como llega a afirmarse por algunas teorías.

Es una imposición no muy pacífica en la vida de las personas. Aunque la escondamos, le pongamos a estas personas la medicina dentro de una albóndiga, y aunque las actividades didácticas hagan que parezca casi una elección y creación personal aprender a leer. La amnesia infantil hace que las personas adultas que fuimos alfabetizadas cuando niñas la veamos como algo agradable.

El alfabeto es un conjunto de signos que se codifican, que de ninguna manera se reinventan cada vez que leemos, sino que se aprenden de memoria y se intercambian en juegos de decodificación, si finalmente de ella salen poemas y no prosa como la de Octavio Paz, eso es la fase

final, una situación casi fortuita. La escritura tiene sus usos. Y como tal hay que aprenderla. Y además no podemos dudar, que las personas sientan placer al codificar y decodificar con los alfabetos aprendidos, cuando se sabe ya hacerlo. Esto último es el resultado de tomar cursos de lectura y escritura suficientes y buenos. Ya que es claro que no toda persona que asista a cursos va a convertirse en lectora. Aparentemente es producto de varios años de hacer cursos, el llegar a cierta "proficiency" (buena ejecución) de lo aprendido¹⁷⁰.

Baste ahora el ejemplo de observar las personas que aprenden álgebra. Al principio parecen sufrir, y cuando llegan a entender perfectamente los principios de codificación, experimentan mucho placer en la resolución de problemas, sobre todo si les salen bien.

Antes es sin embargo un proceso que cuesta y que genera, como otros aprendizajes, angustia. Y quien ha hecho educación de adultos sabe lo importante que es que el grupo -cada integrante- en este proceso, no se le desanime. Y que de todas formas la deserción es grande. Algunos de estos desertores, son los caídos en la batalla de aprender sistemas arbitrarios de escritura, y de que se los queremos presentar como si fueran su propia elección y hasta creación. Vanas ilusiones de la Pedagogía moderna.

3.4.1 El contenido

El carácter arbitrario de la escritura, aunque no infinito, y de algunas ortografías, se contagia a menudo al campo de los contenidos. Se actúa deliberadamente en forma arbitraria en todo lo que rodea a la escritura, al hacer programas de alfabetización. No se investiga particularmente para cada lengua y cultura, se piensa que cualquier texto es bueno para aprender a leer, y se escapan nociones ideológicas por poner un ejemplo, para la enseñanza y la generación de materiales.

La lingüística nos remedia de hecho algunos problemas, como el nombre y punto de partida del método, pero hay otros más, como el de contenido. el por qué de escribir una cosa y no otra. Las implicaciones en este sentido de cuestionar toda la mentalidad con la que la educación se hace y la de los-as destinatarios-as de esta. Los niños sienten que los tratan como estúpidos en los textos para lectura y la escritura.¹⁷¹ Los personas adultas, no saben si está una hablando

¹⁷⁰ Gray, S. 1952. Obra citada.

¹⁷¹ Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. editorial Grijalbo. México, 1990. En este libro el autor desarrolla un poco de

en serio en ocasiones. Siguen trabajando como pensando, "bueno, todo sea por aprender a leer y a escribir".

3.4.2 Lengua hablada y escritura son parientes, pero lejanos.

La forma en que se relacionan lengua hablada y escritura es un tema complejo. El problema parece estar en esta vieja idea de que el conocimiento retrata a lo conocido. Como si la palabra no fuera solamente este puente que intenta cubrir una distancia entre el yo el tu, el nosotros y lo nombrado.

¿Existe una articulación entre lo hablado y lo escrito? Si pero no es exacta. Representamos al lenguaje hablado por medio del escrito pero también podemos decir que el lenguaje escrito se representa sólo a sí mismo. La articulación hace intercambiables a ambos lenguajes, el hablado y el escrito por medio de una representación. Y se convierte en una realidad independiente, aunque su referente real sea lo cognoscible y lo conocido. Aquí aclaremos, lo real no es necesariamente lo concreto. Los libros de educación indígena llenos de huaraches y morrales en sus imágenes y textos tratan de ignorar las complejidades en ambos casos, el del lenguaje hablado y el del lenguaje escrito.

3.4.3 La escritura en idiomas indígenas.

En algunas discusiones de foros académicos o actualmente en los muy popularizados foros sobre la cultura indígena, se sugiere que hay un problema de escritura de las lenguas indígenas, desde por lo menos tres posiciones:

Una señala que las culturas indígenas son culturas agrafas, y cuando mucho tenían un lenguaje cuasi pictográfico, por lo que el tratar de escribir estas lenguas es una tarea si no imposible, que no requiere de esfuerzos muy particularizados para cada lengua. La oralidad garantiza los procesos de comunicación de todas formas hace siglos.¹⁷²

Otra posición sería la del uso del alfabeto latino adaptado a cada lengua. Una tercera posición sería la de usar otros alfabetos, por medio

los sentimientos que experimentan los niños cuando les ponen materiales "para tontos".

¹⁷²Al respecto es interesante además la cantidad de expertos que se han sumado a la reflexión desde el levantamiento armado zapatista de 1994. Un ej. puede ser el art. de Maldonado, B. en una revista especializada. Defiende la idea de una oralidad originaria y de negación histórica "endógena" de la escritura para las culturas indígenas. Maldonado, B. El EZLN y sus demandas educativas. No todo lo que brilla es oro. en: rev. Ojarasca. marzo-abril 1995. 24-27.

de un trabajo lingüístico, y no el alfabeto latino en la misma forma que para el español.

Cada posición da un tipo de trabajo educativo con las comunidades. Las dos primeras tienen como riesgo el tomar el camino fácil de usar exclusivamente el idioma español con las comunidades y al interior de todos los medios de comunicación escrita.

La tercera posición y la segunda, dan lugar a un trabajo de lingüistas, quienes estudian las lenguas y hacen algunas propuestas dentro de las instituciones oficiales. En algunos casos las instituciones contratan maestros indígenas para hacer libros de alfabetización. También se hacen traducciones a la lengua indígena de contenidos que son considerados por las instituciones como ventajosos o importantes.

El esquema del informante indígena en la cadena de la elaboración de libros o estudios sobre las comunidades, ha estado en un esquema donde la raza blanca y mestiza es la dueña del logos. Idea a la que tal vez sin querer Paulo Freire se adhiere. Los indígenas hacen la parte instrumental, por la que nadie les dará honor ni gloria. Y esto es parte de un sistema educativo, federal. Que gasta sus recursos en libros de dudosa utilidad, que repite errores sin revisar en la Historia los aciertos antes hechos. Ya que hay también grandes aciertos hechos por expertos en el pasado reciente, en este tema, enfoques metodológicos, revisiones muy valiosas dentro de las mismas instituciones. Pero que por una suerte de orgullo mal entendido de la autoría, esconden estos trabajos como si nada sirviera y todo hubiera que volverse a estudiar y decidir, como si esto no costara años y sobre todo dinero y energías. Se evita la socialización de los recursos, a personas que hicieran de la lengua una verdadera causa de defensa de la identidad cultural y aun de las ideas de autonomía (¿que más autonómico que el manejo de los recursos propios, hasta de la lengua?) con este mito genial. Es necesario considerar aquí que la escritura en lenguas indígenas tiene una historia y proceso particular para cada caso. Lenguas como el náhuatl, maya y tarasco tienen ya varias propuestas de escritura, y una larga tradición proveniente de tiempos de la conquista en sus vocabularios. Lenguas como el tzotzil y el tzeltal en Chiapas, cuentan también con propuestas provenientes del trabajo en este siglo principalmente. (ver en: Historia de las cartillas y en las experiencias ILV y Evangelina) No hay en ningún caso propuestas de estandarización de la lengua, lo que ahorraría trabajo en la escritura de libros y aún en los procesos de aprendizaje de los

alumnos, que cada vez se enfrentan a una escritura diferente de su idioma.

3.4.4 El cristal con que se mira

Revisemos algunos de los problemas de conocimientos formulados con una idea de que hay sociedades superiores que otras, que tienen un racismo casi inconsciente que se deja ver en las teorías. No hay lenguajes que son superiores que otros, ni sociedades que sean el modelo cultural, así como tampoco hay lenguas ni sociedades primitivas. Aún si fuéramos evolucionistas, sería falso considerar que se da una evolución diferenciada por estadios de los grupos humanos. La evolución sería paralela y en este sentido también diferencial. El supuesto primitivismo, se mide a veces en contraposición con una cultura que entraña una modernidad depredadora del medio ambiente. Sobre todo se describe una sospechosa superioridad de una cultura que se parece mucho a la europea, que no convence con un sentido de lo realmente humano, como para decir que eso es lo civilizador.

El caso de Paulo Freire, es el mismo que el de varios textos de historia, y de lingüística. Considera que hay un nivel superior de conocimiento que tienen los educados por la cultura de los alfabetizados. Alfabetizar significa un umbral, por supuesto, una entrada a otras culturas conociendo su escritura. Pero eso de las superioridades en procesos de pensamiento, por ser "letrado", es un pensamiento que solo intenta a la manera de antaño, darle mas valor "humano" a unas culturas que a otras. Si conocemos distintos sistemas actuales de evaluación que se aplican en unas culturas habiendo siendo diseñados desde otras, uno se da cuenta de lo relativo que es decir: tal sociedad es mas avanzada. Tal pueblo es primitivo.

Recordemos lo que anteriormente afirmábamos. Hay una herencia de conocimiento ya que en siglos anteriores se clasificaba a plantas, animales y lenguas Americanas desde Europa. Gente como Buffon, Linneo, Paw¹⁷³ no necesitaban -o pensaban que no necesitaban- venir a América para clasificar lo aquí existente. Y todo era clasificado como inferior, por la catastrófica influencia del clima.

Varios siglos de discusión filosófica dieron al fin a los pobladores americanos la categoría de humanos. Humanos esclavizables, por una

¹⁷³Para este respecto, lease la amarga queja de Francisco Javier Clavijero en la Historia antigua de México. OJO completar cita de 4a y 5a disertacion en Buffon y Paw..

inferioridad constitutiva. Inferioridad que aún no se pierde en muchas frases racistas que usan las personas normalmente como "incivilizado, inculto, salvaje, primitivo, culturas primitivas, culturas inferiores".

Hace apenas un siglo, los americanos estaban todavía en los museos de la naturaleza. ¹⁷⁴Y esta herencia reciente aun se encuentra presente en textos académicos. Un representante náhuatl de los pueblos aledaños al volcán Popocatépetl, decía en una reunión:

"Hasta los más pobres en la ciudad se sienten superiores a nosotros"

La visión de las lenguas que se apoya en esta forma de ver el mundo es como la siguiente:

"La institucionalización de la enseñanza esta necesariamente ligada a la escritura. Obviamente, en las comunidades sin escritura existe enseñanza, pero no institucionalizada. Esta también aparece ligada a otras formas de reproducción. El rito y el mito cumplen con algunas de las funciones de congelamiento, de detención del flujo de intercambio social y comunicativo, que cumple en comunidades alfabetizadas la escritura." ¹⁷⁵

Sólo para señalar como se piensa que las culturas que no escriben, sólo pueden conocer a través casi de la brujería: el mito y los ritos. La autora, Liliانا Tolchisnki, experta en el tema de la lectura y escritura, en este caso se esta olvidando por lo menos dos cosas: una es el conocimiento objetivo y la sabiduría de las comunidades. La segunda sería que el mito no es sólo parte de la organización social iletrada, como si las sociedades con un alto índice de alfabetizados no tuvieran también sus mitos, grandes y pequeños.

¿Y el mal llamado conocimiento tradicional? ¿Y los profundos conocimientos de herbolaria, de la historia, de matemáticas? ¿Y el conocimiento profundo sobre el cuerpo y el alma de expertos indígenas, o de otras "minorías iletradas"? ¿Y la ignorancia monumental de algunas sociedades letradas?

3.4.5 Escritura y sociedades

¹⁷⁴Eissenberger, Gaby. Entführt, verspottet und gestorben. Lateinamerikanische Volkerkundschau in deutschen Zoos. IKO Frankfurt am Main. OJO Completar con frase del libro o reseña.

¹⁷⁵Tolchinsky L.,Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito. op.cit. p. 63.

Para estudiar a la escritura, se suele ver a ésta como el resultado de un desarrollo determinado de las culturas. Existirían así, culturas que hubieran creado una escritura por su desarrollo social y otras que no. Para este análisis tomemos la valoración que se hace de los códices o registros llevados a cabo en la antigüedad por las sociedades Americanas.

Existen de estas láminas que hicieron los antiguos mexicanos, algunas en las que se ha podido leer que contaban de distintos aspectos de la vida cotidiana y circunstanciales.

La historia es confusa, y se confunde más cuando se trata de ver como una consecuencia de la evolución de unas sociedades y otras no.

"Si poco se sabe de los antiguos sistemas de registro que precedieron a la escritura, menos se conoce cómo se transformaron en escrituras; aunque hay muchos indicios, no es éste el lugar para discutir el asunto. Sea como fuere, varias de las sociedades del mundo transformaron los sistemas de registro que había en su cultura y desarrollaron una verdadera escritura. En cierto modo es fácil comprender que el grado de complejidad de una organización estatal y la necesidad de tomar nota de los más variados asuntos (el tributo, la religión como apoyo del estado, el comercio e incluso técnicas de cultivo o artesanales, entre otras cosas) requieran de un sistema de registro preciso en el que el lector no tuviera que interpretar, sino que reprodujera el lenguaje hablado. A estos sistemas que permiten registrar el lenguaje oral y recuperarlo con la lectura es para lo que los especialistas reservan el nombre de escritura."¹⁷⁶

Los autores de esta introducción sobre códices, investigadores de lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia de México, dan por hecho algunos elementos que podrían cuestionarse para entender de una forma un poco más profunda a la escritura.

1. Piensan que la invención en este campo tiene un carácter utilitario en todas las sociedades.
2. Como parte del corolario, piensan que el desarrollo económico es motor de las invenciones en el terreno de los registros.
3. Piensan que todas las sociedades se desarrollan, desde una visión evolutiva, de forma similar.

¹⁷⁶ Los códices de México. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Educación Pública. Catálogo de la exposición temporal. México 1979. 1a ed. en Introd.

4. Piensan asimismo, que lo escrito existe para reflejar el lenguaje oral solamente y desdeñan, una cierta independencia, a pesar de su relación directa con lo hablado, que puede tener el lenguaje escrito. Dentro de lo hablado no hay por otra parte, desde estas ideas la necesidad de hablar de realidades abstractas y complejas, sino de resolver operaciones comerciales solamente.

5. La relación directa entre un nivel de materialidad de la cultura y la escritura que puede resultar bastante engañoso, vbr. Si aplicamos esta idea a la historia del Rey poeta Netzahualcóyotl, no tendría sentido la escritura en su existencia, ni su existencia en la escritura.

Se piensa en los pueblos antiguos como entes muy elementales y que esto se representa en su nivel de escritura.

"En algunas regiones no se llegó a tanto. En Mesoamérica, por ejemplo, los sistemas de registro permiten recuperar en su forma oral muchos aspectos: nombres de personas y de lugares, cantidades, objetos, pero generalmente no dan cuenta con igual precisión de los verbos ni siguen una estructura que corresponda a las oraciones habladas, por eso es necesario reconocer que no son escrituras plenas, sino semiescrituras. Solamente los mayas desarrollaron un sistema completo-que precisamente por ello resulta más difícil de descifrar- con todos los rasgos de una escritura."¹⁷⁷

Un problema que se enfrenta en este campo, es de interpretación, aún del lenguaje escrito de la cultura maya, que no menciona este texto. Primero, si realmente era lo que conocemos como Maya, lo que está escrito con esos sistemas de escritura, y después, si la escritura es silábica o alfabética. Aún si el idioma ahí representado es el maya actual.

Sin embargo, cuando recurrimos a textos sobre la escritura en lenguas indígenas, lo primero que podemos encontrar es la negación de la posibilidad real de que se haya dado un sistema de escritura que no sea el alfabético latino.

Por otra parte, si observamos a simple vista, a los llamados códices, notamos que la estructura es enormemente diferente, si comparamos entre los anteriores a la invasión española, aunque son escasos y los posteriores.

¹⁷⁷ Los códices de México. Ibidem.

Los cambios que se han dado entre los materiales pre y postcolombinos pueden notarse en distintos niveles, como la sustitución o modificación de numerales, las dimensiones de los dibujos y/o formas escritas, los significados y formas de sucederse de las imágenes.

Un elemento que debemos recuperar y que señalan estos autores consultados, es la existencia de diferentes formas de papel y sobre todo de otras dimensiones de los materiales para escritura y muy probablemente de enseñanza. Se distinguen así, biombos de papel de amatl o ficus, lienzos de varios metros por lado, de grandísimas dimensiones, comparados con el material de escritura actual, libros de piel curtida en bandas de unos cuatro metros de largo.

Tomemos la imagen siguiente, de un códice prehispánico y su contraparte poshispánica, para por su parte observar los cambios claros en expresión en estos de cómo concebieron el registro antes y después de la llegada de los españoles, para tener idea de lo mucho que todavía no entendemos del registro al que algunos niegan la dimensión de escritura.

Los cambios que se han dado entre los materiales pre y postcolombinos pueden ser en distintos niveles, como la sustitución o modificación de numerales, las dimensiones de los dibujos y/o formas escritas, los significados y formas de sucederse de las imágenes.

3.4.6 Ideas alternativas sobre el uso de la escritura.

De esto último podemos extraer algunas ideas acercándonos a las conclusiones. Explicar fehacientemente la herencia hoy presente en la costumbre didáctica de usar gráficos requeriría, como en otros campos en los que se habla de las culturas indígenas de discusiones y de juntar numerosas referencias y datos sobre la cuestión. Optemos entonces, por el sólo reconocimiento del uso variado y tal vez diferente de gráficos, colores.

Por otra parte, consideremos a partir de esto, que es posible encontrar posiciones y usos alternativos del material, que tal vez fueron usados en otros momentos en la historia de nuestro continente. Tal vez entonces, lo que sería objeto cuestionamiento son las dimensiones. No lo sería tanto si nos fijamos en las dimensiones de los murales, de los periódicos murales, y de las mantas artísticas y de protesta presentes en la cultura mexicana y en la chicana.

Un comentario al respecto, que parte de la experiencia, es que en los grupos de personas adultas de algunas comunidades del México, miran con mayor facilidad lo que se extiende en el suelo, y no hacen mucho caso de los materiales pequeños pegados en las paredes tan acostumbrados por la Pedagogía europea. Cuando los capacitadores insisten en que se lea, anotan todo lo que está en las láminas pegadas. El material de lectura pegado horizontalmente es generalmente entendido como un material de copiado, salvo en los casos en que muy claramente se invita a una reunión, un rodeo, un baile, o sucedáneos. Los tests por otra parte, como el Goodenough, o de figuras, pueden arrojar resultados muy diferentes, cuando se toma en cuenta que los significados en los tamaños de la imagen, colores, y figuras tienen un significado cultural.

