



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA - IZTAPALAPA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA:
CARRERA DE LICENCIATURA EN ANTROPOLOGIA SOCIAL,
AREA DE CONCENTRACION: DESARROLLO.

090592

EL MAESTRO MAZAHUA FRENTE A LA PROPUESTA
DE EDUCACION INDIGENA
BILINGUE - BICULTURAL

TESIS

QUE PARA ACREDITAR LAS ASIGNATURAS:
"INVESTIGACION DE CAMPO" Y "SEMINARIO DE INVESTIGACION"

PRESENTA: RUTH GUZIK GLANTZ

DIRECCION DEL COMITE DE INVESTIGACION: MAESTRA PATRICIA SAFA
LECTORES DEL COMITE DE INVESTIGACION: MAESTRA INGRID ROSENBLUETH
MAESTRA: MA. LUISA CRISPIN

MEXICO D.F. 1989.

A los Maestros Mazahuas

A Lucy Glantz

A Benigno y Nina

090592

AGRADECIMIENTOS.

Siempre me había burlado de los agradecimientos en los trabajos de tesis hasta que ahora siento la total necesidad de agradecer en primer lugar a los maestros mazahuas la oportunidad de haber podido trabajar con ellos, y entre todos en particular quiero referirme al Maestro J. Bonifacio Córdoba Tapia por todo su apoyo para desarrollar los cursos de capacitación que se describen en éste trabajo de tesis, así como su respaldo para visitar las escuelas de la zona que el jefaturaba, a la Maestra Magdalena Hernández y al profesor Emiliano Galindo Varela por sus aportes, críticas y estímulos para el desarrollo del trabajo de seguimiento de los cursos, al profesor Celso Hernández por sus regaños y enseñanzas, al maestro Pablo Sánchez Gómez por su participación como docente en los aspectos de lecto-escritura en mazahua en los cursos y por su interés en la etapa de seguimiento de los cursos, al maestro Pedro Villegas por su interés y apoyo para el desarrollo de la propuesta entre los maestros que el dirigía y a la Maestra Gloria Espinoza por su hospitalidad y amistad en muchos de los momentos difíciles de este trabajo.

Del Centro de Estudios Educativos agradezco en primer lugar a su director, Luis Narro Rodríguez por contagiarme su entusiasmo para desarrollar los "Cuadernos-Guía" primero y por la confianza depositada en mí para el desarrollo de éste trabajo en la zona mazahua del Estado de México, al Dr. Eugenio Maurer por sus enseñanzas pese a nuestros múltiples enojos, a

a. Luisa Crispín por sus aportes cuando diseñábamos los Cuadernos", los cursos de capacitación e incluso la primera tapa del trabajo de campo, al Dr. Eugenio Maurer, a Miguel Ivas, Alfredo Rentería, Enriqueta Catalá y Miguel Mondragón por haber participado con gran entusiasmo y trabajo en los diversos cursos de capacitación dirigidos a los maestros mazahuas y en general a todo el personal de esa institución que siempre me apoyó en la compaginación y armado de los materiales didácticos para los cursos.

Es imposible dejar de agradecer de manera muy especial al Jorge Ornelas director de la Corporación Mexicana de Servicio Social, A.C. por el apoyo financiero brindado para el desarrollo de los cursos de capacitación entre los maestros mazahuas, por su estímulo permanente para el desarrollo de este trabajo y fundamentalmente por su interés en el proyecto y sus visitas a los maestros mazahuas en las propias escuelas y comunidades en las que nos encontrábamos trabajando.

No puedo dejar de mencionar al Maestro Natalio Hernández por su decisivo apoyo para llevar a cabo el trabajo en la zona mazahua del Estado de México, por la confianza que demostró al permitirme trabajar entre los maestros indígenas y por su entera asesoría en las distintas etapas de éste proyecto.

Además debo hacer una mención especial para la Maestra Patricia Saffa, por su verdadero papel como directora de éste trabajo de tesis, por su grandiosa calidad humana y por que constituye un ejemplo de verdadera maestra.

Quiero agradecer también a Benigno Casas por el espacio, el tiempo, la insistencia y el apoyo en todos los sentidos para elaborar ésta tesis y a Nina Casas Guzik por su presencia y su compañía, a veces contenta y otras no tanto, mientras yo escribía este trabajo.

Así como a mis padres que en todo momento se interesaron en los avances de este trabajo y me apoyaron en todos sentidos desde el inicio del proyecto hasta el final de la tesis.

Por último y no por ello menos importantes quiero hacer un reconocimiento especial al Maestro José González por su apoyo en todos los trámites que hubieron que hacerse para terminar mi carrera de antropología y al Arq. Oscar Ontiveros por el tiempo, conocimientos y experiencia dedicados al trabajo de edición de esta tesis.

I N D I C E

	Pag.
Introducción	9
Capítulo Primero La Historia de la educación indígena en México	35
Capítulo Segundo El papel del maestro bilingüe como intermediario entre las etnias y la nación	79
Capítulo Tercero El Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural	145
Capítulo Cuarto La propuesta educativa de los maestros mazahuas: "los núcleos de trabajo"	178
Conclusiones:	257
Bibliografía	283
Anexo I	
Introducción al "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural"	
Anexo II	
Un "Núcleo de trabajo" de preescolar	
Anexo III	
Guía para que el maestro desarrolle sus propios "núcleos de trabajo"	
Anexo IV	
Programa del primer curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" en la zona Mazahua del Estado de México.	
Anexo V	
Los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas	

MASEUALTLAJTOLI IPAN KOYOMEJ ININTLALI

Nijuika sempoali xiuitl
ninentinemi uan ni tlachixtinemi
ipan koyomej inin tlali: koyotlalpa, koyoaltepeco.

Miak tlamantli nijpanotok, nech panotok;
miak tlamantli nech pantitok,
tekuesoj kanajya, tepaktij kemantika.

Nikijlamiki se tonatij
ipa nitlamechtijketl,
iyojyok ni tlakwato ipan se tlakualnamakatiloyaj.

Melauak axniuelki, ika noyolo nitlamaseuij;
nijmachiliaya nochi nechtlachiliayaj,
kenijki teposmej ika nitlakuayaya.

Nojka nikijlamiki, kemaj pejki nitekiti,
ika ne Sakapoastla tlali;
koyomej tlen nopayoj euanej
chichimej: "bilingues" kin tokajtijkej.

Pampa ijkinnoj kinejkej tech pinajtisej,
nochi tlen timaseualtlamachtianej
tlen nopayoj titekipanoyayaj.

Miak tlamantli nech pantitok,
miak tlamantli nikitstiaualtok
ipan koyomej inin tlali: koyotlalpa, koyoaltepeko.

Koyomej kiijtojtokej:
maseualmej axtlajlamiki;
yeka kineki tech koyokuapasej,
yeka kineki tech kixtianoj chiuasej.

Ni tlajtoli axmelauak
pampa koyomej nojka mokuapolouaj,
pampa koyomej tlakajkayauaj,
tech kajkayauaj.

Yeka namaj nikita uan nijmachilia
melauak ax xitlauak tiouij,
pampa tij uikaj koyomej in ojui,
pampa timomachtiaj koyomej in tlajlamikilis.

Pampa namaj tlen timaseualmej
tiouij kampa youij koyomej
tij chiuaj tlen kichiuaj koyomej.

Yeka namaj moneki matijchiuakajya
tlanauatili tlen kikajtejkej tokoluaj,
moneki matikijtokajya tlen tojuantij tij machiliaj.

Kichiuaya: Tech pinajtijkeya uan topanejnenejkeya koyomej,
moneki matimeuakajya, matitlachikajya,
matinejnemikajya tlen tojuantij to ojui.

Josè Antonio Xocoyotsin
Poeta náhuatl.

PALABRAS INDIAS EN TIERRA DE BLANCOS

Llevo veinte años
caminando y observando
en tierra de blancos y mestizos: pueblos y ciudades.

Muchas cosas he pasado, me han pasado;
muchas otras me han sucedido,
tristes algunas veces, penosas otras veces.

Recuerdo que un día
ya trabajaba de maestro,
cuando por vez primera comí en un restaurante.

En verdad no pude, comer con el corazón tranquilo;
sentía que todo mundo me observaba,
la forma en que manejaba los fierros para comer.

También recuerdo, cuando empecé a trabajar,
por la región de Zacapoaxtla;
los blancos y mestizos del lugar
a los perros llamaron bilingües.

Porque así quisieron discriminarnos,
a todos los maestros bilingües
que trabajábamos en la región.

Muchas cosas me han sucedido,
Muchas cosas he venido observando
en tierra de blancos y mestizos: pueblos y ciudades.

Los hombres blancos y mestizos han dicho:
los indios son tontos;
por eso quieren ladinizarnos
por eso quieren occidentalizarnos.

Esta afirmación no es verdadera
porque los blancos y mestizos se equivocan
porque los blancos y mestizos engañan, nos engañan.

Por eso ahora veo y siento
que en verdad no vamos bien,
porque llevamos el camino de los blancos y mestizos,
porque aprendemos el pensamiento de ellos.

Porque ahora los indios
caminamos hacia donde van los blancos y mestizos
hacemos lo que ellos hacen.

Por eso ahora necesitamos realizar
el mandato de nuestros abuelos indios,
necesitamos expresar lo que sentimos y pensamos.

Basta ya: Hemos sido discriminados y aplastados
necesitamos levantarnos, volver a abrir los ojos,
volver a recorrer nuestro propio camino.

José Antonio Xocoyotsin
Poeta náhuatl.

INTRODUCCION

Desde la época colonial hasta nuestros días, se ha discutido acerca de la forma en que, los españoles primero y el estado mexicano después, debían acercarse a los indígenas para vincularlos de alguna manera al grupo social dominante.

Así, a la llegada de los españoles existían en México numerosos grupos indígenas esparcidos a lo largo del territorio, que contaban con una cultura sólida y en pleno auge a la cual debían enfrentar y someter para poder apropiarse de las riquezas naturales y del trabajo de los hombres indígenas que laborarían para la corona española.

La lucha por someter a los indígenas y obligarlos a trabajar y producir para la corona española fue larga y difícil, tanto para los vencedores como para los vencidos, ya que en este enfrentamiento, los españoles no sólo buscaban obligar a los indígenas a producir por medio de la fuerza, sino que también pretendían entrar en sus conciencias y convertirlos en cristianos, en súbditos fieles de la corona, lo cual, desde su perspectiva, podría lograrse a través de la educación. (Rodríguez, et. al, 1983; Aguirre Beltrán, 1983).

La educación de los indios en el periodo de la colonia pretende, en un inicio, adaptarse a las condiciones de los indios por medio de distintos métodos. Sin embargo, la gran variedad de lenguas indígenas, la reticencia de éstos por aprender y hablar el castellano, así como el desinterés y/o la imposibilidad de los religiosos españoles por manejar las

lenguas autóctonas, hacen evidente el fracaso por castellanizar y evangelizar a los indios después de poco más de 60 años de presencia española en América (Aguirre Beltrán;1983). Es entonces cuando se opta por llevar a cabo la castellanización obligatoria de todos los indígenas y la imposición de castigos a aquellos que se opongan a ésta.

De cualquier manera, la política castellanizadora de la época colonial nunca obtuvo los resultados que se propuso y, después de varios años y hasta siglos de presencia española en América, los indígenas persistieron en la conservación de su lengua, mantuvieron buena parte de sus costumbres y algunos aspectos de su religión.

La lucha armada independentista contó con la presencia y participación decisiva y frontal de los indios, sin embargo, al parecer, sus condiciones de vida y marginación no cambiarían sustancialmente con la independencia. En el México independiente se pretendían borrar en el papel, las distinciones entre todos los habitantes del país, por lo que el indio al igual que el resto de los mexicanos, pasa, -por decreto- a la categoría de "ciudadano". Consecuentemente, la política educativa de la época que planteaba como premisa fundamental la integración del indio a la nación mediante la castellanización y la negación de las lenguas y los valores culturales propiamente indígenas, fue una constante a lo largo

del siglo pasado y estuvo presente en la reforma educativa de 1833, fue reivindicada por personajes tan importantes para la educación como José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, así como por el gobierno de Antonio López de Santa Ana, y constituyó también uno de los planteamientos de la política educativa juarista. (Aguirre Beltrán, 1983; Brice Heath, 1972; Rodríguez, et. al., 1983; y Sánchez Novelo, 1980).

La época porfiriana se caracteriza por el profundo desprecio por los indios de nuestro país, es una etapa en la que la clase gobernante, volvía su cara hacia Europa y daba la espalda a lo propio, un momento en el que se pensaba que había que terminar con todos los resquicios de la cultura indígena para "integrar" a los habitantes del país a la llamada "civilización". (Aguirre Beltrán; 1983). Motivados por la esperanza de vivir en una nación en la que fuera posible trabajar la tierra y conservar sus propias formas de vida, los indígenas participan en el movimiento armado de 1910. Sin embargo, la revolución mexicana tampoco hace justicia a los indios, tanto en lo que se refiere al reparto agrario como en el respeto a su cultura y a su lengua. De hecho, el Estado posrevolucionario busca integrar a los indios a la nación mediante la castellanización y desarrolla una política educativa que se plantea que el trabajo del maestro no sólo acabe con la lengua autóctona sino que transforme las formas indígenas de vivir y de comprender el mundo.

Sin embargo, a diferencia de las épocas anteriores, el México posrevolucionario se distingue por dar el primer impulso

al desarrollo del "indigenismo", el cual, surge con una concepción integradora o "de aculturación", pero le dá al indio un lugar específico en la sociedad mexicana. (Aguirre Beltrán, 1983; Galván, 1982).

De manera paradójica, el indigenismo de esta época reivindica el respeto por la cultura indígena, pero le otorga una valoración negativa a la existencia y al uso de las lenguas autóctonas. En las primeras décadas del México posrevolucionario, la política indigenista y cultural del Estado es contradictoria con la política educativa dirigida a los indios. Así, en el discurso se reconoce la importancia de la culturas indígenas en la conformación de la nación, como se expresa claramente en el movimiento muralista mexicano, en la literatura, en el impulso a las artesanías, el apoyo al trabajo antropológico y en particular al etnológico, etc; sin embargo, el respeto por la cultura no va ligado al respeto por la lengua indígena, y el proyecto educativo del estado busca acabar con la existencia y el uso de las lenguas autóctonas en nuestro país. (Aguirre Beltrán; 1983).

La segunda década de nuestro siglo se caracteriza por la intensa acción educativa dirigida a las áreas rurales. Así, desde 1917, con el gobierno de Carranza se reconoce en la constitución política a la educación como un derecho del pueblo y se dan los primeros pasos legales para su implantación a nivel nacional, entre los cuales se encuentra el de la creación de la SEP en 1921, la cual en su estructura incluye un

Departamento de Educación y Cultura Indígena que funcionaría para todo el país (Aguirre Beltrán, 1983; ANPIBAC, 1980; Saha, 1986).

Para 1923 nace "Escuela Rural Mexicana" con la creación de las "Casas del Pueblo", las cuales se proponen cambiar desde su raíz, las formas culturales y de vida del campo para llevarlas a niveles "mas altos", propios de la llamada "civilización", además de acabar por completo con la totalidad de las lenguas vernáculas e imponer el castellano como el único idioma.

Para 1926 se fundó la "Casa del Estudiante Indígena" en el Distrito Federal, la cual tenía por objeto "educar" a 10 indígenas de cada Estado de la República y una vez que éstos fueran castellanizados y amestizados, convertirlos en promotores del cambio en sus propias comunidades. Sin embargo éste proyecto fracasó, debido a que después de los cursos, los alumnos no regresaban a sus comunidades de origen.

En 1932, se instala en la Cañada de los 11 pueblos del Estado de Michoacán la "Estación experimental de incorporación indígena", en la cual se desarrolla investigación de tipo antropológico sobre la zona, y se instalan 11 "Centros de Educación Indígena", para desarrollar la labor educativa directamente en los lugares de residencia de los indios, encaminada a enseñar el español, cambiar sus hábitos y costumbres cotidianas, adiestrarlos en nuevas técnicas en el trabajo agrícola y doméstico, enseñarles a leer, escribir y contar, en fin, incorporarlos a las formas culturales y de expresión propias de la cultura nacional. (Rafael Ramírez; 1982).

Es sólo hasta la época Cardenista (1936 - 1940), cuando el estado mexicano se plantea consolidar a la nación fincándose en el respeto de la lengua y la cultura indígenas. Este cambio en la política educativa dirigida a los indios surge en un momento en el que el lenguaje radical y de corte socialista propio del sexenio cardenista se refería a una escuela de tipo socialista y popular en la que el maestro jugaría un papel transformador de primer orden. (Guevara Niebla; 1985). En 1934, en la Cámara de Diputados se elabora el primer proyecto de reforma al artículo 3º constitucional, en el sentido de desarrollar una educación de tipo socialista, de carácter laico y que estuviera bajo la supervisión y el control del estado mexicano.

En el plan de estudios de la escuela socialista, el tratamiento de la "lengua nacional" tiene como objetivo, lograr unificar a todo el país mediante la utilización de un mismo idioma, y se propone la búsqueda de métodos de castellanización que contemplen los intereses y condiciones reales de los grupos indígenas; es éste el primer momento de la historia de la educación indígena en México que se plantea, desde el Estado, la posibilidad de alfabetizar a los niños indígenas, partiendo de su lengua materna para dirigirse en una segunda instancia al español. En la práctica, dicho "plan de acción" se traduce en una propuesta de educación bilingüe (Aguirre Beltrán, 1983; Guevara Niebla, 1985).

Paralelamente, el gobierno cardenista da una serie de pasos en los terrenos político y administrativo, encaminados a desarrollar una educación indígena bilingüe. En éste sentido,

en 1936 se funda el "Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas" (DAII) el cual, en un inicio solamente se dedica a cuestiones de tipo administrativo o de gestión, sin embargo, con el tiempo le son asignados los "Centros de Educación para Indígenas" y las "Misiones de Mejoramiento Indígena". Además, en 1937 el Departamento de Educación Indígena de la SEP impulsa el "Plan Nacional de Educación Bilingüe" que posteriormente sería asumido por el DAII. Durante el mandato de Cárdenas se llevan a cabo 8 "Congresos regionales de las razas indígenas" y el 1º Congreso de Filólogos y Lingüistas; se acuerda echar a andar el llamado "Proyecto Tarasco" en el estado de Michoacán, y en 1940 se realiza en Pátzcuaro, el 1º Congreso Indigenista Interamericano, en el cual se plantea desarrollar para todos los pueblos indígenas de América una educación de tipo bilingüe, en la que los valores culturales de los pueblos indios sean respetados y tomados en cuenta. Todas estas acciones que siguen siendo de gran trascendencia para la educación indígena en México, ya que determinan, de manera definitiva, la nueva postura del Estado mexicano respecto a la política educativa dirigida hacia los grupos étnicos, misma que se irá desarrollando en mayor o menor medida hasta nuestros días. (Aguirre B, 1983; Nahmad, 1982; Britton 1976).

A partir de los años cuarenta, la escuela, que había intentado ligarse estrechamente con la comunidades es sustituida por la "escuela de amor" o "de unidad nacional", y el proyecto de construcción de la nación fincado en el desarrollo social, es cambiado por el del desarrollo económico,

que deja a un lado el importante papel que en los años precedentes se le había otorgado a la escuela y a la educación indígena en particular.

