



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ARAGON

UTILIZACION DE ALGUNOS MEDIOS DE DIFUSION
EN LA EDUCACION INDIGENA. EL INSTITUTO
NACIONAL INDIGENISTA Y LA DIRECCION
GENERAL DE EDUCACION INDIGENA DURANTE
1976-1983

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PERIODISMO
Y COMUNICACION COLECTIVA

P R E S E N T A N :

MARIA LUISA ESCALANTE CORREA
JOSE LUIS BENAVIDES LEDESMA

ASESOR DE TESIS:

ROBERTO FERNANDEZ IGLESIAS

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción.....	I
I.- Política lingüística y uso de medios de difusión en la educación indígena (el caso de México). Antecedentes.....	
1) Etapa colonial. Teatro, gramáticas y doctrinas.....	3
2) Siglo XIX.....	7
3) Posrevolución.....	10
3.1) Método directo: Vasconcelos, Ramírez y Bassols...	11
3.2) Lázaro Cárdenas: la adopción del método bilingüe.....	15
3.3) INI, consolidación del método bilingüe. Teatro, guiñol y radio.....	20
3.4) El indigenismo de participación. Uso de múltiples medios.....	26
3.5) La disputa actual.....	33
Referencias bibliográficas.....	39

II.- El bilingüismo y la diversidad étnica: el caso de México.....	44
1) Lengua, dialecto y bilingüismo.....	45
2) Nación, etnia y clase.....	50
Referencias bibliográficas.....	59
III.- Educación y comunicación.....	62
1) Tres tipos de pedagogías y su concepción comunicativa.....	62
2) Los medios en la educación.....	67
2.1) Educación formal, no formal e informal. Su relación con los medios.....	67
2.2) El proceso comunicativo y los medios. Importancia.....	70
2.3) Utilización de los medios de difusión en la educación.....	74
Referencias Bibliográficas.....	80
IV.- Utilización de algunos medios de difusión en la educación indígena (INI-DGEI).....	82

1) Las actividades educativas: INI y DGEI.....	83
1.1) Antecedentes.....	83
1.2) Alfabetización y castellanización.....	86
1.3) Educación bilingüe-bicultural.....	89
2) El caso de la radio.....	91
2.1) Ventajas del uso de la radio en zonas indíge- nas. La experiencia latinoamericana.....	92
2.2) Dos modelos: INI/DGEI. Radio DGEI.....	94
2.3) Radio INI.....	99
3) Medios impresos.....	110
3.1) Importancia de los medios impresos en cultu- ras de tradición oral.....	110
3.2) Los libros de texto.....	114
3.3) Literatura indígena.....	118
3.4) Revistas.....	121
4) Otros medios.....	124
Referencias bibliográficas.....	131

V.- Alternativas.....136

1) Necesidad de diseñar una política de comunicación.....	136
---	-----

2) Los medios en la educación indígena. Importancia del mensaje.....	139
3) La recepción crítica y la elaboración de mensajes. Dos procesos complementarios.....	141
4) Utilización de medios impresos en la educación indígena.....	144
5) La dimensión de lo comunicativo.....	145
Referencias bibliográficas.....	147
Conclusiones.....	148
Bibliografía.....	154
Hemerografía.....	168
Documentos.....	176

Introducción.

La educación indígena en México ha funcionado como un instrumento de castellanización. Esta tendencia a la unidad idiomática está subordinada a la política de unificación lingüística que ha prevalecido en nuestro país desde la colonia.

La utilización de algunos medios de difusión en la educación indígena durante 1976-1983 en el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) es el objeto de estudio de la presente investigación. Para ello fue necesario buscar los antecedentes históricos indispensables de la educación de los grupos étnicos y la utilización de los medios en esta actividad. Al mismo tiempo, hubo que revisar, de una manera general, el desarrollo del indigenismo.

El presente trabajo describe y analiza la utilización de algunos medios de difusión en los programas educativos realizados por el INI y DGEI durante 1976-1983. El propósito no es aportar soluciones, ya que sus implicaciones rebasan las esferas lingüística y comunicativo-educativa. Se

investigó, desde una perspectiva interdisciplinaria, la utilización de medios en la educación indígena, debido a que estas dos instituciones muestran poco interés en vincular lo comunicativo-educativo a lo lingüístico, como aporte al esfuerzo interdisciplinario.

El lenguaje es el instrumento más importante para el desarrollo de la sociedad. Por esta razón se elaboró un análisis de la utilización de los medios de difusión en la educación bilingüe-bicultural. Abordar un tema lingüístico y antropológico desde el ámbito comunicativo-educativo puede ser un elemento importante para futuras investigaciones que influyan en la decisión de utilizar de la mejor manera posible los medios de difusión en las zonas indígenas.

Los medios de difusión pueden ser empleados -y de hecho lo son- como apoyo a los programas de castellanización, pero también, y ahí radica su importancia, pueden ser un elemento que sirva para el desarrollo y promoción de las lenguas indígenas.

En el primer capítulo quedan establecidos los antecedentes del problema en materia lingüística, educativa, comunicativa y antropológica. En México, la política de unificación lingüística no ha cambiado desde el periodo colonial hasta la fecha. Sin embargo, el cambio del método directo de castellanización por el método bilingüe favore-

ció una mayor utilización de los medios en la educación indígena, junto con la acelerada industrialización de los medios de difusión en este siglo.

La utilización de los medios en la educación bilingüe no es neutral a ideologías, responde también a la concepción que de los fenómenos educativo y comunicativo tienen los indigenismos integrativo y de participación; las dos ideologías indigenistas que están en pugna.

La situación de los grupos étnicos es abordada en el capítulo dos desde la perspectiva lingüística y antropológica. La primera permite explicar la relación diglósica que guardan las lenguas indígenas frente al español, ya que están subordinadas social y legalmente. Analizar la cuestión indígena desde el punto de vista antropológico supone tomar en cuenta los conceptos de nación, etnia y clase para comprender la realidad de los indios. La conformación del Estado-Nación, en oposición al Estado multinacional, hizo concebir como necesaria la integración de las diversas etnias. La unificación cultural, a través de la educación, la historia y el lenguaje, también repercutió en los indígenas. Por último, la forma en que el modo de producción capitalista subordina y resignifica otras formas de producir, aumentó la explotación y la miseria de las comunidades indígenas.

En este contexto, las instituciones indigenistas proporcionan coherencia al proyecto global de integración de las etnias, en el que la educación bilingüe-bicultural es sólo un aspecto.

El empleo de los medios de difusión en la educación indígena es, esencialmente, un problema educativo y comunicativo. En el capítulo tres se exponen los tres tipos de pedagogías y su concepción comunicativa, los tres tipos de educación, la vinculación entre educación y comunicación, y la utilización de los medios de difusión en la educación. Aquí puede establecerse cómo la opción pedagógica adoptada en la educación formal indígena -en este caso la transmisora y/o persuasoria- determina la utilización de los medios de difusión. Este proceso de transmisión y/o persuasión es vertical, unidireccional y autoritario.

En el capítulo cuatro es descrito el funcionamiento de algunos medios de difusión que emplearon el INI y la DGEI en la educación indígena, durante el periodo 1976-1983. Uno de los medios que merece especial atención, debido a su acelerada expansión en esta área, es la radio. Su utilización, además de tener grandes ventajas en las comunidades étnicas, tiende a acelerar la enseñanza oral del español, a través de la educación no formal e informal. Esto hace suponer que el objetivo principal del Estado mexicano es la

castellanización oral y no la alfabetización. Esta afirmación se confirma debido a la falta de planeación de programas permanentes de alfabetización y postalfabetización; a la utilización de los medios impresos sólo como apoyo a la educación formal y a la poca importancia que el INI y la DGEI asignan a la necesidad de generar un ambiente favorable a la lectura y escritura en las comunidades indígenas y les permita transitar de una cultura oral a una escrita.

La reflexión acerca de ciertas alternativas probables para conseguir que los medios de difusión sean utilizados en un verdadero proceso comunicativo, son expuestas en el capítulo cinco. Estas alternativas están encaminadas a vislumbrar la posibilidad de diseñar políticas de comunicación institucionales, de rescatar la importancia del mensaje en el proceso comunicativo, de la recepción de éste y de su elaboración, de la adecuada utilización de los medios impresos en la alfabetización y postalfabetización y de la adecuada dimensión que se le asigne al fenómeno comunicativo en la acción indigenista.

I.- Política lingüística y uso de medios de difusión en la educación indígena (el caso de México). Antecedentes.

La coexistencia de varias lenguas en el territorio que hoy ocupa México ha sido uno de los principales problemas para establecer comunicación entre los distintos grupos que integran la población nacional.

El problema lingüístico está vigente en nuestro país desde antes de la llegada de los españoles. El náhuatl y el maya eran las lenguas que predominaban en el centro y sureste del país, respectivamente. Sin embargo, esto no impidió la existencia y desarrollo de otras lenguas indígenas.

La conquista material también trajo consigo la conquista espiritual de los pueblos sometidos al yugo español. La religión y el lenguaje fueron los ejes centrales de la colonización del nuevo mundo. No obstante, en la primera etapa de la época colonial fue más importante la acción evangelizadora que la castellanización.

Los medios de difusión al alcance de los frailes fueron utilizados para evangelizar. Ejemplos claros de esta tendencia fueron el teatro de evangelización en lenguas indígenas, los sermonarios, los catecismos y los vocabularios.

Una vez consolidada la conquista fue relegado el uso de las lenguas vernáculas y fue adoptada una política de unificación idiomática. Desde entonces hasta la fecha, esta política ha prevalecido en nuestro país.

La unidad de la nación a través del lenguaje ha sido una aspiración constante del México colonial, independiente y posrevolucionario. Por esto, la castellanización de los grupos indígenas es la acción principal para lograrla. Sin embargo, los métodos utilizados para la castellanización han cambiado a través del tiempo. El método de enseñanza directa del español predominó desde la consolidación del imperio español hasta bien entrado el siglo XX. El método bilingüe, que postula la necesidad de utilizar las lenguas indígenas en los primeros años de la educación como un paso de transición hacia la castellanización, ha predominado desde el gobierno de Lázaro Cárdenas a la fecha.

El método bilingüe ha favorecido el empleo de los medios de difusión en la educación indígena como sucedió con el proyecto tarasco, donde la educación en lengua vernácula necesitó de los medios de difusión para transmitir nuevos mensajes.

Los defensores del método directo, en cambio, descartan la posibilidad de una educación bilingüe por la impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en todas las len-

guas y también porque los indígenas desean aprender el español lo más rápido posible.

En los últimos años ha surgido una nueva corriente antropológica que critica los métodos empleados y la política de unificación lingüística y afirma que México es un Estado multinacional, pluricultural y, por ende, plurilingüe. Para esta corriente, las lenguas indígenas deben tener el mismo rango y reconocimiento que el idioma español.

1) Etapa colonial. Teatro, gramáticas y doctrinas.

La religión y el lenguaje fueron los elementos principales para la unificación del nuevo Estado-Nación español en el siglo XVI. Aparece el neologismo lengua española en sustitución de castellano. Sin embargo, ambos términos eran utilizados con distintos fines: "...el nombre de castellano había obedecido a una visión de paredes peninsulares adentro, el de español miraba al mundo. Castellano y español situaban nuestro idioma intencionadamente en dos distintas esferas de objetos: castellano había hecho referencia comparando y discerniendo, a una esfera de hablas peninsulares -castellano, leonés, aragonés, catalán, gallego, árabe-; español aludía explícitamente a la esfera de las grandes lenguas nacionales

-francés, italiano, alemán, inglés-..."(1)

La llegada de los españoles al territorio que hoy ocupa México provocó profundas transformaciones en los pueblos indígenas. Sin duda, las políticas que prevalecieron en las nuevas colonias fueron una continuación de aquellas aplicadas para la unificación de la corona española. De esta manera, el lenguaje y la religión se convirtieron en los ejes centrales de la acción colonizadora en materia cultural.

En México existía una gran diversidad de lenguas. "El náhuatl había adquirido características de lingua franca en toda la zona dominada por la confederación azteca, mas este dominio estaba reducido a la porción central del país y se diluía inmediatamente al norte, donde tarascos y chichimecas se establecieron y al sureste habitado por grupos mayenses".(2)

Esta situación generó serios problemas a los conquistadores y frailes. Los primeros utilizaron intérpretes; los frailes, encomendados de la conquista espiritual, se dedicaron a aprender las lenguas naturales de la región, en especial el náhuatl. El interés primordial de los religiosos era evangelizar, relegando a segundo término la castellanización. Ellos propusieron la utilización del náhuatl como lingua franca para hacer más fácil su acción.

La actividad de los frailes favoreció el empleo de las lenguas indígenas en la evangelización. La fundación del Colegio de Tlaltelolco en 1536 marcó el punto más alto de la utilización de las lenguas vernáculas, ya que los franciscanos intentaban, a través del Colegio, ordenar sacerdotes indígenas, quienes bajo su control extendieran la religión católica. No obstante, las otras órdenes religiosas y los nuevos clérigos que arribaron a América impidieron la creación de una teocracia india.(3)

La escasez de recursos y, sobre todo, la necesidad de superar la barrera lingüística provocaron que los misioneros utilizaran todos los medios de difusión a su alcance. Los primeros contactos en las escuelas fueron ricos en materiales gráficos de enseñanza. Además, se elaboraron gramáticas y vocabularios para estudiar las lenguas; catecismos, sermonarios, confesionarios y evangelios en lenguas vernáculas: "...durante el periodo 1524-1572, fijando la atención solamente en la Nueva España y en los libros que se refieren a la obra evangelizadora, hallamos por lo menos 109 obras, de las cuales 80 fueron escritas por franciscanos, 16 por dominicos, 8 por agustinos y 5 anónimas. Por razón de las lenguas, ésta es la división: de la lengua náhuatl, o referentes a ella: 66, en tarasco, o en orden a él: 13; para el otomí: 6; pirinda: 5; mixteco:6; zapoteca: 5; huasteco: 4;

totonaco: 2; zoque: 1; dialecto de chilapa: 1".(4)

El teatro constituyó otro medio de difusión importante para la religión. "Probablemente fue el espectáculo de las representaciones y mitotes indígenas tan gustados por el pueblo en sus festividades religiosas, el que inspiró a los primitivos frailes la idea de hacer representar piezas religiosas sin las complicaciones y teológicas sutilezas de los autos sacramentos españoles; sino obras de piedad en forma sencilla y asequible a la mentalidad de aquellos recientes conversos cuya custodia ejercían".(5)

Este teatro de evangelización era impartido en lenguas indígenas y representado por hombres indios. Las únicas dos prohibiciones eran que las mujeres participaran y que los temas de las obras fueran profanos. "Todo este teatro edificante está caracterizado, en términos generales, por una adaptación, muy estricta y muy cuidadosa, al modo de ser espiritual y al temperamento de los indios, así como a la situación en que se hallan con orden a la nueva religión. Es totalmente indio, no por la inspiración, pero sí por la lengua y los actores. Los textos están acordes en decirnos que cuantos participaban en estas representaciones...eran indios y que todo lo que se decía y contaba estaba en lengua de indios, muy frecuentemente en lengua náhuatl, como que era una manera de lengua universal y los misioneros se empeñaban en

difundirla más y más aún".(6)

2) Siglo XIX.

Los pensadores de la ilustración, a fines de la etapa colonial, consideraron la cultura india como parte de la tradición histórica de América. Estas mismas ideas fueron compartidas por los insurgentes de la independencia. Sin embargo, una vez terminada la contienda, la concepción del indio cambió diametralmente. "Los escritos formales del período de la posindependencia nos revelan a la vez, una indiferencia respecto de la tradición indígena de México y un esfuerzo doctrinario por borrar la designación de indio de la vida mexicana. Cualquiera que haya sido el grado de indigenismo o de neoaztequismo presentes en las declaraciones antiespañolas de la era de la independencia, éste desapareció de la escena en 1821".(7)

La independencia marcó el triunfo de los criollos, quienes tenían en sus manos el diseño de una nueva nación, la cual no incluía a los indios, ni a sus lenguas y su cultura. No obstante, los criollos no eran un grupo homogéneo. Estaban divididos en dos grandes facciones: los liberales, quienes estaban inspirados en las ideas europeas y el modelo

estadounidense; los conservadores, quienes proponían una - continuación del sistema colonial de dominación. "El liberalismo exaltado de los unos tiene como contrapeso el conservadurismo irreductible de los otros, que prolonga el discurso colonial hasta 1833. Como casta, los criollos liberales y los criollos conservadores manifiestan un profundo menosprecio por los indios y sus modelos de vivir".(8)

El liberalismo, como principal ideología del capitalismo industrial, penetró profundamente en las esferas de poder. Sin embargo, su dominio no fue exclusivo. Las frecuentes luchas entre liberales y conservadores fueron características de la primera etapa del siglo XIX. Juárez expidió las leyes de Reforma, las cuales secularizaban los bienes de la iglesia y hacían de la educación un instrumento ajeno a la religión. Los conservadores, apoyados por fuerzas extranjeras, iniciaron una contraofensiva que culminó con la coronación de Maximiliano de Habsburgo como emperador de México. El ala conservadora cometió así uno de sus más graves errores al traer a un noble europeo de ideología liberal. En efecto, Maximiliano intentó poner en práctica un proyecto liberal para el país. Su interés por lo indígena lo llevó a realizar acciones que ningún otro liberal imaginó, "...Maximiliano, durante algún tiempo, estuvo estudiando la lengua náhuatl bajo la dirección, según se dice, del nahuatlato Don Fausti-

no Galicia Chimalpopoca, y después de varios meses de estudio empezó a publicar sus decretos en forma bilingüe (en náhuatl y castellano) con el deseo de tener un contacto más directo con aquellos grupos de habla mexicana".(9)

Maximiliano había oficializado de manera implícita el náhuatl. Sentaba con ello un antecedente que hasta la fecha no ha tenido consecuente, ya que el emperador tenía planeado oficializar el uso de las lenguas vernáculas en la educación.

(10) Acción que nunca pudo realizar debido al triunfo de los liberales.

La restauración de la República marcó el inicio de una nueva etapa en el desarrollo del país, llamada de orden y progreso. Esta nueva etapa fue dominada por el pensamiento positivista que imperaba en Europa. Gabino Barreda y Joaquín Baranda diseñaron el nuevo sistema educativo superior y básico, el cual tendía a la uniformidad de la enseñanza para lograr la popularización del saber y la homogeneidad de la cultura. Los pueblos indígenas no fueron considerados en estos proyectos. La precariedad de los recursos materiales, el desinterés por lo indio, la necesidad de modernizar el país y la ausencia de posiciones concretas de los positivistas acerca de la cuestión indígena, fueron algunas de las razones que provocaron la marginación total de las etnias indias en el campo educativo. Esto repercutió directamente en la

ausencia de la utilización de los medios de difusión que apoyaran un sistema educativo indígena.

3) Posrevolución.

El gran sueño de los liberales de formar una burguesía nacional capaz de transformar al país en una nación moderna se diluyó en una oligarquía dependiente de los centros económicos de poder, ubicados en las nuevas naciones industrializadas.

"El decantado progreso material del país se iba reduciendo al bienestar material de un grupo cada vez más estrecho que giraba en torno al dictador... la pugna se volvía a plantear, pero en otra dimensión... El porfirismo había disuelto la vieja división señalando a liberales y conservadores una meta común. Una meta que no iba a realizar, al reducir el bienestar material, al propio de un grupo, al de una oligarquía".(11)

El movimiento revolucionario estalló en 1910. Para el año siguiente, siendo presidente Madero, fue establecida la Escuela de Instrucción Rudimentaria, que formó el primer intento del México independiente de llevar la educación a los grupos indígenas y formó el primer antecedente de la Escuela

Rural Mexicana. Para 1914, el gobierno sólo había logrado establecer 300 instituciones para atender a 11 millones de analfabetos.

La inestabilidad política del país hizo que hasta 1917 aparecieran dos corrientes de pensamiento con respecto a la unidad idiomática. La primera proponía uno o dos años de enseñanza previa del español a los indios, para que ingresaran a las escuelas de primaria. La segunda tendencia pugnaba por un sistema de educación especial para los indios, basado en los principios de ciencia social y el entendimiento de las diversas culturas indias. El mayor representante de esta corriente fue Manuel Gamio.

Este pensador aspiraba a que México lograra el ideal de una nación unificada. Para ello era necesario encauzar la poderosa fuerza de los grupos indígenas "... atrayendo a sus individuos hacia el otro grupo social que siempre han considerado como enemigo, incorporándolos, fundiéndolos con él, tendiendo, en fin, a hacer coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura".(12)

3.1) Método directo: Vasconcelos, Ramírez y Bassols.

Vasconcelos, siendo secretario de educación, propuso

una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional. Para este programa de unificación pidió ayuda a las masas. Distribuyó ediciones en español entre los indios analfabetos, envió a los jóvenes egresados de las preparatorias a que llevaran a las aldeas la buena nueva de la regeneración por el trabajo, la pericia y la virtud. Las aldeas más pobres podían ofrecer, con sacrificio, un edificio para la escuela y el gobierno enviaba un maestro. A este sistema se le llamó Casas del Pueblo (1923). En ellas los indios aprendían el español y conocían los elementos de civilización necesarios para participar de la cultura nacional.

La poca eficiencia de las Casas del Pueblo hizo que se crearan las Misiones Culturales, cuyo propósito original fue el mejoramiento de los maestros federales. Rafael Ramírez, director de las Misiones, hacía las siguientes recomendaciones a los maestros rurales: "...hasta ahora querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos

la fe que en ti tenían, 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 pertenecen; luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar..."(13)

Moisés Sáenz, subsecretario de educación, envió a las comunidades indígenas maestros que hablaban el idioma indio de la región, con el fin de convencer a los indígenas que necesitaban educación y un idioma nuevo. "La enseñanza del idioma nacional era una de las bases de incorporación cultural del indio y el mantenimiento del ideal nacional de solidaridad. Para estos fines se empleaban otras obras con leyendas y tradiciones nacionales así como lecturas públicas y emisiones de radio".(14)

Los fracasos de la Escuela Rural provocaron la creación de un experimento en la ciudad de México con 198 estudiantes indígenas, con el fin de poner a prueba su capacidad de aprendizaje, 19 indios desconocían el español, 148 eran bilingües y sólo 31 hablaban castellano. "Se fundó con ellos la Casa del Estudiante Indígena. Se les acostumbró en ella a vivir como en la ciudad; calzando y vistiendo ropa de tipo occidental; se les hizo andar siempre limpios, se les habituó a co-

mer mejor y con modales... El experimento demostró tres cosas: que el indio tenía las mismas capacidades que el no indio; que podía asimilar rápidamente la cultura occidental y que una vez integrado en la vida urbana, prefería este tipo de vida al de su comunidad indígena".(15)

Narciso Bassols asumió la Secretaría de Educación en 1931. Cancelló las Escuelas Rurales y formó, en su lugar, las Escuelas Regionales Campesinas. "Se habló menos de la incorporación del indio o del papel de las escuelas en la integración nacional, y más del mejoramiento de los métodos productivos. No debía descuidarse la actividad cultural, pero la función principal de la educación rural debía ser la contribución al mejoramiento económico del campesinado con el objeto a largo plazo de transformar los métodos de producción".(16)

El método directo de enseñanza del español a los indígenas fue utilizado en toda esta etapa. Los resultados no fueron satisfactorios. Los indios aprendieron español por imitación, repetición y de manera incidental, pero nunca por la eficiencia del método. Además, la castellanización directa no favoreció en nada el uso de medios de difusión en la educación. Los ejemplos fueron pocos y aislados.

El cambio de método de educación para los indígenas, que se avecinaba, tenía sus raíces en los trabajos realiza-

dos en Guatemala por William Cameron Townsed, posterior fundador del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quien invitó a Moisés Sáenz a conocer sus adelantos con el método bilingüe. Sáenz quedó gratamente impresionado e invitó, a su vez, a este misionero estadounidense a trabajar en México. Townsed se dio cuenta que no podía trabajar solo e impartió en Salphur Springs, Arkansas (1934) unos cursos de verano para lingüistas, lo que posteriormente se llamaría Summer Institute of Linguistics.(17)

3.2) Lázaro Cárdenas: la adopción del método bilingüe.

En 1934 Lázaro Cárdenas asumió el poder. El Partido Nacional Revolucionario decidió adoptar el plan de educación socialista y el Congreso modificó el artículo tercero constitucional, el cual decía: "La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social..." (18)

En 1936, Townsed regresó a México y obtuvo una calurosa acogida por el director del Instituto de Estudios Lingüísti-

cos, fundado por Bassols. Townsed comenzó a trabajar en una aldea náhuatl de Tetelcingo, a cien kilómetros de la ciudad. Cárdenas lo visitó sorpresivamente, quedó impresionado por su trabajo y le proporcionó todo el apoyo posible. El ILV tenía a lingüistas trabajando con los idiomas mixteco, tarasco, maya, mazateco, mixe, totonaca, otomí y tarahumara. Durante el decenio de los treinta, el ILV, unido a los profesionales de instituciones mexicanas, viajó a las zonas indígenas y realizó estudios en treinta idiomas vernáculos. Formularon un alfabeto basado en la fonémica; elaboraron gramáticas, diccionarios y listas de vocabularios.(19)

Los socialistas y los misioneros protestantes del ILV, dos ideologías opuestas, apoyaron firmemente la utilización del método bilingüe en la educación indígena. Ambos grupos constituyeron un bloque sólido para presionar hacia el cambio de método. El cambio favorecía el uso de medios de difusión. Igual que en la primera etapa de la colonia, la enseñanza en lenguas indígenas requería la elaboración de nuevos mensajes en lenguas indígenas, que necesitaban de un mayor apoyo de los medios.