Un estudio introductorio y traducción de los Huehuehtlatolli, dice que se usaron colores diferentes para expresar sabiduría, como los rojos y negros. El uso de los colores con un significado es también otra tarea futura para la lingüística y para la filología.

No podemos dudar, por otra parte, que quienes habitan en comunidades indígenas, no tengan ya una experiencia con la didáctica europea, por la presencia de maestras e indigenistas, herederos por una parte de una tradición educativa de religiosos y escuelas y por otra parte, de las formas gráficas que ganaron espacio antes de la revolución y después de la revolución con las misiones culturales, libros y materiales, como los acostumbrados posters o afiches, han hecho ya una tradición importante en el medio indígena, aunque carezcan de lectores y de lectoras.

La educación en este sentido, acostumbra y educa en el sentido de los contenidos formales y en los medios que normalmente utiliza. Y esto ya ha costado algunas energías, el acostumbrar a las personas a las formas que piensan maestras, antropólogos, y trabajadores sociales, que son las más adecuadas, porque les parecen se asocian muy bien a lo rural.

Lo diría Mc Luhan de otra manera; El medio es el mensaje, evidentemente.

3.4.7 La clasificación de los sistemas de escritura.

Hay distintos sistemas de escritura que implican caminos y razonamientos diferentes que se toman para poder registrar el lenguaje. En las escrituras usadas por distintos pueblos existe siempre una historia que da lugar a la relación particular que existe entre su

origen o referencia y su uso. Podemos decir que las relaciones motivadas son cuando hay una relación natural entre los dominios de referencia y la escritura. Como en relaciones icónicas, de causa efecto y de lógica. Un pueblo que precisa de un lenguaje escrito lo crea y lo usa. Arbitrariedad es la situación contraria a motivado. Convencional es que hay acuerdo social o comunitario, entre sujetos para usar una escritura. La concencion apoya a lo arbitrario para que pueda ser usado. Varias escrituras ampliamente conocidas en el mundo, como el alfabeto latino, son adquiridos por medio de convenciones o en situaciones arbitrarias. Otros pocos se conservan en el pueblo que los vio nacer.

Las señales de la carretera, los dibujos que nos advierten de algo, un corazón, son parte de los sistemas semiográficos que nos muestran significados, pero no se usan en otros contextos. Los mensajes glotográficos están formados por marcas, grafías, signos que podemos repetir, decodificar, usar en muchos contextos. De estos mensajes tenemos todavía una diferencia, los que usan grafías que se descomponen o desagregan en las palabras y los que escriben palabras o partes de palabras en ideogramas, como el chino.

Mensajes semiográficos	pueden traducirse en muchas expresiones lingüísticas, pero no cuentan con una codificación lingüística	
Mensajes glotográficos	las marcas gráficas "tienen que poder ser traducidas a un rango definido de enunciados verbales	monemas: (Martinet)lexemas, que estan en el lexico y morfemas de la gramatica.
	Unidades de primera y segunda articulación. Logográficos son de 1ª, fonográficos son de 2ª	la grafía china es un ejemplo, que describe morfemas.No es semiográfico porque su escencia ideográfica, no deja ver en nada las supuestas imágenes simbolizadas en sus grafías.

	deben existir grafías para cantidad y para enunciados verbales	
--	--	--

los sistemas de escritura glotográficos pueden a su vez diferenciarse entre:

sistema	articulación	subdivisiones
logográficos	1a art. como el chino, describe un morfema, cada palabra es diferente.	
fonográficos	2a art. describe un fonema, como en el semítico. Las palabras se componen de unidades que no tienen significado propio.	silábicos, segmentales y de rasgos. Hay "ramilletes de rasgos fónicos pertinentes al dioma.

De lo hablado a lo escrito

Para comprender la escritura de una lengua, y sus reglas internas que dan lugar a que uno se pueda comunicar con ella, podemos analizarla descriptivamente.

"Podemos considerar la lengua como un conjunto de oraciones, cada una de ellas con una forma fonética ideal y asociada a una interpretación semántica intrínseca. La gramática de la lengua es el sistema de reglas que especifica esta correspondencia sonido-significado."¹⁷⁸

Donde es preponderante la relación entre lo dicho y lo escuchado y

"El hablante produce una señal dotada de un cierto significado, el oyente recibe una señal y trata de determinar lo que con ella se decía y

¹⁷⁸ Noam Chomsky y Morris Halle. Principios de fonología generativa. ed. Fundamentos. Madrid, 1979. p. 33.

pretendía. La actuación del hablante o del oyente es una cuestión compleja en la que van implícitos numerosos factores. Un factor fundamental de la actuación del hablante-oyente, es su conocimiento de la gramática, que determina para cada oración una conexión intrínseca entre sonido y significado"¹⁷⁹

La competencia del hablante oyente, determina su posibilidad de comunicarse en forma "eficiente" con las otras personas, las funciones que se asocian a la competencia idiomática, son cuestiones inconscientes, esto es, marcadas por procesos que hacen que una actuación se de en uno u otro sentido.

La gramática se entiende en un sentido de traslación,

"...por una parte, hace referencia a referencia a la teoría explícita construída por la lingüística y propuesta por como la descripción de la competencia del hablante. Por otra parte...para hacer referencia a esta competencia

considerada en sí misma"¹⁸⁰

el complejo de reglas y de mecanismos que dan lugar a un uso "funcional" del lenguaje se denomina gramática, asimismo, el constructo que conjunta el estudio de los procesos, desde la lingüística se denomina también gramática.

"... emplearemos, pues, el término "gramática" para hacer referencia tanto al sistema de reglas representadas en la mente del hablante-oyente, sistema adquirido normalmente en la primera infancia y utilizado en la producción e interpretación de enunciados, como a la teoría que construye el lingüista como hipótesis de la gramática real interiorizada del hablante-oyente."¹⁸¹

En donde

Los fonemas como sonidos que son emitidos por las personas, son unidades mínimas del lenguaje hablado, se diferencian de los fonos, porque tienen un lugar en las palabras.

"Se le llama fono a cualquier sonido producido por el aparato fonador de la persona. Fonema es un sonido que contrasta con otros y que es característico dentro del sistema de una lengua determinada, cuya

¹⁷⁹ Noam Chomsky y Morris Halle. *Ibidem*

¹⁸⁰ Noam Chomsky y Morris Halle *Ibid* p.34.

¹⁸¹ Noam Chomsky y Morris Halle *Ibid* p.35.

ausencia o presencia en una palabra establece diferencias de significado."¹⁸²

Aquí puede ser de utilidad el reconocer a los enunciados varios niveles de la lingüística para reconocer cómo estamos abordando su revisión

Niveles de análisis del enunciado lingüístico

nivel de análisis del lenguaje	Unidad de percepción de lo estudiado
psicoacústico	ondas sonoras que escuchamos de lo hablado
fonémico	segmentación en categorías de sonidos que pertenecen a una lengua en particular
silábico	segmentación en golpes de voz, para pronunciarse separadamente.
morfémico	segmentación en unidades mínimas de significado
frases	agrupamiento de palabras por categorías generales
cláusulas	agrupamiento de frases adyacentes por relaciones canónicas

Clasificación basada en el texto de Tolchinsky L., Lilliana, pero que adolesce de un término que es una de las unidades básicas de los enfoques metodológicos de la alfabetización: La palabra.

3.4.8 Escritura de las lenguas indígenas

Para pasar del sonido a la escritura, del fonema al gramema, hay algunos criterios generados por la lingüística aplicada específicamente al estudio de las lenguas indígenas. En cuanto a los fonemas consonánticos, representados por las letras consonantes, hay criterios, según Pérez, González y Mezquita en 1996, serían punto y modo de articulación, así como la actividad de las cuerdas vocales como los que se mencionan a continuación:

Punto: donde se produce

Modo: como se maneja del aire con que lo hacemos sonar.

Para las vocales

¹⁸²Pérez González, Benjamin, González Vazquez, Jaime y Mézquita Concha, María Elena. Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. INAH México, 1986. cuaderno de trabajo 1.p. 73

La altura donde ponemos la lengua dentro de la boca
el lugar de la lengua en sentido anteroposterior dentro de la cavidad bucal.

Y también como para las consonantes, la actividad de las cuerdas vocales.

Clasificación para los sonidos:

oclusivos	cuando la corriente de aire es totalmente interrumpida
fricativos	no se interrumpe totalmente el aire, pasa un poquito friccionando
africados	se interrumpe la corriente de aire, inmediatamente se abre y hay una fricción al final
laterales	la punta de la lengua se coloca en el paladar y el aire pasa alrededor de la lengua
nasales	se juntan partes del aparato fonador y el aire sale por la nariz
vibrantes resonantes	o la punta de la lengua toca alguna parte del paladar, resuena.
semiconsonantes	sonidos de vocales que actúan como consonantes en la lengua.

tabla resumen de Pérez, González, Mezquita.¹⁸³

Para las consonantes puede hablarse de sonidos bilabiales, dentales, labiodentales, alveolares (el dorso de la lengua toca los alveolos, palatales, alveo-palatales, retroflejos (la punta de la lengua toca el techo del paladar) velares (el envés de la lengua toca el techo del paladar) uvulares y glotales.

Para las vocales se contempla que estas pueden ser altas medias o bajas. Los sonidos vocálicos pueden ser anteriores, centrales y posteriores por la posición de la lengua en la boca.

¹⁸³Ibid. pp.75-76.

Hay sonidos propios a cada lengua, aunque haya fonemas compartidos. En las lenguas indígenas podemos tomar en cuenta los siguientes elementos:	
aspiración	preaspiración, se deja salir mas aire por la boca, pero antes del sonido. aspiración es dejar salir el aire.
glotalización	sonido explosivo de las cuerdas vocales.
nasalización	se deja escapar aire por la nariz. antes del sonido el prenasal, simultaneamente se llama nasalizado.
palatalización	el sonido se acompaña de algo como una i y la lengua se sube al paladar.
labialización	se pronuncia el sonido con algo como una u, la lengua se retrae a la parte posterior de la boca.
retroflexión	la punta de la lengua esta en la parte alta del paladar a la hora que se articula el sonido
alargamiento	el sonido dura mas tiempo.
rearticulación	se repite enseguida lo articulado.

Es relevante en este campo afirmar que no se dan necesariamente los mismos sonidos aunque se usan los mismos gramemas y que cada lengua articula diferentes fonemas. Es por eso que se da una necesidad de especificar los usos del alfabeto para cada lengua. Podemos usar un alfabeto latino, por ejemplo, pero de ninguna manera pensar que se agotaron los sonidos con el mismo número de letras mas que como fruto de una feliz casualidad y tampoco que las letras suenen necesariamente igual, como nos pasa para el ingles y otros idiomas.

Las combinaciones posibles para la escritura en cuanto a consonantes y vocales son por supuesto también particulares. En español es raro encontrar tres consonantes juntas, en la escritura lo que será posible para algunas lenguas indígenas. Para cerrar esta reflexión incluyo las recomendaciones mencionadas en el texto arriba citado de Pérez, González y Mezquita de 1986:

" 1. Para representar los sonidos significativos de una lengua, o sea los fonemas, debe partirse del conocimiento de la fonología de esta. Dicho de otro modo, para elaborar un alfabeto debemos conocer primero cuáles son los sonidos que debemos representar.

2. Habiendo conocido la fonología de una lengua, deberán representarse solamente los fonemas de la misma y nunca los alofonos.

3. La representación de cada fonema debe ser sistemática, esto es, siempre que se produce el fonema debe representarse con el mismo signo, aun cuando la articulación varíe un poco."¹⁸⁴

Los usos gramaticales también son diferentes, lo que se tratara en el apartado siguiente. Algo importante es comprender que todo esto que estamos tratando da lugar a como entendemos al alfabeto y las formas gramaticales que son susceptibles de ser usadas. No tiene que ver con las técnicas didácticas a usar en la enseñanza concreta. Si hay algo que puede hacer tortuoso el aprendizaje de la escritura en lengua materna, segunda, o extranjera es empezar por la gramática de la lengua escrita o por la teoría del lenguaje.

La propuesta de alfabeto es diferente entonces para cada lengua. En México hay propuestas para alfabetos que resuelvan la escritura de la lengua en la práctica de la enseñanza, pero aún con muchas discusiones sobre todo en el campo de las letras y signos que se usan. Según la referencia recién citada, sería importante el uso de interrogación y de admiración o exclamación, así como los acentos.

Hay una buena cantidad de convenciones en lo que a la escritura se refiere. Las Academias de las Lenguas Indígenas cuentan en estos tiempos con especialistas y por otra parte, los cambios de las lenguas y su escritura se van estandarizando en la práctica de comunicarse a través de ellas en el tiempo y lugar. Las decisiones les tocan a quienes conocen como especialistas las lenguas indígenas.

¹⁸⁴Ibid. p. 84

Tonos:

Los tonos sin embargo son importantes, porque hay lenguas que se caracterizan por ellos. Para personas hablantes de español esta es una realidad muy lejana. Una lengua puede presentar varias palabras monosilábicas con varios tonos en su pronunciación, que dan lugar a significados totalmente diferentes de las palabras.

3.4.9 El aprendizaje de la lectura: una capacidad universal

La escritura se basa en la capacidad de toda persona de distinguir, percibir sistemas de codificación e interpretarlos. Cuando escribimos estamos descubriendo características generales del lenguaje representado por signos escritos. Al hacer prácticas con personas adultas que se alfabetizan, es posible notar que independientemente de su contacto anterior con la escritura o con la lectura, pueden distinguir algunas características de lo ahí tan abstractamente representado. Signos que se repiten, unos que son mayores que otros, figuras que asemejan dibujos. Sería difícil imaginarnos personas que no tengan contacto alguno con lenguajes escritos (dibujados, bordados), sean de tipo glotográfico o logográfico como expusimos los puntos anteriores.

Para decodificar las personas se apoyan en lo que perciben. Y la decodificación, si bien no siempre avanza por terrenos uniformes, si sigue algunas operaciones, como el notar las repeticiones de los signos. Aquí contrastaremos con la teoría conocida en este campo, de una autora llamada Emilia Ferreiro¹⁸⁵ con respecto a la heterogeneidad entre quienes aprenden a leer. Aceptamos con ella que existen marcadas diferencias de acuerdo con el contacto con los materiales escritos y en el género y edad de las personas, esto último relacionado con la oportunidad para un acercamiento; así como los múltiples significados vitales y culturales que se dan a las capacidades aprendidas de leer y de escribir. Las variadas maneras de vivir el analfabetismo que hacen difícil llegar a una definición operacional de este término según el texto citado, que trata de los adultos, están marcadas por varias condiciones que se dan de manera parecida porque son parte de la comunicación humana. Las personas que intentan leer, tratan de arrancarle al contexto datos de interpretación

¹⁸⁵ "Por supuesto, tenemos tantas "maneras de ser analfabeto" como sujetos interrogamos, pero esta heterogeneidad es la heterogeneidad de lo real, no de nuestra muestra. Más allá de ser pobres no hay mucho en común entre ellos. No solo difieren en la variedad y cantidad de oficios, sino en la manera de vivir el analfabetismo." Emilia Ferreiro y equipo de investigación: Laura Navarro, Sofía Vernón, Ma. Luz Loperena, Eva Taboada, Yolanda Corona, María E. Hope, Jorge Vaca. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. 1983.p. 5.

de lo que se quiere leer. Algunas ya aprendieron antes en la escuela (fueron a la escuela, y después olvidaron, o sienten que han olvidado), o estuvieron en contacto con material escolar o educativo indirectamente (porque las personas adultas conviven con infantes que asisten a clases y están en contacto con materiales escolares). Los anuncios comerciales que toma el texto como un ejemplo de estas diferencias para aprender, no son analizados en un contexto amplio de comunicación en el que se enseñan sistemática y continuamente frases, palabras y canciones "didácticas" en español. Las valoraciones de las actitudes frente a campañas publicitarias muestran que la titánica acción educativa que hacen las grandes compañías para enseñar chatarra y modificar los hábitos de consumo, sí educan.

En la campaña publicitaria la funcionalidad en los procesos mentales para aprender llevará en algunos casos a adquirir el lenguaje icónico junto con el verbal, digamos a la manera expuesta para la teoría Montessori, lo que se llama analfabetismo funcional en el medio. Los casos de campesinos mexicanos analfabetas que en los EEUU se equivocan al querer comprar comida y compran productos no comestibles tiene que ver probablemente no sólo con el analfabetismo, o con que no leen inglés, sino porque les han modificado el lenguaje icónico de los productos.

Un segundo elemento de Emilia Ferreiro y otras autoras, que ponemos a discusión, es la existencia de estadios presilábicos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aquí se supone que se buscan relaciones particulares entre consonantes y vocales, así como número de letras.¹⁸⁶ Consideremos que probablemente la investigadora se deja llevar por los mecanismos que facilitan el aprendizaje en español, ya que el español cuenta con tres vocales fuertes que se acompañan normalmente de una o dos, hasta cuatro consonantes. Si otros idiomas mostraran esta relación podríamos confiar nuestro camino a la existencia de dicho estadio. Es sin embargo claro que otras lenguas muestran mejor cuan clara es esa relación arbitraria entre lo hablado y lo escrito y que las relaciones entre signos y grafías cambian sustancialmente de tal manera que con personas adultas, podremos confiar mejor en que se aprendan todo el sistema de codificación, o lo

¹⁸⁶ Emilia Ferreiro. *Ibíd.* p. 145 hasta 149.

mas que puedan o necesiten. Los monosílabos en las lenguas tonales son otro ejemplo de que lo presilábico puede existir sólo en unos contextos idiomáticos.

Cuando empleamos diferentes métodos para aprender a leer y a escribir y todos funcionan, esto también puede sugerirnos que la desagregación a la que nos obliga la lectura al principio se hace por distintos caminos.

Quien lee, por lo tanto, busca continuidades y una entrada hacia ese universo que se le plantea al principio como un muro y donde va encontrando elementos asequibles para la decodificación o interpretación de los elementos. El pensamiento se ubica todo el tiempo en el nivel de lo abstracto y podemos atrevernos a afirmar que aún el pensamiento concreto infantil no es tan concreto cuando se enfrenta a la lectura. El lenguaje en sí mismo es distancia de las cosas y nombra a las realidades complejas y abstractas como los sentimientos. Las palabras son sólo un representante muerto de lo abstracto y de lo vivo.