Aún así, el gobierno de Avila Camacho, lleva a cabo a partir de 1944 una campaña nacional de alfabetización y propone para los indígenas la elaboración de una cartilla bilingüe, la cual sería apoyada, para 1945, con la creación del "Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües". Sin embargo, los alcances del proyecto, son escasos, y sólo logran atender a 4 etnias en 6 pequeñas regiones del país. (Aguirre Beltrán; 1983)

Para 1947 por decreto del presidente Miguel Alemán desaparece el DAI y es sustituido por la "Dirección General de Asuntos Indígenas" (DGAI) dependiente de la SEP. Además, en 1948 es aprobado el proyecto de ley que le da vida al Instituto Nacional Indigenista (INI), que cuando nace toma en sus manos el proyecto de educación indígena bilingüe.

Sin embargo, las acciones dirigidas a los indígenas durante el período que abarca los años 40 y 50 llegaron tan sólo a algunos grupos étnicos o se aplicaron en regiones muy limitadas del país, por lo que los avances de la política educativa indigenista no podían reflejarse a nivel nacional. Aún así, puede asegurarse que dichos proyectos permitieron acumular la experiencia necesaria para llevar adelante lo que en 1963 fuera denominado como "Sistema Nacional para la Educación Bilingüe", el cual llegaría por vez primera, a un mismo tiempo y con un sólo programa educativo, a los 56 grupos étnicos que habitan en nuestro país. (Aguirre B., 1983; Galván, 1982; Nahmad, 1982; ANPIBAC, 1980).

En el año de 1963, en la VI Asamblea Nacional de Educación, se plantea la necesidad de llevar adelante a nivel nacional una educación bilingüe para los indígenas de México. Es en mayo del siguiente año que la SEP echa a andar dicho proyecto con la creación del "Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües". En esta primera etapa de vida de la educación bilingüe en México, los alumnos indígenas reciben atención tanto en el nivel preescolar, como en 1º y 2º de primaria, y en algunos casos solamente, continúan con la educación dentro del sistema bilingüe en tercero y cuarto. Después los educandos son canalizados a las escuelas de organización completa o a los internados indígenas para concluir la Primaria.

A pocos años de haber tomado la decisión de impulsar la educación indígena bilingüe las estadísticas de la SEP reflejan avances enormes en términos cuantitativos en lo que a matrícula, número de escuelas, y de maestros bilingües se refiere; cifras que son asombrosas tomando en consideración la presencia prácticamente nula de una educación bilingüe entre los diferentes grupos étnicos de México. (Calvo y Donnadieu, 1982; Hernández López, 1983; Nahmad, 1982; Lavin, 1986).

En 1971, se crea la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, a la cual se le asigna la responsabilidad de llevar adelante el trabajo alfabetizador y de educación bilingüe no sólo para el nivel preescolar sino para toda la primaria, contando con relativa independencia de la SEP.

En 1976, como parte del programa educativo del gobierno de López Portillo, se elabora el Plan Nacional de Educación

Indígena Bilingüe-Bicultural, y dos años después, se funda la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dependiente de la SEP, la cual se encargaría de implementar dicho Plan de manera coordinada con el INI a nivel local y nacional. (Calvo; 1982).

Los años setentas se caracterizan por un fuerte impulso a la educación bilingüe y bicultural en México, lo cual se refleja en la realización en este periodo de múltiples reuniones de diversos grupos de étnicos para discutir, entre otros temas, acerca de la forma de llevar adelante una educación de carácter indígena, bilingüe y bicultural en coordinación con el Estado mexicano. (Varese y Rodríguez, 1983; ANPIBAC, 1980; Garduño, 1985).

En la década de los ochenta, el proyecto de educación indígena bilingüe-bicultural ha tenido un avance espectacular tanto cuantitativa como cualitativamente aún cuando sus problemas para la aplicación han sido también enormes. (Hernández L.; 1983).

Por otro lado, como resultado de la política denominada "indigenismo de participación", impulsada por el gobierno de López Portillo y de los planteamientos del sexenio de Miguel de la Madrid por construir una educación "de y para los indios de México", se derivaba la necesidad de que el impulso y la dirección de este proyecto educativo estuviera a cargo de los propios profesionales indígenas; por lo cual, actualmente, en la cabeza de la DGEI se encuentra un maestro indio, y los departamentos de educación indígena de las Unidades Educativas

a Descentralizar (USED) en los distintos estados de la república también están comandados por profesores indios, existen Jefaturas de Supervisión Escolar así como escuelas bilingües específicas para cada uno de los grupos indígenas de esos Estados, cuyos jefes de zona, supervisores, directores de escuela y maestros son profesores bilingües que, al menos en su mayoría, conocen y manejan tanto el español, como su lengua materna.

Además, a la DGEI se le asignó la responsabilidad de elaborar la estrategia para el desarrollo curricular de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural (EIBB), así como los planes y programas de estudio para ese sistema educativo. Propuesta curricular que se enmarcaba dentro del proyecto del entonces secretario de educación, -Jesús Reyes Heróles- por desarrollar en México una educación básica de 10 años, y que contara con características y contenidos específicos para las ciudades, el campo y una más para el sector indígena, las cuales, por supuesto, tendrían elementos metodológicos y de contenido comunes entre sí. En este sentido, tanto los planes y programas, como los propios "cuadernos-guía" para la EIBB partían desde el preescolar y pretendían, en un inicio, abarcar esos primeros 10 años de la educación.

Sin embargo, tanto la muerte de Reyes Heróles, como las restricciones presupuestales a nivel nacional que se agudizaron con el terremoto de 1985, truncaron el proyecto de desarrollo de la educación básica de 10 años y en cierto sentido impidieron que la nueva propuesta de educación indígena se

aplicara a nivel nacional antes de concluir el sexenio, como se había planeado en sus inicios.

La estructura y organización de la propuesta curricular para la EIBB es flexible y dinámica, ya que los indígenas y sus maestros en general, y cada una de las etnias y sus comunidades en particular, deberán contribuir de una manera activa y creativa y mediante sus propios recursos, al proceso de construcción del currículo a nivel local, regional y étnico, así como al que se refiere a la interacción entre la población india y la nación.

El nuevo currículo indígena pretende propiciar la apropiación significativa del conocimiento y de la propia realidad, a fin de derivar de ahí una práctica social que fortalezca la experiencia e historia de los grupos indígenas; en éste sentido, el aprendizaje se sustenta en el conocimiento y manejo de la lecto-escritura en lengua indígena primero, y del español como segunda lengua. Además, los contenidos del currículo se basan en los elementos fundamentales de la cultura india, pero también se incorporan los elementos de la ciencia, la historia y la tecnología nacionales y universales que permitan una relación dialéctica y complementaria entre los grupos indígenas y su contexto social más amplio. (SEP, SEE y DGEI; 1985).

El instrumento que dirigirá la acción del maestro bilingüe para la aplicación y el manejo de los planes y programas indígenas se denomina "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural". En él se proponen lineamientos

pedagógicos para que el profesor indio pueda desarrollar una actividad docente ligada a las necesidades e intereses de los grupos indígenas; se dota de una metodología sencilla para que éste pueda recuperar y sistematizar los elementos culturales y los del conocimiento propio de las distintas etnias del país, a fin de integrarlos como contenidos étnicos generales y étnicos específicos al currículo del niño indígena; además se ofrecen al maestro bilingüe algunos elementos que le permiten propiciar la incorporación de los distintos miembros de la comunidad al proceso educativo de los niños. (Crispín, *et. al.*, 1986; SEP, *et. al.*, 1985).

Sin embargo, el desarrollo de la propuesta curricular propia para los 56 grupos indígenas de nuestro país, quedó truncada en su esencia debido a los nuevos lineamientos de la Secretaría de Educación Pública y sólo algunos de sus planteamientos quedaron integrados a la propuesta del currículo para la educación preescolar y primaria que está desarrollando la SEP para aplicarse nuevamente a nivel nacional.

Debido a esas circunstancias, al menos en el sexenio que acaba de concluir, la propuesta curricular para la educación indígena bilingüe-bicultural quedó de nueva cuenta relegada a un plano experimental y no logró extenderse hacia las 56 etnias y los 32,000 maestros bilingües y sus escuelas.

De cualquier manera, la DGEI está realizando desde 1986 hasta la fecha un proyecto de aplicación y seguimiento de la propuesta entre las escuelas, niños y maestros tlapanecas, totonacas, nahuas y mixes, mientras que el Centro de Estudios Educativos en ese mismo periodo ha venido implementando de

manera experimental el "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" como un instrumento metodológico que permitirá al maestro integrar "contenidos étnicos específicos" en los marcos de una u otra propuesta, en la zona escolar mazahua del Estado de México y entre los maestros tzeltales del Estado de Chiapas.

Es imposible negar la importancia política y social que lleva en sí misma la sola existencia de cerca de 32,000 indios reconocidos como maestros bilingües, capaces de comunicarse de manera simple y clara con las comunidades autóctonas de nuestra nación, con posibilidades de adaptar y reinterpretar los programas y planes de estudio nacionales para darles una perspectiva étnica y local, o incluso de aplicar las propuestas educativas propiamente indígenas, así como de desarrollar una práctica docente que responda en mayor o menor medida, a las necesidades de los niños de los grupos étnicos de México.

Sin embargo, la aplicación del "Cuaderno-Guía" en las escuelas mazahuas del Estado de México no ha resultado un proceso fácil. De hecho existen una serie de trabas de tipo burocrático, conflictos entre las distintas instancias de la SEP, diferentes posiciones de las autoridades educativas, de los maestros bilingües y de las propias comunidades mazahuas frente a la educación indígena de carácter bilingüe-bicultural, así como un sinnúmero de problemas que, enlistados, podrían muy bien ocupar una o varias cuartillas más.

De cualquier manera, el elemento fundamental que permitirá frenar o impulsar, en la práctica, el desarrollo de una

propuesta curricular de éste tipo lo constituye el papel que juega -y que potencialmente podía jugar- el maestro bilingüe como sujeto clave del proceso educativo formal.

Así pues, dado lo novedoso de la propuesta por un lado y tomando en consideración la relativa juventud del magisterio bilingüe en nuestro país, consideramos de cierta relevancia intentar acercarnos a la práctica docente de los maestros mazahuas, basándonos tanto en el análisis desde el punto de vista teórico, como del que resulte del trabajo de recuperación, sistematización y análisis de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas, es decir, de las propuestas educativas diseñadas por ellos durante los cursos de capacitación para el manejo y aplicación del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

Este ensayo se enmarca dentro del proyecto general de evaluación y seguimiento de la propuesta del "Cuaderno-Guía" en la zona escolar mazahua del Estado de México, y está guiado por la hipótesis central de que actualmente, los maestros bilingües juegan un doble papel contradictorio en sí mismo:

1.- Por un lado, contribuyen, a reproducir las condiciones ideológicas y sociales imperantes en nuestro país, y específicamente, las relaciones de opresión de la cultura nacional frente a la cultura indígena, y,

2.- Contradictoriamente a lo anterior, el trabajo docente de los profesores indios está propiciando una forma participativa y crítica de vinculación de la comunidad india frente a sus escuelas y a los proyectos educativos que éstas

ofrecen, así como una concepción que entraña respeto y autoestima de los niños frente a sí mismos en tanto indígenas.

EL MARCO TEÓRICO:

Tanto indígenas como muchos de los nuevos teóricos de la educación hablan de la escuela como una institución que ha desatado un proceso de cambio y destrucción de las formas culturales y de vida de las clases populares y de los indios en particular, otros más plantean que la escuela y sus maestros pueden contribuir al desarrollo de nuevas relaciones entre las etnias y la nación si se incorporan dentro de la vida escolar algunos de sus elementos culturales y del conocimiento.

Así, para autores como Bourdieu y Passerón, la escuela es una instancia de reproducción cultural: el sistema educativo, basado en el "plan de estudios hegemónico" y el trabajo pedagógico del maestro, impone la cultura y los conocimientos de la clase dominante como "legítimos", con lo cual "deslegitima" la cultura y los saberes de los grupos dominados, de manera que los conocimientos que se transmiten en la escuela, se superponen a los que son manejados cotidianamente por las clases subalternas. Para éstos autores, el fenómeno de la deslegitimación lleva aparejado el de la "autoexclusión", que constituye el momento en que toma mayor "fuerza simbólica" la imposición de la "arbitrariedad cultural". (Bourdieu y Passeron, 1981; Giroux, s/f).

Este fenómeno se refleja en dos actitudes de las comunidades indígenas respecto a la escuela: por un lado se presenta un rechazo de algunos de los padres de familia o de

localidades enteras por inscribir a sus hijos dentro del sistema educativo indígena, lo cual podría explicarse como una reacción ante un tipo de escuela que en lugar de proponerse enseñar entre los niños los conocimientos "legítimos" de la cultura dominante, se plantean utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la lengua materna y las visiones propias de la etnia, o por el lugar que simbólica o prácticamente ocupa esa propuesta curricular como un último eslabón dentro de la estructura de lo que pudiera constituir el "plan de estudios hegemónico" de nuestro país, en donde el currículo de las escuelas particulares e incluso el oficial, se encuentran "por encima" de la educación indígena. Sin embargo, también existen un gran número de comunidades para las cuales la escuela, -aún siendo bilingüe- no es aceptada como una institución "legítima", en tanto que desarrolla propuestas educativas muy distantes de las formas indígenas también "legítimas" de ver y entender el mundo.

Según Bourdieu y Passeron para que la escuela logre difundir e introyectar en el conjunto de la sociedad la cultura de la clase dominante, tiene que constituirse en una institución "legítima" cuyos maestros sean vistos como personas revestidas de "autoridad pedagógica". Para lograr este objetivo, la escuela debe "reproducirse" a sí misma como institución, produciendo a los maestros que al realizar su "trabajo pedagógico" reproduzcan de nueva cuenta la arbitrariedad cultural y por ende, las relaciones entre las clases. La cadena de producción de los docentes por otros

profesores, propicia que tanto el sistema educativo como el trabajo pedagógico se desarrollen de manera continua sin contar con cambios significativos y con un relativo "retraso cultural" respecto a la sociedad en general. (Bourdieu y Passeron, 1981). La importancia de controlar la producción de los docentes para seguir manteniendo el control dominante sobre el resto de la sociedad constituye un planteamiento en el que coinciden Bourdieu, Passeron, Berger y Luckmann. (Berger y Luckmann, 1968; Bourdieu y Passeron, 1981; Safa, 1986).

Así que mientras se continúa capacitando a los maestros bilingües en las mismas instancias educativas que el resto de los profesores a nivel nacional, se seguirán produciendo agentes educativos extraños a los principios de la educación indígena, maestros que desarrollarán un trabajo docente cuyo mayor peso esté destinado a la reproducción de los valores y la cultura nacionales y que colocarán en un segundo plano a los conocimientos y saberes de los indios. No será posible desarrollar una educación indígena, bilingüe y bicultural como se plantea en el papel mientras sus maestros no sean formados por docentes indígenas y con un currículo propio para estos profesores, en donde se incluyan las prácticas pedagógicas y didácticas de las etnias, y se propicie el manejo de una educación específica para los niños indios.

En congruencia con sus planteamientos antes expuestos, Bourdieu y Passeron definen el "trabajo pedagógico" que los maestros desarrollan como aquel que contribuye por medio de la inculcación o por la exclusión a imponer la cultura de la clase dominante y a introyectar la "autodisciplina" y la

"autocensura" entre los hijos de los grupos subalternos, lo cual no es concebido como una "arbitrariedad cultural" dada la "autoridad pedagógica" que reviste el "trabajo pedagógico". (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1985).

Sin embargo, en el caso de los indígenas, tanto los ancianos y sus consejos, como las propias comunidades organizadas tienen más peso, autoridad y "autoridad pedagógica" que los maestros, sean éstos indígenas o no, por lo que resulta difícil considerar al maestro bilingüe como alguien revestido de una "autoridad pedagógica" inobjetable. De manera que en la gran mayoría de los casos ni el maestro bilingüe tiene una gran "autoridad pedagógica" al interior de su etnia, ni la cultura de la escuela es considerada como "cultura legítima". Aún así, dada la capacidad de éstos docentes de dominar "el código cultural de la comunicación pedagógica" (Bourdieu y Passeron, 1981) propio de la socialización primaria de los niños -por el simple hecho de haber vivido un proceso similar en su infancia- la propuesta de una educación indígena implementada por profesores indios puede lograr una mayor presencia en las comunidades que la encabezada por maestros mestizos.

Para lograr inculcar los principios fundamentales de la "arbitrariedad cultural dominante" el trabajo pedagógico, requiere también de crear un "habitus", es decir, formas particulares de comportarse y actuar que trasciendan a la acción pedagógica. Para éstos autores es posible medir la productividad del trabajo pedagógico tomando en cuenta sus resultados en términos de la "inculcación de la arbitrariedad cultural", misma que será mayor si éste logra ser "duradero",

"transferible" y "exhaustivo", y si se desarrollan los tres elementos del habitus: el "contenido inculcado", el "modo de inculcación" y la "duración de la inculcación" (Bourdieu y Passeron, 1981; García Canclini, 1984; Giménez Montiel, 1987).

Tomando en cuenta los parámetros propuestos podemos afirmar que la productividad del trabajo pedagógico del maestro bilingüe difícilmente podría alcanzar niveles muy altos ya que los profesores indígenas no cuentan con la "autoridad pedagógica" suficiente y su trabajo pedagógico no puede considerarse como duradero, transferible o exhaustivo, ni los contenidos, modos y duración de la inculcación son comparables a los que viven los alumnos mestizos de las escuelas federales y estatales, y mucho menos a los de las escuelas particulares. Además, dicho trabajo tendrá una baja "productividad", tanto por que el tiempo real de labores en las escuelas es muy corto por las actividades cívicas, festivas o de otro tipo, como por la falta de asistencia de los maestros, aparte de las consabidas ausencias de los alumnos a sus clases y el limitado número de años escolares cursados por ellos. (Borssotti, 1984; Tedesco y Parra, 1984).

Pero la limitada productividad del trabajo pedagógico no puede explicarse solamente en función de la escuela misma, ya que la educación escolarizada entra "en competencia" con el "proceso de socialización primaria" (Berger y Luckmann, 1968) que viven los niños indígenas al interior de su familia y dentro de la comunidad, el cual queda arraigado con tanta fuerza en la personalidad del niño que en adelante colocará en

un segundo término la influencia de los procesos de socialización experimentados posteriormente. El mismo fenómeno se reproduce cuando se trata del problema del aprendizaje de la segunda lengua, dado que ésta "se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la <lengua materna>." (Berger y Luckmann, 1968, p.181; Safa, 1986).

Ahora bien, es imposible negar que la relación del maestro con las comunidades y niños indígenas no es unívoca, ya que además de su relativa distancia con las comunidades indias y su papel como transmisor o reproductor de la cultura nacional sobre la indígena, éste, tanto por el lugar que ocupa dentro del aparato educativo, como por su origen social y su ámbito de trabajo cotidiano, es un personaje que tiene los elementos lingüísticos y culturales que permiten el establecimiento de nuevos tipos de relaciones y comunicación entre las etnias y el estado mexicano.