Cárdenas creó el Departamento de Asuntos Indígenas, el cual organizó en 1939 la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con el fin de plantear políticas y medidas para la ejecución de un tipo de educación bilingüe. Esta Asamblea

produjo interesantes conclusiones respecto a la utilización de medios de difusión. Recomendaba preparar discos fonográficos en diversas lenguas indígenas; utilizar la radio; iniciar el uso de periódicos murales y volantes en lenguas indígenas; utilizar letreros y todos los otros medios posibles para crear un ambiente que condujera a un rápido aprendizaje de la utilidad del alfabetismo y la adquisición de maquinaria tipográfica barata para establecer imprentas locales indígenas en las Escuelas Normales Rurales o internados indígenas. (20)

El Proyecto Tarasco recogió las recomendaciones de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. El proyecto estaba a cargo de Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano; el mexicano Alfredo Barrera Vásquez y Maxwell Lathrop, del ILV. El proyecto inició en julio de 1939 en Paracho, Michoacán. Durante un mes, Swadesh impartió a veinte jóvenes purépechas un curso intensivo para alfabetizarlos y después utilizarlos como maestros. Los niños eran alfabetizados en su idioma mediante cartillas. Después de practicar lo suficiente la escritura y lectura de su idioma, se procedía a la castellanización a través de los mismos símbolos alfabéticos. El proyecto duró sólo once meses debido a que sus impugnadores encontraron semejanzas entre el proyecto y los sistemas de la URSS.

Este experimento no sólo marcó un cambio de método en la política lingüística de México, también fue el ensayo que más utilizó hasta entonces los medios de difusión en la educación indígena. Uno de los participantes del proyecto describe así lo que aconteció: "Cuando el alumno podía leer y escribir, dedicábamos mayor atención a la práctica de la lectura de textos cortos. Para la elaboración de éstos, desde el primer mes de trabajo, quedó instalada en Paracho una pequeña imprenta, provista de tipos fácilmente legibles, y una prensa que podía imprimir dos páginas de folleto. Tres muchachos tarascos, de los mismos maestros nativos que había en el proyecto, eran los alumnos del curso de impresión; y con el Dr. Swadesh como maestro, se tiraban publicaciones muy aceptables. Una comisión redactora, integrada por dos profesores bilingües, traducía y redactaba en tarasco leyes nacionales de interés especial para los indios, así como cuentos, leyendas, temas de agricultura, alimentación e higiene, e indicaciones sobre la viruela, la tifoidea y algunas otras enfermedades. De manera que en esos textos, al mismo tiempo que practicaba el alumno la lectura, obtenía instrucción general sobre asuntos que le interesaban, y que podían serle útiles más tarde. Las publicaciones debían hacerse de preferencia en el idioma standard de la región.

"Otra de las publicaciones era el periódico mural, que

aparecía semanalmente, tanto en Paracho como en las Misiones, y que contenía noticias de la región, literatura, y algún artículo a guisa de editorial. Cada semana se turnaba entre los muchachos la comisión redactora encargada de formar el periódico, y esas misiones procuraban siempre darle el mejor formato posible, dándose el caso de muchachos, dotados de considerable talento artístico, que añadían muy buenos dibujos para ilustrar las noticias. El periódico se sacaba a la plaza el día de mercado, y era explicado por algunos de los alumnos más adelantados. En Arantepécua y Quinceo, el periódico fue sumamente útil para divulgar instrucciones a fin de combatir una muy seria epidemia de sarampión que se desató en dos pueblos, y que causó varias muertes entre la población infantil".(21)

Pátzcuaro, Michoacán, fue sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano en abril de 1940, en el que participaron 18 países. Lázaro Cárdenas propuso, en su discurso de inauguración, la enseñanza en lengua materna, basado en los resultados obtenidos en el Proyecto Tarasco.

El Primer Congreso, además de adoptar la posición de Lázaro Cárdenas, propuso que cada nación estableciera una institución especial para el desarrollo de los programas de promoción e investigación de la población india. Estos organismos se afiliarían al Instituto Indigenista Interameri-

cano (III), dirigido por Manuel Gamio y con sede en la ciudad de México. Este instituto comenzó a publicar América Indígena, primera revista latinoamericana para la difusión de la investigación científica en este campo.

En materia de medios de difusión, el Congreso recomendó el "reconocimiento del hecho de que la continuación de la habilidad de leer en lengua nativa, depende de la formación de un cuerpo de literatura indígena adecuado para la lectura postescolar de los adultos". También recomendó: "Editar publicaciones periódicas y eventuales, y realizar una labor de difusión por medio de películas, discos fonográficos, etcétera".(23)

3.3) INI, consolidación del método bilingüe. Teatro, guiñol y radio.

Durante el gobierno del general Manuel Avila Camacho se modificó nuevamente el artículo tercero constitucional y se llevó a cabo una política educativa de unidad nacional, que no tomó en cuenta a los grupos indígenas.

El presidente Miguel Alemán desmanteló el Departamento de Asuntos Indígenas y, en su lugar, creó la Dirección de Asuntos Indígenas. Gual Vidal, secretario de educación y Al-

fonso Caso pugnaban por la creación de una institución destinada a atender a los indígenas. El 4 de diciembre de 1948 nació el Instituto Nacional Indigenista (INI) mediante publicación en el Diario Oficial.

Alfonso Caso presidió el INI, filial al Instituto Indigenista Interamericano. El nuevo instituto dividió su acción en cuatro áreas básicas: construcción de infraestructura, acción crediticia, programas sanitarios y actividades educativas.

"El esquema teórico que a partir de este periodo normó la política indigenista fue en gran medida, diseñado por uno de los más destacados indigenistas del continente, Gonzalo Aguirre Beltrán, quien adoptara las tesis fundamentales de dos corrientes antropológicas, la culturalista (norteamericana), la funcionalista (inglesa), conjugadas a las premisas de las teorías económicas de desarrollo..."(24)

Los Centros Coordinadores fueron los organismos regionales de la acción indigenista. El primero fue el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, con sede en San Cristóbal de las Casas, fundado en 1950. La actividad de estos Centros estaba en la ciudad ladina, ya que ésta funcionaba como centro rector de varias comunidades indígenas. De esta manera, el INI intentaba ayudar a toda la región y no sólo a las comunidades indígenas, ya que el desarrollo de éstas depen-

día de aquella.

La educación bilingüe o alfabetización en idiomas indios estaba incluida en el programa general del INI. No obstante, la ausencia de lingüistas en el país motivó que el gobierno firmara un convenio, a través de la SEP, con el ILV en 1951. En dicho convenio, el ILV se comprometía a estudiar cada una de las lenguas existentes en el país; a proporcionar capacitación lingüística a maestros de zonas indígenas; ayudar a las instituciones indigenistas; preparar cartillas bilingües; traducir leyes, materiales de salubridad, de agricultura; elaboración de libros de alto valor moral, como la Biblia; cooperación con la SEP para la publicación de una revista de lingüística. El gobierno, por su parte, se comprometía a gestionar la permanencia de los investigadores, la exención de impuestos de aduanas y demás servicios que el ILV considerara necesarios.(25)

Los medios de difusión empleados en esta primera etapa de la nueva acción indigenista fueron: libros, cartillas y teatro guiñol. Este último servía para motivar la participación de los indios en los nuevos Centros Coordinadores. "A la par que el libro del empleo de la lengua materna en la transmisión de nuevas ideas, el teatro guiñol (sic) ha sido un recurso de extraordinaria trascendencia. Puede asegurarse que como recurso de propaganda no se ha encontrado nada me-

jor. Los dos personajes centrales de su elenco han sido Petul y Xun que corresponden a los nombres de Pedro y Juan en las lenguas de la región. Petul representa la expresión del progreso y tiene por función la de persuadir al auditorio sobre la bondad de las nuevas ideas y prácticas que se le ofrecen; es decir, representa la voz del progreso. Por el contrario, Xun encarna el obstáculo, la resistencia, la tradición, el que siempre duda y encuentra pretextos para evitar ser convencido".(26)

En el periodo presidencial de Adolfo López Mateos fue creado el sistema de escuelas radiofónicas en la Mixteca Alta Oaxaqueña. Sin embargo, no existen documentos accesibles que permitan conocer cómo y qué objetivos alcanzó este proyecto.

Gustavo Díaz Ordaz no efectuó ningún cambio significativo en las cuestiones indias. En esta época el indigenismo comenzó a ser criticado. Pablo González Casanova, en La democracia en México, afirmaba que a pesar de los programas de integración y desarrollo, México conservaba una población marginal que era víctima del colonialismo interno.(27) El movimiento estudiantil de 1968 aceleró las críticas por parte de profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Antropología.

En 1969 se fundó el Instituto de Investigación e Inte-

gración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), que en 1970 pasó a dirigir Gloria Ruiz de Bravo Ahuja. El IIISEO experimentaba una nueva versión del método directo de castellanización. "Este método descarta la educación bilingüe por la supuesta impracticabilidad de elaborar materiales didácticos en tantas lenguas indígenas y además por el hecho de que los indígenas quieren aprender el español lo más rápidamente posible, para gozar de las ventajas que ofrece la integración a la sociedad nacional...de hecho, este método se basa, como todo método audiovisual-audiolingual, en una psicología conductista y en un enfoque lingüístico estructuralista".(28)

Durante este sexenio nace y muere el Teatro de Orientación Campesina en Chiapas: "...la necesidad de encontrar formas ágiles de comunicación con el campo, que no pasaran por los grandes medios masivos controlados por la reacción, nos llevó a un grupo de amigos, aliados con la CONASUPO de Jorge de la Vega, a heredar todas las formas que el pueblo ha inventado para conservar su memoria y decirse las noticias buenas y malas...la urgencia de encontrar vías adecuadas para la lucha contra los acaparadores nos llevó de la mano al teatro. Era como contar un cuento infinitamente más poderoso donde los hombres, las mujeres, los niños y los ancianos, veían encarnar las palabras en actores que en cierta manera sabían lo mismo que ellos sabían: las difi-

cultades de la cosecha, el acaparamiento por los coyotes, la falta de confianza en las autoridades... Llegamos al teatro por la necesidad de difundir algunas ideas y no solamente difundir la idea del teatro. Así nació el Teatro de Orientación Campesina, cuando logramos incorporar a verdaderos campesinos como actores dimos un gran salto hacia adelante en nuestros trabajos. Su palabra se volvió más efectiva. El teatro se hizo cada vez espejo donde el pueblo se veía a sí mismo, a veces por primera vez".(29)

Las dificultades que enfrentó el Teatro de Orientación Campesina, cuando encontraron comunidades indígenas, hicieron que formaran brigadas de teatro en lenguas indígenas, integradas por indios. El trabajo sólo duró cinco años.

La mayor utilización, en esta etapa, de los medios de difusión en la educación indígena se debió, en esencia, a dos razones: el desarrollo industrial de los medios de difusión en México y al empleo de las lenguas indígenas en la educación, lo que trajo consigo una serie de necesidades comunicativas.

Estos grupos étnicos carecían de un sistema de escritura de sus lenguas, lo que favoreció la utilización de medios auditivos y/o audiovisuales: teatro, guiñol y radio. Los medios impresos ocuparon un lugar clave para la alfabetización de los indios y en la divulgación de investigaciones científicas.

ficas.

3.4) El indigenismo de participación. Uso de múltiples medios.

El Séptimo Congreso Indigenista Interamericano (Brasilia 1972) fue el foro que proporcionó voz a una nueva ideología indigenista que venía perfilándose en América Latina. La autodeterminación de los pueblos indígenas y su participación en las decisiones políticas que les incumben fueron el nudo principal de este nuevo pensamiento indigenista.

El Séptimo Congreso planteó "...que la educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio, que los planes y programas no deben violentar la autodeterminación de la comunidad indígena, sino ampliar el respeto a sus valores culturales fundamentales. Asegurando y preservando la cohesión e identidad cultural, política, económica y social de los grupos indígenas, operando sobre bases bilingües y biculturales. Contribuyendo a orientar la participación integral de los grupos indígenas en las decisiones políticas que les atañen, para el ejercicio de los derechos humanos que les corresponden. El proceso debe formar auténticos líderes indígenas capaces de encabezar y dirigir la acción de

sus comunidades".(30)

Existieron varias causas que aceleraron el surgimiento de organizaciones indias, las cuales buscaban ocupar nuevos espacios para funcionar como agentes de cambio en sus comunidades. Dentro de los factores más importantes se encuentran el fracaso del problema agrario desde el decenio de los sesentas; la multiplicación de los servicios que el gobierno brindaba a los indios, lo que llevó al crecimiento del número de promotores indígenas; las recomendaciones del Séptimo Congreso Indigenista; el surgimiento en México de una nueva generación de antropólogos que criticaban duramente el indigenismo; y la tendencia del régimen echeverrista de fomentar la creación de nuevos canales de participación de diversos sectores sociales, controlados desde arriba. Las organizaciones indias funcionarían como interlocutores del Estado en su acción indigenista e impulsarían el predominio del indigenismo de participación.

El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) surgió como respuesta oficial a la creciente organización de los grupos indígenas. El CNPI nació en el I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Pátzcuaro 1975), organizado por la Confederación Nacional Campesina. "En realidad, este Congreso venía a ser la respuesta oficial al celebrado en el estado de Chiapas el año anterior. En él volvemos a encontrar la tra-

dición mexicana de canalización de los movimientos populares: control del movimiento obrero, control del movimiento campesino y ahora, control del movimiento indio".(31)

Esta nueva y poderosa organización jugó un papel importante en el nuevo discurso indigenista. En 1977 apareció también la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) como agrupación gremial, afiliada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Estos dos organismos fueron los principales interlocutores de la nueva política indigenista.

El gobierno de López Portillo dio un viraje espectacular al discurso indigenista. El nuevo director del INI, Ignacio Ovalle, habló de un indigenismo de participación, que permitiera a los grupos indígenas legitimar el pluralismo étnico y fomentar el desarrollo de las propias comunidades.

En el documento normativo Bases para la acción 1977-1982, el INI reconoce que el concepto indio revela una categoría colonial, coincidiendo con las tesis de González Casanova. También se refiere a que la situación étnica y de clase son los principales problemas de las comunidades indígenas, "... en la política indigenista del presente, puede hablarse de un punto de partida en el que la situación indígena se refiere a dos condiciones, una étnica y la otra de clase, y a dos tipos de reivindicaciones, una cultural y la otra económica,

que se apoyan mutuamente porque en la medida en que los grupos indígenas se logren liberar del despojo constante de sus recursos naturales y del producto de su trabajo estarán en condiciones de liberar y desarrollar la potencialidad de sus culturas, las que a su vez están llamadas a enriquecer sus facultades productivas".(32)

La Coordinadora del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), dependiente del poder ejecutivo, fue el organismo encargado de coordinar el trabajo de once instituciones, entre ellas el INI. "El objetivo de esta Coordinación es la de dar coherencia a las acciones que realizan diversas entidades del sector público que tienen por materia de trabajo, directa o indirecta, la marginación".(33)

El INI trazó varios objetivos para llevar a cabo una acción integral en el medio indígena. En los objetivos del área educativa planteó promover el aprendizaje de la lengua nacional entre los diferentes grupos étnicos, cuyo fin último era castellanizar a toda la población indígena en edad escolar al término del sexenio. Es de notar que toda la acción educativa del INI se llevó a cabo mediante coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual proporcionó el personal docente.

Fomentar el respeto, dignificación y divulgación de las lenguas indígenas de México, fue otro de los objetivos plan-

teados por el INI, en el área del patrimonio cultural. Para realizar este objetivo previó una serie de actividades en las que era necesario el uso de diferentes medios de difusión: "...cooperar en coordinación con las dependencias e instituciones respectivas en la elaboración y revisión del inventario de lenguas indígenas del país a través de impresos y grabaciones; promover el uso de las lenguas indígenas por los canales institucionales de comunicación (prensa, radio y T.V.); promover y apoyar la creación artística y literaria de los grupos étnicos en sus respectivas lenguas; promover la integración, sistematización y complementación de la información referente al patrimonio cultural de los diferentes grupos étnicos, a través de material gráfico, documental, publicaciones, grabaciones, filmas y fotografías de todo tipo de expresiones culturales, y otras más".

(34)

La DGEI, dependiente de la SEP, fue creada en 1978. Continuó siendo la única institución encargada de estructurar los planes de educación en el medio indígena, tal como lo hizo la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena desde el sexenio anterior. La estructura de los Centros Coordinadores del INI ha servido de base operativa para la DGEI.

En 1978, Salomón Nahmad -director de la DGEI- propuso

la implementación de una educación bilingüe-bicultural, que se basara en el respeto y revaloración de las culturas indígenas y también de la cultura nacional, al mismo tiempo que utilizaba las lenguas vernáculas en los primeros años de enseñanza.

La educación bilingüe-bicultural "... implica tomar en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo étnico en que éste trabaja y al cual pertenece (sic), para tomar en su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación. Finalmente le permite al grupo adquirir conciencia de sus propios valores culturales y participar en la articulación de estos valores con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sienta copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembro de una sociedad más amplia".(35)

Este nuevo discurso indigenista fue apoyado por las dos organizaciones indígenas más importantes: el CNPI y la ANPIBAC. Sin embargo, en el transcurso del sexenio, ambas comenzaron a criticar la política adoptada por el gobierno. El CNPI se postuló en contra de la Ley de Desarrollo Agropecuario de López Portillo. En el primer Encuentro Nacional de Maestros Bilingües (Oaxtepec 1979), la ANPIBAC "...reconoció

que los maestros bilingües habían sido hasta entonces responsables de la extinción de las culturas, de las lenguas autóctonas y vehículo de la castellanización... la educación indígena tenía que contribuir al desarrollo y a la identificación étnica, a la revaloración cultural y a la participación política".(36)

Los reclamos de estas dos organizaciones indias fueron considerados por algunos como signos de manipulación de los grupos étnicos por representantes de "...intereses de sectores sociales ajenos a las bases campesinas indígenas. Son básicamente (el CNPI y la ANPIBAC) aparatos de negociación a nivel cúpula, que beneficia a sus élites".(37)

El sexenio de López Portillo transcurrió en medio de constantes pugnas entre los organismos indios, ya sea oficialistas o independientes, y las instituciones gubernamentales.

El caso del ILV y su acción evangelizadora también fue motivo de enfrentamientos que radicalizaron las posiciones de los indigenistas. Por un lado, Aguirre Beltrán y sus seguidores, quienes justificaban la estancia en México del ILV debido a su alta capacidad científica. Por el otro, los nuevos funcionarios del INI y la DGBI, las organizaciones indias y la nueva generación de antropólogos, quienes denunciaban la nefasta labor evangelizadora del ILV, y pedían su

expulsión del país.

Este sexenio se caracterizó por la amplia utilización de los medios de difusión en la acción indigenista, debida principalmente a: el empleo del método bilingüe en la educación, el gran apoyo económico de COPLAMAR y el énfasis en lo bicultural y el rescate del patrimonio cultural indígena.

La información referente al uso de medios de difusión en los programas de educación indígena del INI y la DGBI, durante este periodo, será detallada con amplitud en el capítulo IV.

3.5) La disputa actual.

El enfrentamiento de dos concepciones ideopolíticas del indigenismo mexicano es la característica fundamental de la actividad indigenista desde 1970 a la fecha. Por un lado, el integracionismo, cuyo máximo representante es Aguirre Beltrán, pugna por una mayor homogeneización de los pueblos incluidos en el Estado-Nación y concibe la situación del indígena como la de un sector atrasado de la economía que debe integrarse al sistema capitalista. Por el otro, el indigenismo pluriculturalista, el cual admite el carácter marginal de las etnias indias, ya que generan riqueza pero no parti-

cipan de sus beneficios; reconoce también que las comunidades indígenas están en condiciones de explotación económica, dominación política y opresión cultural.

"Las corrientes ideopolíticas señaladas -integracionismo o asimilacionismo y pluralismo- coexisten en el pensamiento y en la práctica social de todos nuestros países en una relación no de exclusión recíproca, sino de tipo más bien dialéctico. En ningún caso se puede sostener de manera definitiva que la instauración de prácticas indigenistas de tipo pluralista signifiquen la garantía de un avance consolidado e irrevocable... hay que entender que integracionismo y pluralismo, más allá de voluntarismos ideológicos, expresan en el ámbito de las relaciones sociales de la sociedad global de cada país, el modo particular en que la dirigencia del Estado-Nación, en cada determinado momento del desarrollo de las fuerzas productivas, organiza o pretende organizar las relaciones entre las clases, los grupos, las distintas etnias ".(38)

En México, el indigenismo integracionista de Aguirre Beltrán dominó el sexenio de Luis Echeverría. El indigenismo de participación, variante del pluriculturalista, tomó mayor auge con López Portillo. Esto no quiere decir que uno de ellos haya destruido al otro. Ambos coexisten dialécticamente en la acción indigenista.

Los siete puntos de la política indigenista del gobierno de Miguel de la Madrid, dados a conocer en 1983, parecen ir encaminados a continuar la actividad del indigenismo de participación.(39)

Las condiciones del país han cambiado sustancialmente y la conformación de los grupos indígenas también. El INI reconoce (1982) la existencia de más de ocho millones de indígenas. Sin embargo, sólo los nahuas rebasan los dos millones, los mayas más de un millón y cuatro etnias más superan los cien mil habitantes (mixteca, otomí, mazateca y mazahua). Los demás grupos étnicos -cincuenta- son menores de cien mil. (40)

Existen elementos suficientes para considerar que los grupos étnicos minoritarios están ya en un proceso de extinción, debido en algunos casos al mestizaje pero también a los movimientos migratorios y a la disminución de la tasa de natalidad de las etnias. "La marginación que padecen ciertos grupos humanos del mosaico nacional, traducida en la disminución de su dinamismo reproductor, representa una de las más alarmantes manifestaciones de desigualdad social étnica, menospreciada, abandonada y en algunos casos completamente desconocida".(41)

Otra característica que se ha desarrollado en las comunidades indígenas es la aparición de una burguesía con ras-

gos bien definidos. "En México, gracias a su Reforma Agraria, que inhibe (en gran medida) la formación de una clase de terratenientes indígenas, las burguesías étnicas son mayormente intermediarias, que operan como agentes de un poder económico que está fuera de sí misma. Esta burguesía intermediaria debe entonces su existencia a la posición estratégica dentro de un sistema al cual está supeditada. En el marco de un proceso de autodeterminación étnica su única expectativa de supervivencia, en cuanto tal, pasará por la identificación (y/o fusión) con la burguesía criolla (también dependiente) que justifica su misma existencia. Esto excluye, en gran medida, la posibilidad de que la burguesía asuma un papel directriz en un movimiento étnico".(42)

El indigenismo integracionista y el pluralista constituyen los dos ejes conflictivos fundamentales de la política indigenista mexicana. La permanencia del ILV en el país, la desaparición de COPLAMAR, la salida de Salomón Nahmad del INI, son expresiones del enfrentamiento entre estos dos indigenismos. Sin embargo, también tienen sus congruencias: "...hay algo en que coinciden el indigenismo integrativo y el indigenismo participativo, a saber, en el valor de las lenguas vernáculas como instrumento denodado de la lucha política y en el desarrollo cultural".(43) Llamo la atención que esa comunidad de intereses no se haya traducido en la

oficialización de las lenguas indígenas o, al menos, de algunas con mayor número de hablantes.

En México, la política de unificación lingüística no ha cambiado desde el periodo colonial hasta la fecha. Sin embargo, su justificación ha sido diferente según los grupos sociales que participen y las condiciones económico-políticas del país. Oficializar las lenguas iría en contra de esta política de unificación idiomática. No obstante, su transformación rebasa la simple coincidencia en el ámbito lingüístico, ya que no depende sólo de éste, sino también de factores extralingüísticos.

La tendencia a la mayor utilización de los medios de difusión en la educación indígena ha sido posible gracias al empleo de las lenguas vernáculos en la educación y a la acelerada industrialización de los medios de difusión en este siglo. Los medios auditivos y/o visuales han sido utilizados con mayor frecuencia, lo cual responde a la carencia de un sistema de escritura de las lenguas indígenas elaborado por ellos mismos y a las condiciones geográficas, económicas y políticas en que viven las distintas etnias.

La expansión cuantitativa de los servicios y, por tanto, de los medios de difusión usados en las instituciones indígenas son importantes. No obstante, la transformación de

los contenidos es esencial en este punto. La utilización de los medios no es neutral a ideologías. Por esto, su desarrollo en este campo responde en gran medida a las dos concepciones del indigenismo que están en pugna.

