

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

00464  
lej.  
y

FUNDAMENTOS BASICOS PARA LA OPERACION Y DESARROLLO  
DEL SISTEMA DE EDUCACION INDIGENA EN MEXICO

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADÒ DE  
MAESTRO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A

MIGUEL ANGEL SEGURA ABREU

CD. UNIVERSITARIA, OTOÑO DE 1985.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



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.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	4
I. FUNDAMENTOS SOCIALES Y CULTURALES	8
1. ETNIAS INDIGENAS Y SOCIEDAD NACIONAL	8
2. AFIRMACION Y RECUPERACION CULTURAL PARA EL PROYECTO EDUCATIVO	13
II. FUNDAMENTOS LINGUISTICOS	22
1. CONTEXTO ACTUAL DEL CONTACTO LINGUISTICO	22
2. INTEGRACION NACIONAL Y CONFLICTO LINGUISTICO	23
3. BILINGUISMO Y CONFLICTO CULTURAL	26
4. DESARROLLO LINGUISTICO	31
5. REDES DE SIGNIFICACION Y CONSECUENCIAS DE LA ENSEÑANZA	34
6. LENGUA Y ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	38
III. FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS	48
1. EDUCACION Y CULTURA	48
2. SUJETO Y APRENDIZAJE	55
3. CONTEXTO Y PRINCIPIO DE LA EDUCACION INDIGENA	65
4. LINEAMIENTOS GENERALES PARA UNA PEDAGOGIA INDIGENA BILINGUE BICULTURAL	81
IV. FUNDAMENTOS JURIDICO-POLITICOS	101
1. MARCO JURIDICO	101
2. MARCO POLITICO	105
NOTAS	112
BIBLIOGRAFIA	118
EPILOGO	123

## I N T R O D U C C I O N

## INTRODUCCION

El presente trabajo establece los fundamentos básicos para la operación de la Educación Indígena en México, se encuentra dividido en cuatro capítulos, dentro de los cuales se engloban las consideraciones más significativas que convergen en una serie de proposiciones teórico-metodológicas, dirigidas a configurar los elementos para un análisis sociológico de la educación de los indígenas mexicanos, que contribuya al fortalecimiento y desarrollo de una identidad cultural, dando oportunidad a la expresión creativa de todos los componentes étnicos del país con respecto de sus especificidades lingüísticas y socioculturales.

En el primer capítulo, "Fundamentos sociales y culturales", se revisa, a manera de síntesis, las formas de relación interétnica que se han establecido a partir de la invasión europea, sus principales efectos en las estructuras originales, así como las distintas políticas culturales que se han implantado y las características que estos procesos asumen en la actualidad, sobre todo a partir de que amplios sectores de la población indígena han manifestado una renovada resistencia a los programas integracionistas y homogeneizantes.

Posteriormente, se plantean las particularidades que un proyecto educativo de los indígenas debe contener para posibilitar el análisis de sus múltiples espacios: lengua, historia, economía, etnocnocimientos y tecnologías, estética y valores así como su implementación.

En el capítulo "Fundamentos lingüísticos" se describe el contexto en que actualmente se da el contacto lingüístico entre el castellanoy las lenguas indígenas de México, considerándolo como un resultado de las políticas que se han adoptado para los grupos étnicos

en su conjunto, en las que el castellano ha desempeñado un papel predominante en la consolidación del estado nacional.

En el mismo capítulo en su apartado "Bilingüismo y conflicto-cultural", se exponen las consecuencias más relevantes de la subordinación lingüística, así como los aspectos particulares que las generaron, para señalar más adelante, las condiciones que se requieren para el desarrollo de los idiomas indios y sus implicaciones para un proyecto educativo. En este último sentido se exponen con más amplitud las funciones de la lengua en un grupo sociocultural determinado, para afirmar que el desarrollo social y lingüístico del niño tiene que partir de las bases de su propia lengua y cultura. Por último, en el apartado "Lengua y estructura cognoscitivas en el proceso de aprendizaje" se mencionan los principales efectos del bilingüismo en la práctica docente, desde el nivel pre escolar y en relación con los procesos de lecto-escritura, para culminar con la consideración de las diversas problemáticas presentes en la enseñanza del castellano como segunda lengua.

En el capítulo "Fundamentos pedagógicos" se expone, en primer término, el lugar que ocupa la educación dentro de los procesos de reproducción y transformación social, en relación con las estructuras socioeconómicas en las que se localiza; así como el papel de la escuela como instancia legitimadora de los contenidos educativos y la función que deberá cumplir, para responder más adecuadamente a las necesidades y requerimientos de los distintos grupos étnicos indígenas de México.

En el apartado "Sujeto y Aprendizaje" se mencionan algunos aspectos psicológicos de la etapa de socialización primaria del individuo y sus consecuencias en los procesos de aprendizaje, cuando el niño vive una confrontación intercultural, planteándose en seguida, ciertas consideraciones de tipo epistemológico y sus implicaciones en el aprendizaje significativo que se propugna en el proyecto de educación indígena.

Posteriormente, se describe el contexto y los principios de la educación indígena bilingüe bicultural, su situación actual y sus perspectivas, para prefigurar una propuesta sobre la base de ciertos criterios teórico-metodológicos, que sintetizan los fundamentos básicos expuestos.

En el último apartado de este capítulo, "Lineamientos generales para una pedagogía indígena bilingüe bicultural", se señalan algunas pautas de acción que deben normar el trabajo institucional sustentándose en un programa congruente que contemple el currículum, al personal docente, así como las técnicas y los materiales didácticos y los procesos evaluativos dentro de una estrategia adecuada a la especificidad que requiere el servicio educativo en las regiones indígenas del país.

Finalmente, el capítulo "Fundamentos Jurídico-políticos" expone, en forma concreta, los marcos de referencia legal y de política que sustentan el proyecto educativo, para promover el desarrollo integral de los 56 grupos étnicos de México.

En síntesis, mediante la presente investigación, se pretende sentar las bases para un análisis a futuro y más profundo sobre los fundamentos teóricos de la educación indígena en México. El presente trabajo, se realizó con base en la investigación de fuentes secundarias a través del análisis bibliográfico y documental.

Es conveniente aclarar que el enfoque de estudio de la presente investigación, fue un tanto difícil para lo que en realidad se pudo lograr, anima el saber que no será la última al respecto, pero si en algo resulta de utilidad, para despertar un poco de inquietud por el estudio de la educación indígena en México, el objetivo de la misma se habrá justificado.

## I. FUNDAMENTOS SOCIALES Y CULTURALES.



## I. FUNDAMENTOS SOCIALES Y CULTURALES.

### 1. Etnias Indígenas y Sociedad Nacional.

#### 1.1. Las compulsiones coloniales y su continuidad.

Las sociedades indígenas <sup>(1)</sup> de México fueron objeto de un proceso permanente de opresión generalizada tanto en términos económicos como en formas políticas, culturales, raciales, lingüísticas y sociales. El fenómeno de la subordinación de las sociedades y culturas indígenas se ha mantenido en su esencia, a pesar de sus diferentes manifestaciones históricas, puesto que lo que ha cambiado son las distintas formas y modalidades por las cuales ha atravesado el estado nacional mexicano.

Durante la etapa de la invasión y colonización, las etnias indígenas sufrieron procesos de reacomodo de sus estructuras originales, de segregación residencial y de desmembramiento territorial. Se perdieron las unidades político-culturales abarcativas y apareció el fenómeno de fragmentación aldeana, una de cuyas consecuencias ha sido el remplazo de la identidad social colectiva por un tipo de identidad residencial, confinada a los límites de la comunidad corporada de residencia. La identidad social colectiva fue substituída entonces, por dos niveles de autodefinición y adscripción por otros. Uno de ellos se expresó como la homogeneización social y cultural del colonizado, ubicado dentro de una categoría genérica que pretendió redefinirlo: el indio. El otro nivel consistió en el incremento y consolidación de la fragmentación cultural, geográfica y política derivada de la naturaleza misma de la República de Indios, que conformó identidades y lealtades localistas y aldeanas necesarias para el control político colonial.

Esta es la situación global que ha sido heredada por el estado nacional contemporáneo. A lo largo de este proceso, las diferentes adscripciones étnicas se redefinen social y culturalmente en función de su posición relativa en el contexto colonial. Lo anterior se manifiesta como la matriz histórica de la india

nidad genérica y de las adscripciones e identidades particulares que llegan hasta nuestros días. En la actualidad esto se expresa con el doble carácter de identidad en el que se hallan insertos y viven los miembros de las etnias: por una parte su condición de indígenas indiferenciados, por la otra la identificación de sí mismos basada exclusivamente en la pertenencia a su localidad de residencia.

La independencia y la República no constituyeron una ruptura radical de la situación colonial del indígena. El modelo de estado-nación adoptado en razón de los paradigmas construidos por las experiencias históricas europeas produjo una organización estatal cuyas características esenciales, en lo que a la cuestión étnica se refiere, radican en la negación de la diversidad cultural. El Estado se conformó en términos uninacionales y monoétnicos, a pesar de que la naturaleza real de la sociedad sobre la cual se construyó es de índole multiétnica, y cultural y lingüísticamente plural. La voluntad de incorporación y unificación cultural se transformó, de hecho, en una exclusión y marginación de las etnias indígenas por la propia incapacidad del Estado y de la sociedad nacional de ofrecer opciones económicas, políticas, culturales y educativas que pudieran lograr la pretendida integración nacional.

La expansión de la economía moderna de mercado, las correspondientes recomposiciones de las relaciones económicas, políticas y sociales, y los necesarios reajustes de la composición del Estado tuvieron un impacto específico sobre el campesinado indígena. Se pretendió introducirlo a una economía monetarizada y de libre mercado de mano de obra y de bienes; sin embargo, lo anterior se pudo lograr sólo en forma marginal, parcial y con acusadas diferencias regionales. El resultado fue una desigualdad sectorial y espacial en la participación de las diferentes etnias en el proyecto de desarrollo nacional. Estas articularon respuestas y estrategias que estuvieron condicionadas por las características y modalidades de las presiones externas y por su capacidad específica de oponer formas de resistencia cultural y política.

## 1.2. La Articulación entre el Estado y las Sociedades Indígenas: -- Distintos Momentos.

El estado colonial no pretendió abolir la diversidad cultural limitándose a instrumentarla en función de sus propios intereses. Por una parte, la supresión de la multiétnicidad no era necesaria para cumplir con las necesidades de un sistema tributario, que por definición establecía una serie de relaciones - unilaterales entre la entidad indígena sometida y la cabecera colonial que ejercía la exacción. Por otra parte, la diversidad de lenguas fue vista como un - desafío para el proyecto evangelizador. De hecho, hasta muy entrado el siglo - XVII las lenguas indígenas, sobre todo las principales fueron estudiadas y utilizadas como los medios más eficaces de dominación ideológica. Es solamente hasta mediados del siglo XVIII que sectores indígenas ilustrados proponen a las autoridades una más eficiente política de castellanización para las poblaciones - indígenas. Hacia fines de la administración colonial hay clara conciencia del - fracaso de la política de castellanización, a pesar de los tardíos intentos que el absolutismo borbónico realizara al respecto.

La época se caracteriza por una multiplicidad de propuestas referidas a la cuestión indígena y al proceso de construcción nacional. Propuestas que oscilan desde una revalorización del mundo y de las lenguas indígenas, hasta su franca y categórica negación en aras de la edificación de un estado nacional homogéneo. Desde formulaciones de educación bilingüe como la que propusiera Mariano Rojas, originario de Tepoztlán, a Maximiliano; a la insistencia de Ignacio Ramírez, Ministro de Benito Juárez, a que se reconociera el carácter multilingüístico del país; hasta el énfasis de José María Luis Mora, liberal de los años treinta, que proponía la abolición por decreto del término indios.

La fractura fundamental de la Revolución significó la implementación concreta de políticas y prácticas educativas orientadas hacia las poblaciones indígenas; sin embargo, resulta evidente que las tendencias de las etapas previas se mantuvieron con intensidad durante un dilatado período de tiempo. Así, si bien revalorizado en tanto imágenes y raíces de la nacionalidad, los pueblos indígenas -

continuaron siendo percibidos como el obstáculo objetivo para el logro de la integración nacional. Prueba de ello, es que la política de castellanización y de educación "normalizadora" masiva, es conducida en este momento por una serie de nuevas instituciones especializadas que van desde las escuelas rudimentarias para indígenas de 1911, hasta el establecimiento del Instituto Nacional Indigenista en 1948, pasando por distintas experiencias como los Internados Indígenas (1932), el Convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (1935), o la fundación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944). Toda esta larga etapa comprendida entre las primeras décadas del período postrevolucionario y el comienzo de la década del 70 puede, sin embargo, ser calificada como "integracionista" ya que pretende tácitamente la abolición del sujeto social hacia el cual orienta su acción. Resulta obvio que el proceso educativo y de castellanización propugnado por esta política, supone que la integración del indígena a la sociedad nacional pasa necesariamente por la pérdida de su identidad y presencia distintiva.

A partir de los primeros años de la década del 70 la intensificación de las demandas y propuestas indígenas conducen a un cambio significativo en la actitud de los organismos educativos estatales. Cobran visibilidad las propuestas de organizaciones indígenas y de intelectuales referidas a la necesidad y conveniencia de establecer una política educativa que tome en cuenta tanto las lenguas como las culturas indígenas. Surge así el planteamiento de la educación bilingüe bicultural que es aceptada en principio por las instancias gubernamentales responsables de su implementación.

### 1.3. Algunos resultados del proceso de articulación étnica.

Las propuestas indígenas ante el Estado referidas a la implementación de una política educativa específica para los grupos étnicos, se encuentran con dos tipos de obstáculos. Por un lado, las limitaciones derivadas de la escasez de recursos especializados para la atención de demandas concretas y particulares de cada grupo étnico. Limitación operativa que corresponde a un desfase coyuntural entre la naturaleza de las demandas indígenas aceptadas por el Estado y la

capacidad objetiva del mismo para satisfacerlas. De hecho la efectividad de esta práctica educativa no se puede basar exclusivamente en un reclutamiento de maestros y cuadros de ascendencia indígena nominal, sino que implica un complejo proceso de capacitación para que la adscripción de miembros de una etnia se transforme de condición pasiva en acto de afirmación conciente, voluntaria y activa, basado en una revalorización lingüística-cultural de sus patrones cognoscitivos. Por el otro lado, el secular proceso de confrontación étnica ha producido como resultado el establecimiento de identidades sociales definidas por la negación de sí mismas. En efecto, la larga internalización de la ideología discriminatoria, producto de la historia de las relaciones interétnicas en el ámbito nacional, ha determinado que individuos y grupos enteros frecuentemente renuncien a su identidad étnica específica y adopten el modelo de identidad alternativa que le propone la sociedad regional y nacional, en razón de considerar su legítima adscripción como ineficiencia para la realización de un proyecto existencial individual o colectivo en los términos de la sociedad nacional.

Estas formas minusvaloradas del ser social, la identidad renunciada, tienden a reaccionar de manera negativa frente a propuestas político-culturales orientadas hacia el rescate y la revalorización de la cultura propia. Y es precisamente en este campo que se dan las propuestas de una educación indígena bilingüe y bicultural. De allí que se manifieste una inercia ante nuevas propuestas que implican asumir positivamente una identidad cultural que la experiencia históricamente acumulada ha hecho percibir como inviables. Resulta claro que la construcción de una creatividad cultural no puede basarse en el fenómeno de la negación y por lo tanto se hace necesario y legítimo superar esta situación, es decir poner término al proceso de alineación objetiva y subjetiva derivadas de las relaciones interétnicas asimétricas.

La asimetría fundamental de las relaciones interétnicas se ha fundado históricamente en una doble situación de opresión. En una de sus manifestaciones, la más evidente, la opresión se ha basado en la explotación económica en sus diferentes modalidades combinadas, unas veces a través de la explotación de la mano de obra indígena, otras veces de la expropiación de sus recursos naturales y

posesiones territoriales. La otra manifestación de la asimetría, menos obvia - pero quizás más destructiva de la capacidad de gestión social, se expresa en los múltiples mecanismos de la discriminación radical, la inferiorización lingüística y cultural, la negación de la identidad histórica y cultural específica. De esta manera, a la alienación objetiva de tipo económico se suma la aún más corrosiva alienación subjetiva que impide que individuos y grupos puedan construir su futuro con base en su pasado y en el presente. Es en este segundo ámbito donde la educación bilingüe-bicultural pretende impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal.

Sin embargo, la identidad negada que se ha descrito, no constituye el único mecanismo generador de la identidad social de los grupos étnicos. A pesar del proceso colonial, amplios sectores de la población indígena manifiestan una identidad social positivamente valorada que se resiste a ser absorbida por los mecanismos destructivos operantes en las relaciones interétnicas. Se trata de capas poblacionales presentes en cada etnia que no han hecho suyos los valores que pretende imponer la ideología dominante. Las organizaciones indígenas contemporáneas son, en muchos casos, aquellas que recogen, reflejan y expresan el sentir de millones de hombres y mujeres que no se resignan a dejar de ser ellos mismos, a permitir que su ser social distintivo se disuelva en una ideología genérica de contenidos espurios y denigrantes. Es éste el núcleo esencial, presente en cada una de las etnias indígenas que proporciona el cuerpo principal - que da vida al proyecto cultural y educativo de la educación de los indígenas.

## 2. Afirmación y Recuperación Cultural para el Proyecto Educativo.

A lo largo de su desarrollo histórico todas las sociedades humanas han recibido influencias exteriores que han aceptado, rechazado o modificado, de acuerdo a su compatibilidad con el código cultural propio y a su capacidad de resistencia, las agresiones e imposiciones externas. Esto, que se podría calificar co

mo proceso civilizatorio por excelencia, --símbolos y valores- en el caso de -- las sociedades indígenas de México se ha manifestado, desde el momento de la - invasión, con el carácter impositivo y compulsivo que tipifica a una relación - colonial. Independientemente de este rasgo originalmente coercitivo, los ele-- mentos institucionales, tecnologías y demás formas culturales que las sociedades indígenas incorporaron, fueron transformadas y transfiguradas por las etnias re ceptoras en un largo proceso de recomposición hasta ser asumidas como propias.- Proceso que, por demás, es común al desarrollo cultural de todos los agregados - humanos. De esta manera, instituciones o elementos de naturaleza exógena (tales como el sistema de cargos, por ejemplo), fueron integrados a la matriz cultural de las etnias y socialmente definidos y percibidos como endógenos, legitimándose así su existencia. En este sentido cabe reafirmar, una vez más, que la ima gen de una cultura indígena pre-hispánica inalterada y original a rescatar cons tituye una entelequia ilusoria. De la misma manera que considerar la etnicidad indígena como un simple agregado mecánico de la suma de componentes coloniales, no da cuenta del complejo proceso dialéctico de exclusión-inclusión, selección- modificación, cuyo resultado es una nueva identidad que constituye la faz contem poránea de la etnia. El movimiento indígena organizado por su parte, ha plantea do con claridad la necesidad programática de que los pueblos indios superen la - condición genérica y colonial de indígena y se construyan como etnias autónomas, cada una con su propia especificidad histórico-cultural plenamente asumida y de sarrollada.

Una clara toma de conciencia de lo anterior en el ámbito educativo presupo ne un necesario respeto de los espacios de decisión autónoma de cada etnia en - relación a lo que ellas mismas acepten o rechacen de su propia cultura, entendi da ésta en los términos del contexto antes dicho. Las decisiones fundamentales que atañen a la educación, basada en la cultura propia, deben ser tomadas por - el propio grupo a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyec to educativo global.

No se pretende, con lo anterior, producir una confrontación entre las cul turas étnicas y la cultura nacional, sino favorecer una articulación orgánica -

entre todas, ya que por su propia naturaleza un país multiétnico no debe aspirar a transformarse en una síntesis de cultura, entendiéndose que la síntesis - tiende a excluir partes, sino en una totalidad orgánica enriquecida y nutrida - por todos y cada uno de sus componentes,

Un proyecto educativo global que trascienda al ámbito estrictamente escolar y se constituya en un sistema de movilización y de recuperación cultural a nivel de toda la nación, debe posibilitar la expresión y creatividad de todos - los componentes étnicos de la misma. Un proyecto de tal naturaleza se propone la exploración valorativa de los múltiples espacios a través de los cuales se - expresan las especificidades socio-culturales.

## 2.1. Lengua.

En primer lugar la lengua, que representa un punto de importancia insola- yable en tanto expresión, quizás la más auténtica, de la milenaria trayectoria existencial y civilizatoria de cada una de las culturas concretas. Si bien el proceso colonial las ha ubicado en posición de lenguas subordinadas, inferiori- zadas e inferiorizables, restringidas a las esferas comunal y doméstica, es im- prescindible reconocer su plena capacidad de servir como instrumento de comuni- cación y construcción ideológico-cultural, susceptible de liberar todo el po- tencial que encierra. Liberación que si bien en su inicio implica un uso básic- amente escolar, no debe excluir su proyección a los ámbitos de la comunicación social masiva tales como los periódicos, radios y demás medios. Lo anterior im- plica que las lenguas étnicas sean emancipadas de su rol subordinado, para ex- pandirse a aquellos campos del conocimiento y la información que hasta ahora - son pertenencia exclusiva de la lengua dominante. Es necesario insistir sobre el hecho ampliamente demostrado de que no hay lenguas pobres sino lenguas empo- brecidas por la condición histórica de subordinación del pueblo que la posee. - Condición que, por lo general, ha supuesto la exclusión colectiva de los hablan- tes del uso de enteros campos semánticos que corresponden a ámbitos de produc- ción de significados hasta ahora propios de la sociedad dominante. En este sen-



tido, un proyecto de educación y cultura conlleva no sólo la recuperación de -- las lenguas étnicas, sino su expansión y refuncionalización a través de una -- apropiación de todos los campos de significados que les han sido vedados.

## 2.2. Historia.

Una de las estrategias más eficaces puestas en juego para el control ideológico por parte del fenómeno colonial ha sido deshistorizar al colonizado, expropiarle el pasado propio, que se torna en una imagen nebulosa e indefinida -- sin relación alguna con el presente y por lo tanto sin posibilidad de proyección hacia el futuro. Dicha expropiación actúa como un proceso doblemente alienante: por una parte, la pérdida del pasado significa una ambigua condición -- del presente, y por otra, conlleva la imposibilidad de un futuro por no apoyarse sobre un presente claramente definido y asumido. Toda identidad étnica es -- por definición también una identidad histórica; la ausencia de la historia implica que tanto el individuo como el grupo se vean reducidos a afirmarse a sí -- mismos en función exclusiva de un contraste con los otros sectores sociales diferenciados. Este mecanismo de la identidad, si bien coyunturalmente legítimo, debe ser superado por una autoimagen positivamente valorada, que al insertarse en la propia trayectoria histórica, proporcione un acceso al presente, libre de prejuicios localistas y abierto al diálogo intercultural.

La recuperación de la historia de cada etnia no constituye una tarea fácil, pero sí imprescindible para un proyecto educativo que aspire a desterrar la falsa imagen de un pasado indígena genérico común que ha transformado al sujeto -- real de la historia, las etnias y los pueblos indígenas, en el objeto de una reflexión externa que los cosifica al despojarlos de sí mismos. Aceptando que el proceso de desalienación de los pueblos indígenas constituye de por sí la esencia misma de la práctica educativa, se torna entonces imprescindible la recuperación histórica.

En el marco de estas consideraciones una educación indígena bilingüe-bicultural debe establecer, entre sus prioridades, todos los mecanismos que viabilicen

la recuperación y la formulación de las historias étnicas en sus diferentes niveles: comunal y étnica en el marco nacional y universal. El nivel comunal permitirá al individuo ubicarse temporalmente frente a su mundo inmediato, al tiempo que el nivel étnico facilitará la ruptura del enclaustramiento al que puede conducir la perspectiva de una identidad residencial localista, creando los nexos solidarios que son parte esencial de una identidad étnica colectiva. Los niveles nacional y universal otorgarán la posibilidad de inscribir la historia propia en un marco global solidario con la historia de México como nación.