Así, el docente indígena puede considerarse un "intermediario" entre la nación y las etnias que pudiera haber dentro del grupo de los que, desde el punto de vista de Gramsci, constituyen los "intelectuales de tipo rural", es decir, si tomamos en cuenta que ellos detentan "niveles y estilos de vida" distintos y "por encima" de los de la "masa aldeana", realizan una actividad que requiere más energía intelectual que física, y juegan el papel de "difusores" de una parte de la "riqueza intelectual" generada por la sociedad. (Gramsci, 1983). Además podríamos agregar que al manejar las dos lenguas y las dos realidades, se convierten en perfectos

intermediarios entre la nación y las comunidades indígenas (Berger y Luckmann, 1968). Sin embargo, solamente podremos definir el papel del maestro bilingüe en tanto "intelectual" si tomamos en cuenta también sus "funciones organizativas y de conexión", su capacidad de ligar las decisiones estatales y los proyectos educativos oficiales a la vida de las etnias, es decir, por su papel como uno de los constructores de la "hegemonía social". (Gramsci, 1983 Y 1981).

Así, la que prácticamente constituye la primera generación de indígenas que como grupo pasa a la categoría de maestros está conformada por indios que poco a poco han ido cambiando sus vestimentas, sus hábitos alimenticios, la lengua propia por el español y en algunos casos hasta han abandonado sus comunidades de origen para irse a vivir a los pueblos grandes y a las pequeñas ciudades. Son maestros, patrimonio y orgullo de las comunidades en las que ellos nacieron, "envidia e ira" (Gramsci, 1983) de muchos otros indios y campesinos, y por supuesto, influencia definitiva en las concepciones y proyectos de vida que los niños indígenas están desarrollando a raíz del contacto cotidiano con ellos.

Pero pese a la distancia, es imposible negar que dados sus orígenes, formación y valores culturales, existe una enorme gama de alternativas de acercamiento, de comunicación y de interacción entre dichos maestros y las comunidades indias y sus hijos, ya que sólo ellos son capaces de entender a los niños indios en su papel de alumnos que se acercan por primera vez a los libros de texto en español y a las técnicas

didácticas propias de la escuela, sólomente ellos pueden traducir a su lengua materna tanto palabras como conceptos que les resultan inaccesibles, además, pese a que en ocasiones ^{9/} suelen desesperarse por la permanente plática entre los niños en el salón de clases, también son concientes de que es a través del diálogo y no del silencio, como ellos aprenden desde pequeños en la familia y la comunidad, en fin. sólo ellos, por su propia experiencia como alumnos, pueden entender y acercarse al estudiante indio. De manera que los maestros bilingües son los únicos capaces de ir desarrollando en la práctica una pedagogía para las etnias que no sólo rescate sus experiencias como docentes, sino que se interne en las formas específicas de transmisión de los conocimientos y de la cultura india entre las diversas generaciones, para integrarlas al currículo del niño indígena.

Es bien claro que ésta labor no es sencilla y que para desarrollarse plenamente requiere de un maestro que, en los términos de Gramsci, rebase su papel de "intelectual tradicional" cuyas "relaciones [...] con el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal", para convertirse en un "intelectual orgánico", en un maestro capaz de "inmiscuirse activamente en la práctica, como constructor, organizador, <persuasor permanente> y no puro orador" (Gramsci, 1981, p. 53 y 83).

De manera que nos encontramos con una escuela y unos maestros que propician la reproducción de la cultura nacional por encima de la étnica, pero también con docentes, alumnos y

comunidades que oponen resistencia frente a la cultura nacional, y una y otra vez traen hacia la superficie sus propios valores culturales y sus específicas formas de ver y entender el mundo. Hemos visto cómo "La cultura es, [...] tanto el sujeto como el objeto de la resistencia" (Giroux, s/f, p 56; Williams, 1986; García Canclini, 1984).

Dentro de éste contexto es posible afirmar que el papel que jueguen las escuelas bilingües y sus maestros entre las distintas etnias y comunidades dependerá tanto de la posición de los maestros indios frente a la educación indígena como de la propia postura que asuman las etnias y sus comunidades frente a ella, ya que como dice Giroux, "La cultura, [...] se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante. Las culturas subordinadas -la clase trabajadora u otras- participan de momentos de autoproducción así como de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan tanto la marca de la resistencia como de la reproducción. Dichas culturas se forjan bajo las formas represivas del capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas; pero las condiciones dentro de las cuales funciona la represión varían de escuela a escuela y de barrio a barrio. Mas aún, nunca hay garantías de que los valores capitalistas y las ideologías triunfen automáticamente, a despecho de la fuerza con que dicten la enseñanza y los valores." (Giroux; idem; p 39).

Y es dentro de ése contexto que el maestro bilingüe jugará un doble papel, contradictorio en sí mismo, ya que por un lado servirá a los intereses hegemónicos del estado, pero su trabajo

pedagógico -y como trabajador al servicio del Estado- también contribuirá a un mejor desenvolvimiento y desarrollo de la cultura india dentro de los marcos escolares, y en ése sentido se iniciará, o tal vez se esté iniciando desde ahora, un nuevo tipo de relación entre las comunidades indígenas y el estado, entre los indios y la nación. Muchas veces los maestros bilingües serán los encargados de llevar a las etnias la política educativa y cultural del estado mexicano y jugarán el papel de interlocutores entre los indígenas y la nación; otras veces fungirán como asesores u organizadores; y unas más como un modelo de una nueva forma de ser indio y mexicano para las nuevas generaciones.

En cuanto a la estructura de este ensayo señalaremos que está constituido de la siguiente manera:

I) La historia de la educación indígena en México.- Capítulo en el que se habla sobre los diversos proyectos de carácter educativo dirigidos a los indígenas de nuestro país, abarcando desde la colonia hasta llegar a la descripción de la propuesta curricular de educación indígena bilingüe-bicultural que el Estado mexicano pretende aplicar entre las etnias actualmente.

II) El papel del maestro bilingüe como intermediario entre las etnias y la nación: Marco teórico.- En éste segundo capítulo se intenta acercarse al análisis que desde distintas perspectivas teóricas se ha hecho sobre la escuela y acerca del trabajo del maestro como uno de los actores principales de la institución escolar, con el fin de desentrañar eso que

entendemos como un doble y contradictorio papel de los profesores bilingües en tanto intermediarios entre las etnias y la nación.

III) El "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural".- Capítulo en que se describe la propuesta curricular contenida en dicho "Cuaderno".

IV) La propuesta educativa de los maestros mazahuas: los "núcleos de trabajo".- En este capítulo se intenta realizar un análisis de las propuestas de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas del Estado de México para su aplicación en la escuela, es decir, de unidades para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje que contemplan el manejo de "contenidos étnicos específicos" y de "contenidos nacionales y universales", de propuestas en las que desde nuestro punto de vista se unen y entremezclan la cultura indígena y la nacional, y que fueron diseñadas durante los cursos de capacitación para el conocimiento y el manejo del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

V) Conclusiones.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Desde la época colonial hasta nuestros días se ha discutido acerca de la forma en que, los españoles primero y el estado mexicano después, debían acercarse a los indígenas para vincularlos de alguna manera al grupo social dominante.

Así, a la llegada de los colonizadores existían en México numerosos grupos indígenas esparcidos a lo largo del territorio que contaban con una estructura y organización social, una religión, lengua, tradiciones, y ritos, formas particulares de entender el mundo, además de conocimientos médicos y científicos, como la herbolaria, el manejo del cero y de las matemáticas de cierto nivel, el profundo acercamiento al movimiento de los astros, etc.

Los españoles se encontraron, pues, con una cultura sólida y en pleno auge a la cual debían enfrentar y someter para poder apropiarse de sus riquezas naturales, pero también del trabajo de los indígenas que laborarían para la corona española en las minas y haciendas.

La lucha por someter a los indios y obligarlos a trabajar y producir para la corona española fue larga y difícil, tanto para los españoles como para los indígenas, para los vencedores y los vencidos, ya que en éste enfrentamiento, los primeros no sólo buscaban obligar a los segundos a producir por medio de la fuerza, sino que también pretendían entrar en sus conciencias y convertirlos en cristianos, en súbditos fieles de la corona, lo

cual, desde su perspectiva, podría lograrse a través de la educación.

En este sentido es común leer que:

"Durante la época colonial, la evangelización representó una modalidad de educación formal para las poblaciones indígenas del continente [americano] al mismo tiempo que se formulaban políticas lingüísticas para el 'Nuevo Mundo' (destierro de las lenguas vernáculas versus utilización de las mismas para penetrar en las conciencias indígenas)"

la paz en las tierras recién ganadas." [1]

De hecho, la educación de los indios en este periodo se inspira en la teoría educativa franciscana y en un inicio es impulsada por esa orden religiosa.

Según Aguirre Beltrán, la empatía, el uso de la lengua materna, el sincretismo, los intermediarios indios y la innovación cultural constituían las cinco normas fundamentales que guiaban la acción educativa y evangelizadora franciscana, las cuales describiremos a continuación en las propias palabras del autor arriba citado:

1.- La empatía:

"Los frailes pronto se dan cuenta de que para penetrar en la conciencia de los indígenas [...] requieren mantener una relación de armonía, de rapport, con esa población. [...] Los franciscanos se hacen indios con los indios; descienden al nivel de la pobreza y de la simplicidad de la población vencida para conocer cuáles son los patrones culturales que la rigen." [2]

[1] Idem; pág. 36.

[2] Idem; pág. 37.

2.- La lengua materna.

"La segunda regla del método franciscano es el uso de las lenguas vernáculos para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos a la población indígena. [...ya que] el desconocimiento que de ellas tienen, [...] conquistadores y pobladores, limita de gran manera la comunicación entre vencidos y vencedores." [3]

3.- El sincretismo:

[...] es decir, el aprovechamiento de las ideas, prácticas y valores de las culturas indígenas como instrumento de transmisión de las innovaciones que requiere el proceso de evangelización." [4]

Entre estas formas de sincretismo la mas importante es la que se refiere a la adopción de las maneras específicas en las que los indígenas educaban a sus jóvenes antes de la conquista. En tal sentido los franciscanos,

"Toman como modelo para la instrucción de los niños indígenas el uso que siguen las casas de solteros, de doncellas y del linaje; telpochcalli, quatepera y calmecac. Establecen sus escuelas al lado de las iglesias y conventos y sujetan a los educandos a un régimen disciplinario muy semejante al que acostumbra la vieja organización tribal para inculcar a los jóvenes los conocimientos, destrezas y valores necesarios en la vida adulta y que obliga a los adolescentes a separarse del hogar familiar para vivir en los establecimientos aludidos el rito de paso de la pubertad, y en ellos sufrir la disciplina y el estudio. [5]

[3] Idem; pág. 38.

[4] Idem; pág. 39.

[5] Idem; pág. 39.

4.- El intermediario indio:

"La cuarta regla es el uso de auxiliares indígenas como intermediarios para la extensión y multiplicación de los conocimientos que imparte el maestro.[6]

5.- La innovación cultural:

"La quinta regla es la introducción de las innovaciones destinadas a preparar los cuadros que han de tomar en sus manos la dirección de las comunidades bajo el régimen del cristianismo primitivo. Entre ellas tiene primer lugar la enseñanza técnica [... como] la albañilería, la lapidaria y la escultura para la construcción de templos, la herrería y otras pericias que se necesitan urgentemente en un momento en el que los oficiales y maestros españoles son escasos.

"La enseñanza humanística tiene también un lugar importante en la formación de cuadros directivos; se inicia con la reducción de la lengua hablada a escritura latina, lo que implica la enseñanza del castellano como segunda lengua" [7]

Las propuestas educativas franciscanas se ven apoyadas también por el ordenamiento del Concilio de Trento por evangelizar a los indígenas en su lengua materna.

[6] Ibid.

[7] Idem; pág. 40.

Sin embargo, la gran variedad de lenguas vernáculas, la reticencia por aprender y hablar el castellano, así como el desinterés y/o la imposibilidad de los religiosos por manejar las lenguas autóctonas y vincularse a las propias formas organizativas y culturales de los indios, hacen evidente el fracaso de la castellanización y evangelización después de poco más de 60 años de presencia española en América.

Así, en el período de consolidación de la colonia,[8] y el que le sigue,[9] se opta por un camino más sencillo y se decide llevar a cabo la castellanización obligatoria y la imposición de castigos a aquellos que se opongan a ésta.

De cualquier manera, la política castellanizadora de la época colonial nunca obtuvo los resultados que se propuso y, después de varios años y aún de siglos de presencia española en América, los indígenas persistieron en la conservación de su lengua y mantuvieron buena parte de sus costumbres y algunos aspectos de su religión. De hecho, hasta nuestros días es posible conocer algunas de sus formas tradicionales de vestir, de construir sus casas, de sembrar la tierra o de relacionarse con la naturaleza. Sin embargo, como dice Aguirre Beltrán:

 [8] El período de consolidación de la colonia va, según Aguirre Beltrán, de 1580 a 1640, en el que "El establecimiento en la república de españoles de una economía esclavista fundada en el trabajo africano es posible en virtud de [...] el dominio de la fuente de origen de los esclavos[...]; la posesión de catidades bastantes de tierra, minas y otras granjerías donde fincar esclavos para aprovechar los frutos de su esfuerzao de trabajo [...] y la disposición del] poder suficiente para mantener y reproducir el sistema. [Idem; pág's 51 y 52].

[9] El tercer período colonial, de acuerdo a Aguirre Beltrán, va de "1713, fecha de la paz de Utrecht, [...]a] 1810, año en que se desata la revolución para la independencia" [Idem.; pág. 60.]

"la Corona fracasa en su intento de imponer la unidad lingüística que jamás alcanza; sin embargo, la política de fuerza, de intolerancia y aversión al uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza hace escuela. De entonces en adelante, tanto el gobierno colonial cuanto los regímenes que se suceden hasta 1940, se enfrentan a la heterogeneidad lingüística contemplándola como un mal que debe ser extirpado aún mediante el uso de la más violenta coerción. La unidad lingüística se considera logro previo a la consecución de la unidad nacional." [10]

La lucha armada durante la guerra de independencia contó con la presencia y participación decisiva y frontal de los indios, sin embargo, al parecer sus condiciones de vida y marginación no cambiarían sustancialmente con la independencia.

Así, el México independiente no respetó sus formas de vida ni su cultura, sino que contrariamente a esto se buscaba "aculturar" al indio e "integrarlo" a la vida nacional como parte del proyecto de construcción de la nación mexicana. El nuevo país se plantea desarrollar proyectos de enseñanza encaminados a castellanizar al indígena sin respetar sus ideas, valores, tradiciones y lenguaje, aún cuando éstos proyectos no se llevan a la práctica cabalmente puesto que los escasos recursos con los que cuenta el nuevo país son destinados fundamentalmente a la educación en los colegios y universidades. [11]

Y tal vez los indígenas no sólo son ignorados por el México independiente, sino que además, por su condición de marginalidad, pobreza y distancia física, lingüística y

[10] Idem; pág. 64 y 65.

[11] Véase: Brice Heath, Shirley; La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, SEP-INI; México; 1972. y la obra citada de Aguirre Beltrán.

cultural de la "vida nacional", son considerados como un estorbo, como un lastre para el pleno desarrollo del país. En este sentido, Lorenzo de Zavala, en las conclusiones de su "Ensayo histórico de las revoluciones en México", publicado en 1832, escribe sobre la educación de los indios de nuestro país que:

"Los mexicanos han recibido el mismo género de educación física, moral y religiosa que los españoles, sus conquistadores. Pero como he observado otra vez, tres quintos de la población fueron enteramente abandonados a un género de vida puramente animal. [...] La educación de los indios era [...] nula, y es muy poco lo que se puede decir acerca de una cosa negativa. Las disposiciones mentales de éstos no han comenzado aún a desarrollarse, después de la nueva fusión social y de su incorporación nominal a la gran familia mexicana. [12]

En resumen, podemos afirmar que en el México independiente se pretenden borrar en el papel, las distinciones entre todos los habitantes del país, por lo que el indio, al igual que el resto de los mexicanos, pasa -por decreto- a la categoría de "ciudadano". Consecuentemente, la política educativa de la época que planteaba como premisa fundamental la integración del indio a la nación mediante la castellanización y la negación de las lenguas y los valores culturales propiamente indígenas, fue una constante a lo largo del siglo pasado y estuvo presente en la reforma educativa de 1833, fue reivindicada por personajes tan importantes para la educación

[12] Zavala, Lorenzo de; "Conclusiones" del Ensayo histórico de las revoluciones en México"; Nueva York; 1832. En: Staples, Anne (comp.); Educar: Panacea del México independiente; 1ª ed.; Ed.; Ed. El Caballito, (col. Biblioteca Pedagógica), México; 1985; págs 48 a 55; pp. 48 y 49.

como José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, así como por el gobierno de Antonio López de Santa Ana, y constituyó también uno de los planteamientos de la política educativa juarista. [13]

Ya para la época porfiriana, los indios, en su calidad de peones acasillados, trabajaban de sol a sol en las haciendas, sin derechos a la tierra, pero ni siquiera a optar por su sitio de residencia y de trabajo. Las deudas con los hacendados y finqueros los ataban de por vida a un mismo lugar, incluyendo a sus hijos y a sus nietos. Esta representa una época de profundo desprecio por los indios, una etapa en la que la clase gobernante, encabezada por Porfirio Díaz, vuelve su cara hacia Europa y da la espalda a lo propio. Es un momento en el que se piensa que hay que terminar con todos los resquicios de la cultura indígena para "integrar" a los habitantes del país a la llamada "civilización".

Así vemos que

"Los pensadores mexicanos del siglo decimonono -con la solitaria excepción del Nigromante- concuerdan en juzgar un obstáculo de la mayor cuantía para la unidad nacional la extrema diversidad de lenguas vernáculas habladas en el país. [...] y todos convienen en que la existencia de tan numerosas lenguas representa un serio impedimento a la <completa formación de una conciencia patria>.[...] Justo sierra se pronuncia abiertamente, desde [...] el alto cargo que desempeña en la Secretaría de Instrucción -oficial mayor, subsecretario y ministro, sucesivamente, de 1901 a 1910- por la uniformidad del lenguaje y su empleo como vehículo invaluable de unificación social. Al mismo tiempo expresa la esperanza de que el uso del castellano en las escuelas

[13] Véase: Aguirre Beltrán (1983); Britice Heath (1872); Rodríguez Nemesio J. et. al (1983) y Sánchez Novelo (1980).

<haría que las lenguas locales se atrofiaran y desaparecieran>. [14]

Motivados por la esperanza de vivir en una nación en la que fuera posible trabajar la tierra y conservar sus propias formas de vida, los indígenas participan activamente en el movimiento armado de 1910. Sin embargo, la revolución mexicana tampoco les hace justicia, ni en lo referente al reparto agrario, ni en el respeto a su cultura y a su lengua. De hecho, el Estado posrevolucionario busca integrar a los indios a la nación mediante la castellanización y desarrolla una política educativa que se plantea cambiar sus costumbres, tradiciones y hasta sus formas de vestir, de construir sus casas o de cocinar; se propone que el trabajo del maestro no sólo acabe con la lengua autóctona sino que también transforme las formas indígenas de vivir y de comprender el mundo.

Aún así, los avances de éstas propuestas son muy pobres y los indígenas persisten en su posición de conservar sus valores culturales y su propia lengua, y por lo general, le hacen el vacío a la escuela "integradora" que sólo ocupa un lugar marginal en la vida de las comunidades indias.

Al referirse a éste periodo histórico, Luz Elena Galván afirma que:

"A partir del movimiento revolucionario se inició un gran auge del indigenismo y de los estudios indígenas. Sin embargo, el verdadero representante de la nacionalidad mexicana era el mestizo.

[14] Aguirre Beltrán, en: op. cit. pág. 163 cita primero a Heath Shirley Brice; op.cit.; pág. 124 y después a: Turner, Frederick C.; The dynamic of Mexican nationalism; The University of North Carolina Press; Chapel Hill; 1968; pág. 83.