- (1) Amado Alonso.- Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres, Buenos Aires, 1968, pp. 31-2.
- (2) Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas.- La política indigenista en México, tomo II, México, 1981, p. 12.
- (3) Cfr. Alberto María Carreño.- "El colegio de Tlaltelolco y la educación indígena en el siglo XVI", en: Divulgación Histórica, vol. 1, no. 5, México, 1940, pp. 196-202.
- (4) Robert Ricard.- La conquista espiritual de México, México, 1947, pp. 134-5.
- (5) José Rojas Garcidueñas.- El teatro de Nueva España en el siglo XVI, México, 1935, pp. 41-2.
- (6) Robert Ricard.- Op. cit., pp. 364-5.
- (7) Charles Hale.- El liberalismo mexicano en la época de Mora. 1821-1853, México, 1972, p. 223.
- (8) Gonzalo Aguirre Beltrán.- Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, México, 1983, pp. 67-8.
- (9) Ignacio M. del Castillo.- "La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto tarasco", en: América Indígena, vol. V, no. 2, México, 1945, p. 143.
- (10) Cfr. Shirley Brice Heath.- La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, México, 1977, p. 109.

- (11) Leopoldo Zea.- Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana, México, 1956, p. 24.
- (12) Manuel Gamio.- Forjando patria, México, 1982, p. 10.
- (13) Rafael Ramírez.- La escuela rural mexicana, México, 1981, pp. 61-2.
- (14) Shirley Brice Heath.- *Op. cit.*, p. 141.
- (15) Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas.- *Op. cit.*, pp. 208-9.
- (16) David Raby.- Educación y revolución social en México (1921-1940), México, 1974, p. 36.
- (17) Cfr. Shirley Brice Heath.- *Op. cit.*, pp. 154-6.
- (18) Cit. p. David Raby.- *Op. cit.*, p. 41.
- (19) Cfr. Shirley Brice Heath.- *Op. cit.*, pp. 166-171.
- (20) Cfr. María Bárbara Cifuentes.- Unificación lingüística en México (tesis de licenciatura), México, 1981, pp. 72-4.
- (21) Ignacio M. del Castillo.- *Op. cit.*, pp. 149-50.
- (22) Cit. p. María Bárbara Cifuentes.- *Op. cit.*, p. 80.
- (23) "Resolución LXXI. Acta final del Primer Congreso Indigenista Interamericano", en: INI 30 años después. Revisión crítica, número especial de aniversario de México Indígena, México, 1978, p. 335.
- (24) INI.- Memoria de actividades 1976-1982, México, 1982, pp. 15-6.

- (25) Cfr. María Bárbara Cifuentes.- Op. cit., pp. 36-7.
- (26) Fidensio Montes S.- "Apertura educativa en los altos de Chiapas", en: G. Aguirre Beltrán y otros.- El indigenismo en acción: XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, México, 1976, p. 88.
- (27) Cfr. Pablo González Casanova.- La democracia en México, México, 1984, pp. 89-90.
- (28) Héctor Muñoz Cruz y Rainer Hamel.- "Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes", en: Héctor Muñoz Cruz y Rainer Hamel (comps.).- El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, México, 1982, pp. 26-7.
- (29) Braclio Zepeda.- "Palabras en la fiesta", en: INI 30 años después..., p. 187.
- (30) Elio Masferrer.- "El movimiento indigenista y la educación indígena", en: Nemesio Rodríguez, Elios Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina, tomo II, México, 1983, p. 524.
- (31) Marie Chantal Barre.- Ideologías indigenistas y movimientos indios, México, 1983, p. 65.
- (32) INI.- Bases para la acción 1977-1982, México, 1978, p. IX.

- (33) Ibid., p. XX.
- (34) Ibid., pp. 85-7.
- (35) DGEI/CONAFE/INI.- Informe anual de labores 1981-1982, México, 1982, p. 6.
- (36) Marie Chantal Barre.- Op. cit., p. 129.
- (37) Guillermo Correa.- "El INI usado como arma contra la liberación del indio", en: Proceso, no. 335, México, 1983, p. 17.
- (38) Stefano Varese y Nemesio Rodríguez.- "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina, Tomo I, México, 1983, p. 8.
- (39) Cfr. Miguel Angel Ramírez.- "Combatiremos las lacras que mantienen en la miseria a los indígenas del país: MMH", en: El Día, México, 15 de diciembre de 1983, pp. 1 y 3.
- (40) Cfr. INI.- Memoria de actividades..., p. 19.
- (41) Marie Odile Marion.- "Desigualdad social y minorías étnicas en México", en: El Día, México, 14 de diciembre de 1983, p. 12.
- (42) Miguel A. Bartolomé.- "Las nacionalidades indígenas emergentes en México", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXV, no. 97, México, 1979, p. 20.

(43) Gonzalo Aguirre Beltrán.- Op. cit., p. 344.

II.- El bilingüismo y la diversidad étnica: el caso de México.

La educación indígena no es una actividad aislada, es parte de la acción indigenista. La dimensión del aspecto educativo está subordinada, en este caso, a fenómenos más amplios. Es necesario contextualizar la actividad educativa y, en última instancia, la utilización de medios, tomando en cuenta aspectos educativos, comunicativos y lingüísticos que ayudarán a interpretar un problema tan complejo como éste y a situar en su real dimensión el objeto de estudio.

México es un país multilingüe. Para comprender la relación que guardan las lenguas con el español es necesario echar mano del concepto de bilingüismo diglósico. Este concepto permite ubicar las lenguas en el contexto social y además se ajusta a los postulados de la educación bilingüe.

La situación en que se encuentran las comunidades indígenas de nuestro país no involucra sólo al aspecto lingüístico, es también resultado de los aspectos político, económico y cultural. La cabal comprensión de la realidad indígena correspondería a uno o varios trabajos exhausti-

vos al respecto. Aquí se apuntará solamente a ciertos conceptos de la actual situación científico-antropológica que permiten interpretar, de manera global, el problema indígena.

1) Lengua, dialecto y bilingüismo.

El lenguaje es al mismo tiempo un código y un instrumento de comunicación. "El lenguaje es un medio de comunicación. Con esta afirmación se dan dos de los caracteres principales y esenciales del lenguaje. Primero, el lenguaje es un medio...Segundo, el lenguaje es un código social... es el instrumento básico del comportamiento social".(1)

El lenguaje es el medio más importante de comunicación en la actualidad. Sin embargo, no es repertorio de normas inmutables. La lingüística del siglo XIX tuvo que aclarar el hecho de que el cambio lingüístico se producía de manera regular. "La regularidad mostró ser tan grande que los lingüistas se volvieron deterministas, negando la posibilidad de influir sobre el cambio".(2)

La posición determinista en materia lingüística se opuso a considerar la posibilidad de los hombres de influir deliberadamente en los cambios de un producto social que

les pertenece. "Como otros implementos, la lengua y sus componentes pueden ser combinados y reemplazados. Aun cuando el lenguaje es más resistente a los cambios que algunos otros fenómenos sociales, está sujeto, sin embargo, a cambios deliberados, y aun a cambios radicales".(3)

En efecto, la actividad que deliberadamente influye en el cambio lingüístico fue estudiada por la sociolingüística y esta actividad tiene un nombre: "Planeamiento del lenguaje es la actividad metódica que se realiza para regular y mejorar las lenguas existentes y crear otras nuevas, comunes, regionales, nacionales e internacionales".(4)

El concepto de planeamiento del lenguaje en el más amplio sentido incluye a la política lingüística gubernativa. Utilizaremos para esta última la expresión tradicional: política del lenguaje o política lingüística.

El principal problema de la política lingüística en México es el multilingüismo, la coexistencia de distintos sistemas de signos lingüísticos en el territorio nacional. "El multilingüismo nacional, esto es, el uso de más de una lengua dentro del territorio nacional, existe en alguna forma en todas las regiones importantes del mundo. Sin embargo, especialmente en Asia, Africa y América Latina, el multilingüismo -con frecuencia al igual que el aspecto lingüístico de un pluralismo étnico o cultural todavía vigoroso-

ha originado problemas de comunicación nacional de naturaleza suficientemente seria como para haber movido a varios gobiernos nacionales a iniciar programas para su solución".(5)

La diversidad de lenguas que se hablan en el país es un problema complejo. Por ello es necesario clasificar las lenguas en tres categorías: 1) Lengua oficial, es aquella lengua de la clase dominante de la nación, generalmente es utilizada en todo lo que esté relacionado con la administración de gobierno. La lengua oficial en México es el español. 2) Lengua nacional, es aquella que se identifica con la nación. El español es la lengua nacional, pero no el español de España, sino el español de México. De este modo, el desarrollo de la lengua nacional es un proceso paralelo a la constitución de la nación mexicana. 3) Lengua vernácula, "... la lengua materna de los grupos étnicos, sujetos a dominación, por otro que habla un idioma diferente".(6) La inferioridad de estas lenguas no es intrínseca, sino socialmente determinada.

El contacto entre las lenguas indígenas y el español ha propiciado la aparición de individuos que hablan dos lenguas. "La costumbre de usar alternativamente dos lenguas será llamada bilingüismo y las personas que tienen esa costumbre serán llamados bilingües".(7)

Los estudios sobre bilingüismo generaron interesantes concepciones acerca de la relación bilingüe, como el llamado bilingüismo diglósico. Diglosia es un concepto acuñado por Ferguson para diferenciar en términos de prestigio social dos variantes dialectales de un idioma. Recientes estudios han empleado este concepto para hablar de dos lenguas. "El fenómeno diglósico comporta, en primer lugar una estructura lengua A alta y B baja, donde dos lenguas observan funciones socioculturales rígidamente diferenciadas dentro de una misma comunidad lingüística".(8)

Este bilingüismo diglósico se adapta a la situación actual de México, "...donde las funciones del español y las de las lenguas indígenas están ligadas a un marcado desequilibrio de base económica y cultural, a la situación legal que confiere oficialidad al español y a la política indigenista que desde el siglo XVI se ejerce sobre las minorías étnicas del país teniendo como base fundamental la educación".(9)

No existe un consenso sobre la cantidad de indígenas que habitan en el país. El Instituto Nacional Indigenista (INI) reconoce que hay más de 8 millones de indígenas y otros, como Gonzalo Aguirre Beltrán, afirman que sólo hay aproximadamente 4 millones. "Un millón y medio de esta población indígena mexicana se consideran monolingües sin

ningún conocimiento del español, el resto ha llegado a ser bilingüe con muy diferentes grados de competencia lingüística".(10)

Los contactos que establecen los grupos hablantes de diferentes lenguas son, al mismo tiempo, contactos culturales de los que se deriva el biculturalismo. Este ocurre al mismo tiempo que el bilingüismo.

La educación llamada bilingüe-bicultural que imparten el INI y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) pretende crear un bilingüismo diglósico transitorio, para poder acceder a la unidad lingüística. Las lenguas indígenas son utilizadas en los primeros años de instrucción. La subordinación legal y social las transforma en lenguas vernáculas. Esta subordinación no sólo ocurre con estas lenguas, sino también con las manifestaciones culturales étnicas. Las culturas indígenas son valoradas como parte de nuestro pasado como nación, pero no como manifestaciones vivas de cultura, que no sea el folklor.

La lengua indígena como instrumento de transición a la castellanización ha sido criticada por varios investigadores. Varese y Rodríguez proponen la utilización de un bilingüismo creativo en la educación indígena, "...aquí la lengua étnica es utilizada en condiciones de igualdad a lo largo de todo el proceso educativo primario y secundario,

siendo el castellano la segunda lengua. En este contexto educativo la lengua étnica estaría en condiciones de actualizarse o modernizarse, es decir, de apropiarse de todos los conceptos y avances científicos, tecnológicos y espirituales que son de uso corriente en la lengua castellana. La subordinación lingüística y cultural, y la situación diglósica que padecen las lenguas y etnias se puede derrotar a través de una total legitimación y una plena participación igualitaria de dichas lenguas en el entero proceso educativo... Estos niveles superiores del proceso educativo y científico son así mismo, los que, coordinados con las bases de las comunidades étnicas, pueden retroalimentar de manera innovadora los contenidos y métodos de la educación primaria y secundaria indígena".(11)

Las lenguas y culturas indígenas ganarían, con esta concepción de educación bilingüe, un espacio importante en el sistema educativo nacional. Sin embargo, "...no se puede hablar de una educación bilingüe e intercultural real mientras la lengua indígena no goce de un espacio social y cultural total dentro del entero sistema educativo y mientras no pueda tener acceso a los medios de comunicación".(12)

2) Nación, etnia y clase.

Los conceptos de etnia, clase y nación son fundamentales para comprender el desarrollo y la situación actual de los diferentes grupos étnicos del país. Todo el discurso científico-antropológico, que esté relacionado con la cuestión indígena, está preocupado en resolver la significación de estos conceptos y, sobre todo, su interrelación para tratar de interpretar la realidad indígena.

Algunos autores identifican a la etnia con la uniformidad lingüística. Sin embargo, la noción de etnia "...establece la unión entre la cultura y la sociedad. Recurriendo a este término, se designa al grupo social que se diferencia de otros grupos por rasgos culturales específicos, y no sólo algunos detalles (alimentación, vestimenta), sino también en un conjunto de opciones fundamentales (cosmogonía, sistema de valores, organización política)".(13)

De esta manera, la cualidad étnica no sólo es atribuible a los grupos indígenas, pues ello equivaldría "...a reducir la etnicidad a ciertas formas específicas de la misma y a sostener que existen grupos socioeconómicos que no poseen tradición, sistemas culturales y normativos, formas de organización, etcétera..."(14)

La nación se define tradicionalmente como la población que habita un territorio sobre el cual se ejerce un poder estatal soberano. "La nación supone a la etnia pero la re-

basa. La nación aparece si, además una clase social que controle el aparato central del Estado, asegura una unidad económica a la vida de la comunidad".(15)

Para la economía política, la sociedad está dividida en dos clases principales antagónicas: la burguesía y el proletariado. La burguesía es la clase que posee los medios de producción y los utiliza para explotar a los trabajadores con el fin de obtener plusvalía; y el proletariado lo constituyen aquellos que no poseen los medios de producción y se ven forzados a vender su fuerza de trabajo.(16)

Es innegable que los grupos indígenas son etnias, grupos sociales que comparten rasgos culturales específicos. Así lo postula el INI al diferenciar 56 grupos indígenas en el país.

A raíz de la interpretación marxista-leninista de las nacionalidades oprimidas, Lombardo Toledano consideró a los grupos indígenas como nacionalidades oprimidas al ser explotados económicamente, relegados culturalmente y, por ende, carentes de espacios políticos para manifestarse.

Algunos pensadores marxistas han identificado al indio como proletario. De esta forma, su condición de indígena es un obstáculo que debe ser superado para integrarlo a la lucha del proletariado por una nueva sociedad sin clases.

Intentar explicar la situación de los grupos indígenas,

poniendo énfasis sólo en uno de estos conceptos, sería parcial y erróneo; pues no son concepciones que surjan aisladamente, su interrelación es esencial para comprender la cuestión indígena.

Existen en México dos posiciones no muy diferentes acerca de la relación entre etnia y nación en los grupos indígenas. La primera afirma que no hay diferencia formal entre etnia y nación. No obstante, la etnia es una nacionalidad que no tiene conciencia de sí misma; a la inversa, la nacionalidad es una etnia que se ha asumido.(17) La segunda concepción propone para la interpretación el término de proyecto étnico, entendido como "...la reconstrucción o construcción y organización intencional de un proyecto histórico global de una etnia incluida dentro de un Estado-Nación étnicamente diferente y mayoritario. Cae por su propio peso que si una etnia ha organizado ya su propio estado nacional autónomo, su proyecto histórico será proyecto nacional. Al contrario, dentro de una sociedad nacional multiétnica, el o los proyectos étnicos serán necesariamente alternos y complementarios del proyecto nacional global".(18)

La relación entre etnia y clase ha sido el punto principal del debate científico de los últimos años en nuestro país. Existen cuatro posiciones acerca de la relación etnia-clase (19): 1) Niega a lo étnico relevancia. Lo único

importante y fundamental es la concepción de las clases sociales (marxismo ortodoxo). Los partidos políticos de izquierda, en nuestro país, comparten generalmente esta posición. 2) El fenómeno étnico es independiente de la estructura de clases, por tanto, el análisis de clase es inoperante para el entendimiento de lo étnico. 3) Etnia y clase son de distinta naturaleza. Sin embargo, lo étnico tiende a transformarse evolutivamente en lo clasista lo cual determina, en última instancia, aquello en que deberá convertirse lo étnico (Aguirre Beltrán). 4) Etnia y clase son fenómenos del mismo orden y además lo étnico no puede reducirse a lo clasista ni viceversa. Intenta poner especial énfasis en lo étnico y no establece un campo de vinculación adecuado entre estos conceptos (Guillermo Bonfil Batalla).

Genéricamente, los grupos indígenas están subordinados a aquel grupo portador del proyecto nacional, derivado del proyecto internacional hegemónico. El sistema capitalista por su naturaleza tiende a reproducirse en aquellos grupos con un modo de producción capitalista. El surgimiento de una burguesía indígena, aliada a la burguesía nacional facilita la expansión y reproducción del sistema capitalista.

"En México, gracias a su Reforma Agraria que inhibe (en gran medida) la formación de una clase de terratenien-

tes indígenas, las burguesías étnicas son mayormente intermediarias que operan como agentes de un poder económico que está fuera de sí mismas. Esta burguesía intermediaria debe entonces su existencia a la posición estratégica dentro de un sistema de mercado al cual está supeditada. En el marco de un proceso de autodeterminación étnica su única expectativa de supervivencia, en cuanto tal, pasará por la identificación (y/o fusión) con la burguesía criolla (también dependiente) que justifica su misma existencia. Esto excluye, en gran medida, la posibilidad de que la burguesía asuma un papel directriz en un movimiento étnico. Otro papel corresponderá, quizás, a los intelectuales orgánicos (en el sentido gramsciano) que han surgido de dichas burguesías. Lo anterior parece encontrar su confirmación histórica en el papel protagónico que intelectuales y profesionistas bilingües están asumiendo en las organizaciones y procesos actuales".(20)

La organización étnica del movimiento indianista latinoamericano es una comprobación de que la explicación basada únicamente en la concepción clasista del problema indígena, es insuficiente: "...no solamente las relaciones interétnicas en Latinoamérica contemporánea son siempre y también relaciones de clase, sino que en ellas es más fácil que se evidencien, con pocas posibilidades de equívoco, los

intereses en oposición de los varios grupos sociales que interactúan".(21)

La política de unificación idiomática está subordinada y es parte de la política de unidad nacional instrumentada por los gobiernos posrevolucionarios. Tres son las áreas en que se manifiesta la tendencia a la unidad nacional: en lo político, la conformación del Estado-Nación en oposición al Estado multinacional; en el ámbito económico, a través del predominio del modo de producción capitalista, el cual subordina y resignifica otras formas de producción, como la artesanal; la cultura, que se manifiesta a través de la homogeneización en la educación, la búsqueda de una historia propia y la unificación idiomática. Es necesario destacar que estas tres esferas no son aisladas sino interdependientes.

La relación de estas tres áreas con las comunidades indígenas ha despertado la discusión científico-antropológica, que trata de explicar la realidad indígena a través de la interrelación y significación de los conceptos de nación, etnia y clase.

El INI ha tratado de interpretar el problema indígena con base en dichos conceptos. En el documento Bases para la acción, señala como principales problemas de las comunidades indígenas su condición étnica y de clase, y propone dos

tipos de reivindicaciones: una cultural y otra económica, que se apoyan mutuamente. Así, el INI lleva a cabo programas de reforma agraria, tenencia de la tierra, desarrollo agropecuario, salud, educación y rescate y revaloración del patrimonio cultural indígena. No obstante, esta reivindicación cultural responde a los intereses del proyecto de unidad nacional, de tal manera que las lenguas vernáculas son un paso de transición a la castellanización y la cultura indígena es rescatada porque forma parte del patrimonio cultural de México.

El INI olvida incluir el concepto de nación, al que correspondería la reivindicación política de los grupos étnicos. Los proyectos étnicos deberían ser, en este caso, complementarios y alternativos al proyecto nacional. Sin embargo, las reivindicaciones económica, política y cultural de los grupos étnicos exigiría una transformación del proyecto de unidad nacional.

La educación bilingüe-bicultural, efectuada por el INI y DGBI, se ajusta a la concepción de bilingüismo diglósico, ya que las lenguas indígenas están subordinadas legal y socialmente. La utilización de las lenguas vernáculas en la educación es una simple etapa de transición hacia la unificación idiomática, la castellanización. Esta subordinación de las lenguas es extensiva a la cultura de los grupos étnicos. Las

manifestaciones culturales de estos grupos son consideradas como parte de nuestro pasado histórico o como folklor, y no como manifestaciones vivas de cultura.

Una verdadera educación bilingüe-bicultural, que no considere el bilingüismo como paso de transición a la castellanización, debe garantizar la utilización de las lenguas indígenas en el entero proceso educativo y la enseñanza del español como segunda lengua. La lengua y cultura de los grupos étnicos deben ser consideradas dentro de un plano de igualdad en relación al castellano y la cultura nacional, además debe permitir el acceso de las lenguas vernáculas a los medios de difusión.

Estos factores permitirían la actualización y renovación de las lenguas indígenas, a la vez que los nuevos estudiantes podrían influir y crear nuevos proyectos de educación indígena.

- (1) Valter Tauli.- "El planeamiento del lenguaje", en: Oscar Uribe-Villegas (comp.).- La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones, México, 1974, p. 246.
- (2) Elinar Haugen.- "Lingüística y planificación idiomática", en: Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comps.).- Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística, México, 1974, p. 300.
- (3) Valter Tauli.- Op. cit., p. 250.
- (4) Ibid., p. 255.
- (5) William Stewart.- "Un bosquejo de tipología lingüística para describir el multilingüismo", en: Paul Garvin y Yolanda Lastra de Suárez (comps.).- Op. cit., p. 224.
- (6) Gonzalo Aguirre Beltrán.- Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, México, 1983, p. 237.
- (7) Uriel Weinreich.- Lenguas en contacto, Caracas, 1974, p. 17.
- (8) Dora Pellicer.- "Actitud de los grupos indígenas ante el español, ahora", en: La política lingüística de México (3a. parte), México, 1982, p. 40.
- (9) Ibid.

- (10) Héctor Muñoz Cruz y Rainer Hamel.- "Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes", en: Héctor Muñoz y Rainer Hamel (comps.).- El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, México, 1982, p. 22.
- (11) Stefano Varese y Nemesio Rodríguez.- "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, tomo I, México, 1983, p. 20.
- (12) Ibid., p. 21.
- (13) Dominique Perrot y Roy Preiswerk.- Etnocentrismo e historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental, México, 1979, p. 41.
- (14) Héctor Díaz Polanco.- "Etnia, clase y cuestión nacional", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXVIII, no. 103, México, 1981, p. 109.
- (15) María Bárbara Cifuentes.- Unificación lingüística en México (tesis de licenciatura), México, 1981, p. 185.

- (16) Cfr. Pierre Salama y Jacques Valier.- Una introducción a la economía política, México, 1978, p. 77.
- (17) Cfr. Miguel Alberto Bartolomé.- "Las nacionalidades indígenas emergentes en México", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXV, no. 97, México, 1979, pp. 13-15.
- (18) Stefano Varese.- Proyectos étnicos y proyectos nacionales, México, 1983, p. 12.
- (19) Cfr. Héctor Díaz Polanco.- Op. cit., pp. 105-107.
- (20) Miguel Alberto Bartolomé.- Op. cit., p. 20.
- (21) Stefano Varese.- "¿Estrategia étnica o estrategia de clase?", en: Varios.- Indianidad y descolonización en América Latina, México, 1979, p. 361.

III.- Educación y comunicación.

La utilización de los medios de difusión en la educación indígena es, esencialmente, un problema educativo y comunicativo. Por esto, es importante incluir algunos postulados teóricos que proporcionen elementos para la interpretación de esta actividad. Sin embargo, las esferas comunicativa y educativa no están aisladas. Son parte de un mismo proceso.

1) Tres tipos de pedagogías y su concepción comunicativa.

La educación no sólo es un problema pedagógico, también es comunicativo, "...la comunicación actúa de manera diferente según sea la opción pedagógica que se aplique en la educación, es decir, según como sea al tipo de experiencia que se valoriza con preferencia".(1)

Mario Kaplún, de acuerdo con el esquema de Juan Díaz Bordenave, agrupa los distintos métodos pedagógicos en tres tipos o modelos básicos: pedagogía transmisora, persuaso-

ria-conductista y problematizadora o cogestionaria.(2)

a) La pedagogía transmisora pone especial énfasis en los contenidos. Es el tipo de educación tradicional que se basa en la transmisión de conocimientos y valores. Esta pedagogía transmisora prevalece en la escuela convencional y en la mayoría de las llamadas escuelas radiofónicas. El objetivo principal es que el alumno aprenda.