### 2.3. Economía.

La economía de las etnias indígenas en la época previa a la instauración colonial, manifestaba distintos grados de complejidad y diferentes niveles de articulación entre sí, lo que en algunos casos se expresaba en términos de una complementariedad que permitía la circulación de bienes de diferentes ámbitos ecológicos y de distintas estrategias productivas. Los mecanismos de circulación de bienes se expresaban básicamente en términos de tributo, mercados y variadas formas de intercambio directo, lo que también debe ser entendido como -- una circulación de cultura en la medida en que cada bien es portador de rasgos y elementos culturales de su área de origen. Lo anterior es lo que permite entender al sistema global en términos de un horizonte cultural compartido.

Tanto la economía colonial como la del período independiente rompieron la complementariedad posible y los elementos que daban vida al horizonte cultural compartido. De un sistema de complementariedad se pasó a un conjunto de economías puntuales, parceladas y concurrentes, desestructuradas entre sí y orientadas por una economía succionadora y de enclave, dirigida a los nuevos centros urbanos y a la metrópoli colonial. A pesar de la ruptura que significó el establecimiento de esta economía impuesta, al interior de las comunidades indígenas se conservó un sector de conductas económicas no regidas por la lógica de las leyes externas, sino basada en la tradición del comportamiento económico propio. Los principios que rigen este ámbito interior de las economías indígenas pueden

ser caracterizados en términos de reciprocidad, tanto a nivel de producción y de la circulación y consumo, así como de no acumulación en razón de una primacía de lo social sobre lo individual. Estos principios comunitarios generadores de intensos mecanismos de solidaridad social, son los que deben ser rescatados y valorados por el proyecto educativo. Queda claro que no se trata de un retorno al pasado, sino de reivindicar, legitimar y desarrollar comportamientos socio-culturales perfectamente compatibles con las exigencias de una moderna economía de mercado y con las estrategias de desarrollo que ésta conlleva.

En esta campo el proyecto educativo debe abrirse a la incorporación protagónica de estas formas de la vida colectiva, en su nivel económico, haciéndolas parte integral de la práctica pedagógica. La investigación de las expresiones específicas que adoptan estos rasgos económicos propios en cada región étnica será, en los distintos casos, un paso necesario para otorgar a los materiales y programas pedagógicos un contenido acorde con la realidad y las necesidades locales.

#### 2.4. Etnoconocimientos y Tecnologías.

Se entiende por etnoconocimientos todas aquellas ideaciones, formas conceptuales, estructuras cognoscitivas, lógicas ordenadoras, principios ontológicos y sistemas clasificatorios que se constituyen en el marco referencial con el que cada sociedad percibe, piensa, define, reproduce y actúa en relación a la dialéctica sujeto-objeto que constituye el ámbito de lo culturalmente definido como realidad.

Esta es la esfera que en oportunidades ha sido propuesta como expresión de la filosofía indígena. Resulta necesario aclarar que no puede hablarse en términos estrictos de una única filosofía indígena común a todos los grupos étnicos, sino de una multitud de formas ideológico-culturales propias de cada grupo étnico. De igual manera hay que señalar que dichas esferas no constituyen compartimientos estancos impermeables unos a otros, sino espacios abiertos a una circulación y recreación colectiva siempre y cuando esté codificada en términos propios.

Dentro de este vasto espacio del conocimiento cabe identificar aspectos clasificatorios claramente delimitables. La etnogeografía, que conceptualiza el medio ambiente propio en términos derivados de una experiencia colectiva históricamente acumulada tanto en formas sacralizadas como seculares. La etnobotánica, que analiza, clasifica y define los recursos vegetales en función de su utilidad para la comunidad. La etnozología, que opera de la misma manera en lo referente al reino animal. La etnocosmografía, que define y maneja una imagen del universo conceptualizada en términos referenciales vinculados a la experiencia cotidiana. La medicina propia, que representa un valioso caudal de conocimientos y prácticas reunido durante generaciones. Las nociones y formas de medición del tiempo y del espacio, que expresan la riqueza de una reflexión colectiva milenaria cuyo olvido representa una pérdida irrecuperable.

De capital importancia resultan también las tecnologías derivadas de las concepciones anteriores, que expresan distintas formas y aplicaciones de racionalidad socio-ecológicas y que, por lo general, implican modos de convivencia no destructivos del medio ambiente.

## 2.5. Estética y Valores.

Cabe aquí reconocer la existencia de nociones del arte y de la belleza conceptualizadas en términos propios de cada cultura. Las formas de expresión son múltiples abarcando tanto la narrativa, como la música, las danzas, la plástica expresada incluso en los objetos de uso cotidiano. El reconocimiento de las estéticas alternas presupone una apertura perceptiva que supere las concepciones restrictivas de la estética dominante.

Similares consideraciones se pueden establecer en relación a la esfera de los valores, campo esencial de la expresión de la especificidad cultural, ya que el valor constituye la posibilidad de elección, el o los objetos de preferencia, cuya estructuración distintiva configura finalmente a la cultura. Por ello la religiosidad, la cosmovisión, los símbolos de identidad colectiva y los códigos

que los expresan se constituyen como la manifestación de la voluntad y capacidad de elección propia de cada pueblo.

#### 2.6. La Implementación.

El sistema educativo indígena bilingüe-bicultural aspira a poner las bases de una reflexión colectiva del país que cree una conciencia compartida de la existencia, de la naturaleza y de la necesaria recuperación del conjunto de los fenómenos culturales expuestos.

La concreción e implementación de esta conciencia implica, en un primer momento, la movilización de los recursos tanto de las comunidades como del sistema educativo, en un esfuerzo etnológico -de registro, estudio y análisis- de las manifestaciones locales de los fenómenos culturales, para introducirlos de manera orgánica en el sistema de enseñanza escolarizada, para que finalmente puedan ser revertidos a la población étnica y nacional, reafirmando así el patrimonio cultural real de cada pueblo de México.

## II. FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

## II. FUNDAMENTOS LINGÜISTICOS

### 1. Contexto Actual del Contacto Lingüístico.

El contexto en que actualmente se da el contacto lingüístico<sup>(2)</sup> entre el castellano y las lenguas indígenas de México se caracteriza por el desarrollo de dos procesos sociales simultáneos: uno de integración política del territorio nacional y otro, de integración socio-cultural regional que ha sido puesto de manifiesto por la aparición, desde hace algunos años, de un movimiento indio organizado. En estos procesos se prefiguran proyectos diferentes, pero no contrapuestos, para la participación de los grupos indígenas en la sociedad nacional. En cada proyecto el papel asignado a las lenguas nativas en el proceso educativo tiene diferentes énfasis debido a los objetivos - que se propone cada uno de ellos. El primero, que busca la unidad política nacional, centra su interés en generalizar entre la población indígena el uso del castellano como lengua oficial, pasando por alto, las más de las veces, - sus particulares características lingüísticas y culturales. El segundo en cambio, orientado a fortalecer la identidad étnica de los grupos indígenas, propone el uso de las lenguas nativas además del castellano, a fin de lograr el doble propósito de revalorizar las lenguas y culturas indias y de utilizar el castellano como medio de comunicación con la sociedad nacional<sup>(3)</sup>. Este último proyecto responde a una situación común a la mayor parte de los grupos indígenas: un creciente número de bilingües<sup>(4)</sup>.

El establecimiento del castellano como idioma oficial de México se ha traducido, en los hechos, en su imposición como la única lengua nacional. A - pesar de -o quizás debido precisamente a- que una parte considerable de la - población del país tiene como lengua materna un idioma indígena. Un creciente número de esta población se ha visto compelida a aprender el castellano como condición indispensable para desempeñarse en la sociedad nacional. Actualmente el idioma usado en la comunicación masiva, en la administración pública, - en la jurisprudencia y en la instrucción escolar, es el castellano, Por lo - demás único idioma en que se alfabetiza.

Debido a ello, el bilingüismo entre la población indígena se ha desarrollado en condiciones muy desfavorables para las lenguas nativas; se trata de un bilingüismo formado por lenguas con una existencia social extremadamente desigual que ha resultado en una situación diglósica conflictiva, etimológicamente mejor expresada por el término 'esquizoglosia'<sup>(5)</sup> que por el de 'bilingüismo'. Los largos siglos de colonialismo, como ya se ha señalado, han colocado a los pueblos indios en una situación marginal y subalterna en casi todos los órdenes de la vida social, lo cual se refleja en el restringido uso doméstico y local de las lenguas indias y en el casi nulo papel asignado a éstas en la enseñanza escolarizada.

De esta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indias dificultando tanto la integración socio-cultural de las etnias como el desarrollo personal y social de los individuos que las componen, en la medida que se ven obligados no sólo a aprender la lengua y la cultura castellana, sino a "desaprender" y desvalorar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua materna y, junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido. Hasta ahora la castellanización ha implicado la negación de las lenguas y culturas diferentes a la de la sociedad de habla hispana. No obstante, como muestran los millones de hablantes de idiomas indios, éstos permanecen; pero permanecen en una situación de subordinación tal que el habla de los indígenas ha devenido en un 'lenguaje dividido', más que en la coordinación de dos lenguas valoradas y asumidas socialmente en términos igualitarios.

## 2. Integración Nacional y Conflicto Lingüístico.

Ahora bien, la actividad que el estado mexicano ha adoptado frente a las etnias indígenas de ninguna manera puede afirmarse que haya seguido una sola y única línea de acción. Desde la fase independentista, e incluso durante la prolongada etapa del México colonial, hasta los últimos regímenes políticos del presente siglo, las instituciones se han visto frente al imperativo de responder a las necesidades, de una u otra forma planteadas por las minorías étnicas del país.



La relación que la sociedad nacional ha establecido con respecto a ellas ha sido fundamentalmente la de un "diálogo" asimétrico, en el cual las sociedades indígenas han tenido muy poco espacio para expresar sus voluntades como unidades culturales diferenciadas y ejercer activamente sus propuestas y proyectos etnopolíticos.

En términos generales puede afirmarse que las diferentes medidas adoptadas por el Estado para resolver las demandas de los grupos indígenas han partido de una premisa política y cultural unilateral, a partir de la cual las minorías culturales han tenido que ajustar la solución de sus problemas por la vía de la adecuación a un proyecto político más amplio que, si bien las involucraba, no respondía ni eficaz ni coherentemente a sus demandas particulares y específicas.

Es en esta perspectiva que la problemática educativa y la política del lenguaje en general, ha desempeñado y continúa teniendo un lugar de suma importancia dentro de esta compleja y variada red de relaciones entre la sociedad nacional y los grupos étnicos de México.

La presencia de un idioma distinto a la especificidad socio-cultural de las etnias indígenas ha afectado desde el comienzo sus relaciones y alterado en diferente grado, la integridad cultural y lingüística de las sociedades involucradas. Durante la Colonia dicha presencia estuvo en gran parte medida por la existencia de una "lengua franca", el idioma nahuatl, que sin proponerle desempeñó el papel de limitar y a la vez conservar la integridad y el uso de las lenguas indias habladas en el territorio. Es, sin embargo, a partir del México independiente, y en particular después del proceso revolucionario, que la presencia del idioma castellano comienza a desempeñar un papel más definido en la consolidación del estado nacional, así como también en la educación destinada a los grupos indígenas del país.

## 2.1 Diversidad y Unificación Lingüística.

Durante la mayor parte del tiempo transcurrido en el presente siglo - las lenguas indias representaron una limitación para el logro de un modelo de nación, cuya concepción consideraba a la unificación lingüística como el requisito indispensable para consolidar la identidad lingüística y cultural del país. Dado que la desaparición de los idiomas de las minorías étnicas constituía a veces una meta deseada pero difícil de alcanzar y políticamente inadecuada, se optó por implementar una política lingüística y educativa que sin proponerse erradicar a las lenguas indígenas, introdujo el castellano en todas las comunidades donde su acceso fuera posible. Las modalidades de dicha estrategia, llevada a cabo fundamentalmente a través de la acción educativa, adoptaron diferentes expresiones en el transcurso de su aplicación.

Es por ello que, a pesar del respeto a la conservación de los idiomas étnicos, el eje central y permanente que dirigió estas políticas fue el de lograr la unificación lingüística del país para conformar la identidad idiomática y cultural única y homogénea. A estos propósitos estuvieron encaminados casi todos los esfuerzos desarrollados en el área educativa. A lo largo de todo este proceso, llevado a cabo a través de los programas de alfabetización y castellanización, considerados a veces como sinónimos dentro de la concepción integracionista y homogeneizadora, destacan una serie de medidas políticas y actitudes sociales que no dejaron de repercutir sobre la existencia y el desenvolvimiento de las lenguas indígenas.

Las políticas educativas implementadas para los grupos étnicos se han caracterizado por dos factores decisivos y mutuamente complementarios:

- a) no han sido los propios grupos indígenas quienes implementaron y/o participaron en el diseño de los proyectos educativos.
- b) los objetivos y las metas de dichos proyectos no correspondieron a la realidad socio-cultural de las minorías étnicas del país.

De ahí que la relación establecida entre los responsables de la implementación y los destinatarios de la educación indígena se haya caracterizado-

por su naturaleza unidireccional, en la cual cada extremo del conjunto social tenía perfectamente asignado el papel a desempeñar u ocupar. Además y esto es sólo la consecuencia lógica de lo anterior, el carácter unidireccional de las medidas permitió diseñar e instrumentar proyectos cuya lógica y concepción - respondía a los criterios e intereses de los sectores no directamente involucrados en el proceso educativo. Dicho de otra manera el destino de unos quiso adecuarse a las necesidades de otros.

La sociedad nacional tiene el poder de expresar preocupación y asumir una defensa de su propio idioma, el castellano, por considerar que la amenaza de su desplazamiento representa un peligro de integridad para la identidad - cultural de esa sociedad. Sin embargo, tratándose de los grupos étnicos culturalmente alternos, ese criterio pierde su valor argumentativo y en consecuencia la sustitución lingüística no representa mayores problemas para su continuidad.

### 3. Bilingüismo y Conflicto Cultural.

Las sociedades indígenas fueron sometidas, por tanto, a un prolongado y discontinuo proceso de retracción cultural y lingüística durante el cual - las directrices de un proyecto único y hegemónico de la sociedad nacional se mantuvieron incólumes, aún cuando sus formas de ejecución hayan sufrido alteraciones en la superficie.

La castellanización fue concebida como un proceso de añadido lingüístico, considerando que la desigualdad social entre algunos sectores de la sociedad radicaba en su dominio precario o nulo del idioma nacional. Visto así, la diferencia lingüística (el déficit) concentró la pesadilla del atraso y se - convirtió en el extremo del desequilibrio que debíase remediar. Finalmente, - hoy en día, aquellos sectores que encabezaron la política educativa y la sociedad nacional en su conjunto reconocen que la voluntad del bilingüismo condujo, por sus modalidades específicas de implementación, a un mayor desequilibrio entre las sociedades e instaló la relación lingüística y cultural en un

verdadero conflicto entre los grupos étnicos y la sociedad hispano hablante.

Esta es precisamente la situación que prevalece entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana. Existen actualmente 56 lenguas indígenas habladas por la misma cantidad de grupos étnicos que reconocen su condición de sociedades culturalmente diferentes y dominadas. Junto a ellas -la mayoría de las veces por encima-, se levanta la sociedad mestiza que, a pesar de ser mayoritaria, posee una sola forma de expresión lingüística: la del idioma castellano. Pero esta diversidad de lenguas y culturas, como condición natural del carácter plural de la sociedad mexicana desde hace varios siglos y que continúa enriqueciendo cada uno de los grupos en contacto, aún no ha logrado concluir en una relación de horizontalidad e intercambio cultural recíproco. Las lenguas indias permanecen todavía restringidas a espacios específicos y limitados, desempeñando funciones sociales y comunicativas muy por debajo de sus capacidades potenciales. El idioma castellano les ha arrebatado posibilidades de circulación y expresión social. De ahí que hasta la fecha los idiomas indios hayan tenido que circunscribir su utilización a espacios mínimos, sin poder contribuir totalmente al conocimiento y a la conciencia nacional. La historia ha hecho que los idiomas étnicos permanezcan enclaustrados en sus espacios de cotidianidad, a los límites establecidos por la periferia comunal y regional en algunos casos. Y aún cuando la presencia de los grupos étnicos y sus lenguas transitan por los corredores de la sociedad nacional, no gozan todavía del suficiente reconocimiento explícito. Su lugar en la sociedad mayoritaria es incontrovertible, pero su desenvolvimiento activo en tanto grupos sociales y lenguas dinámicas continúa gestándose sólo al interior de sus ámbitos específicos.

El conflicto lingüístico y cultural se ha manifestado de diversas formas en el plano de la conciencia social, sea entre los sectores de la sociedad nacional o en el seno mismo de los grupos étnicos. Unos y otros han contribuido para perpetuar la innecesaria confrontación, suponiendo que ésta constituya la única fórmula política de la sobrevivencia social y del reconocimiento y la legitimación de la diversidad cultural; siendo esta última en sí, lo que constituye un hecho positivo y constitutivo del carácter plural de la sociedad.

### 3.1 Efectos de la Subordinación Lingüística.

Mucho tiempo ha llevado el transgredir conceptualmente lo que materialmente constituía un hecho consumado. En el marco de esa confrontación y asimetría cultural, las lenguas indígenas habían desconocido una dimensión cualitativa de su ser social; carecían de un prestigio y de un reconocimiento que condujo durante algún tiempo a considerarlas como simples expresiones vulnerables y prescindibles. Esta concepción tenía su arraigo en algunos criterios -construidos a lo largo del intenso proceso de interacción cultural.

a) El limitado espacio de circulación del que gozaban las convertía en instrumentos de escaso valor social y por lo tanto de precaria utilidad. El idioma castellano, por el contrario, se instaló a lo largo y a lo ancho de todo el territorio nacional, convirtiéndose en el vehículo de comunicación más propicio para la relación intercultural. Por esta vía los grupos étnicos creyeron necesario y natural llevar sus lenguas no más allá de su geografía cultural. Esta situación, concebida como una amplitud geográfica de carácter natural y una restricción insuperable, es la que facilitó calificar a las lenguas indígenas como intrínseca y naturalmente inferiores. El valor social de los idiomas se asignaba en función del campo de interacción que éstos lograban cubrir.

b) Desde otra perspectiva, pero estrechamente vinculada a lo anterior, el proyecto nacional había sido considerado como una alternativa inviable, debido precisamente a la fragmentación idiomática del país y a una concepción dualista de la sociedad: visión actualizada del pensamiento colonial. La población mexicana se consideraba desplegada en dos extremos, el sector indígena -campesino y obsoleto- y el grupo mestizo -urbano y modernizante-. En este marco, la población indígena era considerada y se asumía a sí misma como un conjunto inconexo y fuertemente atomizado. Desde esta perspectiva la sociedad indígena poseía una multiplicidad de rasgos culturales e idiomáticos que difícilmente podían compartir y asumir como un eslabón que las cohesionara en su conjunto. Así, la diversidad lingüística del país, argumento suficiente para juz-

gar la anormalidad idiomática de la población indígena, no encontraba otra razón de ser que una fragmentación social, incapaz de coincidir en un proyecto común. Requería por lo tanto de un sustituto para poder acceder a un status de normatividad y aceptabilidad.

c) Otro factor decisivo y esclarecedor del conflicto socio-cultural -- y que concentra buena parte de la valoración negativa de la diferencia lingüística -- se halla en una contradicción fundamental manifestada por el fenómeno de la escritura. La diferencia social atribuida a la naturaleza de las distintas lenguas de México se desplaza hacia la existencia y la difusión de la escritura, al mismo tiempo que su ausencia para los grupos étnicos es interpretada como una incapacidad social e interna de los idiomas ágrafos. Esta condición -- los condujo a alejarse progresivamente de la función social contenida en la posesión y el uso masivo de la escritura. Su presencia o ausencia ha permitido, -- consciente e inconscientemente, excluir y jerarquizar a las culturas. La utilización de la expresión gráfica fue considerada como la frontera valorativa de las sociedades indígenas, y ha definido las categorías asignadas a la condición social de cada lengua. Este hecho impidió ver el fenómeno de la escritura como una fase histórica del idioma, de planeación e implementación política y educativa.

En efecto, el dominio y la difusión de la escritura (las instituciones de enseñanza escolar, la edición de libros, la presencia de academias de la lengua, etc.) han desempeñado diversas funciones en el reconocimiento de los idiomas. Y si bien estas posibilidades han establecido algunos límites a la exclusión a formas del lenguaje escrito, han permitido también la unificación e interlegibilidad de considerables variantes dialectales del mismo idioma y posibilitado el intercambio lingüístico entre zonas geográficamente muy distantes. Basta tener en cuenta el caso del idioma castellano para confirmar este hecho. La normatividad explícita de una lengua (expresada y aplicada a través de alfabetos unificados y gramáticas normativas) ha logrado precisamente esta cohesión lingüística de la que carecen algunas lenguas ágrafas. De ahí que este aspecto de la reflexión sobre las lenguas indígenas y su consideración para la planeación educativa representa un elemento de primera importancia en la continuidad

y coherencia, para la implementación de una política del lenguaje acorde a la realidad etnolingüística del país.

d) Finalmente, el conflicto sociocultural provocado por el contacto entre las lenguas indígenas y el idioma castellano se manifiesta como consecuencia y a través de una oposición entre la expresión formal/no formal de la circulación lingüística. Las lenguas no sólo reconocen diferentes espacios de existencia, sino también formas opuestas de expresión. El idioma castellano accede a la población indígena por la vía formal, no solamente por gozar de una representación gráfica, sino particularmente debido a sus canales de acercamiento -- y adquisición por parte de los grupos étnicos. La institución escolar constituye en este aspecto la instancia portadora del idioma nacional y su responsabilidad como tal queda perfectamente asignada y reconocida. La lengua oficial es asumida como un elemento formal de la sociedad nacional cuya adquisición se logra precisamente a través de la internalización conciente y conflictiva de reglas explícitas, y en un espacio expresamente destinado para ese propósito. La institución escolar representa en este contexto una de las formas materializadas que definen el contacto lingüístico, en términos de diglosia. Es decir, hegemonía y legitimidad de la lengua dominante, el castellano, con relación a la lengua indígena, subordinada.

En contraste, las lenguas indígenas se adquieren y recrean fundamentalmente en los espacios y momentos más informales de la vida cotidiana. Los ámbitos familiares y comunales -- la interacción verbal espontánea de la comunicación -- constituyen los lugares por excelencia de la adquisición y circulación de los idiomas étnicos. Y es por esta razón que cada lengua inmersa en el conflicto se desenvuelve dentro de límites diferentes, cuya distinción es asimilada a formas de expresión también contrastadas. Este eje de oposición -- formal/no formal -- conforma por lo tanto, un criterio más a partir del cual los grupos étnicos representan la calidad social y cultural de sus lenguas.

A lo largo de los cuatro incisos anteriores se han descrito, en forma general, la naturaleza del conflicto lingüístico, así como también los aspectos particulares que lo generaron. Resulta evidente entonces que el carácter bilin

gde de las comunidades indígenas no constituye el de una relación simétrica - igualitaria, como tampoco representa tal como se encuentra en la actualidad, - una posibilidad de continuidad para los grupos étnicos del país. La relación interétnica se caracteriza por una tensión sociocultural en la cual las minorías culturales se desenvuelven en un contexto de subordinación. En esta situación las lenguas indígenas, en tanto referentes históricos de la producción cultural de las etnias, se ven amenazadas tanto en su naturaleza lingüística como en su dimensión constitutiva de la relación y reproducción de la cultura.