De aquí que el mestizaje fuera la meta de los proyectos indigenistas de este período." [15]

Para Aguirre Beltrán, el movimiento indigenista que nace a partir de la revolución de 1910,

"surge como impulso vigoroso destinado a reparar antiguos agravios y a devolver estima y valía a las formas culturales indias, pasadas y contemporáneas, como el mejor arbitrio para fundar en ellas los símbolos de la identidad nacional." [16]

De manera paradójica, el indigenismo de esta época reivindica el respeto por la cultura indígena, pero le otorga una valoración negativa a la existencia y al uso de las lenguas autóctonas. Como señala Aguirre Beltrán, en las primeras décadas del México posrevolucionario, la política indigenista y cultural del Estado es contradictoria con la política educativa dirigida a los indios, en este sentido,

"El movimiento indigenista [...] nace y echa raíces en el curso de los años que cabalgan sobre la vuelta del siglo; desde muy temprano se expresa en la pintura mural, en la literatura oral, en el cuento y la novela, en la música vernácula culta, en la artesanía, en las artes populares y en las ciencias sociales aplicadas; y da al indio y a lo indio valor y aprecio grandes, al punto de alzarlos a la categoría de símbolos primigenios de la nacionalidad. Sin embargo, no por eso tasa en igual estima a las lenguas originalmente americanas cuya destrucción procura." [17]

La segunda década de nuestro siglo se caracteriza por la intensa acción educativa dirigida a las áreas rurales de nuestro país.

Así, desde 1917, con el gobierno de Venustiano Carranza se reconoce como derecho constitucional el de la educación y se

[15] Galván, Luz Elena; La palabra mazahua; 1ª ed: Cuadernos de la Casa Chata # 1 (Col. Othón de Mendizábal; México; pág. 24.

[16] Aguirre Beltrán; op. cit.; pág. 113.

[17] Idem; pág. 114.

abren los cauces legales para desarrollarla.[18]. Además, en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública, como

"una acción del Estado por centralizar, controlar y orientar la enseñanza, señalando quien sí y quien no y, bajo que circunstancias, podría ejercerse la acción educativa." [19]

Desde ese primer momento, la estructura de la SEP incluye un "Departamento de Educación y Cultura Indígena" que funcionaría para todo el país, y es tan sólo dos años después, en 1923, que nace la llamada "Escuela Rural Mexicana" con la creación de las "Casas del Pueblo". Estas se proponen como meta no sólo alfabetizar, sino que también, mediante la estrecha relación del maestro con la vida comunitaria, se logre transformar ésta y resolver sus problemas de tipo económico, de salud, nutricionales, etc.

El proyecto de la Casa del Pueblo es apoyado por las "Misiones Culturales", cuyas actividades tenían en un inicio una duración de tres semanas -y cuatro semanas para 1929-, y que,

"mediante reuniones pedagógicas [...] y tomando a la comunidad sede como sujeto de la acción educativa, transmitía en vivo los conocimientos básicos de los procedimientos didácticos y las prácticas relativas al mejoramiento de la agricultura, la ganadería, la salud y el hogar, la recreación y las pequeñas industrias, para mejorar la comunidad." [20]

[18] Véase: Alianza Nacional para Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC); Los indígenas y su política educativa (I Congreso Nacional); Mimeo; México; 1980; pág. 71.

[19] Saffa, Patricia; Socialización Infantil e Identidad Popular; Tesis de Maestría; México; 1986; pág. 21.

[20] ANPIBAC; op.cit.; pág. 71.

Los objetivos de la Escuela Rural Mexicana son los de transformar, desde su raíz, las formas de vida del campo para llevarlas a niveles "mas altos", propios de la llamada "civilización". En este sentido, Rafael Ramirez, uno de los principales ideólogos e impulsores de la Escuela Rural Mexicana, define ampliamente todos esos aspectos de la vida rural y de la indígena en especial, sobre los cuales debe incidir la educación:

"Hay que educar, [...] entendiendo aquí por educación la idea de transportar a la masa campesina del plano cultural inferior en que vive a planos de vida cada vez más satisfactorios. Y como la cultura no reside actualmente en el campo, habrá de llevarla de fuera para transmitirla a la población rural paulatinamente, con sabiduría y tacto. La gente campesina necesita vivir en un medio más sano y dominar los problemas que se relacionan con su salud, necesita reorganizar su vida doméstica, enriqueciéndola con nuevos estímulos y dignificándola; la gente caampesina necesita, igualmente, mejorar sus métodos de trabajo y aprender a aprovechar más racional y sabiamente los recursos naturales; necesita aprender a recrearse y a enriquecer su vida social con una multitud de agencias y formas de cultura que ahora no existen en las áreas rurales. Y claro es que necesita asimismo aprender a leer, a escribir y a contar, porque sin estos instrumentos quedaría esa gente incapacitada para ampliar su cultura; pero el conocimiento y el dominio de estos instrumentos resulta más provechoso cuando su manejo se apoya sobre una vida social que ha comenzado ya a transformarse y a subir hacia planos mejores." [21]

Ahora bien, si la escuela rural se propone cambiar la situación cultural y económica del campo mexicano en los términos arriba planteados por Rafael Ramirez, la educación dirigida a los indios es todavía más radical, puesto que no sólo se propone transformar su cultura y sus formas de vida,

[21] Ramirez, Rafael; La escuela rural mexicana; Edición especial, Día del Maestro; SEP; México; 1982; pág. 171 y 172.

sino que se plantea también acabar por completo con la totalidad de las lenguas vernáculas que existen en el país e imponer el castellano como el único idioma para toda la nación.

En este sentido, Rafael Ramírez declara que:

"Una acción educativa amplia, que promueva el avance de la propia cultura indígena, que injerte sobre aquellos avances la esencia más valiosa de la cultura moderna y favorezca el mestizaje de ambas culturas; una acción educativa que tome en cuenta no sólo a los niños sino a los hombres adultos y también a las mujeres, es lo que están esperando los indios desde hace ya largos años con el propósito de incorporarse total y plenamente al progreso cultural del país." [22]

Y al dirigirse a los maestros rurales, Ramírez define el carácter de dicha "acción educativa":

"te he dicho que cuando aprendemos un idioma nuevo vamos adquiriendo también algunas de las costumbres y formas de vida del grupo social étnico a quien pertenece aquel idioma. Así pues, tu debes tener mucho cuidado de que tus niños no sólo aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las tuyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman "gente de razón" no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa a la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en <castellanizar> a la gente, sino en transformarla en <gente de razón>." [23]

Para 1926 se fundó la "Casa del Estudiante Indígena" en el Distrito Federal, la cual tenía por objeto "educar" a 10 indígenas de cada Estado de la República dentro de los marcos de la cultura nacional y una vez que éstos fueran castellanizados y amestizados, convertirlos en promotores del

[22] Idem; pág. 144.

[23] Idem; pág. 65.

cambio en sus propias comunidades.

Sin embargo éste proyecto fracasó, debido a que después de transcurridos los 14 meses de los cursos, los alumnos no regresaban a sus comunidades de origen.

En resumen podemos afirmar con las propias palabras del multicitado Aguirre Beltrán que, en el México posrevolucionario,

"los mexicanos otorgan a la unificación lingüística un valor que está sobre cualesquier otros y sobre ello no transigen. En los años veinte José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, no obstante las diferencias ostensibles de posiciones ideológicas que sustentan, convergen en un mismo punto cuando se trata de la incorporación del indio; que Luis Cabrera resume en un enunciado intolerante: <El problema fundamental es hacer homogénea la raza, fusionando sus elementos inferiores -los indios- y sus superiores -los blancos- en la raza mestiza." [24]

En 1932, se instala en la Cañada de los 11 pueblos del Estado de Michoacán la "Estación experimental de incorporación indígena" con Moisés Sáenz a la cabeza, en la cual se desarrolla investigación de tipo antropológico sobre la zona, con el objeto de vincularse directamente a la realidad indígena.

Además, como producto de las experiencias de dicha estación y las de la Casa del Estudiante Indígena, en ese mismo año se instalan 11 "Centros de Educación Indígena", con el objeto de desarrollar la labor educativa directamente en los lugares de residencia de los indígenas.

Según Rafael Ramírez,

"Los Centros de Educación Indígena [...deberán] de capacitar a los indios para que se rehabiliten por

[24] Aguirre Beltrán; op. cit. Pág. 174.

su propio esfuerzo, tomándolos en su propio ambiente y en el mismo medio en el que se desenvuelve su vida familiar y social. [...]

"El punto de partida para el trabajo será la vida misma de los indios tomada en su conjunto, cualquiera que sea el plano cultural en que se encuentre y la mira será llevarlos paulatinamente hacia planos de vida más satisfactorios. [...]

"...se intenta restituir al proceso educativo su primitivo carácter comunal. En los núcleos sociales retrasados que carecen de escuela, las comunidades se constituyen ellas mismas en entidades educadoras. [...]

"Los Centros de Educación Indígena han de establecerse especialmente en aquellos núcleos de indios que se encuentran en planos culturales bajos y cuyo atraso no sería posible destruir por la sola influencia de la escuela rural. [...]

Y sigue diciendo:

"Como el método de aprender usado por las sociedades primitivas es el de <aprender haciendo> toda enseñanza en esos centros será viva y real." [25]

Para concluir, el mismo Rafael Ramirez anota que:

"En éstos Centros los alumnos podrán aprender: a) El idioma castellano, hasta usarlo como medio de expresión y comunicación. b) Costumbres y hábitos satisfactorios y modos superiores de vida personal, doméstica y social. c) Las ocupaciones y quehaceres domésticos necesarios para elevar y dignificar la vida del hogar. d) Los trabajos agrícolas, la crianza de animales domésticos y las industrias y oficios rurales de la región, a fin de capacitarse para su rehabilitación económica y social. e) Los juegos, deportes y recreaciones y las actividades mediante las cuales la vida emotiva halla expresión [...]. f) Las artes populares de la región. g) El uso de los instrumentos de cultura (leer, escribir, contar), en la medida que sea necesario para transportar la vida a planos inmediatos superiores." [26]

Es sólo hasta la época cardenista (1936 - 1940), cuando el estado mexicano se plantea consolidar a la nación fincándose en el respeto a la lengua y la cultura indígenas. Es entonces

[25] Ramirez, Rafael; op. cit.; pág's 144, 145, 146 y 147.

[26] Idem; pág's 148 y 149.

cuando se reconoce la existencia de los movimientos indígenas y sus organizaciones, como parte de la política estatal de conformar organizaciones sectoriales -obreros, campesinos, indígenas, etc.- separadas entre sí y estrechamente vinculadas con el Estado. [27]. Como lo dicen Mejía y Sarmiento,

"El sexenio cardenista [...] representa los primeros intentos de coordinación de los pueblos indígenas desde el estado y los primeros planteamientos de una política indigenista coherente." [28]

En la época cardenista se otorga reconocimiento a la cultura indígena como parte integrante de nuestra nacionalidad, de "lo mexicano". Es una etapa en la que

"Ya no [...] tan sólo [se pretendía] que el indígena se transformara en mestizo; para que de ese modo se integrara a la nación y se mexicanizara. Sino que ahora [...] tanto el mestizo como el criollo deberían voltear sus ojos hacia el indígena, y buscar en él la verdadera "mexicanidad". [...]

"Ya no bastaba transformar e integrar al indígena en mestizo, sino que ahora era necesario mexicanizarlo." [29]

En este mismo sentido, se dan los primeros pasos tendientes a fundamentar el desarrollo de una educación de carácter bilingüe, es decir, de una escuela que parta del conocimiento y manejo de la lecto-escritura de la lengua materna del educando para, en un segundo momento, llegar a la enseñanza de las primeras letras en español. Es claro que el respeto por la propia lengua implica también el respeto por la cultura

[27] Véase: Mejía Pifferos, M^a Consuelo y Sergio Sarmiento Silva; La lucha indígena: un reto a la ortodoxia; 1^a ed.; Ed. Siglo XXI (Col. Biblioteca México: Actualidad y perspectivas); México; 1987; pág's 38 y 39.

[28] Idem; pág. 38.

[29] Galván, Luz Elena; op. cit.; Pág's 37 y 36.

autóctona.

Ahora bien, éste cambio en la política educativa dirigida a los indígenas que parte de 1934 y que -como veremos más adelante- se ha venido desarrollando cada vez más hasta nuestros días, nace en un contexto muy específico: el sexenio de Lázaro Cárdenas, y se desarrolla dentro de los marcos de la llamada "educación socialista"; surge en un momento en el que se piensa que dadas las condiciones históricas por las que atraviesan tanto México como el mundo entero, es inevitable la llegada del socialismo al país lo cual requeriría de un importante apoyo de la educación. [30]

Así,

"Bajo la dirección del presidente Lázaro Cárdenas, México inició una etapa de grandes transformaciones sociales dirigidas a liquidar los vestigios del antiguo orden semifeudal y que abrieron horizontes insospechados al desarrollo nacional. La escuela fué un instrumento de apoyo para éstas transformaciones. La organización de las masas trabajadoras, la reforma agraria, la nacionalización de los ferrocarriles y de la industria petrolera, la creación de empresas productivas estatales en energéticos, minería y otros campos, la organización colectiva de ejidos, la reorganización política del país que supuso la creación del PRM, el desarrollo de grandes obras de infraestructura y los avances de la industria, éstos y otros cambios que se realizaron entonces modificaron radicalmente la estructura y la imagen de la sociedad mexicana y tuvieron un sentido nacionalista y popular" [31]

Además, de acuerdo con Guevara Niebla, durante el sexenio cardenista "el mismo gobierno mexicano había adoptado un lenguaje crecientemente radical en donde se hacían frecuentes

[30] Véase el prólogo de Guevara Niebla, Gilberto (comp.); La educación socialista en México; 1ª ed.; Ed. El Caballito (Col. Biblioteca Pedagógica); México; 1985; pág's 9 a 16.

[31] Guevara Niebla Gilberto; op. cit.; pág's 15 y 16.

referencias al socialismo" [32]; y es dentro de este contexto que se realizan grandes reformas que le imprimen a la educación un carácter popular. [33]. Es precisamente en este proceso donde los maestros juegan un papel de primordial importancia ya que una buena parte de ellos

"estaban sinceramente persuadidos de que la acción de la escuela debía consistir en preparar el terreno para la transformación socialista de la sociedad" [34]

En 1934, el Bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados encarga a una comisión de la XXV legislatura la elaboración de un proyecto de reforma al artículo 3º constitucional, en el sentido de desarrollar una educación de tipo socialista, de carácter laico y que estuviera bajo la propia supervisión y el control del estado mexicano. Este primer dictamen elaborado por el Bloque Nacional Revolucionario no constituye el documento definitivo sino sólo aquel que, debido a sus planteamientos, desata una fuerte polémica a nivel nacional en torno a la nueva propuesta de educación. [35]

Es ya desde este primer documento en torno a la educación socialista que se afirma lo siguiente:

"Creemos firmemente que la niñez y juventud mexicanas deben orientarse por esa doctrina [el socialismo científico] cuya finalidad suprema es la desaparición del régimen capitalista para

[32] Idem; pág. 16.

[33] Así, según Guevarta Niebla, la reforma socialista se introduce en la Escuela Nacional para maestros y la Escuela Nacional de Agricultura, y se crean el Instituto Politécnico Nacional, además de las escuelas regionales campesinas destinadas a la formación de maestros rurales, las escuelas vocacionales y los centros de educación para los indígenas orientados a la preservación de los valores culturales de las etnias. [Véase: Guevara Niebla; op.cit; pág. 14.]

[34] Idem; pág. 15.

[35] Véase: Geuvara Niebla; op. cit.

fundar la solidaridad humana en una sociedad sin clases y en la que los bienes se obtengan de acuerdo a las necesidades y los servicios prestados." [36]

Además, en párrafos anteriores del mismo documento en lo referente al carácter de la educación se asienta que:

"La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica." [37]

En cuanto al carácter de la educación socialista, se propone que ésta sea obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana. [38]

En especial dentro del proyecto de educación primaria se proponen siete materias para conformar el currículo: la lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía doméstica, actividades artísticas y educación física. [39]

En éste plan de estudios, el tratamiento de la "lengua nacional" -que es la materia de mayor interés para nuestro

[36] "Dictamen del Bloque Nacional Revolucionario"; en: La educación Socialista, P.N.R.; México, D.F., enero, 1935, p. 33. Citado por: Gilberto Guevara Niebla; op. cit. pp. 49 a 64; pág. 57.

[37] Idem; pág. 57.

[38] Para conocer el contenido de cada una de éstas categorías, véase: "Plan de acción de la escuela primaria socialista", tomado de Plan de acción de la escuela primaria socialista; SEP; México; 1935, pp. 3-9. En: Guevara Niebla Gilberto; op. cit. pp. 106 a 108.

[39] De: "Plan general de estudios y principios normativos de los programas"; tomado del Plan de acción...op. cit; pág. 113.

estudio- tiene también el objetivo desde siempre buscado, de lograr unificar a todo el país mediante la utilización de un mismo idioma, sin embargo, por vez primera se propone de manera oficial la búsqueda de métodos de castellanización que contemplen los intereses y condiciones reales de los grupos indígenas; es éste el primer momento de la historia de la educación indígena en México que se plantea desde el Estado la posibilidad de alfabetizar a los niños indígenas, partiendo de su lengua materna para dirigirse, en una segunda instancia, al español. Así, en el plan de estudios formulado para la escuela primaria socialista se plantea que:

"La lengua nacional deberá enseñarse en sus distintos aspectos por métodos naturales y en forma viva y funcional.

El objeto capital de ésta asignatura es dar un idioma común a los que carecen de un medio uniforme de relación y la posesión de un lenguaje correcto y completo para las necesidades del hombre y del niño de su comunidad. [...]

"En aquellos poblados donde el idioma castellano es desconocido o casi desconocido, la escuela desarrollará un plan de acción con el fin de que sus habitantes puedan utilizar el idioma oficial como instrumento de comunicación y de cultura." [40]

En la práctica, dicho "plan de acción" se traduce en una propuesta de educación bilingüe la cual, según Aguirre Beltrán, se inspira en la "política de nacionalidades de la U.R.S.S. que contempla entre sus finalidades la enseñanza de la lengua materna" [41]

De hecho, paralelamente a éstas propuestas de educación socialista elaboradas para toda la nación, el gobierno

[40] Idem; pág. 113.

[41] Aguirre Beltrán; op. cit.; pág. 312.

cardenista da una serie de pasos en los terrenos político y administrativo, encaminados a desarrollar una educación indígena bilingüe.

En este sentido, en su visita al estado de Chiapas durante su campaña presidencial, y en presencia de los indígenas tzeltales y tzoltziles, Cárdenas declara que durante su mandato creará el "Departamento Autónomo de Asuntos Sociales y Economía Indígena", mismo que se funda en 1936 bajo el nombre de "Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas" (D.A.I.I.). Este Departamento constituye una institución dedicada específicamente a la atención del sector indígena y es autónomo de la S.E.P. [42]

En un inicio, el DAII solamente se dedica a cuestiones de tipo administrativo o de gestión. Sin embargo, con el tiempo le son asignados los "Centros de Educación para Indígenas" que hasta entonces habían sido manejados por la SEP. Además, para su trabajo entre las comunidades indias le son asignadas las "Misiones Culturales" que cambian su nombre por el de "Misiones de Mejoramiento Indígena".

