



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

**EL PAPEL DEL PEDAGOGO PARA EL DESARROLLO  
EDUCATIVO BILINGUE DE COMUNIDADES  
INDIGENAS**

**T E S I S I N A**

Que Presenta

**IRENE Ma. QUINTANA PASCUAL**

para obtener el título de  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

*Verbo*  
*Hernando G. G. G.*  
*WSP*

**Ciudad Universitaria, D. F., 1980**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

**A mis padres.**

**A mis hermanos**

**A Daniel.**

**Al Mtro. Alvaro Sanchez por su  
guía y apoyo en la elaboración  
de este trabajo.**

**A la Mtra. Evangelina Arana de  
Swadesh por su apoyo y colabo-  
ración.**

**A Beatriz por su ayuda.**

**A aquella persona con quien  
comparto un recuerdo y ha -  
contribuido a la realización  
de este trabajo.**

## INDICE GENERAL.

INTRODUCCION	Pág.
1. PRACTICA DE LA EDUCACION INDIGENA EN MEXICO.....	1
1.1 La educación indígena en diversas épocas.....	1
1.2 El subprograma de castellanización.....	7
1.2.1. Objetivos.....	8
1.2.2. Síntesis del enfoque de las metodologías...	9
1.2.2.1. Concepción del problema.....	10
1.2.2.2. Objetivos que persiguen.....	14
1.2.2.3. Formas de acción que utilizan.....	15
1.2.3. Organización y desarrollo.....	18
2. PROPOSICION DEL MODELO CONCEPTUAL DEL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA.....	24
2.1. " Arbol " del sistema.....	25
2.2. " Bucle " o grafo de interacción.....	25
2.3. " Matriz " de interacción.....	25
2.3.1. Explicitación de las interacciones de la matriz.....	28

3. PROPOSICION DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO.....	37
3.1. " Arbol " del sistema.....	39
3.2. " Bucle " o grafo de interacción.....	38
3.3. " Matriz " de interacción.....	40
3.3.1. Explicitación de las interacciones de la matriz.....	41
3.4. Recomendaciones para operar el modelo.....	48
4. FORMACION DEL PEDAGOGO PARA LABORAR EN EL MEDIO INDI GENA.....	51
CONCLUSIONES.....	58
BIBLIOGRAFIA.....	59
ANEXO 1.....	61
ANEXO 2.....	66

## INTRODUCCION

El tema de este trabajo surgió a través de la corta experiencia personal en el medio indígena. A lo largo de 10 meses, trabajé como asesora del Subprograma de Castellанизación, en las áreas correspondientes al Método Swadesh. En el desempeño de esta labor de asesoría, me trasladé a las zonas Tarahumara, Purépecha, Huichol, Cora y Huasteca; en estas visitas pude darme cuenta que desconocía la situación del indígena y las relaciones que propician esta situación. Así mismo, comprobé que los conocimientos obtenidos durante mi preparación universitaria resultaban escasos y obsoletos para enfrentar la problemática educativa de estas poblaciones.

Fundamentada en esta experiencia, intento relacionar niveles teóricos con la práctica concreta del pedagogo. Es decir, el objetivo de este estudio es analizar teóricamente la situación educativa del medio indígena, para a partir de este análisis proponer el tipo de formación que el pedagogo necesita para trabajar en dicho medio.

El censo nacional de población de 1970, registra que el 7.8% de la población habla una lengua indígena y el 3.5% posee una lengua indígena como idioma único. Sabemos que las cifras de los censos no son muy exactas, por lo cual, se considera que existe una población monolingüe indígena mayor al número citado. Por tanto, es necesario capacitar al pedagogo para desarrollarse en esta área profesional, especialmente, si reflexionamos sobre la siguiente frase: " No existe neutralidad o asepsia en la concepción o praxis de la educación. En

las afirmaciones de ésta, pero también en sus negaciones, silencios y olvidos, hay una evidente actitud política." (1) Es conveniente que la preparación del pedagogo no caiga en esos silencios u olvidos, sino que afronte los problemas educativos del país, desarrollándose en un marco de realidad.

Quizá este trabajo despierte el interés de los pedagogos en relación con los problemas de las comunidades indígenas y motive el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural.

---

## 1. PRACTICA DE LA EDUCACION INDIGENA EN MEXICO.

Ultimamente se ha discutido constantemente sobre la situación actual de las poblaciones indígenas en nuestro país, atacándose abiertamente el tipo de educación que se les ha proporcionado. Es de todos conocido, que con la conquista los indígenas fueron sometidos. Sin embargo, el sojuzgamiento de los grupos étnicos no culminó con la conquista, o al finalizar la colonia, sino por el contrario, se ha extendido hasta nuestros días. Sabemos que la educación ha sido uno de los medios para dominar al indígena y condenarlo a la marginación. Sin embargo, las culturas indígenas han resistido los casi 500 años de etnocidio y ahora demandan sus derechos, al cobrar conciencia de su situación. Estas exigencias han revivido varias corrientes existentes en relación con el tipo de educación que las poblaciones indígenas deben recibir. Por tanto, con el objeto de centrar el presente trabajo, considero necesario realizar un ligero análisis del desarrollo de esta área de la educación en México.

### 1.1. La Educación Indígena en Diversas Epocas.

En la época colonial los objetivos de la educación indígena eran la cristianización y la castellanización de los habitantes de la Nueva España. Para convertir a los indígenas en " personas de razón " era necesario cambiar sus hábitos sociales y religiosos, metas que se alcanzaban más fácilmente si se utilizaban los idiomas vernáculos como medio de comunicación. Esta situación hizo que algunos de los misioneros dejaran un poco de lado el objetivo de castellanizar, aprendiendo las lenguas indígenas para utilizarlas como instrumento para la cris-

tianización. Al conocer más a fondo las lenguas, ciertos frailes sintieron la necesidad de alfabetizar a los indígenas en sus propias lenguas, para lo que utilizaron los caracteres del alfabeto romano. Es así, como al finalizar la colonia se contaba con algunos estudios sobre ciertas lenguas indígenas, pero se había iniciado el proceso de aculturación y desvalorización de la población indígena.

Durante la época del México Independiente, la finalidad de la educación era la unificación nacional. Se reconoció el español como la lengua oficial, por lo que todos los habitantes de la República tenían la obligación de hablarlo. En realidad eran contados los indígenas que tenían acceso a la educación en esa época y quienes la alcanzaban de poco les servía, ya que la política educativa imponía la utilización del método directo, es decir el uso exclusivo del español en la enseñanza, por lo que los conocimientos adquiridos por el indígena eran nulos.

Después de la Reforma, la sociedad tenía como interés principal el alcanzar los ideales de la cultura europea, ignorando la pluralidad étnica y por tanto cultural del país. Lo anterior provocó el aislamiento cada vez mayor del indio, quien trataba de conservar su identidad.

El movimiento revolucionario presentaba entre sus consideraciones principales el resolver la marginación que padecían las poblaciones indígenas. Al finalizar la Revolución, la educación presentaba, como una de sus metas, la incorporación del indígena a la vida nacional. Para lograrla, se establecieron las "Casas del Pueblo", mismas que más tarde se transformaron en escuelas rurales sin satisfacer las necesidades de las poblaciones indígenas. La escuela rural proponía, nuevamente, el uso del método directo para "civilizar" al indígena y así incorporarlo a la vida nacional. La postura de esta corriente se manifiesta claramente en las palabras de Rafael Ramírez: ... si tú, para darles

nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fé que en tí teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando, sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertencen, luego sus formas inferiores de vida y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. " (1) Es notable como esta corriente preserva las ideas del México Independiente, en las que se despreciaba cualquier rasgo cultural que no fuese europeo. Es decir, a pesar de haber culminado la revolución, se seguía viendo al indígena a través del lente de los conquistadores.

En 1926, surge la " Casa del Estudiante Indígena " y con ella, según Shirley Brice, los primeros pasos hacia una educación bilingüe.(2) Sin embargo, no es hasta la época Cardenista que verdaderamente se articula una corriente organizada, en pro de la educación bilingüe para las comunidades indígenas. En 1936, se establece el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y se realiza la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. En esta asamblea se define, por primera vez, la política del habla en México, la que proponía introducir el uso del español en aquellos aspectos de la vida del indígena que él considerara necesarios para su desarrollo, dejando el uso de la lengua materna como medio de comunicación en el área familiar y comunal. Concretamente, la política decía: " El plan de integración no es de supresión, sino de agregación. " (3) La política educativa que se derivó de las afirmaciones anteriores sugería el uso del idioma materno en los primeros

1. G. AGUIRRE BELTRAN, Teoría y práctica de la educación indígena, 98.
2. SHIRLEY BRICE, La política del lenguaje en México, 147.
3. IBIDEM., 177

años de la enseñanza básica, por tanto, la alfabetización se realizaría en dicha lengua. El español se introduciría poco a poco, para que al finalizar la enseñanza básica, el español se convirtiera en el idioma de enseñanza. Las sugerencias educativas propuestas por la asamblea fueron llevadas a la práctica en el " Proyecto Tarasco " (1939) y como consecuencia de su éxito, se creó el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas con el objetivo de elaborar materiales para la alfabetización en lenguas vernáculas.

Las corrientes mencionadas se han contrapuesto durante mucho tiempo en el medio indígena. A pesar de que la educación bilingüe era considerada ventajosa para los indígenas, éstos estaban sumamente influenciados por las ideas de la escuela rural y por tanto, rechazaban la implantación de la educación bilingüe, argumentando que era un medio más para mantener el aislamiento del indio alejándolo de los beneficios de la vida nacional, ya que "el único acceso a la cultura era a través del español."

Poco a poco la educación bilingüe fue adquiriendo fuerza. En 1952, el INI, establece en el Centro Coordinador de San Cristóbal las Casas, Chiapas, las labores de los primeros promotores culturales para trabajar directamente con la población indígena de la zona. A raíz de estas experiencias se crea el Servicio de Promotores Culturales Bilingües, en 1964. Este servicio se integró con jóvenes bilingües de origen indígena. Su labor se realizaba a nivel nacional, pero en la práctica surgieron algunos problemas como son la falta de conocimiento de la estructura lingüística de las lenguas indígenas y la marcada influencia de la cultura occidental sobre el personal, en quienes había producido falta de identidad con sus propios pueblos. El servicio se

ha incrementado constantemente y en la actualidad cuenta con un alto número de integrantes, pero su desarrollo cualitativo deja mucho que desear. El personal carece de capacitación adecuada, no existen programas, metodologías, ni materiales bilingüe-biculturales que se adecuen a las necesidades reales de los diferentes grupos étnicos del país. Debido a los problemas señalados, la educación bilingüe se ha convertido en una burda imitación del sistema federal.

Sintetizando, la educación indígena ha sido una constante lucha por la implantación de una educación bilingüe-bicultural que realmente permita el desarrollo de los valores culturales de los diferentes grupos étnicos. El problema fundamental se encuentra, en que a pesar de definir una serie de políticas en pro de este tipo de educación, éstas no establecen concretamente las formas de acción, sino que se definen de una manera tan ambigua que cada persona las puede comprender como mejor le convenga.

Actualmente, el gobierno ha manifestado reconocer el valor cultural de los grupos indígenas y propone la reivindicación social y económica del indio, respetando su personalidad e identidad étnica. Asimismo, reconoce el derecho de los propios pueblos a participar en la planeación y práctica de su desarrollo. (1) Lo anterior, debería manifestarse en una actitud educativa que reconociera la naturaleza multilingüe y pluricultural del país. Es decir, el desarrollo de la educación bilingüe-bicultural para los grupos indígenas. Sin embargo, esta idea se maneja, en la actualidad, solamente a nivel de discusión, siendo pocas las acciones que realmente se realizan dentro de esa li-

1. FONAPAS-SEP-INI, Programa productivo para la reorientación de las funciones de los albergues escolares, 1. E IGNACIO OVALLE, México Indígena, no. 1.

nea. Una de las últimas acciones en favor de la educación bilingüe-bicultural, ha sido la elaboración de los libros de lectura en lengua materna para el primer año de la educación primaria. Sin embargo, debido a la falta de apoyo institucional, se duda si esta labor se extenderá para abarcar toda la primaria.

El Instituto Nacional Indigenista (INI), tomando como base la política indigenista del actual gobierno, ha elaborado un documento rector denominado "Bases para la Acción 1977/82". El cual, en el área educativa, plantea la necesidad de que todo programa dirigido a las poblaciones indígenas debe considerar las siguientes metas:

- "Contribuir a que la educación que se imparte en la comunidades indígenas, incorpore las especificidades culturales de los núcleos humanos en que actúa.
- Eleva las condiciones que hagan posible la participación efectiva de los grupos étnicos para que por sí mismos se expresen y contribuyan a enriquecer la vida política nacional.
- (-Contribuir a la preservación respetuosa entre las formas de autoridad tradicional y el sistema político nacional, para lograr una adecuada articulación de los intereses y valores de los grupos étnicos con los de la sociedad nacional, que fortalezca la confianza en términos objetivos." (1)

Puesto que el INI es considerado el eje central de las acciones indigenistas, las metas citadas deberían constituir la actual política educativa para el medio indígena. Sin embargo, sería interesante conocer cómo fue que se hicieron coincidir estas metas con las del

---

proyecto de castellanización. Quizá, como afirma Lourdes Arizpe, se deba a que: "La implementación de políticas en México cae siempre en el peligroso campo de la urgencia. Las medidas se dictan con un carácter urgente, con el fin único de resolver el problema inmediato. Pero, ¿y si los resultados a largo plazo fueron contrarios al objetivo inmediato con el que se dictaron? Nuestra historia parece ser eso, un eslabonamiento incesante de urgencias que crean a su vez nuevas urgencias." (1) Es decir, pareciera que cada nuevo programa ignorara lo que se ha realizado antes de él y no tomara en cuenta las consecuencias que surgirán de su implantación. Con el fin de comprobar estas ideas, a continuación hago una reseña del origen, objetivos y desarrollo del "Subprograma de Castellanización". Así como un pequeño análisis del enfoque y actualidad de las metodologías utilizadas para la enseñanza del español en el "Proyecto de Castellanización a niños indígenas monolingües".

## 1.2. El Subprograma de Castellanización.

Se reseña el Subprograma de Castellanización con la idea de que éste sea tomado como modelo de la acción actual en el campo de la educación indígena.