Paulo Freire ha denominado educación bancaria a este tipo de pedagogía. "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir depósitos, guardarlos, archivarlos".(3)

El profesor y el texto son la base del método en este tipo de educación, "...en el caso de los servicios de educación radiofónica, el texto es la cartilla que se entrega a los alumnos y cuyas lecciones y ejercicios éstos deben seguir estrictamente... se considera de poca importancia el diálogo... se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización)..."(4)

b) La pedagogía persuasoria pone especial énfasis en los resultados. Esta educación está basada en la psicología conductista, que posteriormente tiene sus teóricos en la

comunicación. La relación estímulo-respuesta-recompensa es la principal preocupación de la pedagogía conductista y su concepción comunicativa. David Berlo supone que el aprendizaje no se produce hasta que la respuesta a un estímulo se convierte en habitual a través de la recompensa. "Una vez que ha desarrollado un hábito dejamos de interpretar el estímulo. Comenzamos a responder automáticamente, sin pensar, sin analizar... La noción de hábito se halla relacionada con la comunicación. Cuando queremos producir aprendizaje en un receptor tenemos que romper algunos moldes de hábitos existentes e instalar nuevos".(5)

Este tipo de pedagogía surge como respuesta al subdesarrollo latinoamericano, ya que intenta provocar cambios inmediatos que aceleren la modernización de nuestros países. Sin embargo, en esta educación el alumno necesita de apoyos externos para estudiar. Además, la recompensa le confiere la necesidad de éxito material. Como se apuntó arriba, esta pedagogía no permite el desarrollo de la crítica, convirtiendo al alumno en un ente pasivo.

Los modelos transmisor y persuasorio "...son intrínsecamente autoritarios y unidireccionales. Ambos parten de contenidos y metas fijados unilateralmente por el educador; y ambos ven al educando, sea como pasivo almacenador y repetidor de conocimientos, sea como ejecutor de acciones

preestablecidas por el instructor (mecanismos de estímulo-respuestas)".(6)

c) La pedagogía problematizadora pone énfasis en el proceso. La concepción de subdesarrollo fue insuficiente para explicar la situación de los países latinoamericanos. Es así como surge la teoría dependientista, la cual señalaba que el desarrollo de las economías latinoamericanas estaba condicionado por las economías centrales. "La dependencia es una situación en la cual un cierto grupo de países tiene su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía a la cual la propia está sometida".(7) La división del trabajo es aplicada entonces a escala internacional y también el concepto de lucha de clases.

De la teoría dependientista surgen las llamadas teorías para la liberación. La educación problematizadora tiene, en este sentido, en Paulo Freire a su más importante representante. "Cuando surgió la educación liberadora, con Paulo Freire y otros, la experiencia que se valorizó fue la de problematización, es decir, el descubrimiento de la realidad subyacente a las apariencias y el engañoso orden presentado como aceptable por la ideología dominante. La experiencia de la problematización, es decir, la conversión de la conciencia crítica, y la fe en el propio potencial de transformación de sí mismo y de la sociedad opresora".(8)

La educación problematizadora "...destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y de las comunidades, no se preocupa tanto de la materia a ser comunicada ni de los efectos en términos de comportamiento, sino más bien de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad y del desarrollo de las habilidades intelectuales y de la conciencia social. Lo que busca este tipo de educación es que el educando piense por sí mismo; y que ese pensar lo lleve a una acción transformadora de su realidad".

(9)

El esquema comunicativo que corresponde a este tipo de pedagogía pierde su carácter de unidireccionalidad en la medida que el diálogo supone un constante intercambio de papeles entre emisor y receptor.

"La educación -dice Freire- es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados".(10)

La educación para la liberación que propone Freire es en esencia una educación humanista. Ya no importa tanto que los hombres aprendan cosas, sino que aprendan a aprender para transformarse con los otros y transformar su realidad.

2) Los medios en la educación.

Los mensajes que circulan a través de los medios de difusión educan, en el más amplio sentido de la palabra. No obstante, cuando la intención de educar es manifiesta, es necesario conocer cuál es la opción pedagógico comunicativa que se elige y cómo se utilizan los medios en la práctica.

2.1) Educación formal, no formal e informal. Su relación con los medios.

En una sociedad como la nuestra, la educación se ha convertido en un proceso formalizado de transmisión cultural. Coombs y Ahmed definen tres tipos de educación: "...la educación informal es el proceso que dura toda la vida, por el cual toda persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio; la educación no formal es toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños'. La dife-

rencia principal entre estos dos conceptos consiste en que el deliberado énfasis en la instrucción y en el programa que existe en la educación no formal no está presente en la informal. Los mismos autores definen el tercer modo de aprendizaje, el formal, como 'el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca la escuela primaria hasta la universidad' ".(11)

Educación formal, no formal e informal se refieren más bien a modos de énfasis que a unidades separadas. En este sentido, los tres modos de educación no están tajantemente divididos, sino que uno de ellos predomina sobre los otros.

La educación formal, o escolarizada, no tiene a su cargo la transmisión de toda la cultura de una sociedad, sólo algunos de sus elementos integrantes. Por esta razón ha sido considerada como un poderoso instrumento de cambio en la sociedad, pero hay que reconocer que su campo queda limitado a aquellos aspectos muy específicos de la cultura que constituyen el campo de la enseñanza.

La educación informal ha existido en todas las comunidades del mundo por antiguas y complejas que sean. Debido a las características de este modo de educación, se puede afirmar que los medios de difusión masiva educan siempre y no sólo cuando se afirma expresamente esa intención.

"Reducir la cuestión a una franja aislada de espacios instruccionales y aceptar que los medios ejercen su acción educativa sólo a través de ellos, en tanto los restantes se dedican -según la categoría convencional- a informar y entretener, implicaría soslayar peligrosamente el hecho de que los medios educan -o deseducan- siempre, a lo largo de todos sus mensajes; bien sea que difundan una tele o radio-novela, una teleserie enlatada, una información manipulada, una canción en inglés, un anuncio comercial, una tira cómica o un show del ídolo en auge. A través de todos ellos influye en la formación de valores, en la fijación y aún en la generación de estereotipos sociales y culturales y en la modelación de pautas de comportamiento de cuño individualista y consumista".(12)

Los mensajes de los medios ya no pueden ser considerados neutrales. Los medios son concebidos como instrumentos de poder, ya que "...ellos crean un entorno -la clásica atmósfera cultural- mucho más eficaz y poderoso que la función que en el pasado solía atribuirse exclusivamente a la educación".(13)

La educación informal en los medios de difusión masiva tiene amplias ventajas sobre los otros dos modos de educación, ya que no exige del receptor la voluntad conciente de aprender. Este tipo de mensajes requiere del comunicador

"...una alta calidad creativa; tiene que captar el interés y al atención del perceptor por el valor del mensaje mismo, ya que no cuenta con una audiencia cautiva en función de un aprendizaje ni de la obtención de un certificado".(14)

La estrategia de educación informal a distancia también tiene limitaciones. Al llegar a receptores aislados y dispersos no puede generar una interacción entre los destinatarios. En cambio, los sistemas no formal y formal de educación pueden favorecer la interacción de los receptores.

2.2) El proceso comunicativo y los medios. Importancia.

La comunicación debe distinguirse de la información, ya que son dos procesos diferentes, "...comunicación definirá el intercambio de mensajes con posibilidades de retorno no mecánico entre polos igualmente dotados del máximo coeficiente de comunicabilidad (R-T)..."(15) El proceso informativo consiste en "...el envío de mensajes sin posibilidades de retorno no mecánico entre el polo transmisor y receptor periférico y puramente aferente".(16)

El medio es el vehículo a través del cual se difunde el mensaje. Sin embargo, el desarrollo de medios de alta tecnología confundió a muchos estudiosos del fenómeno.

"El medio es el mensaje"(17), dice Mc Luhan en su frase más conocida. La concepción de este científico canadiense pone especial énfasis en el desarrollo tecnológico de los medios, como instrumento que sirve para unificar a todos los hombres de la tierra en su ideal de aldea planetaria. Los medios conforman y limitan la percepción humana como "prolongaciones de sus sentidos. Para Mc Luhan, "...es el medio lo que conforma y regula la escala y la forma de asociación y la acción humana. El contenido o las utilizaciones de tales medios son tan diversas como inoperantes para dar forma a la asociación humana".(18)

Desde el punto de vista de signo opuesto, Baudrillard supone que los medios, debido a su estructura tecnológica unidireccional se oponen a la comunicación, y que por eso es necesario destruirlos: "Es, pues, una ilusión estratégica creer en una desviación crítica de los media. Tal palabra pasa hoy por la destrucción de los media como tales, por su des-construcción como sistema de no comunicación. Esto no implica la negación del lenguaje como material signifiante. Pero esto implica ciertamente la liquidación de toda su estructura actual, funcional y técnica, de su forma operacional si puede decirse, que refleja por doquier su forma social".(19)

Tanto Mc Luhan como Baudrillard conciben a los medios

como el punto fundamental del proceso comunicativo. Ambos teóricos rescatan la importancia del medio, pero exageran su función en el proceso. Relegan a segundo término los demás elementos.

Otros investigadores suponen que el cambio de propiedad de los medios de difusión es condición definitiva para que éstos sirvan a los intereses del pueblo y no a los de la burguesía. También existe otra posición, poco difundida, que considera que el desarrollo industrial de los medios es el que se opone a que exista verdadera comunicación. Por esto, se postula que los medios artesanales son los únicos que pueden generar comunicación, ya que su utilización no requiere de grandes recursos ni de conocimientos especializados.

El impacto de los medios de difusión masiva en nuestros países ha provocado el cuestionamiento del modelo de información dominante que es trasladado de los países centrales e impuesto en los periféricos.

En oposición a las teorías que centran la importancia del proceso comunicativo en el medio, surge una que postula un modelo de comunicación alternativo al modelo de información dominante. Esta nueva posición considera importante todo el proceso comunicativo pero pone especial énfasis en el mensaje, "...en las distintas coyunturas conocidas

y previsibles, la piedra de toque del carácter de un medio se cifra en su contenido, lo que no significa desestimar otros factores, incluso de carácter técnico, que pueden adquirir mayor o menor significación en ámbitos y situaciones distintos. Pero sin discurso alternativo no hay medio alternativo. Y este discurso debe ser, explícita o implícitamente, por la elección de temas, por su clasificación y su tratamiento, claramente abierto y antiautoritario",
(20)

En efecto, la comunicación alternativa no está definida por la destrucción de los actuales medios y la construcción de otros, como propone Baudrillard; tampoco consiste en el carácter artesanal o industrial; ni en el régimen de propiedad, como piensa el marxismo ortodoxo. Es el discurso antiautoritario la característica esencial de la comunicación alternativa y, por tanto, la utilización alternativa de los medios; tal como propone Máximo Simpson, "... es alternativo todo medio que, en un contexto caracterizado por la existencia de sectores privilegiados que detentan el poder político, económico y cultural... implica una opción frente al discurso dominante; opción a la que confluyen, en grado variable, los sistemas de propiedad, las posibilidades de participación de los receptores en la elaboración de los mensajes, las fuentes

de financiamiento y las redes de distribución, como elementos complementarios".(21)

La estructura técnica unidireccional de los medios, el régimen de propiedad o su característica de producción industrial, no son elementos suficientes para dejar de considerar un proceso de comunicación como alternativo.

2.3) Utilización de los medios de difusión en la educación.

Los mensajes que emiten los medios de difusión, ya se mencionó, siempre educan, en el más amplio sentido de la palabra. Sin embargo, cuando la intención de educar es manifiesta, es necesario conocer cuál es la concepción educativa que se tiene. La intencionalidad educativa ocurre "... en un proceso de comunicación en el que emisor y receptor se juegan y se transforman dinámicamente, compartiendo mensajes y experiencias para lograr un fin común, proceso que se constituye horizontalmente y en una práctica concreta..."(22)

Esta concepción de la práctica educativo-comunicativa coincide con la denominada pedagogía problematizadora de Paulo Freire, La teoría pedagógico-comunicativa influye de

forma directa y definitiva en el uso que se haga de los medios. Raúl Vargas Vega propone una tipología aproximativa del uso de los medios en la educación, la cual incluye tres tipos:

- 1) Uso de medios con contenidos educativos tradicionales.
- 2) Contenidos educativos adecuados a los medios, sin provocar la crítica ni democratizar su uso.
- 3) Comunicación educativa "...en la que tanto los medios de comunicación como los contenidos educativos procuran la participación crítica de los destinatarios y la diversificación de los contenidos en función local y regional y de diversidades socio-culturales".(23)

Los sistemas de educación formal y no formal a distancia, que han sido implementados en América Latina, han adoptado el modelo transmisor, el persuasorio o una combinación de ambos. El cual corresponde a la utilización de medios de difusión con contenidos educativos tradicionales o, a lo sumo, adecuados a los medios (casos 1 y 2 del esquema anterior).

Esta actitud pretende tener su justificación en la unidireccionalidad de los media y sólo se preocupó por trasladar las clases tradicionales (expositivas) a los medios de

difusión.

A menos que haya innovaciones tecnológicas en los diferentes medios de difusión masiva, no puede hablarse de una comunicación horizontal. Sin embargo, los obstáculos técnicos de estos medios pueden ser disminuidos mediante dos formas complementarias:

a) El conocimiento y utilización del lenguaje específico de cada medio, ya que cada uno de éstos afecta las características del mensaje. De esta manera, si el comunicador conoce el lenguaje del medio que utiliza desechará el método expositivo empleado en las clases tradicionales.

b) Buscar técnicas creativas que eviten lo autoritario del discurso, "... en el empleo de un medio unidireccional, sin retorno de diálogo, sólo un uso creativo de recursos puede evitar la tentación de la verticalidad del discurso, dotar al mensaje de empatía y activar la decodificación: estimular un proceso de razonamiento en el educando, sugerirle sin darle la noción ya digerida -la verdad en píldoras- y llevarlo a que él mismo se involucre en la recreación del conocimiento. Por ejemplo, un buen radorama sugiere sin decir; una teleclase tradicional expone y afirma sin sugerir".(24)

Aunque los medios de difusión masiva son unidireccionales, algunos estudiosos de la comunicación afirman que

los receptores pueden participar, en mayor o menor medida, en la elaboración de mensajes. El concepto de participación es bastante ambiguo, puede interpretarse de diferentes maneras. Díaz Bordenave proporciona una definición normativa, no descriptiva, de aquello que significa la comunicación participativa: "Comunicación participatoria es aquella en que todos los interlocutores ejercen libremente su derecho a la auto-expresión, como una función social permanente e inalienable, generando e intercambiando sus propios temas y mensajes, con el objeto de, solidariamente, crear conocimiento, compartir sentimientos, organizarse y contribuir a transformar la estructura de la sociedad para que se vuelva libre, justa y participativa".(25)

Mario Kaplún distingue dos formas de participación en radio, las cuales también pueden aplicarse a otros medios. La primera consiste en organizar grupos de recepción crítica de los programas elaborados, para que los destinatarios puedan orientar los contenidos de los programas; en la segunda, el comunicador tiene que recoger las experiencias de la comunidad antes de elaborar el programa y estructurar estas experiencias en forma de emisión radiofónica, para así devolverlas a la comunidad.(26)

Existen varias experiencias en Latinoamérica que han alcanzado diversos grados de participación. Esto depende,

en gran medida, de la habilidad y creatividad de los comunicadores para idear nuevas formas de participación, ya que las condiciones materiales de existencia y las costumbres varían de un lugar a otro.

Para obtener mejores resultados, el comunicador debe conocer los recursos técnicos, humanos y financieros con que cuenta y las características económicas, políticas y sociales de la comunidad en que actúa.

Se apuntó ya que el concepto de participación puede prestarse a confusión. Así, en algunos casos no existe una real participación, ya que ésta generalmente se identifica con la noción de retroalimentación o feed-back. Las formas en las que no existe participación son: las encuestas de opinión, las cartas o llamadas telefónicas y los concursos. "Puede haber programas en que los oyentes estén presentes y sin embargo no participen realmente: para poner un ejemplo extremo, en los programas de concurso con premios (preguntas y respuestas, destrezas varias), el oyente concurre, concursa, habla, pero no se da nada semejante a una real participación".(27)

La unidireccionalidad de los medios masivos ha servido para justificar el proceso vertical y autoritario de la educación. Sin embargo, el empleo de los medios en uno u otro sentido está determinado por la opción pedagógica adoptada

y, en el caso de la educación indígena, por la política de unificación idiomática.

A partir de la conquista de México, los proyectos de educación formal para los indígenas han sido elaborados desde fuera de las comunidades. La educación, como eje de la acción castellanizadora, fue utilizada, primero por la iglesia y luego por el Estado, para incorporar a los grupos étnicos a la corona o a la nación. Bajo esta premisa, la educación indígena se ha encargado de transmitir y/o persuadir a los indios de las bondades de su integración.

La opción pedagógica adoptada para la educación indígena ha sido la transmisora y/o persuasoria debido al objetivo central de unificación idiomática y, en última instancia, de unificación nacional. En este contexto, los medios de difusión han apoyado el sistema de educación para la castellanización. La opción pedagógica adoptada ha determinado la opción comunicativa. La educación formal a distancia es diseñada por organismos centrales (INI, DGEI) como un proceso de información vertical, unidireccional y autoritario. Los indígenas son entes pasivos de la acción educativa.

- (1) Varios.- La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural, Pátzcuaro, 1982, p. 19.
- (2) Cfr. Mario Kaplún.- "Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos", en: Revista Educación de Adultos, vol. 2, no. 1, México, 1984, p. 6.
- (3) Paulo Freire.- Pedagogía del oprimido, México, 1980, p. 72.
- (4) Mario Kaplún.- Producción de programas de radio, El guión, la realización, Quito, 1978, p. 27.
- (5) David K. Berlo.- El proceso de la comunicación, Buenos Aires, 1973, pp. 63-4.
- (6) Mario Kaplún.- "Hacia nuevas estrategias...", p. 7.
- (7) Vania Bambirra.- El capitalismo dependiente latinoamericano, México, 1979, p. 8.
- (8) Varios.- Op. cit., p. 6.
- (9) Mario Kaplún.- Op. cit., p. 6.
- (10) Paulo Freire.- ¿Extensión o comunicación?, México, 1981, p. 77.
- (11) Cit. p. Thomas La Belle.- Educación no formal y cambio social en América Latina, México, 1980, pp. 43-4.
- (12) Mario Kaplún.- Op. cit., p. 16.
- (13) Raúl Vargas Vega.- "Post-alfabetización, contenidos y materiales educativos", en: Varios.- Producción y uso de materiales en la post-alfabetización, Pátzcuaro, 1983, p. 85.

- (14) Mario Kaplún.- Op. cit., p. 16.
- (15) Antonio Pasquetti.- Comunicación y cultura de masas, Caracas, 1980, p. 53.
- (16) Ibid.
- (17) Marshal McLuhan.- La comprensión de los medios, México, 1969, p. 29.
- (18) Ibid., p. 31.
- (19) Jean Baudrillard.- Crítica a la economía política del signo, México, 1979, p. 212.
- (20) Máximo Simpson.- "Comunicación alternativa: dimensiones, límites, posibilidades", en: Máximo Simpson (comp.).- Comunicación alternativa y cambio social. I, América Latina, México, 1981, p. 121.
- (21) Ibid., p. 122.
- (22) Daniel Prieto Castillo.- Discurso autoritario y comunicación alternativa, México, 1980, p. 27.
- (23) Raúl Vargas Vega.- Materiales educativos y postalfabetización, Pátzcuaro, 1982, pp. 72-3.
- (24) Mario Kaplún.- Op. cit., pp. 10-11.
- (25) Cit. p. Varios.- Op. cit., p. 24.
- (26) Cfr. Mario Kaplún.- Producción de programas de radio..., pp. 120-1.
- (27) Ibid., p. 119.

IV.- Utilización de algunos medios de difusión en la educación indígena (INI, DGEI).

La educación indígena, tradicionalmente, ha estado a cargo de dos instituciones: la Secretaría de Educación Pública, a través de sus departamentos especializados y el Instituto Nacional Indigenista (INI), organismo encargado de instrumentar las acciones del gobierno en el campo indígena.

La alfabetización es un aspecto que requiere especial atención en la educación indígena, porque significa la transición de una cultura oral a una escrita, ya que las lenguas vernáculas carecían de un sistema de codificación escrita. Algunas lenguas (las de menor número de hablantes) todavía carecen de esta codificación.

El empleo de los medios de difusión en la educación indígena aumentó a partir de la adopción del método bilingüe. En el sexenio anterior el crecimiento de los medios en el área indígena fue significativo. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) creó el Departamento de Radio Bilingüe y el INI su red de radiodifusoras. Por primera vez aparecen libros de texto en lengua indígena, también es

creado el Archivo Etnográfico Audiovisual, con el fin de registrar las manifestaciones culturales de los grupos étnicos.

1) Las actividades educativas: INI y DGEI.

Las dos instituciones encargadas de la educación indígena son INI y DGEI. La primera surgió de un compromiso del gobierno mexicano de establecer un instituto indigenista que fuera filial del Instituto Indigenista Interamericano (III). La DGEI tiene sus antecedentes más remotos en el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena (1921), dependiente de la entonces naciente Secretaría de Educación Pública.

1.1) Antecedentes.

A fines de 1948 el gobierno mexicano creó el INI, organismo descentralizado del gobierno federal, encargado de promover el desarrollo de las comunidades indígenas. El INI efectuaba sus propios programas de desarrollo integral dirigidos a cuatro áreas fundamentales: construcción e infra-

estructura, acción crediticia, programas sanitarios y actividades educativas.

Las actividades del INI se desarrollaron mediante el establecimiento de Centros Coordinadores que operaban en las comunidades indígenas aledañas a la ciudad donde estaban establecidos. Hasta 1969 existían doce Centros Coordinadores. Durante el gobierno de Luis Echeverría el número ascendió a setenta y en el sexenio de López Portillo a ochenta y cinco. Con esto quedan cubiertas las áreas indígenas más importantes.

La educación bilingüe fue incluida en los programas generales del INI. Sin embargo, la adopción del método bilingüe no fue respetada por algunos antropólogos que favorecían el método directo, tal es el caso de Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas, directores del Centro Papaloapan, Veracruz.

Otra de las instituciones encargadas de proporcionar educación indígena bilingüe es la DGEI, dependiente de la SEP, creada el 11 de septiembre de 1978. La DGEI tiene los siguientes antecedentes:

1921---Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.

1926---Casa del Estudiante Indígena.

1932---Internados de Educación Indígena.

1936---Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

1971---Dirección General de Educación Extraescolar en
el medio Indígena.(1)

"El 11 de septiembre de 1978, por decreto presidencial, se crea la Dirección General de Educación Indígena dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. Sus funciones son:

- a) Proponer los contenidos y métodos educativos así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablan español.
- b) Garantizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.
- c) Atender aquellos programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español".(2)

El INI y la SEP han trabajado conjuntamente en el ámbito educativo indígena desde 1972. Los objetivos y programas educativos son trazados por las dos instituciones, pero el personal docente pertenece a la DGEI.

"Con el objeto de actuar en cada una de las regiones interculturales, el gobierno de la República cuenta con dos instituciones dedicadas a atender el problema de los grupos étnicos. El INI, a través de sus ochenta y cinco Centros

Coordinadores establece los nexos para lograr una coordinación funcional con todos los organismos de Estado, y la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena, que tiene a su cargo básicamente la tarea educativa con fundamento en la tesis del bilingüismo, como el método más apropiado para trabajar con las comunidades indígenas. Estas dos instituciones trabajan apoyándose mutuamente en las tareas educativas y actuando para lograr el desarrollo regional y de esta manera conseguir las metas propuestas de un cambio social dirigido".(3)

1.2) Alfabetización y castellanización.

Existen tres tipos de alfabetización en zonas indígenas, donde se hablan lenguas vernáculas: "a) Enseñar a leer y escribir el castellano usando como lengua de instrucción la lengua indígena materna. b) Enseñar a leer y escribir la lengua indígena usando como lengua de instrucción la misma lengua indígena y en una segunda etapa, enseñar a leer y escribir el castellano, usando como lengua de instrucción la lengua indígena materna. c) Enseñar a leer y escribir la lengua indígena usando como lengua de instrucción la misma lengua materna".(4)

Estos tipos de alfabetización se refieren únicamente al lenguaje idiomático: leer y escribir. Sin embargo, existe una enorme cantidad de lenguajes en que los hombres pueden expresarse. "Hay muchos lenguajes además de las lenguas habladas o escritas. El dominio de un nuevo lenguaje ofrece una nueva forma de conocer la realidad y de transmitir ese conocimiento a los demás. Cada lenguaje es absolutamente insustituible. Todos los lenguajes se complementan en el más perfecto y amplio conocimiento de lo real".(5)

En las comunidades indígenas, la alfabetización en varios lenguajes puede ser un importante complemento para lograr la enseñanza de la lecto-escritura de una o dos lenguas.