Afirmaremos en cambio que quien percibe lo escrito está buscando la forma de interpretarlo. Y en este contexto es que es posible notar la intención consciente de quien escribe que es presupuesta por quien intenta leer. Si el mensaje está ahí es que quiere decir algo, y este punto se ve notablemente con frecuencia apoyado por el hecho de que uno se encuentra en un grupo de aprendizaje que quiere aprender a leer. Los procesos que llevan a aprender a leer no responden, sin embargo a descifrar los escritos. Y llevan por tanto decepciones tales, que sólo pueden superarse con una fantasía suficientemente grande que otorgue a la maestra el Saber, o al aprendizaje un valor intrínseco grande.

Un aspecto adicional es que estamos partiendo de algunos conceptos y o un lenguaje común para la decodificación. Es decir, cuando aprendemos a leer salvo en los casos de la lengua extranjera, no lo estamos haciendo con una lengua que no sabemos qué quiere decir. Por otra parte, dado que lo que se aprende es un proceso general de decodificación, aprendemos, como coloquialmente se dice una sola vez a leer.

La lectura es a su vez un hábito no solamente en el sentido de que quien lee acostumbra a seguirlo haciendo, sino porque al leer educamos la percepción para fijarnos de una cierta manera en los materiales escritos y para abordarlos por un camino mas o menos similar. Los movimientos de nuestros ojos al leer serán similares a los de otras personas que también lean con el mismo sistema. El primer golpe que recibe la percepción con la lectura va modificándose del nivel de la angustia de no saber qué dice ahí o parecer tonto, especialmente en las personas adultas a la tranquilidad de comprender que ahí solamente dice algo.

La próxima vez que se encuentra algo que leer inentendible a primera vista, se buscan las claves para poder decodificar desagregando, o interpretar por medio de partes comprensibles.

Por otra parte, el leer está rodeado de objetos de la lectura, libros, cuadernos, anuncios y escribir con el contacto de los objetos de la escritura, que pueden facilitar los inicios de la lectura.

Prácticamente se ha observado siempre que la lectura se efectúa globalmente y no de forma atomizada, pero el reconocimiento de las palabras se da descomponiéndolas en elementos.

A partir de los experimentos hechos con lectores en laboratorio, Berta P. de Braslawsky, nos relata los hallazgos sobre la forma de leer, en los movimientos de los ojos.

"...los ojos no se mueven en forma continua...sino que lo hacen con movimientos rápidos y breves, ; estos movimientos se separan entre sí por pausas que a veces, sobre todo cuando la lectura es silenciosa, permiten realizar movimientos de regresión y además, siempre, ya que en la lectura oral o silenciosa, durante la pausa se realiza una exploración de lo que se va a leer."¹⁸⁷

Donde agregaríamos que probablemente en esa primera exploración rápida de los ojos, se verifica si el código de lectura se conoce y domina. Y agrega Berta P. que cuando no se conocen algunos elementos de la lectura, se fijan los ojos mas en las letras y mientras mayor es la experiencia en la lectura, se requieren menos pausas y regresiones de los ojos sobre el texto.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Berta Pérez de Braslawsky. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1°. ed. 1962. p147.

¹⁸⁸ Berta Pérez de Braslawsky. Ibid.p.150.

Cuando alguien lee fluidamente ya no deconstruye, pero si reconoce cuando faltan letras, o la ortografía es diferente, lo que nos lleva a pensar en que distingue elementos al interior de unidades. Los golpes de la vista perciben cada vez una parte de un renglón o grupo de palabras.

El proceso de codificar y descomponer en invidentes, se efectuaría por medio del tacto, pero el sistema de lectura se apoya en los mismos procesos mentales que el de la otra lectura. Traducción de signos y búsqueda de significados y sentidos de las frases, por medio del reconocimiento de sus unidades mínimas y su recombinación.

Describiremos a continuación apoyados en L. Tolchinsky algunos elementos que nos ayudan a comprender el proceso general de codificación - decodificación en el que se basa la lectura (sin atender las cuestiones de significado y menos de significante, aún). La intención de esto es abordar solamente estos procesos, porque cuando definimos de una forma muy amplia el aprender a leer y escribir, a veces ni siquiera se cumple con facilitar estas operaciones mentales, lo que imposibilita la entrada siquiera a un umbral de significados.

Características del lenguaje como un sistema notacional.

El lenguaje es sistema de representación en un sentido de que describe, y tiene dimensiones en las palabras habladas, de significante y significado.

En el sistema de notación podemos reproducir lo representado por símbolos.

Sin conocimiento, no hay representación simbólica, o interpretación de los hechos esto es noción de semiosis.

Desde Goodman los elementos que distinguen al sistema notacional de la notación de la escritura que son los siguientes:

identificación en ambos sentidos	de lo notado a lo denotado y de lo denotado a lo notado.
----------------------------------	--

son símbolos copiables	"símbolos copiables son aquellos que pueden ser producidos por diferentes personas, en diferentes circunstancias, sin perder su identidad."
son caracteres	como constructo mental. No solamente inscripciones, que son cualquier marca. Para lo hablado la diferencia sería entre fonema como constructo mental y fono o sonido como manifestación conductual.
el número de caracteres es finito	este hecho permite saber que hay caracteres ajenos al sistema. Aunque para los números los símbolos son infinitos, si están definidos, para que sean ese número y no otro.
los símbolos pueden discriminarse	pueden diferenciarse entre sí y nos posibilitan conocer la producción final de su uso.
condición semántica	el dominio de referencia de la escritura alfabética es el lenguaje.
nivel de simbolización paralelo	la escritura simboliza a la escritura, pese a su relación con lo hablado. Los sistemas dependen de su dominio de referencia.

basado en pp.137-141 de Tolchinsky, L. con contenidos ligeramente reagrupados y modificados por la autora de este trabajo.

Para quien una vez aprendió a leer, cuando se presenta un nuevo sistema de escritura, un nuevo alfabeto, sabe por lo menos que tiene que separar y volver a unir para comprender, y encontrar sobre todo las unidades mínimas en las que se dividen las palabras y la unidad de cada palabra por medio de las separaciones entre ellas, para poder leer el significado de probables frases que se le presentan en la lectura. Las matemáticas, aritmética y álgebra tienen un poder evocador hacia otras lecturas, pero en todos los sistemas se necesitan las claves para la decodificación. Quienes leen por primera vez experimentan un sentimiento de impotencia propio de la imposibilidad de penetrar en el mensaje probablemente y aún en el sistema de codificación, ya que las personas toda su vida interpretan lenguajes y signos, hasta para poder interpretar los cambios climáticos en su medio geográfico. El contacto

con el lenguaje nos forma y nos hace animales de los idiomas, totalmente culturizados y animados por sus códigos. Buscamos mas lenguaje en lo que leemos.

Cuando leemos, estamos aprendiendo nuevos contextos del lenguaje y nuevas palabras¹⁸⁹.

Aquí queda solamente agregar que toda lengua es susceptible de ser escrita y leída, ya que quienes la hablan pueden comprender y aprender sistemas notacionales que la representen. Estos procesos nos ayudan a comprender las posibilidades de escribir y leer lenguajes escritos. Aunque claro, no nos explican todo el proceso de aprender a leer.

Cuando aprendemos numerales, llámense números o agrupaciones de cosas, también hacemos una operación de traducción e intercambio de signos por significados. Aquí también es peligrosa la creencia de que preexisten al aprendizaje capacidades mentales que llevan necesariamente por ejemplo al número. Hay sociedades que cuentan, pero no en unidades decimales, y no por ello tendrán una mejor intuición sobre la aritmética que tiene su propia lógica de lenguaje. El lenguaje matemático.

Aclaremos para concluir, que para poder ser lectoras, las personas adultas necesitan un tiempo suficiente de aprendizaje y de experiencia con materiales. Ya señalaba William Gray en su obra clásica que presenta como informe a la UNESCO en 1957, al criticar la falta de recursos y la aprobación de programas extremos que consiguen las normas mínimas de alfabetización:

" (los programas)...han sido aprobados en la creencia de que si los adultos adquieren de una vez las técnicas de identificación de palabras pueden convertirse en lectores eficaces mediante su propio esfuerzo, aunque la experiencia ha mostrado en repetidas ocasiones que esta

¹⁸⁹ Decimos aquí lo contrario que algunos hispanistas que afirman que las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura se deban a la amplitud del léxico, como si no aprendieramos constantemente nuevas palabras al leer y por otra parte, como si enseñáramos a hablar a quienes aprenden a leer. Un ejemplo de este punto de vista en: Juan López Chavez. Léxico y enseñanza de la lengua materna. en: Actas del primer encuentro sobre problemas de enseñanza del español en México. UNAM. México, 1995. pp.93-105.

esperanza no se realiza en el caso de una gran proporción de adultos que no reciben instrucción."¹⁹⁰

Por otra parte entre sus hallazgos con diferentes pueblos e idiomas, así como métodos de enseñanza de la lectura, encuentra que hay etapas de desarrollo similares entre quienes aprenden a leer, adquiriéndose primero las capacidades y técnicas para leer, partiendo de ahí hacia materiales de mayor complejidad.

Para Gray sin embargo, la problemática estriba en la falta de motivación al principio y el desconocimiento del lenguaje escrito.¹⁹¹ Si bien es posible notar que quienes tienen menor contacto con lo escrito tienen un tipo de dificultades, es también necesario decir aquí que otros tienen ya expectativas demasiado afectadas por sus experiencias anteriores o por anteriores aprendizajes de funcionalidad, que les dan otros problemas cuando se enfrentan al ejercicio real de la lectura.

También se olvida al investigar, que está siendo leído de una manera especial por las comunidades con las que trabaja, e ingenuamente se queja de que los filipinos quieren recibir dinero por aprender.¹⁹²

La relación con quien desempeña la docencia es importantísima para el aprendizaje de la lectura, y en las operaciones de Gray equivale a dar confianza a quienes aprenden y a estimular en general el placer por aprender a leer.

Añadiremos aquí: Aprender comienza en el Deseo, y el Deseo está marcado fuertemente por la suposición y la fantasía de que el Otro que enseña tiene algo que nosotros no tenemos. El juego de espejos de aprender a leer, va desplazándose con el placer de la decodificación y los logros personales.

¹⁹⁰ William S. Gray. La enseñanza de la lectura y la escritura. Un estudio internacional. UNESCO, París, 1953.p.184.

¹⁹¹ William S. Gray. Ibid. p. 188.

¹⁹² William S. Gray. Ibid. p. 188.

3.5 Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza en un contexto multilingüe

El lenguaje se adquiere de formas complejas en cualquiera de sus manifestaciones, y la explicación de los procesos mentales comprometidos en su aprendizaje, nos lleva al terreno de la psicolingüística. Los procesos son múltiples, como se expresa en la parte destinada al estudio del lenguaje, y abarcan distintos niveles, desde los esquemas mentales de codificación, hasta el entorno social que hace posible que cada persona pruebe la efectividad con la que se está comunicando, y sea corregida por quienes le rodean.

El nivel de registro que se hace notar en diferentes patologías con síntomas expresados en el lenguaje, está también marcado por el uso de las palabras. Nada mejor que observar los problemas del lenguaje asociados a patologías psíquicas, o todo el registro de la memoria en torno a percepciones precisas y a procesos de asociación propios de una personalidad normalmente neurótica. El lenguaje es al mismo tiempo, el vehículo de la terapia y el espacio en el que se posibilitan relaciones de dependencia y de transferencia con el terapeuta. Algunas terapias verbales, si bien algunas veces cuestionables por su dureza, como en el caso de las medidas empleadas en los grupos de autoayuda, parecen tener un valor intrínseco al basarse en el uso del lenguaje. Aunque este trabajo no se refiere a la adquisición del lenguaje, dado que quien aprende a leer y a escribir ya de alguna manera lo ha adquirido, retomaremos algunos puntos sobre la adquisición en términos de la gramaticalidad de las lenguas y de su manejo como segunda lengua. El fenómeno psicolingüístico de la adquisición puede aclararnos las determinantes sociales de la comunicación por medio del lenguaje.

3.5.1 Adquirimos el lenguaje

La adquisición del lenguaje es desde luego un tema profundo, importante para explicarnos la adquisición de la segunda lengua, la mentalidad bilingüe y el estado de la ciencia normal que estudia estos fenómenos.

La psicolingüística, como la parte disciplinaria que específicamente explica la adquisición del lenguaje, se topa con algunos problemas de orden expositivo y de conocimiento e interpretación de los hechos del lenguaje. La adquisición de reglas del lenguaje es en este sentido uno

de sus agujeros negros. Digamos que una niña o niño, aprende algunas palabras, estructuras y conjugaciones, pero siempre hay un punto en el que se equivoca, no dice bien lo que dice, y en ese punto es donde la gramaticalidad se la aportan quienes le rodean. Sesudas explicaciones pueden hablarnos de que esto se debe a la irregularidad de los casos de algunos verbos, uso de dativos y acusativos, pero hay algunos de los casos que se dan así por la única razón de su generalidad en el aprendizaje de las lenguas. Las reglas que se aprenden junto con la lengua, están llenas de la costumbre y la memoria situacional que aportan el verdadero sentido a las frases que hablamos.

Al hablar de estas reglas del lenguaje, se hace en el sentido de que cuando adquirimos el idioma, no entendemos nada de sintaxis, ni de semántica, ni de gramática, pero adquirimos reglas en todos estos campos, sobre todo en lo que se refiere a hacer palabras y frases y descomponerlas. Y es ahí en donde nos equivocamos constantemente. Y no nos equivocamos precisamente por desconocimiento, o por la novedad absoluta de la estructura del fraseo que se nos presente, sino por aplicar reglas que no funcionan en el caso en que las estamos usando. En español, la típica conjugación incorrecta de la infancia y de quienes aprenden español como segunda lengua, es el "no cabo", un ejemplo típico también del uso de reglas que conducen a la equivocación. "Saltar, yo salto. Caber, yo cabo." No nos referiremos aquí a los verbos regulares e irregulares para no situarnos en un esquema de obviedades. Sino a la acción que llevan a cabo las personas adultas, quienes corrigen diciendo "no quepo", y de esta manera acompañan el proceso de aprender la lengua, ya que estas acotaciones permanecen en la memoria de la persona hablante, y le dan la oportunidad de usar la palabra correcta para tales situaciones o contextos de la palabra. Es entonces que Noam Chomsky nos ha hablado de la competencia idiomática, que es el estado actual de ese proceso en que la persona ya se puede comunicar "funcional" y "eficientemente".

Los análisis de las estructuras sintácticas, de la estructura de las frases, no explican a menudo la realidad psicológica de las operaciones gramaticales. La escuela de la gramática descriptiva, que apunta a registrar e interpretar la adquisición del lenguaje, coincide en señalar la existencia de niveles de codificación que se dan en la mente, pero no explica cómo esta correspondencia nos asegura un camino confiable en

la especificación de niveles, dadas las muchas irregularidades y situaciones sin explicación del lenguaje hablado. La escuela generativa de la gramática reconceptualiza el posible abordaje teórico de la adquisición del lenguaje.

Dicha teoría nos señala la conveniencia de buscar para explicarnos problemas de la psicología del lenguaje, en la forma en que estos han sido aprendidos. La falta de datos sobre la ontogénesis, la universalidad de las capacidades, nos deja sin poder nos plantear una clasificación realista del desarrollo. Si se continúa en estas líneas podremos explicarnos mejor los procesos cognitivos y el las capacidades innatas que nos hacen finalmente humanos.¹⁹³

El potencial en esta área del lenguaje es simplemente enorme, siguiendo los textos de Chomsky, en los que se trata principalmente de seguir los razonamientos que usa quien aprende la lengua.

3.5.2 El bilingüismo

El multilingüismo es una condición ampliamente estudiada en Europa y norteamérica. La condición lingüística es importante por lo menos en tres sentidos: el sociopolítico, porque se relaciona con proyectos de nación y con el trato que se da a quienes hablan las lenguas, como los grupos minoritarios y de trabajadores migrantes; el psicolingüístico que explica los procesos especiales y normales en las personas bilingües y plurilingües, y por otra parte, hay un aspecto educativo del bilingüismo, cómo se educan las personas bilingües y en qué condiciones, lo que nos ubica directamente en el terreno de la didáctica.

La condición del bilingüismo fue vista como problemática durante varias décadas y arrastró la herencia del pensamiento etnocéntrico que

¹⁹³ "...many of the deepest problems about the psychology of language converge, ultimately, on the problems of how languages are learned. Thus far we have no theory of ontogenesis which does convincingly any of the things that such theory ought to do, i.e. account for the universals, explain the child's eventual mastery of adult capacities, and provided a reasonable taxonomy of the developmental data. This area is wide open for future research, and its potential significance is enormous, since basic issues concerning the character of cognitive development and the innat endowment of human beings appear to be inextricably involved." J.A. Fodor, T.G. Bever, M.F. Ganet. *The Psychology of Language. An introduction to psycholinguistics and generative grammar.* Mc. Graw Hill, Book Company c 1974. EEUU, sin ciudad. p.513.

preconizaba el hablar un sólo idioma como el medio de unificar una nación.

La condición de hablar y pensar en dos lenguas o bilingüismo, ha sido así, tratada como un factor que desordena, sobre todo esta situación está imbuida en un presente de migración laboral.

El estudio de los procesos mentales de las personas bilingües

Una larga historia de doctrinas deterministas ha precedido al estudio actual de la mente bilingüe. Esta mentalidad está, a causa de su manejo de diferentes estructuras del lenguaje, diferentemente estructurada con respecto a diferentes procesos psicológicos del lenguaje, inteligencia y memoria, que en el pensamiento de una persona monolingüe.

A principios de siglo en Europa, estos estudios estaban inmersos en el pensamiento que en el futuro daría lugar a los nacionalismos más acérrimos. El bilingüismo se consideraba, como también ocurrió en México durante la primera mitad de este siglo aproximadamente, como un problema a superar por los gobiernos, por medio de medidas educativas, sociales y en general hacia una ilusoria homogeneización de las sociedades. Y digo ilusoria porque las migraciones humanas no se detienen en toda la historia de la humanidad y los mismos idiomas se transforman y dan lugar a más idiomas.

La ciencia que dio lugar a esta descripción del bilingüismo, estuvo acompañada de las doctrinas del fortalecimiento de los Estados Nacionales, cuyas ideas se inscribían en una idea de monolingüismo como proyecto nacional.