El origen del Subprograma de Castellanización se desprende de la creación del "Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados", - acuerdo presidencial que fue publicado en el Diario de la Nación de fecha 30 de marzo de 1978. Este consejo propuso la elaboración del conocido "Programa de Educación para Todos". La Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objeto de realizar una mejor práctica del programa, lo dividió en los siguientes subprogramas:

-Educación Primaria para todos los niños.

---

-Castellanización a niños indígenas monolingües.

-Alfabetización y Educación Fundamental para adultos.

La SEP encargó la organización y aplicación del Subprograma de Castellanización a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y al INI. Estas instituciones elaboraron dos proyectos para cubrir el subprograma. Los proyectos son: "Castellanización a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años de edad" y "Albergues Escolares". Ambos proyectos fueron aceptados el día 4 de junio de 1978.

#### 1.2.1. Objetivos.

Los objetivos que persigue el Subprograma de Castellanización son:

"-Lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano, en niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas, garantizando su ingreso y permanencia en escuelas primarias bilingües.

-Procurar que el castellano cumpla plenamente con su función de vínculo entre todos los mexicanos y sirva de instrumento de comunicación y defensa de los intereses de las comunidades indígenas.

-Iniciar el proceso de educación preescolar y castellanización a 40,000 niños indígenas monolingües de 5, 6 y 7 años de edad, durante el período comprendido de octubre de 1978 a junio de 1979." (1)

Como puede notarse, los objetivos se encuentran redactados demagógicamente, lo cual se destaca principalmente en el segundo objetivo, puesto que no existe forma de evaluar un verbo tan ambiguo como "procurar". Además, este objetivo no es alcanzable en el nivel educativo preescolar al cual está dirigido. Los otros dos objetivos se contradicen entre sí, el primero plantea la enseñanza del castellano sin detrimento de la identidad cultural y lingüística, mientras que el tercero

propone la educación preescolar. Es obvio que iniciar la educación preescolar en el medio indígena afectará el desarrollo cultural y lingüístico del grupo étnico, ya que: "La educación indígena genuina es de tipo informal y pone acento en el aprendizaje que da continuidad cultural." (1) Es decir, que si un modelo de educación formal se introduce a temprana edad, éste afectará gravemente el patrimonio cultural, ya que a través de él se introducen aspectos contradictorios a la cosmovisión del grupo étnico. Además, el nivel preescolar surge de necesidades concretas del medio urbano, por lo tanto, no es conveniente trasplantarlo al medio rural y menos aún al indígena. El área lingüística del niño también se verá afectada al introducir el castellano a tan corta edad, puesto que el desarrollo del lenguaje se encuentra en un momento crítico. Piaget establece que durante la primera infancia, de los dos a los siete años, con la aparición del lenguaje se presentan, consecuentemente, el inicio de la socialización, la interiorización de la palabra y la interiorización de la acción. (2) Por lo que si se impone en esta edad la castellanización directa a los niños indígenas, no solo se interfiere en el desarrollo del lenguaje, sino que también se verá afectado el desarrollo mental del niño, ya que en su comunidad usualmente no tiene la necesidad de usar el español.

#### 1.2.2. Síntesis del enfoque de las metodologías.

El proyecto de castellanización a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años de edad propuso la utilización de dos metodologías para la enseñanza del español. En ciertas áreas se aplicó el "Método Integral del Español para Hablantes de Lenguas Indígenas", del Centro de Investi

---

1. CESAR PICON, Los programas educativos de las poblaciones indígenas, 81.

2. JEAN PIAGET, Seis estudios de psicología, 31.

gación para la Integración Social (CIIS) y en otras, el "Método Juegos para Aprender Español", de Mauricio Swadesh.

Con el fin de proporcionar una ligera idea del enfoque que poseen las citadas metodologías, analizaré, exclusivamente, los contenidos de los siguientes materiales:

- Primera unidad del libro del maestro del Método CIIS.
- Método Juegos para Aprender Español.

La razón de que solamente trabaje estos materiales es que ambos fueron las principales herramientas de los castellanizadores durante el desarrollo del trabajo en el campo. Por tanto, las ideas que presentan estos materiales pueden considerarse como las que más influyeron en la labor de los castellanizadores durante la puesta en marcha del proyecto.

Los marcos de análisis o aspectos que utilizaré para establecer el enfoque de las metodologías, son los siguientes: concepción del problema que reflejan; objetivos que persiguen y formas de acción que utilizan. Reconozco que este análisis no puede considerarse científico, ya que me limito a enlistar una serie de citas y a dar una interpretación subjetiva de las mismas. La justificación de esta actitud, sería que el realizar un riguroso análisis de contenido significaría una extensión que sobrepasaría las dimensiones de este trabajo. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, considero que este análisis podrá ofrecer una ligera idea de la situación y actuará como base o punto de partida para la comprensión de los aspectos siguientes de este trabajo.

#### 1.2.2.1. Concepción del problema.

Se refiere a la idea que presentan ambos métodos en relación a la situación del indígena.

-Método CIIS:

"Una lengua conlleva siempre una cultura. Cuando el niño se socia

biliza, junto con la lengua, adquiere una estructura conceptual, una particular visión del mundo, ésto es, toda una tradición cultural. Por lo tanto, en un programa de educación bilingüe-bicultural, como en el que se inserta nuestro método, ha de prestarse atención no sólo a las dos lenguas (la materna y la nacional), sino también a las culturas que estas lenguas representan." (1)

"Los indígenas tienen una economía basada fundamentalmente en la agricultura, pero como su tecnología es atrasada y como no todas sus tierras son aptas para el cultivo, su productividad es baja. Una vez que han consumido lo necesario para sobrevivir poco les queda para intercambiar o vender en el mercado. Esto explica que su manejo de moneda sea muy pobre y su nivel de capitalización inexistente, muy a pesar de que completan sus ingresos gracias a lo que les rinde la manufactura de ciertas artesanías y el trabajo eventual como jornaleros dentro o fuera de la comunidad. La capitalización de los indígenas es mínima, además de las razones anteriores, debido a que participan de una llamada economía de prestigio que se basa en el gasto irreversible de los bienes para obtener un status social dentro de la comunidad. Por este camino se logra una continua redistribución de la riqueza y cierto igualitarismo económico entre los integrantes de la comunidad, pero nunca hay excedentes para invertir y crear capitales. Todo ésto se manifiesta en prácticas económicas precapitalistas (el trabajo cooperativo comercial sin paga, la ayuda mutua obligada, etc.), que pueden observarse en instituciones socioeconómicas indígenas como las fiestas del Sto. Patrón, tutelar del pueblo, el sistema de cargos,

---

la mayordomía, los tequios, etc. Por todo lo anterior, los indígenas integran gran parte de la población marginal de México. No participan igualmente del desarrollo económico del país, ni en las instituciones sociales y políticas nacionales, o sea, que su situación no es compatible con la estructura social y económica a la que aspira el México Moderno. En resumen, no intervienen en la creación de la riqueza nacional, ni en los beneficios y obligaciones que se derivan de ella."(1)

Las anteriores citas presentan contradicción entre ellas. En la primera se reconoce que a través de una lengua se trasmite la cultura y por tanto, es necesario reconocer en la educación indígena el aspecto bicultural. Sin embargo, la segunda cita plantea la idea que es exclusivamente por cuestiones culturales que los indígenas se encuentran marginados y no pueden tener el nivel de capitalización deseado. En este punto, estoy en completo desacuerdo, por lo que creo necesario aclarar el significado de la palabra marginación: "en el entendido de que quienes la padecen quedan al margen de los beneficios de la riqueza generada, pero no necesariamente al margen de la generación de esa riqueza, ni de las condiciones que la hacen posible."(2) Es decir, que la marginación es consecuencia de un sistema económico sumamente amplio, que debería ser analizado con intensidad antes de atribuir las razones de la marginación de las culturas indígenas a sus rasgos sociales o grupales. Esto nos lleva a cuestionar la forma en que se lleva a cabo una educación bilingüe-bicultural, si se posee una actitud de discriminación cultural o desprecio a la organización social y forma de trabajo, los que constituyen rasgos fundamentales de una cultura. O, ¿acaso es una educación bicultural se deben mostrar exclusivamente aquellos rasgos

---

1) CIIS. Método integral del español para hablantes de lenguas indígenas, XVII-XVIII.

2. IGNACIO OVALLE, Informe INI de marzo de 1978, 4

culturales (o folclóricos) que la ideología capitalista considere convenientes para sumar al indígena al "desarrollo nacional"?

-Método Swadesh.

"Hablamos de soluciones especiales, ya que los indígenas forman grupos que poseen culturas distintas entre sí, y también distintas a la nacional; hablan una gran diversidad de lenguas y su lugar de residencia se localiza generalmente en lugares remotos y de difícil comunicación, formando así grupos marginados que no participan en la vida nacional".(1)

"Sabemos que un maestro monolingüe de español, difícilmente puede enseñar el alfabeto, los principios elementales de matemáticas o los conocimientos fundamentales de ciencias sociales, eso nos ha llevado a elaborar textos en las distintas lenguas indígenas." (2)

Este método plantea la situación indígena como algo especial, que necesita solucionarse en forma especial, es decir, rechaza el método directo y propone la elaboración de materiales en lenguas vernáculas. Sin embargo, también expone que la marginación del indígena se debe a su aislamiento e incomunicación, sin cuestionar el por qué de ese aislamiento. En lo personal, coincido con Fernando Benítez cuando dice: "El verdadero problema del indio, no es el indio, sino su relación dentro del sistema. Es el indio y algo más: el indio y los bosques, el indio y el café, el indio y, en fin todo lo que produce y todo lo que tiene que es objeto de robo y acaparamiento." (3) Debido a esta relación del indígena dentro del sistema, es necesario que el método de castellanización permita al niño comparar y analizar la relación de su propia cultura con la nueva cultura que está adquiriendo a través del aprendizaje del español. Es decir, la metodología debe tener presente

---

1. MAURICIO SWADESH, Juegos para aprender español, 3

2. IDEM.

3. FERNANDO BENITEZ, en ¿Ha fracasado el indigenismo?, 27

el desarrollo de la capacidad crítica del niño, para que éste conozca la realidad en la que está inmerso.

#### 1.2.2.2. Objetivos que persiguen.

Se refiere a las metas que esperan alcanzar las metodologías al finalizar su aplicación.

##### -Método CIIS.

"Su objetivo central es la enseñanza del español en sus formas más elementales, para que los niños del nivel preescolar puedan ingresar a la educación primaria." (1)

##### -Método Swadesh.

"El objetivo es darle al indígena mayores posibilidades de comunicación con el resto de la población nacional y esto, sólo se logra a través de una Lingua Franca que, necesariamente, debe ser el español." (2)

El objetivo central de ambos métodos es la enseñanza del español. El segundo establece como razón base la comunicación a nivel nacional, mientras que el primero establece el ingreso a la escuela primaria. No comprendo por qué ha de ser necesario el capacitar a un niño indígena para entrar a la primaria bilingüe, si supuestamente ésta utiliza las dos lenguas y se encuentra adaptada a las necesidades del medio indígena, cosa que en la realidad no es así. Pareciera que el preescolar sirviera para incorporar al niño monolingüe a un sistema ajeno a su cultura, por lo que cuanto antes se aplique, será más fácil la destrucción de su identidad.

Puesto que el objetivo es la enseñanza del español, ambas metodologías, para formar un sistema de educación bilingüe-bicultural necesitan

---

1. CIIS., o.c., XXI

2. MAURICIO SWADESH, o.c., 3.

de áreas y materiales suplementarios que les permitan abarcar todos los aspectos de este tipo de educación, ya que el español constituye solamente una parte de ella.

### 1.2.2.3. Formas de acción que utilizan.

Se refiere a la manera en que se llevan a la práctica o se aplican las metodologías en el campo.

-Método CIIS.

"Presenta la lengua nacional en un contexto sociolingüístico natural a las vivencias del niño indígena e incluye los aspectos de desarrollo psicomotor que son las bases de las habilidades perceptivas, sensoriales y cognitivas fomentadas a través del juego y las actividades creativas." (1)

Los medios y técnicas utilizados para el desarrollo psicomotor se basan en teorías extranjeras, que lógicamente no son transferibles al medio indígena ya que los estímulos recibidos por niños urbanos extranjeros son diametralmente opuestos a los que recibe un niño rural indígena. Por tanto, para llevar a la práctica las bases del desarrollo psicomotor, sería necesario realizar investigaciones profundas que permitieran elaborar técnicas de desarrollo adaptadas a las necesidades concretas, investigaciones que hasta la fecha no se han realizado.

Por otra parte, la ilustración anexa nos muestra cómo los temas no se encuentran en "un contexto sociolingüístico natural a las vivencias del niño indígena", sino por el contrario, muestra imágenes e ideas ajenas a la realidad del niño. Por ejemplo, se presenta la diferencia entre zapatos nuevos y viejos; primeramente, el diseño de zapato ilustrado no es el que comúnmente utilizan los grupos étnicos; además, la mayoría de las culturas indígenas valoran los artículos por su utilidad

---

y no por su novedad, por lo que el ofrecer la apreciación de las cosas a partir de si éstas son nuevas o viejas es una actitud de la sociedad de consumo que es ajena a la mentalidad indígena.

¿Cómo son los pantalones?

(L.ind.)



Los pantalones son nuevos.

(L.ind.)

¿Cómo son los pantalones?

(L.ind.)



Los pantalones son viejos.

(L.ind.)

¿Cómo son los zapatos?

(L.ind.)



Los zapatos son nuevos.

(L.ind.)

¿Cómo son los zapatos?

(L.ind.)

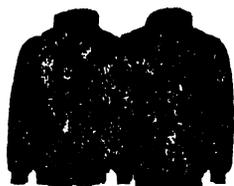


Los zapatos son viejos.

(L.ind.)

¿Cómo son las chamarras?

(L.ind.)



Las chamarras son nuevas.

(L.ind.)

¿Cómo son las chamarras?

(L.ind.)



Las chamarras son viejas.

(L.ind.)

---

Considero que el ejemplo anterior puede ofrecer una idea vaga de cómo este método no afronta las necesidades indígenas sino que trata exclusivamente de imponer los marcos usuales de la "sociedad nacional". Sería conveniente realizar un estudio profundo de análisis de contenido para establecer cuáles son las verdaderas metas del mismo.

-Método Swadesh.