Aún así, dentro de la propia SEP sigue existiendo un Departamento de Educación Indígena, el cual, encabezado por el etnólogo Carlos Bassauri, impulsa en 1937 un "Plan Nacional de Educación Bilingüe" en los marcos de la III Conferencia

[42] Véase: Aguirre Beltrán; op.cit.; ANPIBAC, op.cit.; Salomón Nahmad; "La Educación Bilingüe y Bicultural para las regiones interculturales de México"; en: Revista América Indígena; Vol. XLII; No. 2. Ed; I.I.I.; México; abr-jun de 1982; pp. 203 a 220. y a: John A. Britton; Educación y radicalismo en México. [Tomo II: Los años de Bassols (1934-1940)]; 1ª ed; Sep-Setentas; México.

Interamericana de Educación, política que poco después es asumida también por el propio DAI:

Según Aguirre Beltrán, los planteamientos del DAI hacia los indígenas son expuestos por Luis Chávez Orozco en diciembre de 1939 en la Conferencia Nacional de Educación y pueden resumirse en los siguientes puntos:

"1) en nuestro país hay tantos problemas indígenas cuántos núcleos aborígenes existen en el territorio; 2) éstos problemas. [...] son distintos del problema campesino nacional; 3) la escuela rural indígena no sólo tiene que ser especificada sino que debe amoldar su programa y sus métodos a las realidades etnológicas de cada ambiente indígena; 4) el indígena tiene derecho a que se respete su personalidad; esto comprende el respeto a) a su idioma, b) a sus costumbres y c) a su derecho a la autodeterminación cultural y política; 5) en consecuencia, la escuela rural indígena debe ser bilingüe; 6) para ello conviene una distribución del magisterio que procure que las escuelas indias sean servidas por maestros nativos conocedores del idioma, y 7) la escuela tiene una función política que ha de llenar mediante la formación de una clara conciencia histórica." [43]

Además de la fundación del DAI, durante el mandato del presidente Lázaro Cárdenas se llevan a cabo ocho "Congresos regionales de las razas indígenas"; en 1939 organiza el Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas, en el que se discute acerca de la necesidad de avanzar en el conocimiento de las lenguas indígenas y de los métodos pedagógicos más apropiados para desarrollar una educación que contemple el uso de la lengua materna; en ese mismo año se acuerda echar a andar el llamado "Proyecto Tarasco" en el estado de Michoacán, el cual según los propios maestros indígenas "constituye la primera experiencia

[43] Aguirre Beltrán; op. cit; pág. 316.

[...] seria en materia de educación bilingüe", [44] sienta las bases para el desarrollo del primer congreso interamericano indigenista y propone un modelo de educación hacia los indígenas que en muchos aspectos sigue vigente hasta nuestros días.

Como bien lo dice Aguirre Beltrán:

"El proyecto Tarasco, como experiencia pedagógica, tiene en su tiempo, y en las décadas que pasan de entonces a la actualidad, una importancia indudable; el Proyecto marca los pasos y modos de hacer que son seguidos con mayor o menor éxito y apego al modelo original, por los nuevos programas que se implementan en el curso de los últimos cuarenta años." [45]

Así, el diagnóstico de las comunidades, el entrenamiento de indígenas para la alfabetización en la lengua materna, el apoyo a los grupos de nuevos maestros por profesionistas especializados, la elaboración de una propuesta de alfabetización para la etnia que incluya todas las variantes dialectales de la lengua, así como la elaboración de materiales didácticos en la lengua vernácula, son sólo algunas de las propuestas del modelo pedagógico del Proyecto Tarasco que de una u otra forma están presentes en la propuesta de Educación Indígena Bilingüe - Bicultural que hoy en día lleva a cabo a nivel nacional la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. Debido a las grandes similitudes entre los planteamientos educativos y metodológicos de ambos proyectos, me parece importante citar de manera amplia lo que Aguirre Beltrán plantea respecto a las propuestas del "Proyecto Tarasco":

"El personal técnico, a su arribo a la zona, comienza

[44] npibac; op. cit.; pág. 73.

[45] Aguirre Beltrán; op.cit.; pág. 277.

su desempeño por el diagnóstico de la situación existente; para ello evalúa el sistema educacional de la Meseta Tarasca [...]. Los resultados que suministra la pesquisa no pueden ser más desalentadores; pocos niños dominan el idioma oficial y la gran mayoría de los escolares desertan de las aulas en proporciones catastróficas. [...] dados los resultados, [...] en una convención regional celebrada en Paracho en julio de 1939, [...] se formula y pone en práctica un programa de trabajo que impone, en primer lugar, la investigación dialectal que consienta descubrir el monto de las diferencias locales y las posibilidades de tomar uno de los dialectos como idioma standard. [...]

"El segundo paso que se da es el de entrenar en los métodos de la alfabetización a los maestros en servicio y al personal de nuevo ingreso.[...] Se acude [...] al reclutamiento de jóvenes recién egresados de los centros de educación [...] que sostiene el DAII aún cuando apenas alcancen el nivel de la instrucción primaria. En un curso concentrado en un mes, se les induce en el dominio del alfabeto tarasco, en los métodos más eficaces de alfabetización, en el arte de la traducción y en la preparación de informes y de material didáctico; pero sobre todo, se les hace partícipes de los fines del programa y se imbuye en ellos la mística de su realización en condiciones precarias, [...]. Cada fin de semana se reúne a los alfabetizadores para aclarar las dudas y ayudarles a resolver dificultades técnicas imprevistas, u otro orden de inconvenientes que encuentren al desenvolver sus actividades pedagógicas.

"Con los maestros así adiestrados se forman misiones alfabetizadoras, jefaturadas por un lingüista, que se distribuyen por los distintos rumbos de la Meseta.

"La misión alfabetizadora permanece en un pueblo dado el tiempo necesario para adiestrar a los maestros nativos residentes en el método de alfabetización y en los procedimientos para ponerlo en práctica. Una vez satisfecho éste requisito se les deja a cargo de la escuela rural para que continúen el proceso educativo, con la recomendación de que la enseñanza del castellano se inicie sólo cuando el maestro esté seguro de que el educando domina la lectura y la escritura en la lengua materna. La supervisión de las labores escolares y el establecimiento en Paracho de un centro de producción y distribución de materiales impresos cumplen la necesidad de suministrar regularmente literatura en lengua standard." [46]

En el último año del mandato del General Lázaro Cárdenas

-1940- se lleva a cabo en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer

[46] Idem; págs 275 a 277. (subrayados del autor).

Congreso Indigenista Interamericano, en el que se plantea como tarea urgente la necesidad de desarrollar una educación de tipo bilingüe para todos los pueblos indígenas de América, y en la que los valores culturales de los pueblos indios sean respetados y tomados en cuenta. Congreso que sigue siendo de gran trascendencia para la educación indígena en México, ya que determina, de manera definitiva, la nueva postura del Estado mexicano respecto a la política educativa dirigida hacia los grupos étnicos, misma que se irá desarrollando en mayor o menor medida hasta nuestros días.

Como de nueva cuenta señala Aguirre Beltrán:

"La tesis filosófica [...] que sostiene la importancia del desempeño activo de la lengua materna en la adquisición del conocimiento de la realidad es [...] el argumento de mayor peso que, al celebrarse el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro 1940, obliga a las autoridades educativas a echar por la borda la teoría de la incorporación, hasta entonces vigente, y dar una consideración prioritaria a las ventajas que implica el uso de la diversidad de lenguas vernáculas habladas en el país como vehículos los más idóneos en el proceso de la educación de las comunidades de habla indígena." [47]

Las décadas subsiguientes -los años 40 y 50- se caracterizan por la parquedad del trabajo educativo dirigido hacia los pueblos indios. En éste periodo se llevan a cabo una serie de acciones administrativas y prácticas de manera aislada o entre sectores, etnias y regiones muy específicas pero que casi nunca abarcan el nivel nacional.

De hecho, a partir de los años cuarenta, la escuela, que hasta entonces había intentado ligarse estrechamente con la

[47] Idem; pág. 243.

comunidades a través de distintos medios como lo fueron las brigadas de las misiones culturales, o la capacitación de maestros indígenas bilingües en algunas regiones del país, es sustituida por la "escuela de amor" o por la "escuela de unidad nacional", y el proyecto de construcción de la nación fincado en el desarrollo social, es sustituido por el del desarrollo económico, que deja a un lado el importante papel que en los años subsiguientes a la revolución mexicana se le había otorgado a la escuela en general y a la educación indígena en particular.

Aún así, el gobierno del presidente Manuel Avila Camacho, con el apoyo de su secretario de educación, Jaime Torres Bodet, a partir de 1944 lleva a cabo una campaña nacional de alfabetización y propone para los indígenas la elaboración de una cartilla bilingüe, la cual sería apoyada, para 1945, con la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Dicho instituto planea desarrollar en tres etapas el trabajo alfabetizador para el cual fue creado:

"la primera tiene por finalidad seleccionar diez maestros bilingües de cada una de las regiones indias para prepararlos en la Ciudad de México en los aspectos antropológicos generales y pedagógicos particulares para aplicar la cartilla bilingüe correspondiente. La segunda se encarga de la selección de maestros rurales bilingües en cada región india para su adiestramiento por los diez maestros instructores de la primera etapa. La tercera, contiene la alfabetización de los nativos monolingües y los maestros rurales, asesorados por los maestros instructores mediante el uso de la cartilla bilingüe." [48]

[48] Idem; págs 279 y 280.

Sin embargo, dichas etapas no pueden ser desarrolladas en los tres años para los que fueron planteadas y los alcances del proyecto, además de exiguos, sólo logran atender de entre 56 grupos étnicos distribuidos en todo el país, a los nahuas del norte y del sur de Puebla, así como a los de Morelos, a los mayas de la península de Yucatán, a los tarascos de Michoacán y a los otomíes del Valle del Mezquital.[49]

Para 1947 y por decreto del presidente Miguel Alemán Valdéz desaparece el D.A.I.I. y es sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas (D.G.A.I.) dependiente de la SEP a la cual además de los Centros de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas y de las Misiones de Mejoramiento Indígena con las que ya contaba el D.A.I.I., le es agregada la Procuraduría de Comunidades Indígenas. La responsabilidad de conformar esta nueva institución cae sobre Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán.

Además, en 1948 es aprobado el proyecto de ley elaborado por el propio Aguirre Beltrán, conjuntamente con el profesor Sánchez Calderón y Ramón Bonfil, entre otras personalidades, que le dá vida al Instituto Nacional Indigenista (I.N.I.), que desde su nacimiento toma en sus manos el proyecto de educación indígena bilingüe.

Entre las primeras acciones del Instituto Nacional Indigenista, están la fundación del

"primer centro de acción integral, en los Altos de Chiapas con la denominación del Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal - Tzoltzil y encarga [...] a Gonzalo Aguirre Beltrán] darle forma, función y significado. El programa

[49] Véase: Aguirre Beltrán; op.cit.

educacional se piensa y pone en práctica de acuerdo con la vieja experiencia de la escuela rural mexicana y conforme a las desiciones recientes estipuladas en Pátzcuaro." [50]

Además, en 1952 se establece el segundo Centro Coordinador Indigenista (C.C.I.) en la Sierra Tarahumara; a principios de 1954 se crea el C.C.I. de la Cuenca del Papaloapan para atender a los indigenas mazatecos y chinantecos de habla tonal; y el cuarto se inaugura en mayo del mismo año en Tlaxiaco.

Sin embargo, como anotamos anteriormente, todas las acciones dirigidas a los indigenas durante èse periodo llegan tan sólo a algunos grupos ètnicos o se desarrollan en regiones muy limitadas del país, por lo que los avances de la politica educativa indigenista no se ven reflejadas a nivel nacional. Aún así, dado el carácter de los proyectos educativos dirigidos a los indigenas que se desarrollan posteriormente, puede asegurarse que todas éstas experiencias, desde el proyecto tarasco, pasando por la campaña de alfabetización de Torres Bodet entre los nahuas, mayas, tarascos y otomies, las acciones de los 4 primeros centros coordinadores indigenistas, e incluso -pese a sus criticables fines- las primeras acciones de alfabetización del Instituto Ling.ístico de Verano, permiten acumular la experiencia necesaria para llevar adelante lo que en 1963 fuera denominado por el INI y la SEP como "Sistema Nacional para la Educación Bilingüe", el cual llegaría por vez primera, a un mismo tiempo y con un sólo programa educativo, a

[50] Idem; pág. 320.

los 56 grupos étnicos que habitan en nuestro país.[51]

En el año de 1963, y siendo Jaime Torres Bodet Secretario de Educación de nueva cuenta, se lleva a cabo la VI Asamblea Nacional de Educación, convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en la que entre otras resoluciones, se plantea la necesidad de llevar adelante a nivel nacional una educación bilingüe para los indígenas de México.

Es en mayo del siguiente año (1964) que la Secretaría de Educación Pública echa a andar dicho proyecto con la creación del "Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües". En esta ocasión la responsabilidad mayor cae sobre la SEP y la participación del I.N.I. se restringe a la otrogación del apoyo técnico y administrativo. Aún así, los primeros intentos por desarrollar una educación bilingüe entre los indígenas se realizan en una primera instancia en las 11 regiones en las que operan los Centros Coordinadores indigenistas además de dos áreas lingüísticas adicionales abiertas por la SEP: la náhuatl de Puebla y Veracruz y la Otomí del Valle del Mezquital.

En esta primera etapa de vida de la educación bilingüe en México, los alumnos indígenas reciben atención tanto en el nivel preescolar, como en primero y segundo de primaria, y en algunos casos solamente, continúan con la educación dentro del sistema bilingüe en tercero y cuarto. "Después los educandos son canalizados a las escuelas de organización completa o a los

[51] Para el estudio de la educación indígena en México de 1940 a 1963 pueden consultarse las obras citadas de Aguirre Beltrán, la ANPIBAC, Luz Elena Galván y Salomón Nahmad Sittón.

internados indígenas para concluir la Primaria".[52]

Sin embargo, aún cuando la determinación de llevar adelante una educación de carácter bilingüe pudiera ser de gran relevancia para los indígenas y para la propia nación -dado que responde a necesidades tanto de los grupos étnicos como del Estado mexicano- se comete un grave error ya que, debido a una restricción presupuestal, se cierra la "Escuela Formativa de Promotores" del I.N.I. y el adiestramiento de los nuevos maestros queda en manos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio de la SEP, el cual desarrolla su trabajo capacitador entre maestros rurales e indígenas indiscriminadamente, y tan sólo en los meses de vacaciones escolares (julio y agosto), el resto del año ofrece una educación abierta y a distancia que, por supuesto, no logra sus objetivos.[53]

Aunado a lo anterior,

"en esta institución, así como en sus sucursales de las entidades federativas, no se proporciona instrucción especializada en técnica de la enseñanza en lengua materna ni didáctica de contenido indio, sino el conocimiento general que un maestro de primaria obtiene para obtener la aptitud de impartir la educación básica en lengua nacional. En ella además perdura el criterio intolerante de la castellanización a outrance que deja como herencia a los maestros de la SEP el acendrado patriotismo de Rafael Ramírez."[54]

[52] Hernández López Ramón; "Reflexiones en torno a la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural", en UNESCO; Educación...; op. cit.; pp. 115 a 130; pág. 118.

[53] Véase el estudio de Calvo, Beatriz y Laura Donnadieu; El difícil camino de la escolaridad (el maestro indígena y su proceso de formación); Ed. CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata # 55; México; 1982. Ahí se analiza el carácter de la capacitación recibida por los maestros mazahuas por dicho Instituto de Capacitación del Magisterio de la SEP a nivel estatal.

[54] Aguirre Beltrán; op.cit.; pág. 330. (Subrayado del autor).

De cualquier manera, a los pocos años de haber tomado la decisión de impulsar la educación indígena bilingüe se pueden ver los primeros resultados. Así, respecto a los avances cuantitativos del programa, Salomón Nahmad anota que:

"Para 1968 operaban en 25 regiones indígenas 2,150 promotores; para 1970 se tiene personal docente de 3,815 promotores y maestros bilingües y se atendían 1,601 escuelas con 125,895 niños indígenas. Para ese mismo año funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los Internados de Primera Enseñanza y juntos atendían a una población escolar de 5,835 alumnos. Operaban 24 Brigadas de Mejoramiento Indígena y 30 Procuradurías de Asuntos Indígenas. El Instituto Nacional Indigenista, atendía 2 escuelas albergue con 100 becas. Las Escuelas Secundarias Agropecuarias con internados, recibían el 33% de las becas vacantes anualmente, para inscribir a los niños indígenas que habían terminado la instrucción primaria." [55]

Estos números, así como los que provee la SEP para los años subsiguientes son asombrosos tomando en consideración la presencia prácticamente nula de una educación bilingüe entre los diferentes grupos étnicos de México. Sin embargo, como bien señala Sonia Lavín [56], aún cuando hay altos índices de estudiantes indígenas dentro del creciente sistema de educación bilingüe, los niveles de reprobación y deserción escolar en este sector son alarmantes y superan las tasas calculadas a

[55] Nahmad Sittón, Salomón; "La educación Bilingüe y Bicultural para las regiones interculturales de México"; en: Revista América Indígena; Vol. XLII, No. 2; I.I.I.; México; abr-jun de 1982; pág. 203 a 220; pág. 210.

[56] véase: Lavín de Arrive, Sonia; "Exclusión y rezago escolar: Elementos para una interpretación y prospectiva"; ponencia presentada al Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México; Centro de Estudios Educativos y Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación para América Latina y el Caribe; Mimeo; México; 1986.

nivel nacional y a las que se refieren específicamente al medio rural mexicano.

En 1971, bajo el mandato del presidente Luis Echeverría, se crea la Dirección de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), la cual concentra todos aquellos servicios que ofrecía la antigua Dirección General de Asuntos Indígenas y que quedaron dispersos cuando la SEP tomó en sus manos la responsabilidad de llevar adelante la educación bilingüe.

La formación de la DGEEMI tiene gran relevancia dado que a ésta se le asigna la responsabilidad de llevar adelante el trabajo alfabetizador y de educación bilingüe no sólo para el nivel preescolar sino para toda la primaria, y de crear un sistema de educación bilingüe con relativa independencia de la SEP. Así, a partir del 2 de marzo de 1973,

"La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se encargó de crear la estructura educativa que ha permitido a los niños indígenas recibir una educación bilingüe y bicultural en todos los grados de la Primaria, y expandir el servicio, en forma explosiva, de 14 a 64 regiones indígenas, así como los albergues escolares como servicios asistenciales de apoyo para la población escolar que vive dispersa." [57]

Además, como responsabilidades adicionales, a dicha institución se le asigna

"La organización de la alfabetización y castellanización que llevarían a cabo los promotores bilingües; la vigilancia de las brigadas de mejoramiento indígena y de las procuradurías de asuntos indígenas, y la formación de promotores y maestros bilingües en centros de integración social." [58]

En 1976, como parte del programa educativo del gobierno de

[57] Hernández López, Ramón; op.cit.; pág. 118.

[58] Galván; op. cit.; pág. 47.

José López Portillo, se elabora el Plan Nacional de Educación Indígena Bilingüe - Bicultural, y dos años después, en 1978, se funda la Dirección General de Educación Indígena (D.G.E.I.) dependiente de la SEP -y sucesora de la DGEEMI- la cual se encargaría de implementar dicho Plan de manera coordinada con el I.N.I. a nivel local y nacional.