#### 4. Desarrollo Lingüístico.

El carácter conflictivo del contacto lingüístico, tiene su origen en - la secular desvaloración de las lenguas indias, a las que se les considera como idiomas rústicos (dialectos) sin utilidad en el mundo industrial moderno. Los argumentos para mantener el dominio lingüístico y finalmente social, sobre los indígenas se apoyan en el hecho de que el español posee: a) un sistema de escritura bien establecido; b) tiene una forma estándar; c) es considerada una lengua de "cultura". En contraste, casi ningún indígena sabe escribir y leer - en su lengua materna, situación que se agrava aún más por el hecho de que no -- existe una forma estándar de las lenguas indias y, finalmente no existe una norma culta sino que, frecuentemente, ese papel ha sido asignado al castellano. - Pero lo que no se dice es que tal situación no obedece a una insuficiencia intrínseca de las lenguas sino que es resultado de la marginación y explotación - de que han sido objeto los pueblos indios. No vamos a repetir aquí los innumerables testimonios y estudios que lo demuestran, pero es indispensable tenerlos en mente para comprender cómo la imposición del castellano en tanto lengua nacional, ha obstaculizado el uso de las lenguas indias en los ámbitos comunicativos e instancias sociales que rebasan la vida campesina tradicional y, en la -- misma proporción, ha impedido la adecuación de las lenguas indias a las exigencias de las relaciones sociales modernas; esto es, ha impedido su desarrollo -- lingüístico (6).

El notable desarrollo económico de México entre 1940 y 1975 ha constituido un segundo momento de "contacto cultural" que ha acentuado el profundo --



conflicto lingüístico y cultural que ha sido delineado con anterioridad. Conflicto que se acrecienta y profundiza en la medida que aumenta la población indígena -en términos absolutos- y el bilingüismo se generaliza. Ahora bien, tal conflicto deriva de la negación social de las lenguas indígenas, del desigual -status entre éstas y el castellano. Así pues, al igual que en muchos otros países de origen colonial, la participación de los grupos indígenas en la sociedad nacional demanda una intervención activa de los mismos en el proceso de desarrollo, como partes constitutivas pero diferenciadas de la nación.

En este proceso, el desarrollo de los idiomas indios juega un papel -- esencial para la integración socio-cultural de los grupos que los hablan, así como para la recreación de su cultura. El desarrollo de las lenguas requiere, además de otras condiciones de orden político, tres condiciones básicas: representación gráfica, una forma estandarizada y su modernización; esto es, "el desarrollo de la mutua traducción con otras lenguas en una gama de temas y formas de discurso características de las sociedades modernas"<sup>(7)</sup>. En la práctica estas tres condiciones se reducen a dos. La primera y la tercera se funden en el uso escrito de la lengua, permaneciendo como un factor aparte, aunque no del todo - independiente, la estandarización.

Para las lenguas indias de México en la actualización es más urgente desarrollar su uso escrito que la estandarización. En primer término, porque el proceso sociológico de ésta última no es bien comprendido todavía; en segundo lugar, y más importante, porque la norma estándar siempre ha partido de un modelo escrito. El uso escrito de las lenguas indígenas implica, como se ha dicho, dos condiciones: la representación gráfica, esto es, la elaboración de alfabetos prácticos y métodos de lecto-escritura, y la modernización que consta, a su vez, de dos partes: la expansión del léxico y el desarrollo de estilos y formas de discursos nuevos. La primera parte se refiere a la creación o incorporación de los términos, por lo general técnicos, del mundo moderno; la segunda, a la adecuación del habla a situaciones hasta ahora inaccesibles a las lenguas indígenas (ámbitos jurídicos, prensa, radio, contextos formales, etc.).

La introducción de la escritura conlleva un cambio de enorme magnitud.

En primer lugar, la forma escrita actúa como un poderoso agente normativo, inhibitor de cambios demasiado divergentes, como consecuencia de la generalizada tendencia a considerar a la forma escrita como la forma "correcta" de la lengua. De ahí su fuerza como punto de partida para la estandarización. En segundo lugar, abre las puertas hacia situaciones comunicativas de otra forma -- clausuradas para las lenguas ágrafas; recordemos que la escritura es condición básica de la vida moderna; en tercer término, la escritura exige una reflexión conciente sobre las estructuras gramaticales y la potencialidad expresiva de la lengua al buscar la forma más adecuada para expresarse, reforzando así el uso creativo de las categorías y asociaciones culturales particulares del idioma que se escribe.

El desarrollo de una lengua no es algo que pueda lograrse en un sólo movimiento, por así decir, sino que está sujeto a constantes reformulaciones y ajustes, sobre todo en lo tocante a la estandarización<sup>(8)</sup>. Evidentemente, para alcanzarlo rápidamente en una población numerosa, la enseñanza escolarizada es esencial. En lo que respecta al aspecto más inmediato para las lenguas indias de México, su uso escrito, ya existen importantes avances: en primer término, una infraestructura educativa con los recursos materiales y humanos suficientes para iniciar la instrucción escolar generalizada en la lengua materna de los educandos, a través de la Dirección General de Educación Indígena<sup>(9)</sup>; -- segundo, existen alfabetos para una gran parte de las lenguas indígenas, así -- como algunos avances en los métodos de la lecto-escritura; tercero, la expansión del léxico ya ha sido iniciada como consecuencia de la permanente interacción de los grupos indios con la sociedad nacional hispanohablante a través de la creación de formas descriptivas o por medio de la incorporación de préstamos.

No nos detendremos a tratar el problema de la estandarización ya que, aunque necesaria, no es una tarea que pueda plantearse a corto plazo por tener que articularse con un proyecto de planeación idiomática para las lenguas indias que en buena medida, aún está por hacerse. En todo caso, el uso escrito de la lengua india es una condición necesaria como modelo para la estandarización a través de escritores ejemplares.

Por otra parte, el dominio del castellano es también indispensable para el desarrollo de la población indígena en la sociedad mayoritaria, así como para la integración política del territorio nacional. Si bien es cierto que - las condiciones del bilingüismo (proporción de bilingües y monolingües, mayor o menor estabilidad y diferenciación de situaciones comunicativas en que se usa uno y otro idioma, grado de dominio de cada lengua, modalidad o intensidad de la interacción socioeconómica con los grupos hispanoparlantes, mayor o menor grado de apego a la lengua y la cultura indígena, etc.) varían de una región a otra; en términos generales, los niños indígenas no hablan castellano al momento de ingresar a la escuela, por lo que éste es para ellos una segunda lengua y por tanto sólo puede ser aprendida como tal.

Así pues la educación escolarizada en el medio indígena tiene que ser capaz de apoyar tanto la integración sociocultural (étnica) de los grupos indios como la integración geopolítica del país, lo cual puede ser logrado por medio de una educación que fomente tanto el desarrollo de las lenguas y culturas indias como al aprendizaje de la lengua y valores de la sociedad nacional.

##### 5. Redes de Significados y Consecuencias en la Enseñanza.

Enfatizar la función comunicativa del lenguaje, en detrimento de las otras, puede conducir a estrategias educativas inadecuadas para el medio indígena. De considerar a una lengua esencialmente como un instrumento de comunicación se sigue que aprender otra consiste simplemente en familiarizarse con otro código, con otra forma de decir lo mismo. Sobra decir que el problema no es - tan sencillo; existe, entre otros, un aspecto del lenguaje, esencial para comprender el proceso del contacto lingüístico: los particulares criterios que cada lengua adopta para la ordenación de los significados de sus palabras.

Tal ordenación se manifiesta tanto en las categorías gramaticales como en las relaciones de sentido entre grupos de palabras del vocabulario. Entre - los primeros se cuentan, por ejemplo, distinciones como las de caso, género, número, aspectos, tiempos y modos verbales, estructuras pronominales, etc. Existen

profundas diferencias de una lengua a otra; para las lenguas indoamericanas -- por ejemplo, las distinciones de género y número, no son gramaticalmente pertinentes; las categorías verbales también varían mucho de una lengua a otra. Algo similar ocurre con la estructuración del léxico en lenguas diferentes. El vocabulario de una lengua está constituido por un conjunto de campos conceptuales generales formados, a su vez, por áreas conceptuales específicas (conceptos) agrupadas o asociadas por medio de diferentes relaciones de sentido.

Los filólogos y los antropólogos han constatado en reiteradas ocasiones que la estructura semántica particular de cada idioma corresponde a rasgos culturalmente significativos para el grupo que lo habla. Qué rasgos de la naturaleza o de la sociedad se consideran relevantes para ser señalados en la gramática, el léxico o en las líneas de asociación semántica, depende, en mucho, de la cultura en que se desarrolla una lengua.

La tesis filosófica que sostiene que a cada lengua le corresponde una cosmovisión particular se apoya, en parte, en este hecho, ya que toda relación social o individual con el medio circundante está mediada por el lenguaje, o -- mejor dicho, por la lengua particular que se utilice. Los intentos para "describir" la estructura de una gramática común a todas las lenguas han dado como resultado la propuesta de algunos universales lingüísticos, que no se contraponen con la tesis mencionada, ya que constituyen una infraestructura psicobiológica, presuntamente innata, a partir de la cual cada lengua construye su particular categorización de la "realidad". Las bases psicobiológicas universales del lenguaje dan cuenta de las condiciones por las que los hombres, en tanto entes biológicos, son capaces de valerse de la facultad del lenguaje, pero no explica las formas particulares en que tal facultad se actualiza realmente, o sea, la gran diversidad de lenguas existente. El lenguaje está constituido por un canal fónico (plano de la expresión) y por una dimensión portadora de significado (plano del contenido). En cada lengua operan distintas estructuras que dan forma a los dos planos. De aquí parte la especificidad de cada lengua: su particular ordenación semántica y fonológica. En el caso de la primera, el agente modelador más importante es la tradición cultural de la sociedad a la que pertenece. Paralelamente, la estrecha conexión existente entre el lenguaje

y el pensamiento apoya la idea de que una lengua es una forma particular de construir e interpretar el mundo en la medida que éste se "objetiva" en la actividad de la lengua-pensamiento (logos), recuérdese la afirmación de Wiggstein según la cual "los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo".

Desde una perspectiva "puramente" lingüística por estructuración semántica se entiende que el significado de una palabra depende de los significados estructuralmente relacionados con él. En consecuencia, lo que se dice puede ser interpretado solamente en la específica red de significados a la que pertenecen los elementos utilizados al hablar. Esto es lo que quiere decir que cada lengua constituye un sistema estructurado particular.

La palabra "particular" en la frase anterior, aparece como consecuencia de que la lengua sea el resultado de la mutua determinación entre estructuras lingüísticas y cultura. En efecto, la noción de sistema estructurado en general es una abstracción teórica; no existe una lengua en general, sólo lenguas, estructural y funcionalmente, particulares; de la misma manera que no existen sistemas culturales en general sino culturas concretas, específicas, asociadas siempre, no por casualidad, a lenguas igualmente específicas.

La ardua tarea de la traducción revela claramente que traducir no es un acto puramente interlingüístico sino, también y quizás esencialmente, intercultural. En el terreno estrictamente lingüístico aparece que, de una lengua a otra varían las redes de significados: los valores semánticos de las palabras. Sin embargo, es cada vez más claro que las distinciones "estrictamente" lingüísticas son un aspecto parcial de la vida sociocultural de un pueblo. Los patrones semánticos de cada lengua no han podido ser aplicados totalmente ni por determinantes biológicos innatos, ni por determinantes puramente lingüísticos. A diferencia del canal fónico, el cual está constituido por un conjunto finito y determinado de distinciones y oposiciones fonéticas -un subconjunto del cual, forma el conjunto particular de rasgos fonéticos de cada lengua-, el nivel semántico está formado por oposiciones y distinciones semánticas infinitas, o al menos indeterminadas; nada impide, y de hecho así ocurre, que una lengua introduzca nuevas y exclusivas distinciones u oposiciones semánticas.

Ante este desafío del aparentemente, puro arbitrio, ¿cómo explicar que las lenguas posean la estructuración semántica que tienen y no otra? Pregunta difícil de responder, pero los íntimos nexos percibidos entre la lengua sugieren que -- ambas forman parte de un mismo sistema sociocultural y que, por tanto, las distinciones semánticas de las lenguas no respondan solamente a exigencias del sistema lingüístico sino a las del sistema sociocultural como un todo.

El lenguaje posee además un doble carácter, por una parte constituye la esencia simbólica de una cultura y, por otra, es un elemento más de esta última. En este segundo sentido, puede ubicarse a las características funcionales de una lengua. Las funciones de una lengua en un grupo sociocultural determinado constituyen estrategias comunicativas que responden a formas de socialización culturalmente significativas. Así pues el dominio de la estructura de una lengua implica el dominio de sus funciones y viceversa, ya que es precisamente en esa complementación que las palabras adquieren su real significado. Pero, como hemos dicho, la estructura semántica y funcional de una lengua no existe en -- abstracto sino en relación a una cultura, en cuyo seno, por tanto, la palabra, el habla, la lengua toda, se recubre de su verdadero sentido semántico y social, esto es, sociocultural. Por esto es que, ciertamente, todo bilingüismo implica necesariamente el biculturalismo.

Pero, volviendo al tema que nos interesa ¿cuáles son las consecuencias -- de lo anterior para la educación de los niños indígenas en México?. En primer lugar, la adquisición y dominio simultáneo de dos lenguas supone el desarrollo en un ambiente donde el sujeto experimente, al mismo tiempo, las mismas situaciones comunicativas y afectivas en ambas lenguas. Ya hemos visto que esto no es el caso en las comunidades indígenas, donde impera un profundo conflicto -- lingüístico; en segundo lugar, imponer una segunda lengua --un sistema estructural y funcional distinto--, más valorada socialmente, inhibe el dominio de la -- lengua materna al no fomentar, y con frecuencia impedir explícitamente, el uso de sus propiedades expresivas, esto es, experimentación creativa de la estructuración semántica; que le ofrece su idioma; tres: el castellano se enseña como un medio de comunicación solamente y no como el sistema que en realidad es. -- Al ser negadas las bases lingüístico-culturales del educando indígena, el caste

llano es aprendido sobre una suerte de vacío lingüístico y cultural, por lo que aún cuando se aprenda, no favorece el desarrollo de las capacidades lingüísticas y, a la par de éstos, las intelectivas del niño indígena, ya que se le educa en un idioma con el que no tiene vínculos culturales y que interfiere con el uso del suyo propio. Este es uno de los factores que actúan en el fracaso escolar de los niños indígenas.

De lo anterior se desprenden un par de condiciones para la educación indígena: 1) el desarrollo bilingüe en un niño exige la capacidad de distinguir y dominar las estructuras y funciones particulares de cada lengua; 2) dado que el castellano no es la lengua materna de los indígenas, esto es, no tiene las raíces culturales y socializantes propias de una lengua materna, ni existen las condiciones para un bilingüismo equilibrado en las regiones indígenas, el castellano debe ser enseñado como una segunda lengua. Esto quiere decir que el desarrollo social y lingüístico del niño tiene que partir de las bases de su propia cultura y, por tanto, el idioma castellano y su cultura deben ser integrados desde la primera.

En consecuencia, la enseñanza debe apoyarse en los recursos gramaticales de la lengua materna, ya que las interferencias son una fuente importante de empobrecimiento y confusión lingüística, cuando no se mantienen bien diferenciados los sistemas en contacto; sobre todo en las condiciones de subordinación sociocultural característica de los grupos indios del país.

A continuación se señalan las consecuencias del conflicto lingüístico en el ámbito escolar y la práctica pedagógica. Así como también, algunos lineamientos a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 6. Lengua y Estructuras Cognoscitivas en el Proceso de Aprendizaje.

La lengua materna no es sólo el vehículo de comunicación a través del cual el alumno puede expresarse más fácilmente, sino que es fundamentalmente el soporte sobre el cual puede generar y organizar el conocimiento. En el pro

ceso de adquisición del lenguaje, el niño no sólo aprende una forma particular de hablar, sino también una manera particular de pensar y significar el mundo que lo rodea a través de las categorías de su propia lengua.

Todo acto de comprensión e interpretación que el proceso educativo requiere está determinado por la capacidad de uso del lenguaje.

Una lengua es el inventario simbólico en el que se hallan condensadas todas las experiencias de un pueblo, su historia y las relaciones que sostiene con el mundo que lo rodea, la increíble diversidad lingüística es una muestra de la rica variedad en la que puede expresarse el pensamiento y la capacidad de creación e imaginación de un grupo.

Mediante la transmisión de una lengua el niño adquiere una forma específica para comunicarse con los demás y con la realidad. Hereda los valores, usos y visión del mundo del grupo al que pertenece. De ahí que toda su capacidad para conocer e interpretar la realidad está determinada por los límites que le marca su propia lengua.'

#### 6.1 Efectos del bilingüismo en la práctica pedagógica.

El lenguaje es la base de la capacidad reflexiva del alumno en la adquisición del conocimiento. Es mediante el uso creador del lenguaje que el niño puede comprender y generar nuevas expresiones del pensamiento, pero todo ello dentro del marco de su propia lengua, bajo el sistema de leyes y restricciones que como producto cultural su historia particular le ha impuesto.

Para ello, cuando la práctica pedagógica no está recubierta por la lengua materna de los alumnos, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje queda reducido a un mínimo. Esta situación se ve reforzada también, por la forma de enseñanza que adopta el sistema escolar actualmente, enfocada principalmente hacia las capacidades lingüísticas del sujeto. Todas las áreas del conocimiento y las actividades escolares pasan por el filtro de la lengua. El alumno reci



be la mayor parte de los conocimientos a través de la actividad verbal del maestro o en el mejor de los casos por medio de la lectura y escritura. Aún en aquellas situaciones en las que estas actividades son acompañadas de la observación y experimentación, la actividad lingüística del alumno es fundamental. Podríamos citar aquí numerosos estudios que nos muestran que el fracaso y la deserción escolar en el medio indígena están determinados principalmente por el uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza<sup>(11)</sup>.

Haciendo el análisis de las implicaciones que surgen de la confrontación desigualitaria de dos lenguas dentro del ámbito escolar, podemos decir que además de determinar el surgimiento de diversas dificultades en el aprendizaje, afecta el proceso psico y sociolingüístico de adquisición de ambos idiomas.

#### 6.1.1 Nivel Preescolar.

A los cinco años, edad en la que los niños empiezan su formación escolar, todavía no poseen un manejo acabado de la estructura del idioma. A nivel morfo sintáctico algunas concordancias en expresiones complejas sufren alteraciones y las excepciones de la lengua aún no se han incorporado del todo, de ahí que se expresen por simetría, siguiendo las reglas usuales del sistema. En el plano léxico, todas aquellas palabras de uso poco frecuente todavía no se hallan registradas en el uso de la lengua.

La introducción de una segunda lengua en este momento provoca un desequilibrio en el dominio que el niño ha alcanzado sobre el manejo del sistema lingüístico de su idioma materno. El nivel fonológico consolidado a esta edad, es posible que sufra alteraciones, debido a las interferencias que se establecen entre dos sistemas de sonidos diferenciados. A nivel morfosintáctico, las reglas de combinación que todavía sufren alteraciones en las formas de expresión del niño (concordancias y partículas de enlace) son sustituidas por las formas propias de la segunda lengua. En el plano semántico, incorporará a la estructura léxica de su idioma, todas aquellas palabras que aún no reconoce o de uso -

poco frecuente en la práctica cotidiana.

Dado que el niño en esta etapa no ha desarrollado suficientemente la reflexividad sobre la lengua materna, es común encontrar en el habla del adulto la presencia de los desplazamientos y sustituciones morfosintácticas y léxicas como la marca permanente del contacto temprano de dos lenguas. La adquisición de una lengua es un proceso paulatino que si no alcanza su propio grado de desarrollo, por la irrupción de otro idioma, difícilmente podrá consolidarse como medio eficaz de comunicación y como marco sólido para la conceptualización y simbolización de la realidad.

Los objetivos principales de la educación preescolar son el desarrollo -- de todas aquellas habilidades y capacidades que permitirán al alumno iniciar -- el proceso de lecto-escritura y adquirir los contenidos propuestos en el nivel primario. Para el logro de estos es fundamental que una de las tareas principales de este nivel sea la consolidación y reforzamiento de la lengua de los -- alumnos. Desde el punto de vista de las capacidades lingüísticas, el niño deberá asimilar a sus formas de expresión las reglas del sistema que aún no domina. En cuanto a las capacidades comunicativas y al uso del idioma como "potencial de significación" el alumno deberá desarrollar la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos y librar al uso que hace de -- su idioma del entorno inmediato <sup>(12)</sup>. El niño en esta etapa es capaz de nombrar y pedir objetos que no están visibles y contar sucesos vividos con anterioridad, pero no es capaz de definir el significativo de una palabra, ni de nombrar un objeto por su definición. Al contar una historia narrada, el relato no va más allá de la repetición de lo escuchado. En suma, se trata de posibilitar al alumno para que pueda utilizar el lenguaje en situaciones que no dependen del aquí y el ahora, condición indispensable para la conceptualización, -- creación y adquisición del conocimiento.

Imponer una segunda lengua durante esta etapa es frenar el desarrollo -- global del idioma materno y, en consecuencia, limitar el potencial creativo e intelectual del niño.

### 6.1.2 Procesos de Lecto-Escritura,

De la misma manera que hablar no es seleccionar y combinar correctamente una serie de sonidos, aprender a leer y escribir no consiste en establecer una relación entre los fonemas y las letras que los representan. La lectura no es únicamente un proceso de asociación auditivo-visual, sino que se basa fundamentalmente en la información no-visual que el sujeto posee (conocimiento léxico-semántico y morfosintáctico de su lengua)<sup>(13)</sup>.

El grado de abstracción que requiere el paso del código oral al escrito, sólo puede lograrse a partir del desarrollo de la capacidad reflexiva del manejo del lenguaje oral. En consecuencia, cuando este proceso no se realiza en el idioma materno, no se logra. En el mejor de los casos, se adquiere únicamente la capacidad de asociación entre sonidos y letras. El tipo de "lectura" que se obtiene sólo es el del desciframiento, es decir, la reproducción de las marcas gráficas del escrito. Descifrar no es leer; desligado el texto de su significación, queda reducido a una serie de sílabas sin sentido.

Sin embargo, en muchos casos y sobre todo en los primeros años de este aprendizaje, no se alcanza correctamente ni siquiera el nivel de desciframiento. Es siempre la lengua materna oral la que está presente como mediadora en el proceso de adquisición del código escrito, de ahí que cuando éste no corresponda al idioma del alumno, se vea interferido por la competencia lingüística que posee el niño.

Utilizamos el término interferencia para referirnos a los desvíos que se establecen en el proceso de lecto-escritura cuando éste se realiza en un idioma que no corresponde al vernáculo. Haciendo su aparición debido a que en este proceso lo que se pone en juego es la competencia lingüística del sujeto, desarrollada dentro del marco de la lengua materna, de ahí que la adquisición de la lecto-escritura del castellano se vea recubierta por las reglas de combinación y selección del sistema lingüístico del alumno.

Las interferencias ocurren en los tres niveles lingüísticos: fonológicos, morfosintácticos y semánticos. La permanencia adopta un grado mayor de definitividad, en la medida que se avanza de nivel.

#### Interferencias fonológicas:

Ocurren cuando el alumno identifica un fonema del castellano con uno de su lengua materna y lo somete a nivel de pronunciación a las reglas fonológicas de ésta.

Aún cuando este tipo de interferencias se superan a lo largo de la práctica, juegan un papel muy importante para la adquisición de una lectura que se queda sólo a nivel del desciframiento. El esfuerzo al que está sometido el alumno para superarlas, orienta su atención únicamente sobre la pronunciación del escrito. Además en algunos casos este tipo de interferencias produce ambigüedades semánticas, lo que dificulta aún más la comprensión.

#### Interferencias morfosintácticas.

Se producen entre aquellas funciones gramaticales que se cumplen de manera diferente en cada una de las lenguas en contacto. En algunos casos, las estrictamente morfosintácticas se superan mediante la ejercitación, pero en los estilos de escritura, la estructuración del escrito permanece bajo el modo sintáctico de la lengua materna.

#### Interferencias semánticas.

En este caso, las interferencias se producen entre palabras que aún cuando aparentemente se refieren al mismo significado, la relación que guardan con los demás elementos de su clase no es la misma.

Este tipo de interferencias difícilmente se supera. La lectura es un proceso global, de ahí que la asociación de algunas palabras aisladas con su correspondiente significado no asegura la comprensión del texto. La interpre-

tación y correcta utilización de un elemento del lenguaje está determinada por la relación que guarda con su clase y con los demás elementos del sistema.