"Para utilizar eficazmente este método es necesario adaptarlo, tanto a la estructura lingüística como al medio cultural de que se trate". (1)

"Se recomienda que la enseñanza oral del español comience desde el primer día de escuela, practicando una hora diaria... Paralelamente se imparten las demás materias, utilizando como lengua de instrucción el idioma nativo al principio, pero después cada vez más el español, a medida que los alumnos vayan adquiriendo este idioma." (2)

"Si los alumnos empiezan la alfabetización en su propio idioma desde el primer momento en que ingresan a la escuela, según el plan que ha dado mucho éxito, en la experiencia reciente, probablemente tendrán mayor facilidad en la lectura del castellano." (3)

Se plantea la necesidad de adaptación al medio propio del grupo con el que se trabaje, la combinación de ambas lenguas (indígena y español) para desarrollar las áreas propias de la primaria y la alfabetización en la lengua materna del educando. El método fue elaborado teniendo como base las proposiciones de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939), por lo que no abarca las áreas familiares o sociales, sino que pretende proporcionar al niño indígena los medios que le ayuden a resolver problemas concretos como son: "la compra de mercancías o el identificar un camión como medio de transportes".

---

1. MAURICIO SWADESH, o. c., 4
2. IBIDEM., 9
3. IDEM.

El método estaba destinado para los primeros grados de la primaria, es decir, niños de 8 a 10 años y por tanto, es difícil de aplicar al nivel preescolar. Además, este método necesita una reestructuración que le permita afrontar las necesidades actuales del nivel primario, puesto que las cosas han cambiado mucho desde que se elaboró. Propongo su aplicación en la primaria a través de prácticas que propicien el análisis de la situación indígena y sus diferencias de la cultura nacional, para de esta manera, a la vez que se adquiere el idioma español, se logre una visión realista de la situación indígena. Para alcanzar este nivel de análisis será necesario que el niño conozca su propia cultura y por tanto, concuerdo con la idea de Swadesh de que el español oral se introduzca a partir del primer grado de primaria y no antes.

### 1.2.3. Organización y Desarrollo

En este aspecto se destacan las consecuencias de la escasez de tiempo. Como en otras ocasiones, se manejó el conocido estribillo 'urgente o prioritario' para denominar el subprograma de castellанизación, por tanto, la planeación tuvo que realizarse en menos de dos meses (30/III/78 al 4/IV/78). Sin embargo, el trabajo de escritorio puede realizarse en corto tiempo, aunque sea necesario trabajar horas extras, pero el problema se agravó al afrontar la capacitación, ya que la escasez de tiempo, lógicamente, se reflejó en una deficiente preparación del personal.

Durante los meses de junio y julio de 1978, fueron capacitados 64 maestros bilingües en el manejo del método CIIS, y 37 en el método Swadesh. Estos dos meses, en realidad se convirtieron en mes y medio para la mayoría de los maestros, ya que éstos fueron avisados con premura y difícilmente pudieron trasladarse de sus lugares de origen a esta capital. El curso de capacitación no podía extenderse por más tiempo,

ya que los maestros debían volver a sus zonas a capacitar a los castellanizadores.

El curso a los castellanizadores se programó para los meses de agosto y septiembre. Los grupos estaban formados por muchachos bilingües con una preparación mínima de secundaria, quienes a partir de octubre deberfan atender a 40,000 niños indígenas monolingües con edades entre 5 y 7 años. De los castellanizadores, 1249 utilizaron el método CIIS y 751 atendieron otras regiones con el método Swadesh. De esta manera se cubrieron 53 regiones indígenas. Me llamó la atención la facilidad con que se pueden obtener las cifras que abarca un proyecto o programa, pero no así, una evaluación cualitativa del mismo. Lo importante parece ser el mostrar números, pero no se valoran los resultados ni la calidad de los proyectos. En la planeación de este proyecto, se planteó la necesidad de contar con 2,000 castellanizadores que iniciaran sus labores en octubre y el número fue cubierto, aunque el nivel de preparación y la práctica que lograron los muchachos fue mínima.

Serfa interesante reseñar los aspectos del desarrollo del proyecto en todas las regiones en las que se implantó, ya que cada una de ellas presentó características particulares. Sin embargo, ésto es imposible, por lo que me concretaré a establecer los aspectos más sobresalientes que presentó el proyecto en las áreas de aplicación del método Swadesh, que fue con el que tuve relación directa.

Como ya se ha dicho en este trabajo, el método Swadesh propone la enseñanza oral del español, aunada a la alfabetización y desarrollo de las áreas de la primaria en la lengua materna de los estudiantes. Al aplicar esta metodología al nivel preescolar, se planteó

la necesidad de iniciar el proceso de alfabetización y el conocimiento del medio que rodea a los niños, a través del uso de la lengua materna. Uno de los principales problemas que surgió, fue que esta forma de trabajo no concordaba con el nombre del proyecto 'castellanización', ya que esta denominación produjo que en la mayoría de los lugares se pensara que el único objetivo era la enseñanza del español, y por tanto, se dejaba de lado lo demás. Además, el castellanizador contaba solamente con el libro 'Programas Uno' de la SEP, para organizar las demás áreas, esto era problemático, ya que las actividades debían ser adaptadas al medio y a la edad de los niños, resultando más fácil para el castellanizador el concretarse a la enseñanza del español exclusivamente.

Por otra parte, no se tomaron en cuenta las lenguas o variantes dialectales de los castellanizadores al realizar la distribución. Lo anterior, ocasionó que en muchas comunidades los castellanizadores no hablaran la lengua propia de la comunidad, con lo que se dificultó la comunicación con los niños.

Otro aspecto que afectó el desarrollo del proyecto, fue la falta de apoyo económico. Teóricamente, a los castellanizadores se les había prometido que recibirían materiales didácticos y todo el mobiliario que fuera necesario. Sin embargo, esta promesa no se cumplió a lo largo de todo el año. Consecuentemente, los castellanizadores tuvieron que trabajar bajo ramadas construidas por ellos mismos y con los pequeños sentados en el piso o en piedras. Carecían de auxiliares didácticos, en algunos sitios hasta del pizarrón. Quizá haya gente que vea esta situación como una acción altruista, pero sinceramente, es muy difícil mantener esta actitud en lugares donde el clima es extremoso, como sucede en la Sierra Tarahumara, donde los castellanizadores tuvieron que decidir entre enfermar a los niños o

dejarlos sin "la llama de la sabiduría", pero sin frío.

El sistema de supervisión se integró con los maestros bilingües que habían actuado como capacitadores de los castellanizadores. Su tarea consistía en asesorar a los muchachos durante su trabajo en las comunidades. Es decir, visitarían constantemente a los castellanizadores en sus zonas de trabajo, aconsejándoles sobre la forma óptima de realizar su trabajo con los niños, aclarando sus dudas en relación con la práctica del método y la integración de las materias del medio ambiente y resolviendo los problemas existentes con las autoridades de la comunidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos la supervisión se transformó en una inspección, no muy periódica. Los castellanizadores temían a los supervisores por considerar que en caso de no estar de acuerdo con ellos, éstos podrían cesarlos en su trabajo.

Así mismo, el sistema de asesorías a los supervisores y castellanizadores, tampoco alcanzó los objetivos fijados. En lugar de funcionar como un medio de ayuda y apoyo, en algunas comunidades, se transformó en un elemento que provocaba confusión entre los habitantes. El hecho de que los resultados de las asesorías no fueran idénticos en todas las zonas, se debe a las diferentes actitudes de los asesores. Aquéllos que utilizaban un vocabulario más sencillo y poseían facilidad de relación con las poblaciones indígenas, conseguían mejores resultados. De lo anterior, podemos desprender que los asesores, además de contar con los conocimientos teóricos, deben poseer experiencia en el campo. Solamente así actuarán con mente abierta, utilizando un vocabulario claro. El hecho de que se presentara la incomunicación entre los asesores y los habitantes de la comunidad, no se debe a que la población indígena sea ignorante, sino a que los profesionistas esta-

mos demasiado acostumbrados al uso de la jerga profesional que limita a aquellas personas que no poseen la misma profesión de la persona que habla.

Resumiendo, el proyecto tuvo muchas fallas durante su desarrollo, entre las que es conveniente resaltar la falta de materiales adaptados al medio indígena y sus expectativas actuales; la escasa capacitación del personal; la contradicción entre la denominación del proyecto y los fundamentos de la educación bilingüe-bicultural; la escasa comunicación entre los diferentes niveles del proyecto; etc. El error fundamental fue la imposición del proyecto y del subprograma. El subprograma de castellanización no salió de las necesidades del medio indígena, sino por el contrario, respondía a intereses políticos. Y como corolario, nos encontramos con que en ningún momento se tomó en cuenta la participación de la población indígena en la planeación, sino exclusivamente en la transmisión de los conocimientos que personas ajenas al medio habían considerado indispensables para resolver el 'problema indígena'.

Como ya dije, la finalidad de este trabajo no es el realizar un profundo análisis del Subprograma de Castellización, sino que intenta presentar diferentes formas de enfocar la planeación de proyectos para el medio indígena y definir las acciones que el pedagogo debe realizar en esta área.

A partir de este ligero análisis, pude darme cuenta que en las planeaciones de proyectos no pueden dejarse de lado los aspectos políticos, económicos y culturales. Es necesario controlar las diferentes áreas para que una de ellas no domine a las demás, como en este caso

en que los intereses políticos se colocaron sobre los demás. Por tanto, en el siguiente capítulo se propone un modelo de análisis por el que deberían pasar todos los programas educativos dirigidos a las poblaciones indígenas.

## 2. PROPOSICION DEL MODELO CONCEPTUAL DEL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA.

La idea de proponer un modelo conceptual para el análisis del sistema de educación indígena surgió de la necesidad de afocar integralmente el área educativa, tomando en cuenta sus interacciones con los aspectos políticos, económicos y culturales del medio indígena. Puesto que: " No concebimos la tarea educativa que habrá de desarrollarse en las regiones indígenas como una acción meramente pedagógica, sino como un esfuerzo que implica dimensiones políticas y económicas." (1) Es decir, que para realizar una planeación educativa tendiente a desarrollarse en el medio indígena, será necesario visualizar las necesidades y capacidades reales de los aspectos citados. La idea es que a través de la observación de la realidad se despierte la creatividad para elaborar programas y metodologías apropiados a las características particulares de las zonas indígenas.

Recordemos las palabras de Mariátegui: " La reivindicación del indio carece de concreción histórica mientras se mantiene en el plano filosófico o cultural. Para adquirirla necesita convertirse en reivindicación económica y política." (2) Si transportamos esta afirmación a la planeación educativa se ve que es necesario elaborar un modelo en el que se integren los aspectos político, económico, educativo y cultural. En éste, se analizarán las interacciones entre

---

1. RICARDO FERRE D'AMARE Y FELIX BAEZ JORGE, Lineamientos para la reorientación de la educación bilingüe y bicultural en México, 1.
2. MARIATEGUI, citado por FELIX BAEZ JORGE, Implicaciones políticas y económicas de la educación bilingüe y bicultural, 4.

dichas áreas, para alcanzar un conocimiento global del sistema de educación indígena.

A continuación aparecen el " árbol " del sistema y el "grafo o bucle " de interacción a través de los cuales se representan gráficamente los niveles y las relaciones existentes entre los componentes del sistema.

### 2.1. " Arbol del Sistema ". (Modelo Conceptual).

Sistema es un conjunto de componentes que interactúan entre sí, para cumplir objetivos definidos. En este caso, el Sistema de Educación Indígena se refiere al conjunto de componentes, variables y criterios que interactúan entre sí, para cumplir con los objetivos de esta área. El " árbol ", o representación gráfica del sistema, permite observar claramente cómo es que éste está constituido, lo cual se muestra en el Cuadro 2.1.

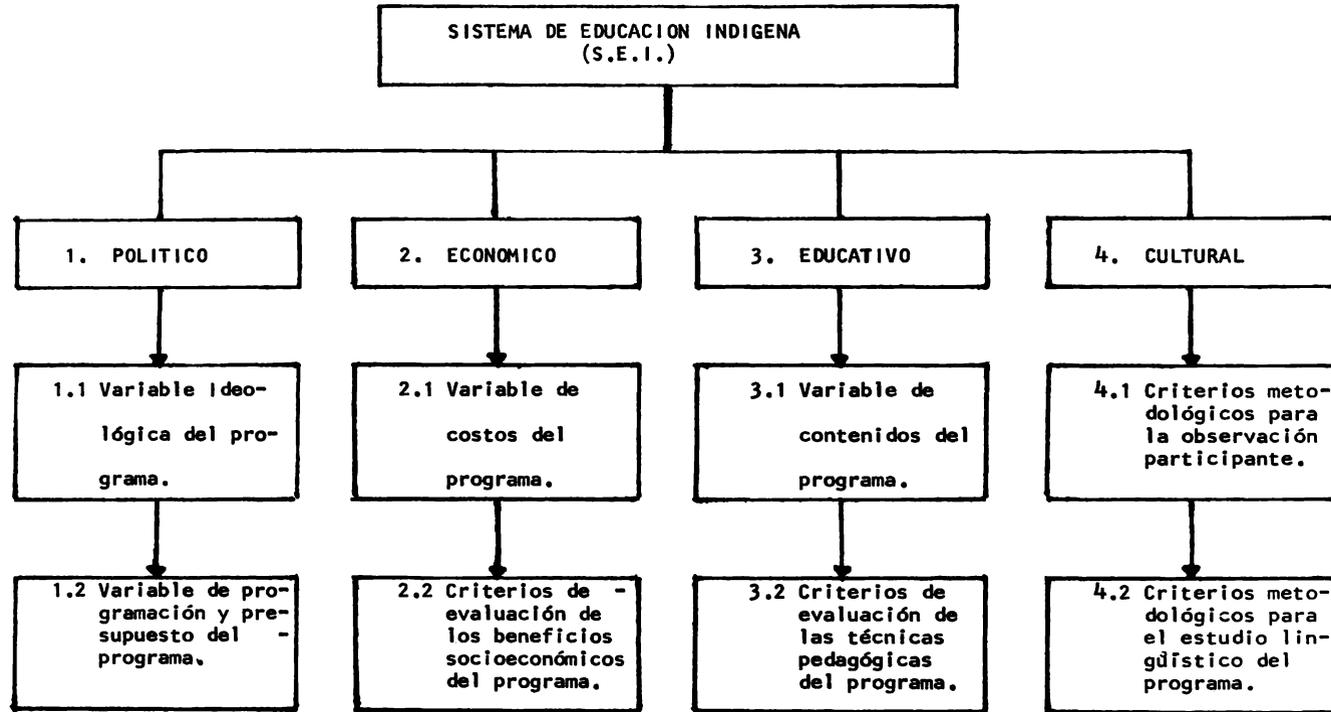
### 2.2. " Bucle o Grafo de Interacción .