En esos primeros años de vida de la DGEI, su titular y el del INI son la misma persona y

"es costumbre que en cada CCI [centro coordinador indigenista] se instalen las oficinas de la dirección regional de Educación Indígena, que son los representantes de la DGEI a nivel regional. El INI a través del CCI, se responsabiliza de ofrecer diversos servicios a la población indígena (zootecnia, enfermería, agricultura, salubridad, etc.) y la DGEI, a través de su dirección regional, proporciona el personal técnico indígena. Es decir, la DGEI selecciona y contrata al personal indígena y lo ubica en los servicios del INI. Sin embargo el servicio educativo es responsabilidad única de la DGEI." [59]

Sin embargo, ésta situación ha cambiado. Actualmente el titular de la D.G.E.I. es un profesor indígena y a raíz del proyecto de descentralización educativa del sexenio de Miguel de la Madrid y de la formación de las Unidades Educativas a Descentralizar (conocidas como U.S.E.D.) cada estado de la república en el que habitan grupos étnicos cuenta, en su propia U.S.E.D. con un Departamento de Educación Indígena, jefaturado por un maestro bilingüe.

Los años setentas se caracterizan por un fuerte impulso a la educación bilingüe y bicultural en gran parte de los países de América Latina, pero particularmente en México inspirada en

[59] Calvo, Beatriz y Laura Donnadieu; op.cit.; pág. 114.

"una corriente del pensamiento y acción político-administrativa pluricultural".[60]

Según Stéfano Varese y Nemesio Rodríguez,

"Esta corriente, que propugna formas de pluralismo étnico se basa en algunas premisas teóricas que podemos sintetizar de la siguiente manera:

"A)Se admite el carácter marginal de las etnias indias que generan riqueza, pero no participan equitativamente de sus beneficios. [...] [61]

"B)Se reconoce implícitamente que las etnias están insertas en la estructura clasista de la sociedad nacional y dentro de la misma se encuentran en condición de oprimidas. [...] [62]

"C)Se tipifica a Latinoamérica como un área multiétnica y se plantea el respeto al desarrollo cultural de las diferentes etnias indias, es decir, el derecho a ser ellas mismas en sus propios términos.

"D)Se reconoce el deber que tiene el Estado de garantizar a las colectividades étnicas el usufructo de sus territorios, así como responder a las demandas de servicios esenciales de las etnias en términos culturalmente adaptados, y, además, crear y garantizar las condiciones de una plena participación política de las etnias en cuanto tales."[63]

El impulso a la educación indígena bilingüe y bicultural en los años 70 se hace patente para el caso de nuestro país cuando observamos que en ese período se realizan múltiples reuniones

[60] Varese, Stéfano y Nemesio J. Rodríguez; "Etnias, indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectivas"; en: UNESCO; Educación, etnias y descolonización (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. I; 1ª ed.: I.I.I. y OREALC; México; 1983; pp. 3 a 55.

[61] Según Varese y Rodríguez, "El Estado, rector y orientador de la economía, puede y debe asumir la responsabilidad de disminuir la marginalidad de las etnias, proponiéndose actuar sobre las estructuras, los instrumentos y los efectos de la dominación". [Idem; pag. 7].

[62] Respecto a éste punto los autores afirman que "Es en el mercado, en la comercialización principalmente, donde se expresa la relación de explotación, la relación de intercambio desigual. [y agregan que ésta] situación permite identificar con claridad que las poblaciones indígenas siempre han estado integradas a la nación, pero en calidad de explotadas económicamente, dominadas políticamente y oprimidas culturalmente [Idem; pag. 8]

[63] Idem; pag's 7 y 8.

de diversos grupos de étnicos para discutir, entre otros temas, acerca de la forma de llevar adelante una educación de carácter indígena, bilingüe y biocultural. Así, para 1975 se llevó a cabo el I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en Janitzio; en 1976 se realizó la I Reunión de Maestros y Promotores Indígenas Bilingües en Vicam, Sonora; en el siguiente año, 1977, se desarrolló el II Encuentro de Profesionales Indígenas Bilingües en México, D.F., el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas y el I Congreso de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC).

Todas estas reuniones contemplaron entre sus objetivos la búsqueda de alternativas que pudieran implementarse conjuntamente con el Estado mexicano para alcanzar el desarrollo y consolidación de la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural.

La tónica de esas reuniones en lo referente a la educación es por lo general la misma, por lo que puede ser representativo de ellas lo anotado en los documentos resolutivos del I Congreso de la ANPIBAC, (1980), en los que se afirma respecto a la educación y a la cultura que:

"-La educación que se imparte en nuestras escuelas, no es una educación indígena, es una educación para indígenas, instrumentada para reproducir en cada etapa histórica la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica y la manipulación política.

"-Es tiempo de ejercer el derecho de buscar la educación que responda a nuestras necesidades sociales, lingüísticas y económicas.

"-Esta educación debe tener su base en la familia y en la comunidad y ser indígena bilingüe - bicultural.

"-Ya no es tiempo de más imposiciones de planes y programas que atenten en contra de nuestra filosofía y de nuestras formas de ser.

"La educación indígena bilingüe - bicultural debe ser reconocida por las leyes, así como las lenguas vernáculas.

"No estamos de acuerdo con la forma en que se está dando la castellanización en nuestros pueblos, porque representa un atentado en contra de nuestras culturas. Las lenguas indígenas deben ser enseñadas paralelamente al español.

"Pensar en nuestra educación significa que debemos manejarla desde los niveles básicos hasta los niveles universitarios.[...]

"La naturaleza de este plan nos hace resaltar solamente elementos relacionados con la educación y con la cultura. Esto no quiere decir que no reconozcamos que nuestro problema fundamental es la explotación económica y de relaciones de clase y de etnia, como lo admite el gobierno actual. Como promotores y maestros indígenas bilingües, pensamos que la cadena tiene que romperse por algún lado. La educación propia, instrumentada por el indígena, es una alternativa." [64]

Ahora bien, es imposible negar que el proyecto de educación indígena bilingüe - bicultural ha tenido un avance espectacular tanto cuantitativa como cualitativamente en la década de los ochenta, aún cuando los problemas para la aplicación de este tipo de educación han sido también enormes.

Así,

"Durante el período lectivo 1980-1981, el sistema atendió a 380,680 niños en edad escolar, con una graduación de 19,191 alumnos que terminaron el 6º año. El servicio se impartió en 4,677 escuelas primarias bilingües atendidas por 13,874 maestros y promotores bilingües. La cobertura atendida en materia de educación primaria bilingüe bicultural en nuestras áreas de trabajo, el 67% de la demanda existente para el período 1980 - 1981. De los 56 grupos lingüísticos que registra, oficialmente, el Instituto Nacional Indigenista, se atienden 51 en

[64] ANPIBAC; op. cit.; pág's 266, 267 y 268.

educación primaria bilingüe bicultural."[65]

Y ya para 1986 se habla de la existencia de más de 32,000 maestros bilingües distribuidos por todo el país.[66]

Por otro lado, como resultado de la política denominada "indigenismo de participación", impulsada por el gobierno de José López Portillo y de los planteamientos del sexenio de Miguel de la Madrid por construir una educación "de y para los indios de México", se derivaba la necesidad de que el impulso y la dirección de éste proyecto educativo estuviera a cargo de los propios profesionales indígenas, por lo cual, actualmente, a la cabeza de la Dirección General de Educación Indígena se encuentra un maestro indio, y los departamentos de educación indígena de las Unidades Educativas a Descentralizar (USED) en los distintos estados de la república también están comandados por profesores indios de las diferentes etnias, existen Jefaturas de Supervisión Escolar así como escuelas bilingües específicas para cada una de las etnias de esos Estados, cuyos jefes de zona, supervisores, directores de escuela y maestros son profesores bilingües, que, al menos en su mayoría, conocen y manejan tanto el español, como su lengua materna.

[65] DGEI; "Informe anual de labores 1980-1981 del Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para todos los niños indígenas (castellanización); SEP; México; 1981; pág.28. En: Hernández López Ramón; op.cit.; pág. 121. En la misma obra y página se señala que: "Los grupos lingüísticos no atendidos son los siguientes: el kikapú, en el Estado de Coahuila; el Chuj y Jacalteco en la frontera de México - Guatemala, el ocuiteco en el Estado de México y el pima alto en el Estado de Sonora." [Por ser hablados por grupos muy reducidos de adultos]

[66] Información ofrecida en la introducción y conclusiones del "Encuentro Nacional sobre Educación, Desarrollo e Identidad Cultural de las Comunidades Indígenas de México", organizado por la D.G.E.I. en la Ciudad de México en octubre de 1986.

Además, los programas de apoyo a la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural se incrementaron y diversificaron para cubrir los siguientes aspectos: educación preescolar bilingüe; educación primaria bilingüe - bicultural; albergues escolares de educación indígena; programa productivo en escuelas albergue; programa de reorientación del sistema de operación de albergues escolares; apoyo radiofónico bilingüe, programa de educación y capacitación de la mujer indígena y los centros de integración social.[67]

Es de gran relevancia agregar a lo anterior que a la D,G,E,I, se le asignó la responsabilidad de elaborar la estrategia para el desarrollo curricular de la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural (EIBB), así como los planes y programas de estudio para ese sistema educativo.

Para la realización de dicha labor se conformó, a partir de 1984, un equipo de trabajo constituido por profesionales indios, maestros indígenas de distintos grados escolares y etnias de nuestro país, personal técnico indígena y mestizo de esa Dirección educativa y de otras instancias de la SEP, así como por algunos pedagogos y antropólogos del Centro de Estudios Educativos (CEE) y de la UNAM.

Dicho equipo trabajó de manera coordinada en la elaboración de la propuesta con cierta división del trabajo a su interior: el personal de la DGEI, además de dirigir el proyecto elaboró los Planes y Programas de la propuesta curricular para la EIBB; El CEE. diseñó los "Cuadernos - Guía para la Educación Indígena

[67] Véase la obra citada de Hernández López Ramón para conocer los planteamientos y avances fundamentales de éstos proyectos.

Bilingüe - Bicultural" para preescolar, primero y segundo de primaria, concebidos como instrumentos pedagógico - didácticos que permitirían aplicar en la práctica dicha propuesta; por su parte, la UNAM jugaría el papel de asesor del proyecto.

La propuesta curricular para la E.I.B.B. se enmarcaba inicialmente dentro del proyecto del entonces secretario de educación, -Jesús Reyes Heróles- por desarrollar en México una educación básica de 10 años, la cual abarcaría un año de preescolar, los seis grados de la primaria y los tres años de secundaria, además de una propuesta curricular específica para las ciudades, otra para el campo y una más para el sector indígena, las cuales, por supuesto, tendrían elementos metodológicos y de contenido comunes entre sí. En este sentido, tanto los planes y programas, como los propios cuadernos - guía para la E.I.B.B. partían desde el preescolar y pretendían, en un inicio, abarcar esos primeros 10 años de la educación.

Sin embargo, tanto la muerte de Reyes Heróles, como las restricciones presupuestales a nivel nacional que se agudizaron a raíz del terremoto de 1985, truncaron el proyecto de desarrollo de la educación básica de 10 años y en cierto sentido impidieron que la nueva propuesta de educación indígena se aplicara a nivel nacional antes de concluir el sexenio, como se había planeado originalmente.

El instrumento que dirigirá la acción del maestro bilingüe para la aplicación y el manejo de los planes y programas indígenas se denomina "Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural". En él se proponen lineamientos

pedagógicos para que el profesor indio pueda desarrollar una actividad docente ligada a las necesidades e intereses de los grupos indígenas; se dota al profesor indio de una metodología sencilla para que, éste pueda recuperar y sistematizar los elementos culturales y los del conocimiento propio de las distintas etnias del país, a fin de integrarlos como "contenidos étnicos generales" y "contenidos étnicos específicos"[68] al currículo del niño indígena; además se ofrecen al maestro bilingüe algunos elementos que le permiten propiciar la incorporación de los distintos miembros de la comunidad al proceso educativo de los niños.

De hecho, los objetivos fundamentales del "Cuaderno - Guía" pueden resumirse en los siguientes puntos:

* Durante preescolar y primero de primaria, la enseñanza se hará en lengua materna; el aprendizaje del español, como segunda lengua, se iniciará a mediados del segundo año de estudios.

* La educación partirá de lo propio a lo ajeno, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto; será una educación que vaya de lo indígena a lo nacional, de lo mexicano a lo universal.

* En el Cuaderno - Guía se proponen lineamientos para que el maestro transforme los diversos sucesos de su comunidad en

[68] Como se verá de manera detallada en el tercer capítulo de este trabajo, la propuesta curricular indígena se plantea el manejo de tres tipos de contenidos: a) contenidos de carácter nacional y universal, que comparten todos los niños mexicanos y se encuentran plasmados en los libros de texto vigentes hoy en día; b) contenidos étnicos generales, comunes a todos los niños indígenas del país; y c) contenidos étnicos específicos propios para cada uno de los 56 grupos indígenas de México.

acontecimientos educativos, lo cual le permitirá partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto.

* Se plantea desarrollar una educación tal, que provoque un aprendizaje significativo mediante el tratamiento de temas, acontecimientos o problemas de su comunidad que sean de interés para el niño de acuerdo a su edad.

* Se genere una metodología de enseñanza - aprendizaje que propicie el desarrollo de actividades en las cuales los niños puedan observar, analizar, e interactuar con el objeto de estudio.

* La educación será generada por la comunidad educativa, es decir, por la participación de los niños, los maestros y los diversos miembros de la comunidad: padres de familia, ancianos, autoridades civiles y religiosas, curanderos, etc.

* A través de las actividades de investigación se irán sistematizando los conocimientos científicos, técnicos y los relativos a su propia organización social y comunitaria, los cuales se convertirán en los contenidos étnicos específicos de la educación indígena.

* Por último, en el Cuaderno - Guía se propone que la educación indígena bilingüe - bicultural tenga un currículo flexible que se irá enriqueciendo día a día con aquellos contenidos que, niños, comunidad y maestros, consideren necesarios de incorporarse, sin perder nunca de vista que existen también una serie de contenidos nacionales que no pueden sustituirse, ya que el joven indígena que desee continuar sus estudios en cualquier escuela del país deberá

er la preparación para poder acceder a ella.

Sin embargo, no sin tristeza debemos aclarar que el desarrollo de la propuesta curricular propia para los 56 grupos étnicos de nuestro país, quedó truncada en su esencia debido a los nuevos lineamientos de la Secretaría de Educación Pública sólo algunos de sus planteamientos quedaron integrados a la propuesta del currículo para la educación preescolar y primaria y está desarrollando la S.E.P. para aplicarse nuevamente a nivel nacional.

Debido a esas circunstancias, al menos en el sexenio que iba de concluir, la propuesta curricular para la educación étnica bilingüe - bicultural quedó de nueva cuenta relegada a plano experimental y no logró extenderse hacia las 56 etnias y los 32,000 maestros bilingües y sus escuelas.

De cualquier manera, la D.G.E.I. está realizando desde 1986 a la fecha, un proyecto de aplicación y seguimiento de la propuesta entre las escuelas, niños y maestros tlapanecas, tonacas, nahuas y mixes, mientras que el Centro de Estudios Educativos en ese mismo periodo ha venido implementando de manera experimental el "Cuaderno - Guía para la Educación Étnica Bilingüe - Bicultural" como un instrumento metodológico que permitirá al maestro integrar "contenidos específicos" en los marcos de una u otra propuesta, entre los maestros tzeltales del Estado de Chiapas y en la zona rural mazahua del Estado de México.

Ahora bien, dado lo novedoso de la propuesta por un lado y teniendo en consideración la relativa juventud del magisterio

bilingue en nuestro país, me parece que tiene relevancia elaborar como trabajo de tesis profesional una investigación específica centrada en el análisis tanto teórico como el que resulte del trabajo de campo, tendiente a desentrañar el papel que juegan los maestros indígenas como intermediarios entre las comunidades indias y la nación.

Este trabajo de tesis se enmarca dentro del proyecto general de evaluación y seguimiento de la propuesta del "Cuaderno - Guía" en la zona mazahua del Estado de México, y pretende basarse fundamentalmente en la observación directa del trabajo de los maestros bilingües dentro y fuera del aula, así como en los cursos de capacitación para el manejo y aplicación de dicho instrumento y, por supuesto, contempla el análisis de ese problema desde la perspectiva teórica, todo lo cual se desarrollará en los capítulos subsiguientes.

la educación occidental que hemos recibido en la escuela, nos ha motivado a buscar mejoras económicas, pero también nos ha sacado de nuestras comunidades, hemos abandonado a nuestras familias y muchos hermanos se avergüenzan de nuestro origen y de nuestra cultura.

La mayoría de nosotros que recibíó ese tipo de educación queremos ser ladinos, mbobo decimos en hñahñú. Perdemos la relación con la tierra; es más, perdemos la fé en nosotros mismos, creemos que la cultura hñahñú no tiene validez porque así lo han dicho las gentes que no hablan nuestra lengua ni conocen nuestra cultura. Nos olvidamos de que el sistema socioeconómico que impera en nuestra patria nos margina por ser indios.

Gilberto Claro Moreno y
Marcelino Botho Gaspar

(Maestros otomíes)

EL PAPEL DEL MAESTRO BILINGUE COMO INTERMEDIARIO ENTRE
LAS ETNIAS Y LA NACION

En el "Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural" presentado en diciembre de 1979 por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), al Lic. José López Portillo, entonces presidente constitucional de México, los maestros indígenas declaran que

"desde 1964 nuestra participación en el sistema educativo nacional ha sido en el plano de instrumento, de objeto, en el papel de intermediarios entre la cultura occidental y las culturas indígenas, entre el conocimiento y las técnicas occidentales y el conocimiento y las técnicas indígenas, intermediarios entre el estado y nuestras propias comunidades." [69]

Y mas adelante, continúan diciendo que

"A nivel castellanizador, maestro o promotor, nos encargamos de realizar tareas diseñadas por el Estado, a usar libros, cuadernos de trabajo, planes y programas elaborados por técnicos no indígenas, actividades que han programado los intelectuales o especialistas",

[69] ANPIBAC; "Plan Nacional para la instrumentación de la educación indígena bilingüe bicultural"; en el apéndice de: ANPIBAC; Los Indígenas y su política educativa (I Congreso Nacional); Mimeo; México, 1980, pag. 212 a 285; p. 224.

Como complemento de lo anterior en el documento se señala que:

"A nivel de directores de escuela, supervisores, directores regionales y coordinadores, somos los responsables [de] hacer cumplir las órdenes de quienes tienen la decisión en sus manos; nuestras funciones son más de carácter administrativo que técnico, [...]. En fin, somos un instrumento al servicio del aparato burocrático de la sociedad no indígena, un instrumento muchas veces en contra de nuestra propia gente, en contra de sus luchas, sus aspiraciones, sus reclamos".[70]

Así, vemos que el papel desarrollado por los maestros indios en el proyecto educativo bilingüe-bicultural, es el de instrumentadores de la política educativa oficial sin una participación real en el desarrollo de un proyecto educativo de carácter indígena, bilingüe y bicultural que efectivamente responda a las condiciones, demandas y necesidades reales de las comunidades indias de México, hecho que en éste y otros muchos documentos de las organizaciones indígenas se reclama explícitamente.

En éste sentido, la ANPIBAC señala que

"al nivel de las decisiones sobre los problemas que afectan al indígena, en materia educativa o en programas de desarrollo, no existe participación real o igualitaria dentro del sistema, ni siquiera al nivel de subdirector o jefe de departamento, en instituciones dedicadas a éstos programas. Nuestra participación hasta ahora sigue siendo condicionada al papel de gestor, de fuerza de presión, de conciliador o el papel de justificador, a través de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), o a través de los Consejos de Pueblos Indígenas, cuando deben ser éstas organizaciones las encargadas de plantear la política propia del indígena y organizar las acciones para el desarrollo de las comunidades."[71]

[70] Idem; pág. 226.