Los nacionalismos francés y alemán tuvieron este modelo como ideal de nación. "ein Volk, eine Sprache"

"El nacional socialismo alemán no solo exacerbó esta identificación, sino que la extendió a la raza. El bilingüismo se puede comparar a la mezcla de razas; como la mezcla de razas en un individuo la mezcla de lenguas es una forma de bastardía que conduce a la degeneración de las esencias nacionales."¹⁹⁴

México siguió esta definición, al tratar de imponer, aún desde siglos anteriores, el habla de una sola lengua, la nacional para todo el país. El proyecto nacionalista se expresó de diferente manera en esta latitud,

¹⁹⁴ Miguel Siguan. *Ibíd.* p. 276.

pero lo que es claro, es que se oprimió a las minorías étnicas como se había hecho anteriormente, porque no se les tomó en cuenta para trámites, aún juicios, con lo que se ignoraban y se siguen ignorando sus derechos (aunque estos derechos no estaban claramente mencionados en las leyes, tal vez por primera vez lo están en el artículo 4º de la Constitución Política mexicana, modificado en 1992 y en la Declaración Universal de los Derechos colectivos en el ámbito internacional).

Así aún hace unas pocas décadas, se pensaba que el bilingüismo no era conveniente, y aún al interior de teorías del aprendizaje, se pensó que llevaba a la confusión en el mejor de los casos. Es sin embargo, cuando naciones como la catalana, o las minorías en todo el mundo elaboran proyectos políticos autonómicos, que se piensa en que la imposición idiomática ha sido otra expresión más de la dominación económica, política y social.

Para efectos de este apartado, lo importante es la separación de la teoría lingüística de los enunciados nacionalistas, para conocer la naturaleza real del bilingüismo en la psique. La definición de personalidad y el papel del bilingüismo o multilingüismo al interior de esta es punto de partida para esta discusión.

Algunos autores incluyen en la personalidad solamente los elementos de la consciencia que dan lugar, que suponen dan lugar a la conducta.¹⁹⁵

Subrayemos aquí sin embargo, que la ciencia durante algunas décadas apoyó y creyó comprobar la idea de que el bilingüismo era negativo y un factor que daba lugar al aprendizaje escolar y aún a la integración social, ideas que hoy día todavía no están erradicadas, pese a nuevos descubrimientos en el campo de la lingüística. A principios se siglo se efectúa una Conferencia sobre la relación entre la Educación y el bilingüismo que da lugar a este tipo de conclusiones.

"Los asistentes a la Conferencia de Luxemburgo en 1929 sobre bilingüismo en la educación, coincidieron en criticar las consecuencias del bilingüismo afirmando su influencia negativa sobre el desarrollo

¹⁹⁵ Definición propuesta por Miguel Siguan en texto recién citado. *Ibid.* p. 278.

intelectual de los alumnos y también sobre su capacidad lingüística y sobre sus conocimientos escolares."¹⁹⁶

Muchos experimentos marcados por criterios raciales, demostraban anteriormente que el bilingüismo era parte de una mentalidad por así decirlo problemática. Pruebas de inteligencia verbal demostraban que niños bilingües eran menos inteligentes que los monolingües. En la educación se ha puesto principalmente atención en el estudio del bilingüismo por su relación con el rendimiento escolar en ciertos contextos.

Desde los años 20's hasta los 60's, se comprobó constantemente que los bilingües tenían una cierta debilidad en contextos escolares. Los tests se basaron principalmente en conocimientos verbales en la segunda lengua o Lengua 2 (L2)

"Y era precisamente en los subtests verbales de las baterías concernientes a las aptitudes intelectuales donde los niños "bilingües" se mostraban como los más débiles. Se adquirió así la costumbre de considerar estos últimos como víctimas de un handicap lingüístico. Ciertos autores no se recatan de hablar de una "confusión mental", o de "crecimiento mental disminuido a la mitad"; otros, en fin, se sienten autorizados a sostener que "el empleo simultáneo de dos lenguas vivas crea hábitos morales disolventes, perjudiciales a la solidez de la ligazón moral que un espíritu recto, en su ignorancia, establecerá, de una vez para siempre, entre la palabra y el objeto."¹⁹⁷

Los estudios por dominios lingüísticos empiezan también en los años 20's llevados algunos a cabo por D.J. Saer que es de las primeras personas que enuncia que los bilingües perfectos no son lo más común.¹⁹⁸ Poco a poco se llega también a la conclusión de que el nivel socioeconómico de los niños y niñas entrevistados es determinante en los resultados que se obtienen, y que la agrupación por edades es fundamental para obtener datos más confiables. Los estudios de CI o inteligencia hechos por la famosa Florence Goodenough a mediados de los 20's, quien diseñó un test de CI para niños no verbalizado ni numérico, sino basado en las figuras corporales, correlacionaban CI con idioma usado por migrantes de habla inglesa.

¹⁹⁶ Miguel Siguan. Bilingüismo y personalidad. en: Bilingüismo y biculturalismo. CEAC, Barcelona. 1a ed. 1978.p.275.

¹⁹⁷ Lewis Balkan. Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales. ed. Marova. Madrid, 1979. (trad. del francés) p. 23-24.

¹⁹⁸ Lewis Balkan. Ibid. p. 25.

Es notorio en los estudios la abundancia de comparaciones entre niños mexicanos y de los EEUU, donde los mexicanos salen desfavorecidos. En los años 30's empieza a manejarse la idea de que la raza o grupo étnico del examinador influye en el resultado que obtienen los niños.

199

Actualmente sabemos que el bilingüismo es una condición especial que aporta otros caminos para resolver situaciones cotidianas, porque parte de marcos valorativos y culturales distintos, el pensamiento parece acostumbrarse en este contexto a ser asertivo, a buscar más explicaciones para un mismo fenómeno.²⁰⁰

Otras combinaciones dan lugar también a que la lengua materna (L1) también salga desfavorecida en el desempeño de los tests, ya que es una lengua que se maneja en otros contextos no escritos.

La idea del handicap cognitivo de los bilingües prevaeciente a principios de siglo afortunadamente se ha desechado en ámbitos de investigación científica del aprendizaje, aunque como sucede con otras ideas, no totalmente. Los estudios a partir de los años 40's comenzaron a preguntarse si no sería un problema de método de investigación ante el que se encontraban, basándose mas y mas en los años 50's en las condiciones que rodeaban al bilingüismo. Entre ellas se encontraba el ambiente, la clase social y las representaciones de sí mismos de los grupos migrantes. La mirada puesta en los contextos, da lugar a la definición de bilingüe:

"...el bilingüismo es el hecho, dado en una misma persona, de poder expresarse con la ayuda de dos idiomas naturales" o de acuerdo con Weinreich el uso alterno de dos idiomas. Poco a poco se va ahondando el conocimiento en el dominio real de los idiomas que se requiere para el bilingüismo. La gama en la realidad de este fenómeno hace caer las definiciones mas exigentes, refiriéndose mas tarde la casuística a las formas y la edad a la que se aprendió la L2, y a la forma que implica de abordar el mundo. Habrá bilingües coordinados y biculturales de tiempos distintos. Y compuestos que recurren aún a la traducción literal y simultánea sin distinguir realidades propias a cada lengua.²⁰¹

¹⁹⁹ Todos datos de Lewis Balkan. Ibid. p. 28-29.

²⁰⁰ Sandra Ben-Zeev Sandra, relata algunos experimentos tradicionales en este sentido, y los nuevos experimentos señalan ahora el camino contrario, ventajas de las personas bilingües en sus capacidades cognitivas comparadas con las personas monolingües. en: Peter A. Hornby, et al. Bilingualism. Psychological, social and educational implications. Academic Press, London. 1976.

²⁰¹ Lewis Balkan. Ibid. p. 66-67.

Otros problemas estudiados son el de la interferencia entre los idiomas hablados, el dominio de matices semánticos y el dominio del idioma. Según Sandra Ben-Zeev Estudios en niños hablantes de inglés y una lengua africana y hebreo-inglés mostraron además la necesidad de estudiar la distinción que hacen entre sonido y significado de las palabras.²⁰² Aquí nos permitiremos aumentar además que un grupo de sonidos estará relacionado a una lengua y se sabrá que estos no pertenecen a otra. En lo que se refiere al dominio de la lengua, se comprenden reglas internas al idioma de mejor o peor manera y sus condiciones.

Propiedades del bilingüismo

Uno de los problemas para considerar la situación del aprendizaje en contextos bilingües ha sido la valoración por medio de pruebas que no corresponden a esta realidad. Por principio, pero sin una lógica o un sentido de justicia que no debería ser ajeno a la ciencia, se usa la segunda lengua, adquirida en muchos casos sólo en contextos escolares, para valorar.

Hasta ahora, una de las conclusiones primordiales de estos estudios es que la lengua en la que se aplican las valoraciones influye terminantemente en el resultado que obtiene a quien se le aplicó la prueba. Esto es, la valoración con pruebas aplicadas en segunda lengua influirá directamente en factores como el bajo rendimiento en las pruebas. Ojalá esto fuera obvio para quienes aplican evaluaciones en la escuela oficial mexicana, pero no lo es.

En la investigación realizada por Sandra Ben Zeev²⁰³, se percibe la dificultad de valorar en campos idiomáticos diferentes ya desarrollados por quienes asisten a la escuela. Resulta ser que la lengua materna es en ocasiones usada en unos contextos que constan de un léxico determinado, mientras la escuela tiene su propio conjunto de frases y palabras, en la segunda lengua. Estamos, para definir las cualidades del bilingüismo, ante un fuerte problema instrumental, de generar los instrumentos con suficiente sensibilidad para captar el dominio en diferentes ámbitos idiomáticos a los que una persona dada puede tener acceso.

²⁰² Sandra Ben-Zeev. Mechanismus by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language of Language and Cognitive Structures. en: Peter, A. Hornby. Bilingualism. Psychological, social and educational implications. Academic Press Inc. State University New York. 1977. p.33

²⁰³ Sandra Ben-Zeev. Ibidem.

Un problema más de la evaluación en este campo es la existencia en la mentalidad de quien evalúa de que existen bilingües perfectos, lo que se refleja en las pruebas. La investigación en este campo tiene además el carácter academicista que permite hacer pocas innovaciones inmediatas, ya que se concibe que los reportes de investigación deben mostrar un conocimiento ascendente y gradual en este campo, como en los autores recién citados.

Un elemento más es el contexto cultural en el que se evalúa y el entrenamiento que se tiene para resolver pruebas de evaluación. Qué tanto entrenamiento se tiene para resolver pruebas, con una presión de tiempo y limitándose a una lógica de respuesta que es en ocasiones cultural.

El bilingüismo o multilingüismo en el contexto mexicano.

El contexto mexicano, no es, como otros contextos sociales, neutral. Los idiomas comparten sus espacios en desigualdad e condiciones, y un idioma es prestigiado y del grupo dominante que impone su proyecto de nación. Gabriela Coronado, nos aporta para el contexto mexicano.

"En nuestro país las características del bilingüismo se ligan claramente a las relaciones de subordinación que guardan los grupos étnicos con respecto a los sectores dominantes del país, los que son fundamentalmente hispanohablantes." ²⁰⁴Donde hay diferentes condiciones por grupo étnico aparte de las condiciones de dominación y de relación con otras lenguas.

Desechando la tesis que plantea la autora de la necesidad de un sistema de comunicación bilingüe por la falta de sentido en el uso de las otras lenguas, tomaremos de ella otro concepto importante: la utilidad del español como lingua franca, idioma de la comercialización y ciertos sistemas de leyes.

3.5.3 Las palabras nombran realidades diferentes para cada idioma

La personalidad de quienes aprenden, va a estar constituida en cierto sentido, por diferentes pensamientos conscientes e inconscientes, que se moldean en las palabras. Las palabras y otros signos, constituyen núcleos perceptivos y de asociación que dan forma a las nuevas percepciones que hace quien conoce y aprende.

²⁰⁴ Gabriela Coronado Suzan. Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta. CIESAS. México. 1987.p. 5.

Las diferencias no se refieren solamente a la significación entre signos, sino a

"...maneras de enlazar y modificar los signos para integrarlos al discurso y esta diversidad morfológica sintáctica referente también sobre el significado."²⁰⁵

Las palabras se usan para hacer una distancia de la realidad, nombrar lo que notamos, rodear lo percibido.

En todas las etapas de la vida, la afectividad tan necesaria en la vida como la comida, está permeada por la comunicación interpersonal y por la verbalización de las ideas. El mismo inconsciente está fuertemente marcado por una dimensión de las palabras, su significante. Dividiremos aquí nuevamente a las palabras por medio de una dicotomía que se usa sobre todo en el campo de la psicología freudiana y lacaniana:

Y el significante se ha usado ya en métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, probando que los campos asociativos de las palabras, son de vital importancia al iniciar una comunicación para el aprendizaje.

"Saussure observaba que una palabra evoca todo lo que todo lo que es susceptible de serle asociado de una manera u otra".

De estos significados que tiene una palabra, que no necesariamente ayuda a interpretar en su totalidad un diccionario, se toman dos divisiones, de significado y significante y de semejanza y contigüidad.²⁰⁶

Los mecanismos espontáneos de asociación parecen relacionarse más a una dimensión del significante que del significado. En algunas prácticas terapéuticas y educativas se usa este tipo de asociación. Aparentemente en los métodos como el Freiriano, que se pide a las personas asociar palabras temáticamente, realmente la asociación es por significantes, por la relación de esta con familias silábicas que finalmente producen palabras que quedan asociadas por repetirse sílabas de su sonido. Aunque realmente Freire postula que la libre asociación se da en base a los significados.

²⁰⁵ Miguel Siguan. Bilingüismo y personalidad. en: Bilingüismo y biculturalismo. ICE. Universidad de Barcelona. 1ª. ed. 1978. p.289.

²⁰⁶ T.Todorov., hace también la cita a F. Saussure y describe estas dimensiones del sentido de las palabras, fundamentales en la teoría de Paulo Freire de alfabetización.p296-297.

3.5.4 Las evaluaciones de la educación básica

Las evaluaciones de sistemas que suceden a la escuela básica están en español y no están contempladas formas alternas de evaluación para las personas de origen indígena y bilingües. El bilingüismo se considera todavía como algo ajeno y hasta problemático, pidiéndose en los exámenes destinados a preescolar y escolares del dominio de la lengua española y además, que quien resuelve el examen piense y reaccione como una persona mestiza standard, ante dibujos y reactivos de vestimenta, habla y cultura urbana y dominante.

A algunas investigaciones que valoran rendimiento y deserción se les escapan estos pequeños detalles. La teoría de la evaluación en contextos bilingües no es siquiera reflexionada para tratar de hacer modelos apropiados. Como se hace hasta ahora, mostrará a los bilingües como inferiores en términos escolares. Además varias de las pruebas destinadas a monolingües se basan en el dominio verbal, y existen las que se dedican hasta a la pronunciación o a un léxico determinado. En el sentido de calificar como preparados para asistir y comprender los contenidos escolares, si valoramos con estas pruebas el desempeño total de personas bilingües en la L2 o en la L1 no trabajada en estos contextos, estaremos cometiendo una injusticia. Tomando en cuenta la división actual de clases y de oportunidad educativa, el error es aún mas grave. Dos ejemplos típicos de este problema son las pruebas de aprestamiento que se aplican para "aprobar" el preescolar, las de habilidades aplicadas en quinto año de la primaria, y la mayor parte de exámenes destinados a adultos.

La valoración del bilingüismo

Lynn, empleada de la UNAM, comenta: "La universidad se está anacando" cuando se le pregunta el por qué afirma: "Es que se está llenando de indios". Esta idea de una persona blanca de clase media, trabajadora de la educación y con preparación universitaria, es desafortunadamente falsa. Resulta que los indios no están invadiendo la universidad, sino que, aunque fueran los primeros alumnos de escuelas y universidades en América, hace cuatro siglos que gradualmente se les ha ido excluyendo de la educación superior. Actualmente, no hay consideración alguna para alumnos, que estudian en una segunda lengua, el español, ya que la materna es una lengua indígena. Sí hay condiciones especiales para quienes hablan una

lengua extranjera, como las escuelas para perfeccionar el idioma y aprender la cultura "mexicana".

La clase social y aún la raza en las aulas, son factores que de manera informal cuentan, como por ejemplo, cuando se es rubio y se habla español "perfectamente". Hay unas etnias que tienen en general mejores condiciones sociales que otras, y que además saldrán mejor paradas en las evaluaciones. También puede existir una "barrera mental" para pensar en este problema.

La rata inteligente

Un mecanismo simple, visto en forma, sí, skinneriana, podría ser el siguiente experimento; en que se le dice al científico-a que unas ratas son más listas que otras. Al final del aprendizaje las ratas antes señaladas como las más listas se van a portar como si realmente fueran más listas gracias a los esmerados cuidados del experimentador. El alumno de nombre Bernstein, tal vez se considera, por sus lentes y su apariencia intelectual, por su cultura general y su piel blanca, más inteligente que el alumno de apellido Ahuatzin, que tenga otra apariencia más susceptible de ser rechazada por los prejuicios sociales. Panzón, negro, indio, con acento raro. ¿Valen lo mismo personas de diferentes razas para quienes dan clases? ¿Valoran igual a un gordo blanco que a uno oscuro? ¿A alguien limpio y bien vestido de una raza o de otra?

¿Es el saber de esa persona importante para que los demás de la clase lo compartan? ¿Se valora igual por los docentes el bilingüismo en lengua indígena-español que el de español-francés?

No hay mecanismos que sancionen al racismo en la educación, tanto en la exclusión como en las diferencias dentro de las universidades. A quienes piensan que unos pueblos o etnias son mejores que otros, ni se les corrige ni se les sanciona, cuando toman medidas en consecuencia. Si quisiéramos defender un caso de este problema, con nuestra actual legislación, el art. 4º constitucional, tal vez lo más que obtendremos será un traductor.

Una consecuencia más que podemos considerar determinante, de que los sistemas de evaluación y educación en general no tomen en cuenta al bilingüismo, es el hecho de que se tomen como sistemas cerrados los sistemas de evaluación y así no se relacionen con otros niveles y formas del sistema educativo. Esto es, probablemente se diseña una

forma de evaluación para un sistema bilingüe, pero el hecho de que esta forma no esté relacionada con otras evaluaciones de la educación formal que vendrán después para el estudiante, hacen que esta persona quede excluida al aplicársele otras formas de examen. Lo que normalmente sucede todavía, es que para las evaluaciones finales como los exámenes de aprestamiento y de matemáticas y lengua, se usan las mismas pruebas para niños monolingües y bilingües donde los y las segundas resultarán a todas luces desfavorecidos. Dichos exámenes se apoyan además, para valorar el aprendizaje en el léxico en la lengua española que suponen muestra la competencia estudiantil de quien es examinado. Un criterio que lleva directamente a la exclusión de las llamadas minorías étnicas.