El " bucle o grafo " indica el análisis de relación entre un mismo nivel del sistema. El cuadro 2.2 nos muestra las interacciones del nivel dos del sistema de educación indígena (modelo conceptual), es decir, la relación de los subsistemas. Para comprender este " bucle " es conveniente observar la matriz de interacción, cuadro 2.3, que describe las relaciones representadas en este " bucle ".

### 2.3. "Matriz de Interacción."

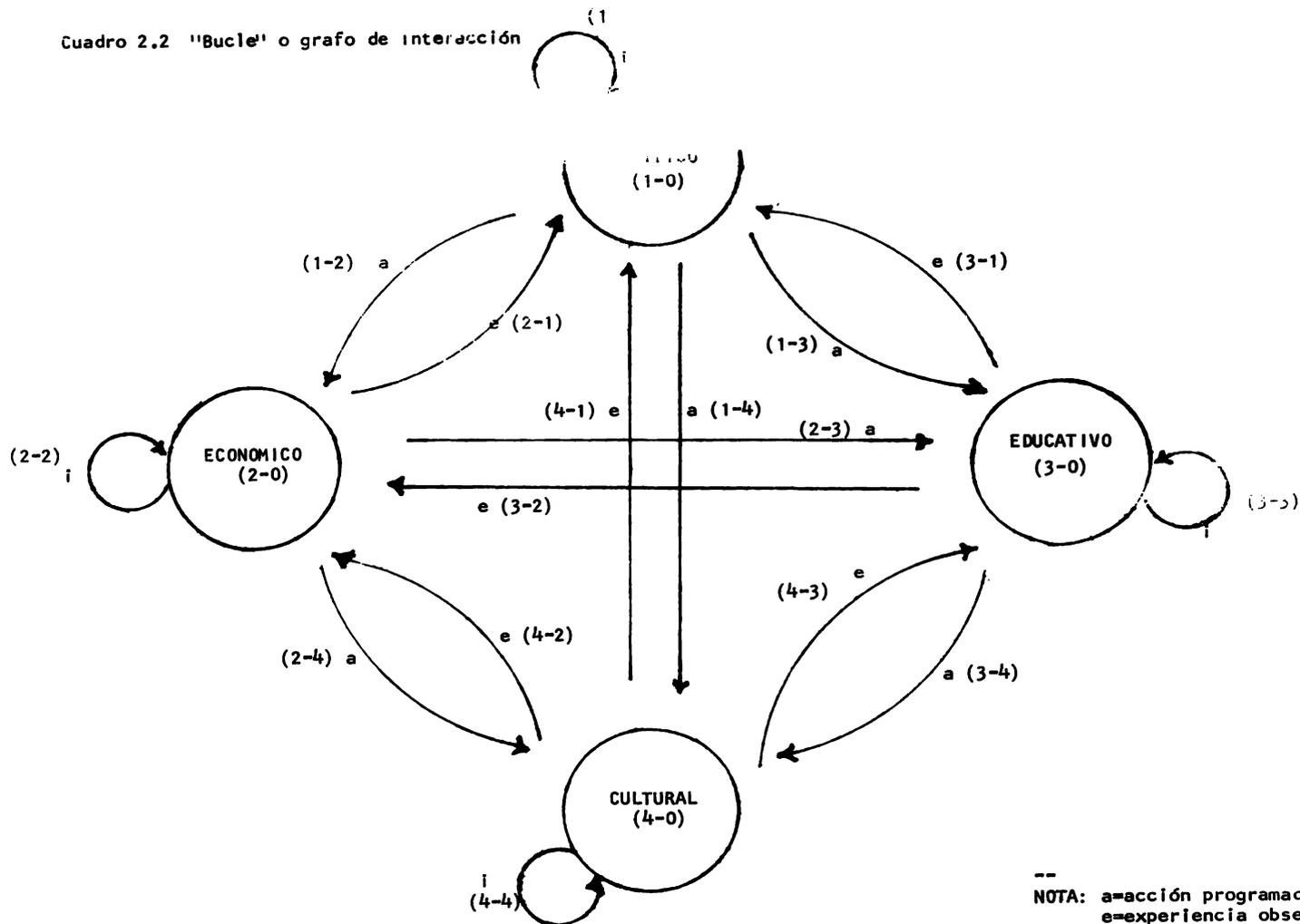
Las matrices de interacción establecen las vinculaciones entre los elementos constitutivos de los diferentes niveles de un sistema. Dada la complejidad del sistema de educación indígena, en este trabajo,

Cuadro 2.1. " Arbol " del Sistema (Modelo Conceptual)



---  
NOTAS: Nivel uno: Sistema  
Nivel dos: Subsistemas  
Nivel tres: Componentes

Cuadro 2.2 "Bucle" o grafo de interacción



NOTA: a=acción programada  
 e=experiencia observada  
 i=análisis interno 27.

me concretaré a realizar la primera aproximación al estudio de este sistema dinámico. Es decir, realizaré solamente las interacciones referentes al segundo nivel, por carecer de suficiente información para desarrollar todas las matrices. Considero que a través de la matriz re presentada en el Cuadro 2.3 se proporciona una visión global de cómo se puede desarrollar el modelo en caso que éste pudiera aplicarse en la selección de programas educativos para el medio indígena.

### 2.3.1. Explicitación de las interacciones de la matriz.

#### (1-1) Político.

La política indigenista actual reconoce el derecho de los grupos étnico a preservar y desarrollar sus culturas, al mismo tiempo consi dera necesaria la participación de los propios pueblos para lograr sus reivindicaciones sociales, políticas y económicas (1). Al aceptarse la existencia de las culturas indígenas, se reconoce la naturaleza plurilingüe y multicultural de México.

#### (1-2) Político-Económico.

En marzo de 1978, se denunciaba la asignación de 350 millones de pesos como presupuesto asignado al INI para el año de 1977: "... no se puede pretender que con la mitad de la milésima parte del presupuesto federal se pueda contribuir siquiera mínimamente a resolver los enormes problemas de las más diversas especialidades y competencias que padece la séptima parte de la población nacional." (2) Sin embargo, últimamente, como consecuencia de la política actual, se ha notado un ascenso en el presupuesto destinado a esta institución el cual es de: "565 millones

---

1. FONAPAS-SEP-INI, Programa productivo para la reorientación de las funciones de los alberques escolares, 1
2. IGNACIO OVALLE, o.c., 7

	POLITICO (1-0)	ECONOMICO (2-0)	EDUCATIVO (3-0)	CULTURAL (4-0)
POLITICO (1-0)	(1-1) Definición conceptual de la política.	(1-2) Efectos de los criterios políticos en las asignaciones presupuestales.	(1-2) Efectos de los criterios políticos en las prácticas educativas. (POLITICA EDUCATIVA).	(1-4) Efectos de los criterios políticos en las prácticas culturales. (POLITICA CULTURAL)
ECONOMICO (2-0)	(2-1) Efectos de los recursos en la definición de las políticas.	(2-2) Características de las partidas que constituyen la inversión en SEI.	(2-3) Efectos de los recursos en las prácticas educativas.	(2-4) Efectos de los recursos en las acciones relativas al enriquecimiento del patrimonio cultural.
EDUCATIVO (3-0)	(3-1) Efectos de las técnicas pedagógicas en la definición de la política educativa.	(3-2) Demandas económicas de las técnicas pedagógicas por aplicarse en SEI.	(3-3) Criterios básicos con los que se orienta la educación indígena.	(3-4) Efectos de las técnicas pedagógicas en el desarrollo cultural de los grupos étnicos.
CULTURAL (4-0)	(4-1) Efectos de las peculiaridades culturales en la definición de la política cultural.	(4-2) Demandas económicas de las acciones para la consolidación cultural.	(4-3) Efectos de las características culturales en las técnicas pedagógicas.	(4-4) Criterios para desarrollar la educación bicultural.



de pesos, que aunados a la canalización de recursos de inversión y créditos concertados con diversas dependencias, permitirán elevar a mil millones de pesos los recursos canalizados a través del INI." (1) Es importante destacar que en ocasiones el INI actúa exclusivamente como canalizador de recursos, ya que los presupuestos en sí, son asignados a través de FONAPAS, BANRURAL, CONASUPO, etc. Debido a que existen muchas dependencias e instituciones involucradas, es sumamente difícil exponer el total del presupuesto asignado al medio indígena. (\*)

#### (1-3) Político-Educativo.

Al aceptarse la naturaleza plurilingüe y multicultural de México, como política gubernamental, se establece un enfoque educativo que, teóricamente, plantea la implementación de la educación bilingüe-bicultural, para atender a las poblaciones indígenas del país. En el modelo, se intentará calcular las características desde el punto de vista pedagógico, proponiéndose como objetivo el "elevar la capacidad de los grupos étnicos en la defensa de sus derechos individuales y sociales." (2)

#### (1-4) Político-Cultural.

Al aceptarse políticamente la naturaleza pluricultural del país, se plantea la necesidad de definir una política de conocimiento, preservación y desarrollo del patrimonio cultural de los diferentes grupos étnicos que habitan en el territorio nacional. Por lo que se establece como objetivo: "fortalecer la conciencia nacional a través del respeto del pluralismo étnico." (3)

---

1. IGNACIO OVALLLE, o.c., 17
2. INI, Bases para la acción 1977/82, 53
3. IBIDEM., 54

\*Para quienes estén interesados en conocer la organización de estas instituciones, en el anexo 1, se presenta la estructura y origen de COPLAMAR., coordinadora de las instituciones que atienden a los grupos marginados del país.

## (2-1) Económico-Político.

Los recursos que se consideran necesarios para el medio indígena se desprenden de necesidades políticas. Es decir, si los recursos asignados al medio indígena son mayores en la actualidad que en años anteriores, ésto se debe a la necesidad de fortalecer la política indigenista, misma que ha surgido a través de las demandas de las poblaciones indígenas del país.

## (2-2) Económico.

Resulta sumamente difícil definir las características de las partidas destinadas al SEI. En caso de que se pudiera aplicar este modelo en el análisis y aceptación de los programas educativos destinados a los indígenas, sería necesario solicitar los informes exactos a la Secretaría de Programación y Presupuestos (\*). Como en este momento, el modelo representa solamente un primer esbozo, no consideré necesario especificar las cifras, ya que con lo dicho en el punto (1-2) creo que es suficiente para comprender el monto del presupuesto asignado.

## (2-3) Económico-Educativo.

Los recursos destinados a la educación indígena son sumamente escasos, si se tiene en cuenta la necesidad económica de las poblaciones indígenas. Lo anterior, produce que las prácticas educativas se vean limitadas, ya que en la mayoría de los casos deben ajustarse a los recursos existen en las comunidades, que son mínimos. Como consecuencia, se observa que las prácticas educativas son repeticiones de esquemas obsoletos y trasposiciones de modelos extranjeros. Esto se debe a que han sido pocas las ocasiones en que se haya asignado el presupuesto suficien

---

\* El anexo 2 presenta el "Presupuesto de Egresos de la Federación 1980" publicado por la Secretaría de Programación y Presupuesto en la Revista "Proceso" de fecha 14/1/80 (no. 167)

te para llevar a cabo investigaciones que permitan elaborar programas y metodologías adecuados al medio.

(2-4) Económico-Cultural.

Los recursos destinados al patrimonio cultural no son suficientes para enriquecerlo, sino que en la mayoría de los casos se cae en la simple comercialización de artesanías. Pareciera que se olvida, o se desconoce, que el patrimonio cultural es mucho más amplio que las manufacturas indígenas y como consecuencia, se limita el patrimonio cultural al folclorismo, debido a la falta de investigación.

(3-1) Educativo-Político.

Durante siglos, se trató de imponer el español a través del método directo, sin lograrse la extinción de las lenguas autóctonas. A partir de 1939 se propuso el uso del método bilingüe para las comunidades indígenas, lo cual, fue un éxito educativo y a través de esto, se reconoció el derecho de los indígenas a recibir una educación especializada. Lógicamente, a través de las diversas lenguas se manifestaron diferentes culturas y con ello se reconoció la naturaleza multicultural del país. Los puntos anteriores, propiciaron la definición de una política que promueva el desarrollo de México como una nación con características plurilingües y multiculturales.

(3-2) Educativo-Económico.

Las demandas económicas en cuestiones educativas rebasan los recursos asignados, puesto que para abarcar las necesidades educativas de las comunidades indígenas, es necesario capacitar al personal en una forma especial. Esta capacitación abarca el área lingüística, que les permita analizar y representar gráficamente su idioma. También es necesario desarrollar una conciencia crítica en el medio indígena, que lleve a revalorizar sus culturas y a definir los puntos de unión y sus diferencias

con la cultura nacional. Por otra parte, es urgente la elaboración de programas y materiales bilingües-biculturales para las diferentes etnias del país, lo cual exige la investigación cultural y económica de los grupos, para que con esta información se reestructuren los contenidos de la primaria indígena, con la finalidad de que satisfagan las necesidades económicas y sociales de las poblaciones indígenas. Sin embargo, el presupuesto asignado no puede cubrir las necesidades reseñadas.

### (3-3) Educativo.

La educación indígena debe expresarse bajo las normas de una educación bilingüe, cuyos criterios son:

"Pedagógicamente es recomendable basar todos los conocimientos en las experiencias y medio ambiente del alumno, así que si el habla es un recurso indispensable para la comunicación, debe usarse en este proceso la que es del dominio del grupo al que pertenece el alumno. Por otra parte, puesto que la alfabetización sólo es un medio para el aprendizaje de lo que se lee y escribe, mientras se domina, se pueden dar conocimientos útiles de las matemáticas, las ciencias sociales y naturales y otras actividades, empleándose la lengua indígena como trasmisora. Sin embargo, los indígenas mexicanos tienen en el presente, debido a la proliferación de instituciones gubernamentales que llevan programas a ellos, la necesidad ineludible de relacionarse con personal que sólo habla el español, mucho más que en años anteriores. Así que se hace conveniente que la alfabetización se practique también en la lengua oficial. Es por ésto, que la educación se conduce en forma bilingüe, significando con ello que se aprovechan dos lenguas: la oficial y la materna, durante el ciclo primario." (1)

---

#### (3-4) Educativo-Cultural.

Durante siglos, se trató de imponer la cultura occidental a través de las prácticas educativas, sin lograrse con éso la anhelada unificación nacional. Ya que debido a condiciones sociales y otras características, los métodos fracasaron y hoy en día existe una amplia población indígena en nuestro país. Por tanto, ahora se propone el rescate del patrimonio cultural mediante la aplicación de técnicas y contenidos educativos que surjan de la realidad de las comunidades indígenas, para así lograr la preservación y desarrollo del patrimonio cultural de los grupos étnicos dentro de una estructura nacional.