En ciertos sectores de nuestra sociedad, como el campesino, no existe la necesidad inmediata de aprender a leer y escribir. Investigaciones de casi todos los países de América Latina llegaron a la conclusión de que "el área de más alta prioridad en programas que tenían más experiencia no era la educación básica, es decir la lectura, escritura y aritmética, sino la capacitación de aspectos relativos al mejoramiento de las actividades diarias. Estas últimas que pueden ser sanidad, cuidado de los niños, nutrición, prácticas agrícolas, planeamiento familiar y algunos más. Se comprobó que por medio de los mensajes emitidos personal-

mente o por radio, y el uso de gráficas simples, se podía aumentar significativamente las destrezas necesarias para mejorar las condiciones de vida aún en poblaciones analfabetas".(6)

Los principales problemas que enfrenta el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en las comunidades indígenas, en su mayoría pertenecientes al sector campesino, son la ausencia de una necesidad real inmediata para aprender a leer y escribir, la carencia de un sistema propio de escritura de las lenguas indígenas y la falta de material de lectura para la postalfabetización.

Desde la llegada de los españoles a México, la preocupación de la Corona española y luego del gobierno independiente y posrevolucionario fue, en materia de política lingüística, la castellanización de los diferentes grupos indígenas del país. Entendemos por castellanización el proceso mediante el cual un número cada vez mayor de pobladores adquiere dominio creciente del castellano para su uso expresivo-comunicativo.

"En la práctica, la castellanización opera por dos vías paralelas: un aprendizaje asistemático, no dirigido, que se produce por la necesidad del trabajo asalariado temporal, la migración hacia las ciudades y a Estados Unidos y los contactos diglósicos con la estructura política estatal,

que afecta principalmente al sector adulto de la población indígena.

"La segunda vía es la castellanización escolarizada e institucional, dentro de la cual se han perfilado dos tendencias fundamentales a lo largo de la historia de la educación indígena: la castellanización directa y la castellanización a través de la lengua materna (educación bilingüe y bicultural)".(7)

En la castellanización escolarizada han sido utilizados dos métodos: 1) Método directo, empleado desde la segunda etapa de la colonia, considera a todas las formas no occidentales de cultura como primitivas y pugna por una educación que utilice exclusivamente el castellano; 2) Método bilingüe, postula la necesidad de utilizar las lenguas indígenas en la educación de los grupos étnicos, con la finalidad de alcanzar la unidad idiomática.

1.3) Educación bilingüe-bicultural.

Durante el gobierno de López Portillo empezó a hablarse de una educación bilingüe-bicultural que debía modificar la educación indígena hasta entonces implementada por los organismos gubernamentales.

"Si además de ser bilingüe es bicultural, implica tomar

en cuenta la cultura materna de los educandos en la planeación educativa tanto en el contenido como en los métodos pedagógicos. Esto permite también la mayor participación del magisterio del grupo étnico en que éste trabaja y al cual pertenece, para tomar en su medio ambiente cultural los elementos necesarios que coadyuven en la educación. Finalmente, le permite al grupo adquirir conciencia de sus propios valores culturales y participar en la articulación de estos valores con los de la sociedad nacional, con el objeto de que se sienta copartícipe de sus derechos y obligaciones como miembro de una sociedad más amplia".(8)

El método bilingüe bicultural ha sido criticado por el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, ya que considera que la concepción bicultural no aporta nada nuevo al panorama educativo indígena. "Al leer la exposición que del nuevo enfoque hace en 1979 Salomón Nahmad, como responsable de la educación indígena con el país (sic), nada encuentro en él que pueda calificarse de novedad o que modifique sustantivamente la educación bilingüe bicultural experimentada y difundida, un cuarto de siglo antes, por Emilia Wallis -distinguida investigadora del Instituto Lingüístico de Verano- entre la población otomí... Wallis finca los cimientos de la educación bilingüe bicultural tomando en préstamo los postulados teóricos de Sapir... Nahmad sim-

plemente pinta de rosa mexicano la educación bilingüe bicultural del ILV mediante el cambio de rumbo hacia una educación liberadora".(9)

De acuerdo a los objetivos planteados por la educación bilingüe bicultural debería existir mayor difusión y apoyo al uso de las lenguas y costumbres de los grupos étnicos

Por educación bilingüe bicultural "... hay que entender una política orgánica que contemple el estímulo y el uso de las lenguas étnicas en todos los niveles educativos -no sólo en el primario-, así como su libre utilización y su fomento en los medios de comunicación impresos y audiovisuales, regionales y nacionales".(10)

2) El caso de la radio.

La radio ha sido uno de los medios de difusión más utilizados en los programas de educación a distancia. En México ha sido empleada en pocas ocasiones en la educación indígena. Sin embargo, a partir del sexenio de López Portillo la radio pasó a ser uno de los medios de difusión más importantes en la acción indigenista.

2.1) Ventajas del uso de la radio en zonas indígenas.

La experiencia latinoamericana.

En 1947 surgió en la ciudad de Sutatenza, Colombia, la primera escuela radiofónica latinoamericana. "El programa, conocido como Acción Cultural Popular (ACPO), también publicaba 300 mil copias de un libro de lectura especialmente impreso para estudiantes adultos".(11) A partir de entonces, la radiodifusión se convirtió en un poderoso medio para la educación en Latinoamérica.

La Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), con sede en Quito, representa (datos de 1982) a 41 instituciones de educación radiofónicas de 17 países de la región. Las 41 instituciones atienden a 10 millones de personas en audiencia abierta y 2 millones en audiencia organizada. La mayoría de éstas trabajan con poblaciones cuya lengua no es la oficial; el 70 por ciento de las instituciones realizan trabajos permanentes de alfabetización y el 60 por ciento tiene relación formal con el sistema oficial.

(12)

El analfabetismo de los grupos campesinos en nuestros países fue la causa principal que motivó el empleo de nuevas tecnologías de comunicación y en especial de la radio; la cual ofrece, en relación a otros medios, importantes

ventajas: 1) amplia difusión popular, ya que existen más aparatos de radio en la región; 2) simultaneidad: la posibilidad de llegar a muchas personas al mismo tiempo; 3) instantaneidad, el mensaje radiofónico llega al oyente en el mismo momento en que se emite; 4) largo alcance; 5) bajo costo; 6) acceso a los lugares de los destinatarios.(13)

Al hablar de educación indígena, hay que tomar en cuenta una importante ventaja de la radio; su adecuación con la tradición oral de las comunidades indígenas. Esta característica del medio, la unisensorialidad, hizo que las experiencias de educación radiofónica en zonas indígenas crecieran.

El caso de Ecuador es significativo a este respecto. Existen varios sistemas de educación radiofónica destinados a las poblaciones indígenas y, en algunos casos, son los propios indios quienes manejan las radiodifusoras. La utilización, por tanto, de las lenguas indígenas en estos sistemas es alta. El ejemplo más significativo es el de la Federación Shuar, una organización de indígenas que hablan la lengua shuar, con la finalidad de superar conjuntamente sus problemas económicos, políticos y sociales. Esta Federación decidió emprender una educación sirviéndose del apoyo radiofónico, por medio de la emisora de la Federación, creada en 1967. El programa de educación radiofónica, manejado por

los indígenas, imparte las lecciones en idioma shuar y después en español.(14)

En México también se han desarrollado programas de educación indígena que utilizaron la radio. La segunda etapa de educación en el Valle del Mezquital, denominada de autodidactismo solidario, fue importante en este sentido. Este programa obtuvo avance para la población en el plano económico; como la introducción del cultivo y consumo de soya para superar los bajos índices nutricionales y lograr la dotación permanente de azúcar en las comunidades, ya que su distribución era deficiente. En el plano del lenguaje se logró "...capacitación en la comunicación social... realización de festivales y la edición de un periódico mural... realizado íntegramente por los círculos de estudio..."(15) y el apoyo radial a los grupos autodidactas con emisiones bilingües.

2.2) Dos modelos: INI/DGEI. Radio DGEI.

El sistema de Escuelas Radiofónicas Bilingües de la Mixteca Alta Oaxaqueña, que funcionó durante el régimen de Adolfo López Mateos, fue el único programa oficial de educación indígena a través de la radio.

"Existen dos posibles formas de control sobre la programación radial. La primera consiste en el control global de toda la programación por parte de aquellos SER (Sistemas de Educación Radiofónica) que disponen de emisora. La segunda consiste en el control de espacios restringidos de programación por parte de aquellos SER que no disponen de emisora propia y deben utilizar espacios cedidos o arrendados en emisoras ajenas", (16)

La primera forma de control sobre la programación radial corresponde al modelo utilizado por las radiodifusoras del INI, y el segundo modelo corresponde al empleado por el Departamento de Radio Bilingüe de la DGEI.

El Departamento de Radio Bilingüe fue creado en 1978. "La situación físico-geográfica, socio-cultural, económica y demográfica de los diversos grupos étnicos del país, con heterogeneidad lingüística y cultural, disperso poblamiento y difícil acceso constituyen, sin duda alguna, la justificación para utilizar la radio como medio de comunicación masiva más eficaz y económico para llevar a cabo la difusión de programas radiofónicos bilingües y biculturales de apoyo a las actividades educativas a nivel preescolar y primaria, y de promoción, información, orientación, sensibilización y diversión de población adulta". (17)

Así, el Departamento de Radio Bilingüe funciona como un

apoyo a las actividades académicas de la DGEI y pretende también el rescate, promoción y difusión de las culturas étnicas mexicanas, al mismo tiempo que intenta mejorar el nivel de vida de las comunidades indígenas mediante programas realizados por los diferentes medios de difusión.

"El objetivo fundamental de Radio Bilingüe es, el de utilizar los medios de comunicación masiva, específicamente la radio, para apoyar los programas escolarizados, utilizando las lenguas maternas indígenas; al igual que del rescate y difusión de las manifestaciones culturales indígenas. Apoyar el desarrollo de las comunidades, en lo que se refiere a capacitación para el trabajo, orientación de orden social, que incluye áreas de promoción de la salud, nutrición, capacitación agropecuaria y educación. Todo lo anterior en coordinación con los Departamentos de Servicios de Educación Indígena, de las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar; así como las demás instituciones y organismos afines o correlacionados, en sus áreas de trabajo tales como las del INI, INAH, etcétera..."(18)

El Departamento de Radio Bilingüe, al no contar con estaciones propias, ocupa parte del tiempo del Estado. Su labor consiste principalmente en la planeación y producción de programas radiofónicos que sirvan de apoyo a la educación bilingüe bicultural y realizar las gestiones neces-

rias para colocar estos programas en radiodifusoras comerciales que permitan atender ciertas zonas indígenas.

Los procesos de planeación y producción radiofónica están fuertemente centralizados, ya que el personal del Departamento los elabora. Los maestros bilingües son capacitados como locutores para la grabación de dichos programas.

Los programas radiofónicos que elabora la DGEI están divididos en tres tipos: 1) series en español, con el objetivo de revalorar ante la sociedad nacional las culturas indígenas y generalmente son de audiencia abierta; 2) series escolarizadas: "Juegos para aprender español" y "Enseñanza oral del español como segunda lengua" que están dirigidas a la población preescolar del medio indígena para la enseñanza del español; 3) series de unidad radiofónica, este tipo de programas son elaborados en las comunidades indígenas, posteriormente pasan al Departamento de Radio Bilingüe para su regrabación. El objeto de esta serie es difundir las manifestaciones culturales de las comunidades indígenas.

Aunque entre los objetivos planteados por la DGEI está el de promoción y difusión de la cultura indígena, el mayor énfasis de la actividad radiofónica es la escolarización y con ella la enseñanza del castellano. De un total de 3,550 programas elaborados en 1983 por el Departamento de Radio

Bilingüe, 2,452 corresponden a las series escolarizadas; 309 a las series en español y el resto a las series de unidades radiofónicas.(19)

Las emisiones radiofónicas de la DGEI llegan actualmente a 15 estados de la república y atienden a 28 regiones indígenas. Esta institución atendía, en 1980, a 5 grupos de lenguas distintas; 11 en 1981; 12 en 1982 y 25 en 1983. No obstante, estos datos no son fidedignos porque consideran como lenguas diferentes al mismo idioma que se habla en dos estados de la república; así, por ejemplo, clasifican el otomí de Hidalgo diferente del otomí del estado de México, y otros. (20)

El Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, implementado por la DGEI, ha tenido apoyo radiofónico desde 1983. La necesidad de expandir la atención a la mujer indígena hizo que fuera diseñado un programa de difusión y extensión educativa con apoyo radiofónico.

La oficina encargada del Programa solicitó el apoyo de las radiodifusoras del INI para la realización del proyecto.

"El Programa de Difusión y Extensión Educativa prevee 3 etapas: -Sensibilizar: A través de spots de 60 segundos de duración que informen sobre la existencia del Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena y estimulen

al auditorio a escuchar los programas de las siguientes etapas.

- "Motivación e Información: A través de cápsulas radiofónicas de 5 minutos que contienen información sobre un aspecto mínimo del programa y que permita su inmediata aplicación, igualmente pretenden reforzar la motivación para la siguiente etapa.

- "Difusión y Extensión Educativa: A través de una emisión de 3 minutos que adopta la forma de una revista radiofónica que difunda la información general del programa y facilite el aprendizaje de los temas seleccionados".(21)

2.3) Radio INI.

El proyecto radiofónico del INI siguió un proceso diferente al empleado por el Departamento de Radio Bilingüe de la DGEI, ya que el INI creó su propia red de radiodifusoras en el sexenio de López Portillo.

El 10 de marzo de 1970 quedó instalada la primera estación radiodifusora del INI: La Voz de la Montaña, en la región náhuatl, mixteca y tlapaneca del estado de Guerrero; pero fue hasta el 2 de mayo de ese mismo año cuando se creó el Departamento de Planeación Radiofónica del INI. Este De-

partamento tiene la finalidad de coordinar, normar, apoyar y supervisar la operación de las estaciones radiofónicas.

La Voz de los Chontales, en Tabasco, nació en febrero de 1981 mediante un convenio entre el gobierno del estado y el INI. El gobierno aportó el presupuesto para la estación que fue operada por el personal del Instituto.

La Voz de la Mixteca (Tlaxiaco, Oaxaca) comenzó a transmitir en agosto de 1982 por medio del apoyo económico brindado por COPLAMAR (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados), la cual también asignó los recursos (28 millones 729 mil 240 pesos) para operar otras tres radiodifusoras en Cherán, Michoacán; Guachochi, Chihuahua; Peto, Yucatán, que iniciaron sus transmisiones en noviembre de 1982. (22)

XEZV, La Voz de la Montaña, fue considerada el centro de experimentación de la operación de radiodifusoras bilingües y por tanto de la que existe mayor información. La Voz de la Montaña transmite su programación en cuatro lenguas: náhuatl, mixteco, tlapaneco y español. Opera 13 horas diarias de lunes a viernes y ocho los sábados y domingos.

A esta radiodifusora llegan 600 cartas semanales en promedio, y acuden 30 personas, en su mayoría indígenas, para enviar mensajes a su comunidad. Ayuda a las dependencias de gobierno notificando los servicios que prestan en

la región. Apoya la educación bilingüe bicultural mediante programas dirigidos a maestros, para capacitarlos en el manejo de métodos y cartillas para la enseñanza. También proporciona orientación a los padres de familia para que colaboren en la educación de sus hijos.

La estación difunde tres horas diarias de música regional. XEZV cuenta con más de 120 horas grabadas de música regional y 40 horas de diversos grupos musicales originarios de la región. Con frecuencia graban música en las fiestas o las orquestas son invitadas a la radiodifusora.

La Voz de la Montaña emite leyendas regionales, historias de las comunidades y expresiones literarias, las cuales son, en su mayoría, traducidas a las lenguas nativas. La celebración de fiestas patrias es aprovechada para realizar programas acerca de la historia del país. Transmite radionovelas con temas históricos y programas culturales e informativos, proporcionados por Radio Educación. No se transmiten anuncios que inciten al consumismo y se evita programar canciones con letra de hombres alcoholizados.(23)

La Voz de los Chontales en Nacajuca, Tabasco, transmite en chontal y español. En su programación participan los músicos del lugar en un programa llamado "Música popular de Nacajuca", el cual recibe 200 cartas semanales. Las mujeres participan en mesas redondas. (24)

Hasta la fecha, no se cuenta con información de las demás radiodifusoras del INI. Esto obedece a dos razones: su reciente aparición y al cambio de sexenio.

De XETLA, La Voz de la Mixteca, sólo se conoce que transmite en mixteco, triqui y español. La Voz de los Tarahumaras transmite en tarahumara, tepehuano y español, y La Voz de los Mayas en maya y español.

XEPUR en Cherán, Michoacán, transmite el 60 por ciento de su programación en purépecha, el 35 por ciento en español y el 5 por ciento en tarasco. Transmite 12 horas diarias de lunes a viernes y 8 los sábados y domingos; "...se reciben alrededor de 200 cartas mensualmente para conocer lo que el público también desea escuchar por lo que en los programas Cultivando amigos y Música romántica suelen escucharse las voces de Tehua, José José, Oscar Chávez, Juan Manuel Serrat, Los Dandys y música nortea".(25)

El INI ha desarrollado, a partir del sexenio anterior, labores de producción a nivel central. Hasta antes de terminar la anterior administración, el Instituto había producido 16 programas piloto y dos series radiofónicas: "México indígena" y "A la salud de usted". La primera serie consta de 33 programas de 20 minutos de duración que consisten en la presentación radiofónica de las monografías, sobre los grupos étnicos, publicadas por el INI. "Esta serie se hizo

en coproducción con Radio Educación y fue transmitida por esa emisora del 2 de marzo al 22 de junio de 1982..."(26) La segunda serie incluye "50 programas de seis minutos de duración que contienen información sobre la prevención de las enfermedades y promoción al programa de Unidades Rurales INSS/COPLAMAR".(27)

A fines del régimen de López Portillo, el Departamento de Planeación Radiofónica del INI elaboró un documento, que marcaba las estrategias a seguir en las radiodifusoras, denominado Lineamientos generales para la operación de la red de estaciones radiodifusoras bilingües y biculturales.

Este documento establece como objetivos generales de la red de radiodifusoras los siguientes:

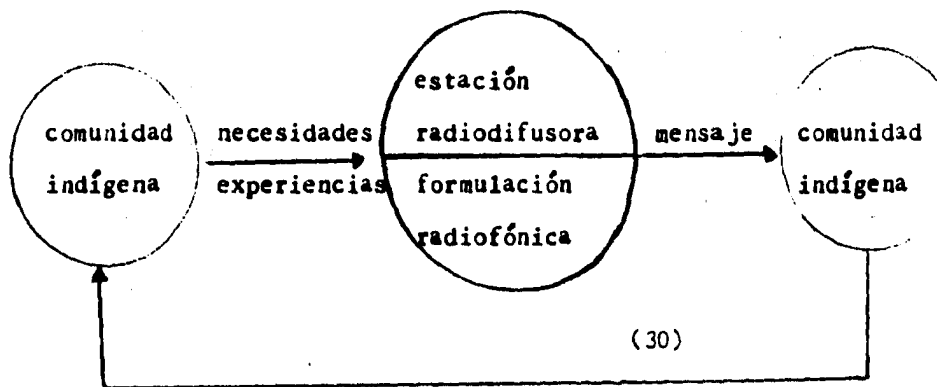
- 1) Apoyar las acciones del INI.
- 2) Apoyar la educación bilingüe bicultural.
- 3) Contribuir al rescate, fomento, revaloración y difusión de la cultura de los grupos étnicos.
- 4) Prestar servicio de comunicación a los habitantes de las regiones cubiertas.
- 5) Apoyar y reforzar el trabajo de las distintas agencias gubernamentales.(28)

La estrategia general para las radiodifusoras del INI hace énfasis en la participación de los indígenas en todo el proceso comunicativo. Este concepto de participación de-

riva de la posición indigenista del sexenio. El indigenismo de participación identifica plenamente sus postulados con los de comunicación participativa. De esta forma, la estrategia contempla aspectos relacionados a las formas de participación de la comunidad.

El INI intenta llevar a cabo "...una comunicación horizontal y dialógica que permita a las radiodifusoras convertirse en canal de expresión y participación de los distintos grupos étnicos".(29)

El esquema del proceso comunicativo que busca el INI copia el esquema de Mario Kaplún:



Las estrategias proponen buscar nuevas formas para mantener una evaluación permanente de las radiodifusoras: el uso de otros medios como apoyo; coordinación con otras dependencias; organización de trabajo de investigación an-

tes de la producción y otros. También está conciente del papel que juega la radiodifusión en la acción indigenista.

"La acción radiofónica, y en general toda acción educativa, sólo adquieren (sic) verdadero sentido y posibilidad de eficacia cuando se encuentran ligadas a procesos objetivos de transformación de la realidad; de esta manera, y de acuerdo a la política indigenista aplicada en campo, la acción desplegada por las radiodifusoras no puede concebirse aisladamente, sino en estrecha relación con los procesos de desarrollo concretos que tienen lugar en cada región. Así, toda propuesta o iniciativa que el radio pretenda estimular deberá estar respaldada por la existencia de acciones y condiciones objetivas que la hagan posible".(31)

Los lineamientos para la programación atienden a dos aspectos íntimamente relacionados: forma y contenido de los mensajes y su ordenamiento. Sin embargo, el documento sólo alude a los contenidos de los mensajes, los cuales se dividen en seis áreas: 1) apoyo a la educación bilingüe bicultural; 2) apoyo a la educación no formal (capacitación); 3) fortalecimiento de la identidad y conciencia étnicas; 4) información de servicio a las instituciones; 5) información de servicio a la comunidad; 6) entretenimiento.(32)

En el organigrama del Departamento de Planeación Radiofónica están incluidas las comunidades indígenas, a las que

compete:

"1.- Participar en la planeación, promoción, desarrollo y evaluación de la programación de las emisoras.

"2.- Decidir los mecanismos para nombrar sus representantes en las reuniones de Consejo Técnico de Programación".

(33)

El Consejo Técnico de Programación está integrado por el director técnico de la emisora, el director del Centro Coordinador, un representante del Departamento de Planeación Radiofónica y el o los representantes de la comunidad. El consejo tiene por funciones revisar el proyecto, autorizar las propuestas de programación y resolver las cuestiones organizativas.

El cambio de régimen a fines de 1982 trajo consigo cambios en la dirección del Departamento de Planeación Radiofónica. Los posteriores sucesos respecto al director del INI terminaron por paralizar el proyecto. Además, 35 trabajadores integrantes de los equipos técnicos de las radiodifusoras del INI fueron despedidos a principios de 1983. Según ellos, el INI decidió clausurar el proyecto por considerarlo peligroso para la institución: "...el departamento de radiodifusión bilingüe del INI realizó una represión sistemática contra las estaciones, al darse cuenta de que vivían un proceso que se les escapaba de las manos; eran el

germen de gente capacitada y autogestiva, que intentaba hacer un medio autónomo en el mensaje y en el trabajo".(34)

Aunque el proyecto no pudo llevarse a cabo, por lo menos hasta 1984, ya fueron señaladas con anterioridad las características de la operación de algunas radiodifusoras (en Guerrero, Tabasco y Michoacán). En las tres se hacían referencias a la participación de la comunidad indígena a través de las cartas, visitas a la estación y grabación de grupos musicales de la región. Es importante resaltar que el documento acerca de los lineamientos de las radiodifusoras hace constante mención de Mario Kaplún. Es precisamente este autor quien tipifica las cartas y la concurrencia de personas del público en los programas como formas en las que no existe verdadera participación, y que en este trabajo se denominarán como formas de falsa participación: "... se alega que las cartas espontáneas del público, las llamadas telefónicas a la emisora, las cartas estimuladas por concursos comerciales con premios, son otros tantos medios por los que el público expresa sus preferencias e incide en la orientación de los mensajes. Se argumenta asimismo que la 'opinión pública', sus reacciones ante los mensajes, son percibidas por los comunicadores y tenidas en cuenta, y que también por ese medio los destinatarios gravitan indirectamente en la emisión. Afirmaciones todas éstas que sólo sir-

ven para tranquilizar la conciencia de los teóricos y de los propietarios de radiodifusoras, y para justificar la universalidad del célebre esquema del feedback. Una auténtica participación del oyente no puede construirse sobre bases tan ficticias e ilusorias".(35)

Las radiodifusoras del INI y DGEI casi no permiten la participación de las comunidades indígenas en la programación, por ejemplo, en la radiodifusora de Peto, Yucatán, sólo hay un programa sabatino que promueve la participación de los grupos musicales indígenas en un programa llamado "De dónde son los cantantes".(36)

En la pedagogía liberadora existe, en algunos casos, distorsión acerca del concepto de participación: "...esta tergiversación ocurre cuando se lleva a la gente a creer que de su participación depende la producción de algo nuevo, propio, original, cuando en la realidad los objetivos y productos de la acción participativa ya fueron preestablecidos con base en los intereses de las agencias que fomentan la participación. Esto es lo que se llama participación dirigida, la cual conduce a fortalecer la continuación de la dominación. La verdadera participación, en cambio, implica la adquisición de poder, de poder determinar su propio camino y su propio destino por parte de las personas participantes".(37)

El INI tiene mayores posibilidades, que la DGEI, de permitir la participación de los grupos étnicos en la elaboración de programas de radio. Esto obedece a que el INI cuenta con sus propias radiodifusoras. Lo que permite descentralizar el proceso de producción.