El logro del manejo global de la lecto-escritura se adquiere únicamente cuando este proceso se realiza en la lengua materna. El objetivo principal de los primeros grados de la primaria está orientado hacia esta adquisición, hasta lograr su pleno desarrollo a lo largo de toda la primaria.

Para ello, se requiere que el proceso parta de la competencia lingüística y comunicativa del alumno. Lo que se traduce en:

- La elaboración de métodos de lecto-escritura acordes a las características estructurales de cada uno de los idiomas étnicos, buscando en cada caso el elemento cuya adquisición asegure la generación del mayor número de palabras.
- La presentación de la lecto-escritura como un proceso global, en el que el manejo del lenguaje oral del niño es fundamental para el logro de la significación del texto. De ahí que los elementos gráficos no se introduzcan de manera aislada, sino en relación a un objeto, a una situación asociada a la experiencia cotidiana del alumno.

A fin de lograr que el lenguaje y la lecto-escritura se conviertan para el alumno en los elementos reflexivos que le permitan continuar con su formación escolar, es necesario que dentro de las actividades escolares quede implícito que el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones es un proceso gradual y que el logro de la reflexión metalingüística sobre el lenguaje no puede basarse únicamente en el manejo y práctica de la estructura de la lengua, sino que además deberá tomar en cuenta los contenidos y las significaciones de la misma.

Para la comprensión y la escritura de un texto, el alumno no sólo requiere del manejo de las categorías gramaticales de su lengua, sino sobre todo, de

la capacidad reflexiva que le permite trascender el uso del lenguaje de lo cotidiano inmediato hacia otros ámbitos de significación.

## 6.2 La Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua.

Actualmente se cuenta con una gran variedad de métodos para la enseñanza de un idioma extranjero. En las diferentes metodologías presentadas es evidente la consideración de las diversas problemáticas presentes en la adquisición de una segunda lengua: el fenómeno de las interferencias, el desarrollo de la capacidad comunicativa, la contextualización del uso de un idioma, etc.

Sin dejar de lado todas las consideraciones de tipo metodológico antes mencionadas, el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende fundamentalmente del grado de valorización y lealtad hacia la propia lengua, así como de la reflexividad lingüística que el hablante ha desarrollado en su lengua materna. Por otra parte, hay que insistir que la adquisición de una segunda lengua implica conocer la cultura que ésta sustenta y expresa. Es por esta razón que se reafirma el carácter de segunda lengua (cultura) del castellano, ya que el niño, al iniciar su formación escolar, por una parte, tiene resueltas sus necesidades comunicativas básicas y por la otra, es miembro y poseedor de una cultura y una lengua: la propia.

Para la adquisición efectiva de una segunda lengua, por lo tanto, es necesario que el hablante sea capaz de lograr un grado de distanciamiento con respecto a su propio idioma, lo que paradójicamente está determinado por el grado de acercamiento y conocimiento que el sujeto posea de la lengua materna, condición que le permitirá tener como base de su reflexividad lingüística, el idioma materno y acceder a la estructura de la segunda lengua sin imponer la de la propia, mediante comparación y diferenciación.

En suma, sólo cuando el niño ha desarrollado al máximo todas las posibilidades de su lengua materna y ha internalizado que es un sistema de significación particular, está preparado para acceder a otros sistemas y comprender que

al igual que el suyo, éstos tienen leyes y formas específicas que difieren de las del propio.

La enseñanza oral del castellano debe introducirse entonces, una vez que el alumno ha explorado todas las posibilidades de significación de su idioma, tanto a nivel oral, como escrito. La pedagogía más acertada para esta enseñanza es aquella que se base en las etapas de adquisición de la lengua materna. El niño aprende a hablar porque tiene necesidad de comunicarse en situaciones concretas. De ahí que la enseñanza del castellano se aplique en aquellas situaciones que motiven la necesidad de comunicación del niño; situaciones en las que su actividad concreta forme parte del contexto comunicativo, de manera que, una vez internalizadas las estructuras básicas, sea capaz de utilizarlas en otros contextos.

La adquisición del código escrito del castellano vendrá a reforzar este aprendizaje. Este se introducirá una vez que el alumno tenga un dominio funcional de la lecto-escritura de su propio idioma y maneje la estructura global del castellano.

Es importante señalar que, aún cuando el alumno haya pasado por el proceso de lecto-escritura en su propio idioma, al iniciarlo en otro idioma, surgirán el tipo de interferencias antes mencionadas, aún cuando a nivel oral ya estén superadas.

En cuanto a la lectura surgirán las del tipo semántico, por lo que el maestro deberá tomar en cuenta que antes de iniciar la lectura de un texto en castellano es necesaria su ubicación. Mediante la lectura el niño reforzará y aumentará el manejo del léxico del castellano.

El esfuerzo de la escritura hará resurgir las del tipo morfosintáctico y semántico. De ahí, la importancia de que el alumno, antes de iniciar esta fase del aprendizaje, ya haya pasado por el proceso de reflexión metalingüística de su idioma, a fin de utilizar una pedagogía contrastiva que, por un lado le

permita profundizar y revalorizar los elementos lingüísticos propios y, por otro, reforzar el dominio del castellano.



### III. FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS

#### 1. Educación y Cultura.

##### 1.1. La Educación en el Contexto Socio-Cultural.

De acuerdo con los capítulos anteriores, la cultura se considera como el conjunto de fenómenos, entre los cuales se encuentran los procesos de representación y simbolización-del medio físico y social- de cada grupo humano, a través de éstos se contribuye a la formación del sistema social.

La educación -como proceso social- cumple funciones particulares, a través de la transmisión y recreación de los bienes culturales. La especificidad propia de la dimensión cultural se encuentra en estos procesos; sin embargo, en la génesis de los mismos se localiza la incidencia de las estructuras económicas del sistema social, ambas dimensiones están íntimamente vinculadas y guardan entre sí diversos grados y niveles de autonomía relativa.

Entre cultura y educación, un nivel de análisis importante en el caso de México, es aquél que clarifica las relaciones económico-sociales de las regiones étnicas, caracterizadas por la coexistencia de modos de producción diversos que van desde los precapitalistas hasta los plenamente capitalistas y por la variación en las relaciones de producción, en donde se observan aquellas propias de las formas comunitarias de organización tradicional y las que entran en el ámbito de las relaciones de producción capitalista.

Este orden económico-social está íntimamente vinculado con la cultura y, por tanto, con la esfera de lo educativo, tanto en sus ámbitos formal y no formal, como en sus distintas expresiones y modalidades. Es este el campo de relaciones múltiples y contradictorias en el cual la educación se desarrolla como un espacio social estratégico.

En los procesos educativos, la educación primera es aquella que se constituye como fundamento de socialización del sujeto, en los primeros años de vida. Se desarrolla a través de la familia y la comunidad. En ella se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad y los valores (socialmente determinados) que se encuentran en la base de sustentación de las diversas dimensiones del orden social y que, junto con aquellos, constituyen los bienes culturales de la comunidad. Estos, conforman el capital cultural inicial del sujeto, a través de procesos complejos de internalización, que le permiten ir construyendo su identidad.

Esta formación inicial se desarrolla en el ámbito de la educación no formal, y sigue ejerciendo influencia en el sujeto a lo largo de su vida. En el caso de los pueblos indígenas la familia, la comunidad, las autoridades y, ahora también, los medios masivos de comunicación, constituyen este espacio.

En cuanto a la educación formal, se desarrolla a partir de la formulación en objetivos, contenidos y actividades -principalmente-, una propuesta pedagógica que se constituye como síntesis de los proyectos políticos e ideológicos, impulsados por las diversas fuerzas que actúan de manera hegemónica en la sociedad global; por tanto, ésta expresa e integra ciertas demandas sociales y las organiza de acuerdo a una determinada racionalidad, encargada de establecer los parámetros de sistematización requeridos.

La concreción de una propuesta pedagógica se realiza en la institución social conocida como Escuela; en ella se seleccionan contenidos que respondan a ciertos intereses sociales, para ser transmitidos y reelaborados simbólicamente por sus miembros. Esta selección se lleva a cabo, con base en un "arbitrario cultural" constituido en el espacio social. Es decir, en este espacio se desarrollan diversas tendencias socio-culturales y políticas, en donde una cultura lucha por imponerse a las otras. Su síntesis se constituye como un arbitrario cultural que se impone en el orden social por medio de diversos agentes; imposición que se ejerce a través de la violencia simbólica, que encuentra su lugar de asiento en las instancias legitimadas por la sociedad.

Esta problemática cobra un significado singular cuando se habla de educación indígena; ésta sólo puede pensarse a partir de un campo de confrontación fundamentalmente de dos culturas, que tienen entre sí relaciones económicas y sociales conflictivas y desiguales y; en donde la escuela ha venido jugando y juega un papel central -aunque no exclusivo-, en la constitución y reproducción social de esta arbitrariedad cultural. En este campo intercultural, desigual y conflictivo, el niño indígena entra en contacto con la cultura dominante.

En el contexto educativo del país, la tendencia predominante encuentra su asiento en el tipo de educación urbana formal, la cual recoge las valoraciones y los conocimientos básicos de la cultura occidental en su expresión nacional que privilegia la vida urbana, la "civilización", el "progreso", el "desarrollo" como los elementos legítimos y válidos en el contexto social global, dejando de lado y desvalorizando las prácticas sociales que no se insertan en ellos.

Elementos legitimados que se constituyen como nociones y valoraciones, que llegan a la educación rural y son recibidos por el niño como ajenos a sí mismo. El conjunto de significaciones que ahí se le imponen se presentan como los válidos y se constituyen como parámetros a partir de los cuales se desvaloriza la cultura propia. Este proceso conlleva serias dificultades cognoscitivas y en relación a la formación de la identidad.

Esta situación la viven tanto los niños no indígenas de zonas rurales, como los de los distintos grupos étnicos de México, que se desarrollan en un ámbito cultural distinto al "urbano", el que se ha constituido como modelo a seguir. La negación de las otras formas culturales, es un punto básico y central que internaliza el niño, desvalorizando la propia.

La educación indígena bilingüe-bicultural se genera dentro de este campo contradictorio diverso y multiétnico, en el cual un modo cultural es el que se legitima e impone a los otros. Se ha formulado en un diálogo y una lucha -- con las tendencias educativas dominantes y hegemónicas; ha sido planteada por-

los sectores más concientes y avanzados de los grupos étnicos; es expresión de un núcleo importante de la población indígena y apoyada por sectores no indígenas, dentro de los cuales se encuentra el estatal, el cual retoma sus planteamientos generales, a través de la Dirección General de Educación Indígena, y -aporta el sustento de realización infraestructural y política en el contexto nacional.

El proyecto asume la cultura nacional y la universal considerando en la educación formal y en los ámbitos de la educación no formal a la cultura del grupo étnico como el sustento básico, a partir del cual se pueden integrar los elementos de otras culturas.

En la búsqueda de los grupos étnicos que les permita volver a sus raíces, desarrollar su cultura y sus conocimientos desde una perspectiva amplia -de liberación, la educación indígena bilingüe-bicultural toma como sus ejes básicos a la cultura y a la lengua. La cultura como el fundamento, como núcleo -de sustentación de la educación, a partir de los conocimientos y valoraciones -que existen en las comunidades de los propios grupos étnicos. La lengua porque "en cada lengua escrita o no, se acumula selectivamente la memoria colectiva y se condensa la praxis del pueblo que la habla, en este sentido traspasa todas -las actividades humanas, en cada una de las culturas específicas. Por ello es -la conciencia que tiene un pueblo de sí mismo y su historia; la conciencia expresa sobre los otros, sobre el universos físico y el imaginario" (14)

La educación indígena bilingüe-bicultural, en un primer momento, tiene incidencia directa en cuanto a pensar y organizar la educación formal a partir de las diversas culturas de los grupos étnicos, de sus valoraciones, de sus modos de concebir el mundo físico y cultural, de sus conocimientos, etc. y en un segundo momento, tiende a influir el sistema educativo nacional, dado que, para el niño urbano y aún para el niño rural no-indígena, las culturas de los --grupos étnicos actuales son ignoradas, desconocidas, negadas, ya que su escueto conocimiento se establece en las características que éstas tenían antes de la llegada de los españoles.

## 1.2 La Institución Escolar en el Proyecto de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural en México.

Se afirmó en líneas anteriores que la educación se encuentra en un campo estratégico en el conjunto de la sociedad, cumpliendo funciones de -- : transmisión y recreación de las representaciones y significaciones del orden material, y de alguna forma y por esto, contribuyendo a la reproducción del sistema social o a su posible transformación. En la cultura occidental y de modo particular en las expresiones que ha tomado en los sistemas económico-políticos de corte capitalista, la educación se ha plasmado y desarrollado en la institución escolar, a la cual se le ha asignado esta función articuladora de la hegemonía y encargada de la reproducción de la ideología dominante.

Al respecto, las instituciones son un producto social y son determinantes de un orden social. Producto de las necesidades humanas inherentes a su ser colectivo, las instituciones se presentan, para el sujeto, como algo natural, como instancias o espacios que siempre han existido así, como inherentes a la naturaleza humana. Esto conlleva un proceso de reificación, de cosificación, en el cual el sujeto no vive a las instituciones como producto humano, tampoco como algo que le es impuesto "desde afuera", sino como cosa natural; no como espacio en todo caso a construir, sino a conservar. En otras palabras, las instituciones, producto de la actividad humana, adquieren una vida propia que se impone a los sujetos.

Las instituciones privilegian funciones (económicas, políticas, educativas, etc.), pero siempre se da un entrecruzamiento (o coexistencia) de - múltiples funciones. En este sentido es posible afirmar que todas tienen, de distintas maneras, un papel en la producción de signigicaciones y, por lo - mismo, en la conservación y reproducción de la cultura; ejercen esta función a través de diversos mecanismos (normativos, organizativos, materiales, económicos, etc.), a través de los cuales influyen en la conducta de los sujetos pautando sus comportamientos, normando su pensamiento, orientando sus actitudes y sus valoraciones.

La escuela es una de las instituciones más importantes en la sociedad occidental; transmisora de la cultura dominante y por lo mismo de significaciones. Esta función la realiza a través de distintos mecanismos, explícitos e implícitos, y su acción repercute en los niveles concientes y no concientes del sujeto. Entre estos mecanismos podemos enunciar el currículum escolar, la normatividad y las formas de organización.

En el ámbito nacional, la escuela reproduce y articula intereses en una dimensión ideológica, para lograr el consenso social; función que se encuentra presente desde los orígenes de la modernidad y que, en sus inicios, se expresa de manera explícita (15), y en la medida en que se consolidan y desarrollan las bases económico-sociales de ésta, su expresión se torna implícita en los sistemas educativos.

A través del currículum la escuela establece, inculca, promueve y legitima tanto un modelo de pensamiento, un concepto de ciencia, una concepción de aprendizaje, así como, una idea de hombre, de sociedad, de historia; asimismo, a través de la normatividad define valores, regula y legitima conductas. La organización escolar, a través de sus mecanismos de selección, promoción, de su distribución de tiempo y del espacio, de sus formas de vinculación con la comunidad, etc., apuntala la función del currículum y de la normatividad. En última instancia, puede decirse que la escuela propicia, promueve y legitima un lugar del sujeto dentro de la sociedad, incidiendo a través de sus mecanismos en sus intereses, sus expectativas, sus valores, sus actitudes y en consecuencia, en su actuar presente y futuro. La escuela ejerce, así, un papel importante en la integración social del sujeto.

Por tanto, la educación para los indígenas también se ha concebido a partir del objetivo político de integrar a los grupos étnicos a la cultura nacional. Así, la escuela para indígenas -como todas las demás forman escolarizadas en el país- ha contribuido a la construcción de la hegemonía político-ideológica; a la integración del indígena a la cultura nacional y a la reproducción de las representaciones y simbolizaciones hegemónicas.

El desarrollo de la escuela en las comunidades indígenas se había estado orientando por este objetivo político-educativo de carácter integracionista; es en la década pasada y durante la presente, que se gesta y se empieza a consolidar el proyecto de la educación indígena bilingüe-bicultural; proyecto-pedagógico que sintetiza los intereses (políticos, ideológicos, educativos y cognoscitivos), de dos ámbitos culturales que son el de la cultura nacional y el de las culturas de los grupos étnicos. Al privilegiar la cultura y la lengua de los grupos étnicos en los procesos educativos, se siembra el germen transformador de las tendencias dominantes, transmitidos por la escuela y demás instituciones educativas en las comunidades indígenas. Su incidencia cultural se desarrolla inicialmente en los grupos étnicos y a mediano plazo tiende a permear, de modos diversos, la cultura nacional.

Es necesario que la educación indígena bilingüe-bicultural en sus estrategias de implantación siga tomando en cuenta las diversas modalidades educativas y sus articulaciones e interrelaciones con el proyecto de la educación indígena bilingüe-bicultural, para que éste se siga construyendo sobre la doble base de las especificidades culturales de cada grupo étnico y de la cultura nacional.

La problemática central que se plantea en la perspectiva de una educación bilingüe-bicultural, es que el instrumento a través del cual se pretende tal objetivo, la escuela, es una institución cuyos orígenes y conformación respondieron y responden a realidades sociales objetivamente distintas: nociones de conocimiento, de ciencia, las concepciones de sujeto humano (incluso de niño), de mundo social, de la relación del hombre con el mundo físico son diferentes. De ahí la urgencia de pensar en una escuela, en una institución más acorde en término no sólo de contenido, sino de currículum en su sentido amplio, de normatividad y organización más adecuada a las necesidades de los grupos sociales a los cuales va a servir.

Con base en lo anterior, las estrategias de implantación han de ser diferenciadas de acuerdo a las problemáticas particulares en las diversas regiones del país y a las características específicas de cada grupo étnico.

## 2. Sujeto y Aprendizaje.

### 2.1 Cultura y Socialización.

Cuando un sujeto nace se encuentra ya interrelacionado de diversas maneras con el mundo social del que forma parte; la cultura a la que adviene es algo que lo precede y que posee sus propias características y significaciones.

El sujeto humano nace con una predisposición hacia la socialidad pero es en el grupo, en la interacción con los otros, que lleva a constituirse como sujeto psíquico y, de manera indisoluble, como sujeto social. Su etapa de constitución psíquica- la más importante en términos de que ella se estructuran las bases de su personalidad-, es un proceso que está asignado con el grupo social del cual forma parte.

Así, el niño se constituye psíquicamente a partir de una cultura; sus esquemas básicos de identificación, de relación consigo mismo y de vinculación con los otros estarán dados por lo que internalizó en sus primeros años.

En este proceso de internalización, el sujeto establece los esquemas básicos de relación tanto con sus semejantes (con los otros actuales y futuros) y, por ende, consigo mismo, así como con aquellos a partir de los cuales realizará la aprehensión del mundo en cuanto realidad objetiva y social. Puede afirmarse que esa aprehensión de la realidad está determinada por la primera, en la medida en que dicha aprehensión se encuentra mediada permanentemente por el grupo social inmediato del que forma parte.

Esta aprehensión implica que el individuo "asuma" el mundo en que ya viven los otros; este "asumir", que en cierto sentido es un proceso original para todo ser humano, es sustantivo y determinante en su conformación como sujeto y es condición indispensable para que pueda posteriormente estar en posibilidades de modificarlo creativamente y enriquecerlo.



En todos estos procesos tiene un papel fundamental el lenguaje; como ya se mencionó anteriormente, éste es un aprendizaje que se da en los primeros años, en la etapa de su constitución psíquica como sujeto, y tiene un papel central en la misma, ya que es el instrumento a través del cual el niño inicia la construcción simbólica del mundo que lo rodea. Las distintas lenguas representan formas particulares de codificación del mundo natural y social, y se encuentran en estrecha relación con las características y los procesos sociales del grupo que los ha producido.

Es por ello que el lenguaje que los sujetos aprenden durante su primera socialización es central, pues a través del mismo internalizan una forma particular de codificación del mundo, de estructuración de la realidad social; este proceso se realiza sobre todo en el grupo social primario, la familia, entendido éste como concreción de las relaciones sociales del grupo. En la familia el niño, a través del lenguaje y de la comunicación no verbal, va a vivir procesos de identificación, y va a iniciar la constitución de su yo como ente discriminado del mundo social que lo rodea. La adquisición del lenguaje y el proceso de socialización del que forma parte tienen así, un papel central en su constitución psíquica (afectiva, intelectual), en la formación de su yo y en su identidad como persona.

El orden social, en tanto producción específica de significaciones por parte de un grupo determinado, implica una relativa clausura del mundo; cada cultura sería, en este sentido, una expresión de ello. En el proceso de formación del yo, en la etapa de la socialización primaria, el niño adquiere e incorpora un conjunto de significaciones resultantes de su mundo físico y de su mundo social, que excluyen, o pueden excluir, otros significados; en última instancia, las significaciones posteriores serán incorporadas a partir de las primeras.

Por otra parte, en la medida en que la sociedad no es un todo homogéneo, todo grupo social contiene un conjunto de valoraciones acerca de sí mismo, de las otras formas culturales existentes y de sus relaciones con ellas. Esto influye en aspectos básicos de la socialización de las nuevas generaciones: es desde esa valoración que la comunidad hace de su propia cultura y que se manifiesta de muy distintas formas (a través del uso del lenguaje, de la comunicación verbal y no

verbal, de la conservación o no de ciertas prácticas y formas de organización, de la incorporación o no de otras pautas culturales de relacionarse con la cultura de los otros grupos, especialmente con la cultura dominante y con la sociedad en su conjunto. Desde ahí, desde esa valoración que su grupo hace de su propia cultura y de cómo significa la cultura dominante en relación a la propia, el niño va a internalizar valores y a construir sus propias significaciones: relaciones de conflicto, dependencia y rechazo (no excluyentes necesariamente).

Esto es válido para cualquier grupo social en relación a la sociedad en su conjunto; sin embargo parecería tener mayores implicaciones en aquellos casos en que, por razones históricas, las culturas que se relacionan contienen concepciones del mundo (cosmovisiones) altamente heterogéneas y donde, sobre todo, la relación entre las mismas es, desde el punto de vista económico y social, muy desigual, donde existe una relación de dominación, como es el caso de los grupos étnicos indígenas en nuestro país.

De lo anterior puede establecerse el siguiente planteamiento:

El aprendizaje puede entenderse en un sentido restringido o en un sentido amplio; en el primero, se habla por lo regular de adquisición de conocimientos, en el segundo se plantea que no sólo el conocimiento puede ser objeto de aprendizaje sino que también lo son las actitudes, los valores, los afectos, etc. La noción de aprendizaje que aquí se sustenta, implícita en los planteamientos que se han venido desarrollando en este apartado, establece que en todo aprendizaje cognoscitivo y/o psicomotor están presentes los aspectos afectivos del sujeto y que incluso la apropiación de valores o la asunción de actitudes tiene relación también con cuestiones de orden afectivo.

En el caso del aprendizaje de orden cognoscitivo, psicomotor e incluso de los que se han denominado de orden afectivo, puede afirmarse, desde estudios lingüísticos y psicológicos, que la adquisición de nuevos aprendizajes está vinculada con los esquemas previos del sujeto <sup>(16)</sup>. Estos esquemas referenciales del sujeto son el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa; son el resultado de la cristalización en la perso-

nalidad, de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructuración del mundo externo. En ellos no solamente están presentes los conocimientos previos <sup>(17)</sup> del sujeto y la forma en que éste los incorporó, sino también lo que representa para el mismo en términos de su significado y su valor.