#### (4-1) Cultural-Político.

Las características culturales de cada grupo étnico rechazan la definición de una política general en cuestiones indigenistas, puesto que esta actitud lo único que ha causado ha sido el desarraigo o falta de identidad de los indígenas mexicanos, tanto en relación con su propio grupo como con la cultura nacional. Lo anterior, provocó el reconocimiento de la diversidad de recursos y necesidades de cada región en particular, y por tanto, la exigencia de establecer políticas regionales en base al análisis de las características culturales y económicas de cada una de las regiones.

#### (4-2) Cultural-Económico.

Las demandas económicas que se derivan de las acciones culturales son mayores a los recursos asignados para estas actividades. Es necesario tomar en cuenta que el patrimonio cultural no puede encajonarse en las cuestiones artísticas o artesanales, sino que es urgente abarcar el

desarrollo higiénico y económico sin afectar la organización social del grupo.

(4-3) Cultural-Educativo.

Las características culturales particulares de cada etnia, han provocado el rechazo a la imposición de técnicas, prácticas y contenidos ajenos al medio cultural. Este rechazo se manifiesta en un alto índice de deserción escolar en las poblaciones indígenas. La razón es que estas técnicas pedagógicas y los contenidos que se manejan, poseen ideas que se contraponen a la visión indígena de la realidad y por tanto, provocan el desarraigo de la población al resaltar la barrera cultural entre los dos mundos. Además, la escuela no ayuda a solucionar los problemas económicos existentes, por lo que los padres de los alumnos prefieren ocupar la fuerza de trabajo que representan sus hijos, en acciones más productivas. Por tanto, es urgente la creación de prácticas pedagógicas que unan al medio escolar con el medio laboral y cultural.

(4-4) Cultural.

Los criterios metodológicos que norman la educación bicultural son: "Para que un planteamiento educativo pueda considerarse completo, debe tomar en cuenta el contexto social. Este debe verse desde dos aspectos, uno el que se refiere al entendimiento y valorización de la propia cultura y el otro el conocimiento de cómo funciona y actúa la sociedad no indígena. Para decirlo mejor, 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. Por tanto, el proceso educativo debe considerar tanto en los contenidos como en los métodos pedagógicos los rasgos culturales de cada grupo étnico. De esta forma se logrará la participación activa de la población adulta, no sólo para que funcione efectivamente el centro escolar, sino para que

éste intervenga en la determinación de lo que considere útil que aprendan los niños y así hacer funcional la enseñanza. Es decir, la revalorización de cada cultura y su relación con el contenido de la enseñanza que permita la transferencia de la educación a la vida activa de la comunidad. Es necesario que el indígena adquiera el conocimiento de cómo funciona y se estructura el grupo mayoritario hispano hablante y el entendimiento de los hechos y valores que han permitido la sobrevivencia de su grupo étnico." (1)

Hasta aquí, he delineado, someramente, el modelo conceptual a través del que se puede realizar el análisis macro del sistema de educación indígena. Así mismo, he ejemplificado la manera de resaltar las interacciones de los diferentes niveles, para establecer sus relaciones y con ellas realizar la planeación de programas educativos que estén acordes con la realidad indígena.

Sin embargo, la exposición total del modelo conceptual requeriría de un volumen que excede los límites de una tesina. Por tanto, en el siguiente capítulo se propone un modelo interdisciplinario, con el que se podrían analizar las interacciones que existen entre diversas áreas profesionales relacionadas con el medio indígena. Considero necesaria la integración de estas áreas para realizar planeaciones y prácticas de programas destinados a desarrollar la educación bilingüe-bicultural.

---

PROPOSICION DEL MODELO INTERDISCIPLINARIO PARA LA EDUCACION  
INDIGENA.

La necesidad de consolidar un modelo interdisciplinario surge de la fragmentación que en la actualidad padece el conocimiento. Ahora, cada profesionista conoce solamente ciertos aspectos de un problema y por tanto, hay que integrar un equipo que ofrezca la visión global del mismo, para que a través de éste se propongan alternativas de solución. Sin embargo, para evitar caer en la elaboración libresca de una planeación que al enfrentarse a la realidad se contraponga a ella, es necesario reflexionar sobre la siguiente afirmación de Freire: "... no podemos realizar ninguna cosa seria y auténtica por las masas populares, sino a partir de ellas y con ellas." (1) Es por esto, que se ha considerado como sujeto principal del equipo al Maestro Bilingüe, ya que él será el transmisor de los intereses y necesidades de su grupo étnico, actuando como punto de enlace entre la población indígena y el grupo de profesionistas. El resto del equipo será formado por un lingüista, un antropólogo y un pedagogo, ya que sus análisis son básicos para elaborar programas de educación bilingüe-bicultural.

El equipo de profesionistas integra un sistema interdisciplinario afocado al área educativa del medio indígena. En este trabajo, el modelo se ha concretado a la reestructuración del primer grado de la primaria bilingüe, puesto que como se ha dicho se acaban de elaborar los libros de lectura en lengua materna para este nivel y quizá tendría posibilidades políticas de realización. Como consecuencia, las relaciones del modelo se encuentran afocadas a ese nivel educativo. Sin em

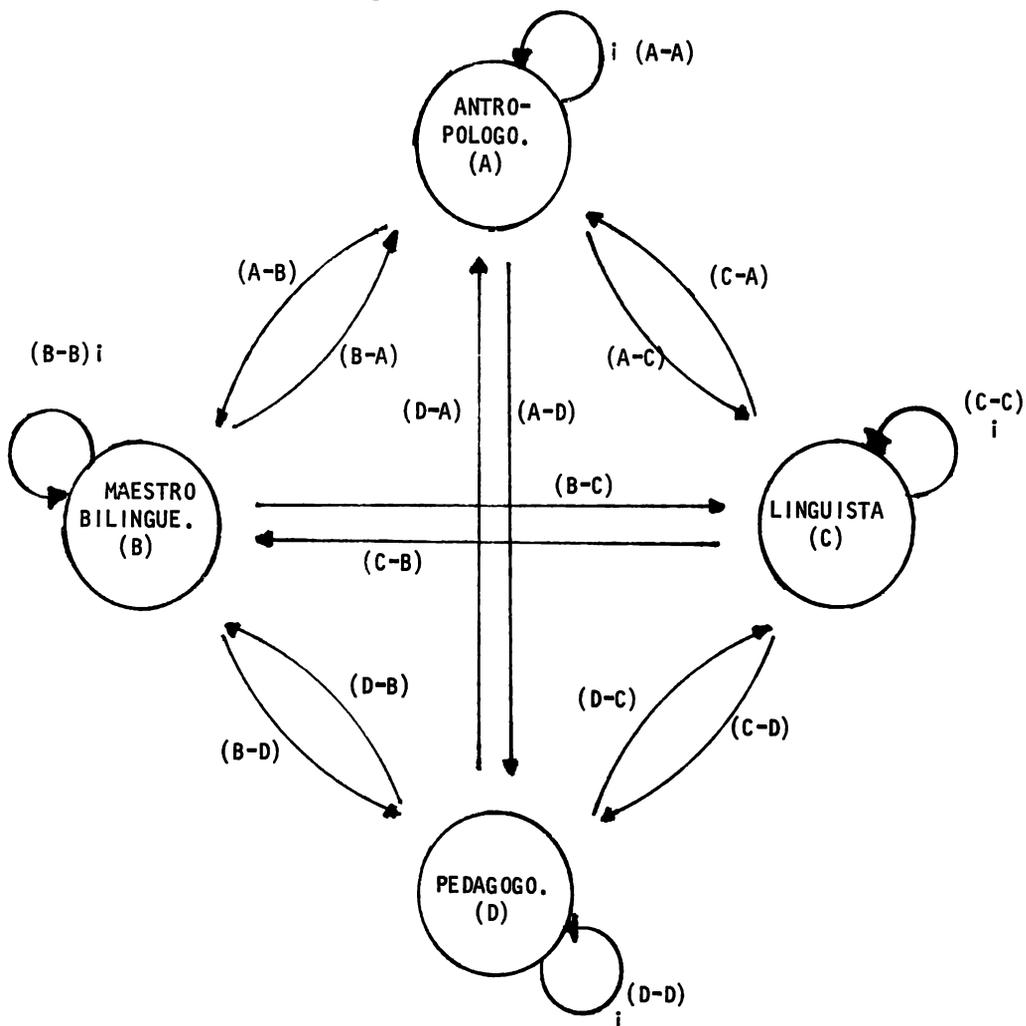
---

1. PAULO FREIRE, La méthode de l'alphabétisation des adultes, 13.

bargo, lo anterior no establece que este modelo interdisciplinario, con ciertas modificaciones, no pueda ser aplicado a la educación de adultos o cualquier otro aspecto del área de educación indígena.

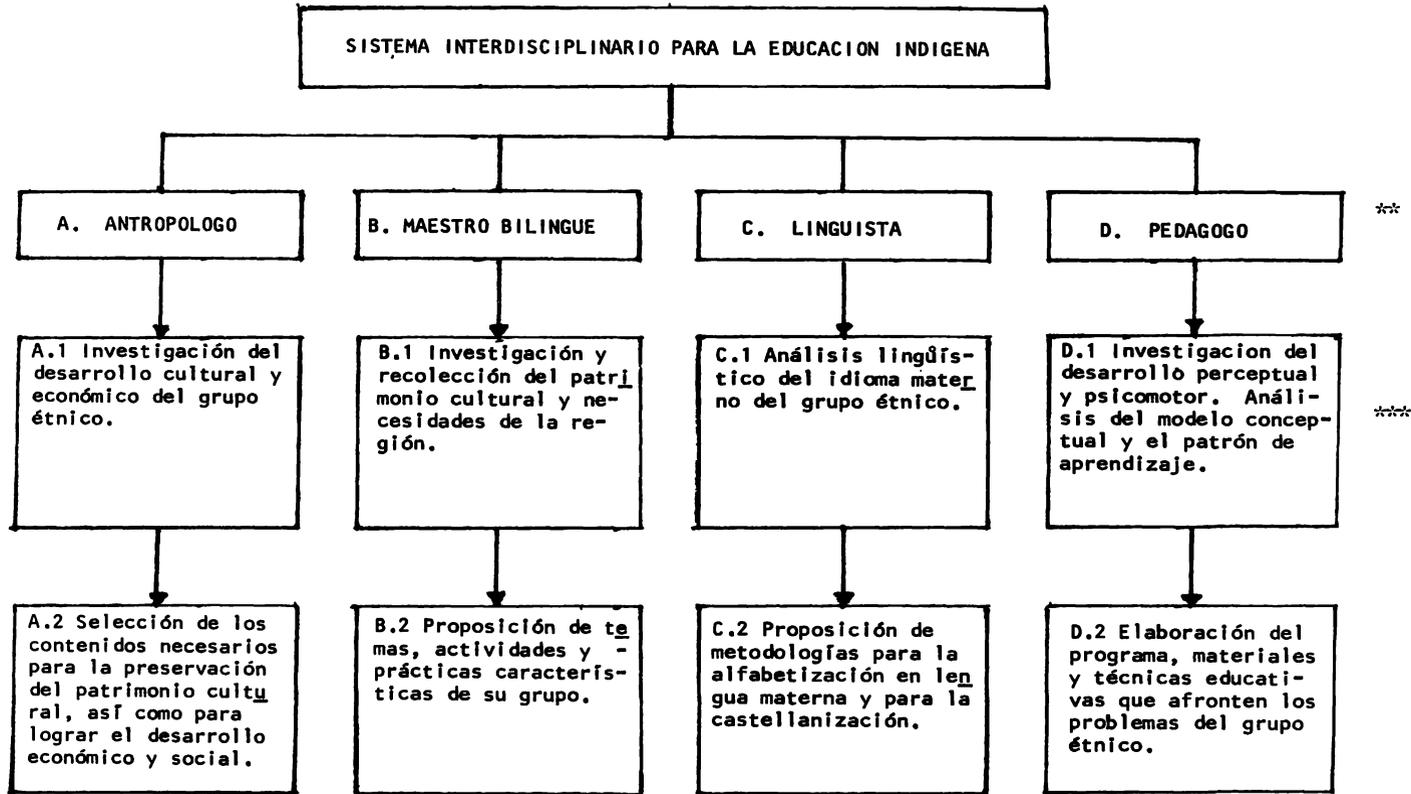
El cuadro 3.1, presenta el "árbol" del sistema, el cual ofrece una visión de la estructura del modelo interdisciplinario. Por su parte, los cuadros 3.2 y 3.3, muestran las interacciones de los subsistemas del modelo a través del "bucle" y la "matriz" de interacción.

Cuadro 3.2 "Bucle o grafo de interacción.



---  
NOTA: i=análisis interno.

Cuadro 3.1. " Arbol" del Sistema (Modelo Interdisciplinario)



---  
 NOTAS: Nivel uno Sistema  
 Nivel dos : Subsistemas  
 \*\*\* Nivel tres: Componentes.

Cuadro 3.3 Matriz de Interacción del Nivel Dos (Subsistemas del Modelo Interdisciplinario).

	ANTROPOLOGO (A)	MAESTRO BILINGUE (B)	LINGUISTA (C)	PEDAGOGO (D)
ANTROPOLOGO (A)	(A-A) Definición del área de trabajo y actividades del antropólogo.	(A-B) Efectos de la actividad del antropólogo sobre las prácticas del maestro bilingüe.	(A-C) Efectos de la actividad del antropólogo sobre las prácticas del lingüista.	(A-D) Efectos de la actividad del antropólogo sobre las prácticas del pedagogo.
MAESTRO BILINGUE (B)	(B-A) Efectos de la actividad del maestro bilingüe sobre las prácticas y estudios del antropólogo.	(B-B) Definición del área de trabajo y actividades del maestro bilingüe.	(B-C) Efectos de la actividad del maestro bilingüe sobre las prácticas y estudios del lingüista.	(B-D) Efectos de la actividad del maestro bilingüe sobre las prácticas y estudios del pedagogo.
LINGUISTA (C)	(C-A) Efectos de la actividad del lingüista sobre las prácticas del antropólogo.	(C-B) Efectos de la actividad del lingüista sobre las prácticas del maestro bilingüe.	(C-C) Definición del área de trabajo y actividades del lingüista.	(C-D) Efectos de la actividad del lingüista sobre las prácticas del pedagogo.
PEDAGOGO (D)	(D-A) Efectos de la actividad del pedagogo sobre las prácticas del antropólogo.	(D-B) Efectos de la actividad del pedagogo sobre las prácticas del maestro bilingüe.	(D-C) Efectos de la actividad del pedagogo sobre las prácticas del lingüista.	(D-D) Definición del área de trabajo y actividades del pedagogo.