3.5.5 La alfabetización en un contexto multilingüe.

La educación indígena se ha armado de varios conceptos que fueron como una armadura durante décadas contra la falta de convicción gubernamental y propia de las culturas, de la necesidad de educación en idioma indígena. Se ha considerado, primero, que hay en cada caso solamente dos lenguas a tomarse en cuenta para alfabetizar. El lugar que ocupan y su peso en el contenido se ha discutido, pero prácticamente un sentido castellanizador no ha sido erradicado del todo, porque tampoco se ha revisado la relación de dominio que hay de la cultura hablante de ese idioma con respecto a las culturas indígenas.

La alfabetización en lenguas indígenas desde Leopoldo Valiñas:

"...debe surgir como un planteamiento alternativo, . Es decir, como un proyecto alfabetizador que entienda que la lengua indígena escrita debe arrebatarse (o compartir, según sea el caso) los espacios de comunicación de los que el español se ha apropiado. Si el alfabeto responde verdaderamente a criterios internos, debe estar en igualdad de condiciones que el español. Debe tener, en pocas palabras, lugar en la comunicación masiva. debe haber, por lo tanto, un qué escribir. Y ese "qué escribir" debe ir de acuerdo con la realidad social . Debe pertenecer a la nueva realidad, a la escribible."²⁰⁷

Al tratar las dos culturas como si tuvieran un peso igual, se les da al interior de los contenidos un lugar de desigualdad. La Historia pesa, y debe cuestionarse al menos para hacer materiales menos tendenciosos

²⁰⁷ Leopoldo Valiñas. Problemas en la alfabetización de las lenguas indígenas. en: Escritura y alfabetización. ediciones del Ermitaño. México, 1ª. ed. 1986. p.108

aunque se pretenden neutrales. Hasta ahora presentar a la lengua indígena es una lucha que intentan ocultar los materiales hechos por el gobierno. Y entraña un cuestionamiento profundo de quien aprende, porque en la persona profundamente también está negada la educación indígena, como un medio de expresar la cultura propia. Por eso ha sido posible de tal manera una educación castellanizadora apoyada por los maestros indígenas.

"Las lenguas indígenas se encuentran presas de su autonegación, de su no manifestación, de su no presentación en el foro de la vida cotidiana del mexicano; y no se presentan, no porque no puedan, sino porque no se han dado las condiciones para que acontezca este importante hecho ¿Cómo se habrá de manifestar una persona que sólo escribe otra lengua que "sí se puede escribir"?"²⁰⁸

El problema general de concepción y que abarca a toda una sociedad intolerante no se ha trabajado a nivel de contenido educativo o aún de técnicas de autoapreciación, salvo en algunos trabajos esporádicamente.

El censo de 1921, (v. 3.1) estaba captando la existencia de trilingües: Se ha tratado sin embargo de homogeneizar a la educación indígena presentando a las comunidades como sitios de intersección de dos conjuntos, el hablante de español y el hablante de lengua indígena. Mixtecos y zapotecos trabajadores en los EEUU, que hablan primero inglés y mixteco y tienen como tercera lengua el español, quedan fuera de estos planteamientos. Las regiones que tienen una tercera lengua como idioma comercial y de tratos quedan fuera. Parejas de dos culturas indígenas diferentes deberían desde nuestra educación actual, unificarse en el español al educar a los hijos. El contexto de habla real de las lenguas es más complejo que la definición bilingüe. Una educación que sólo abarcara a la lengua indígena en un nivel o un grado, no se contempla.

Otro supuesto es que español y lengua indígena se enseñan igual en la alfabetización, sin cuidar una didáctica de la segunda lengua y sin acordarnos que la lengua indígena ya se habla y el español frecuentemente no.

Se ignora también que desde idiomas diferentes se piensa diferente. Los libros y metodologías basados en métodos pragmáticos de

²⁰⁸ Luis Padilla Ortega. Lingüística y alfabetización en lengua materna. Tesis de licenciatura en Antropología. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México. 1982. en la Introducción al trabajo.

planteamiento y resolución de problemas presuponen que dos idiomas se plantean los mismos problemas al percibir el mundo. Se ignora así la competencia idiomática de las frases en sus programas.

La experiencia con las otras culturas se ignora en los contenidos. La experiencia con metodologías de educación, sea por terceros o en el pasado, se ignora. Alumnos bilingües son tabla rasa para quienes diseñan su educación. Y aspectos del bilingüismo mínimos se ignoran al diseñar educación y su evaluación.

Los problemas que se adjudican a la educación indígena en México son así planteados desde una mentalidad y práctica educativa de personas monolingües.

3.6 ¿Educación bilingüe o educación intercultural?

Educación bilingüe o intercultural, elección que hoy se antoja como la necesaria para elaborar propuestas en educación destinada a los grupos indígenas en México. Por una parte, el juicio hacia la educación bilingüe llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública en las últimas décadas parece condenar a la Educación bilingüe juzgándola por sus fallas en la docencia, elaboración de materiales y falta de cobertura. Por otra la educación intercultural es más nueva y moderna, y parece responder más a un esquema postmoderno de pensamiento e interpretación social. Hay sin embargo algunos elementos básicos de historia de ambas posturas y definiciones para poderse plantear tal elección, o aún la unión de las dos tendencias en una educación bilingüe intercultural.

3.6.1 La educación bilingüe bicultural

Ha sido una forma de lucha por una educación apropiada a las comunidades indígenas. Surge de distintos planteamientos en primer lugar provenientes del ámbito de la organización docente y de la lingüística por el antecedente del Congreso Indigenista de Pátzcuaro. El movimiento que engendra a la educación bilingüe tiene una particularidad que no muestran otras experiencias en la historia de la educación indígena: sus participantes son indígenas y son docentes de primaria, principalmente.

La educación bilingüe bicultural surge de la sociedad civil en sus primeros planteamientos y se refiere principalmente a la necesidad de enseñar junto con el español y en algunos planteamientos primero que el español, el idioma indígena hablado en el lugar en que se imparte. Abarca principalmente a la educación básica en preescolar y escolar.

Como conclusión del 1er Seminario Nacional de Educación bilingüe-bicultural celebrado por la entonces Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C., en 1979, se enuncia:

"4. Que la educación debe ser bilingüe y bicultural; esto es que primero se enseñará a hablar, leer y escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular, de la misma manera que el castellano; que se enseñará primero la filosofía y los objetivos

del indígena como grupo étnico y como clase social explotada y oprimida, después los valores filosóficos de otras culturas..."²⁰⁹

Desde principios de los años 70's se han creado algunas instancias gubernamentales destinadas a los indígenas, en preescolar, y ya en 1964 existía un sistema de promotores indígenas. La educación bilingüe-bicultural es adoptada por el gobierno de José López Portillo, en 1978, creándose la Dirección General de Educación Indígena, como parte de la Subsecretaría de Educación Básica²¹⁰. Aquí es importante señalar, el gremio magisterial indígena nace imbuido en el difícil conglomerado de Direcciones y departamentos de Educación de la Secretaría de Educación Pública, lo que determina de alguna manera su desarrollo, pero no podemos pensar que la Educación indígena sea solamente una creación gubernamental, sino mas bien una propuesta que el gobierno adquiere de los sectores de lucha indígena y de planteamientos entonces de avanzada, como los provenientes de lingüistas, antropólogos e indigenistas, que tenían sus diferencias aún con los sectores magisteriales y sus tradiciones educativas. Un antecedente del que desafortunadamente se retoman las propuestas muy ocasionalmente, pero que pone en el centro de la discusión a la lengua o idioma, sería la asamblea de Filólogos y lingüistas efectuada en 1939, en la que se plantearon problemas prácticos de la enseñanza bilingüe y de la castellanización.²¹¹

El Congreso Nacional de Pueblos Indígenas había discutido ya anteriormente algunos problemas de la educación indígena puesta en práctica por el gobierno. En 1975, El primer Congreso Nacional concluye en la falta de castellanización para "integrarse a las luchas campesinas, obreras y de todo el pueblo de México" en lo que se nota

²⁰⁹ Franco Gabriel Hernández. De la educación tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural. Declaración de Oaxtepec en el acto de clausura del Primer seminario de educación bilingüe-bicultural. México, 1979. en mimeo. p.52.

²¹⁰ Donde la autora propone una fecha ulterior para la creación y el primer seminario organizados por la AMPIBAC, de Educación indígena bilingüe-bicultural. Para este trabajo optaremos por tomar los documentos reproducidos en mimeo de dichos eventos como los que aportan el dato real de 1979, que coincide con los datos de Cándido Coheto aquí también citado, y no de 1982 como afirma la autora. Valentina Torres Septién. Reforma y práctica 1970-1980. en: Historia de la alfabetización y la educación de adultos en México. INEA-COLMEX. México, s-f. tomo III. p.644.

²¹¹ Evangelina Arana de Swadesh. ¿Cual será el futuro de la educación indígena? en INI: 30 años después. Revisión crítica. en: México Indígena. Instituto Nacional Indigenista. Diciembre de 1978. Número especial de aniversario.p.239.

la influencia de los autores campesinistas de entonces, que proponían a la etnia como un estado transitorio y como una cuestión de integrarse temprano o tarde a la clase campesina (Vgr. Gustavo Esteva²¹²). El segundo Congreso de 1977, sigue mostrando algunas señas del colectivismo y la educación apenas crítica de lo tradicional²¹³. El tercer Congreso tiene por primera vez una idea clara de la Educación bilingüe bicultural. Es necesario aclarar que la Educación bilingüe bicultural ha tenido varias acepciones para todos los sectores que la han trabajado. Para algunos de los indigenistas de los 70's es un medio para llegar al dominio de la lengua castellana. Se hablaba ya de un país multicultural, pero donde el fin supremo era la unificación en el idioma español.²¹⁴ Se estaba confundiendo alfabetizar o educar en la escuela básica con enseñar el idioma castellano.

En el análisis de la educación elaborado desde la perspectiva de la Educación bilingüe bicultural, se distinguen dos periodos de las acciones llevadas a cabo por el INI de 1952 a 1963 y por la SEP de 1964 a 1978 acusados ambos de ser castellanizadores; aunque el segundo usara la lengua indígena como vehículo para este fin.²¹⁵ De hecho se ha generado ya una protesta por la ambigüedad de las acciones gubernamentales en su escuela indígena y una intención por redefinirla. Así como una crítica al concepto de nación excluyente de los indígenas en el que se enmarca:

"No debemos olvidar que a pesar de que las leyes dicen que la Nación es la dueña originaria de las tierras y de los recursos del subsuelo, la verdad es que las tierras originarias nos pertenecían a los indígenas, pero como no hacemos nosotros las leyes, por la herencia colonial que se expresa en nuestra invisibilidad, en la Constitución ni siquiera somos reconocidos los indígenas y por ello, los que decidían y deciden en este

²¹² En la fuente se encuentran curiosamente las varias posturas de la discusión, desde los eruditos esquemáticos como Gustavo Esteva, o los antropólogos Evangelina Arana, Lourdes Arizpe o Luis Villoro. El INI seguía agrupando académicos-as, asesores de gobierno, modernizadores, marxistas, todo bajo el mismo techo. Véase: Gustavo Esteva. Lo indígena y lo campesino: supervivencia de pasado o simiente de proyecto futuro. en INI: 30 años después. Ibid. pp.261-276.

²¹³ Ambas Declaraciones publicadas en: INI: 30 años después. Ibid. 361-381.

²¹⁴ Salomón Nahmad Sitton. La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. en INI: 30 años después. Ibid. p.228,229.

²¹⁵ Cándido Coheto Martínez. La educación bilingüe-bicultural: situación actual y perspectivas. en: Instituto Nacional Indigenista. 40 años. INI. México, 1988.p. 142.

país, legitimaron su derecho sobre nuestras tierras y las tierras son de la Nación y la Nación es de ellos o ellos son la Nación."²¹⁶

Con el paso de los años algunos de los profesores bilingües han sido integrados a la oficialidad, y las propuestas pierden algo de su filo, en la versión de Cándido Coheto M:

"Esta educación que alienta y reconoce el Estado, se define como indígena por la decisiva participación de los pueblos y profesionales indios tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación; bilingüe por el derecho que las etnias tienen de mantener y crear las condiciones para el desarrollo de sus lenguas propias, así como para el aprendizaje del español, idioma común para todos los mexicanos; y bicultural, en el sentido de que la educación debe ser un proceso de movilización cultural, al fin de que los etnoconocimientos, la lengua, la historia, la tecnología la estética y demás valores que los grupos han conservado como esencia de su identidad, encuentren espacios para su manifestación legítima, al tiempo que acceda a la cultura universal en su expresión nacional."²¹⁷

La Educación indígena bilingüe, se sume frecuentemente en las condiciones de miseria de las poblaciones a las que va dirigida, durante las varias décadas de existencia que ya tiene. Los maestros indígenas se vuelven en buena medida clientes del estado, como pasa con otros indígenas capacitados para ello por el indigenismo. Las estructuras de la Secretaría de Educación Pública aseguran por su parte, que las acciones decididas y autónomas de los grupos indígenas sean coptadas. La propuesta de la educación bilingüe bicultural tenía filo, y había que volverla inocua a las estructuras del partido de estado que domina 70 años al país y al proyecto mestizo de nación. En Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación logra este fin. En la práctica, se ignoran criterios básicos de los idiomas para asignar docentes a las comunidades. Se mandan maestros y maestras hablantes de una lengua, pero que no se entienden con el dialecto de la región a donde los mandan. El esquema clientelar y de caciques, del sindicato de trabajadores de la educación permea los procesos. El esquema clientelar y de prestigio del ser mestizo hace que muchos docentes hablen con sus alumnos en español. La capacitación docente es casi

²¹⁶ Franco Gabriel Hernández. Declaración recién cit. México, 1979.p. 63.

²¹⁷ Cándido Coheto Martínez. Recién citado p. 143.

nula en muchos casos. La formación para ser docente está principalmente llevada en la Escuela Normal para Maestros, que tiene sus propias convicciones acerca del quehacer educativo y de las minorías étnicas.

La tacañería gubernamental con las comunidades campesinas e indígenas es clara. Hoy, a fines de siglo, la mayor parte de las escuelas bilingües son unitarias o bidocentes. Esto es, tienen un sólo o una sola maestra para los seis grados. Sólo el 21.22% de ellas tiene seis docentes o más²¹⁸. El acceso a los pueblos, además apartados unos de otros, sigue siendo difícil, lo que hace que los alumnos caminen durante horas o medios días. El número de escuelas es mucho menor a la demanda, y en muchas falta el edificio, la electricidad, los materiales mínimos, los libros de texto. El sistema de internados del Instituto Nacional Indigenista y la Secretaría de Educación Pública tiene problemas aparte de operación que serían apasionantes para un trabajo destinado a la educación básica nacional. En un estudio reciente sobre la Educación Indígena, con una marcada tendencia a la etnografía y mayor exhaustividad en la educación llamada endógena, se describe la Educación bilingüe de esta forma:

" A pesar del nuevo enfoque aditivo (desarrollo de todas las facultades a través de la L1 o lengua materna, adicionando la L2 o castellano) del programa bilingüe oficial los maestros siguen trabajando con el modelo substractivo o transicional, vigente durante las cuatro décadas anteriores. El principal objetivo de la mayoría de los maestros bilingües sigue siendo la alfabetización en L2 (que incluye la numeración básica) y la castellanización de sus alumnos. Este modelo es implícitamente asimilacionista, ya que tiene la finalidad de integrar gradualmente a los niños y jóvenes tsotsiles en el sistema educativo nacional, orientado por los contenidos de la cultura urbana-occidental."²¹⁹

Las autoras de este trabajo critican el divorcio escuela, comunidad, y que la escuela no contribuya al aprendizaje de los educandos ni a su

²¹⁸ Mesa de Estado del Arte: México en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena. Antigua, Guatemala. 25-29 Septiembre de 1995. integrada por Natalio Hernández, Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Manuel Ríos. publicado en: América Indígena. Instituto Indigenista Interamericano. Julio-Diciembre de 1996. números 3 y 4. vol. LVIII. p.128.

²¹⁹ Dra. Vilma Duque Arellanos y Margaret Freedson. González. Hacia un diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas de la región mesoamericana: El caso de los Altos de Chiapas, México. ponencia presentada en la Conferencia Amerindia de Educación. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. 17-21 Noviembre, 1997.p.26.

capacidad de transformar la realidad, crítica si bien justificada es mas bien naiv, ya que se podría aplicar casi en cualquier latitud a la escuela tradicional. El trabajo nos aporta sin embargo, escenarios, y nos muestra una contradicción fundamental de la educación bilingüe: la del uso del castellano como lengua principal de la enseñanza. Los maestros bilingües han sido la pieza maestra para boicotear la existencia de una educación efectivamente bilingüe y bicultural.

Uno de los problemas profundos de planteamiento y no sólo de operación que arrastra desde el principio esta educación, es que se consideraron solamente dos culturas, la mestiza y la indígena, y no se tomó en cuenta que coexisten mas culturas en cada región, y un elemento determinante: Hay una relación de poder entre las culturas, y los grupos que las detentan. Y esa relación de poder está introyectada en los sujetos de la educación, en este caso donde las contradicciones se muestran mas claramente es en la práctica docente. Sin embargo, podrían estar representadas a varios niveles como en los padres y sus expectativas concretas de la escuela, y en los criterios de exclusión o de acreditación, que desafortunadamente son los mismos, practicados por las escuelas no indígenas. Cuando los maestros no quieren hablar la lengua indígena con sus alumnos, estamos ante un problema de autoridad educativa y de prestigio inconsciente a una de las dos lenguas. Estos contenidos se han dejado a su suerte en la práctica educativa, como si se trabajaran solos y se llegara así, inconscientemente y en una sociedad racista, a mejores prácticas educativas por el sólo hecho de ser indígena y hablar la lengua. No excluyamos aquí, para concluir, las experiencias exitosas los casos de profesores conscientes de estos problemas y aún de mestizos que aprenden la lengua indígena para enseñar contenidos apropiados. Tenemos ejemplos muy importantes en la Sierra mixe de Oaxaca, en las comunidades hablantes de náhuatl de la huasteca hidalguense. En el primer ejemplo es fundamental la labor de indígenas, lingüistas y docentes. En el segundo la apertura de los docentes para aprender una lengua indígena. Estas experiencias pueden sin duda dar lugar a una educación indígena apropiada, ya que parten además del consenso y las necesidades que la comunidad le expresa a la escuela.

3.6.2 Las tesis de la interculturalidad

La educación intercultural, es una modificación de origen europeo, a las formas de educación probadas para la convivencia bilingüe, o

multicultural. Se ha creado en la década de los años noventa como una forma de superar la incomprensión y la intolerancia xenofóbica que se ha observado en el autollamado primer mundo.