[71] Idem, pag. 226 y 227.

Creo que estas afirmaciones son válidas hoy en día aún cuando algunos profesionales indios han participado de manera activa en el desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe y bicultural (EIBB).[72]. Así, por ejemplo, vemos que la Dirección General de Educación Indígena es encabezada por profesionales indios, los cuales, entre otras acciones, han diseñado los planes y programas de la EIBB para preescolar y primaria, y establecido los criterios para el diseño de los "Cuadernos Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural" correspondientes a preescolar, primero y segundo de primaria, que pretenden ser los instrumentos metodológicos que manejen los maestros indígenas para poder aplicar en la práctica esa propuesta curricular.

Sin embargo, si analizamos el carácter que se pretende imprimir a este currículo, veremos que las tareas que deben asumir los maestros bilingües para llevarlo adelante son enormes y muy complejas, y demandan de ellos un gran esfuerzo organizativo, de trabajo con las comunidades y, por supuesto, de tipo técnico y profesional.

La propia ANPIBAC en el documento antes mencionado, señala que:

"La educación que buscamos es aquella que nos permita volver a nuestros pueblos, [...] desarrollar nuestra cultura y nuestra ciencia, [...] resolver nuestras necesidades vitales, que nos auxilie a aprovechar mejor la tierra, a no depender de los empleos, que nos permita vivir entre la naturaleza, [...] fabricar nuestros

[72] En adelante denominaremos a la Educación Indígena Bilingüe Bicultural con las siglas "EIBB".

propios satisfactorios, [...] combatir la explotación, la miseria y la manipulación, y a participar efectivamente en la construcción y definición del país".[73]

Mas allá de este planteamiento general, los profesionales indios definen las características específicas y concretas de la EIBB. Así, dicha educación será:

"I. Indígena, porque debe ser instrumentada por los propios indígenas, según las necesidades del desarrollo y teniendo como base la cultura propia, los conceptos del mundo y de la vida de los grupos indígenas, [ésta deberá] favorecer la formación del hombre y la comunidad dentro del respeto a la naturaleza, asegurar la existencia de la familia y la comunidad indígena, y el predominio de los intereses de la colectividad, haciendo converger en ellos los intereses del individuo.

"II. Bilingüe, por el hecho de que contemplará, de la misma forma que en el caso del castellano, la enseñanza de la lectura, escritura y estructura lingüística y gramatical de las lenguas indígenas; [garantizará] la enseñanza, reforzamiento y desarrollo de las lenguas vernáculas [... en donde actualmente se hablan y también] en las comunidades donde se han perdido.

"III. Bicultural, porque se enseñará en primer término la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y valores científicos, utilizando de preferencia la metodología que ha permitido a los grupos indígenas sobrevivir a los embates de la colonización y al proceso <civilizatorio>. Sobre esta base, se enseñarán los valores filosóficos de otras culturas, los objetivos, conocimientos y tecnologías que favorezcan el desarrollo del hombre, la sociedad y la naturaleza, [así mismo se aprovecharán] la metodología y las formas de evaluación que sin atentar contra la cultura indígena, mejoren el proceso y la calidad educativa.[74]

Respecto a la educación indígena bilingüe bicultural los profesionales indios agregan que:

[73] Idem, pp.234.

[74] Idem, pp.234, 235 y 236. (subrayados míos)

"esta nueva educación no solamente [es válida] desde el punto de vista humano o desde el ángulo de la búsqueda del desarrollo, sino también desde el punto de vista técnico; esto es, que hay que ir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto; por tanto la educación debe partir de la lengua indígena y de la cultura propia", [75]

para dirigirse y vincularse en un segundo momento a la lengua oficial, así como a la cultura nacional y universal.

Ahora bien, tanto los documentos de los propios maestros indígenas, como la aplicación en la práctica de la propuesta curricular indígena, nos llevan a plantearnos como hipótesis de trabajo que actualmente, los maestros bilingües juegan un doble papel contradictorio en sí mismo:

1.- Por un lado, contribuyen a reproducir las condiciones ideológicas y sociales imperantes en nuestro país, y específicamente, las relaciones de opresión de la cultura nacional frente a la cultura indígena.

Así, el maestro indígena jugará el papel de "reproductor" de la cultura nacional al interior de su etnia debido a su inserción en el sistema escolar nacional que por definición se propone construir un proyecto de nación por encima de las propuestas culturales y educativas de las etnias; por su responsabilidad de aplicar los planes y programas educativos oficiales entre los niños de las escuelas y comunidades indias en los que los contenidos y la lengua nacionales tienen

[75] Idem, pp. 234, 235 y 236,

prioridad sobre los étnicos; además, su propia práctica docente por lo general, pone un mayor énfasis en las rutinas, reglamentos, disciplina o hábitos que que preparan al estudiante para el trabajo, que en los contenidos en general, y los conocimientos y prácticas propiamente indígenas en particular; sin olvidar que en su propia vida cotidiana han ido ganando un espacio de cada vez mayor importancia el español como lengua, pero también la vestimenta, la alimentación, y hasta las costumbres propiamente meztizas.

2.- Contradictoriamente a lo anterior, el trabajo docente de los profesores indios está propiciando una forma participativa y crítica de vinculación de la comunidad india frente a sus escuelas y a los proyectos educativos que éstas ofrecen, así como una concepción que entraña respeto y autoestima de los niños frente a sí mismos en tanto indígenas.

Así, su estrecha vinculación con los niños y las comunidades: padres de familia, ancianos, autoridades civiles y religiosas, etc, ha desatado una forma mas participativa y crítica de vinculación de la comunidad india frente a sus escuelas, y está generando nuevas concepciones y demandas de los grupos indígenas frente a la educación escolarizada, ya sea por la exigencia de la implantación de los programas oficiales y la enseñanza exclusiva del español, o por el reclamo de un trabajo docente que desarrolle la lecto - escritura de la lengua autóctona y la introducción de contenidos educativos propios de la cultura indígena. Además, la relación permanente

con un maestro que, por su origen étnico maneja la lengua autóctona y cuenta con el conocimiento de la cultura de su etnia, no solo estrecha los lazos entre escuela y comunidad sino que permite una mayor comunicación entre alumnos y maestros, y fortalece la identidad étnica en los niños.

Para entender el doble papel que juegan los profesores bilingües en tanto intermediarios entre las etnias y la nación, debemos remitirnos al análisis que desde distintas perspectivas teóricas se ha hecho sobre la escuela y acerca de los maestros y su práctica docente, por lo cual analizaremos:

* La caracterización que hacen diversos autores acerca de la escuela y del trabajo del maestro como uno de los actores principales de la institución escolar: así, mencionaremos a Bourdieu, Passeron, Berger, Luckmann, Tedesco, Parra, y Borssoti, para quienes, entre otros teóricos, la escuela contribuye a propiciar las condiciones para la reproducción de la cultura de la clase en el poder.

* Asimismo intentaremos retomar algunos elementos que Gramsci nos ofrece para el análisis de los "intelectuales" con el objeto de ubicar al maestro bilingüe como un trabajador intelectual al servicio del estado, como un constructor de la "hegemonía" que no sólo impone la política educativa y cultural

de dicho estado entre los indios sino que también lleva hacia éste las propuestas y demandas indígenas.

* Con objeto de redondear la fundamentación teórica de nuestra hipótesis de trabajo intentaremos hablar del papel del maestro indígena como constructor de un nuevo estilo de relación entre las etnias y la nación retomando algunos elementos teóricos de autores como Giroux, Apple, Sefa o García Canclini para quienes la escuela no sólo constituye una instancia de reproducción de la cultura dominante, sino que en ella se introducen también elementos culturales de las clases subalternas, lo cual ellos han denominado como "resistencia cultural".

* Por último intentaremos acercarnos a la caracterización que hace Gramsci de la escuela y del maestro, así como sus propuestas en torno a la necesidad de conformar un nuevo tipo de escuela vinculada a la lengua, la cultura y el folklore popular, para poder hacer las comparaciones entre las alternativas gramscianas respecto a la educación escolarizada y la propuesta curricular indígena bilingüe bicultural, a fin de concluir con una caracterización del maestro que se requiere para llevar adelante una educación de éste tipo.

El desarrollo del marco teórico en la forma planteada nos dará cierta luz para el análisis de nuestra información de

campo, el cual se centrará en tres aspectos:

* Análisis de la propuesta curricular del "Cuaderno Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural";

* Análisis de las propuestas de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas para su aplicación en el aula, es decir, de unidades para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje que contemplan el manejo de "contenidos étnicos específicos" y que fueron diseñadas durante los primeros acercamientos de dichos profesores al "Cuaderno - Guía";

* Así como el análisis de las "observaciones de clase" realizadas durante el trabajo de seguimiento de la aplicación del "Cuaderno - Guía" entre 12 escuelas de la zona escolar mazahua del Estado de México.

De manera que para iniciar la discusión sobre el problema que nos preocupa mencionaremos que, a reserva de los matices que unos u otros autores podrían imprimirle al papel que juega la escuela entre las clases dominadas de la sociedad, los profesores bilingües describen, en sus propios términos las consecuencias que trae consigo la presencia de ellas en las comunidades indígenas. En éste sentido, en las conclusiones del 1º Seminario de Educación Bilingüe - Bicultural que llevaron a cabo los maestros indígenas organizados leemos que

"uno de los agentes de este sistema, el menos visto y al parecer el más inocente, el sistema educativo, ha influido de tal manera [en las comunidades indígenas] que los jóvenes sólo piensan en su éxito personal, sin importarles la vida de la comunidad; no respetan ya al anciano, a las autoridades ni a los padres; la educación ha reforzado el hecho de tener verg. enza de nuestra propia cultura, de la lengua, tradiciones y formas de vivir; nos ha hecho flojos porque ahora ya no queremos trabajar la tierra, preferimos abandonar la comunidad para aventurarnos en la ciudad donde nos convertimos en los celadores y policías auxiliares, en "chalanés", en empleados mal pagados en las fábricas o en personal de servidumbre; o se cae, en el caso de la mujer, en la prostitución y en la delincuencia, en el caso del hombre." [76]

Así, los indígenas hablan de la escuela como una institución que ha desatado un proceso de cambio y hasta destrucción de las formas culturales y de vida que habían logrado conservar generación tras generación, lo cual constituye un fenómeno que ha sido tratado por diversos teóricos de la educación desde distintas perspectivas .

En este sentido, para algunos autores, la escuela es una instancia destinada a la reproducción de la cultura de la clase dominante, para ellos,

"el sistema educativo es conceptualizado [...] como un campo desde el cual se opera en forma sistemática para la imposición de un orden cultural que, desde el momento en que se impone a través de la acción pedagógica escolar, adquiere la legitimidad y el carácter de un orden cultural dominante." [77]

[76] Garduño Cervantes, Julio; El final del silencio. (Documentos indígenas de México); 2ª ed.; Premià ed. y Ediciones del Centro Cultural Mazahua; México; 1985; pag's 70 y 71.

[77] Tedesco, Juan Carlos y Rodrigo Farra; "Marginalidad urbana y educación formal (planteo del problema y perspectivas de análisis)"; en: Farra, Rodrigo, Germán W. Rama, et.al.; LA EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA; Ed. Kapelusz (UNESCO-CEPAL-PNUD); Col. Biblioteca de Cultura Pedagógica; serie educación y sociedad; 1ª ed.; Argentina; 1984; Pág. 98.

De acuerdo a Giroux, uno de los principales representantes de esta concepción es Bourdieu, para quien

Las nociones de cultura y capital cultural son centrales [...] en el análisis de cómo funcionan los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas. Bourdieu argumenta que la cultura que se transmite en la escuela se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad en su conjunto en tanto que confirma la cultura de la clase dominante mientras que, al mismo tiempo, des-confirma las culturas de otros grupos. Esto se vuelve más comprensible mediante un análisis de la noción de capital cultural: los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan los individuos a través de los límites de la clase a la que pertenece su familia. Un niño hereda de su familia conjuntos de significados, atributos de estilo, modos de pensar, tipos de inclinación que reciben un status y un valor social determinado de acuerdo con lo que la clase o clases dominantes califican como el más valioso capital cultural. [78]

En este sentido, Giroux continúa diciendo que para Bourdieu:

"Las escuelas juegan un papel especialmente importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante. Tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento, modos de hablar y modos de relacionarse con el mundo que aprovechan el tipo de familiaridad y de destrezas que sólo ciertos estudiantes han recibido de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. Los estudiantes cuyas familias sólo tienen una leve conexión con el capital cultural dominante están en obvia desventaja." [79]

O para describir este fenómeno en las propias palabras de Bourdieu:

 [78] Giroux, Henry A; "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico"; en: Revista Cuadernos Políticos; copia fotostática; pag's 36 a 65; pag. 38.
 [79] Idem; pag. 39.

"La cultura de la élite está tan cerca de la escuela que los niños de la clase media baja (forzosamente los de la clase trabajadora agrícola e industrial) pueden adquirir, pero sólo mediante un gran esfuerzo, algo que le está dado a los niños de las clases cultas -estilo, gusto, ingenio-, en suma, aquellas actitudes y aptitudes que parecen naturales entre los miembros de las clases cultas y naturalmente que se esperan de ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase" [80]

Al respecto, en el texto La reproducción Bourdieu y Passeron afirman que:

"uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares y todo lo que enseña la <escuela de la bruja y el pastor>, según expresión de Michelet) y formando de ese modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi monopolio de las clases dominantes (por ejemplo diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)." [81].

Al analizar la relación que se establece entre las comunidades indígenas y las escuelas nos encontramos con que en algunas ocasiones se constata un evidente rechazo de algunos de los padres de familia o de localidades enteras por enviar a sus

[80] Bourdieu, Pierre; "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales"; en: Patricia de Leonardo; LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN; 1ªed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca Pedagógica); México; 1986; pp. 103 a 129; pág. 120. (Subrayados de los autores).

[81] Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron; "LA REPRODUCCIÓN (ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA); 2ªed.; Ed. LAIA; Barcelona, España; 1981; pág's 82 y 83.

hijos a las escuelas bilingües, lo cual podría explicarse, en los términos planteados por Bourdieu y Passeron, como una reacción ante un tipo de escuela que en lugar de proponerse enseñar entre los niños los conocimientos y saberes "legítimos" de la cultura dominante, se plantean utilizar la lengua materna y los conocimientos propios de la etnia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, dentro de las comunidades indígenas que podríamos denominar como "más tradicionales", y que por lo general se encuentran en sitios distantes de los grandes pueblos y de las ciudades, nos encontramos con que la escuela, -aún siendo bilingüe- no es aceptada como una institución "legítima", en tanto que no transmite conocimientos, saberes y hasta valores considerados como "legítimos" y si desarrolla propuestas educativas muy distantes de sus particulares formas de ver y entender el mundo.

De manera que el intento por construir, una escuela dirigida a los indígenas de tipo bilingüe - bicultural, constituye un esfuerzo por darle a la escuela legitimidad. El problema radica en "indigenizar" la escuela, en que ésta tenga una funcionalidad que rebase la enseñanza de la lecto-escritura en español y de las operaciones básicas de la aritmética, para convertirse en una institución en la que también se transmitan y enseñen los valores y saberes propios de las etnias.

Ahora bien, paralelamente a la descalificación de los conocimientos y saberes de las clases subalternas, se presenta según Bourdieu y Passeron el fenómeno de la "autoexclusión", el

cual toma su lugar en el momento en que los estudiantes, por sí mismos, deciden salirse del sistema educativo escolarizado para integrarse, la mayoría de las veces, a aquel sector del mercado de trabajo al que pueda acceder con los estudios que posee.

En este sentido, dichos teóricos señalan que:

"en todos los casos, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la legitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión. Todo sucede como si la duración legítima del trabajo pedagógico que se concede a las clases dominadas estuviera objetivamente definida como el tiempo necesario y suficiente para que el hecho de la exclusión tome toda su fuerza simbólica, o sea, para que aparezca a los que la sufren, como la prueba de su indignidad cultural y para que nadie pueda aducir ignorancia a la ley de la cultura legítima." [82]

Sin embargo sería muy pretencioso afirmar que, cuando existe un rechazo a la escuela bilingüe, este se debe exclusivamente a sus propuestas educativas o por los conocimientos que se imparten en ellas, dado que gran parte de esas comunidades no conocen los planteamientos básicos de la educación bilingüe - bicultural, y a la escuela se le asigna un papel de carácter instrumental, -sea ésta indígena, estatal o federal- en el que las tareas que son concebidas como inherentes a la institución escolar son el enseñar a los niños a leer y escribir en español, así como el manejo de los números y de las cuatro operaciones básicas.

[82] Idem; Pag. 82.

De manera que, otro factor que pudiera influir en la terminación de una actitud de rechazo hacia las escuelas lingües no sólo de parte de algunas comunidades indias, sino también de los maestros estatales y federales y hasta de diversas instancias de la SEP, lo constituye el lugar que simbólica o prácticamente ocupa la propuesta curricular lingüe - bicultural como un último eslabón dentro de la estructura de lo que, en términos de Bourdieu, pudiera constituir el "plan de estudios hegemónico" de nuestro país, en donde el currículo de las escuelas particulares e incluso el oficial, que se aplica en todas las escuelas federales y estatales, se encuentran "por encima" de la educación indígena, la cual ocupa un lugar marginal dentro de las propuestas curriculares nacionales y socialmente es concebida como "de segunda".

Así, según Bourdieu, todos los conocimientos que se aprenden en la institución escolar están subordinados a los que proponen en el "plan de estudios hegemónico", mismo que descalifica las propuestas y elementos de la cultura dominante y su estructura y contenido descalifica a los conocimientos y valores de las clases y grupos subalternos. En este sentido Bourdieu, señala que para dicho autor

La importancia del plan de estudios hegemónico recae tanto en lo que incluye -con su énfasis en la historia occidental, la ciencia, etc- como en

lo que excluye -historia del feminismo, estudios de cultura negra, [y nosotros agregaríamos los estudios de la cultura indígena,] historia del trabajo, profundidad en los cursos de arte y otras formas de conocimiento importantes para la clase obrera y para otros grupos subordinados." [83].

Así, el actual proyecto de educación indígena bilingüe - cultural, aún cuando está encabezado por los profesionales ios, está supeditado al proyecto de educación que el Estado arroja a nivel nacional, a un proyecto centralizador y de perspectiva urbana y capitalista. De ahí que afirmemos que la construcción de una escuela y un currículo propio para los os indígenas dependerá en gran medida de la tenacidad y acidad de negociación política e ideológica de las etnias nte al proyecto educativo nacional.

Sin embargo, aún cuando existe en algunos sectores al erior de la SEP, entre ciertos maestros, y en determinadas unidades indígenas una actitud de descalificación frente a escuelas bilingües, sus propuestas educativas e incluso sus stros, creemos que los egresados de este sistema de cación -en comparación con los estudiantes indios de las uelas estatales y federales- están en posibilidades de stituirse en portadores de mejores herramientas culturales e ológicas que les permitan comunicarse y relacionarse con la tura nacional, ya que tanto el trato cotidiano con maestros tadores de la lengua de los niños, como el hecho de ticipar en un tipo de escuela que pretende, aunque todavía muchísimas limitantes, rescatar y respetar los valores

[1] Giroux; op. cit.; pág. 45.

lturales de las etnias, ubican al estudiante en una situación mayor autoestima frente a sí mismo como indígena.