### 3.3.1. Explicitación de las interacciones de los subsistemas del modelo interdisciplinario.

#### (A-A) Antropólogo o Etnólogo.

El antropólogo aclarará el cuadro global del grupo étnico, determinando las esferas culturales y las características de los cambios culturales presentes y futuros. Es decir, establecerá el desarrollo cultural de la comunidad a través de la definición de cómo funciona, cómo vive la gente, cómo se organiza el trabajo, quiénes son los líderes y cómo está relacionada la comunidad con el exterior. Señalará la forma en que el grupo étnico aborda los problemas económicos y políticos. Marcará el alcance y los límites de un cambio, su cronología y funcionalidad o disfuncionalidad en relación con el conjunto, destacando los puntos críticos en dicho proceso de cambio. Definirá las tendencias internas de la sociedad grupal, hacia la transformación o 'desarrollo', buscando la manera de hacerlas compatibles con la realidad. Analizará la cultura del grupo, destacando los puntos más significativos y sus diferencias con la cultura occidental. Es importante que el antropólogo no se concrete exclusivamente a la revisión bibliográfica sobre el grupo en cuestión, sino que realice investigaciones a través de la observación participante y de otras técnicas.

#### (A-B) Antropólogo-Maestro Bilingüe.

El antropólogo proporcionará al maestro bilingüe ciertas técnicas de investigación y recolección de datos para recuperar el patrimonio cultural de su grupo. También, intervendrá en la elaboración y aplicación de instrumentos que propicien la participación de los miembros

del grupo en la selección de contenidos y prácticas para articular un programa de estudios que verdaderamente afronte las necesidades del grupo en todos sus niveles.

(A-C) .Antropólogo-Lingüista.

El antropólogo propondrá al lingüista los temas fundamentales de la cultura del grupo, para con éstos, integrar el contenido del método de alfabetización. Analizará los temas del método de castellanización para discutir con el lingüista las áreas de relación de la cultura occidental reflejada en el método y la cultura propia del grupo. La finalidad es evitar exponer al niño indígena a contenidos ajenos a él, sin tener la oportunidad de analizarlos.

(A-D) Antropólogo-Pedagogo.

Ambos profesionistas realizarán un análisis riguroso y realista de las innovaciones o prácticas educacionales puestas en marcha en el medio indígena, con el fin de comprobar si éstas han alcanzado los objetivos propuestos. A través de este análisis se definirán ideas realistas sobre lo que la escuela puede llevar a cabo como instrumento de satisfacción de necesidades sociales. Teniendo como base su conocimiento del área cultural del grupo en cuestión, el antropólogo analizará las técnicas, métodos, estrategias y prácticas que el pedagogo sugiera para desarrollar la educación. La finalidad es evitar la imposición de ideas occidentales que desvaloricen la cultura propia del grupo o provoquen el desarraigo y la falta de identificación de la población escolar.

**(B-A) Maestro Bilingüe-Antropólogo.**

Discutirán las proposiciones o análisis cultural del grupo, para obtener la verdadera visión indígena sobre el tema. El maestro bilingüe será el transmisor de la problemática de la región y de las expectativas de solución de la población. De esta forma se irán planteando los aspectos culturales que sean representativos del grupo étnico, para que sean tomados en cuenta en la reestructuración del plan de estudios y los contenidos de los materiales educativos. Es importante considerar las cuestiones económicas y políticas, ya que son indispensables para lograr el progreso integral de la zona.

**(B-B) Maestro Bilingüe.**

El maestro bilingüe expondrá la problemática económica, cultural y social de su grupo étnico. Para ésto, realizará profundas investigaciones en su región, propiciando la intervención de los miembros de su grupo para obtener diferentes puntos de vista de un mismo aspecto. Así mismo, recopilará tradiciones o técnicas laborales que formen parte del patrimonio cultural, con lo que estructurará los contenidos, tanto del programa, como de los libros de texto que permitan el desarrollo económico y social a través de la riqueza del patrimonio cultural y tomando en cuenta aquellos aspectos del desarrollo tecnológico actual que puedan ser de utilidad al grupo.

**(B-C) Maestro Bilingüe-Lingüista.**

El maestro bilingüe discutirá la estructura lingüística y la representación gráfica de su lengua materna. Por otra parte, junto con el lingüista investigará los campos semánticos que sean interesantes y útiles a los niños del primer años de primaria. Analizará los temas que

conformen el método de castellanización para seleccionar aquéllos que requieran de una explicación especial que permita establecer sus relaciones con la cultura del grupo.

**(B-D) Maestro Bilingüe-Pedagogo.**

El maestro bilingüe expondrá al pedagogo las características y los recursos humanos y económicos con que cuenta su región, haciendo énfasis en los aspectos referentes a la población infantil. La exposición del maestro bilingüe será contrastada con los datos obtenidos por el pedagogo en su investigación de las necesidades de la región. De esta forma, realizarán conjuntamente un análisis comparativo de las características, necesidades, intereses y actitudes de los niños indígenas en relación con los niños del resto del país y de los estudios impresos de otros países. La meta es establecer el perfil del niño indígena, del grupo particular con el que se trabaje. El maestro bilingüe estudiará y quizá practicará, para discutir con el pedagogo, la metodología, técnicas y procedimientos educativos que éste proponga para el grupo étnico. De esta manera se logrará que el programa se adapte a los patrones de aprendizaje y necesidades de la cultura propia del grupo.

**(C-A) Lingüista-Antropólogo.**

El lingüista propondrá al antropólogo diversos códigos, surgidos del estudio estructural de la lengua materna del grupo, a través de los cuales se pueden transmitir los contenidos culturales fundamentales para los niños. Por otra parte, sugerirá la manera en que los aspectos de la cultura occidental necesarios para el desarrollo económico, de salubridad, etc. pueden ser introducidos usando el lenguaje de los niños.

(C-B) Lingüista- Maestro Bilingüe.

El lingüista proporcionará al maestro bilingüe los fundamentos básicos del análisis lingüístico de su lengua materna. Conjuntamente, establecerán la manera en que se representarán gráficamente los fonemas de su idioma. Así mismo, el lingüista explicará al maestro bilingüe la gramática de su lengua, sus relaciones y sus diferencias estructurales con el español. Discutirán la forma óptima en que la gramática puede transmitirse a los niños. Ambos elegirán los temas que deberán introducirse en el método de alfabetización en lengua materna y en el de castellanización oral, como segunda lengua.

(C-C) Lingüista.

Este profesionista realizará el análisis lingüístico del idioma vernáculo, el cual comprenderá:

1. análisis fonológico y elaboración de un alfabeto práctico,
2. análisis gramatical,
3. un estudio para determinar las variantes dialectales de la lengua.<sup>(1)</sup>

A partir de los datos y conclusiones de los estudios realizados, el lingüista propondrá o elaborará un método para la alfabetización en la lengua materna del grupo étnico, aclarando el manejo de la gramática. También, basado en este conocimiento, el lingüista elaborará, ampliará o adaptará un método de castellanización, para que a través del español se favorezca el análisis sobre el uso del español y de la nueva cultura que será introducida con él.

(C-D) Lingüista-Pedagogo.

"El estudio sistemático de las pautas lingüísticas del grupo, es uno de los principales enfoques para el estudio del estilo cognoscitivo conceptual. Las diferencias de estilo conceptual implican dife-

--

rentes pautas de aprendizaje." (1) Por tanto, es necesario que el lingüista y el pedagogo discutan estas diferencias conceptuales, para que este último pueda elaborar metodologías útiles que afronten la manera particular de percepción del grupo en cuestión.

"La preparación de materiales didácticos requiere también un conocimiento del sistema sintáctico para que las construcciones sintácticas empleadas en los materiales sean naturales y no atraigan la atención del educando a la rareza de la expresión." (2) Es decir, el pedagogo recibirá del lingüista el estudio fonético, sintáctico y semántico de la lengua indígena, para que conjuntamente propongan el ordenamiento y representación de los temas que integrarán los materiales educativos.

(D-A) Pedagogo-Antropólogo.

El pedagogo discutirá con el antropólogo los contenidos biculturales, su importancia, su dosificación, la forma en que deberán representarse gráficamente y la manera de ser transmitidos, para que no sean una imposición, sino un descubrimiento para los niños. Por tanto, será necesario abarcar conocimientos de la cultura propia del grupo y ciertos aspectos de la cultura occidental que sean útiles y accesibles a la edad de los niños. Los contenidos de este punto integrarán las áreas de ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales, en los aspectos vinculados a las actividades productivas o culturales de la comunidad.

(D-B) Pedagogo-Maestro Bilingüe.

El pedagogo elaborará con el maestro bilingüe el programa de estudios que represente las características culturales, sociales y económicas del grupo étnico al que será dirigido, tomando en cuenta la edad y

---

1. JOHN SENGLETON, Enfoques estructurales para la investigación sobre la educación de minorías, en Antropología y Lingüística en el desarrollo de la educación, 19
2. MILDRED LARSON Y OTROS, Educación bilingüe, 297

los intereses de los educandos. Es importante considerar los recursos materiales y humanos y las necesidades de la población, para de esta manera trabajar sobre la realidad. Discutirán las técnicas, metodología y recursos didácticos que puedan aplicarse en ese lugar, teniendo como meta la participación activa y crítica de los niños, pero sin llegar a extremos que provoquen la falta de identidad.

(D-C) Pedagogo-Lingüista.

El pedagogo discutirá con el lingüista la forma óptima de representar gráficamente los fonemas de la lengua materna, para que sea más fluido el reconocimiento y la ejecución de los signos, facilitando así el proceso de alfabetización en los niños. Establecerán también, la dosificación y serie de repeticiones necesarias para la total comprensión del educando. Por otra parte, el pedagogo propondrá el uso de técnicas o dinámicas que agilicen y hagan más ameno el proceso de alfabetización y el de castellanización.

(D-D) Pedagogo.

Este profesionalista estudiará el análisis lingüístico del idioma vernáculo para a partir de esta comprensión, proponer técnicas pedagógicas que agilicen los procesos de alfabetización en lengua indígena, la castellanización y las demás áreas del programa. Seleccionará, y dosificará los temas de las recopilaciones de tradiciones, cuentos, formas de trabajo y demás aspectos del patrimonio cultural, para con estos contenidos integrar el programa, materiales didácticos y libros de texto. Analizará el desarrollo cognitivo y perceptual de los niños para establecer su forma de conceptualización, para que a partir de este análisis elabore prácticas o actividades adaptadas a la realidad social, lingüística, económica y de desarrollo de los niños del grupo correspondiente. Practicará, adaptará y creará actividades que desa-

rrollen la capacidad creativa y crítica de los niños indígenas, teniendo presente evitar el desarraigo de éstos a su propia cultura.

#### 3.4 Recomendaciones para operar el modelo.

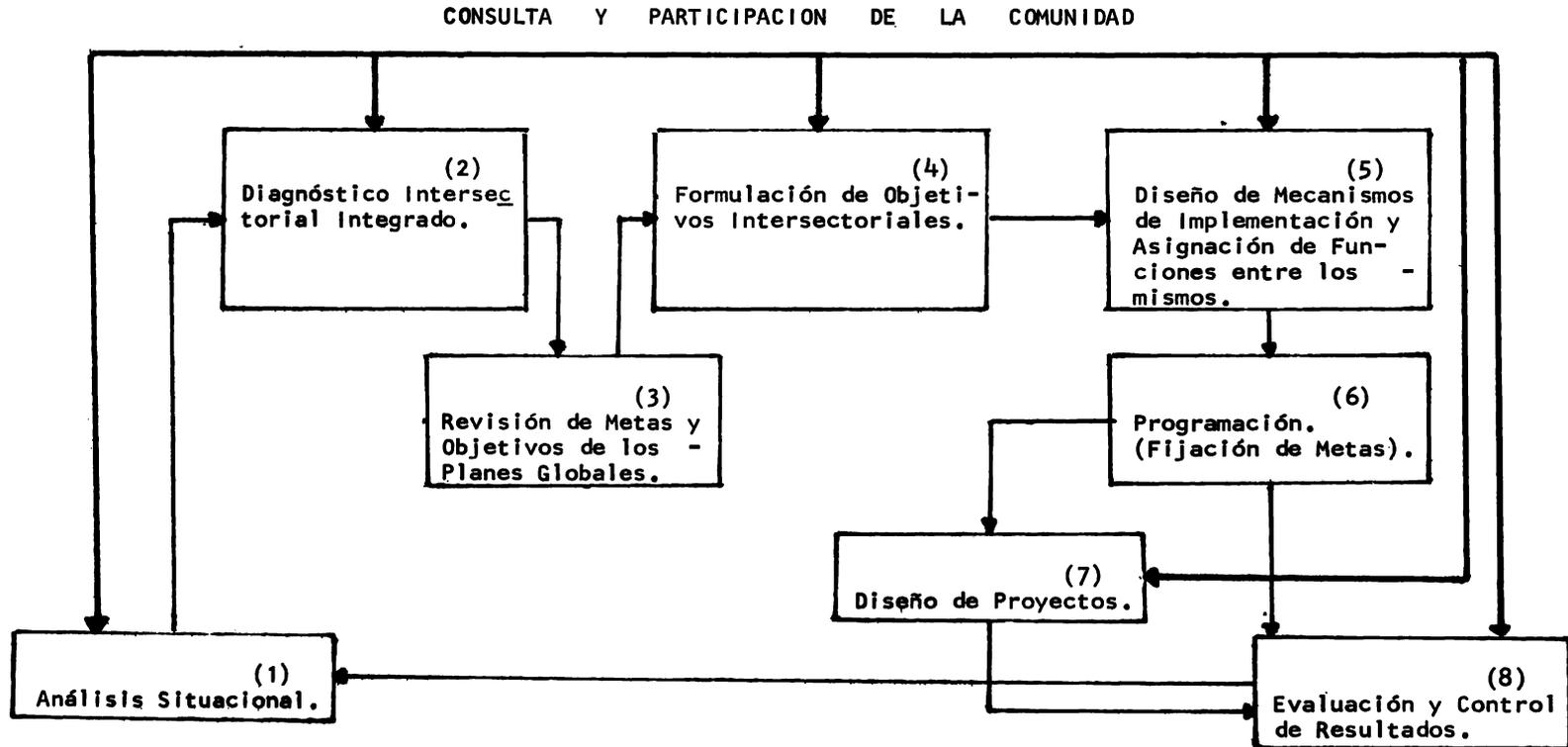
Se ha dicho ya, que los principales problemas que se presentan en los programas educativos del medio indígena son consecuencia de la falta de participación de la comunidad en la planeación de dichos programas. Por tanto, es necesario analizar el siguiente esquema (Cuadro 3.4), que presenta Muñoz Izquierdo (1) para los trabajos intersectoriales.