En el aprendizaje escolar se da una relación interpersonal que implica la presencia de mensajes no verbales, no explícitos. Este tipo de comunicación influye en la relación pedagógica de diversas maneras. Aquí se señalan dos situaciones por considerarlas de importancia para el proceso de aprendizaje.:

- a) que los mensajes de parte de maestro y alumnos, no sean comprendidos por uno u otros, debido a que provienen de referentes culturales distintos.
- b) que este tipo de comunicación no verbal lleve implícita, de manera no conciente, una valoración negativa de los objetos de estudio -- por parte del docente (o de los alumnos, en su caso), lo cual necesariamente influye en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. Es sobre todo en este segundo sentido, que puede hablarse de la vinculación estrecha entre los aspectos cognoscitivos y afectivos del sujeto; no sólo se aprende un objeto y una forma de apropiárselo también se aprenden valoraciones respecto al mismo. En el caso de los grupos étnicos puede decirse que, en última instancia, se aprende de manera implícita a valorar o devaluar la -- cultura presente en los contenidos de aprendizaje, por tanto a valorar (en sentido positivo o negativo) su propia cultura y la que se presenta a los educandos como cultura nacional. Esta situación se ve influida por el contexto escolar, la familia y la comunidad, quienes poseen, por razones históricas y por su situación económica y política actual, valoraciones en relación a su propia cultura y a la cultura nacional, lo cual repercute en cómo los educandos reciben los contenidos provenientes de una y de otra.

La situación en el proceso educativo es compleja, tanto para el caso de sobrevaloración como de subvaloración de cualquiera de las dos culturas. Si bien en muchos casos y en distintos niveles coexisten de manera conflictiva, cabe suponer que actitudes de subvaloración repercutan en una falta de interés y de sentido, en un rechazo a los contenidos y valores que se intentan transmitir, ya sea porque pertenecen a una cultura que se vive como ajena e impuesta, o porque la cultura propia se asume como no útil, como de menor "calidad".

En el caso de sobrevaloración el problema no es más sencillo, pues el proceso de identificación que implica -y consecuentemente de ausencia de discriminación y/o de distancia-, repercute en las posibilidades de un proceso activo por parte del sujeto, de un desarrollo de su pensamiento crítico y creador. La identificación indiferenciada y, por tanto, acrítica que representa la sobrevaloración de una cultura -sobre todo si ésta es la "otra" - puede obstaculizar las posibilidades de los sujetos para pensar.

De aquí la necesidad de generar un proceso de construcción de una pedagogía acorde con los esquemas referenciales de los sujetos, en donde se justiprecie su propia cultura. Esto exige, en el momento actual, orientarse por planteamientos amplios que tiendan hacia el dominio de la propia cultura y del lenguaje y una asimilación más activa y creativa de los contenidos de la cultura dominante.

## 2.2 Sujeto y conocimiento.

El proceso del conocimiento puede definirse como la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto; esta interacción se da dentro de un contexto histórico y social particular. Esto es, el conocimiento del mundo implica una concepción de realidad, donde el hombre como sujeto histórico, como conjunto de relaciones sociales, percibe determinados elementos de lo que le rodea, lo cual explica las diferencias existentes no sólo en la valoración e interpretación de los hechos, sino también en la descripción de

la realidad; diferencias que distinguen el conocimiento de sujetos pertenecientes a distintas épocas históricas, clases sociales o culturas. En otras palabras, las formas de pensamiento dependen de las formas concretas de existencia.

Lo anterior plantea que la realidad es un todo que posee su propia estructura, que se desarrolla, que se va creando; en el que el conocimiento de los hechos es el conocimiento del lugar que ocupa en esa totalidad. El sujeto en este proceso cognoscitivo asume un rol activo, creativo, a través del cual va construyendo un aparato conceptual que caracteriza su concepción de realidad y que determina su modo particular de formular un sistema de valores y de juicios.

Pero todo fenómeno se ubica en estructuras en distintos planos o totalidades relativas y que al interior de cada una de esas totalidades posee una significación particular. Así, por ejemplo, toda creación cultural es a la vez un fenómeno individual y social y se localiza en las dos estructuras constituidas por el individuo y por el grupo social, en el cual se elaboraron las categorías mentales que la estructuran.

Cada cultura, entonces, implica una cierta concepción de realidad y por tanto una concepción de conocimiento, que a su vez contiene sus diferencias internas en función de los intereses de clase y de grupo. En otras palabras, los factores cultural y económico se encuentran entrelazados y configuran una totalidad, en la cual cada fenómeno deviene un significado concreto que forma parte de un conjunto de relaciones de significación que resultan del conjunto de relaciones sociales.

Así, la conciencia cultural como la de clase social conllevan ideologías propias; es decir, formas de existencia y de ejercicio de las luchas sociales en el dominio de los procesos sociales de significación; de lo cual se deriva que todo hecho, toda práctica, todo objeto, todo discurso, puede ser analizado como vehículo de determinadas significaciones en tanto son representaciones de una realidad concreta y esto incluye, para destacar sólo - -

algunos aspectos, los usos y costumbres, los sistemas de comportamiento, los rituales, los hábitos de consumo, las pautas de interacción en el grupo familiar y comunal, etc. (18)

Dentro de este contexto, la producción de conocimientos está regulada por la cultura y la clase dominante, quienes son las que legitiman la calidad de un saber, por medio de una serie de normas para su producción y difusión. De este modo, a los sectores cultural y socialmente dominados se les impone una cultura, una concepción de la realidad, una ideología que responde a intereses ajenos. No obstante, la conciencia del valor de la cultura propia es el principal factor de resistencia a la dominación; es decir, la vulnerabilidad de las comunidades es inversamente proporcional al grado de conciencia del valor de su cultura.

La cultura dominante, si bien es un primer momento, puede asignar valor a otras formas culturales, analiza las significaciones contenidas en éstas por medio de un marco referencial construido desde una perspectiva etnocéntrica. Al respecto, se afirma que es el hombre occidental el que formula ese sistema de referencia, define la experiencia. La localización de presuntas coincidencias entre la óptica indígena y la occidental se establece por el occidental, desde su posición de dominio. La relatividad del saber, admitida inicialmente, se niega al atribuir al conocimiento occidental la preminencia en la determinación de las categorías científicas y filosóficas.

No basta admitir la existencia de culturas diferentes para comprender su diferencia. Sólo renunciando a las pretensiones de superioridad etnocéntricas puede aspirar a pensarse desde otra cultura, desde las nuevas exigencias que su diversidad planteada al saber, para descubrir, como dice Kosik, tras los productos y las creaciones, la acción y la actividad productiva, de hallar la "auténtica realidad" del hombre concreto tras la realidad cosificada de la cultura imperante, de revelar el verdadero sujeto histórico bajo las estratificaciones de las convenciones solidificadas.

### 2.3 El Aprendizaje en el Marco de la Cultura.

Como se planteó en el punto anterior, cada cultura contiene un código conceptual que subyace al comportamiento social y que requiere su propio marco referencial para poder ser explicado.

Dentro de este orden de ideas, el planteamiento de que el proceso de aprendizaje significativo reside en que el material cognoscitivo ha de incorporarse de manera no arbitraria, sino sustancial a lo que el sujeto ya sabe -específicamente a algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento- asigna a los referentes propios del sujeto la posición de punto de partida de cualquier construcción ulterior.

Así, el aprendizaje, por un lado, se concibe en relación directa con los marcos particulares del sujeto en cuanto a una estructura de conocimientos llena de significados y, por otro, se distingue al aprendizaje significativo de otro tipo de aprendizaje tal como el de repetición, en que el sujeto "se apropia" en forma mecánica de contenidos que no se relacionan significativamente con las correspondientes ideas pertinentes.

La adquisición de significados como fenómeno de aprendizaje ocurre en seres humanos específicos; por consiguiente, no basta con que el contenido sea intencionado y relacionado sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término, es necesario que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del sujeto en particular. "De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas"<sup>(19)</sup>

Para que un material de aprendizaje pueda ser relacionado sustancialmente con la estructura cognoscitiva del sujeto, es necesario que tenga precisamente esa intención; que el contenido se articule a los conocimientos previos; ésto es, que se relacione significativamente ya sea en forma derivativa

(en la cual el nuevo material es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones aprendidas con anterioridad) y, por último y no por ello menos importante, que el sujeto tenga una disposición favorable hacia el aprendizaje significativo.

Se explicará brevemente la importancia de estas tres premisas en el caso de la educación indígena. En primer lugar, el hecho de que el material de aprendizaje tenga la intencionalidad de favorecer aprendizajes significativos, está referido al significado lógico inherente al material; esta significatividad lógica se establece cuando el sujeto encuentra en el material de aprendizaje los elementos cognoscitivos adecuadamente organizados, dentro de ciertos requisitos de clasificación, que corresponden al ámbito de su propia cultura.

No obstante y esta es la segunda premisa, no basta presentar al sujeto el material lógicamente estructurado, es preciso que posea los antecedentes ideativos necesarios, que le permitan establecer relaciones pertinentes entre el material nuevo y los referentes provenientes de su propia cultura. - Esto asigna al aprendizaje significativo un carácter psicológico que es siempre de naturaleza socio-cultural.

En tercer lugar, la disposición favorable del sujeto hacia el aprendizaje significativo está centrada en que el alumno encuentra en el material de aprendizaje y en el proceso mismo, un recurso para comprender su realidad, por lo que desarrolla una actitud de búsqueda, de explicación, de conocimiento.

Empero, si bien dentro de todo lo que se ha afirmado cobra una importancia fundamental el marco de referencia propio del sujeto, afirmamos con Bleger<sup>(20)</sup> que "así como el esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, el estereotipado se transforma en una barrera... El esquema referencial constituye, en síntesis, una cierta integración unitaria del mundo y del cuerpo..." Esto es, con un marco referencial dinámico y plástico, se hace posible que el significado se



convierta en un contenido cognoscitivo nuevo diferenciado y contextualizado social y culturalmente y se hace intrínsecamente menos vulnerable a todas aquellas acciones dirigidas a desvalorizar lo propio, y de ahí que sea más susceptible de constituirse como punto de partida de otros aprendizajes.

Por otro lado, y como ya se ha mencionado, análisis paralelos del desarrollo del lenguaje y del pensamiento, plantean que el desarrollo del pensamiento está vinculado con el de la capacidad lingüística. Esto es, no puede hablarse de la capacidad de relacionar abstracciones, por poner un ejemplo, al margen de los logros lingüísticos.

El empleo del lenguaje materno en la educación indígena entonces, cobra una importancia también fundamental porque las propiedades representativas de las palabras posibilitan los procesos de transformación que intervienen en el pensamiento, lo cual no ocurre o se dificulta considerablemente, cuando se utilizan códigos lingüísticos ajenos a las estructuras cognoscitivas.

### 3. Contexto y Principios de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB).

#### 3.1 Biculturalismo como Contexto del Bilingüismo.

La reformulación pedagógica de la E.I.B.B., supone la revisión de algunas cuestiones vinculadas con la relación entre bilingüismo y biculturalismo.

En primer término, es necesario situar al bilingüismo en un contexto histórico que reconoce el encuentro y convergencias de formas culturales diferentes en el seno de una misma estructura social, y que reconoce también, que el empleo de dos lenguas es una necesidad funcional en individuos que viven simultáneamente dos culturas. Desde esta perspectiva, los sujetos bilingües son vistos en función de alternancias culturales que implican el uso de las dos culturas; cuando el fenómeno ocurre en una sociedad pluricultural, este uso suele darse en formas alternativas y/o simultáneas. <sup>(21)</sup>

Se hace necesario, entonces, determinar el carácter de las situaciones de biculturalismo, para interpretar los diversos tipos de bilingüismo en el marco de situaciones socio-culturales concretas, y para considerar también los conflictos y potencialidades que esta interrelación propicia respecto de la integración de la personalidad individual y de la formulación de proyectos sociales.

A nivel de los individuos, importa señalar que la internalización socializada de dos culturas es casi siempre una experiencia sucesiva, a menos que el grupo en que el individuo nace, sea formativamente bicultural.

Generalmente la socialización primera transcurre dentro de una orientación monocultural y es fuera de su grupo de origen donde el individuo se enfrenta -- con la experiencia de la otra cultura.

Considerando que todos los grupos étnicos de México, a pesar de los

diversos grados de articulación con la sociedad nacional, presentan ámbitos de sus culturas (instituciones civiles, derecho, comercio, educación, etc.), íntimamente vinculados con ésta, resulta que el ambiente de socialización de los niños indígenas generalmente combina una orientación monocultural para los ámbitos doméstico y comunal, con diversos grados de biculturalismo, en otros.

En consecuencia, será la situación concreta de cada individuo en la estructura social, así como la relativa posibilidad de elección respecto de su actividad económica, social y cultural (status adquiridos y roles), junto con los diversos grados de heterogeneidad y dinamismo de las culturas en contacto, lo que configurará el estilo personal de la cultura de adopción. La incidencia de la educación escolarizada en este proceso dependerá de la calidad y el equilibrio de la articulación de las concepciones pedagógicas, los contenidos y valoraciones de ambas culturas.

Respecto de la incidencia de la biculturalidad en la formulación de proyectos socio-culturales, resulta pertinente considerar la distinción entre "cultura propia" y "cultura ajena".

La cultura propia se conforma por el ámbito de la "cultura autónoma", o sea, el conjunto de elementos culturales sobre los cuales el grupo social posee el poder de decisión y la capacidad de producirlos, usarlos o reproducirlos; y por el ámbito de la "cultura apropiada", es decir, el de los elementos culturales que, siendo ajenos en cuanto al control de producción y reproducción de los mismos, el grupo decide incorporarlos a su cultura asignándoles funciones claves al interior de la misma.

La cultura ajena se constituye, a su vez, por el ámbito de la "cultura impuesta", que equivale a los espacios, elementos y procesos, que siendo extraños al grupo en el nivel de las decisiones se incorporan como resultados a la cultura del mismo; y el ámbito de la "cultura enajenada", que corresponde a las situaciones en que a un grupo se le expropia la posibilidad de deci

dir y controlar aspectos de su cultura.

Acerca de la potencialidad creativa de la cultura propia Guillermo Bonfil señala:

"Dentro de la cultura propia, el ámbito de la cultura autónoma desempeña un papel de importancia preponderante porque, sin ella, ni siquiera sería darle un proceso de apropiación. La cultura autónoma es el fundamento, el reducto, el germen... .. es a partir de ella que se ejerce la inventiva, la innovación, la creatividad cultural autónoma. Y no hay creación sin autonomía, cada pérdida en el campo de la cultura propia es un paso hacia la esterilidad". (22)

Esta conceptualización permite contextualizar a la E.I.B.B. en dos aspectos: la situación actual en relación con el biculturalismo y el papel que está destinada a cumplir.

#### - Situación actual.

Las instituciones que brindan el servicio educativo en el medio indígena, pertenecientes o no al subsistema de EIBB, poseen una historia en cada comunidad indígena, que a veces se remonta hasta la creación de las Misiones Culturales en 1911.

La memoria oral maneja en cada caso un intrincado anecdotario de etapas personales, logros y frustraciones, resultantes del contacto entre escuela y comunidad. Aunque todas las instituciones han expresado hasta ahora diversas versiones de las mismas políticas asimilacionistas e integracionistas formuladas por el Estado, el carácter particular que ha adoptado la acción de los ejecutores de la práctica educativa condiciona en gran parte la mutua percepción entre escuela y comunidad. Esto resulta especialmente importante para las escuelas bilingües-biculturales, ya que en muchos casos la presencia de la misma ha sido propiciada por la comunidad y en otros, constituye todavía una aspiración.

Respecto de la implementación del proceso educativo para la población indígena y sus repercusiones en la problemática de la identidad étnica, algunos estudios recientes sobre el tema<sup>(23)</sup> coinciden en señalar que la falta de adecuación de la escuela a las características socio-culturales y a las necesidades de la población afecta el funcionamiento de la escuela en cuanto a regularidad de la asistencia, permanencia, eficiencia interna; y principalmente, interfiere el proceso de enseñanza aprendizaje y de reproducción de la cultura de los niños indígenas.

La escuela bilingüe o no, presenta actualmente en el medio indígena, el carácter de un elemento de la "cultura ajena".<sup>(24)</sup> Como esta situación no es homogénea, según el estilo de funcionamiento, en cada caso puede presentarse como un elemento "parcialmente apropiado", en el aspecto material y para situaciones puntuales (el uso del edificio para reuniones, o la eventual participación de la escuela en fiestas patronales y/o tradicionales). La participación de algunos miembros de la comunidad en actividades vinculadas con la escuela, (comités de educación, ligas femeniles, etc.), tienen el carácter de servicios de apoyo y no están integrados al proceso educativo que, por lo expuesto, es orientado y controlado según las normas, contenidos y estructuras de relación propios de la institución escolar.

Aunque la situación actual planteada se refiere al ámbito rural indígena, conviene tener en cuenta que, como resultado de la emigración y de una incipiente movilidad social, parte de la población indígena habita también en zonas urbanas y suburbanas.

Dicha población requiere un tipo de atención especial, ya que por encontrarse inmersa en los grupos de hispanohablantes, sufre un proceso de asimilación cultural que implica la pérdida acelerada de la lengua y cultura propias.

### Perspectivas

En este contexto, la EIBB está destinada a convertirse en un "elemento

propio" de la cultura de cada grupo étnico, a través de un proceso paulatino de participación de los miembros de la comunidad en la orientación del proceso educativo y en la articulación entre los elementos de la cultura propia y los de la cultura nacional y universal.

Consecuentemente, jugará un papel fundamental en la superación de la actual situación colonial de la población indígena, así como en la recuperación y afirmación de los elementos y valores constitutivos de la identidad de cada grupo étnico del país.

### 3.2 La EIBB en el Contexto de la Educación Pública.

Como consecuencia del proceso de paulatina inserción en el sistema educativo nacional, la actual escuela indígena resulta vinculada ideológica y teóricamente con las concepciones que orientan la acción educativa de la escuela pública.

Esta filiación ideológica asocia la función explícita de la escuela con el postulado de extender el servicio educativo a toda la población, y con la finalidad de promover y posibilitar la efectivización de los derechos de la ciudadanía.

En América Latina, desde la organización de los sistemas educativos liberales-dependientes (entre 1870 y 1890) y hasta la actualidad, resulta evidente que la escuela ha ejercido un papel importante en la expansión de la ideología dominante; lo cual no indica que sea el único agente encargado de difundirla, ni que su acción en este aspecto tenga carácter irreversible. (25)

Esta doble función del sistema educativo explica tanto el carácter uniforme y universal de normas y contenidos de la educación destinados a garantizar eficiencia y rendimiento óptimos, como la verticalidad y rigidez de las estructuras de relación, vinculados con la reproducción ideológica.

En los aspectos psicopedagógicos, el surgimiento precoz de la escuela pública respecto de los aportes de la psicología y las ciencias sociales en este campo, le han otorgado un carácter anacrónico que conserva a pesar de las influencias esporádicas y parciales de las diversas escuelas teórico-científicas. Este anacronismo se ve reforzado por el modo en que la institución se reproduce: maestros forman a maestros.

Estos factores, así como la naturaleza y función de las instituciones educativas, explican las dificultades para identificar elementos básicos que constituyen la concepción pedagógica vigente; es muy difícil, por ejemplo, que los docentes puedan explicar la concepción epistemológica o la teoría de aprendizaje que subyace en su práctica pedagógica y la existencia de un consenso, respecto de fines y objetivos referidos a la distribución de algunos conocimientos elementales, la transmisión de valores morales y la adquisición de hábitos sociales. En síntesis la práctica pedagógica está más orientada hacia lo que "no está permitido ignorar", que a lo que es posible aprender.<sup>(26)</sup>

Algunos análisis recientes de la actividad docente en escuelas primarias de nuestro país -especialmente los que utilizando metodología de proceso-contexto, han realizado reconstrucciones etnográficas de la cotidianeidad escolar<sup>(27)</sup>, indican que, a pesar de la intrincada gama de recursos y fragmentos de tecnologías que intervienen en la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, predomina una concepción epistemológica transmisiva apoyada en tradicionales técnicas didácticas y rígidas estructuras de relación: (manual, interrogación, explicación, planes, recompensas, castigo, emulación, competencia). En este marco, los participantes del proceso educativo no encuentran suficiente margen para la iniciativa y creatividad individual y/o social.

La educación institucionalizada se desarrolla entonces, en un ambiente poco convincente, donde la sensación de no poder responder a las verdaderas necesidades y motivaciones de los educandos se traduce en reacciones de defensa de la institución escolar amenazada - esta situación es común en el medio rural indígena - a través de conductas de los docentes que interfieren la relación educativa. Parte de estas actitudes se apoyan en lo que M. -

Debesse ha caracterizado como "Prejuicios Pedagógicos", y que para el análisis de la educación en el medio indígena adquieren significación especial.

- El "prejuicio escolar": no permite ver en el niño más que al escolar; dejando de lado todo lo que el educando es, en cuanto miembro de una comunidad con sus diversos roles y las consecuentes experiencias vividas como integrantes de grupos e instituciones (familia, grupo de trabajo, comités).

- El "prejuicio didáctico": consiste en una valoración desmedida de la instrucción y privilegia la trasmisión de conocimientos, en detrimento del respeto por los procesos de construcción individual y social de los mismo.

- El "prejuicio de uniformidad": bajo el pretexto de ofrecer "igualdad de oportunidades" se somete a todos los niños al mismo régimen educativo. Para la población escolar en general, supone el desconocimiento de las diferencias individuales de intereses y posibilidades vinculados con el aprendizaje, así como de las diferentes situaciones socio-económicas y sus consecuencias a nivel de motivaciones y limitaciones para ingresar y permanecer en el Sistema Educativo Nacional. Para la población indígena, significa además, la negación de sus peculiaridades culturales y lingüísticas y la consecuente falta de respeto a sus estilos de conocimiento y aprendizaje.

Los estudios arriba mencionados, permiten agregar, por lo menos dos "prejuicios", a los propuestos por Debesse.

- El "prejuicio lingüístico": cuestiona el sentido de utilizar las lenguas indígenas como lengua de instrucción dado que las considera como insuficientes o inadecuadas para sustentar un proceso de conocimiento válido, es decir, lógica y científicamente fundado. Este planteamiento se conecta íntimamente con el siguiente.

- "Prejuicio epistemológico": a partir del cual se considera legítimo que la producción del conocimiento sea regulada, normada y difundida por los sectores dominantes de la sociedad; omitiendo en la implementación de la educa



ción el hecho de que cada cultura posee una concepción propia de la realidad, así como criterios que orientan la percepción y ordenación de objetivos y relaciones.

Las falacias teórico-científicas que encierra cada prejuicio se discuten en otros apartados de este documento. El sustrato discriminatorio desde donde se plantean, es evidente. Pero, en relación con el proyecto que nos ocupa, importa tomar en cuenta la internalización que de ellos han hecho sectores importantes de la población indígena y de los maestros bilingües.

Argumentos tales como que, "no es necesario enseñar la lengua materna en la escuela, porque la aprenden en la casa" -argumento que nunca se aplica a los niños hispanohablantes- sintetiza el contenido de los prejuicios expuestos.

Esta situación de retraso de la institución escolar se debe en gran medida a que la escuela se ha mostrado reticente para asimilar las aportaciones de la psicología, la pedagogía y de algunas ciencias sociales vinculadas con la cuestión educativa.

Considerando que este es el contexto pedagógico en que se encuentra actualmente la educación indígena, se impone una revisión crítica y selectiva -de las experiencias teórico-prácticas que permitan configurar el conjunto de principios que sustenten a la EIBB.

### 3.3 Principios Pedagógicos de la EIBB.

Partiendo de la coincidencia con el planteamiento de las organizaciones indígenas de México<sup>(28)</sup> acerca de la necesidad de elaborar la pedagogía propia de cada grupo étnico -postura análoga a la de numerosas organizaciones indígenas de otros países- y con las recomendaciones resultantes de la investigación intercultural, resulta pertinente precisar que:

- a) Es necesario para este fin profundizar la investigación etnográfica,

tomar en cuenta la heterogeneidad de situaciones socioculturales y realizar - un esfuerzo de "distanciamiento" y reflexión crítica sobre la cotidianidad - familiar y comunal, que permitan detectar y escoger los elementos y valores - más idóneos para configurar esa pedagogía.

b) Resulta conveniente y necesario integrar, a través de un proceso de cuidadosa selección, los aportes teóricocientíficos y tecnológicos que permitan desarrollar y afianzar el estilo pedagógico de la propia cultura.