Actualmente, se cifran muchas esperanzas en una forma nueva de educación que reemplace otras corrientes de pensamiento que sobre todo ha llevado a los países periféricos la UNESCO.

En los actuales bloques económicos tiene un papel importante, sobre todo en el de los mercados del norte al integrar a la periferia. La Comisión económica europea, elabora actualmente un marco conceptual, que le ayude a fundamentar acciones educativas de integración en la multiculturalidad. Grandes bloques de pobladores árabes, griegos, turcos, que viven en otros países o tienen migraciones pendulares hacia los países europeos, y aún entre los pueblos europeos vecinos y con las minorías étnicas, hay diferencias fuertes de pensamiento religioso, social y económico, y una herencia de pensamiento colonial y racista que debe ser atenuada por alguna forma de educación.

La cultura en este contexto se redefine, como un conjunto de cualquier sociedad, que implica una búsqueda propia de dirección y se expresa a sí misma.²²⁰

Como podemos notar se excluye de esta definición al parecer simple, ya algunos aspectos que en otros años definían a la cultura como lo más parecido a la cultura europea, como al comparar logros de la cultura escrita, arquitectura, monoteísmo, monogamia, vestido u otras costumbres. También se le quita el tono antropológico a la definición. Cualquier cultura entra en la definición per se.

Así, se considera que virtualmente no existe una sociedad unicultural

Una pluralidad tal que nos recuerda que todo hecho cultural es social y complejo, lo que se agrega a su complejidad genérica y al pluralismo interno que le caracteriza²²¹

²²⁰ A culture in our opinion, is none other than the suit of any society, by means of which it seeks a direction and expresses itself. en: Jacques Berque. Intercultural education. Report on the interdisciplinary conference on the educational and cultural aspects of community relations. Strasbourg 5-7 Dic.1989. Council for cultural Co-operation School and out of School education section. 1992. p.4

²²¹ "Such a plurality goes without saying, the cultural facts are pre-eminently social facts. They add to their generic complexity and internal pluralism which is peculiar to them." Jacques Berque. Ibid.p.6.

Europa ha experimentado severos conflictos interétnicos e internacionales en los últimos dos siglos. Grandes naciones que parecen haber existido siempre son relativamente nuevas, y el mapa de los países existentes cambia radicalmente varias veces en el siglo XX. Naciones enteras han sido absorbidas por otras, países o nacionalidades étnicas dependen del sino histórico en países como la ex-Yugoeslavia y la Nueva Unión de Repúblicas asociadas al gigante ruso. En los cambios paulatinos y también en los repentinos, para tener una estabilidad relativa, ha hecho falta la convivencia intercultural. Los países antes colonizados, por otra parte, se vuelcan en los países colonizadores como sucede en Francia e Inglaterra. Las políticas de integración se vuelven una urgencia en estos contextos de multiculturalismo moderno. La intolerancia es por otra parte histórica. Las dificultades que Europa tiene a partir de la experiencia de sociedades que devalúan a otras, donde influye la gran diversidad en la falta de tolerancia. Diferencias que abarcan no solo lo social sino los conceptos de civilización y la visión del mundo también llamada *Weltanschauung* en alemán. En este problema influye no solamente la visión de las diferencias raciales, sino también la ignorancia con respecto a las otras culturas, la distorsión de información, y la pobreza de la información²²²

Es importante redefinir al interculturalismo, en el marco de sociedades multiculturales. Es con este concepto con lo que se intenta definir mejor a la convivencia entre los pueblos que conviven en el mismo espacio geográfico.

Interculturalismo se define como una relación social, y según reflexiones de L. Porscher, teórico actual:

- a) La mayoría de las sociedades son multiculturales
- b) cada cultura tiene diferentes aspectos que deben como tales ser respetados;

²²² "Certainly Europe was already experiencing difficulties arising from the absorption or devaluation of one community by another. But until then it had only been a matter of variations of a known typology which was accepted by everyone, whereas the expected diversity introduces differences which are greater, or in any case less well tolerated. No longer are the only sociological, but they apparently concern civilisation and *Weltanschauung*. Although the late comers still aduce the racial argument, it is probable that the frequent imbalance of views of these new realities derives from a poor appretiation of views of cultural data, poor because of ignorance, distortion, excess or default." Jacques Berque. *Ibíd.* p. 7

c) tiene juicios de valores propios

d) Su interpretación debe por lo tanto, estar entendida al interior de las culturas, sin obviar su identidad específica de cada multiculturalismo, que al dinamizarse se convierte en interculturalismo.

Aquí es importante reflexionar en el por qué hace una observación tal, que a primera vista parece una idea fácil de aclarar y de asumir. Las sociedades autollamadas nacionales se han dedicado, a hacer ver a sus pueblos al pueblo como una sola unidad social y de lenguaje.

Lo mismo podemos pensar de Alemania, donde se ha puesto al hoch Deutsch como la lengua general y al exterior pareciera que todo el pueblo habla la misma lengua, como en varios países Americanos se ha puesto el español como lengua nacional y en otros casos oficial, mientras grandes poblaciones hablan lenguas indígenas, como para el caso de Guatemala, que entre los acuerdos de la guerrilla con el gobierno, después de 36 años de guerra (1960-1996) debió incluir el manejo de las lenguas indígenas en diferentes contextos.

Para la definición moderna de Estado, o aún decimonónica, la unidad social debía ser una mónada. Sin intromisiones de otras tierras, para lo que es importante el sentido de peligrosidad que se ha dado a los extranjeros en varios países. Los EEUU lo acuñaron con su propio sello, nombrando además a los extranjeros como comunistas.

Como estos prejuicios tienen tanta raíz en las personas, porque lo extraño es primeramente inaceptable y después semitolerable.

Pero el contacto con las culturas migrantes ha llevado a la convicción primero de que hay otras culturas diferentes con derecho a existir y segundo, de que la cultura de los grupos migrantes es a su vez ya otra cultura. De hecho lo que ha impulsado más al pensamiento intercultural, no ha sido el colonialismo y la intervención, que se quedan intocadas en el planteamiento, sino la situación de que los migrantes, con su extrañeza, y su diferencia han ido a tocar hasta la puerta de los teóricos, esto es, los migrantes de Africa y América del Sur, de la misma Europa pobre, han ido a los países ricos a vivir.

La enseñanza de la segunda lengua, local en estos países, ha sido uno de los campos en los que se han hecho preguntas quienes por ejemplo, enseñan a migrantes.

Entre los trabajos anteriores en este campo, estaban algunos elaborados por Jean Piaget, pero como buen representante de la

escuela ginebrina, sus bases estaban siempre en los laboratorios y en las clases acomodadas. Sobre los migrantes puede hacer algunas observaciones, sobre todo en términos de crisis, problemas a los que tampoco se dedica la teoría piagetiana mas que tangencialmente y como reacomodos.

Resulta que muchos migrantes adultos no se reacomodan nunca. Adquieren estructuras ajenas que conviven en una contundente y disociante dualidad en su psique.

La educación intercultural es una propuesta muy claramente destinada a los adultos migrantes en europa y otras partes del mundo.

En México la cuestión de la interculturalidad abarca todos los tiempos de la vida, ya que la escuela básica se encuentra preguntándose otra vez por propuestas viables para la educación indígena, y se ha pensado ya en la educación intercultural como solución a los problemas aparentemente irresolubles de la educación bilingüe-bicultural que México produce e importa a otros países como Guatemala.

La enseñanza de la alfabetización y de la segunda lengua, en forma castellanizadora o no, nos ligan en algún sentido con la teoría de la educación intercultural, ya que uno de los aspectos analizados a su interior es el del papel de las lenguas y de la enseñanza de la segunda lengua.

223

Enseñanza que entrafña el reconocimiento entonces, de varias lenguas habladas con sus consecuentes esquemas culturales distintos. Enseñanza que debe reconocer la pluralidad según los teóricos de la OCDE, pero sin abandonar la idea de un conjunto de valores compartidos, que puedan elegir los gobiernos para incluir en la educación.²²⁴

Tenebroso futuro nos ofrece, aún cuando sean gobiernos democráticos los que deben saber cuáles son esos valores compartidos que por ende tenemos.

La actual educación permanente, que es lo que mas se ha conservado en los nuevos enfoques de los viejos conceptos -aunque de este siglo-

²²³ "Language policies are another important aspect of multiculturalism and tolerance for diversity practice. In many countries, schools enrol large numbers of students for whom the language of instruction is not the first or even the second language... "OCDE. Life long learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level.16-17 January 1996. Paris, 1996. p.101.

²²⁴ OCDE. *Ibíd.* p.102.

de la UNESCO, propone tomar en cuenta estas particularidades culturales y sociales para pensar la educación por parte de las instituciones y grupos. El fin, es sin embargo, una mejor integración por medio de la capacitación de la fuerza de trabajo para las actividades productivas. Otra vez sin definir cuáles son estas y si estas benefician a la población y son apropiadas para el medio. ²²⁵

3.6.3 Los alcances en México

La educación intercultural apenas va introduciéndose en los últimos años, digamos que es un fenómeno casi de la segunda mitad de los años noventa, ya que antes de 1994, no se estaba cuestionando abiertamente la educación indígena, y la misma relación intercultural, más que por pequeños grupos de críticos y expertos que han estado cercanos a los procesos.

La tolerancia y la comprensión de la multiculturalidad se han convertido en un nuevo slogan para medios masivos, y en condición natural de los proyectos del indigenismo de participación gubernamental.

"El reto para el futuro, es pensar en el derecho a la particularidad cultural que no se contraponga a la universalidad tratando de buscar lo común dentro de la universalidad de una sociedad civil.

Los intereses comunes en esta búsqueda abarcan las necesidades existenciales y los derechos culturales, involucran las responsabilidades individuales y colectivas con el fin de crear condiciones de desarrollo para el presente y el futuro tomando en cuenta los derechos humanos, la anulación mundial de las discriminaciones y el racismo, el sexismo y todo tipo de represión, la creación de oportunidades de educación y las condiciones para una vida digna." ²²⁶

Esto se consigue aplicando primeramente una autocrítica y apertura de la sociedad propia y adoptando las formas democráticas en boga, que ejemplifica como el concepto de género, la participación de la mujer que una sociedad autónoma y democrática requiere. El problema radica en imaginarnos esa cualquier sociedad democrática, tan parecida a Suecia. En empezar por reformas que no afecten a nadie, pero que no partan del propio reconocimiento y necesidad de las

²²⁵ Gerard Bogard. Adult education at the council of Europe. Challenging the Future. Council of Europe Press. Paris, 1994.p78.

²²⁶ Ursula Klesing-Rempel (comp). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. México, D.F. 1996.v. Introducción. p. 8.

comunidades. Sería un fenómeno parecido al del voto de las mujeres, que lograron los hombres, según las brillantes observaciones de Alaíde Foppa. Una ilusión de que se está consiguiendo la democracia.

"Elegir, elección, sufragio...todo ello deriva de esa palabra que estremeció el siglo XIX-libertad- y que no podía dejar de conmover a quien menos la conocían. El sufragio tampoco les dio a las mujeres la libertad, pero sí la ilusión de estar conquistándola." ²²⁷

La sociedad civil, concepto del que por ahora está en uso, es obligatorio a incluirse en la educación intercultural, pero que no tiene límites ni definiciones más claras aparentemente en nuestro país, que agrupar a esa mayoría que hasta ahora ha sido excluida de las decisiones gubernamentales. Por qué no diferentes sociedades, para diferentes grupos étnicos, que se regulan de forma externa por principios comunes, sin pretender valoraciones iguales para culturas diferentes. Si nos unificamos en una sociedad civil, ¿quién va a aprender el otro idioma? ¿Los europeos van a aprender árabe y nosotros mixteco? o más bien nos lo imaginamos al contrario.

En una reunión con líderes de las comunidades náhuatl de Morelos, se expresaba un hombre de la siguiente manera.

"Nosotros hablamos diferente y pensamos diferente. Por qué tienen que mandarnos gente que no nos entiende. Por qué no mejor nos ponemos de acuerdo, nosotros decidimos como estamos acostumbrados y ustedes como siempre le hacen. Tal vez en 100 años nos podremos poner de acuerdo y tener el mismo sistema de leyes"

3.6.4 Crítica a la educación intercultural

La educación intercultural está trabajando en el sentido de agrandar la tolerancia entre los pueblos, pero no apunta de ninguna manera a cuestionar las formas de dominación implícitas en la relación multicultural.

La educación intercultural nace con una intuición muy atractiva de reconocer la extrañeza de lo Otro, como lo que causa este problema de la tolerancia. El problema es que lo propio y lo extraño no son una percepción nueva para las personas. Hoy no es el primer día en la vida

²²⁷ Alaíde Foppa. *Feminismo y liberación*. en: *Imagen y realidad de la mujer*. SepSetentas. México, 1a. ed. 1975.p.91.

que vemos un indígena. Más bien estaba éste verbalmente clasificado antes de verlo, como sucede con otros campos de la percepción.

Bajo la intolerancia se esconden ideas de varias centurias que no han desaparecido de la educación en la casa, los medios y la escuela, de desprecio hacia determinadas culturas y sociedades.

Un ejemplo muy interesante que después no lleva al análisis es de Jacques Beque, arriba citado, en el que expone que en Francia hay mas portugueses que marroquíes, y a principios de los 80's el ministro socialista los acusaba de fanáticos religiosos, al emplazar a una huelga un grupo que coincidentemente era islámico.²²⁸

Así como en Europa ha asustado la presencia del Islam, en América Latina espanta la presencia de indios en puestos importantes. Un problema adicional es que los países e intelectuales que defienden a algunas minorías étnicas en ocasiones no captan que en México son mayorías étnicas las que se enfrentan al problema. Y que una minoría étnica que se enfrenta al racismo en otro lugar o a algún estigma racial, puede reaccionar en México precisamente como el dominador o el amo que califica a los demás como inferiores. En México pueden otros grupos minoritarios que se inscriben en alguna religión o grupo étnico, ser racistas con los grupos y personas indígenas. Sería incomprendible para algunas personas europeas, calificar a mártires provenientes de la persecución hace cincuenta años, como racistas en el contexto mexicano actual. Dado que efectivamente ha existido un pensamiento antisemita en el contexto mexicano, propio de los grupos católicos pudientes, es difícil por ejemplo calificar a las familias ricas judías como racistas, o a árabes, libaneses, o dueñas de maquiladoras taiwanesas como racistas, sin recibir duras críticas. Dado el racismo en México, que se ejerce en contra de indígenas, estas combinaciones son históricas, particulares y perfectamente posibles. Y no podemos empezar una reflexión sobre el racismo, adquiriendo acriticamente los marcos europeos en este sentido. Una buena parte del servicio doméstico para las clases acomodadas son indígenas. Y las clases acomodadas también se distinguen, asocian y acrecientan la riqueza en grupo.

Lo que se comparte con el racismo de otros países, es que la intolerancia es racial y de clase, y que se da no solamente en la extrañeza al percibir lo diferente. Aquí la percepción no es nueva, hemos recibido ya imágenes positivas y negativas, hemos notado ya el

²²⁸ Jacques Beque. Ya citado. p.6

privilegio de algunos grupos étnicos y aún de grupos idiomáticos sobre otros. Entre los primeros contenidos informales que se aprenden en la niñez en nuestro país, es que es mejor ser blanco y tanto mejor tener los ojos azules, o lo menos indígena posible. En los contenidos formales, escolares, se aprende de la existencia de sociedades primitivas.

Lo mejor, además, para la educación que se propone en los países llamados industrializados, es que no se cuestione su ética del privilegio. La educación intercultural, debe ser en este contexto una educación que haga las veces de opción posible ante el conflicto, en los grupos, para que se acostumbren al orden social que no debe modificarse.

No se dice aquí que la educación marxista de los 70's sea el antídoto para esta situación, ya que ésta tenía sus propios problemas de adoctrinamiento y de ceguera social. La percepción sobre los indígenas de quienes se cobijaron en la teoría marxista, apuntó solamente a verlos como proletarios durante algunas décadas. Los indígenas debían integrarse en la clase proletaria, y luchar por lo mismo que la susodicha clase. No podemos, sin embargo, regresar por esto a una forma acrítica de educación, aunque la Unesco lo venga dictando hace ya décadas, con su educación de adultos siempre tímidamente reformista, democratizante en el sentido de volvernos parecidos al modelo de democracia europeo, también excluyente de las minorías. La educación intercultural tiene el riesgo de convertirse en otro calificativo y deber ser de la Educación indígena. Los problemas fundamentales de definiciones operacionales y en un sentido general y tomar posiciones concretas ante el uso de las lenguas y la labor en las aulas concretamente, que darían lugar a otros ensayos curriculares, siguen intocados.

Conclusiones:

Los marcos histórico y conceptual nos muestran los siguientes elementos de la Educación de personas adultas indígenas:

Las prácticas en este campo, han sido muy diversas a lo largo de la historia. Lo mas avanzado no se identifica con lo mas moderno, ya que los planteamientos bilingües, trilingües y con mayor abstracción son como chispazos en la historia, como lo que identificamos como los tres momentos cruciales, de los que además dos son sincrónicos, y hasta antagónicos.

Los enfoques metodológicos actuales han partido de una supuesta sencillez de los grupos indígenas, pero esto sólo ha sido una expresión mas del menosprecio por sus culturas. Se han evitado así los contenidos mas complejos, el conocimiento propio de las culturas en otros términos que no sean de oralidad, las frases que presenten sentimientos y o pensamientos complejos.

En los materiales se nota la influencia de prácticas antiguas por lo llamado costumbre didáctica. La costumbre didáctica, equivale a lo que de memoria, porque así lo hicieron nuestros maestros repetimos al estar en contacto con materiales o grupos de aprendizaje. Este es un concepto propio y trabajado ya por la autora de este trabajo.

En algunas cartillas se notan prácticas antiguas como la de ejercitar caligrafía, proveniente de la tradición de la enseñanza de la lectura y escritura en la España del siglo XVIII. La simplicidad de los contenidos también responde a un materialismo elemental de pensar que la palabra es un reflejo mental exacto de la cosa, y que las personas simples piensan solamente cosas concretas. Retratos de sillas, platos, frijoles, son típicos en los grupos de cartillas provenientes de SEP e INI.

Conocimientos de la cultura y contenidos abstractos se ignoran, salvo algunas cartillas que presentan historias insulsas y bucólicas.