Es conveniente destacar la importancia que se concede en el esquema citado a la consulta y participación de la comunidad. Si trasladamos esta idea al modelo que nos interesa, la forma óptima de alcanzar esta relación es a través del traslado del equipo interdisciplinario a la región o zona en la que habite el grupo étnico con el que se vaya a trabajar. De esta manera se logrará una mayor convivencia de los integrantes del equipo con los miembros de la comunidad. Dicha convivencia podría establecerse a todos los niveles y en diferentes momentos de la vida de la comunidad, con lo que se obtendría información más real de la situación actual y características del grupo étnico. Por ejemplo, el pedagogo podría participar en los juegos de los niños y observar el ritmo o rutina de vida de éstos, obteniendo una visión más amplia de sus intereses, necesidades y capacidades.

En relación con el trabajo interno del equipo, sería sumamente provechoso dedicar un día de la semana para realizar sesiones conjuntas de trabajo y exposición de las investigaciones, de esta forma, se aclararían dudas, se orientarían los trabajos hacia un mismo enfoque y se obtendría

---

1. MUÑOZ IZQUIERDO Y OTROS, Diagnóstico y marco conceptual de la planificación integral de la educación en México, 198.



el conocimiento global del desarrollo del trabajo en todas las áreas. El objetivo sería evitar que cada profesionista se concrete a desarrollar su área y se olvide de que se encuentra inmerso en un trabajo interdisciplinario, además, con el tiempo todos los integrantes comprenderían mejor las áreas de trabajo restantes, con lo que se podrían integrar mejor los conocimientos, además de alcanzar un mayor desarrollo personal.

Se sugiere utilizar la "técnica de Grupo Operativo" para guiar el trabajo interno del equipo. El pedagogo actuaría como coordinador (observador participante), quien se encargaría de registrar el proceso de integración del grupo interdisciplinario, así como los problemas que se presenten para vencer las resistencias en cada miembro del equipo. Podría considerarse la conveniencia e inconveniencia de incorporar al grupo operativo a miembros interesados de la comunidad, especialmente a los maestros bilingües de la zona, puesto que si ellos no están de acuerdo con el programa, por bueno que sea éste, fracasará. Se propone utilizar esta técnica porque permite estimular el testimonio directo de los afectados por los procesos y sería un instrumento de investigación y evaluación de las hipótesis de trabajo del equipo interdisciplinario, las que a través de esta técnica podrían ser validadas o invalidadas, según sea el caso.

#### 4. FORMACION DEL PEDAGOGO PARA LABORAR EN EL MEDIO INDIGENA.

Los planteamientos y análisis de los capítulos anteriores nos llevan al punto central de este trabajo: ¿cuáles son los conocimientos básicos que el pedagogo debe poseer para realizar la planeación y práctica de la educación indígena?

Las respuestas se encuentran relacionadas con los modelos propuestos. Al observar el modelo conceptual, podemos establecer que es urgente ampliar el campo de trabajo del pedagogo, capacitándole para enfrentar problemas concretos de la realidad de México. Por tanto, es necesario establecer dentro del plan de estudios un taller en el que se discuta la situación plurilingüe y multicultural del país, enfocando la situación educativa a través del análisis de sus relaciones y aspectos económicos y políticos. Algunos de los temas a discutir podrían ser: el valor social del lenguaje; la política del habla en México; el papel de los grupos indígenas en la estructura económica del país; el llamado 'problema indígena', etc. Se sugiere utilizar como bibliografía básica los siguientes textos:

- El problema del indio. Vicente Lombardo Toledano. Ed. Sep/Setentas.
- El español instrumento de una cultura y otros ensayos. Castro Leal. Sep/Setentas.
- La política indigenista en México (Tomos I y II). Alfonso Caso y otros. Ed. SEP-INI.
- Balance del Indigenismo. Alejandro Marroquín. Instituto Indigenista Interamericano.
- ¿Ha fracasado el indigenismo? Varios autores. Sep/Setenta.
- Razas y Racismo. Juan Comas. Ed. Sep/Setentas.

- La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. Ed. SEP-INI. Shirley Brice.
- Bilingüismo y educación. Renzo Titone. Ed. Fontanella.
- Teoría y práctica de la educación indígena. Gonzalo Aguirre Beltrán. Ed. Sep/Setentas.
- Hallaron una lengua común. Cameron Townsend. Ed. Sep/Setentas.

Por otra parte, si tomamos como base el modelo interdisciplinario se pueden establecer las necesidades de una especialidad dentro del área pedagógica afocada a la educación indígena.

En el análisis interno del subsistema pedagógico surgen necesidades que se podrían abarcar con las siguientes materias o asignaturas:

- Teoría de la percepción.

En esta se debe realizar un análisis profundo de la percepción sensorial. Por percepción sensorial entendemos el reflejo a nivel cerebral del conjunto de partes, cualidades y relaciones de un todo de la realidad que actúa directamente sobre los órganos de los sentidos.

La percepción de un objeto o situación no es la reproducción fidedigna de los mismos, sino que es una 'apariencia de la realidad', apariencia que se va precisando a través de la práctica o las experiencias vividas.

La razón que fundamenta esta proposición del estudio de la teoría de la percepción es que los métodos o materiales educativos presentan una selección de situaciones del mundo externo, imponiendo la percepción del autor a los educandos, lo cual no corresponde a las múltiples variedades de estímulos que el mundo real presenta ante el individuo. Por lo que la finalidad del estudio de esta teoría será realizar estudios sobre la percepción que poseen los grupos indígenas, la cual, seguramente, variará de la percepción occidental, puesto que sus antecedentes y estímulos son distintos.

Para reforzar la idea expuesta, tomemos ciertas características de la percepción visual. Sabemos que las percepciones visuales se describen en términos de su apariencia, organización, constancia, movimiento y espacio. Tomaremos como ejemplo los atributos de la apariencia (\*) y de la organización (\*\*). Si los afocamos al análisis y comparación de un dibujo occidental y un dibujo indígena de niños de la misma edad, nos daríamos cuenta que varían. El dibujo del niño indígena presentaría, con seguridad, mayor brillantez, sus colores serían mas fuertes y las relaciones entre figura y campo no respetarían las proporciones de los marcos occidentales. Con ésto, podríamos afirmar que la percepción es diferente de una cultura a otra, pero esta afirmación necesita bases teóricas que la respalden. Por tanto, es necesario aplicar los conocimientos sobre la percepción elaborando investigaciones que iluminen estas diferencias.

Una vez que el pedagogo tenga esta información fundamentada, podrá dedicarse a la tarea de la elaboración de materiales didácticos, libros de texto o metodologías para la alfabetización en lengua materna o castellanización, especializados para los grupos étnicos del país.

La bibliografía referente a la percepción es sumamente extensa y no poseo los conocimientos suficientes para sugerir una bibliografía básica.

#### -Metodologías de Alfabetización.

Es requisito de la capacitación del pedagogo para laborar en el medio indígena, el manejo de diversos métodos de alfabetización.

Una metodología muy comentada en la actualidad es la de Paulo

---

Los atributos de la apariencia son: brillantez, claridad, intensidad de color, tamaño, forma, etc.

\*\*Los atributos de la organización son: campo y figura; las zonas pequeñas se perciben como figuras y las grandes como campos.

Freire, basada en el diálogo y la participación para lograr la alfabetización a través del proceso de concientización. Se sugiere que se analice profundamente esta metodología. La idea es aplicar los conocimientos que el pedagogo adquiera en la materia de lingüística en la práctica de esta metodología, cuyas fases son:

Primera: Investigación del universo vocabular del grupo. Se realiza a través de encuentros informales con los miembros del grupo, para seleccionar aquellas palabras con sentido existencial y las expresiones típicas del pueblo.

Segunda: Selección de palabras generadoras en base a su riqueza silábica, dificultad fonética, relación con la realidad social, cultural o política del grupo., etc.

Tercera: Creación de situaciones-problema codificadas, que serán descodificadas por el grupo.

Cuarta: Elaboración de fichas indicadoras para los coordinadores de debate.

Quinta: Elaboración de fichas con la descomposición de familias fonéticas de la palabra generadora. (1)

Sin embargo, la meta de esta materia no sería el imponer la metodología de Freire, sino el proporcionar al pedagogo información sobre diversas metodologías para que éste pueda analizarlas, discutir las y practicarlas. Algunos métodos de alfabetización son: el global, el onomatopéyico, el cromático, el alfabético, el natural, el sicofonético, el silábico, etc. El objetivo sería que con esta información el

---

1. PAULO FREIRE, o. c., 23.

\* Uno de los objetivos de la proposición de esta especialidad sería el todas las materias integraran un módulo y que los conocimientos de una de ellas tuvieran oportunidades de aplicación en cualquiera de las demás.

pedagogo estableciera los requisitos que un método de alfabetización debe cumplir para afrontar las necesidades de las lenguas indígenas.

Sería conveniente revisar la siguiente bibliografía:

-Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. Antonio Barbosa Heldt. Ed. Pax-Mex.

-La lectura y la escritura por el método global. José Forgione. Ed. El Ateneo.

-Los métodos naturales (III). El aprendizaje de la escritura. Célestin Freinet. Ed. Fontanella.

-La alfabetización para pueblos pre-alfabetos. Sara Budschinski. Ed. Sep/Setentas.

-La praxis educativa de Paulo Freire. Carlos Torres Novoa. Ed. Guernika.

-Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Ed. Siglo XXI.

Así mismo, las interacciones del subsistema pedagógico con los demás subsistemas del modelo ofrecen un análisis de los conocimientos y prácticas que el pedagogo debe poseer de otras áreas profesionales que se encuentran íntimamente relacionadas con su labor en el medio indígena. Consecuentemente, presentan una idea de las materias introductorias que deben formar parte del currículo del pedagogo para que éste pueda integrar los aspectos educativos en un marco más amplio a través de su relación con los demás profesionistas. A continuación se sugieren ciertas materias y prácticas que se han desprendido del análisis de este modelo:

-Introducción a la antropología social o cultural.

Se establecen como temas fundamentales a desarrollar, conceptos tales como: cultura, función, símbolo, etc., y para esto se recomienda la siguiente bibliografía básica:

- Introducción a la antropología. Ralph Beals y Harry Heijer. Ed. Aguilar.
- Antropología estructural. Levis Strauss.
- El etnocidio a través de las Américas. R. Jaulin. Ed. Siglo XXI.
- Antropología y colonialismo. Gerard Leclercq. Ed. del Sur THF.
- México, desarrollo con pobreza. E. Padilla Aragón. Ed. Siglo XXI.
- Migración, etnicismo y cambio económico. Lourdes Arizpe. Colegio de México.
- Introducción a la lingüística.

Se proponen como temas a desarrollar en esta materia, los siguientes: la lengua como sistema, diferencias entre lengua y dialecto, el sistema fonológico de la lengua, la estructura sintáctica, la estructura semántica, etc. Se sugiere como bibliografía a consultar:

- El lenguaje y la vida humana. Mauricio Swadesh. Ed. F.C.E.
- La nueva filología. Mauricio Swadesh. Ed. F.C.E.
- La lengua y el hombre. Bertil Malmberg. Ed. Istmo.
- La América hispanohablante. Ed. Istmo. Bertil Malmberg.
- Los nuevos caminos de la lingüística. Bertil Malmberg. Ed. Siglo XXI
- El signo lingüístico. Antonio Millán. ANUIES.
- Lingüística y significación. Biblioteca Salvat de grandes temas.
- Revolución en la lingüística. Biblioteca Salvat de grandes temas.
- Problemas de lingüística general (I-II). Emile Benveniste. Ed. Siglo XXI.
- ¿Qué es la lingüística? G. Mounin. Ed. Anagrama.

Se concluye del análisis del modelo, que es necesario realizar prácticas de campo en las que los pedagogos apliquen sus conocimientos y sobre todo que inicien su relación con el medio real de trabajo. Por otra parte, se sugiere realizar mesas redondas en las que se analice el sig-

nificado del vocabulario o jerga pedagógica, para que a través de ellas el profesionista adquiera la capacidad de explicar estos términos con palabras sencillas.

Se sugiere, como evaluación del modulo propuesto, realizar el estudio de un grupo étnico en particular. Será necesario que el estudiante conozca el análisis lingüístico del idioma materno del grupo y para esto es conveniente contar con la asesoría de un lingüista. De esta manera, se comprobarán los conocimientos básicos que el pedagogo ha adquirido en esta área. Así mismo, habra que solicitar bibliografía o asesoría antropológicas para establecer los aspectos culturales y de desarrollo del grupo en cuestión. Finalmente, la acción del estudiante se concretará a la elaboración de materiales, técnicas y contenidos educativos para desarrollar un programa de educación bilingüe-bicultural, en el que sugiera lineamientos para las metodologías de alfabetización en lengua materna.

## CONCLUSIONES.

A través de los análisis realizados en este trabajo, se establecen las siguientes conclusiones:

1. El llamado "problema indígena" es, definitivamente, la consecuencia de ciertas acciones políticas, económicas y culturales, por lo que el pedagogo debe ampliar su visión de estas áreas que afectan directamente el ámbito educativo.
2. Es necesario realizar una planeación educativa interdisciplinaria para abarcar las necesidades del medio indígena.
3. Es urgente que se de continuidad a la aplicación de la educación bilingüe-bicultural para atender los problemas étnicos y por tanto, se debe capacitar al pedagogo en esta área de trabajo.
4. La capacitación pedagógica debe ampliarse, tomando conocimientos de otras áreas profesionales, ya que en el desarrollo de su labor, casi siempre, encontrará la necesidad de relacionarse con otros profesionistas para comprender un problema educativo.
5. Este trabajo presenta una visión integral del campo de la educación indígena, de la cual, se podrían establecer alternativas de solución para los problemas educativos de esta área.