### 3.3.1 Las Fuentes:

#### a) La Nueva Pedagogía:

Constituye un lugar común en los estudios sobre este tema, aclarar que el nombre alude más bien a la adecuación de ideas y principios surgidas durante los siglos anteriores, a nuevas situaciones y necesidades. <sup>(29)</sup>

Este cuerpo de ideas y principios pedagógicos fue estructurado unos - veinte años después de la creación de la escuela pública en Francia (1880), y su aparición estuvo ligada a las convulsiones económicas y demográficas de la época, así como a la disolución de las estructuras rurales y tradicionales de los países europeos.

Las consignas o principios sostenidos propician la liberación del individuo, la exaltación de las fuerzas naturales y de la espontaneidad creadora, la rebelión contra todo formalismo y la incitación de la inventiva en el procedimiento empírico, entre otros.

Resulta pertinente tomar en cuenta sus aportaciones por las siguientes razones:

-Surge en el contexto del acelerado proceso de desarrollo capitalista y reivindica para la escuela el intento de propiciar una revaloración de

La naturaleza, la vida, la libertad, etc.

- A pesar de las controversias que ha provocado y de la aplicación fragmentaria de sus principios a nivel de la educación masiva, ha sido y es aplicada fuera de este contexto (escuelas particulares, escuelas rurales, escuelas de minorías étnicas, experiencias de alfabetización y educación no formal, etc.). Ocurre que, sectores sociales con claros proyectos políticos han sabido aprovechar el potencial creativo y formativo de estos principios para mejorar la calidad educativa de sus miembros.

b) La aportación de las ciencias humanas.

Algunas de estas ciencias han realizado aportes propiciadores de profundas transformaciones en la práctica pedagógica a través de, por ejemplo, el análisis institucional, la psicología dinámica y la teoría de los grupos operativos. En relación con la educación indígena, los aportes fundamentales provienen de la investigación interdisciplinaria (antropológica, lingüística, psicológica y pedagógica) sobre diversas situaciones interculturales.

En este apartado conviene destacar la potencialidad de la pedagogía institucional, en relación con la implementación pedagógica de la EIBB.

Dicha pedagogía está integrada por un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica y creación colectivas. Constituye en la actualidad una importante corriente de transformación del trabajo dentro de la escuela.

c) Experiencias educativas propiciadas por diversas etnias de América Latina.

La conjunción entre el grado de desarrollo de la conciencia étnica de algunas organizaciones indígenas, las recomendaciones de Organismos Internacionales vinculados con la Educación (UNESCO, OEA, III, etc.) y la flexibili-

dad consecuente de algunos gobiernos nacionales, han propiciado la implementación de variadas experiencias educativas generadas por grupos étnicos y apoyados por diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales. Entre las que ha sido posible analizar destacan por la solidez de sus fundamentos pedagógicos:

- Escuelas radiofónicas; sistema educativo implementado por la Federación de Centros SHUAR (Ecuador)<sup>(30)</sup>. Es un ejemplo de la posibilidad de apropiación de un elemento cultural ajeno (radio) y su utilización para afianzar la identidad y el desarrollo de un proyecto social propio. El servicio incluye educación básica por radio y educación de adultos; la implementación pedagógica se basa en la investigación de su propia lengua y cultura apoyándose en elementos científicos y técnicos apropiados.

- Proyecto MACAC; desarrollo de un modelo educativo para la población indígena del país. (Ecuador)<sup>(31)</sup>. El desarrollo del proyecto abarca al presente los niveles de alfabetización, postalfabetización y educación infantil. Destaca por los aportes teórico-prácticos elaborados sobre alfabetización en lengua quechua y la enseñanza del castellano como segunda lengua, a partir de una rigurosa investigación llevada a cabo por profesionales indígenas y no indígenas. Pedagógicamente, propicia la participación activa de la familia en el proceso educativo y se apoya en el sistema de educación no formal de la comunidad.

- El Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, propuesta por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) al gobierno de México en el año de 1979. El proyecto propicia la participación de los propios grupos étnicos en la investigación, elaboración y evaluación de los planes y programas, contenidos y metodologías de la educación indígena de cada grupo étnico.

#### d) Experiencias integradoras.

Corresponden a este apartado las experiencias, casi siempre desarrolla

das en el medio rural, donde se han integrado y reelaborado principios pedagógicos fundamentales atendiendo a las características y necesidades de los participantes en el proceso educativo, y de su praxis social y cultural. Cabe destacar que se rescatan elementos de la "concención pedagógica", y que esto no implica proponer la aplicación de una técnica determinada.

Con este criterio se recomienda recoger las experiencias de C. Freinet, de Pablo Freire, de Patricio Redondo, de los mapas parlantes en el grupo indígena Páez, entre otras muchas, que han concretado principios tales como relación entre trabajo productivo y educación, colectividad, actividad instituyente, resignificación de contenidos educativos y del trabajo escolar, complementariedad entre trabajo intelectual y manual.

e) La cultura étnica: fuente primordial.

Las aportaciones hasta aquí presentadas tienen carácter potencialmente complementario de las concepciones educativas que cada etnia posee y que son básicas para la formulación de una pedagogía indígena bilingüe-bicultural.

Cabe reiterar que, a pesar de que esos aportes provienen de concepciones y prácticas pedagógicas que derivan de tradiciones conceptuales exógenas a las etnias de México, contienen elementos que pueden adecuarse en favor del mejoramiento profesional de los maestros y del enriquecimiento de la práctica pedagógica.

El análisis y selección de los elementos de la cultura étnica idóneos para sustentar la pedagogía propia, supone por lo menos, dos instancias: una primera que se refiere a la consideración de las características comunes a las culturas étnicas, y la segunda que implica la detección de esos elementos en la especificidad de cada grupo étnico del país.

Los aspectos comunes a considerar han sido analizados en el primer capítulo de este documento, y plantean la necesidad de recuperar, a partir de -

una interacción entre la comunidad y la escuela con la participación directa de los especialistas locales, (ancianos, conocedores y portadores de la cultura), su propio patrimonio en las órdenes de la lengua, la historia, la organización social y económica, los conocimientos específicos, las tecnologías y las expresiones estéticas. Todo esto en el marco de la propia cosmovisión y en la perspectiva de conjugarlos paulatinamente con los elementos pertinentes de la otra cultura.

La escuela, de esta manera, se transforma en ámbito de encuentro, creación y recreación colectiva de la cultura y de la historia del pueblo en la formalización y sistematización que implica una educación escolarizada.

### 3.3.2 Criterios Teórico-Metodológicos.

Los fundamentos teórico-científicos hasta aquí expuestos desde los ámbitos de la antropología, la lingüística, la psicología y la epistemología prefiguran una propuesta pedagógica que sintetiza el estado actual de la reflexión sobre la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural y que se expresa en los siguientes criterios teórico-metodológicos:

- El aprendizaje ha de orientarse de acuerdo con los esquemas referenciales del sujeto. En coherencia con la teoría del aprendizaje que venimos sustentando, el aprendizaje significativo se produce cuando el material cognoscitivo se incorpora de manera sustancial a lo que el sujeto ya sabe, es decir, cuando el proceso se realiza a partir de los referentes propios.

Entre los esquemas referenciales destacan la lengua y las estrategias significativas que configuran la constitución psicológica inicial: relaciones básicas con el medio familiar y socio-cultural, y las valoraciones correspondientes. Es necesario entonces que los contenidos propuestos para implementar el proceso enseñanza-aprendizaje se articulen a los conocimientos previos y que se relacionen significativamente con éstos, ya sea en forma derivativa o correlativa.

- Enseñanza sistemática de la lengua materna y del castellano como segunda lengua. Dado que el lenguaje constituye un esquema referencial básico - para la capacidad reflexiva del niño así como para la adquisición y producción de conocimientos, el proceso educativo escolarizado debe llevarse a cabo utilizando la lengua materna como lengua de instrucción. Esto es, en el nivel preescolar y durante el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, la instrucción se hará en la lengua materna de los educandos. Sólo posteriormente - se incorporará la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Importa reiterar que para que el lenguaje y la lecto-escritura se conviertan para el alumno en elementos reflexivos, es necesario que todas las actividades escolares impliquen el desarrollo gradual de la lengua y el dominio de su estructura, contenidos y significaciones; los cuales le permitirán lograr la necesaria reflexión metalingüística y, por esto mismo, sentarán las bases para el aprendizaje efectivo de la segunda lengua.

- Aprendizaje creativo. La creatividad a nivel lingüístico sólo será posible cumpliendo los dos criterios anteriores y favoreciendo la valoración positiva de la lengua y cultura propias.

Reflexionar sobre la lengua materna permite reconocerla como un sistema de significación particular, con sus propias normas y posibilidades que, - usadas creativamente, permitirán expresarse en las situaciones y tópicos necesarios en el ámbito universal; además de abrir las vías para el desarrollo de la lengua y la cultura en sucesivos niveles de abstracción.

De la misma manera, la creatividad cultural, indisociable de la creatividad lingüística, sólo puede partir de los principios cognoscentes plasmados en los conocimientos propios de cada grupo étnico -también llamados "etnoconocimientos", así como en los métodos de construcción social de éstos.

- Vinculación del aprendizaje con las necesidades y características del medio socio-cultural. La atención a la especificidad de cada contexto socio-cultural retoma la concepción epistemológica planteada, en el sentido de que cada

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

cultura implica una concepción de la realidad y, por ende, del conocimiento. En este contexto, cada fenómeno deviene un significado concreto que integra un conjunto de relaciones de significación vinculados a las relaciones sociales en que ocurre el proceso.

Será entonces, a partir de estos sistemas de relaciones, que se deberá organizar el proceso de aprendizaje considerando a los alumnos y demás miembros de la comunidad como sujetos que poseen, y pueden recrear y producir conocimientos a partir de la reflexión consciente y crítica sobre el saber que dominan y que comprende la práctica social concreta en que viven.

La correcta relación entre teoría y práctica supone el tratamiento de estas situaciones utilizando recursos didácticos y técnicos que, por su naturaleza, motiven una vinculación necesaria y efectiva entre ambos aspectos, logrando "el enriquecimiento de la actividad con lo que se piensa y del pensamiento con lo que se hace". (32)

- Respeto por la diversidad en la relación interpersonal e intercultural. Supone la comprensión por parte del maestro y del grupo escolar de que cada individuo actúa con base en el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos que configuran su personalidad y que, siendo ésta una estructura dinámica, se debe favorecer el respeto por las particularidades y la predisposición para incorporar y modificar pautas de conducta. La orientación del proceso de aprendizaje parte, entonces, de los esquemas referenciales del sujeto, concebido como un ser concreto e integral, y tiende a lograr una relación interpersonal respetuosa e igualitaria.

A nivel intercultural se expresa en una educación estructurada sobre la base de la historia, los elementos y valores de la cultura propia y que propicia, también, una relación respetuosa e igualitaria con las demás culturas.

- Resignificación del trabajo escolar y actividad instituyente. Estos



dos aspectos están íntimamente vinculados y constituyen principios básicos - para evitar el carácter ficticio de la actividad escolar que se ha puesto en evidencia en apartados anteriores.

La resignificación social del trabajo escolar se refiere a la necesidad de que esta actividad adquiriera sentido como "trabajo verdadero", lo que supone, por una parte, el reconocimiento e incorporación de los educandos como sujetos creativos en el trabajo comunitario y, por otra, propiciar que la actividad escolar no se limite a la "tarea" pensada y realizada más para conformar al maestro que como parte de un proceso de apropiación de los contenidos, sino que se concrete en productos significativos (cartas, cultivo de la parcela escolar, periódicos, dramatizaciones, etc.) con destinatarios definidos: otros grupos de la escuela, la comunidad, etc.

Se entiende por actividad instituyente la toma de decisiones, así como la generación colectiva de normas y formas organizativas tendientes a lograr los objetivos del aprendizaje compartidos por maestros y alumnos.

La aplicación de estos criterios pedagógicos implica reformular la relación educativa vertical y estereotipada, diseñar un proceso de evaluación permanente y acorde con la orientación del aprendizaje propuesto y la transformación sustancial de la relación escuela-comunidad.

En el siguiente apartado, cada uno de estos aspectos se retomarán para formular algunos lineamientos generales de la pedagogía indígena bilingüe-bicultural.

#### 4. Lineamientos Generales para una Pedagogía Indígena Bilingüe Bicultural.

##### 4.1 Relación Escuela-comunidad-etnia.

De acuerdo con los criterios teórico-metodológicos expuestos, la relación escuela-comunidad-etnia ofrece diversas perspectivas de análisis vinculadas con la potencialidad pedagógica de la misma.

La escuela indígena que venimos planteando en el marco de la construcción de una sociedad plural, será un factor fundamental para lograr la superación de la actual situación de fragmentación aldeana que vive la población indígena como consecuencia de los sucesivos períodos de dominación, y apoyará la reestructuración de la identidad social colectiva.

Para lograr esta finalidad, la relación debe estar sustentada en la formulación del Programa de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural que contemple: instituciones, contenidos, materiales didácticos, relación educativa, capacitación, y reciclaje del personal docente. Todo ello adecuado a la especificidad que requiere el servicio educativo en el medio indígena.

Inscrita en estas condiciones formales, la escuela propiciará la afirmación de la identidad étnica a partir del análisis crítico de las condiciones coloniales de las relaciones sociales, económicas y culturales que sufre la población indígena incluyendo, en el mismo, las dimensiones comunal, regional y étnica.

La vinculación entre estas dimensiones deberá tomarse en cuenta en todos los aspectos de la implementación pedagógica de la educación indígena, y especialmente en relación con: selección y organización de los contenidos, organización de las instituciones y estilo de la relación pedagógica. Sólo a través de una orientación participativa y realmente democrática del proceso educativo, la escuela aportará a la necesaria recuperación y afirmación de

la gestión social por parte de las comunidades indígenas. Al respecto resulta pertinente destacar:

- La necesidad de transformar la relación escuela-comunidad vigente que, en general, reproduce el autoritarismo y la discriminación étnica - presentes en la estructura social del país; y
- Propiciar la generación de procesos de toma de decisión de cada grupo étnico acerca de cuestiones vinculadas con la acción educativa: - función de la escuela en el desarrollo étnico, demandas concretas a otras instancias del sistema de E.I.B.B. como son las Brigadas de Desarrollo, Programa de la Mujer Indígena, Albergues Escolares, Sistema Radiofónico Bilingüe, etc.

Para desarrollar la potencialidad pedagógica de esta relación será necesario reciclar ideológica y científicamente a los maestros en ejercicio y -prever la formación de un magisterio especializado.

En el proyecto pedagógico que se plantea el maestro deberá ser, al mismo tiempo, un conocedor profundo de la historia y la cultura de su etnia y de los elementos esenciales del conocimiento universal, además de ser un investigador calificado, capaz de orientar la indagación etnológica que esta pedagogía supone.

Así reformulada la relación escuela-comunidad-etnia, será una instancia fundamental en la recuperación y el desarrollo cultural de los grupos étnicos.

#### 4.2 Organización y Funcionamiento de las Instituciones.

En el apartado 1.2 se señaló que la institución escolar cumple su función de transmisora de la cultura dominante a través de mecanismos explícitos e implícitos, entre los que se cuentan la normatividad y las formas de organización.

Con la finalidad de rescatar el sentido de la relación institución-creación, es necesario considerar las modificaciones teóricas que ha sufrido el concepto de institución y distinguir los tipos de instituciones que participan en el proceso educativo.

El concepto de institución se ha modificado profundamente a lo largo del último siglo. Durante el siglo XIX, en la teoría marxista por ejemplo, se entendía por instituciones los sistemas jurídicos, el derecho, la ley. A comienzos de este siglo, en la escuela francesa, las instituciones se convierten en el eje de la sociología. Comienza así la reelaboración conceptual que con el estructuralismo conduce a la adecuación de dicho concepto, en relación con las prácticas institucionales que se desarrollan en los campos de la psiquiatría, la psicología y la pedagogía.

El proceso educativo escolarizado implica la intervención de dos tipos de instituciones:

a) Las instituciones pedagógicas externas que son las estructuras pedagógicas exteriores al aula, al grupo escolar, al equipo docente, a la dirección misma de la escuela. La institución externa es, entonces, la organización-estado, la empresa, etc. que ha instituido la práctica educativa. Los programas, las instituciones, los reglamentos, los horarios, las obligaciones establecidas, son elementos de esa institución.

El conjunto de instituciones externas constituye la organización "burocrática" de la educación, lo que supone un sistema de toma de decisiones jerárquico y vertical que limita el margen de autonomía del grupo escolar al nivel de algunas normas.

Resulta, entonces, que mientras que la actividad docente es formativa -produce modificaciones en sus participantes- la actividad burocrática no transforma nada, sólo controla la transformación.

b) Las instituciones pedagógicas internas están constituidas por las - estructuras de relación educativa y el conjunto de técnicas institucionales - que se pueden utilizar en la clase: trabajo en grupo, elaboración de normas y formas de organizar la tarea, formación de consejos, etc.

En el marco de la pedagogía tradicional, las instituciones externas se imponen en el aula como un sistema que no se discute. En esta propuesta pedagógica propiciamos que las instituciones funcionen como medios cuyas estructuras se pueden modificar, y que la gestión educativa acentúe la autoridad instituyente de alumnos y comunidad en el nivel de las instituciones pedagógicas internas.

Estudios recientes sobre la situación educativa en el medio indígena, - que incluyen el análisis de políticas educativas, objetivos e implementación del proceso educativo vinculados con la práctica cotidiana, revelan una total ausencia de relación entre la organización y el funcionamiento de las instituciones y las características y necesidades socio-culturales de la población - indígena.

Ocurre, entonces, que las prácticas productivas, sociales, religiosas, artísticas que los niños indígenas viven, y que no coinciden con la normatividad de la escuela, son consideradas por ésta como escollos que hay que eliminar y no como elementos del esquema referencial de los niños que debieran tomarse como punto de partida para los diversos aprendizajes. Esta situación se hace patente en aspectos organizativos de la escuela:

- Calendario escolar y horarios: en la actualidad se aplican en ambos aspectos los criterios del sistema educativo nacional a nivel básico, sin contemplar que estos no guardan relación alguna con el calendario agrícola (que marca los períodos en que la familia campesina-indígena se aboca a intensas tareas), ni con la secuencia de las migraciones internas (desplazamientos dentro del territorio comunal - para atender a la producción en diversos nichos ecológicos, o por la

necesidad de realizar trabajo temporal asalariado). Los horarios tampoco contemplan la participación de los niños en la economía familiar, ni el ritmo de las actividades que constituyen la cotidianidad comunal.

- Criterios para el manejo de espacio y tiempo: en los dos casos los criterios reproducen los estereotipos de la escuela, es decir, horarios y espacios rígidos y carentes de relación con las formas propias de percibir y organizar ambas categorías en las diversas culturas.

La implementación de la pedagogía indígena bilingüe bicultural supone la reestructuración de las instituciones educativas actuales, así como la incorporación paulatina de instituciones más adecuadas a las características demográficas y socio-culturales de la población indígena.

#### 4.3 Contenidos Curriculares y Materiales Didácticos.

##### 4.3.1 Teoría Curricular.

Desde algunas posiciones, una teoría es entendida como un conjunto sistemático de proposiciones articuladas estructuralmente entre sí, que describe, explica y predice la génesis y el desarrollo de los fenómenos. Esta concepción basada en los paradigmas de las ciencias físico-naturales y trasladada al campo de las ciencias sociales, aunque manifiestamente empírica e inductiva, persigue, de manera encubierta, el objetivo de poder "explicar" los fenómenos por medio de sistemas deductivos al plantear la universalidad de sus proposiciones. Esto es, la construcción de modelos o paradigmas que normen los trabajos en las distintas áreas del conocimiento. La pedagogía y el campo del currículum en particular, no han quedado al margen de esta corriente.

Se sabe, no obstante, que el surgimiento y desarrollo de los modelos no puede comprenderse independientemente del nacimiento y desarrollo de un cierto tipo de medios de producción. Es decir, ciertos factores ideológicos<sup>(34)</sup> -

inciden de manera directa sobre los factores "científicos" a través de representaciones cuyo origen no se encuentra solamente en el tipo de medios de producción, sino más bien en el tipo de relaciones sociales que se mantienen con los medios de producción.

Así, la pretendida neutralidad valorativa, la objetividad científica y la universalidad proposicional que se pregonan, no son más que un lavado de cara de modelos mecanicistas que encubren intereses de dominación y de imposición de códigos culturales.

En otras palabras, asumir la existencia de modelos válidos para toda circunstancia dentro de las ciencias sociales, niega el valor de las especificidades culturales e históricas, preserva sólo los elementos comunes y presenta los ajenos como propios. Al formularseles, asimismo, empleando sofisticadas formas lingüísticas o expresiones matemáticas inaccesibles para legos, justifican su reconocimiento social como prácticas científicas.<sup>(35)</sup>

En esta perspectiva, un modelo teórico dentro de las ciencias sociales es correlativo a una imagen (ideológica) de modelo social; así, una teoría "científica" del currículum no queda al margen de un momento histórico y de un contexto específico, ni puede sustraerse a las elaboraciones particulares de los sujetos (complejo intersubjetivo) que la formulan.

Es por todo esto que las propuestas sobre la existencia de una teoría curricular se postulan sobre la base de la objetividad científica que presupone la validez de regularidades universales (negando, por tanto, que el comportamiento social está regido por pautas provenientes de cada cultura), con el propósito de rebasar la dimensión específica de cualquier plan de estudios y poder explicar las propiedades y funciones que distinguen el campo del currículum de otros campos de la educación, para poder dirigir su desarrollo, su uso y su evaluación.

Naturalmente que el planteamiento se hace sobre la base de una exigencia de "rigor científico" (teórico y metodológico) para justificar el estable

cimiento de estas regularidades generales o "leyes". Es preciso decir, entonces, que no existe una homogeneidad absoluta en la forma de plantear el objeto de estudio del currículum, ni en la manera de apropiárselo. En este contexto, los problemas curriculares, en tanto pertenecen a espacios y tiempos específicos, son únicos y ésto implica que, si bien no podemos ignorar aportaciones factibles de considerarse, el análisis de dichos problemas debe resultar de la formulación de marcos referenciales propios.

El currículum es un documento concreto que formula un proyecto pedagógico, pero también es algo más que un proyecto pedagógico, ya que en él subyacen intencionalidades y posiciones no manifiestas. El currículum escrito no es, en esencia, el currículum real; la estructura curricular aparente oculta una estructura curricular más importante. Consecuentemente, la elaboración de un currículum es un acto académico-político con significaciones ideológicas, manifiestas o no.

Algunos autores han señalado que la elaboración de un currículum es un "problema de decisiones" complejas que hacen referencia a un gran número de aspectos:

- De decisiones teóricas, en tanto que es preciso asumir una determinada posición en cuanto a una teoría de aprendizaje: aprender haciendo, aprendizaje por reforzamiento, como función cognitiva, como desarrollo, como transacción, como modificador de conducta, como producto grupal, etc.

- De decisiones en cuanto a una teoría del conocimiento: un currículum que considere la estructura del conocimiento o uno que parta de modelos específicos, uno que pretenda plantear el conocimiento como aproximación o uno basado en un método científico para proceder sobre pequeños segmentos de la realidad.

- De decisiones con respecto a una filosofía de la educación: un currículum para todos o diferencial, para el trabajo o enciclopédico, humanista o tecnologicista, para el cambio o para la transmisión de valores.



- De decisiones económico-políticas: un currículum general o específico centrado en áreas de concentración, currículum electivo o prescrito, terminal o con salidas laterales, que respondan al mercado de trabajo o que abra la posibilidad de diversificar y consolidar alternativas profesionales.

Sin embargo, estos problemas de decisiones generalmente sufren un proceso de reducción a situaciones prácticas e inmediatistas, de procedimientos y de opiniones, a través del cual se decide sobre los contenidos.