La participación de los indígenas en todas las etapas del proceso comunicativo es de gran utilidad. Sin embargo, no es condición suficiente para producir un alto grado de coeficiente de comunicabilidad. Esta participación debe tender, como consecuencia a la producción de mensajes anti-autoritarios que signifiquen una opción frente al discurso dominante; donde el mensaje que se construye desde el polo emisor va dirigido "...a un receptor supuestamente dócil, permeable al contenido persuasivo, explícito e implícito del producto que se ofrece".(38)

El INI ha hablado con insistencia de la participación de los grupos étnicos en la radio; sin embargo, el proceso participativo no ha sido logrado. Los canales o posibilidades que proporciona el INI no son suficientes para una verdadera participación, porque no basta con la inclusión de una melodía interpretada por la banda del pueblo, o con las cartas enviadas a la emisora para decir que la comunidad participa.

3) Medios impresos.

Los medios impresos, junto con la radio, componen la mayor parte de los medios de difusión utilizados en la actividad indigenista a partir de 1976. Sin embargo, los medios impresos topan con el inconveniente de irrumpir en comunidades de tradición oral. Este es, sin duda, el mayor reto que plantea el empleo de impresos.

3.1) Importancia de los medios impresos en culturas de tradición oral.

Las lenguas prehispánicas no habían desarrollado un sistema de escritura cuando los europeos llegaron a América. Los misioneros españoles fueron los primeros en escribir algunas lenguas indígenas con el propósito de aprenderlas y predicar la religión cristiana. No obstante, este interés por las lenguas vernáculas desapareció una vez consolidado el imperio español.

Las lenguas fueron relegadas durante largo tiempo, y muchas de ellas se perdieron. La preocupación por las lenguas indígenas volvió a surgir hasta 1930 cuando el fracaso del método directo de castellanización, en la educación in-

dígena, era duramente criticado por hombres de diferentes ideologías.

La introducción del método bilingüe en la educación trajo consigo la necesidad de crear un sistema escrito para las lenguas de los indios. La labor del ILV fue determinante para poder codificar en forma escrita las lenguas vernáculas.

Aunque el método bilingüe supuso una revaloración de las lenguas indígenas, aparecieron pocos materiales impresos; cartillas bilingües para la enseñanza del español y libros religiosos en lengua vernácula del ILV. La utilización de medios impresos en la educación indígena era escasa, sólo a nivel experimental fue probada (Proyecto Tarasco).

El indigenismo de participación fue el primero en poner énfasis en el empleo oral y escrito de las lenguas indígenas en la educación. La intención era alfabetizar en lengua vernácula y enseñar el español como segunda lengua.

Bajo este nuevo enfoque, los indios debían aprender la escritura de sus idiomas. Este proceso de alfabetización traía consigo la intención de transformar una cultura oral en una cultura escrita. "La alfabetización, a más de ser un proceso de enseñanza de nuevos instrumentos, constituye básicamente un proceso de comunicación. El paso de la lengua oral a la lengua escrita y, por lo tanto, de una mentalidad

verbal a una gráfica, implica no sólo una nueva forma de representación del pensamiento sino también una forma de ampliar los conocimientos y, consecuentemente, las relaciones entre los miembros de una sociedad".(39)

La introducción del alfabeto y la imprenta en las comunidades indígenas supone una visión fragmentada de la realidad, en oposición a la visión de un universo indivisible que tienen los pueblos de tradición oral. "Mediante el alfabeto y luego la imprenta, el hombre, en las palabras de McLuhan, recibió un ojo a cambio de un oído. Ambos medios trasladan una parte de la experiencia humana a un campo visual donde la realidad parece más calculable y reducible. El acento en el sentido de la visión creó el 'punto de vista', desde el cual las distintas facetas del mundo se perciben encadenadamente, de acuerdo con las propiedades exclusivas del ojo, que debe concentrarse en un solo objeto a la vez. Un medio visual como la escritura se basa en la concatenación 'lógica' de ideas y fomenta el concepto de un universo subdividido y segmentado. Como ya se ha mencionado, el lenguaje mismo necesariamente fragmenta y serializa la experiencia, la escritura y la imprenta, cuyo 'contenido' es el lenguaje, refuerzan esta tendencia hacia lo lineal al 'visualizar' el habla".(40)

En las áreas rurales existe el más alto índice de anal-

fabetismo en nuestros países. Esto, por supuesto, incluye a los grupos indígenas. Sin embargo, en este ambiente rural, "...la alfabetización no es percibida como una necesidad inmediata por muchos campesinos latinoamericanos. Esta afirmación, tan tajante, que puede parecer desproporcionada, es fruto de la experiencia de trabajo de varias décadas, de muchas instituciones de Educación Radiofónica en comunidades campesinas de nuestro continente".(41)

Los campesinos, y también los indígenas, tienen que mejorar sus condiciones económicas antes de aprender a leer y escribir. Por esta razón, ellos están más interesados en la capacitación que sirva al mejoramiento de sus actividades diarias, para así mejorar sus condiciones de vida. Si a esto sumamos que las lenguas vernáculas no son utilizadas en los medios impresos ni en la administración pública, el desinterés por aprender a leer y escribir en sus idiomas aumenta.

"En un mundo en que la cultura oral ha sido y es aún el vehículo de comunicación, la introducción de materiales de lectura para lectores incipientes o neolectores nos plantea la necesidad de ubicar estos materiales en un contexto propicio y estimulante. Quizás antes de invadir la cultura oral con elementos escritos, podría ser necesario partir de la comunicación oral. Los materiales escritos cobrarían

importancia en la medida en que las comunidades a través de sus organizaciones decidieran un clima de exigencias de lectura y escritura. La elaboración de materiales gráficos tanto a nivel de afiches, carteles, avisos, textos, folletos, libros, etc., de uso individual o colectivo determinados por las comunidades constituirán una notable dimensión en el paso hacia la cultura letrada... la importancia no estaría tanto en el uso de materiales hechos y decididos por agentes externos, sino en el valor del aprendizaje de la comunidad en planificar, decidir y ejecutar el paso de la cultura oral a la cultura letrada".(42)

Es evidente que esta transición en las comunidades indígenas depende de varios elementos: mejorar el nivel de vida de los campesinos y, por tanto, de los indios; la oficialización de las lenguas vernáculas, para que sean utilizadas en todo lo relativo a la administración pública; la posibilidad de que cualquier estudiante pueda aprender estas lenguas en todo sistema educativo nacional; el fortalecimiento de los hábitos de leer y escribir en todo el país.

3.2) Los libros de texto.

La única institución que produce libros de texto para la educación de las comunidades étnicas es la DGEI; este fenómeno es reciente ya que antes de 1977 eran utilizados los libros de texto gratuitos para la educación de estos grupos.

La DGEI no cuenta con libros de texto en todas las áreas, ni para todos los niveles. Hasta la fecha sólo existen los siguientes: (43)

1.- Libro del niño. Educación preescolar bilingüe-bicultural. Proporciona al niño apoyos didácticos gráficos para identificar y discriminar colores, formas, tamaños; desarrollar su coordinación motriz y desarrollo del lenguaje en lengua indígena y español. Este libro tuvo un tiraje de 125 mil ejemplares (periodo 81-82) y de 240 mil ejemplares en el periodo 82-83.

2.- Guía didáctica del maestro para el manejo del libro del niño de educación preescolar. Contiene una serie de indicaciones que señalan la manera de utilizar cada una de las láminas del libro del niño. Tiraje, 10 mil ejemplares.

3.- Mi primer libro. Contiene ejercicios seleccionados que pueden ser utilizados en todas las escuelas primarias bilingües, independientemente de la lengua que hablen los niños. Tiraje, 250 mil ejemplares.

4.- El libro del maestro bilingüe. Contiene una adapta-

ción, para el medio indígena, del programa de primer grado que se aplica en todo el país. El mayor énfasis está puesto en la enseñanza de la lengua indígena y el español como segunda lengua. Tiraje, 15 mil ejemplares.

5.- El cuaderno de actividades del primer grado de primaria bilingüe-bicultural. Este libro contiene fotografías y gráficas que sirven para hacer ejercicios en lengua indígena y/o español. Tiraje, 220 mil ejemplares.

6.- Libro del maestro para el manejo del libro de lecto-escritura en lengua indígena. Contiene una guía lingüística con los elementos gramaticales de cada una de las lenguas indígenas; una guía didáctica para el uso del libro y un listado de términos matemáticos utilizados en cada región. El tiraje es convencional, según la lengua y sus variantes.

7.- Libro de lecto-escritura para el primer año en lengua indígena. Libro para enseñar a leer y escribir en lengua materna. Hasta 1982 fueron elaborados libros para 32 diferentes lenguas. El tiraje es convencional, según la lengua y sus variantes.

8.- Manual para la enseñanza oral del español. Primer grado. Libro del alumno. Diseñado y realizado por el Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS). El libro se basa en el empleo de imágenes para la enseñanza

oral del español. Tiraje, 220 mil ejemplares.

9.- Manual para la enseñanza oral del español. Primer grado. Libro del maestro. Guía didáctica para la utilización del manual para el alumno. Este libro también fue elaborado por el CIIS. Tiraje, 220 mil ejemplares.

La DGEI ha elaborado otros libros y manuales para 14 lenguas en extinción, con un tiraje de mil ejemplares por cada lengua. Estos libros tienen como objetivo la enseñanza oral del español. También hay un manual para la alfabetización en cinco lenguas indígenas y su respectiva guía para el maestro, con un tiraje de mil ejemplares por lengua.

El hecho de que existan libros para la educación indígena es un gran avance; sin embargo, este servicio no ha cubierto todas las áreas, todas las lenguas, y mucho menos, todos los grados de la educación primaria indígena.

Hasta la fecha existen libros y manuales para la educación preescolar y primer grado. Están en elaboración los libros para el segundo grado. Para el tercero, cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria son empleados los libros de texto gratuitos, elaborados para la educación primaria en escuelas nacionales.

El grupo de investigadores de Stefano Varese realizó una primera evaluación (y única conocida hasta el momento) de los libros de educación bilingüe-bicultural, en el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje, del cual son tomadas las siguientes ideas: "... Debido a que los libros no se adaptan al medio, no se registran indicaciones o iniciativas acerca de cómo vincularlos a éste. Los contenidos se presentan, en general, de manera inconexa y desarticulada; a veces por falta de equipo completo y otros como producto de la improvisación de los maestros".(44)

3.3) Literatura indígena.

La ausencia de un método de escritura de las lenguas vernáculas limitó por mucho tiempo la posibilidad de divulgar las tradiciones, cuentos, leyendas, poesía y cantos indígenas en sus propias lenguas. Aquellas que fueron rescatadas, fueron escritas y divulgadas en español. De esta manera, existen innumerables textos de literatura indígena en español.

La literatura indígena impresa en lenguas vernáculas es casi nula y siempre como apoyo a la educación bilingüe. Esto obedece, principalmente, a dos razones: la reciente codificación escrita de las lenguas y a que la mayoría de los indígenas son analfabetos.

En este sentido, la DGEI ha publicado materiales bilin-

gües de apoyo a la educación. Estos son: cinco libros de cuentos indígenas en maya, náhuatl, mixe, tzotzil y canciones, mitos y fiestas hicholes.

Los cuentos náhuas tienen un tiraje de 15 mil ejemplares; cuentos mayas, tzotzil y mixes, 10 mil ejemplares y el de canciones, mitos y fiestas hicholes sólo tienen un tiraje de 5 mil ejemplares.

Durante el sexenio de López Portillo se llevó a cabo el proyecto de formación de etnolingüistas indígenas, en las instalaciones del CREFAL en Pátzcuaro, Michoacán, con el apoyo del INI, la JGEI y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS).

Este proyecto fue aprobado debido a que "... uno de los principales obstáculos con que tropieza la enseñanza en lengua materna es la carencia de una masa de literatura vernácula que justifique el esfuerzo que se realiza para que lean y escriban niños y adultos que a fin y al cabo no tienen cómo hacer uso de la habilidad adquirida. Los etnolingüistas están destinados a satisfacer esta ingente necesidad y dotar a sus comunidades de origen de una literatura genuina, es decir, de una literatura de índole y contenidos indios que no pueden darle las traducciones bíblicas que hoy en día son las únicas disponibles".(45)

En esta primera generación de estudiantes quedaron ins-

critos 67 indígenas entre los 18 y 30 años de edad (60 hombres y 7 mujeres) de los cuales terminaron 53 alumnos, incluyendo a las siete mujeres inscritas. Los nuevos etnolingüistas presentaron 53 tesis. "De ellas 2 son de etnobotánica, 7 sobre educación, 9 sobre lingüística descriptiva, 6 sobre sociolingüística, 13 sobre problemas agrarios, 2 sobre recursos naturales, 3 sobre clases sociales, 3 sobre relaciones políticas, 1 sobre economía, 1 sobre etnocidio, 3 sobre problemas religiosos y 3 sobre resistencia".(46)

Las tesis fueron publicadas, en coordinación, por las tres instituciones que apoyaron el proyecto.

El INI ha tenido mayor actividad editorial ya que es la institución encargada de los asuntos indígenas y además posee más recursos materiales y humanos que la DGEI. Durante el pasado régimen aparecieron siete nuevas series de libros además de las ya existentes. En total, imprimieron doscientos cincuenta y dos títulos nuevos y once reediciones que sumaron más de tres millones de ejemplares.(47)

"...La mayor parte de los libros editados en los seis últimos años abarca temas etnológicos y problemas específicos regionales; es decir, que en los estudios se ha superado el nivel de comunidad para abarcar la realidad de las regiones étnicas o se analizan problemas específicos a profundidad".(48)

El material impreso por el INI dedicado a apoyar la labor educativa bilingüe ha sido, tradicionalmente, las cartillas bilingües y los cuadernos de trabajo. En la elaboración de este material hubo asesoría del Instituto Lingüístico de Verano hasta el sexenio pasado. "Para la edición de cartillas y cuadernos de trabajo ha sido necesario desechar la antes siempre presente influencia del Instituto Lingüístico de Verano y contar con la valiosa colaboración de los maestros, promotores y científicos sociales de las mismas comunidades indígenas".(49)

La labor editorial del INI también incluyó la elaboración de mapas, carteles y 53 monografías ilustradas de distintos grupos étnicos. Estas monografías, impresas a manera de folletos, incluyen breve información acerca del origen histórico de la etnia en cuestión, ubicación y medio ambiente, demografía, idioma, indumentaria, vivienda, economía, festividades, y la acción indigenista.

3.4) Revistas.

La DGEI inició la traducción de la revista Colibrí con el objeto de ofrecer material recreativo y poder establecer

la relación entre indigenismo y cultura nacional universal.

Hasta 1982 sólo habían sido traducidos los números de la serie en lengua náhuatl y chinanteco, y estaban en proceso de publicación ejemplares de la revista en 10 lenguas más.

La traducción de la revista Cómo hacer mejor fue hecha con el fin de capacitar a los adultos en áreas productivas. Se editaron traducciones en náhuatl y otomí sobre la cría de puercos, cría de abejas, cultivo de calabazas y pepino, y estaban en proyecto traducciones en otras cuatro lenguas.

Entre los materiales de capacitación para adultos en lengua indígena están:

- 2 manuales de granos y semillas en náhuatl y mixteco. Hay en proceso de publicación (también en tlapaneco) seis manuales para el campo: Fruticultura, horticultura, agricultura, capricultura y apicultura.

- Artículos para la revista Surco sobre fertilizantes, plaguicidas y poda de árboles, en náhuatl y mixteco. (50)

La producción de materiales impresos en la DGEI y el INI creció como nunca antes había sucedido. Por primera vez aparecieron publicados libros de texto en lenguas indígenas y materiales especiales para el aprendizaje del español. Dentro del sistema oficial de educación también fue la primera vez que un organismo de gobierno publicó materiales de lectura para indígenas en su propia lengua, ya sean estos

literatura indígena o traducciones de escritos preparados en español.

Los textos científicos editados dieron cabida a una amplia gama de ideologías. Estos últimos tuvieron mayor difusión y más grandes tirajes que la literatura indígena en sus propias lenguas. La tendencia, en materia de publicaciones, de estas dos instituciones, puede desprenderse, fue la de apoyar el sistema educativo bilingüe y la investigación científica, ya que sólo en menor proporción difundió la cultura indígena entre los grupos étnicos.

Aunque el INI y la DGEI han pugnado por un indigenismo de participación, en materia de publicaciones impresas no existe participación alguna, por parte de los grupos étnicos. Las publicaciones son elaboradas desde la capital. Aquí es seleccionado el texto, fotografías, portada y formato. Los indígenas no participan en la selección del material, ni en ningún otro punto. Los únicos que participan en la elaboración de textos educativos son los maestros indígenas.

No hay una política editorial uniforme para los tipos de impresión. Las tesis de etnolingüistas están impresas en tamaño pequeño, tienen muy mala presentación, la edición es descuidada. En cambio, la revista Colibrí está impresa a colores y en papel muy fino.

Tanto el INI como la DGEI han considerado a los grupos étnicos como un público más al que hay que alimentar con materiales impresos. Sin embargo, no consideran que las comunidades indígenas deben transitar de una cultura oral a una escrita. Lo que estas dos instituciones deben implantar es un ambiente que favorezca la lectura en las comunidades, la descentralización de la publicación de impresos, de tal manera que los indígenas participen en la elaboración de estos materiales.

4) Otros medios.

El INI y la DGEI intentan revalorar, fomentar y desarrollar las manifestaciones culturales de los grupos étnicos. Para ello cuenta con varios programas, dos dedicados a los niños y otro a registrar algunos aspectos culturales de las comunidades indias. Los programas para niños son:

a) Taller de impresión.- Las actividades realizadas están destinadas a fomentar en los niños la práctica de la lengua materna en forma escrita, con el fin de utilizar los conocimientos adquiridos en la escuela.

b) Taller de teatro, narrativa y pintura infantil.- En este taller intentan estimular la creatividad e imaginación

de los niños, mediante juegos teatrales improvisados, narración individual, cuento colectivo y pintura individual y grupal. Como material de apoyo a este taller, está en proyecto la publicación de un libro de cuentos infantiles indígenas, ilustrado con pinturas de los propios niños.

Con el fin de registrar algunas manifestaciones culturales de los grupos indígenas fue establecido el programa Ollín Yoliztli en agosto de 1977. A raíz de este programa fue creado el Archivo Etnográfico Audiovisual, cuyo propósito fue "... integrar, sistematizar y completar la información referente al patrimonio cultural de los diferentes grupos étnicos a través de material fotográfico, fílmico y sonoro. Organizado en forma de dossier etnográfico, catálogo de registros, cédulas de video, diaporamas, películas de 16 mm., programas de televisión, discos y libros de fotografía".(51) El fin último de estos registros audiovisuales es divulgar las costumbres y tradiciones de los grupos étnicos.

Es indudable que la tendencia a la mayor utilización de los medios en la educación indígena aceleró su marcha a partir de 1977, cuando surgieron la DGEI y COPLAMAR, debido al gran apoyo económico brindado por COPLAMAR, al énfasis en lo bicultural y el rescate del patrimonio cultural indígena, a la expansión cuantitativa de los Centros Coordinadores,

como infraestructura indispensable para cualquier tipo de actividad indigenista, y a la aparición y desarrollo de organizaciones indias que pugnaban por el acceso de los grupos étnicos a los medios de difusión.

Los medios auditivos y/o visuales han sido utilizados con mayor frecuencia en la educación indígena. Esta tendencia responde a la carencia de un sistema de escritura de las lenguas indígenas elaborado por ellos mismos y a las condiciones geográficas, económicas y políticas en que viven las distintas etnias.

La utilización de la radio en la acción indigenista ha crecido como ningún otro medio. Durante el sexenio anterior fueron creados el Departamento de Radio Bilingüe de la DGEI y la red de radiodifusoras del INI. El creciente empleo de la radio en el medio indígena no es casual, responde a varios factores: la unisensorialidad del medio, que se adecua a la tradición oral de las etnias; amplia difusión popular, ya que existen más aparatos de radio en la región; largo alcance, porque permite la recepción en zonas dispersas y la experiencia latinoamericana en programas de educación por radio.

A pesar de que el INI y la DGEI forman parte del proyecto de acción indigenista, los dos modelos radiofónicos son diferentes. El Departamento de Radio Bilingüe en

la DGEI produce programas de radio para colocarlos en el tiempo del Estado para su transmisión. Este sistema de producción centralizado permite, en ocasiones, que los promotores bilingües propongan material para la producción de algunos programas. No obstante, la DGEI pone especial énfasis en elaborar emisiones radiofónicas para la educación bilingüe mediante dos series que son traducidas a las diferentes lenguas. Aunque la DGEI dice promover la revaloración de las culturas indígenas, ésta no ocurre ya que la mayoría de sus programas corresponden a las series escolarizadas.

El INI creó su propia red de radiodifusoras para transmitir sus programas. La necesidad de ajustar la actividad de las radiodifusoras a los postulados del indigenismo de participación provocó que hubiera especial énfasis en la descentralización de la producción. Así, el sistema de radiodifusoras debía promover la participación de los grupos indígenas en la emisión de mensajes. Sin embargo, la ambigüedad del concepto de participación ha ocasionado, que algunas veces sea entendida como falsa participación.

Llama la atención que los encargados de la planeación radiofónica de esta institución consideren las cartas a la estación, los avisos, las entrevistas con indígenas y la inclusión de la música regional en la programación, como for-

mas de participación, tal como lo hacen los grandes medios de difusión masiva.

Una verdadera participación implicaría que los indígenas intervinieran en el proceso comunicativo, desde la producción al consumo, que sus sugerencias y experiencias fueran tomadas en cuenta para la elaboración de mensajes. Esto podría lograrse a través de la organización de grupos de recepción crítica, pero con el fin de transformar los contenidos, de producir mensajes antiautoritarios que signifiquen una opción frente al discurso dominante.

El modelo de radiodifusión del INI tiene mayores posibilidades de producir un tipo de comunicación alternativa, ya que cuenta con sus propias radiodifusoras, puede descentralizar el proceso de producción y permitir que los indígenas elaboren sus propios mensajes. Sin embargo, el cambio de las prácticas comunicativas no puede concebirse aisladamente. Su realización responde a procesos más amplios de transformación de la realidad que rebasan la esfera comunicativa, pero que ésta puede ayudar a realizar.

La educación bilingüe bicultural supone una primera etapa de alfabetización en lengua indígena y posteriormente la enseñanza del castellano. Los principales problemas que enfrenta la alfabetización en lengua indígena son la ausencia de una necesidad real e inmediata de aprender a

leer y escribir, la carencia de un sistema propio de las lenguas vernáculas y la falta de material de lectura para la postalfabetización.

Mientras persista la situación de pobreza y marginación de los grupos étnicos, mayor será su desinterés por aprender a leer y escribir. Los cursos de capacitación son de mayor interés para el campesinado, como para los indígenas, porque tienen una relación directa con el mejoramiento de su condición económica, ya que les permite adquirir nuevas habilidades para el trabajo productivo.

El desinterés por la alfabetización es acrecentado debido a que los indígenas que logran aprender a leer y escribir en su propia lengua, no encuentran materiales disponibles que les permitan mejorar y desarrollar la habilidad adquirida en la lecto-escritura. Esto se debe, en gran medida, a la falta de planeación de programas de postalfabetización permanentes en las comunidades indígenas, que contribuyan a crear un clima favorable a la lectura y escritura.

En la postalfabetización sería de gran utilidad que los avisos, carteles, folletos, periódicos murales y otros contribuyan a generar un ambiente favorable a la lectura y escritura. Es preciso hacer notar que corresponde, en última instancia, a la comunidad decidir cuándo transitar de una

cultura oral a otra escrita.

- (1) SEP.- Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena, México, 1980, pp. 3-6.
- (2) DGEI/CONAFE/INI.- Informe anual de labores 1981-1982, México, 1982, pp. 15-6.
- (3) Ibid., p. 11.
- (4) ALER.- Análisis de los sistemas de educación radiofónica, Quito, 1982, p. 270.
- (5) Augusto Boal.- Teatro del oprimido. I, teoría y práctica, México, 1980, p. 10.
- (6) Miguel Urioste.- "Apuntes sobre el uso de la radio educativa en campañas de alfabetización en áreas rurales de América Latina", en: América Latina y el proyecto principal de educación, México, 1982, p. 260.
- (7) Héctor Muñoz Cruz y Rainer Hamel.- "Aspectos sociolingüísticos de la educación para niños otomíes", en: Héctor Muñoz Cruz y Rainer Hamel. (comps.).- El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, México, 1982, p. 26.
- (8) DGEI/CONAFE/INI.- Op. cit., p. 6.
- (9) Gonzalo Aguirre Beltrán.- Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, México, 1983, p. 346.
- (10) Stefano Varese.- Proyectos étnicos y proyectos nacionales, México, 1983, p. 42.