## BIBLIOGRAFIA.

- AGUIRRE BELTRAN, GONZALO. Teoría y práctica de la educación indígena. México, Sep/Setentas, 1973. 200 p.
- ARANA, EVANGELINA. La lingüística aplicada a la educación indígena. En: México Panorama Histórico y Cultural (V). México, SEP-INAH, 1975.
- ARANA, EVANGELINA. Lingüística y educación indígena. Ponencia presentada al XII Congreso Internacional de Americanistas, México, 1974.
- ARIZPE, LOURDES. El reto del pluralismo cultural. México, INI, 1978. 76 p. (Investigaciones sociales no. 2)
- BAEZ JORGE, FELIX. Implicaciones políticas y económicas de la educación bilingüe y bicultural. México, diciembre, 1977.
- BRICE HEATH, SHIRLEY. La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. México, SEP-INI, 1972. 317 p. (Antropología social no. 13)
- CIIS. Método integral para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, (Educación bilingüe-bicultural). México, SEP, 1978. 109 p.
- FERRE D'AMARE, RICARDO Y FELIX BAEZ JORGE. Lineamientos para la reorientación de la educación bilingüe y bicultural en México. México, marzo, 1979.
- FONAPAS-SEP-INI. Programa productivo para la reorientación de las funciones de los alberques escolares. México, 28, mayo, 1979.
- FREIRE, PAULO. La méthode de l'alphabétisation des adultes. En: Communantes, Paris (23): 69-06-07. p. 13-29.
- HERNANDEZ LOPEZ, RAMON. Acción educativa en las áreas indígenas. México, SEP, 1976. 230 p.
- INI. Bases para la acción 1977/82. México, INI, 1977. 57 p.
- LARSO L., MILDRED Y OTROS. Educación bilingüe. Una experiencia en la amazonía peruana. Lima, Ignacio Prado, 1979. 470 p.
- MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS Y OTROS. Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México. En: Educación y desarrollo dependiente en América Latina. México, Guernika, 1979. p. 171-201. (Educación y Sociología no. 5)

- OVALLE FERNANDEZ, IGNACIO. Informe presentado ante el Consejo del Instituto Nacional Indigenista. México, 1, marzo, 1978.
- PICON ESPINOZA, CESAR. Los programas educativos de las poblaciones indígenas. En: América Indígena, mayo, 1979. p. 79-99.
- SEP-INI. Programa de educación para todos; subprograma de castellani-  
zación; informe anual 78/79. México, 28, mayo, 1979.
- SWADESH, MAURICIO. Juegos para aprender español; 2a. ed. México, SEP, 1978. 112 p.
- SWADESH, MAURICIO. Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas. (una serie de conferencias). México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1940.
- VARIOS AUTORES. Antropología y lingüística en el desarrollo de la educación. París, UNESCO, 1973. 64 p. (Estudios y documentos sobre educación, no. 11)
- VARIOS AUTORES. ¿Ha fracasado el indigenismo? México, Sep/setentas, 1973. 190 p.

## ANEXO 1.

### COPLAMAR

Para poder llevar a cabo acciones en las zonas marginadas del país, de manera integral, el presidente de la República dispuso crear la "Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), dependiente directamente del ejecutivo.

La coordinación debería estudiar y proponer la atención eficaz de las necesidades de las zonas deprimidas y grupos marginados. Así mismo, sugeriría la coordinación de las acciones de las dependencias y entidades de la administración y los programas dirigidos a este tipo de zonas geográficas y grupos humanos. Y además, transmitiría las determinaciones del ejecutivo en torno a la coordinación que deberán poner en práctica las diversas instituciones para el cumplimiento de los programas aprobados y armonizar las políticas y las acciones de las entidades públicas involucradas.

Las entidades que inicialmente estaban comprendidas en COPLAMAR eran:

- Instituto Nacional Indigenista
- Comisión Nacional de Zonas Áridas
- Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital
- Fideicomiso para el Sosténimiento del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital
- La Forestal, F.C.L.
- Patronato del Candelillero
- Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos
- Productos Forestales de la Tarahumara

- FIDEPAL., S. de R. L. de I. P. y C. V.
- Patronato del Maguey
- Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías
- Compañía Forestal de la Lacandona, S. A.
- Fideicomiso para Rehabilitar Regiones del País Afectadas o que en el Futuro Sufran las Consecuencias de Fenómenos Físicos.

La insuficiencia de las acciones de estas entidades derivaron dos funciones más para COPLAMAR

- A) La de sugerir sistemas de coordinación interinstitucional. La cual se ha cumplido con el diseño de trabajo orientado a dar mayor eficiencia a la acción gubernamental en las zonas marginadas, propiciando al efecto que todas las dependencias y entidades de la administración pública, que actúan en esas regiones, utilicen de una manera sistemática los recursos humanos y materiales para la elaboración de sus programas .
- B) La de ser vehículo de las determinaciones del ejecutivo respecto a la coordinación que deberán poner en práctica todas las dependencias que corresponda, para el mejor cumplimiento de los programas dirigidos a zonas deprimidas y grupos marginados, a través del Sistema de Colaboración Programática.

Lo anterior, amplió la cobertura de COPLAMAR, que en la actualidad trabaja, además de las dependencias reseñadas, con:

- Secretaría de Programación y Presupuesto (participa en todos los programas).
- Secretaría de Gobernación
- Secretaría de Patrimonio y Fomento Industrial
- Secretaría de Comercio
- Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos
- Secretaría de Comunicación y Transportes
- Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas

- Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Salubridad y Asistencia
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social
- Secretaría de la Reforma Agraria
- Secretaría de Turismo
- Departamento de Pesca
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
- Fondo Nacional para Actividades Sociales
- Compañía Nacional de Subsistencias Populares
- Comisión Federal de Electricidad
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- Instituto Nacional del Deporte
- Comisión Nacional de Fruticultura
- Banco Nacional de Crédito Rural, S. A.
- Fondo de Garantía y Fomento para la Avicultura
- Banco Nacional de Fomento Cooperativo, S. A. de C. V.
- Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad Rural y de la Vivienda Popular
- Servicios Ejidales, S.A.

Los objetivos generales de COPLAMAR, conforme al orden de análisis señalado por la Secretaría de Programación y Presupuesto, son los siguientes:

11. Aprovechar adecuadamente la potencialidad productiva de los grupos marginados y de las zonas donde se hallan asentados, para asegurar una oferta más abundante de bienes, fundamentalmente alimentos y servicios.

2. Promover el establecimiento de fuentes de trabajo, de su diversificación en las zonas marginadas mediante la canalización de recursos públicos y privados y la capacitación de los núcleos de población, cuidando de la cabal observancia de las leyes laborales y demás aplicables.
3. Elevar la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos de las zonas marginadas mediante la difusión de modernas tecnologías y el aprovechamiento de respuestas tecnológicas adecuadas o tradicionales, según el caso.
4. Lograr una remuneración justa para el trabajo y los productos generados por los grupos marginados y promover una mayor aplicación de recursos que beneficien a los estratos más pobres en materia de alimentación, salud, educación y vivienda para propiciar un desarrollo regional más equilibrado.
5. Fomentar el respeto y el desarrollo de las formas de organización de los grupos rurales marginados para fortalecer su capacidad de negociación en las fases de producción, distribución y consumo.
6. Fortalecer las manifestaciones propias de estos grupos y con ello la estructura pluricultural de México, y
7. Elevar la conciencia y la capacidad de organización de los núcleos sociales marginados para que sean capaces de influir en mayor medida en la orientación de las políticas nacionales y contribuir, con ello a modificar o remover las condiciones que hacen posible la excesiva acumulación de la riqueza y determinan la desigual atención de las necesidades de los grupos marginados por parte de los propios instrumentos gubernamentales." (1)

---

En relación con los grupos indígenas, se afirma de COPLAMAR lo siguiente:

"El presidente de la República rescató la idea de ubicar la dirección de la política indigenista bajo la dependencia directa del ejecutivo federal, a través de COPLAMAR. Así como su decisión de transformar al INI en una organización, que en palabras del propio presidente, se dice que será el eje del programa de desarrollo para los pueblos marginados de la república. Esta concepción de la política nacional con los grupos étnicos parte de tres premisas básicas:

1. que entre la población marginal del país, a los grupos étnicos se les ha mantenido singularmente apartados de los beneficios del desarrollo nacional, en virtud de procesos históricos caracterizados por la persecución sistemática, el despojo abierto y la explotación permanente
2. que más allá de las características que se han atribuido a la condición indígena, desde la utilización de indicadores biológicos, lingüísticos, psicológicos o culturales, aquélla revela sustancialmente una relación de coloniaje
3. que la preservación de la identidad étnica como opción libre de las comunidades indígenas es un derecho indiscutible de estos grupos y parte esencial de la personalidad de una nación plural como la nuestra." (1)

---

# Presupuesto de Egresos de la Federación 1980

## Cómo se distribuye sectorialmente

### De dónde viene

Concepto	(Millones de Pesos)
<b>Gobierno Federal</b>	<b>1 308 618</b>
Impuesto sobre la Renta	198 660
Impuestos al Comercio y a la Industria	80 992
Impuestos al Comercio Exterior	184 013
Impuesto al Valor Agregado	80 358
Otros Ingresos Ordinarios	17 239
Ingresos no Tributarios	18 567
Empréstitos y Financiamientos	259 189
<b>Operaciones</b>	<b>501 964</b>
Venta de Bienes y Servicios	67 022
Contribuciones para el Seguro Social a cargo de Patronos y Trabajadores	13 340
Ingresos Diversos	55 499
Operaciones Ajenas	206 569

**Total 1 683 412**

1 Se refiere sólo al IMSS

Sector	(Millones de Pesos)
<b>Sectores de Atención Especial</b>	
Agropecuaria	123 875
Comunicaciones y Transportes	97 114
Comercio	62 456
Bienestar Social	282 546
PIDER, CUC Y COPLAMAR	21 651
<b>Total Sectores de Atención Especial</b>	<b>587 642</b>
Industrial	355 356
Administración	40 493
Asentamientos Humanos	16 047
Defensa	18 915
Turismo	4 186
Poderes	2 385
<b>Total</b>	<b>1 308 618</b>
<b>Gasto de Operación</b>	<b>1 106 806</b>
<b>Programa de Inversiones</b>	<b>574 606</b>
<b>Total</b>	<b>1 683 412</b>

1 Programa de Inversión para el Desarrollo Rural; Corredores Unidos de Coordinación con los Estados; y Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados.

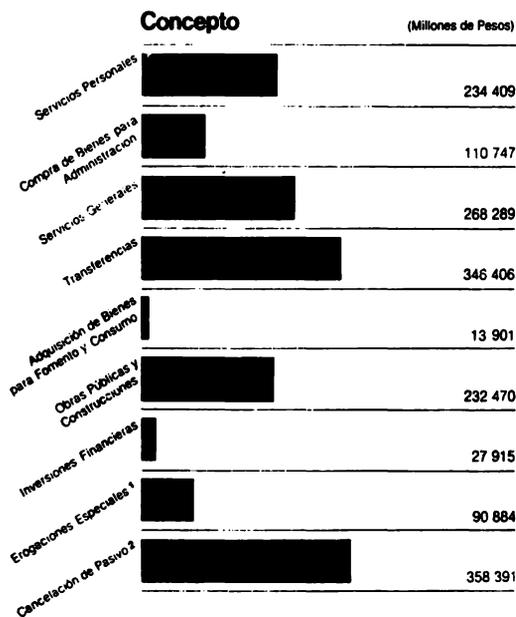
## Quién lo administra

Concepto (Millones de Pesos)

Organismo Federal	639 018
Legislativo	1 385
Presidencia de la República	1 312
Judicial	1 000
Gobernación	3 583
Relaciones Exteriores	2 753
Hacienda y Crédito Público <sup>1</sup>	132 365
Defensa Nacional	13 912
Agricultura y Recursos Hidráulicos	74 972
Comunicaciones y Transportes	37 414
Comercio	28 563
Educación Pública	125 354
Salud y Asistencia Pública	18 743
Marina	4 903
Trabajo y Previsión Social	1 918
Reforma Agraria	5 512
Pesca	7 109
Procuraduría General de la República	1 050
Patrimonio y Fomento Industrial	50 378
Asentamientos Humanos y Obras Públicas	26 197
Turismo	4 182
Ergaciones Adicionales	92 612
Deuda Pública	197 074
Programación y Presupuesto	6 728

Organismos y Empresas	844 394
Petróleos Mexicanos	369 589
Comisión Federal de Electricidad	120 729
Cia. de Luz y Fuerza del Centro	17 858
Ferrocarriles Nacionales de México	22 414
Caminos y Puentes Federales de Ingresos y Servicios Conexos	2 801
Aeropuertos y Servicios Auxiliares	3 769
Ferrocarril del Pacífico	4 137
Ferrocarril Chihuahua al Pacífico	1 237
Ferrocarriles Unidos del Sureste	1 415
Ferrocarril Sonora Baja California	898
Aerolíneas de México	12 848
Compañía Nacional de Subsistencias Populares	27 980
Instituto Mexicano del Café	17 368
Productos Forestales Mexicanos	434
Forestal Vicente Guerrero	260
Fertilizantes Mexicanos	21 049
Productos Pesqueros Mexicanos	16 405
Instituto Nacional para el Desarrollo de la Comunidad y de la Vivienda Popular	172
Instituto Mexicano del Seguro Social	78 286
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	37 618
Lotería Nacional para la Asistencia Pública	11 217
Instituto Mexicano de Comercio Exterior	935
Diesel Nacional	20 474
Siderúrgica Nacional	1 865
Constructora Nacional de Carros de Ferrocarril	7 399
Siderúrgica Lázaro Cárdenas Las Truchas	8 576
Productora e Importadora de Papel	6 661

## En qué se gasta



**Total 1 683 412**

<sup>1</sup> Comprende, entre otros conceptos, erogaciones de Organismos Descentralizados y Empresas propiedad del Gobierno Federal sujetos a control presupuestal directo, erogaciones o subtelidos condicionados a un ingreso, así como imprentas.

<sup>2</sup> No incluye 17,303 millones de pesos de apoyos para pago de pasivo, mismos que se encuentran en el renglón de Transferencias.

**Total 1 683 412**

<sup>1</sup> En su calidad de mecanismo de transferencia de recursos, este Ramo incluye participaciones a los Estados y fondos financieros para el desarrollo agropecuario, industrial, turístico y comercial, por un total de 110 633 millones de pesos.