Las cartillas antiguas tenían, por el contrario, mucha abstracción, pero en la intención de hacer proselitismo religioso. Los registros de la historia de la educación en América nos dan elementos para entender algunos aspectos que hoy nos den lugar a propuestas diferentes para la alfabetización de personas adultas indígenas. Un ejemplo es el avance académico que constantemente tuvieron los alumnos indígenas

y las posibilidades de introducir enfoques metodológicos trilingües y complejos para la enseñanza de una segunda lengua hablada y una tercera lengua escrita. Este elemento nos da pistas sobre un aprendizaje de la lectura, que se efectuara sin hablar la segunda lengua o la tercera que se volvía en Europa lengua muerta, el latín. Aunque hubo disertaciones que se llevaron a cabo totalmente en latín, aquí los datos apuntan a señalarnos la posible independencia de lo que se lee y lo que se habla. Por otra parte, varios datos presentados en el trabajo apuntan también a señalar la existencia de un vocabulario especial para los contextos académicos que se aprende a la par de la lectura y la escritura. La frase de quienes aprenden y dicen "yo no hablo así" si bien es totalmente comprensible, nos recuerda que las letras se independizan en cierta manera del lenguaje hablado, y que aprendemos a leer una sola vez para los varios idiomas, no importa si las frases leídas nos retratan perfectamente o no. Aquí se mezcla también una dosis de incredulidad de quienes aprenden en quienes enseñan y sus materiales, elemento interesante para un estudio posterior de la cuestión. Entramos así a la docencia.

El marco sociohistórico nos aporta la convicción de que en el siglo XX la acción docente sigue la tradición de la Educación básica que es predominantemente civilizadora y en ocasiones abiertamente castellanizadora. La práctica indigenista también interviene en los diseños educativos, como una acción particular y especializada. El gremio indigenista se mezcla con el gremio de estudiosos en educación y en los idiomas en niveles muy prácticos, elementos que no pueden dejarse de considerar en análisis y diseños actuales.

La visión burocrática de partir de cero cada vez da lugar a un desperdicio de recursos.

La participación de organismos como el ILV en el siglo XX deja una clara enseñanza sobre la falta de neutralidad de la educación indígena. La intervención como propósito y la misma castellanización como fin etnocida han sido claros en este proyecto educativo. Por otra parte el ILV capacitó a maestros y lingüistas que actualmente practican dentro de academias indígenas y generan materiales. Este elemento puede estudiarse mas ampliamente en el futuro por especialistas en el tema.

Trabajar en el medio indígena ha exigido de una cierta sensibilidad para el trabajo en comunidad, que no se ha ubicado en su justa dimensión. Por una parte se ha exigido a la escuela destinada a comunidades indígenas que se ocupe de contenidos como el desarrollo comunitario, la educación para padres, las prácticas de la salud de cobertura primaria, y además de la alfabetización. La educación indígena tiene tales exigencias que no se abarca a sí misma.

Por otra parte se ha obviado la importancia de los métodos y de la necesidad de afianzar el aprendizaje de la lectura y la escritura durante varios años para que esta se vuelva un hábito y las personas lectoras encuentren caminos y materiales para la práctica, lo que no es fácil en el campo.

Este conocimiento ya se tenía por lo menos en 1952, en los informes de la Unesco, pero se ignora cada vez que las instituciones oficiales hacen educación para personas adultas indígenas.

La educación indígena ha sido mas abordada para niños y niñas desde que se dio el movimiento de la asociación civil AMPIBAC como educación básica o primaria. Las cartillas destinadas a personas adultas, han sido relegadas hasta que el Instituto Gubernamental INEA toma la labor por mandato de la Ley de Educación para Adultos.

La Ley aporta a esta institución la posibilidad de hacer materiales, operar y acreditar la educación de adultos en el país, por lo que otros actores se ven limitados ante esta estrategia legal. Se nota entonces mucha precaución de las Organizaciones no gubernamentales para no invadir el terreno así limitado por la Ley. Por otra parte el problema de la certificación, hace una realidad que el papel requerido para legitimar y prestigiar los conocimientos, lo pueda dar solamente una organización gubernamental. Por otra parte, dicha organización tiene múltiples problemas, que variadas organizaciones sociales y no gubernamentales se dedican a investigar. La tarea es infructuosa porque no se generan nuevas propuestas provenientes de esta crítica en muchas ocasiones. Es como ser rémoras de el pez grande que es quien tiene la bolsa del dinero, los peces pequeños comen lo que deja el grande que es el dinero para hacer investigación.

Las organizaciones pequeñas que generan prácticas de educación para adultos en ocasiones se inscriben en el modelo de la organización que dicta el deber ser, en un sentido axiológico mas que práctico en la

Educación de Adultos, la UNESCO. La UNESCO proporciona actualmente los criterios para los temas de la educación en este campo, pero estos criterios proponen un paradigma de desarrollo en sí mismos, lo que significa una nueva propuesta externa y europeizada en muchos casos. Si bien sus discusiones se ubican en el cuestionamiento de la escuela tradicional y son críticas en muchas ocasiones, también es cierto que ponen un amplio deber ser a la educación de personas adultas que depende de la usanza educativa de la década. Un ejemplo en este sentido es la educación para el género, para padres, para el ambiente. Estas prácticas coinciden por otra parte en ocasiones con contenidos urgentes a abordarse, como en el campo de los Derechos Humanos. Nuevos calificativos para la educación de personas adultas indígenas no resuelven necesariamente la labor didáctica y mucho menos la labor concreta con grupos de aprendizaje.

La educación indígena tiene problemas en su definición constante de parámetros o aún la falta de una discusión profunda acerca de los avances en la teoría que explica al bilingüismo, a la lectura y la escritura misma, y a las relaciones entre indígenas y sociedades mestizas que se da en contextos de poder, de alternancia, de resignificación y otros fenómenos poco analizados. La condición de monolingüe de español, de muchas personas que diseñan educación hace muy corta la visión del bilingüismo, y de los alcances de reconsiderar el alfabeto latino, y la misma fonética española y el uso del español en todos los espacios escritos comunes. Hay una resistencia que podríamos considerar casi inconsciente para incluir a los otros idiomas en los espacios escritos que no sean cartillas de alfabetización. Debido además al prestigio de las lenguas indoeuropeas, es más fácil que se considera la necesidad de aprender inglés que una lengua Americana. Quienes diseñan educación indígena no aprenden en ocasiones ni siquiera elementos generales de las lenguas a escribir.

La expertise en la materia de las lenguas indígenas no lleva tampoco y necesariamente a una sensibilidad pedagógica en el terreno de los materiales. Quienes estudian lingüística muchas veces no comprenderán el sentido de las prácticas y de la costumbre didáctica que finalmente siguen. La convicción de ser el experto en la materia, apoyado un poco en la empiria de la observación muchas veces sin

metodología de investigación precisa, da la fantasía de que se hace un trabajo metódico y consciente.

Entre los elementos que escapan precisamente a las formas pedagógicas conscientes e intencionadas tenemos el caso de que cuando se publica en los otros idiomas se muestra la cultura dominante sutilmente en palabras mas grandes al principio de la hoja, o en contenidos de imagen aunque no del texto, y en lo que los libros piden que la persona en general piense. Pareciera ser que la cultura mestiza esta llena de significados complejos al denominarse a sí misma cultura universal es mas válida, y las culturas indígenas sólo se puedan escribir en el nivel mas concreto de las cosas, como retratando solamente los objetos cotidianos y rescatando su propia oralidad. Que para empezar una hoja hay que decir quienes somos mas importantes que los pueblos indígenas con una palabra grande que represente tal situación.

Los esquemas de dominio y de menosprecio de la cultura propia tienen siglos de estarse reproduciendo y tomando nuevas formas. La educación indígena no puede prescindir de trabajar estos contenidos si no quiere servir solamente a los fines integracionistas de la castellanización.

Conocer las culturas indígenas hace pensar que no son iguales sino bastante diferentes entre sí, la educación indígena ha tratado de uniformar metodologías y aún contenidos aunque sepamos que idiomas diferentes requieren abordajes diferentes.

Así, el crear nuevos enfoques metodológicos debe tomar aspectos como petición de principio, de estructura de las lenguas, de léxico; y del mismo bilingüismo, que son abordadas desde la lingüística. Pero sin un planteamiento pedagógico no se puede pensar que estamos en el camino de generar metodología que atienda a una didáctica realista, la Pedagogía justifica en este sentido su quehacer en tanto se retomen las prácticas probadas en la didáctica de la lectura y la escritura y las teorías del aprendizaje específicas para el campo de la lectura y la escritura. Una visión que analice históricamente la práctica educativa puede aportar direcciones al trabajo educativo actual.

Las técnicas probadas a lo largo de la historia dejan una huella en las comunidades como en el caso de uso de materiales determinados con

tamaños y formas, y aún formulaciones parecidas. La costumbre didáctica da lugar a una costumbre en el aprendizaje de la lectura y la escritura y en las expectativas de quienes aprenden. Este elemento es un campo de investigación muy prometedor en el área.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano, N. y Visalberghi., A. Historia de la Pedagogía. fce.México, 1979. 4a reimp.

Aguirre Beltrán, Gonzalo.

- *Teoría y práctica de la educación indígena*. Instituto Nacional Indigenista. ponencia presentada para el Congreso Nacional de Sociología de la educación del 7-11 Dic de 1953.mimeo. México D.F. .pp.1-52.

- Formación de una teoría y práctica indigenista. en: Instituto Nacional Indigenista 40 años. INI. México, 1988. pp.11-40.

- *Formación de una teoría y una práctica indigenistas*. en: Instituto Nacional Indigenista. 40 años. INI. México, 1988.

Alba, Francisco. La población en México: evolución y dilemas. El Colegio de México.Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. México, 1977.3a ed. pp.189.

Arana de Swadesh, Evangelina:

- *Julio de la Fuente, destacado maestro indigenista*. en : Pensamiento antropológico de Julio de la Fuente. INI. México, 1980. ed. Libros de México

- *¿Cuál será el futuro de la educación indígena?* en: INI: 30 años después. Revisión crítica. México Indígena. Instituto Nacional Indigenista. Diciembre de 1978. Número especial de aniversario.

- Lingüística y educación indígena. Ponencia presentada en el XVI Congreso Internacional de Americanistas. México, 1974. publicada en revista América Indígena. 36.2. pp.347-358. México, 1976. versión consultada en mimeo.

- Programa de educación extraescolar en zonas indígenas. Dirección de Culturas Populares. SEP. Proyectos realizados entre 1979-1981. en mimeo.

- Formas de aprendizaje entre los indígenas del Estado de Oaxaca. sin fecha. en mimeo.

Arce Gurza, Francisco. *En busca de una educación revolucionaria; 1924-1934*. pp.171-224.

Zoraida Vazquez, Josefina, Tanck de Estrada Dorothy, Staples Anne y Arce Gurza Francisco. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México. México, 1a ed. 1981. pp 171-224.

Balkan, Lewis. Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales. ed. Marova. col. Biblioteca Marova de estudios del hombre. Madrid, 1979. (trad. de Les effets du bilinguism français anglais sur les aptitudes intellectuelles. por María del Pilar Sánchez López). pp.157. usadas: 21-78.

Bambirra, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano. ed. siglo XXI editores. 7ª ed. México, 1980.

Barbier, Jean Marie. La evaluación en los procesos de formación. Ministerio de educación y ciencia. ed. Paidós. Barcelona. 1993. pp.291.

Barbosa Heldt, Antonio. Como han aprendido a leer y a escribir los mexicanos. Editorial Pax-México, Librería Cesarman. México, 1ª ed. 1971. pp.233.

Barre, Marie-Chantal. Ideologías indigenistas y movimientos indios. Siglo XXI editores. México 1a ed. 1983. (trad. Luisa Salomone) pp.248.

Been- Zeev, Sandra. *Mechanisms by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures*. 29-55.

en:

Hornby, Peter, Lambert E., Wallace, Ben-Zeev Sandra, Taylor M., Donald y otros. Bilingualism. Psychological, social and educational implications. edited by Peter A. Hornby. Academic Press, Inc. London. Proceedings of a canadian-Américan conference on bilingualism held March 12-13-1976. State University New York. pp.167.

Berque, Jacques. Intercultural education. Report on the interdisciplinary conference on the educational and cultural aspects of community relations. Strasbourg 5-7 Dic.1989. Council for cultural Co-operation School and out of School education section. 1992

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. Aprender a leer. ed. Grijalbo. México, 1990.

Brice Heath, Shirley. La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación. Instituto Nacional Indigenista. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México D.F. 1a. ed. 1970. se toma la 3a reimp. de 1992. col. presencias.n.59 pp.317 .

Bonfil Batalla, Guillermo. *Por la diversidad del futuro*. en: revista mensual Ojarasca. N. 7. México, abril 1992. pp. 12-18.

Bogard, Gerard. Adult education at the council of Europe. Challenging the Future. Council of Europe Press. Paris, 1994.

Braslowski P. de Bertha. La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Editorial Kapelusz. Biblioteca de la cultura pedagógica. Buenos Aires, 1962. pp.294.

Bravo Ahuja, Gloria. La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos. El Colegio de México. México, 1977. pp.369.

Carlos Vento, Arnold. *Aztec Myths and Cosmology: Historical-Religious Misinterpretation and Bias*. en revista: Wicczazo Sa review. Journal of native American studies. spring 1995 (primavera de 1995)vol XI. n.1

Clavijero, Francisco Javier. Historia antigua de México. ed. Porrúa, S.A. México, 1987. 8a ed. col. Sepan cuantos. pp.621

Coheto Martínez, Cándido. La educación bilingüe-bicultural: situación actual y perspectivas. en: Instituto Nacional Indigenista. 40 años. INI. México, 1988.

Contreras García Irma. Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República mexicana. (siglos XVI al XX) tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México. 1a. ed. 1981.

Coronado Suzán, Gabriela. Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta. Cuadernos de la casa chata. Centro de Investigaciones y estudios superiores en Antropología Social. SEP, 1987. total: 75. Usadas: 5-19.

Chaunu, Pierre. Historia y población. Un futuro sin porvenir. Fondo de Cultura Económica. 1ª. reimpresión. México, 1996.

Chomsky, Noam y Halle, Morris. Principios de fonología generativa. editorial Fundamentos, original, The Sound Pattern of English. Partes I y IV. trad. José Antonio Millán. Madrid España, 1979. pp. 33-58 de 464.

Dávila Sánchez, Arturo. En busca de la ciudad perdida. México en el siglo XVI (1519-1575) Disertación de PhD. Universidad de California. Berkeley, EEUU, 1990.

De Gortari, Ludka, Díaz Couder, Ernesto, Hernández Natalio. *Mesa del Congreso de Educación Intercultural Bilingüe "América Indígena"*. en: América Indígena. Revista del Instituto Indigenista Interamericano. vol. LVIII. ns.3 y4. Jul. Dic. 1996. pp. 107-153.

De Martonne, Emmanuel. Tratado de Geografía física. Nociones Generales. ed. Juventud S.A. Barcelona. 1973. Tomo I. pp.21-41.

De Sahagun Bernardino. Historia general de las cosas de la nueva españa. ed. Porrúa. 1985.

Díaz Polanco, Héctor. Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios. UNAM Siglo XXI editores. México 1991 1a ed. pp.248.

Ductot Oswald y Todorov Theodor. Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. siglo veintiuno editores. 13 ed. México, 1987.

Dra. Duque Arellanos Vilma y Margaret Freedson. *Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región*

mesoAmericana: El caso de los altos de Chiapas, México. ponencia presentada en la Conferencia Amerindia de Educación. Cuiabá, Mato Grosso. Brasil 17-21 Noviembre de 1997.

Durkheim, Emile. Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. ed. Piqueta. Madrid, 1982. (1ª ed. en Paris, 1938) col. Genealogía del poder.

Eisseberger, Gaby. Entfuhr, verspottet und gestorben. Lateinamerikanische Volkerkundschau in deutschen Zoos. IKO, Frankfurt am Main.

Embriz, Arnulfo (coord) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 1990. Instituto Nacional Indigenista. México, 1993. consultado en impreso.

Enochs, J.B. Little Man's family. a. preprimer b. primer. US Office of Indian Affairs. 1940. Cartillas de alfabetización para el idioma Navajo.

Esteva, Gustavo. Lo indígena y lo campesino: supervivencia de pasado o simiente de futuro. pp.260-276. INI 30 años después. Revisión crítica. México, 1978. Número especial de aniversario. pp.399.

Félix-Báez, Jorge. Los zoque-popolucas. Instituto Nacional Indigenista y Consejo Nacional para la cultura y las Artes. México, 1ª reimp. 1991.

Ferreiro, Emilia y colaboradores: Navarro, Laura; Vaca, Jorge; Hope, María; Corona, Yolanda; Loperena, Luz; Taboada, Eva. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1983.

Fodor, J.A., Bener T.G., Ganet, M.F. The psychology of language. An introduction to psycholinguistics and generative grammar. Mac Graw Hill Book Company. 1974. EEUU sin lugar. pp.537 tomadas: 505-513.

Foppa, Alaíde. Feminismo y liberación. en: Segovia, T., Arreola, J.J., Fernández, R.M. Monsiváis, C., Ramírez, S., Rascón, M.A., Segovia, T. y Foppa, A. Imagen y realidad de la mujer. SepSetentas. México, 1a. ed. 1975. pp. 80-101.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. México, 1a ed. 1970. (trad. Jorge Mellado) pp. 245.

Gabriel Hernández, Franco. De la educación tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural. Declaración de Oaxtepec en el acto de clausura del Primer seminario de educación bilingüe-bicultural. México, 1979. en mimeo.

Galan Giral, Ma. Isabel y Rojas Zamora, Carmen Leonor. Análisis de la producción en investigación educativa. Las revistas mexicanas sobre investigación en la década de los ochenta. CISE. UNAM. México, 1996. pp.55

Galeano, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina. ed. siglo XX editores. 16ª ed. Colombia, 1977.

Gerhard, Peter. Geografía histórica de la Nueva España. Universidad Nacional Autónoma de México. 1ª ed. México, 1986.

Gómez, Magdalena. Derechos indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Instituto Nacional Indigenista. México, 1995.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. Historia de la educación en el México colonial. La educación de los criollos y la vida urbana. El Colegio de México. serie Historia de la educación. México, 1a.ed. 1990. pp.393.

Gray, William S. La enseñanza de la lectura y la escritura. UNESCO, París, 1957.

Gudschinsky, Sarah.
- Handbook of Literacy. Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma. 1953.

- A manual of Literacy for preliterate peoples. Ukarumppa, Papúa, Nueva Guinea. UNESCO, Summer Institute of Linguistic, 1973.