Por todo lo anterior, la elaboración de un currículum alrededor del cual gire el quehacer de la práctica educativa, debe partir poniendo de manifiesto los aspectos ontológicos, teleológicos, epistemológicos, psicológicos y psicopedagógicos del proyecto indígena bilingüe bicultural, y distinguir las consideraciones genéricas para todas las etnias, de las que son relevantes para cada una y no estén sujetas a negociación.

#### 4.3.2 Los Contenidos de la Educación.

La palabra contenido parece asumir un valor polémico frente a ciertas metodologías que plantean los problemas educativos como problemas de método. Esto es, pretender circunscribir la problemática educativa a consideraciones de tipo metodológico, ha favorecido que se piense que basta con introducir cambios en los procedimientos didácticos y en el uso de medios auxiliares, para elevar cualitativamente y en forma significativa el aprendizaje de los alumnos.

No obstante, no se menosprecia la importancia del elemento metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se puntualiza que, en todo caso, el problema fundamental de la educación está centrado en los contenidos por lo que, consecuentemente, el aspecto metodológico debe ser visto desde la perspectiva de éstos, sin dejar de reconocer que método y contenido no son entidades separadas.

El contenido curricular traduce, en una forma sistematizada, un cono-

cimiento conforme a ciertas categorías. En el caso de la educación indígena bilingüe-bicultural, las categorías de clasificación de los contenidos escolares, en consecuencia, deben darse en función de los propios marcos referenciales provenientes de cada cultura. Un mismo objeto puede conocerse de diferentes maneras (relación epistemológica entre el objeto y la forma particular de apropiárselo), lo cual no significa que un método de apropiación sea más válido que otro.

La organización de los contenidos curriculares, por tanto, implica la necesidad de "identificar los componentes conceptuales que determinan su ámbito y configuran sus nexos. Lo expresado conduce a la idea de estructura que, como se sabe, consiste en el ordenamiento de partes dentro de una totalidad y es donde la suma de las mismas no coincide con dicha totalidad".<sup>(36)</sup>

Pero esta organización en realidad no existe, los contenidos se encuentran fragmentados y sin relación entre sí, parcelando hasta el infinito la realidad y junto con ella al hombre mismo. Se tiene la falsa idea de que mientras más contenidos se incluyen en los programas escolares, mejor preparado estará el estudiante. Esta actitud enciclopédica no toma en cuenta la importancia de establecer relaciones estructurales entre los contenidos y se dispersa, por otro lado, la identificación de las nociones básicas de cada área del conocimiento.

Un contenido curricular no es válido en sí mismo, sino por lo que representa para un sujeto (social) específico. Este planteamiento cobra una dimensión especial en el caso de la educación indígena. Si los contenidos entrañan una carga cultural determinada no es posible, para la instrumentación de una educación indígena, asignar el mismo valor a los contenidos en un contexto que en otro.

Si los contenidos curriculares constituyen una síntesis del conocimiento de la realidad, es preciso determinar de qué realidad se habla. Si se universaliza el empleo de los contenidos en el contexto educativo, se produce una suerte de distorsión del mundo que no permite su explicación y recreación.

En suma, la selección y organización de los contenidos curriculares no es una tarea irrelevante; por el contrario, si bien no puede afirmarse que la estructuración de los contenidos es una condición suficiente para lograr aprendizajes significativos, sí es una condición necesaria para obtenerlos.

Para la educación indígena bilingüe-bicultural la selección y organización de los contenidos cobra aún una importancia mayor: la selección de contenidos mínimos esenciales provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con contenidos de la cultura occidental, es un factor obligado para la biculturalidad. En cuanto a la organización, un problema a plantear es cuáles debieran ser los criterios que deben normar su conformación estructural. En virtud de ciertas categorías de clasificación más acordes a la concepción de realidad de los indígenas, como por ejemplo - una relación más armónica entre el hombre y el medio ambiente y el consecuente aprovechamiento racional y sostenido de los recursos naturales, podría implicar una nueva organización en la que ciertos contenidos que en los actuales programas se encuentran separados en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, podrían conformar organizaciones diferentes. Se señala, entonces la necesidad de investigación de la relación entre estructuras de pensamiento y estructuras de conocimiento.

Otro elemento básico en el manejo de los contenidos es la carga ideológica que conllevan; ésta se inicia en el momento mismo de su producción, ya que se construyen en un espacio determinado y por sujetos sociales particulares; se expresa también en el recorte que se hace de los mismos en la planeación curricular. Los contenidos no son neutros y en el caso de la EIBB se está polemizando y dialogando con un recorte particular de contenidos, llevado a cabo de acuerdo a los mecanismos socio-educativos analizados con anterioridad en este documento.

Esta carga ideológica de los contenidos está íntimamente relacionada con los intereses de los grupos sociales que apoyan la producción teórica en los distintos campos del conocimiento, así como de los que influyen y determinan los contenidos en los distintos niveles y modalidades del sistema educa-

tivo nacional. El afirmar que los contenidos no son neutros, sino que, contienen cargas ideológicas vinculadas a los distintos grupos y sectores sociales con los cuales guardan relaciones, es una ascensión teórica que pretende, en el caso de la EIBB, ubicar, por un lado, el conjunto de sectores sociales - que hasta ahora -debido a sus intereses- han determinado los contenidos de la educación indígena, y por otro, reconocer a los grupos y sectores que ahora impulsan el proyecto de la EIBB, identificando como grupos protagonistas, cuyos intereses están en juego, a los distintos grupos étnicos del país.

#### 4.3.3 Los Materiales Didácticos.

En cuanto a los materiales didácticos, hay que señalar dos elementos importantes. Primero, ningún material didáctico es educativo por sí mismo, sino que su valor estriba en el adecuado uso que se le dé. Segundo, un niño percibe al mundo en forma distinta a los adultos y su interpretación del medio que lo rodea se modifica significativamente por contingencias que, muy frecuentemente, no forman parte de una estrategia educativa, ya que en ellos se encuentra presente una actitud hacia el descubrimiento. Estos dos elementos deben ser considerados, en la planeación, instrumentación y aplicación del proceso educativo, como concomitantes.

Por otro lado, texto y contexto en un material didáctico son también unidades indisolubles. El texto puede entenderse, más allá de lo meramente verbal, como un sistema de signos y el contexto es lo que determina que el sistema de signos encuentre un significado concreto.

Estas consideraciones llevadas a los materiales didácticos aportan los criterios que debe normar su diseño dentro de un programa. Si ningún material tiene sentido, si no responde a las características de los estudiantes a los que va dirigido; a un contexto socio-cultural específico, a un determinado tipo de comunicación graduada y acorde a ciertos contenidos y propósitos, menos aún si se pretende justificarlos aisladamente, al margen de un programa, en el que dicho material ocupa un lugar y una función determinada. Los materiales didácticos, en tanto auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben cumplir precisamente esa función. Es común encontrar hoy en día en el medio

educativo, campañas que promuevan el empleo de materiales sofisticados y caros, y, su adquisición se produce en función de ciertas modas, más que como resultado de una reflexión mesurada y crítica de las conveniencias de su aplicación en el contexto de un programa escolar.

Así, ocasionalmente han llegado a comunidades que no tienen energía eléctrica, costosos proyectores de audiovisuales, materiales impresos con un lenguaje incomprensible y que no tienen relación con las particularidades ambientales y socio-culturales del alumno y que, por otro lado, no contienen guías o instructivos para que el docente sepa cómo, cuándo y con qué propósito deben ser utilizados. No obstante, la situación es considerablemente más crítica, ya que lo común es que no se reciba absolutamente ningún apoyo.

Esta situación constituye un elemento más de la problemática que permea a la educación indígena. Nuevamente, ahora en el caso de los materiales didácticos, se marginan y descalifican los materiales e instrumentos propios de las comunidades, a los cuales no se les asigna ningún valor educativo. El barro, la paja, los telares, los instrumentos de labranza, los juegos tradicionales, etc., con los que el niño no sólo ha mantenido un contacto permanente, en tanto forman una parte importante de su contexto y de sí mismo y, con los que ha desarrollado un conjunto de habilidades psicomotrices y cognitivas, ha aprendido a socializarse, etc., no entran en el aula.

Por todo ésto, la educación indígena intenta recuperar el potencial educativo de estos elementos culturales, incorporarlos en el contexto de la escuela y emplearlos como puntos de partida para el desarrollo de otros aprendizajes.

#### 4.4 Relación Educativa y Evaluación.

##### 4.4.1 El Maestro Indígena Bilingüe-Bicultural.

El maestro indígena bilingüe-bicultural -como los demás docentes del sector magisterial en el país- se desarrolla en un espacio social atravesado

por diversas problemáticas y conflictos, así como caracterizado por prácticas educativas que lo van conformando y le van otorgando ciertas especificidades.

En el maestro se concretan, de una manera determinada, las contradicciones que se dan entre el sistema socio-económico y la educación escolar; - cumple un papel determinado en la perspectiva de la función social de la escuela -analizada anteriormente-, en la contribución a la conformación del - consenso y, a partir de éste, al logro de la hegemonía político-ideológica, así como a la reproducción o posible transformación de ésta. El maestro en todo - proyecto educativo se convierte en el eje a partir del cual se producen cambios o se obstaculizan; por tanto, se hace necesario el análisis de las condiciones socio-educativas en las que el docente realiza su práctica profesional. En esta perspectiva de análisis se está de acuerdo con los aspectos marcados por Aguirre Lora<sup>(37)</sup> y se señalan otros:

- Idealización del docente en relación con la realidad del docente.

El maestro asume los roles de omnipotencia, sapiencia, legitimidad y autoridad que le impone la institución escolar; él se sabe portador de los más preciados valores en la sociedad y de algún modo -fundamentalmente por los procesos de internalización de conocimientos, valores y pautas de relación que ya fueron analizados- se convierte en su legítimo depositario. "Esta imagen idealizada con que juega el docente va a producir, finalmente, un extrañamiento respecto a la realidad social y respecto a sí mismo, que se va a traducir en la dificultad para comprender y adoptar una actitud autocrítica".<sup>(38)</sup>

- Pedido social en relación con las cargas de trabajo y situación laboral.

Por un lado, el pedido social hacia el maestro se caracteriza por sus altos niveles de exigencia; el maestro debe de saberlo todo, ser un ejemplo en la comunidad, conocer metodologías adecuadas para lograr un mejor aprovechamiento de sus alumnos, contribuir de manera activa en todas aquellas acciones dirigidas al bienestar de la comunidad, -

etc.; sin embargo, las cargas de trabajo que impone el magisterio, - así como el salario que recibe por sus servicios, le obligan a saturarse de tareas y compromisos que interfieren con sus posibilidades reales de formación y superación profesional. La precaria situación económica del magisterio nacional obliga a los maestros a cubrir varios turnos cuando la situación de trabajo lo permite.

- Status social en relación con la subprofesión.

La carrera de profesor de educación primaria o preescolar ha sido, - para los sectores con escasos recursos, un medio a través del cual - pueden aspirar tanto a un status social como a una vía de ascenso - dentro de las clases, grupos y sectores sociales. No obstante, esta aspiración, si bien es alcanzada -principalmente en los ámbitos rurales e indígenas- choca con el conjunto de la sociedad con una subvaloración de la profesión en relación con otras, de tal forma que se le considera como una subprofesión. Los cambios actuales, tanto a nivel curricular como a nivel del lugar en la escala de la pirámide escolar (el ascenso de la carrera a nivel licenciatura), tienden a afectar esta problemática de manera radical.

- Valoraciones culturales propias en relación con las valoraciones culturales dominantes.

En el caso de los maestros indígenas bilingües biculturales, se agudiza el conflicto en cuanto a la transmisión de valores que ellos realizan a través de la relación pedagógica con sus alumnos. Nos encontramos ante la problemática central del pedido explícito del proyecto de EIBB ubicado en la valoración y rescate de las culturas propias de los grupos étnicos y la problemática de la internalización -en - ocasiones desde la etapa de la socialización primaria- de las valoraciones de la cultura dominante.

Este núcleo conflictivo se constituye como un obstáculo central, el

cual tiene que ser enfrentado por el proyecto de la EIBB a través de una estrategia seria y a largo plazo de formación de maestros.

#### 4.4.2 La Relación Pedagógica.

Docente-alumno, alumno-docente y grupo escolar, son tres formas iniciales de abordar y asignar, de alguna manera, la relación pedagógica.

La llamada revolución copernicana en la educación, consistió en mover - el eje básico, en la relación pedagógica, del docente al alumno. A partir de este giro se desarrollaron nuevas pedagogías que sostuvieron la importancia - del alumno como el eje rector en todo pensamiento y acción pedagógica, las posturas extremas en esta línea llevaron a una pedagogía fácil, en donde se privilegió de tal manera el papel del alumno que llegó a perderse (a diluirse) - el del maestro.

Estas ideas permearon el campo educativo en todos sus niveles y modalidades; sin embargo, se siguieron desarrollando de manera dominante -de acuerdo al papel específico que la institución escolar le otorga al maestro- formas de relación pedagógica de corte autoritario y enciclopédico. Estas son todavía las formas dominantes con las que tienen que luchar los proyectos educativos actuales, y en este contexto la EIBB.

Ante conceder la mayor importancia a uno de los polos en la relación - maestro-alumno, los desarrollos teóricos y de experiencia que conciben la relación pedagógica en el contexto de un grupo social particular -el grupo escolar-, han presentado opciones que retoman los mejores niveles de análisis y propuestas de las pedagogías centradas en el alumno y logran la redefinición del papel del maestro en la relación pedagógica.

En esta perspectiva, la concepción del aprendizaje grupal que retoma - el problema de la incorporación de contenidos cognoscitivos y su vinculación con los procesos de relación grupal ante esta tarea, nos presentan amplias posibilidades para pensar este asunto en el contexto educativo que ahora nos - ocupa. (39)



Otro punto básico es el tipo de vínculo que se establece entre el maestro y sus alumnos y entre éstos. Bohoslavsky <sup>(40)</sup> nos habla de tres tipos básicos de relación, los cuales encuentran la génesis de su formación en el grupo primario (la familia).

Estos son los vínculos de dependencia, cooperación y competencia.

Los de dependencia o sumisión se vinculan -en cuanto a su génesis- con el tipo de relación primera entre padres e hijos- en donde existe de manera inicial una necesaria dependencia; los de competencia se desarrollan entre los hermanos, que luchan generalmente por el afecto y la predilección de los padres; los de cooperación se desarrollan en la relación fraternal en un plano de igualdad. Estos distintos tipos de vínculo tienden a superarse o a consolidarse en el plano de las relaciones en los grupos secundarios, de acuerdo a los rasgos intra e interculturales que signan los procesos primarios.

En la relación pedagógica, este tipo de vínculos son determinados y guardan una estrecha relación con problemáticas como la disciplina, el interés por el trabajo, el modo de relacionarse con el conocimiento, etc.

Trabajar en este plano con maestros y alumnos es una tarea sumamente compleja debida a la temprana formación de los modos de establecer relaciones.

El proyecto de la EIBB tiene en este aspecto una doble tarea: por un lado reforzar en la escuela los vínculos de cooperación propios de las culturas étnicas, e intentar transformar en el trabajo de los maestros y alumnos los vínculos signados por la dependencia y sumisión que se fomenten tanto en los alumnos como en los maestros, en relación a las jerarquías sociales e institucionales y los de competencia entre alumnos y profesores. En esta línea de análisis además del tipo de vínculo que se establece en el grupo escolar, otro aspecto central es el modo de actuar sobre los contenidos.

En el grupo escolar, la tarea explícita es la aprehensión y revaloración de ciertos contenidos y valoraciones.

En este sentido, la concepción de conocimientos del docente y su manera particular de relacionarse con él, juega como elemento determinante en el tipo de relación que, a su vez, establecen los alumnos con un objeto de conocimiento. Por esto es que se está en desacuerdo con las posiciones tecnologicistas que, en los últimos años, han centrado en aspectos técnicos las máximas posibilidades del accionar docente, saturando a los profesores con técnicas para la elaboración de programas, para el trabajo grupal, etc., relegando la importancia de su relación con el conocimiento.

En esta línea tecnologicista se encuentra la programación por objetivos, la elaboración de cartas descriptivas, la aplicación de dinámicas de grupo, etc. Al revalorizar las relaciones docente-contenido y contenido-alumnos, se piensa en el conocimiento no como algo dado, inmutable e incuestionable, sino como producto social construido en un momento histórico y bajo condiciones sociales y materiales, objetivas y subjetivas, particulares. Por tanto, se concibe al conocimiento en su propio devenir y en su constante reelaboración. El conocimiento -cada conocimiento- tiene entonces, una lógica interna, un génesis y un desarrollo. El tomar en cuenta estos aspectos funge en las prácticas educativas, como un principio pedagógico que orienta el trabajo con los contenidos. Por otro lado, el sujeto recibe un capital cultural que - en un primer momento le es dado; está ahí cuando él inicia su desarrollo psíquico y social; el proceso de apropiación del mismo se constituye como su posibilidad de formarse como sujeto social en la medida en que sólo incorporando este capital cultural desde su propia génesis, desarrollo, lógica interna y valoraciones llega a concebirse así mismo como sujeto hacedor del mundo activo, capaz de determinar y no sólo de ser determinado.

El maestro, como sujeto social, se encuentra en medio de este proceso - de formación, realiza un esfuerzo permanente por comprender el mundo y por ser protagonista y no sólo observador de los acontecimientos sociales. El maestro no sólo transmite el conocimiento sino -y de manera fundamental- un modo particular de relacionarse con él y en estrecha vinculación con éste, una concepción particular de conocimiento.

#### 4.4.3 La Evaluación como Reflexión, Análisis Crítico y Valoración.

La evaluación en el campo educativo fue considerada por un largo período como una actividad encargada de aceptar o rechazar los productos del aprendizaje. Posteriormente, la visión y comprensión conceptual en este campo se amplió con las nociones de evaluación diagnóstica y formativa. Empero, desde esta perspectiva más amplia, el problema de la evaluación de los aprendizajes sigue siendo un punto conflictivo en el campo de la educación. Existen una serie de interrogantes que, aún hoy en día, carecen de respuestas satisfactorias: ¿qué significa socialmente la evaluación de los aprendizajes?; ¿qué es lo que se evalúa?; ¿por qué es en el docente en el que se centra la tarea de evaluar?; ¿qué repercusiones psíquicas y sociales tiene la evaluación en los procesos educativos?; ¿qué relación guarda la evaluación con la acreditación?; etc. Se puede afirmar que en las prácticas de la evaluación del aprendizaje, se agudizan los conflictos y las contradicciones propias de la relación pedagógica y de la relación escuela-sociedad.

Se ha afirmado que en la evaluación se concretan los mecanismos más sutiles de selección social; que se evalúan no tanto los conocimientos, como las valoraciones y tendencias ideológicas y políticas de los sujetos.

Sin embargo, también se ha llegado a momentos de apertura, los cuales con frecuencia suelen ser la otra cara de los mecanismos rígidos de evaluación con resultados similares.

Tal es el caso del pase casi masivo que se ha adoptado en varios países -México entre otros- en donde se ha deteriorado significativamente el nivel académico de los alumnos y no ha producido los efectos sociales supuestamente esperados. Por otro lado, varios autores han afirmado que hay contenidos básicos que no pueden negociarse y que proponen la diferenciación entre la evaluación y la acreditación<sup>(41)</sup>, relacionando la necesidad institucional de certificar conocimientos con la reflexión de maestro y alumno acerca de lo alcanzado en un curso.

Se puede afirmar que esta problemática de la evaluación está atravesada por dos ejes determinantes: la relación escuela-sociedad y la relación pedagógica; por tanto, las prácticas concretas de evaluación conllevan las significaciones básicas de tales relaciones.

En el caso de la EIBB, como proyecto generador y determinante de espacios sociales, es necesario partir de una concepción amplia de evaluación que la considere como un proceso de reflexión, análisis crítico y valoración de los aprendizajes, desde una perspectiva grupal en donde se resignifiquen los papeles del maestro y los alumnos en este proceso.

#### IV. FUNDAMENTOS JURIDICO-POLITICOS.

#### IV. FUNDAMENTOS JURIDICO-POLITICOS.

##### 1. Marco jurídico.

a). La educación que el Estado imparta a la población indígena, como toda la que se imparte a la población en general, tiene su base primaria en el Artículo 3º Constitucional, el que, entre otras prescripciones, dispone que "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia"

Para el cumplimiento de tal propósito, en el caso de la educación indígena bilingüe-bicultural que se instrumenta con los diversos grupos étnicos mexicanos y para su beneficio, debe enfatizar el estudio y desarrollo de las lenguas vernáculas y de los elementos socioculturales de cada etnia, juntamente con la enseñanza del castellano y de los aspectos relevantes de la cultura nacional y universal, a fin de propiciar en el niño indígena el desarrollo de una personalidad culturalmente equilibrada y rica en potencialidades.

El inciso "C" de la fracción I del citado artículo, señala como uno de los propósitos de esta educación, el de contribuir "...a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos, o de individuos". Con base en lo anterior y reconociendo el carácter pluriétnico y pluricultural de nuestro país, la educación indígena será un espacio de convivencia de las diferentes culturas que conforman la cultura nacional, que favorecerá el respeto de sus distintas manifestaciones con objeto de fortalecer la integridad humana, tanto a nivel personal como familiar y étnico, en una sociedad plural como la nuestra.

b) Dentro de las disposiciones generales de la Ley Federal de Educación, en las que la Educación Indígena Bilingüe Bicultural encuentra, de manera ampliada, su base jurídica, podemos citar, las siguientes finalidades consideradas en el Artículo 5o:

"Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas..." (fracción I.)

"Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". (fracción III).

"Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad". (fracción IV).

"Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico". (fracción VII).

"Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación". (fracción XII).

"Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica, de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente". (frac.XIII).

"Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad". (fracción XIV).

"Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa". (fracción XV).

El cumplimiento de estos preceptos en el ámbito de la educación indígena bilingüe-bicultural, comienza cuando se toman como base del proceso educativo -

las distintas lenguas y culturas étnicas del país. Sólo de esta manera, en el terreno de la educación escolarizada, es posible fomentar el desarrollo armónico de la personalidad de los mexicanos que pertenecen a los diversos grupos étnicos, sin descuidar el propósito de lograr un idioma común para todos los mexicanos, mediante la enseñanza del castellano como segunda lengua.

El espíritu inmerso en las fracciones transcritas permiten, a través de la educación indígena:

Fomentar y divulgar todas aquellas expresiones culturales étnicas que históricamente han contribuido a integrar el acervo cultural de la Nación.

La convivencia armónica y el respeto por la naturaleza que los pueblos indígenas observan en su vida diaria.

Armonizar tradición e innovación, mediante la integración de las experiencias y conocimientos propios y universales, principio que comparte la educación indígena bilingüe-bicultural, pero siempre observando que las innovaciones tecnológicas no vayan en detrimento de las lenguas, de las culturas, y de los recursos naturales que aún poseen los grupos étnicos, y en general, del bienestar de los mexicanos.

Tomar la democracia como forma de gobierno y de convivencia, ya que es una práctica habitual de las comunidades indígenas en su vida interna y que en el contexto del país les permite reclamar un trato equitativo y el acceso a la toma de decisiones en todo cuanto concierne a su propio interés y al interés del país. Asimismo la solidaridad dentro de los grupos étnicos es un factor importante de cohesión entre sus miembros por lo que la educación indígena considera que este valor, en su significación étnica, debe promoverse hacia la sociedad nacional.

Dentro de la Ley Federal de Educación, aunque señalado para el Sistema Educativo Nacional, en su conjunto, también encontramos definidas las funciones que deben desempeñar tanto el educador como el educando y la relación que debe esta



blecerse entre la escuela y la comunidad en el proceso educativo, son también válidas para la educación indígena, en tanto parte de dicho sistema. Concretamente, en el Artículo 20 de la citada ley se dice: "El fin primordial del proceso educativo es la formación del educando. Para que este logre el desarrollo armónico de su personalidad debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador". Esto significa que el educando debe tomar parte activa y responsable en los procesos educativos y sociales de su comunidad y del país.