- (11) Thomas La Belle.- Educación no formal y cambio social en América Latina, México, 1980, p. 153.
- (12) Cfr. Miguel Urioste.- Op. cit., p. 269.
- (13) Cfr. Mario Kaplún.- Producción de programas de radio. El guión, la realización, Quito, 1978, p. 48.
- (14) Cfr. María I. Laje.- "Federación Shuar: un sistema alternativo de enseñanza", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, tomo II, México, 1983, pp. 433-4.
- (15) Raúl Vargas Vega.- Materiales educativos y post-alfabetización, Pátzcuaro, 1982, pp. 112-3.
- (16) ALER.- Op. cit., p. 190.
- (17) DGEI/CONAFE/INI.- Op. cit., p. 152.
- (18) DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Resumen de las actividades y funcionamiento del Departamento de Radio Bilingüe durante 1983, s/d, p. 1.
- (19) Cfr. DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Programación del Departamento de Radio Bilingüe, s/d, pp. 1-9.
- (20) DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Informe de difusión 1983, s/d., pp. 1-2.

- (21) OGEI. Departamento de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena.- Programa de difusión y extensión educativa para el apoyo radiofónico a la operación de los centros, México, 1983, p. 3.
- (22) Cfr. INI.- Memoria de actividades 1976-1982, México, 1982, pp. 171-2.
- (23) Cfr. "XEZV, La Voz de la Montaña", en: México Indígena, no. 66, México, 1982, pp. 5-6.
- (24) Cfr. "XENAC, La Voz de los Chontales", en: *Ibid.*, p. 7.
- (25) "Rescatar las lenguas nativas, meta de la emisora XE-PUR de Cherán, Michoacán", en: Excélsior, sección C, México, 15 de noviembre de 1983, p. 16.
- (26) INI.- *Op. cit.*, p. 172.
- (27) *Ibid.*
- (28) Cfr. INI. Departamento de Planeación Radiofónica.- Lineamientos generales para la operación de la Red de Estaciones Radiodifusoras Bilingües y Biculturales, s/d., pp. 12-3.
- (29) *Ibid.*, p. 17.
- (30) *Ibid.*, p. 13.
- (31) *Ibid.*, p. 22.
- (32) Cfr. *Ibid.*, pp. 28-35.
- (33) *Ibid.*, p. 49.

- (34) Susana Cato.- "Mata el Instituto Indigenista un proyecto radial de dar voz al indígena", en: Proceso, no. 380, México, 1984, p. 22.
- (35) Mario Kaplún.- Op. cit., p. 119.
- (36) Cfr. INI. Departamento de Planeación Radiofónica.- Relación de programación interna de XEPET, "La Voz de los Mayas", en vigor, s/d, pp. 1-2.
- (37) Varios.- La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural, Pátzcuaro, 1982, p. 21.
- (38) Máximo Simpson.- "Comunicación alternativa: dimensiones, límites, posibilidades", en: Máximo Simpson. (comp.).- Comunicación alternativa y cambio social. I, América Latina, México, 1981, p. 113.
- (39) Consuelo Yáñez Cossío.- "Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma quichua", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas (comps.).- Op. cit., p. 370.
- (40) Alan Paul.- El sitio de Macondo y el eje Toronto-Buenos Aires, México, 1982, p. 44.
- (41) Miguel Urioste.- Op. cit., p. 259.
- (42) Julio Salgado M.- "La postalfabetización: ¿Producción de materiales para neolectores?", en: Varios.- Producción y uso de materiales en la post-alfabetización, Pátzcuaro, 1983, p. 45.

- (43) Cfr. DGEI/CONAFE/INI.- Op. cit., pp. 122-134.
- (44) Stefano Varese.- Indígenas y educación en México, México, 1983, p. 97.
- (45) Gonzalo Aguirre Beltrán.- Op. cit., p. 345.
- (46) Luis Reyes García.- "Programa de formación profesional en etnolingüística", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Op. cit., p. 468.
- (47) Cfr. INI.- Memoria de actividades 1976-1982, México, 1982, p. 175.
- (48) Ibid.
- (49) Ibid.
- (50) Cfr. DGEI/CONAFE/INI.- Op. cit., pp. 36-8.
- (51) INI.- Op. cit., p. 40.

V.- Alternativas.

Hasta aquí, es necesario detenerse a considerar algunos puntos poco tratados -o nuevos-, importantes para la comprensión del fenómeno estudiado.

La falta de una política de comunicación explícita, por parte del Estado, ha ocasionado la ausencia de políticas de comunicación institucionales. Esta falta ha sido más notoria debido a la pugna que mantienen las dos ideologías indigenistas.

Las alternativas para lograr la utilización de los medios en un verdadero proceso comunicativo están asociadas al rescate de la importancia del mensaje, de su recepción crítica y elaboración, de la adecuada utilización de los medios impresos en la alfabetización, del diseño de políticas de comunicación institucionales y de la adecuada dimensión que se le dé al fenómeno comunicativo dentro de la acción indigenista.

- 1) Necesidad de diseñar una política de comunicación.

La ausencia de una política de comunicación nacional explícita tiene como consecuencia la falta de políticas comunicativas en los diferentes organismos gubernamentales y la poca coordinación de su actividad comunicativa. La política nacional de comunicación debe dar coherencia y sentido (de acuerdo a las políticas de desarrollo) a las acciones encaminadas a establecer comunicación. "Determinados los objetivos (de los sistemas de comunicación), y a partir de la identificación y precisión de los problemas y las necesidades, se requiere establecer las políticas de comunicación social, es decir, los criterios, normas, reglas, pautas, preceptos y principios que regirán las actividades de comunicación social, y hacerlas del conocimiento público, especialmente a nivel de las estructuras intermedias de la comunicación de masas y de los núcleos representativos de la emisión de mensajes. Se requiere también organizar la red de órganos públicos, tanto para la programación, realización y control de la comunicación social del Estado, como para la regulación del Sistema de Comunicación Social. Por último, se requiere establecer los sistemas de investigación e información que operarán como mecanismos públicos y globales de evaluación".(1)

Es necesario diseñar una política de comunicación adecuada a los objetivos de la acción indigenista. La ausencia

de una política explícita y global, tanto en el INI como en la DGEI, ha tenido como consecuencia el manejo inadecuado de los diferentes medios de difusión. Los departamentos encargados de establecer comunicación en las diferentes comunidades indígenas del país han trabajado de manera independiente. Ellos elaboran sus propios planes y objetivos comunicativos.

El indigenismo de participación, el cual dominó en el sexenio de López Portillo y confirmó el actual régimen, supone la participación de los grupos étnicos en todos los campos que les atañen. En este marco, la participación de los grupos indígenas es fundamental. Sin embargo, es necesario definir qué se entiende por participación.

El documento Bases para la acción 1977-1982, del INI, establece que la política indigenista "...exige una metodología en la que la participación de los pueblos esté presente desde su diseño hasta su ejecución".(2)

De este documento se desprende que la participación indígena en el proceso de comunicación debe estar presente en todas sus etapas. No obstante, los indígenas no participan (como se vio en el capítulo anterior) en la elaboración de libros de texto, programas radiofónicos, revistas y otras publicaciones. La participación no debe entenderse (y sin embargo así se hizo) como el envío de cartas o visitas a

una estación de radio.

2) Los medios en la educación indígena. Importancia del mensaje.

Los medios de difusión masiva han sido utilizados por el INI y la DGEI como un apoyo a los programas de educación bilingüe-bicultural. En este sentido, y siguiendo los postulados del indigenismo de participación, la comunicación educativa no puede seguir el esquema de una pedagogía transmisora o persuasoria, ya que los indígenas no son meros objetos de la acción indigenista sino participantes, actores. Es menester, por tanto, aplicar una pedagogía problematizadora, en la que es indispensable el diálogo, la participación.

La estructura técnica unidireccional de los medios de difusión masiva parece una limitación determinante para desechar el uso de estos medios en proceso comunicativo que busque el diálogo. No obstante, los medios de difusión no son el punto determinante de todo el proceso comunicativo. No puede aceptarse la posición de Mc Luhan (Cfr. capítulo III, 2.2) de que el desarrollo tecnológico de los media resolvería por sí mismo la forma de asociación humana. Tam-

poco la postura de algunos investigadores, quienes piensan que la propiedad de los medios puede transformar por sí sola y de manera automática el fenómeno comunicativo.

Si en verdad existe una característica esencial que permita diferenciar un proceso de comunicación alternativo al modelo de información dominante, es el mensaje, "...en las distintas coyunturas conocidas y previsibles, la piedra de toque del carácter de un medio se cifra en su contenido, lo que no significa desestimar otros factores, incluso de carácter técnico, que pueden adquirir mayor o menor significación en ámbitos y situaciones distintos. Pero sin discurso alternativo no hay medio alternativo. Y este discurso debe ser explícita o implícitamente, por la elección de los temas, por su clasificación y su tratamiento, claramente abierto y antiautoritario".(3)

Los mensajes transmitidos por la DGEI y el INI a las comunidades indígenas son elaborados, en mayor proporción, desde los departamentos encargados de estos asuntos. Estos centralizan la producción de los mensajes, lo que provoca uniformidad. De esta forma, no atienden las características culturales de cada grupo étnico. A excepción de los libros de texto para primer año de primaria bilingüe bicultural, todos los demás tienen un contenido uniforme para las distintas etnias indígenas. Únicamente se traducen dichos ma-

teriales a diferentes lenguas.

En el caso de la radio, existen dos modelos para poder controlar la programación. La DGEI sólo produce mensajes radiofónicos que posteriormente transmite por diferentes estaciones radiodifusoras, ya que utiliza el tiempo oficial del Estado. De esta forma, la producción central de mensajes sólo puede romperse cuando los promotores lleven a la DGEI material grabado para su posterior reelaboración o mediante la colaboración de las radiodifusoras del INI. Sin embargo, la mayoría de los mensajes transmitidos parten de un guión, el cual se traduce a varias lenguas.

El modelo radiofónico del INI es diferente, ya que ellos cuentan con un sistema de seis radiodifusoras. Aquí, cada estación puede atender las características de las comunidades indígenas a las que presta servicio. No obstante, la tendencia ha sido otra. Las radiodifusoras transmiten programas elaborados por alguna dependencia de gobierno y música grabada. Es menor la experiencia de mensajes producidos en la propia estación, como noticiarios, programas en vivo y de servicio de comunicación en la región.

3) La recepción crítica y la elaboración de mensajes.

Los procesos complementarios.

Los medios de comunicación educan siempre y no sólo cuando se afirma expresamente la intención. Es importante tener presente esta consideración, ya que muchas etnias indígenas están en permanente contacto con diversos medios de difusión y no sólo con los que proporciona el gobierno. Este punto debe ser atendido con especial cuidado. Es necesario, por tanto, fomentar en los grupos indígenas la recepción crítica de mensajes de los medios de difusión masiva: "Una estrategia global como la que este problema requiere tendría, en primer lugar, que asignar especial importancia a la formación del sentido crítico de los perceptores, para hacerlos más autónomos ante el impacto de los medios masivos".(4)

Esta recepción crítica se refiere no sólo a la estructura interna del mensaje, sino también a su grado de contextualización, de su referencia con la realidad. "Tal lectura crítica conlleva no sólo el análisis de lo intertextual sino también, y fundamentalmente, de lo contextual. En todos los casos una relación dinámica, un movimiento pendular del texto al contexto y viceversa para alcanzar el conocimiento necesario a fin de aceptar, o no, una oferta de los medios de difusión colectiva".(5)

Esta labor de interpretación quedaría incompleta si no permite a los indios participar en la elaboración de mensa-

jes. "Si bien, de alguna manera puede resultar difícil que en una primera etapa la población pueda manipular aparatos y equipos a los que no está habituada, es indispensable contar con su participación tanto para la grabación como para la reproducción de contenidos de acuerdo con las circunstancias y las condiciones que se den en cada caso.

Igualmente, parece fundamental realizar, conjuntamente con la población, un análisis crítico de la función, alcance, posibilidades positivas y negativas y perspectivas sociales derivadas de la utilización de nuevos medios".(6)

El documento que marcó las estrategias de operación de las radiodifusoras del INI puntualizó ambos aspectos: la recepción crítica y la participación de los grupos indígenas en la elaboración de los mensajes. Sin embargo, este proyecto nunca se llevó a la práctica.

El INI y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) patrocinaron una experiencia de comunicación alternativa en la zona de Pátzcuaro, Michoacán, con la publicación de un boletín comunitario. Esta experiencia puso especial énfasis en los procesos de producción y consumo. En la elaboración del boletín se siguieron los siguientes pasos: 1) discusión de temas vinculados a la realidad de los grupos; 2) redacción de los artículos por responsables designados;

3) revisión de los artículos por los grupos; 4) redacción final; 5) edición del boletín. La distribución se promovía en otras comunidades, a través de promotores. En estas nuevas comunidades se fomentaba la formación de grupos de lectura para discutir el boletín (consumo) y proponer nuevos temas para iniciar de nuevo el proceso.(7)

4) Utilización de medios impresos en la educación indígena.

Cada vez es más aceptada en nuestros países la noción de que es necesario utilizar todos los medios de difusión que estén al alcance para llevar a cabo una tarea educativa. Sin embargo, los medios impresos tienen características especiales cuando se habla de educación indígena.

El proceso de alfabetización en zonas indígenas debe ser planeado con especial cuidado, ya que significa el tránsito de una cultura oral a escrita. Si bien es cierto que para las comunidades indígenas, y en general para todo el campesinado en Latinoamérica, la alfabetización no es sentida como una necesidad inmediata, hay que pugnar por presentar a estas comunidades las ventajas de la lectura y escritura de su lengua, proporcionándoles materiales que

les ayuden a mejorar sus actividades productivas y promoviendo la oficialización de sus lenguas, para que puedan utilizarlas en los trámites administrativos. También es necesario crear un ambiente que favorezca la lectura y escritura en lenguas indígenas y estar atentos a las exigencias de estos grupos en materia de alfabetización, ya que de ellos depende, principalmente, la decisión de transitar el espacio entre una cultura oral y otra escrita.

5) La dimensión de lo comunicativo.

La utilización de los medios de difusión en uno u otro sentido depende, en gran medida, de la acción indigenista que se promueva y el grado de desarrollo económico, político y social que alcancen las comunidades indígenas. La acción indigenista, por integral que pretenda ser, no puede resolver todos los problemas de las etnias indias. Son ellas las que, a través de su organización y toma de conciencia étnica y de clase, deben influir en la sociedad nacional para reivindicar sus derechos.

La educación a través de los medios de difusión masiva no es un proceso aislado. Su utilización puede favorecer la transformación de la situación de opresión económica, polí-

tica y cultural que viven las etnias indígenas. Pero no depende de los media cambiar tal situación. La acción comunicativa educativa debe estar vinculada a procesos más amplios de transformación de la realidad indígena y nacional.

- (1) Gustavo Esteva.- "La política de comunicación social en México", en: Políticas y sistemas nacionales de comunicación social, México, 1981, p. 108.
- (2) INI.- Bases para la acción 1977-1982, México, 1977, p. XXV.
- (3) Máximo Simpson.- "Comunicación alternativa: dimensiones, límites, posibilidades", en: Máximo Simpson (comp.) Comunicación alternativa y cambio social. I, América Latina, México, 1981, p. 121.
- (4) Mario Kaplún.- "Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos", en: Revista Educación de Adultos, vol. 2, no. 1, México, 1984, p. 16.
- (5) Daniel Prieto Castillo.- Discurso autoritario y comunicación alternativa, México, 1980, p. 162.
- (6) Consuelo Yáñez Cossío.- "Apuntes teóricos y metodológicos sobre la alfabetización en idioma quichua", en: Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina, tomo II, México, 1983, 372.
- (7) Cfr. Varios.- "El boletín comunitario", en: INEA.- La comunicación participativa, México, 1983, p. 68.

Conclusiones.

La política de unificación idiomática no ha cambiado desde el periodo colonial a la fecha. Esta política está subordinada y es parte de una política de unidad nacional que también se manifiesta en las esferas económica y cultural. La tendencia a la unidad nacional tiene diversas repercusiones en los grupos indígenas. La conformación histórica del Estado-Nación, en oposición al Estado multinacional, hizo concebir como necesaria la integración de las diversas etnias. El predominio del modo de producción capitalista provocó que las demás formas de producir, propias del campesinado o de las comunidades indígenas, fueran subordinadas y resignificadas, aumentando la explotación y la miseria de los indios. La homogeneización de la educación, la búsqueda y divulgación de una historia propia y la unificación idiomática fueron las principales armas de la unidad cultural de los mexicanos, incluyendo los indios.

Las instituciones indigenistas surgieron con el fin de proporcionar coherencia al proyecto global de integración de las etnias. Para ello, pusieron especial énfasis en las reivindicaciones económica y cultural de los grupos étnicos, entendiendo éstas como formas que apoyarían la integración de los indios a la nación. En este contexto, la

educación bilingüe-bicultural es sólo una forma que apunta hacia la castellanización, la unidad lingüística, la unidad cultural. Las lenguas indias están legal y socialmente subordinadas.

Los proyectos de educación formal para los indígenas han sido elaborados desde fuera de sus comunidades con el fin de transmitir y/o persuadir a los indios de las bondades de su integración. Esta opción pedagógica determina la opción comunicativa. El proceso de transmisión y/o persuasión instrumentado por el INI y DGEI es vertical, unidireccional y autoritario, los indios son entes pasivos de la acción indigenista. La expansión cuantitativa del uso de medios de difusión en la educación indígena respondió en esencia a la necesidad de una mayor eficiencia en el proceso de castellanización.

La ausencia de una política de comunicación, tanto en el INI como en la DGEI, ha ocasionado un uso inadecuado de los medios, donde es notable la falta de coordinación y de objetivos comunes, para no duplicar funciones (caso de la radio) o actuar en conjunto y no de manera independiente.

Los medios auditivos y/o visuales fueron utilizados con mayor frecuencia en la educación indígena. En los últimos años, la utilización de la radio en la acción indigenista creció como ningún otro medio. Esto respondió a varios factores: la unisensorialidad del medio, que se adecua a la

tradición oral de los grupos étnicos; amplia difusión popular, ya que existen más aparatos de radio en la región; largo alcance, porque permite la recepción en zonas dispersas y la experiencia latinoamericana en programas de educación por radio.

La incorporación y rápida expansión de la radio en la acción indigenista tiene especial significación. Su utilización tiende a acelerar la enseñanza oral del español, debido a su carácter de medio auditivo. La elección y el gran apoyo económico brindado a los programas radiofónicos hace suponer que el objetivo primordial del Estado mexicano es la enseñanza oral del español y no la alfabetización. Debido a los exiguos resultados de la educación formal para castellanizar, la radio surgió como el medio más eficaz para acelerar el proceso de castellanización en forma oral, a través de la educación no formal e informal.

La utilización de los medios impresos tampoco ha tenido una planeación adecuada, ya que éstos ocupan un lugar clave en la alfabetización indígena y su utilización requiere de especial atención. La alfabetización representa para los indígenas y la mayor parte del campesinado latinoamericano el tránsito de una cultura oral a otra escrita. Sin embargo, la alfabetización no es una necesidad real e inmediata de los grupos étnicos, ellos no elaboraron la escritura de

su lengua y no hay material de lectura para la postalfabetización. El INI y la DGEI consideran a los indios un público más al que hay que proporcionar libros de texto y alguna que otra lectura en su lengua. No hay preocupación por fomentar un clima favorable a la lectura en las comunidades indígenas, que permita ofrecer a las etnias la posibilidad de transitar de una cultura oral a otra escrita.

Los medios impresos en la educación indígena no han formado parte de un proyecto global de alfabetización y postalfabetización. Su empleo ha sido dirigido sólo a apoyar el sistema escolarizado de castellanización a través del método bilingüe. La utilización de estos medios está ligada a la educación formal y no han sido incorporados a programas de educación no formal e informal.

La DGEI ha dedicado la mayor parte de su producción editorial a la educación bilingüe-bicultural. Mientras tanto, el INI edita, en mayor proporción, libros científicos o publicaciones especializadas. Sin embargo, la utilización de los medios impresos no ha servido para crear un clima favorable a la lectura y escritura en lengua indígena.

La alfabetización de los grupos étnicos no es una tarea prioritaria del gobierno mexicano. Esto es notorio debido a la falta de planeación de programas permanentes de alfabetización; a la utilización de los medios impresos sólo como

apoyo a la educación formal; al gran impulso de la radio para lograr la castellanización en forma oral; a la poca importancia que el INI y la DGEI asignan al tránsito de los indios de una cultura oral a una escrita y la ausencia de medios impresos que contribuyan a generar un ambiente favorable a la lectura y escritura, y fomenten, en los indígenas, la necesidad de aprender e leer y escribir.

La lucha entre los indigenismos integrativo y de participación se manifiesta en todas las actividades del INI y la DGEI. Sin duda, éste es uno de los factores determinantes que impiden definir una política de comunicación en esas instituciones. El caso más significativo en el ámbito comunicativo de esta lucha política sucedió en los proyectos radiofónicos. La DGEI y el INI establecieron sus propios planes para la utilización de la radio, sin coordinar su actividad. La DGEI estableció un sistema de control central de la producción, que funciona como apoyo a la educación indígena. El INI elaboró un proyecto radiofónico destinado a aplicar los postulados del indigenismo de participación. Los resultados fueron similares: falsa participación. El cambio de sexenio agudizó el conflicto entre las dos corrientes indigenistas. Después de la salida de Salomón Nahmad, salió del INI la mayor parte del equipo de radio.

El dominio más o menos estable de un indigenismo no garantizaría, por sí solo, un cambio cualitativo en el empleo de los medios de difusión, pero sí ayudaría a definir una política de comunicación en el INI y DGEI, que permita hacer más eficiente el uso de medios.

Para que los medios de difusión, en la educación indígena, dejen de ser un simple apoyo a la castellanización, y se conviertan en instrumentos de un proceso comunicativo-educativo que permita y fomente el desarrollo de la lengua y la cultura indígenas, es necesaria la transformación de las políticas de unidad lingüística, cultural, económica y nacional. Esto significaría un cambio en el proyecto global de nación que favorecería las políticas de diversidad en estas áreas. La acción comunicativo-educativa está vinculada y es parte de estos procesos, pero no depende de ella cambiarlos.

BIBLIOGRAFIA

- 1) Aguirre Beltrán, Gonzalo.- Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, México, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata-20, 1983.
- 2) Aguirre Beltrán, Gonzalo.- Medicina y magia: el proceso de aculturación en la estructura nacional, México, INI/SEP, Serie Antropología Social-1, 2a. edición, 1973.
- 3) Aguirre Beltrán, Gonzalo.- Teoría de los centros coordinadores, México, UNAM, Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, Cuaderno-3, 1955.
- 4) Aguirre Beltrán, Gonzalo.- Teoría y práctica de la educación indígena, México, SEP, Sépsetentas-64, 1973.
- 5) Aguirre Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas.- Instituciones indígenas en el México actual, México, Sobretiro de la memoria del INI, tomo VI, 1954.
- 6) Aguirre Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas.- La política indigenista en México, tomo II, México, INI/SEP, Serie Antropología Social-21, 3a. edición, 1981.
- 7) Aguirre Beltrán, Gonzalo y otros.- El indigenismo en acción: XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, México, INI/SEP, Serie Antropología Social-44, 1976.

- 8) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).- La educación indígena bilingüe-bicultural. Conclusiones del Primer Seminario, Oaxtepec, ANPIBAC, 1979.
- 9) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).- Los indígenas y su política educativa. I Congreso Nacional, Ixmiquilpan, s/e, 1980.
- 10) Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).- I Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural, México, Aries, 1979.
- 11) Alonso, Amado.- Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres, Buenos Aires, Losada, Biblioteca Clásica Contemporánea, 4a. edición, 1968.
- 12) Arana de Swadesh, Evangelina y otros.- Las lenguas de México, México, INAH, 1975.
- 13) Arróniz, Othón.- Teatro de evangelización en Nueva España, México, UNAM, Letras Mexicanas del XVI al XVII, 1979.
- 14) Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER).- Análisis de los sistemas de educación radiofónica, Quito, ALER, Serie Investigaciones-1, 1982.
- 15) Bambirra, Vania.- El capitalismo dependiente latinoamericano, México, Siglo XXI, 6a. edición, 1979.
- 16) Barre, Marie-Chantal.- Ideologías indigenistas y movimientos indios, México, Siglo XXI, 1983.