Hernández, Natalio; Gigante, Elba; Díaz Couder, Ernesto; Ríos, Manuel. Mesa Estado del Arte en México. Congreso de Educación intercultural Bilingüe América Indígena. Antigua, Guatemala, Septiembre de 1995. en revista América Indígena. Instituto Indigenista InterAmericano. Julio Diciembre de 1996, números 3 y 4. vol. LVIII.

Hinton, Thomas B. Coras, Huicholes y Tepehuanes. INI- Conaculta. México D.F. 1990. 1a reimpr. (1a. ed. 1969) colección presencias. n. 22. pp.177.

Janstch, E. Interdisciplinarity. Problems of teaching and research in Universities. París CERI-OCDE, 1972.

Jiménez y Coria, Laureano. La evaluación del aprendizaje y del maestro. ed. Porrúa. México. 1a. ed, 1972. pp.178.
Hacking, Ian Revoluciones científicas. fce. 1a ed. esp. 1985. pp. 333.

Jouhy, Ernest. Bleiche-Herrschaft-Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Sud. Verlag fuer interkulturelle Kommunikation. Frankfurt, 1985.

Kay, Jeanne Conceptos of nature in the hebrew bible. en: Environmental ethics. vol X. Tomado a su vez de: Department of Geography, Universidad de Utah, Salt Lake City, UT 84112. 1986.

Katz, Friedrich. La servidumbre agraria en México en la poca porfiriana. ed. Era. México 2a. ed.1982.

Klesing-Rempel, Ursula (comp). Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. Plaza y Valdés editores .1a ed. México, D.F. 1996. Introducción.

Kuhn, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. Fce. México 4a reimpr. 1992. trad. Agustin Contin. pp. 319.

Leon-Portilla, Miguel (estudio introd.) y Silva Galeano, Librado(transcriptor) Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. Secretaria de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica. México, 1a. reimp. 1993.pp.242.

Loyo, Engracia. El cardenismo y la educación de adultos. en: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. tomo 2. El México de los grandes cambios. La época contemporánea. SEP, INEA, Seminario de Historia de la Educación, El Colegio de México.s-f. Pero se publica en 1995. pp.417-467.

Luis Gómez, Alberto. *La Geografía humana. ¿De ciencia de los lugares a ciencia social?* en: Revista Geocrítica.n.48 Universidad de Barcelona. Noviembre de 1983.

Maldonado A., Benjamin. *El EZLN y sus demandas educativas. No todo lo que brilla es oro.* en: Revista Ojarasca. México, Marzo-Abril 1995. Números 42-43. pp.24-27.

Manrique Castañeda, Leonardo. La población indígena mexicana. INEGI, INAH, IIS UNAM. 1a. 1994 se tomó 1a reimp. 1995 tomo III.pp.98

Martínez, Rodrigo. *La evolución de la economía novohispana.* en: Blanco, José Joaquín y Wodenberg, José (compiladores) México a fines de siglo. Fondo de cultura económica y Consejo Nacional para la cultura y las Artes. 1ª ed. 1993. pp.13-53.

Marx, Karl. Das Kapital I. Verlag Ullstein GmbH, Frankfurt, 1969.

Medina A., Guillermo. *Conceptualización, finalidades, roles, funciones y otros aspectos de la educación de adultos.* en: Vasco de Quiroga: Educador de adultos. CREFAL. COLMICH. 1984.

Meneses Morales, Ernesto y colaboradoras: Liliana Bedoy, Dorothy Huacuja, Frederika Moreno y Virginia Olaeta. Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911 ed. Porrúa México 1a.ed.1983. pp.787.

Messina, Graciela. La educación básica de adultos: la otra educación. REDALF. OREALC. Santiago de Chile, 1993.

Monroy B., Mario. ¿Socios?, ¿asociados? ¿En sociedad? Asimetrías entre Canadá, EEUU, México. RMALC, SIPRO, CEE. México, 1993.

Monsterin, Jesús. La ortografía fonémica del español. editorial Alianza Universal.

Morello, Jorge. Manejo integrado de los recursos naturales. en: Opiniones. Fascículos sobre medio ambiente. México, CIFCA. fasc. n. 5.

Nahmad Sitton, Salomón. La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. pp.225-244. INI 30 años después. Revisión crítica. México, 1978. Número especial de aniversario. pp.399.

Neri Vargas, Gaudencio. Tepetzotlán. La crónica de mi pueblo. Testimonio de la historia. Asociación mexiquense de cronistas municipales, A.C. Impresión. Grupo Sime, S.A. de C.V. pp.98-102

Ochoa Zazueta, Jesús. El Instituto Lingüístico de Verano A.C. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Departamento de Etnología y Antropología Social. México D.F. 1975. mimeo. pp.86.

Padilla Ortega, Luis. Lingüística y alfabetización en lengua materna. Tesis de licenciatura en Antropología con especialidad en Lingüística. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México, 1982.

Pérez González, B., Gonzalez Vazquez, Jaime y Mezquita Concha, M.E. Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1986. col. Cuadernos de trabajo 1. pp. 155.

Ramírez, Rafael Organización y administración de escuelas rurales. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. n.5 SEP. México 1a ed. 1963 pp.224. en especial:13-50.

Revel-Mouroz, Jean. Aprovechamiento y colonización del trópico húmedo mexicano. Fondo de cultura económica. México, 1a ed. 1980. pp.390

Rockwell, Elsie. "Etnografía y Teoría en la investigación educativa." de: Enfoques. Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Bogotá, 1986.en: Escalante F. C. y Sánchez F., M.C. Antología. Etnografía e Investigación educativa. ISCE del Estado de México. Toluca, México, 1991.

Rodríguez G., Roberto. Diversidad educativa en el Caribe. CESU, UNAM. México, 1993.

Sáenz, Moisés.

-México íntegro. Imprenta Torres Aguirre. Lima, Perú, 1939. copiado por la imprenta oficial del R. Ayuntamiento de Monterrey, N.L. México. pp. 264

-Carapan. Talleres linotipográficos del Gobierno del Estado de Michoacán. México, 1966.pp.203.

Safa, Enrique. Educación básica y alfabetización. Academia de Educación de Adultos. UPN.1994.

Santos, Milton. Pensando o espaço do homem. editora Hucitec. São Paulo., 1986. 2a ed. cap. El presente como espacio.

Selser, Gregorio.

- *Los indios de Estados Unidos: una tragedia varias veces centenaria*. en: La violación de los Derechos Humanos en los Estados Unidos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Sinaloa,1993. pp.27-58 y

- El documento de Santa Fé, Reagan y los Derechos Humanos. ed. Alpha Corral. México, 1985.

Siguan, Miguel. *Bilingüismo y personalidad*. 275-306.

Karmele Atucha Zamalloa, Jenseis Buxo Maria, Esteva Fabregat Claudi, García-Sabell, Domingo, Siguan Miguel, Torres Joaquin. Bilingüismo y biculturalismo. Instituto de Ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. ed. CEAC. Barcelona. 1a ed.1978.pp.308

Staples, Anne.

- *Panorama educativo al comienzo de la vida independiente.*

Zoraida Vazquez, Josefina, Tanck de Estrada Dorothy, Staples Anne y Arce Gurza Francisco. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México. México, 1a ed. 1981. 115-170.

- *Leer y escribir el México independiente.*

Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. tomo 1. El México de los grandes cambios. La época contemporánea. SEP, INEA, Seminario de Historia de la Educación, El Colegio de México. 137-173.s-f. Pero se publica en 1995.

Swadesh, Mauricio. El lenguaje y la vida humana. fce. México, 1984.

Tanck de Estrada Dorothy

- *Tension en la torre de marfil. la educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano.* pp.23-114.

en: Zoraida Vazquez, Josefina; Tanck de Estrada Dorothy; Staples Anne y Arce Gurza Francisco. Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México. México, 1a ed. 1981.

- *Reformas borbónicas y educación utilitaria.* 1700-1821. 69-94.

Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. COLMEX, INEA, SEP. s-f. pp.69-94.

Taracena, Elvia , Basurto, Patricia; Díaz Mario; Saad, Sofía y Salinas, Juan. El grupo como lugar de elaboración durante un conflicto social. El caso Chiapas. revista: Subjetividad y cultura. Oct. de 1995. n.5 pp38-47.

Taylor M., Donald. Mc Gill University. *Bilingualism and Intergroup Relations.* 67-75.

Hornby, Peter, Lambert E., Wallace, Ben-Zeev Sandra, Taylor M., Donald y otros. Bilingualism. Psychological, social and educational implications. edited by Peter A. Hornby. Academic Press, Inc. London. Proceedings of a Canadian-American conference on bilingualism held March 12-13-1976. State University New York. pp.167.

Thompson, Hildegard. El uso de las lenguas indígenas en el desarrollo de los indios Americanos en los Estados Unidos. en Revista América Indígena del Instituto Indigenista InterAmericano. 2º trimestre, 1965, XXV.2. pp.229-238.

Thorp, Rosemary (comp.). América Latina en los años treinta. El papel de la periferia en la crisis mundial. Fondo de culturaeconómica. Economía LatinoAmericana. México, 1988.(1a ed. igl. 1984)pp.388.

Tolchinsky Landsmann, Lilitana. Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. editoriales: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. 1ª ed. México, 1993. col. Pedagogía de la investigación y de la comunicación.

Toledo, V.M. *Desarrollo rural y ecología. La perspectiva etnoecológica. Cinco reflexiones sobre las "ciencias campesinas", sobre la naturaleza con especial referencia a México.*en: Ecología: motivo de solidaridad. Fundación Friedrich Ebert. México, 1989. comp. Gunther Maathold y Leonardo Meza. pp. 11-30.

Toledo, V.M. Carabias, Julia Mapes, Cristina y Toledo, Carlos. Ecología y autosuficiencia alimentaria. Siglo XXI editores. México, 1993. 4a ed. pp. 118.

Torres, Alberto. *Investigación participativa.* Una introducción.en: Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. CEE.México, 1982.

Torres Joaquim. *La reivindicacion actual en pro de la lengua catalana.*253-270.

Karmele Atucha Zamalloa; Siguan Miguel; Torres Joaquin y otros. Bilingüismo y biculturalismo. Instituto de Ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. ed. CEAC. Barcelona. 1a ed.1978.pp.308

Torres Quintero, Gregorio. Los métodos de lectura Americanos. Su inadapabilidad al español. Biblioteca Nacional de México. 1ª ed. México, 1929.

Torres Septién, Valentina.

-En Busca de la modernidad 1940-1960. en: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. COLMEX, INEA, SEP. Tomo 3. s-f. pp.469-545.

-Reforma y práctica 1970-1980 en: Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. El México de los grandes cambios. Tomo 3. p.647. SEP Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Colegio de México. Seminario de Historia de la Educación en México .s-f, pero fue publicado en su 1a ed. en 1985

Valiñas, Leopoldo. Problemas en la alfabetización en lenguas indígenas. en: Escritura y alfabetización. ediciones Ermitaño. 1ª. ed. México, 1986. Del simposio de la Sociedad Mexicana de Lingüística Aplicada A.C. sobre Sistemas de Escritura y Alfabetización. col.Torre de papel.pp.102-112.

Valton, Emilio.

-El primer libro de alfabetización en América. Cartilla para enseñar a leer. Antigua librería Robredo. México, 1947.

-Impresos Americanos del siglo XVI (Incunables Americanos)Estudio bibliografico. Con una introduccion sobre los origenes de la imprenta en América por el doctor Emilio Valton. México, imprenta Universitaria. Universidad Nacional de México. Biblioteca nacional de México. 1935. 244 pp numeradas.

Vasconcelos, José. De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuraliva. M. Aguilar editor. Madrid, 1935.

Villavicencio E. Martha:

-con Pérez González, Benjamin. Currículum: Formación de educadores de adultos. en: Innovaciones y estrategias del proceso de enseñanza aprendizaje. CISE-UNAM, 1996. col. Temas educativos. pp 358-366.

-El oficio de enseñar. Del saber a la disciplina. en: Revista Ethos educativo. publicación cuatrimestral del IMCED, Michoacán. Julio de 1995.

-Educación de adultos. El contexto del rezago educativo. Ponencia presentada en la Reunión Nacional de Jefes de Formación. Representando al Centro regional de educación de adultos para América Latina y el Caribe. Abril, 1995.

-Programa del Diplomado en Formación de educadores de adultos. CREFAL, Patzcuaro, Abril 1995. mimeo.

Von Humboldt, Alexander Die Wiederentdeckung der neuen Welt.(ueberstzt. PaKanut Schafer) Verlag der Nation Berlin. Alemania,1989.

Willkie, James W. La revolución mexicana. (1910-1976) Gasto federal y cambio social. Fondo de cultura económica. Economía Latinoamericana. 1a reimp. 1987.

Zacharieuv, Z. *Lengua materna, bilingüismo y multilinguismo traves de los programas de la Unesco.*pp. 270-274.

Karmele Atucha Zamalloa; Siguan Miguel; Torres Joaquin y otros. Bilingüismo y biculturalismo. Instituto de Ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. ed. CEAC. Barcelona. 1a ed.1978.pp.308

Zavala, Silvio. Filosofía de la conquista. fondo de cultura económica. col Tierra firme. México, 1947. en 1a reimp. 1984. pp. 163.

Zoraida Vazquez Josefina. *El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana.* pp.3-22. Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. COLMEX, INEA, SEP. Tomo 3. s-f.pp. XXI-XXXI.

En Prensa

¿Qué sabemos del ILV? No es Instituto, no es lingüístico, ni es de verano. El día. n8250 Año XXIII. sección Testimonios y documentos. sin datos de autor-a.Jueves 3 de Mayo de 1985.

Malvido, Adriana. *El rezago educativo, de 35 millones de mexicanos; 850 mil más cada año.* en: La Jornada. periódico de circulación nacional. 3.06.97. sección de cultura. Parte II.

Zedillo Ponce de León, Ernesto. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Avances y retos de la nación. 1o de Septiembre de 1997. Documento entregado en substitución del 3er. Informe de Gobierno a la nación. en: Periódico La Jornada. Año trece. Número 4668. Martes 2 de Septiembre de 1997. p.III.

Leyes

Ley Federal de Educación. Diario oficial. Martes 13 de Julio de 1993.

Ley Nacional para la Educación de los Adultos. Diario oficial de la Federacion. 31 Diciembre de 1975.

Institucionales

CEPAL, ONU. Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado. Santiago de Chile, 1992.

Comisión Económica Europea. Dictámen sobre "Las relaciones entre la Unión Europea y México". (2o Dictámen adicional) Comité económico y social de las comunidades europeas. CES 1459/95. Bruselas, 20-21 de diciembre de 1995. en cuadro 7 de Estadísticas básicas comparadas

Instituto Indigenista InterAmericano. Hacia la reforma del sistema indigenista interAmericano. Cuadernos de trabajo 1. México, 1997

Los códigos de México. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Educación Pública. Catálogo de la exposición temporal. México 1979. 1a ed. en Introd.

Instituto Nacional Indigenista. Instituto Nacional Indigenista. 40 años. México, 1988. ed. de Aniversario.

INI 30 años después. Revisión crítica. México, 1978. Número especial de aniversario. pp.399.

Instituto Nacional Indigenista. Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 1990. con coordinación de Arnulfo Embriz. México, 1993.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Educación Indígena. Capacitación docente. Sujeto de la educación. México, 1991. pp.261.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS. Plan experimental. La palabra es nuestra. Volúmen 1 y 2 1a y 2a parte. México, 1994.

Universidad Nacional Autónoma de México. Actas del I encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México. Facultad de Filosofía y Letras. México, 1995. pp260.

OCDE. Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16-17 January 1996. Paris, 1996.

Cartillas bilingües, libros de Educación para adultos y materiales de alfabetización.

profesores Alvarez Barret, Luis; Pacheco Cruz, Santiago. Cartilla Cívica para trabajadores. ed. Papel y lápiz. 1ª ed. México, D.F. 1938. Versión original para náhuatl o mexicano. trad. al náhuatl por hermanos Benjamín y Lorenzo P. Martínez.

Enochs J.B. Little Man's family. diné ya'zhí ba'alchíní. Education Division. US Office of Indian Affairs.

1. Preprimer 2. Primer. cartillas bilingües del año 1940.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Plan experimental. La palabra es nuestra. Volúmen 1 y 2 1a y 2a parte. México, 1994.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (INEA) Delegación Veracruz. Región náhuatl de Chicontepec. Dirección de Contenidos, métodos y materiales, 1992.

Instructivo del alfabetizador. Proyecto náhuatl.

INEA

Amochtli tlen ipan nitlajkuiloua.

Cuaderno de ejercicios.

Region náhuatl de Chicontepec. Delegación Veracruz. 1992.

INEA

In Liibro Utia' al In Kaa mbal Ts'iib. Cuaderno de ejercicios. Población maya de Campeche, Yucatan y Quintana Roo. Dirección de contenidos métodos y materiales. con créditos a: Otto Schumann, Fidencio Briseño y Lazaro Dzul Polanco. 1992.

INEA Delegación Oaxaca

Tutu nu tee Sa'an N'uu Savi. Cuaderno de ejercicios. Población mixteca. 1994.

con créditos a etnolingüistas: Marcos A. Cruz Bautista y Lic. Ignacio Santiago Perez.

Módulo de prácticas y hábitos para la crianza del niño indígena de 0 a 4 años. SEP, DGEI. 1ª ed. México, 1992.

Programa de educación inicial. SEP: dirección General de Educación Indígena. México, 1992.

Guía de apoyo al trabajo de la promotora. Educación inicial indígena. Dirección General de Educación Indígena. México, 1993.

Documentos:

Resolutivos del Congreso Nacional Indígena. 8,9,10,11 de Octubre de 1996. editado por la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos A.C. y la Regiduría de Derechos Humanos del H. Ayuntamiento de Cuernavaca.

Diccionarios y Enciclopedias

Der groesse Ploetz. Auszug aus der Geschichte. Verlag Ploetz. Freiburg, 1981. 29 edición. col. de 65 científicos. Edición de Jubileo de los 100 años de la editorial Ploetz. pp.504-505.

Censos Nacionales:

Censo General de Población. México 1930.

Estados Unidos Mexicanos. Séptimo censo nacional de población 6 de Junio de 1950. Secretaría de economía. Dirección general de estadística. Resumen general.

IX Censo general de población 1970 Secretaría de Industria y comercio . Dirección General de Estadística. Resumen General Abreviado. México D.F. 1972.

X Censo General de Población y vivienda, 1980. Resumen General Abreviado. México, 1981. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. México, 1984.

INEGI. Estados Unidos Mexicanos. Censo General de Poblacion y Vivienda 1990. Resumen general. México, 1992.

Estados Unidos Mexicanos. Resultados definitivos. Síntesis de resultados XI Censo general de población y vivienda 1990. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI 1993.