El Artículo 21, por su parte, postula que "El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento". Es por eso que la Dirección General de Educación Indígena, al instrumentar la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural tiene muy en cuenta la capacitación del personal docente, no sólo en el aspecto puramente académico, sino en su papel social como promotor y coordinador de la educación y la cultura.

En el Artículo 22 se señala que "Los establecimientos educativos deberán vincularse activa y constantemente con la comunidad". Si bien es cierto que la función de la educación en nuestra sociedad es la de reproducir el sistema social, la escuela, al promover una educación que vaya de acuerdo al medio en donde se dé, será parte importante del desarrollo regional, y al considerar también su función articuladora de los intereses políticos e ideológicos de los diversos grupos que conforman la nación mexicana, promoverá el desarrollo del país.

c) La normatividad de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, de manera específica, se encuentra prevista en el Artículo 21 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se faculta a la Dirección General de Educación Indígena a desarrollar, entre otras, las siguientes funciones.

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

"Verificar, con la participación de las delegaciones generales, que se cumplan las normas pedagógicas, contenidos y métodos educativos aprobados para la castellanización y la educación primaria bilingüe". (fracción II),

"Elaborar, en coordinación con las Direcciones Generales de Materiales Didácticos y Culturales, Publicaciones y Bibliotecas y demás unidades competentes, libros, materiales didácticos y auxiliares, así como programas radiofónicos, en lenguas indígenas". (fracción IV).

"Elaborar y promover programas orientados al desarrollo de las aptitudes personales y de la calidad de la vida en las comunidades indígenas en coordinación con la Dirección General de Promoción Cultural y otras Dependencias y Entidades de la Administración Pública Federal". (fracción VI).

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

"Evaluar en todo el país la educación que en esta materia imparta la Secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan a su constante mejoramiento". (fracción VIII).

## 2. Marco político.

El actual régimen de gobierno, como resultado del proceso de consulta popular, del ideario político que sustenta y a partir del Artículo 3o. Constitucional, ha elaborado, en el marco de la planeación democrática, dos documentos programáticos de carácter nacional en donde están determinadas las estrategias,

las líneas generales de acción y los objetivos para la educación indígena. Uno de ellos es el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y el otro, particularmente para la acción educativa gubernamental, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Con respecto a la importancia que el gobierno mexicano concede a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y a las estrategias a seguir para realizarla, el Plan Nacional de Desarrollo, expresa: "Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional".

"Se promoverá la participación más activa de las comunidades particularmente indígenas en la operación de los servicios educativos y culturales".

"Se avanzará en la consecución de un mínimo de 10 grados de educación básica para toda la población. Se deberá asegurar al menos un año de educación preescolar como antecedente de la primaria para todos los niños y se ampliará la cobertura de secundarias. Para lograrlo, es necesario entre otras cosas articular pedagógicamente los planes y programas de los tres niveles educativos y preparar al personal docente".

"Partimos de una concepción amplia de la cultura, en la que participan las más elevadas creaciones del genio individual, pero también la rica y permanente contribución de las comunidades étnicas y de los diversos grupos sociales que integran nuestro heterogéneo país".

"En la estrategia de la política educativa serán prioritarias las medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales, fortalecer la formación y superación profesionales del magisterio; relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo; alfabetizar al mayor número posible de mexicanos hasta ahora privados

de este servicio; atacar las causas de deserción y reprobación y avanzar la educación de diez grados para todos los mexicanos; acrecentar la eficiencia y calidad de los servicios de educación básica y normal mediante la descentralización".

"La pobreza extrema afecta en particular a los grupos étnicos del país a pesar de que gran número de estas comunidades se desenvuelvan en regiones con considerables riquezas y potencialidades. Para superar esta situación, es necesario encontrar el equilibrio entre la integración del indígena al desarrollo y el respeto a su identidad cultural, evitando el paternalismo y promoviendo su participación como acto social con necesidades y demandas propias".

"La coherencia de la política indígena se lograría a través de la participación de sus comunidades en los programas respectivos de desarrollo micro-regional. En lo nacional, se promoverán mecanismos generales de apoyo y de interrelación con el resto de la sociedad".

"Además de estas líneas estratégicas, el Plan estipula que la operatividad de la política educativa en el medio indígena tendrá su base en los propósitos que para el sector educativo el gobierno se propone lograr en este sexenio y que se enuncian en los siguientes términos:

- "Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana";
- "Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales, deportivos y de recreación";
- "Mejorar la prestación de los servicios relacionados con éstos".

Para la consecución de dichos objetivos el mismo Plan sugiere:

El total reconocimiento de la transcendencia que tiene la educación indígena bilingüe bicultural para el desarrollo de los grupos étnicos y de la nación mexicana, en general, también es remarcable en el Programa Nacional de Educación,

Cultura, Recreación y Deporte, cuando se enfatiza:

"La educación bilingüe bicultural es lo ideal en un país, como el nuestro, donde existen numerosos grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción y sustitución cultural".

Asimismo, queda ratificada tanto la política a seguir como el significado que tiene la participación de las etnias indígenas dentro de la revolución educativa, misma que se instrumenta como respuesta a las deficiencias y búsqueda de calidad en la educación nacional:

"No puede haber una política para los indígenas sin su participación ya -- que se regresaría a paternalismos contraproducentes. La Revolución Educativa -- aspira a nutrirse con la participación de todas nuestras etnias. Al asumir este enfoque como norma esta revolución se propone mejorar la calidad de la educación bilingüe bicultural. Para ello, se revisarán y actualizarán los Planes y Programas de estudio correspondientes, se elaborarán y distribuirán en cantidad suficiente materiales didácticos; se promoverán los servicios de extensión educativa y de capacitación de las comunidades; y se hará investigación para mejorar este servicio. De igual manera, se cuidará la preparación de los docentes para que dominen las lenguas de las comunidades donde laboren y para elevar su capacidad profesional técnico pedagógica".

El propósito fundamental de la "educación bilingüe-bicultural es la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultura y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la Nación en general. En suma, la educación bilingüe-bicultural será objeto de una transformación a fondo; se creará un sistema cuyo modelo responda a las necesidades, aspiraciones e intereses de los grupos étnicos".

Como medidas para superar la serie de problemas que enfrenta la Educación Indígena y que el programa describe con singular crudeza y objetividad son obje

tivos para alcanzar en el programa de educación indígena entre otros, los siguientes:

"Impulsar la educación indígena a partir de la cultura y el entorno característico de cada etnia".

"Incrementar la eficiencia terminal de la educación rural e indígena disminuyendo la deserción y la reprobación".

"Formar, en número suficiente, maestros especializados en educación para el medio rural e indígena, capacitar y actualizar al personal en servicio".

"Elaborar Planes y Programas de estudio, desarrollar materiales didácticos y libros de texto adecuados".

"Ampliar la cobertura de los servicios educativos, a todas las localidades rurales e indígenas del país y racionalizar los servicios asistenciales".

Es indudable que, tanto jurídica como políticamente, se dan las condiciones para poder avanzar en la instrumentación de la educación indígena, cuyo objetivo general deberá ser el de promover el desarrollo integral de los individuos que pertenece a cada una de las 56 etnias indígenas del país, partiendo de su contexto cultural y lingüístico para apoyar su desarrollo, revalorar su cultura y afirmar su identidad étnica; asimismo se deberá favorecer la participación de los indígenas, con todas sus potencialidades humanas y recursos naturales que aún poseen en los territorios en donde viven, en los procesos económicos, políticos y socioculturales de la nación mexicana. También es importante resaltar que la educación destinada a los grupos étnicos deberá propiciar el desarrollo de su lengua y cultura y el reconocimiento de sus valores culturales por otros pueblos no indios, e incidir en los esfuerzos que buscan disminuir el rezago económico-social cuando vincula las comunidades indígenas con el desarrollo general del país y tienda a convertirse en un instrumento de lucha en contra de la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, la manipulación y la invisibilidad política que caracteriza la situación colonial en la que viven las etnias indígenas.

Por último, si partimos del hecho de que una de las más importantes preocupaciones en la educación es elevar su calidad, las acciones pertinentes tienen que desarrollarse en tres vertientes: a) en los docentes, b) en los planes y programas educativos y c) en métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal; es decir, la formación de los maestros debe contemplarse más allá del enfoque puramente pedagógico para capacitarlos como agentes para el desarrollo de las culturas de los grupos a los que pertenecen, además de la cultura nacional, a través de una educación que interactúe con su lengua, su cultura, sus expectativas y sus necesidades. Lo anterior significa que es necesario asegurar que la capacitación del personal docente se encuentre inmersa en la problemática particular de los grupos indígenas. En lo referente a los programas y contenidos educativos, éstos deben ser instrumentados a partir de la realidad socio-cultural inmediata de los grupos étnicos en particular y de la nación mexicana, en general; ya que la educación constituye un proceso de formación de hábitos, actitudes de aprendizaje y de interiorización de valores, por lo que éstos no deben entrar en contradicción con aquellos que se establecen en la vida familiar y cotidiana del grupo, y en cuanto a los métodos y técnicas, deben utilizarse aquellos que garanticen el aprovechamiento de los educandos y la racionalización en el uso de los recursos disponibles. A la luz de esta perspectiva de análisis y reflexión, es muy grande la tarea y en la misma proporción de esfuerzos que se requieren aglutinar para hacer realidad el proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos.

N O T A S



## NOTAS

(1) A lo largo de este documento se caracteriza a las etnias indígenas como una misma entidad histórica, recurriendo a una serie de denominaciones, que por razones operativas, se utilizan como sinónimos. En este sentido se advertirá que el uso de los términos indios, indígenas, etnias, mingos y grupos étnicos, etc., se relacionan con un sólo concepto. Cabe aclarar sin embargo, que en el estado actual de la reflexión teórica del movimiento de intelectuales indígenas, se establece una diferencia entre el concepto de indígena-indio como categoría colonial a superarse a través de la afirmación de cada etnia por medio de la recuperación de su especificidad histórica y cultural.

(2) Werinreich (1953:1) define a las lenguas en contacto como aquellas que "are used alternately by the some persons".

(3) cfr. Fishman "Nationality - nationalism, nation-nationism" en idem 1968. En la terminología de Fishman la integración socio-cultural correspondería a la constitución de la nacionalidad y por tanto de un proyecto nacionalista; el de integración política corresponde al "nationism".

(4) La afirmación sólo refleja un hecho estadístico indiferenciado, ya que los criterios censales, para determinar qué se entiende por bilingüismo, no son claros. De hecho, ni siquiera entre los especialistas hay un criterio bien definido. En cualquier caso, debe tomarse en cuenta que la palabra "bilingüismo" encubre una gama bastante amplia en el uso y dominio de dos-o más- lenguas por una misma persona. cfr. Balkam, 79; 52-56; Esteva Fabregat, 178; Werinreich, 1953: 1.

(5) El término ha sido propuesto por E. Haugen (1979).

(6) cfr. Fishman, 1968 particularmente el artículo de Ferguson - - "Lenguaje Develoment".

- (7) Ferguson, 1968, en Fishman 1968: 28.
- (8) Fishman. "Sociolinguistics and Language Problems of the developing countries" en idem 1968; Haugen 1974 (UNAM); Haugen 1979, Lastra y Garvin 1979.
- (9) Existe la infraestructura física, por así decirlo, pero hace falta capacitar a los maestros para que comprendan el sentido y objetivos de la educación bilingüe bicultural, así como elaborar el programa y contenidos concretos de la enseñanza.
- (10) La bibliografía sobre semántica e interferencia es actualmente - muy amplia. Para evitar tener que hacer un uso excesivo de referencias, remitimos al lector a las referencias bibliográficas donde encontrará los principales eventos en que se apoyan las ideas expuestas aquí.
- (11) Véase: Varese, 1983. Coronado, 1983. Aubague, Díaz Couder, Lewin, Pardo 1983.
- (12) Halliday, 1982.
- (13) Ferreiro y Teberosky: 1980.
- (14) Varese, 1983: 105
- (15) cfr. Puiggrós, 1981:293; en donde se refiere a la función asignada a la escuela en la concepción de Durkheim.
- (16) Al hablar de esquemas no se hace referencia a ellos en términos de etapas de desarrollo; el estudio acerca de la universalidad de los mismos - ampliamente en el apartado 2.2 de este capítulo.
- (17) El estudio de los procesos de aprendizaje en el plano concep-

tual se trata más ampliamente en el apartado 2,2 de este capítulo.

(18) de Ipola, 1982: 73-80.

(19) Ausubel, 1978: 57.

(20) Bleger, 1977: 71.

(21) Esteva Fabregat, 1978.

(22) Bonfil, Guillermo. (1983).

(23) Véase.- Varese, Stefano (Coordinador) en: Indígenas y Educación en México. CEE-GEFE, México, 1983; Ross Consuelo. Educación y Bilingüismo; Coronado Gabriela. Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital; cuadernos de la casa chata núm. 42.- México, 1981.

(24) Cabe destacar que, antes de la invasión y de la colonia, existía en algunos grupos étnicos de México una educación escolarizada propia, además de la educación no escolarizada impartida por la familia y la comunidad. Esta educación fundada en el desarrollo de las lenguas y culturas propias fue eliminada por la conquista y suplantada por una educación escolarizada "para indígenas". Véase al respecto: Gabriel Hernández, El Proyecto educativo de los Grupos Etnicos de México: La Educación Indígena Bilingüe Bicultural.

(25) Puiggros, Adriana, 1981.

(26) Vázquez y Oury, 1979.

(27) Rockwell, Elsie, 1982. Centro de Investigaciones y Estudios -- avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

(28) Véase documento de ANPIBAC y CNPI.

(29) Las ideas generadas por Montaigne, Vives, Comenius, Locke, - Rousseau y sus seguidores habían planteado ya principios claves de progresión de la educación: vitalidad, libertad, etc. y propiciaban una "Revolución copernicana" que ubicaría al niño en el centro de la actividad educativa.

(30) Véase: Leja María Inés en: Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, Vol. II UNESCO. México 1983.

(31) Véase - Yañez, Consuelo en Idem. Vol. II.

(32) Bleger, José en: Temas de Psicología. Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.

(33) Se refiere a los estudios ya mencionados: Varese; Rockwell, Elise; Coronado Gabriela y Muñoz, etc.

(34) El concepto ideología se emplea en el sentido amplio como - -  
 a) Conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) Responde a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: -  
 c) guía y justifica el comportamiento práctico de los hombres, acorde a esos -- intereses, aspiraciones o ideales". (Sánchez Vázquez 1976). Interesa destacar especialmente en la conceptualización adoptada, la función práctica de la ideología en oposición a la función de veracidad a la que aspira la ciencia.

(35) Castells e Ipola, definen a las ideologías teóricas como aquellos sistemas ideológicos que "funcionan" como práctica científica. Castells, M, M. y E. de Ipola.

(36) Lafourcade 1974:56.

(37) Aguirre Lora, 1981: 43-48.

(38) Ibid: 45.

(39) Cabe señalar que el problema del aprendizaje en sus múltiples dimensiones no ha llegado a explicarse de manera satisfactoria por una única concepción teórica: por tanto, en las prácticas sociales de planeación y programación educativa se tiene la necesidad de articular (de acuerdo a la problemática particular y no de manera ecléctica) aportes que pertenecen a distintos y en ocasiones contradictorios campos teóricos. En ese documento se ha analizado el problema del aprendizaje desde diversas perspectivas: la lingüística, la psicología social, el cognoscitivism, las teorías que explican la conformación del aparato psíquico y los aportes de la corriente de grupos.

(40) Bohoskavsky, 1975: 84-114.

(41) Díaz Barriga, 1984.

## B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA

- Alba, Alicia de "Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa" en Tecnología Educativa: Aproximaciones a su propuesta. México, VAQ, - 1985. 116 p.
- Aguirre Lora, Ma. Esther "Consideraciones sobre la formación docente" - en Foro universitario No. 2 Epoca II. México, D.F., enero 1981 62 p. pp43-48.
- Aubague, L; Díaz-Couder, E; Lewin, P; Pardo, T. "Dominación y Resistencia Lingüística; México, VRO - SVABJO, 1982.
- Ausubel, David P. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México 1978. 769 p.
- Barco, Susana "¿Antididáctica o nueva didáctica?" En Crisis en la Didáctica. Aportes de Teoría y Práctica de la Educación. Buenos Aires, Axis, 1975. (Revista de Ciencias de la Educación).
- Bauleo, Armando "Aprendizaje grupal" en Ideología grupo y familia. 2a. ed. Buenos Aires, Kargieman, 1974. 116 p. (pp. 13-94).
- Berger y Luckman. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.
- Bleger, José. "Grupos operativos en la enseñanza". En Temas de Psicología (Entrevista y grupo). 7 ed. Buenos Aires, Nueva Visión. 1977, 117 p.
- Bohoslavsky, Rodolfo "Psicopatología del vínculo profesor alumno: - el profesor como agente socializante" en Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, Axis, 1975. 115 p. (pp 84-114).
- Bonfil, Guillermo "Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural"; en Educación Etnias y descolonización en América Latina V.I - UNESCO - III México- 1983.

- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron. La reproducción -Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1977. 285 p. (papel 451).
- Castells, M y J de Ipola. Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales. Madrid, Ayuso, 1975.
- Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (C.N.P.I.). Propuesta de política educativa y cultural del C.N.P.I. y de la alianza de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) para el nuevo régimen de gobierno; México, 1982.
- Coronado, Gabriela. Bilingüismo y Educación en el Valle del Mezquital. Cuadernos de la Casa Chata. No. 42, México, 1981.
- Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículum, México, Nuevomar, 1984. 150 p. (Problemas Educativos).
- Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1984. 93 p. (Cursos básicos para formación de profesores. Sistematización de la enseñanza 11).
- Esteva Fabregat et al. Bilingüismo y Biculturalismo. Barcelona, 1978.
- Ferreiro, Ey Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; México, siglo XXI, 1980.
- Follari, R., Chamizo, O. y Wuest, T. Educación Preescolar y Psicología Piagetiana. México, Nuevomar, 1985. (En prensa).
- Gabriel Hernández, Franco. "El proyecto educativo de los grupos étnicos - de México: la educación indígena bilingüe bicultural".
- García Canclini, Néstor. Epistemología e Historia. La dialéctica entre el sujeto y estructura en Merleau -Ponty. UNAM, México, 1979. (Seminario de Filosofía Contemporánea) 238 p.
- Gigante, E y Wihemburg, G. "Diagnóstico y evaluación de la educación en el medio indígena. Vol. II SEP-GEFE México 1982.
- González G. Edgar et al. "Fundamentos teóricos y metodológicos de la educación bilingüe bicultural en México" en: México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena, México, Porrúa, 1982. 508 p.



- Gramsci, Antonio Los intelectuales y la organización de la cultura, Tr. Raúl Sciarreta. México, Juan Pablos, 1975, 181 p. (Obras de Antonio Gramsci 2).
- Gramsci, Antonio La alternativa pedagógica Tr. Carlos Gristo.- Barcelona, Fontamara, 1981. 251 (Ensayo Contemporáneo).
- Halliday. El lenguaje como semiótica social. Fondo de -- cultura Económica; México, 1982.
- Kosik, Karel Dialéctica de lo concreto. Estudios sobre los - problemas del hombre y el mundo. México, Grijalbo, 1979. (Teoría y praxis, No. 18) 269 p. Tr. Adolfo Sánchez Vázquez (de la edición de Valentino Bompiani).
- Lafourcade, Pedro D. Planteamiento, conducción y evaluación en la - enseñanza superior.- Buenos Aires, Kapelusz, - 1974.
- Laje, María Inés Educación, étnias y descolonización en América Latina, Vol. II UNESCO III, México, 1983.
- Lapassade, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones. Granica Editor, S.A. Barcelona 1977.
- Manacorda, Mario y Bogdan Suchodolski La crisis de la Educación. México, Cultura Popular, 1977, 154 p.
- Miguélez, Roberto. Epistemología y Ciencias Sociales y Humanas. - México UNAM 1977. 81 p.
- Rockwell, Elsie; La práctica docente y su contexto institucional y social. Documento de trabajo. Centro de investigación y estudios avanzados del instituto politécnico. México, 1982.
- Sánchez Vázquez, Adolfo "La ideología de la neutralidad ideológica de las ciencias sociales" en: La filosofía y las Ciencias Sociales de J.L. Balcárcel et al. México, Grijalbo, 1976.
- Schaff, Adam. Historia y verdad. México, Grijalbo. 1974 (Teoría No. 2 y Praxis) 382 p.
- Puiggros, Adriana Imperialismo y Educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1981.

- Puiggrós, Adriana "La sociología de la educación en Baudelot y Estabiet" en Sociología de la Educación. México, D.F., CEE, 1981, 445 p. (pp.279 - 302).
- Tenti Fanfani, Emilio "La Educación como violencia simbólica: P. - Bourdieu y J.C. Passeron" en Sociología de la educación. México, D.F., CEE, 1981. 445 p (pp 253 - 270).
- Varese, Stefano y otros Indígenas y educación en México. México, D.F., CEE, 1983. 202 p.
- Vázquez y Oury. Hacia una Pedagogía del siglo XX. México, 1979, Siglo XXI.
- Yañez, Consuelo Educación Etnias y Descolonización en América Latina, Vol. II -UNESCO III- México, 1983.

## E P I L O G O

Los indígenas de México son descendientes directos de los primeros pobladores de este continente y por lo mismo son los depositarios de toda la riqueza cultural y lingüística del México precolombino, quienes a pesar del impacto de la conquista, de la marginación y explotación que durante años han padecido, conservan celosamente ese acervo cultural y siguen haciendo valiosas aportaciones a las culturas nacional y universal, tales como las diversas formas de concebir el mundo y la vida, su íntima relación con la naturaleza, el aprovechamiento racional de sus recursos, su sistema comunitario de producción, la medicina tradicional, el lenguaje, la música, la danza, la indumentaria, la cerámica, etc.

Antes de la conquista, las sociedades autóctonas de México habían alcanzado un alto grado de desarrollo social y cultural, superior en algunos aspectos al de las sociedades europeas. En el campo educativo tenían sistemas que respondían a sus intereses y necesidades.

Al sobrevenir la conquista y con ella la colonización, no se valoró esta riqueza cultural debido a que fundamentaba en concepciones filosóficas y culturales diferentes a la del conquistador quien las ubicó en un nivel de inferioridad, actitud propia de todo sistema colonizador.

A pesar de los repetidos esfuerzos por homogeneizar a los grupos indígenas, de acuerdo con los patrones de la cultura occidental, los indios han seguido siendo celosos defensores de su lengua y sus tradiciones. Por esta razón resulta indispensable que sus hijos conozcan y desarrollen, de manera sistematizada, los elementos esenciales de sus culturas; para lo cual se necesita una educación propia, la cual se caracterice como bilingüe-bicultural.

La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, por tanto deberá ser un modelo educativo innovador que se sustente en la filosofía, objetivos, necesidades y aspiraciones de cambio social de las propias comunidades indígenas. Su propósito deberá ser el de desarrollar armónicamente las capacidades del educando, en relación con su entorno natural, social y cultural, procurando la comprensión y manejo de sus dos mundos: el propio y el externo.

Este modelo se define como indígena, porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño e instrumentación como en su aplicación; bilingüe, porque propicia el uso, desarrollo y estudio sistemático del propio idioma del niño y del español como segunda lengua, y bicultural, porque los contenidos programáticos parten de las raíces culturales, del pensamiento y de la trayectoria histórica de los grupos étnicos que se intercambian con los elementos de las culturas nacional y universal, para vincularse y enriquecerse entre sí.

Este modelo deberá constituir una expectativa de descolonización, ya que favorecerá la toma de conciencia por parte de indígenas y no indígenas de otorgar a aquéllos pleno reconocimiento a todos los derechos que como pueblos y como ciudadanos mexicanos tienen para que se les respete sus bases territoriales, así como sus particularidades étnicas, lingüísticas y culturales, a fin de lograr una mayor unidad de la sociedad en su conjunto y con ello la posibilidad de un desarrollo justo y equilibrado.