- 17) Bassetes, Luis (comp.).- De las ondas rojas a las radios libres, Barcelona, Gustavo Gili, Colección Mass-Media, 1981.
- 18) Baudrillard, Jean.- Crítica de la economía política del signo, México, Siglo XXI, 3a. edición, 1979.
- 19) Berlo, David.- El proceso de la comunicación, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- 20) Boal, Augusto.- Teatro del oprimido. I, teoría y práctica, México, Nueva Imagen, 1980.
- 21) Bonfil Batalla, Guillermo.- Utopía y revolución. El pensamiento contemporáneo de los indios de América Latina, México, Nueva Imagen, Serie Interétnica, 1981.
- 22) Carbó, Teresa.- La comunicación humana, México, SEP, 1981.
- 23) Cardoso, Fernando y Enzo Faletto.- Dependencia y desarrollo en América Latina, México, Siglo XXI, 16a. edición, 1979.
- 24) Caso, Alfonso.- La comunidad indígena, México, SEP, Setentasetas-8, 1971.
- 25) Cifuentes García, María Bárbara.- Unificación lingüística en México (tesis de licenciatura), México, UNAH, 1981.
- 26) Colle, Raymond.- Guía para la selección de los medios de comunicación en programas de educación a distancia, Santiago de Chile, Secretariado de Comunicación Social, 1976.
- 27) Comas, Juan.- Ensayos sobre indigenismo, México, I.I.I., 1953.

- 28) Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR).- Planes de trabajo, México, Presidencia de la República, 1977.
- 29) Chávez, Esequiel.- La evangelización de los indios, México, Editorial Jus, Figuras y Episodios de la Historia de México-58, 1958.
- 30) Díaz-Polanco, Héctor.- Indigenismo, modernización y marginalidad: una revisión crítica, México, Juan Pablos, 1979.
- 31) DGEI-INI.- Informe anual 78-79. Educación para todos. Programa de Castellanización, México, SEP/INI, 1979.
- 32) DGEI/CONAFE/INI.- Informe anual de labores 1979-1980, México, SEP, 1980.
- 33) DGEI/CONAFE/INI.- Informe anual de labores 1980-1981, México, SEP, 1981.
- 34) DGEI/CONAFE/INI.- Informe anual de labores 1981-1982, México, SEP, 1982.
- 35) Escobar, Alberto (comp.).- El reto del multilingüismo en el Perú, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1972.
- 36) Esteva, Gustavo.- "La política nacional de comunicación social en México", en: Políticas y sistemas nacionales de comunicación social, México, Presidencia de la República, Aportes de Comunicación Social-1, 1981.

- 37) Freire, Paulo.- ¿Extensión o comunicación?, México, Siglo XXI, 10a. edición, 1981.
- 38) Freire, Paulo.- Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 25a. edición, 1980.
- 39) Gamio, Manuel.- Antología, México, UNAM, Biblioteca del Estudiante Universitario-100, 1975.
- 40) Gamio, Manuel.- Forjando patria, México, Porrúa, Sepan Cuantos-368, 3a. edición, 1982.
- 41) Garvin, Paul y Yolanda Lastra de Suárez (comps.).- Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística, México, UNAM, Lecturas Universitarias-20, 1974.
- 42) Garza Mercado, Ario.- Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, México, El Colegio de México, 3a. edición, 1981.
- 43) González Casanova, Pablo.- La democracia en México, México, Era, Serie Popular-4, 15a. edición, 1984.
- 44) González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (comp.).- México, hoy, México, Siglo XXI, 3a. edición, 1979.
- 45) González Francisco, Pablo.- Educación bilingüe en Mecalapa, Puebla, México, SEP/CIESAS/INI, Etnolingüística-19 1982.
- 46) Gumperz, John y Adrian Bennett.- Lenguaje y cultura, Barcelona, Anagrama, 1981.

- 47) Guzmán Böcler, Carlos.- Donde enmudecen las conciencias, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata-82, 1983.
- 48) Hale, Charles.- El liberalismo mexicano en época de Mora 1821-1853, México, Siglo XXI, 1972.
- 49) Heath, Shirley Brice.- La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, México, INI, Serie Antropología Social-13, 1a. reimpresión, 1977.
- 50) Hernández López, Ramón.- La educación indígena en la educación nacional, México, SEP/CIESAS/INI, Etnolingüística-54, 1982.
- 51) ILCE-UNESCO.- Documento final del Seminario Latinoamericano sobre Medios de Comunicación en la Educación de Adultos, Asunción, ILCE-UNESCO, 1973.
- 52) INEA.- La comunicación, México, INEA, Serie Capacitación para el Desarrollo Comunitario-5, 1983.
- 53) INEA.- La comunicación participativa, México, INEA, Serie Capacitación para el Desarrollo Comunitario-6, 1983.
- 54) INI.- Bases para la acción 1977-1982, México, INI, 1978.
- 55) INI.- Memoria de actividades 1976-1982, México, INI 1982.
- 56) Jiménez Peraza, Pedro.- Lealtad hacia la lengua maya, México, SEP/CIESAS/INI, Etnolingüística-6, 1982.

- 57) Kaplún, Mario.- Cassete-foro. Un sistema de comunicación participativa: el método, su aplicación, Montevideo, Instituto de Promoción Económico Social, 1978.
- 58) Kaplún, Mario.- Producción de programas de radio. El guión, la realización, Quito, CIESPAL, Colección Intiyan-5, 1978.
- 59) La Belle, Thomas.- Educación no formal y cambio social en América Latina, México, Nueva Imagen, 1980.
- 60) Latapí, Pablo.- Temas de política educativa (1976-1978), México, SEP/FCE, SEP80-22, 1982.
- 61) Lenin, Vladimir Ilich.- Obras escogidas, Moscú, Progreso, s/f.
- 62) Leroy, Maurice.- Las grandes corrientes de la lingüística, México, FCE, 1a. reimpresión, 1982.
- 63) Lombardo Toledano, Vicente.- El problema del indio, México, SEP, Sepsetentas-144, 1973.
- 64) Luis Orozco, Florinda.- Los niños monolingües zapotecas ante la educación primaria, México, SEP/CIESAS/INI, Etnolingüística-38, 1982.
- 65) Malmberg, Bertil.- Los nuevos caminos de la lingüística, México, Siglo XXI, 13a. edición, 1981.
- 66) Mariátegui, José Carlos.- Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, México, Era, Serie Popular-67, 1979.

- 67) Martín, Eusebia H. .- Qué es la investigación lingüística, Buenos Aires, Columbia, Colección Esquemas-115, 1972.
- 68) Martínez Ruiz, Jesús.- Densidad territorial de los monolingües y bilingües de México en 1960-1970, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 1977.
- 69) McLuhan, Marshal.- La comprensión de los medios, México, Diana, 1977.
- 70) Mendieta Alatorre, Angeles.- Tesis profesionales, México, Porrúa, 15a. edición, 1982.
- 71) Muñoz Cruz, Héctor y Rainer Hamel (comps.).- El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, México. DGEI/CIESAS/INI, Cuadernos de Información y Divulgación-15, 1982.
- 72) Nethol, Ana María y João Bosco Pinto.- La comunicación participativa, México, UAM-Xochimilco, Cuadernos del TICOM-7, 1980.
- 73) Palerm, Angel (comp.).- Aguirre Beltrán: obra polémica, México, SEP/INAH, 1976.
- 74) Parodi, Claudia.- La investigación lingüística en México (1970-1980), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1981.
- 75) Pasquali, Antonio.- Comunicación y cultura de masas, Caracas, Monte Avila, 2a. edición, 1980.

- 76) Paul, Alan.- El sitio de Macondo y el eje Toronto-Buenos Aires, México, FCE, Colección Popular-224, 1982.
- 77) Paulín, Georgina.- Monolingües y bilingües en la población de México en 1960, México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Sociales, 1971.
- 78) Paulín de Siade, Georgina.- Los indígenas bilingües de México frente a la castellanización, México, UNAM, 1974.
- 79) Pellicer, Dora.- "Actitud de los grupos indígenas ante el español ahora", en: La política lingüística en México (3a. parte), México, CDIE, Colección Nuestro Idioma-10, 1982.
- 80) Peña, Guillermo de la y Luz Galván de Terrazas.- Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México, México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata-12, 3a. edición, 1983.
- 81) Perrot, Dominique y Roy Preiswerk.- Etnocentrismo e historia. América indígena, Africa y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental, México, Nueva Imagen, Serie Interétnica, 1979.
- 82) Poloniato, Alicia.- La educación para adultos en el medio rural, ILCE, Inédito.
- 83) Pozas, Ricardo e Isabel Horcasitas.- Los indios en las clases sociales de México, México, Siglo XXI, 11a. edición, 1980.

- 84) Prieto Castillo, Daniel.- Discurso autoritario y comunicación alternativa, México, Edicol, 1980.
- 85) Raby, David.- Educación y revolución social en México (1921-1940), México, SEP, Sepsetentas-141, 1974.
- 86) Ramírez, Rafael.- La escuela rural mexicana, México, SEP/FCE, SEP80-6, 1981.
- 87) Reyes Ruiz, Francisco Javier.- La participación del campesino en la radio: un apoyo al desarrollo rural. La experiencia del CREFAL, Pátzcuaro, CREFAL, Cuadernos del CREFAL-15, 1983.
- 88) Ricard, Robert.- La conquista espiritual de México, México, Editorial Jus, Colección Estudios Históricos, 1947.
- 89) Robles, Martha.- Educación y sociedad en la historia de México, México, Siglo XXI, 1977.
- 90) Rodríguez, Nemesio, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (comps.).- Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, II tomos, México, UNESCO/III, 1983.
- 91) Rojas Garcidueñas, José.- El teatro de Nueva España en el siglo XVI, México, edición del autor, 1935.
- 92) Rojas Soriano, Raúl.- Métodos para la investigación social, México, Folios, Colección Fronteras, 1983.

- 93) Ruiz Velasco, Enrique y Felipe Bonilla Castillo.- Estadística educativa indígena, México, SEP/CIESAS/INSI, 1983.
- 94) Sáenz, Moisés.- Carapan, Morelia, Ediciones del Gobierno de Michoacán, 1966.
- 95) Sáenz, Moisés.- México íntegro, México, SEP/FCE, SEP80-25, 1982.
- 96) Salama, Pierre y Jacques Valier.- Una introducción a la economía política, México, Era, Serie Popular Era-41, 1978.
- 97) SEP.- Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales, México, SEP, 1928.
- 98) SEP.- Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena, México, SEP, 1980.
- 99) SEP.- Manual para la enseñanza del español a niños indígenas monolingües. Proyecto de castellanización por radio o por cassetes, México, SEP, 1979.
- 100) Sierra, Augusto Santiago.- Las misiones culturales (1923-1973), México, SEP, Sepsetentas-113, 1973.
- 101) Simpson, Máximo (comp.).- Comunicación alternativa y cambio social. I, América Latina, México, UNAM, Serie Estudios-63, 1981.
- 102) Solana, Fernando.- Tan lejos como llegue la educación, México, FCE, Sección de Obras de Educación, 1982.

- 103) Solana, Fernando y otros.- Historia de la educación pública en México, México, SEP/FCE, SEP80-15, 1982.
- 104) Stalin, José.- El marxismo y los problemas de la lingüística, Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1976.
- 105) Swadesh, Mauricio.- El lenguaje y la vida humana, México, FCE, Colección Popular-83, 1966.
- 106) Swadesh, Mauricio.- Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1940.
- 107) Ulloa, Manuel y Jorge Muñoz.- Imagen educativa del Instituto Nacional Indigenista, México, Folleto de Divulgación del Centro de Estudios Educativos-8, Progreso, 1966.
- 108) Uribe-Villegas, Oscar.- Las disciplinas sociolingüísticas y el énfasis sociológico en sociolingüística, México, UNAM, 1976.
- 109) Uribe-Villegas, Oscar (comp.).- La sociolingüística actual: algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones, México, UNAM, 1974.
- 110) Uribe-Villegas, Oscar.- Situaciones de multilingüismo en el mundo, México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Sociales, 1972.

- 111) Urioste, Miguel.- "Apuntes sobre el uso de la radio educativa en campañas de alfabetización en áreas rurales de América Latina", en: América Latina y el proyecto principal de educación, México, CONTE/UNESCO, 1982.
- 112) Varese, Stefano.- Indígenas y educación en México, México, Centro de Estudios Educativos, 1983.
- 113) Varese, Stefano.- Proyectos étnicos y proyectos nacionales, México, SEP/FCE, SEP80-53, 1983.
- 114) Vargas Vega, Raúl.- Materiales educativos y post-alfabetización, Pátzcuaro, CREFAL/UNESCO/ORELAC, Serie Retablo de Papel-7, 1982.
- 115) Varios.- El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México, México, SEP/CIESAS/INI, 1982.
- 116) Varios.- El desafío mexicano, México, Ediciones Océano, 1982.
- 117) Varios.- En torno a la cultura nacional, México, SEP/FCE, SEP80-51, 1983.
- 118) Varios.- Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, México, Nueva Imagen, Serie Interétnica, 1979.
- 119) Varios.- La comunicación en la educación de adultos y el desarrollo rural, Pátzcuaro, CREFAL, Cuadernos del CREFAL-14, 1982.

- 120) Varios.- Los centros coordinadores indigenistas, México, INI, 1962.
- 121) Varios.- Producción y uso de materiales en la post-alfabetización, Pátzcuaro, CREFAL, Cuadernos del CREFAL-12, 2a. edición, 1983.
- 122) Varios.- Siete ensayos sobre indigenismo, México, INI, Cuadernos de Trabajo-6, 1977.
- 123) Weinreich, Uriel.- Lenguas en contacto, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Colección Temas-72, 1974.
- 124) Zavala, Silvio.- El castellano, ¿lengua obligatoria?, México, SEP, s/f.
- 125) Zea, Leopoldo.- Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana, México, Instituto de Estudios Históricos de la Revolución-4, 1956.
- 126) Zea, Leopoldo.- El pensamiento latinoamericano, Barcelona, Ariel, Colección Demos, 1976.

HEMEROGRAFIA.

- 1.- Abelleira, Angélica.- "Poca coherencia en la política radiofónica del INI, señalan ex trabajadores de sus emisoras bilingües", en: Uno Más Uno, México, 14 de febrero de 1984, p.19.
- 2.- Amin, Samir.- "Desarrollo autodependiente, autonomía colectiva y nuevo orden económico internacional", en: Nueva Política, vol.I, México, 1977, pp.65-83.
- 3.- ANPIBAC.- "Convocatoria al II Congreso Nacional Ordinario", en: El Día, México, 12 de octubre de 1983, p.6.
- 4.- Argüelles, Juan Domingo.- "Continúa el INI su trabajo en la producción de libros", en: El Día, México, 30 de marzo de 1983, p.22.
- 5.- Avilés, Víctor.- "Pese a la denuncia de Pátzcuaro el ILV continúa sus actividades", en: Uno Más Uno, México, 9 de noviembre de 1983, p.3.
- 6.- Bartolomé, Miguel Alberto.- "Las nacionalidades indígenas emergentes en México", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXV, nueva época, no. 97, México, UNAM/FCPyS, 1979, pp. 11-26.
- 7.- Carreño, Alberto María.- "El colegio de Tlaltelolco y la educación indígena en el siglo XVI", en: Divulgación Histórica, vol. 1, no. 5, México, 15 de marzo de 1940, pp. 196-202

- 8.- Castillo, Ignacio M. del.- "La alfabetización en lenguas indígenas: el proyecto tarasco", en: América Indígena, vol. V, no. 2, México, III, 1945, pp. 139-151.
- 9.- Cato, Susana.- "Mata el Instituto Indigenista un proyecto radial de dar voz al indígena", en: Proceso, no. 380, México, 1984, pp. 22-26.
- 10.- Cautín, Mario de.- "México: la agonía de los grupos indígenas", en: El Día, México, 20 de enero de 1984, p. 23.
- 11.- Correa, Guillermo.- "Combate contra el silencio, cómplice en la conculcación de los derechos indígenas", en: Proceso, no. 365, México, 1983, pp. 20-1.
- 12.- Correa, Guillermo.- "De debajo de un escritorio sacó la policía al director del INI, acusado de fraude", en: Proceso, no. 343, México, 1983, pp. 29-30.
- 13.- Correa, Guillermo.- "El director del INI se lucía en un desayuno cuando llegaron los indígenas y lo deslucieron", en: Proceso, no. 337, México, 1983, p. 30.
- 14.- Correa, Guillermo.- "El ILV nunca dejó de trabajar, con ayuda gubernamental emprende nuevas tareas", en: Proceso, no. 321, México, 1983, pp. 26-8.
- 15.- Correa, Guillermo.- "El INI, usado como arma contra la liberación del indio", en: Proceso, no. 335, México, 1983, pp. 14-7.

- 16.- Correa, Guillermo.- "Frente a la represión creciente, la organización independiente cobra fuerza", en: Proceso, no. 360, México, 1983, pp. 24-6.
- 17.- Correa, Guillermo.- "Limón Rojas, ante la impugnación de los indígenas", en: Proceso, no. 367, México, 1983, pp. 28-9.
- 18.- Correa, Guillermo.- "Los defensores de Nahmad acusan a Ovalle y dos líderes indígenas, a todos", en: Proceso, no. 365, México, 1983, pp. 20-3.
- 19.- Correa, Guillermo.- "Ordena De la Madrid la salida de los miembros del nocivo ILV", en: Proceso, no. 334, México, 1983, p. 31.
- 20.- Correa, Guillermo e Ignacio Ramírez.- "Con pasión definiendo Aguirre Beltrán al Lingüístico de Verano", en: Proceso, no. 343, México, 1983, pp. 24-6.
- 21.- Correa, Guillermo y Pablo Hiriart.- "Con el apoyo de Sabines el ILV en plena actividad", en: Proceso, no. 282, México, 1982, pp. 20-1.
- 22.- Danell, Juan.- "Mexicanizar al indígena e integrarlo a la nación", en: El Día, México, 6 de septiembre de 1982, p. 2.
- 23.- Díaz Polanco, Héctor.- "Etnia, clase y cuestión nacional", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXVIII, nueva época, no. 103, México, UNAM/FCPyS, 1981, pp. 101-120.

- 24.- Encinas Valverde, Orlando.- "Radio Mezquital: posibilidades de comunicación popular", en: Comunicación y Cultura, no. 8, México, UAM/Xochimilco, 1982, pp. 19-31.
- 25.- Escalante Correa, María Luisa.- "Con Cándido Coheto Martínez en La casa de los espíritus indígenas", en: El Día, México, 9 de mayo de 1983, p. 24.
- 26.- Frías Santillán, Amalia.- "Instrucción primaria colonizante reciben 51% de grupos indígenas", en: Uno Más Uno, México, 21 de septiembre de 1983, p. 3.
- 27.- Garay, Enrique.- "En las zonas indígenas sólo 20% de los alumnos terminan la instrucción primaria", en: Uno Más Uno, México, 12 de octubre de 1983, p. 6.
- 28.- Garay, Enrique.- "Sólo 20 mil indígenas concluyen la primaria en el sistema bilingüe bicultural", en: Uno Más Uno, México, 27 de diciembre de 1983, p. 3.
- 29.- Guzmán, Alejandro.- "Se distorsiona la vida de los tarahumaras en una revista", en: El Día, México, 3 de marzo de 1984, p. 11.
- 30.- Kaplún, Mario.- "Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos", en: Revista Educación de Adultos, vol. 2, no. 1, México, INEA, 1984, pp. 6-23.
- 31.- Limón, Eduardo y José Ramos.- "Indigenismo y radiodifusión", (suplemento), en: México Indígena, no. 66, México, INI, 1982, pp. 1-8.

- 32.- Lovera, Sara.- "Anuncia el INI una nueva estrategia indigenista", en: Uno Más Uno, México, 23 de septiembre de 1983, p. 4.
- 33.- Mares, Marco Antonio.- "Por orden de DLM desaparece COPLAMAR y se inicia la estrategia global de apoyo", en: Uno Más Uno, México, 20 de abril de 1983, p. 8.
- 34.- Marión, Marie-Odile.- "Desigualdad social y minorías étnicas en México", en: El Día, México, 14 de diciembre de 1983, p. 12.
- 35.- Medina Hernández, Andrés.- "Los grupos étnicos y los sistemas tradicionales de poder en México", en: Nueva Antropología, vol. V, no. 20, México, CIIS, 1983, pp. 5-29.
- 36.- Mejía García, Antonio.- "Utiliza el ILV a indígenas de Oaxaca como conejillos de indias", en: El Día, México, 29 de marzo de 1983, p. 1.
- 37.- Mora, Ociel.- "Todo indigenismo, una forma de etnocidio, el INI debe desaparecer: Gilberto López", en: Excélsior, México, 24 de enero de 1984, p. 7.
- 38.- Muro, Ricardo del.- "La democratización de la sociedad exige pleno reconocimiento a los derechos de los indios", en: Uno Más Uno, México, 15 de diciembre de 1983, p. 2.

- 39.- Pellicer, Jorge.- "Los indios de la región más alta del cielo", en: El Día, México, 31 de enero de 1984, p. 12.
- 40.- Pereyra, Carlos.- "La cuestión indígena", en: Uno Más Uno, México, 28 de octubre de 1983, p. 2.
- 41.- Ramírez, Ignacio.- "El ILV no sale aún de México; intensifica la manipulación indígena", en: Proceso, no. 343, México, 1983, p. 27.
- 42.- Ramírez, Ignacio.- "Los grupos étnicos del país son sujetos de despojo", en: Proceso, no. 344, México, 1983, pp. 30-2.
- 43.- Ramírez, Miguel Angel.- "Combatiremos las lacras que mantienen en la miseria a los indígenas del país: MMH", en: El Día, México, 15 de diciembre de 1983, pp. 1 y 3.
- 44.- Ribeiro, Darcy.- "Etnicidad, indianidad y campesinado", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XXVIII, nueva época, no. 103, México, UNAM/FCPyS, 1981, pp. 15-32.
- 45.- Robles, Manuel.- "Desaparecido COPLAMAR, los marginados reciben más promesas", en: Proceso, no. 338, México, 1983, p. 30.
- 46.- Rojas, Rosa.- "La educación a los indígenas, planeada en la cúpula burocrática, discriminante", en: Uno Más Uno, México, 3 de enero de 1983, p. 5.

- 47.- Stavenhagen, Rodolfo.- "Las minorías culturales", en: Le Monde Diplomatique en Español, México, febrero de 1984, p. 28.
- 48.- Toussaint, Florence.- "La voz de los indígenas", en: Proceso, no. 320, México, 1982, pp. 20-1.
- 49.- Uribe, José Luis.- "La situación del ILV será estudiada por una comisión intersecretarial", en: El Día, México, 11 de abril de 1984, p. 1.
- 50.- Viguera, Junio.- "Víctimas de políticos y caciques, los tarahumaras van de mendigos a E.U.", en: Proceso, no. 371, México, 1983, pp. 16-7.
- 51.- Zavala, Silvio.- "Sobre la política lingüística del imperio español en América", en: Cuadernos Americanos, vol. XVII, no. 3, México, 1946, pp. 17-24.
- 52.- ----- "Con engaños, dice Margarita Nolasco, se mató la defensa de Nahmad", en: Proceso, no. 369, México, 1983, p. 33.
- 53.- ----- "Conclusiones del seminario sobre educación y alfabetización indígena", en: El Día, México, 13 de enero de 1983, p. 12.
- 54.- ----- "Convocatoria al 2o. Congreso Nacional de Pueblos Indígenas", en: El Día, México, 7 de noviembre de 1976, p. 4.

- 55.- ----- "Convocatoria al 2o. Congreso Nacional de Pueblos Indígenas", en: El Día, México, 23 de febrero de 1977, p. 6.
- 56.- ----- "INI 30 años después. Revisión crítica", en: México Indígena, no. especial de aniversario, México, INI, 1978.
- 57.- ----- "Integración del indígena y respeto a su raíz cultural", en: El Día, México, 16 de diciembre de 1983, p. 5.
- 58.- ----- "Rescatar las lenguas nativas, meta de la emisora XE-PUR de Cherán, Michoacán", en: Excélsior, sección C, México, 15 de septiembre de 1983, p. 16.
- 59.- ----- "XENAC, La Voz de los Chontales", en: México Indígena, no. 66, México, INI, 1982, p. 7.
- 60.- ----- "XEZV, La Voz de la Montaña", en: México Indígena, no. 66, México, INI, 1982, pp. 5-6.

DOCUMENTOS.

- 1.- Actas finales de los tres primeros Congresos Indigenistas Interamericanos, Guatemala, Publicaciones del Comité Organizador del IV Congreso Indigenista Interamericano/ Ministerio de Educación Pública, 1959.
- 2.- DGEI.- Material didáctico bilingüe publicado, s/l, s/e, 1983.
- 3.- DGEI. Departamento de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena.- Programa de difusión y extensión educativa para el apoyo radiofónico a la operación de los centros, México, s/e, 1983.
- 4.- DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Informe de difusión, 1983, s/d.
- 5.- DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Programación del Departamento de Radio Bilingüe, s/d.
- 6.- DGEI. Departamento de Radio Bilingüe.- Resumen de las actividades y funcionamiento del Departamento de Radio Bilingüe durante 1983, s/d.
- 7.- DGEI. Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales.- Proyecto radiofónico bilingüe, s/d.
- 8.- La declaración de México y la V Conferencia Regional de la UNESCO, México, Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, 1980.

- 9.- I.I. Departamento de Planeación Radiofónica.- Lineamientos generales para la operación de la Red de Estaciones radiodifusoras bilingües y Biculturales, s/d.
- 10.- I.I. Departamento de Planeación Radiofónica.- Relación de programación interna de XEPET, 'La Voz de los Mayas', en vigor, s/d.