Hecho que seguramente no sucederá con los estudiantes indígenas de las escuelas estatales y federales, los cuales su origen cultural y lingüístico son "descalificados" de brada por maestros mestizos y por sus compañeros de clase, ya

"las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramas de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudios hegemónico y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante". [84].

ilo que obviamente no es manejado por los jóvenes indios resados de cualquiera de las escuelas rurales estatales, federales o bilingües; dadas las francas dificultades para mejorar el propio español

Ahora bien, para que la escuela logre difundir e proyectar en los individuos de las distintas clases la ltura de la clase dominante, tiene que constituirse en una stitución "legítima" frente a todos los miembros y estratos la sociedad, capaz de difundir conocimientos y formas de rsar también considerados como "legítimos" y cuyos agentes icadores, sus maestros, sean vistos como personas revestidas cierta autoridad, de "autoridad pedagógica", para difundir os conocimientos y formas de ser y de pensar.

 [1] Idem; pág. 45 y 46.

Según Bourdieu y Passeron, para constituirse en una institución "legítima" con agentes educadores que realicen un trabajo pedagógico socialmente considerado como "legítimo" la escuela debe "reproducirse" a sí misma como institución. En los términos de éstos autores,

"Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)." [85].

La producción de los maestros que al realizar su "trabajo pedagógico" reproduzcan de nueva cuenta la arbitrariedad cultural y por ende, las relaciones entre las clases sociales, es una condición indispensable para la reproducción del conjunto del sistema educativo.. Así, respecto a la producción y reproducción de los maestros Bourdieu y Passeron dicen que:

"Dado que debe producir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, [Trabajo Educativo] o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social), todo SE [Sistema Educativo] detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir ésta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la

[85] Bourdieu y Passeron; op.cit.; pág. 95.

autorreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa". [86].

Este fenómeno es claramente resumido por Patricia Safa en los siguientes términos:

La escuela se define a sí misma como la institución legítima encargada de transmitir cierto tipo de conocimiento. La escuela realiza prácticas educativas que son válidas si se desarrollan en una institución <reconocida> como la encargada de transmitir aquello para lo que fué asignada, con agentes especializados, preparados para llevar a cabo esa labor. [...]

"La escuela es una institución que reclama el monopolio de un conocimiento y, para ello, forma a sus propios especialistas, elabora programas y técnicas pedagógicas. Es decir, constituye un campo con sus propios ordenamientos, que se expresan en una institución," [87].

Ahora bien, la cadena de producción de los docentes por otros profesores que a su vez fueron producidos por maestros, propicia -según Bourdieu y Passeron- que tanto el sistema educativo como el trabajo pedagógico se desarrollen de manera continua sin contar prácticamente con cambios significativos y con un relativo "retraso cultural" respecto a la sociedad en general. De ahí que dichos autores afirmen que:

"La tendencia a la autorreproducción se realiza del modo más completo en un SE [...] cuyos agentes encargados de la inculcación sólo posean principios pedagógicos en estado práctico, por el hecho de haberlos adquirido inconscientemente por la frecuentación prolongada de maestros que, asimismo, sólo los dominaban en estado práctico: <se dice que el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de

[86] Idem; pag. 101.

[87] Safa, Patricia; "Como se forman los niños populares (Escuela y Familia)"; en: Revista NUEVA SOCIEDAD # 84; Ed. Nueva Sociedad; Venezuela; jul - ago de 1986; pp. 147 a 158; pág. 154.

estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de la rutina, porque entonces el profesor de mañana sólo podrá repetir los gestos de su profesor de ayer y, como éste sólo imitaba a su propio maestro, no se ve de que en esta serie ininterrumpida de modelos que se reproducen unos a otros, [...] como se podrá introducir nunca alguna novedad>. [88]

E inmediatamente después, dichos autores continúan escribiendo que:

Dado que conlleva una tendencia a la autorreproducción, el SE reproduce los cambios ocasionados en la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, con un retraso adecuado a su autonomía relativa (retraso cultural de la cultura escolar)"[89].

Sin embargo, en la práctica, los maestros indígenas, han sido fomados en las mismas instancias educativas que el resto de los maestros a nivel nacional, como lo son por ejemplo las normales estatales y particulares y las secundarias semiescolarizadas para maestros, [90] con lo cual en realidad se están produciendo agentes educativos extraños a los principios de la educación indígena bilingüe - bicultural, maestros que desarrollarán un trabajo docente cuyo mayor peso esté destinado a la reproducción del sistema educativo, los valores y la cultura nacionales y que colocarán en un segundo plano a la cultura india, a sus conocimientos y a sus saberes.

[88] Bourdieu y Passeron; op. cit.; pag. 102. (Los autores citan a Durkheim).

[89] Idem; pag. 102.

[90] Véase: Calvo, Beatriz y Donnadiu Laura; EL DIFÍCIL CAMINO DE LA ESCOLARIDAD (EL MAESTRO INDÍGENA Y SU PROCESO DE FORMACIÓN); Ed. CIESAS; Cuadernos de la Casa Chata # 55; México; 1982.

Tanto Bourdieu, Passeron, como Berger y Luckmann coinciden en la importancia de controlar el sistema educativo y la producción de sus agentes, los maestros, para poder seguir manteniendo el control dominante sobre el resto de la sociedad. Así por ejemplo, para Berger y Luckmann esto tiene fundamental importancia ya que para ellos,

"El poder en la sociedad incluye el poder de determinar procesos decisivos de socialización, y, por lo tanto, el poder de producir la realidad". [91].

De manera que los indígenas no tendrán la posibilidad o "el poder de producir la realidad" en tanto no sean ellos mismos quienes se encarguen de "producir" a los "agentes" encargados de reproducir al sistema educativo. No será posible desarrollar una educación realmente indígena, bilingüe y bicultural como se plantea en el papel mientras sus maestros no sean formados por docentes indígenas y con un currículo propio para estos profesores en donde además de los contenidos nacionales, se incluyan las prácticas pedagógicas y didácticas propias de las etnias y se propicie el manejo de una educación específica para los niños indios.

En congruencia con los planteamientos anteriores respecto a la escuela y su papel en la sociedad, Bourdieu y Passeron definen el papel de los maestros y del "trabajo pedagógico" que éstos desarrollan:

[91] Berger, Peter L. y Thomas Luckmann; LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD; 1ª ed: Ed. Amorrortu; Buenos Aires, Argentina; 1968; pág. 152.

"En una formación social determinada, el trabajo pedagógico que realiza la AP [Acción Pedagógica] dominante tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca a los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes." [92] .

Y la acción pedagógica (AP) no sólo impone por la fuerza la cultura de la clase dominante en el conjunto de la sociedad -clases dominantes y subalternas- sino que la imposición de dicha "arbitrariedad cultural" no es reconocida como tal debido a la "autoridad pedagógica" (AuP) que reviste toda "acción pedagógica". Así,

"La AP [acción pedagógica], en tanto que está investida de una AuP [autoridad pedagógica], tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura legítima." [93]

En éste sentido,

"Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el sólo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no se transmite." [94]

[92] Bourdieu y Passeron; op. cit.: Pág. 81.

[93] Idem; pág. 63.

[94] Idem; pág. 63.

Tal vez sea difícil dejar de reconocer el papel que ha jugado la escuela como devastadora de la cultura indígena y como proveedora de valores, costumbres, formas de vida y hasta la lengua de la cultura dominante, sin embargo, en el tratamiento del problema que nos preocupa debemos poner mucho cuidado al considerar al maestro bilingüe como alguien revestido de una "autoridad pedagógica" inobjetable como pudiera seguirse de los planteamientos antes señalados ya que en el caso particular de los indígenas, tanto los ancianos y sus consejos, como las propias comunidades organizadas tienen más peso, autoridad y hasta "autoridad pedagógica" que los maestros, sean éstos indígenas o no.

De hecho, es común observar que la relación entre los maestros mazahuas y las comunidades es llevada con respeto y cuidado la mayoría de las veces, dado que los maestros, en tanto indígenas, tienden -de manera velada unas veces y abierta otras- a someterse a las decisiones y opinión de los ancianos y de las autoridades comunitarias en general.

Además, los profesores indígenas no han sido formados en su mayoría en las escuelas "especializadas para maestros", como sería el caso del resto de los docentes de nuestro país, no son portadores de un "título profesional", de ese "capital simbólico garantizado social y aún jurídicamente" tan necesario en una sociedad como la nuestra en la que

"no es el valor relativo del trabajo lo que determina el valor del nombre, sino el valor institucionalizado del título lo que sirve de instrumento capaz de defender y mantener el valor del trabajo". [95]

[95] Bourdieu, Pierre; "Espacio social y génesis de las <clases>"; en Revista ESPACIOS; Buenos Aires, Argentina; nº 2; jul - ago de 1985; pp.24 a 35; pág. 30.

De manera que ni el maestro bilingüe tiene una gran "autoridad pedagógica" al interior de su etnia, ni la cultura de la escuela es considerada por la mayoría de los indígenas como "cultura legítima", lo cual en cierto sentido es reconocido por Bourdieu y Passeron cuando plantean que,

"Contrariamente al sentido común y a numerosas teorías eruditas que hacen del entender la condición del escuchar (en el sentido de prestar atención y dar crédito), en las situaciones reales de aprendizaje (incluido el de la lengua), el reconocimiento de la legitimidad de la emisión, o sea, de la AuP [autoridad pedagógica] del emisor, condiciona la recepción de la información, y, más aún, la realización de la acción transformadora capaz de transformar esta información en formación" [96].

Sin embargo, dada la capacidad de los docentes bilingües de dominar "el código cultural de la comunicación pedagógica" propio de la socialización primaria de los niños, -por el simple hecho de haber vivido un proceso similar en su infancia-, la propuesta de una educación indígena elaborada e implementada por profesores indios puede lograr una mayor presencia en las comunidades que la encabezada por maestros meztizos, ya que:

"En la medida en que el éxito de toda AP es en función del grado en que los receptores reconocen la AuP de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada AP en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad social inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP". [97].

[96] Bourdieu y Passeron; op. cit.; pag. 59.

[97] Idem; Pág. 70.

En realidad, los maestros indígenas fueron formados dentro de la vida, lengua, costumbres y tradiciones propias de las familias y las comunidades indias, y están en mayores posibilidades de entender la vida y formas específicas de ver el mundo de los niños con los que trabajan, lo cual resulta muy difícil para los maestros mestizos que de entrada, desprecian a los estudiantes indígenas, su vida, sus concepciones, su limitado uso del español y sus consecuentes dificultades para leer y escribir.

Pero el trabajo pedagógico, para lograr sus objetivos, y poder inculcar los principios fundamentales de la "arbitrariedad cultural dominante" requiere además de la cercanía al "código cultural de la comunicación pedagógica", de crear un "habitus" que trascienda a la propia acción pedagógica.

"El concepto de habitus designa, en Bourdieu, la cultura (de una época, de una clase o de un grupo cualquiera) en tanto que interiorizada por el individuo bajo la forma de disposiciones duraderas que constituyen el principio de su comportamiento y de su acción. [98]

De ésta manera,

"el habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la cultura esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Por ser "sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurales", el habitus sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas". [99]

[98] Giménez Montiel; Gilberto; PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS (LA TEORÍA Y EL ANÁLISIS DE LA CULTURA); Ed. SEP - Universidad de Guadalajara - COMECSO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pág. 265.

[99] García Canclini, Néstor; "Cultura y organización popular (Gramsci con Bourdieu); en: Revista CUADERNOS POLÍTICOS # 39; Ed. ERA; México; ene - mzo; 1984; pág. 79. Se cita a Bourdieu; LE SENS PRACTIQUE; Ed. Minuit; Paris; 1990; pág. 88.

En este sentido, Bourdieu y Passeron señalan que:

"la AP implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y de este modo, de perpetuar en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizada." [100]

Según los mismos autores es posible medir la productividad del trabajo pedagógico (TP) tomando en cuenta sus resultados en términos de la "inculcación de la arbitrariedad cultural", misma que será mayor si el TP logra ser "duradero", "transferible" y "exhaustivo".

En este sentido, ellos señalan que:

"La productividad específica del TP se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, o sea, su efecto de reproducción" [101]

Y agregan que:

"La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que al habitus que produce es

[...] "<duradero>, o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada

[...] "<transferible>, o sea, capaz de engendrar prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número de campos distintos

[... y] <exhaustivo>, o sea, reproduce más completamente en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o una clase" [102]

[100] Bourdieu y Passeron; op.cit.; pág. 72. Subrayados de los autores.

[101] Idem; pág. 73.

[102] Idem; pág's. 73, 74 y 75.

Además, será mayor el grado de realización del trabajo pedagógico en la medida en que se desarrollen los tres elementos del habitus, es decir del "grado de realización cultural [...] en el que un grupo o una clase reconoce al hombre plenamente realizado", [103] los cuales se refieren al "contenido inculcado", el "modo de inculcación" y la "duración de la inculcación":

"En una formación social determinada, la delegación que fundamenta la AP dominante implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición dominante del modo de inculcación y de la duración de la inculcación que definen el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma plena del habitus, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultura legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer al "hombre cultivado" y por el que se miden objetivamente los productos de las AP dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal y como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas" [104]

Sin embargo, tomando en cuenta los parámetros propuestos podemos afirmar que la productividad del trabajo pedagógico del maestro bilingüe difícilmente podría alcanzar niveles muy altos ya que, como ya hemos mencionado, los profesores indígenas no cuentan con la "autoridad pedagógica" suficiente dentro de sus comunidades, además el tiempo real de trabajo en las zonas y escuelas indígenas es muy corto tanto por las actividades internas propias de la escuela, (tiempo de preparación de las fiestas escolares y cívicas, tiempo de recreo que los maestros

[103] Idem; 75.

[104] Idem; pág.75.

prolongan o utilizan para sus propias actividades, etc.), como por la la falta de asistencia de los maestros a sus labores (cursos, trámites personales, reuniones sindicales, etc.); aparte de las consabidas ausencias de los alumnos a sus clases (por el clima, la cosecha, la siembra, las responsabilidades dentro del hogar, etc.). Además de que los estudiantes indígenas permanecen durante pocos años en la escuela, en comparación con los niños de otros sectores y estratos sociales, y el impacto de la "Acción Pedagógica" dentro de los marcos escolares no puede ser comparable con el "proceso de socialización primaria" que viven los niños dentro de la familia y de la comunidad.[105]

Todo esto sin mencionar que tanto por las características de los maestros indígenas como por las de sus alumnos, el trabajo pedagógico no es duradero, transferible o exhaustivo, ni los contenidos, modos y duración de la inculcación podrían compararse a los que viven los alumnos mestizos de las escuelas federales y estatales, y mucho menos a los de las escuelas particulares

Lo anterior de una u otra forma es planteado por los autores cuando señalan que:

"Al contrario de las representaciones empobrecidas de la violencia simbólica que una clase ejerce sobre otra a través de la educación (representación común paradójicamente, a aquellos que denuncian una dominación ideológica reducida al esquema de la ingestión forzada y a los que aparentan deplorar la imposición a los niños de <ambientes modestos> de <una cultura que no está hecha para ellos>) una AP dominante tiende menos a inculcar la información constitutiva de la cultura

[105] Véanse las obras citadas de Berger y Luckmann y de Bourdieu y Passeron, así como el trabajo de Carlos A. Borssotti denominado: SOCIEDAD RURAL, EDUCACIÓN Y ESCUELA EN AMÉRICA LATINA; Ed. Kapelusz, Colección Biblioteca de Cultura Pedagógica, Serie Educación y sociedad; Argentina; 1984.

dominante (no se entendería sino porque el IP tiene una productividad específica y una duración tanto más reducidas cuanto más baja es la situación de la escala social de los grupos o clases sobre los que se ejerce) que a inculcar el hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante, por ejemplo, haciendo interiorizar a los que están excluidos del conjunto de destinatarios legítimos [...] la legitimidad de su exclusión, o haciendo reconocer a aquellos que son relegados a enseñanzas de segundo orden la inferioridad de éstas enseñanzas y de los que las reciben, o incluso inculcando, a través de la sumisión de las distintas disciplinas escolares y la adhesión a las jerarquías culturales una disposición transferible y generalizada respecto a las disciplinas y las jerarquías sociales." [106]

Pero la limitada productividad del trabajo pedagógico no puede explicarse solamente en función de la escuela misma como un todo, ya que la "legitimidad del conocimiento" transmitido por la familia y la comunidad entran en pugna con el conocimiento que se transmite en la escuela, que no es considerado como "legítimo" al mismo tiempo que la educación escolarizada, en tanto "proceso de socialización secundaria", entra en competencia con el "proceso de socialización primaria" que viven los niños indígenas al interior de su familia y dentro de la comunidad.

Como señalan Berger y Luckmann,

"no se puede suponer que existe ninguna coherencia a priori, y mucho menos ninguna funcionalidad entre instituciones diferentes y las formas de transmitir el conocimiento que le son propias. El problema de la coherencia lógica surge primero en el plano de la legitimación (donde puede haber conflicto y competencia entre legitimaciones diferentes y su personal administrativo, y después en el plano de la socialización (donde puede haber dificultades prácticas en la internalización de significados sucesivos o en competencia)." [107]

[106] Bourdieu y Passeron; op. cit.; pág. 82. (Subrayado mio)

[107] Berger y Luckmann; op.cit.; pág. 95.

De manera que, a diferencia del resto de la sociedad mexicana, para los indios la escuela como instancia "educadora" y "socializadora" tiene un lugar de segunda importancia respecto al trabajo educativo de la familia y la comunidad, aún cuando ésta sí provee a los alumnos indígenas de una serie de herramientas básicas -como el manejo del español, la lecto-escritura o las nociones elementales de la aritmética- que les permiten emigrar hacia otras zonas del país para trabajar

De hecho, como dice Safa,

"Para ejercer el monopolio sobre una función educativa [la escuela] requiere del reconocimiento social para su legitimación. Para que el conocimiento impartido en la escuela tenga un valor en el mercado cultural se requiere que responda a funciones y cometidos señalados como necesarios". [108]

En éste sentido, la comunidad india le asigna a la escuela la responsabilidad de transmitir a los niños conocimientos de tipo instrumental, como lo son la lecto - escritura en español o las operaciones aritméticas fundamentales, sin embargo de principio la considera impropia para transmitir los conocimientos que se refieren a su lengua y a su cultura, a la cosmovisión indígena, mismos que son legítimamente transmitidos por los padres y ancianos de la comunidad. Así, al hablar con un padre de familia mazahua acerca de la propuesta educativa bilingüe - bicultural declaró: "nuestras costumbres nosotros las sabemos conservar, lo que queremos es el avance para que

[108] Safa, Patricia; op. cit.; pág. 154.

sepan defenderse, por eso ustedes encárguense de enseñarles a leer y escribir, nosotros nos encargamos de enseñarles nuestra cultura".

Por su parte, dicen Berger y Luckmann que

"Los significados objetivados de la actividad institucional se conciben como un <conocimiento> y se transmiten como tales; una parte de éste <conocimiento> se considera relevante a todos, y otra, sólo a ciertos tipos. Toda transmisión requiere cierta clase de aparato social [léanse ancianos y padres de familia para el caso de los indígenas], vale decir que algunos tipos se sindicaron como transmisores y otros como receptores del <conocimiento> tradicional, cuyo carácter específico variará por supuesto, de una sociedad a otra. [109]

Además, dichos autores continúan diciendo que

También existirán procedimientos tipificados para que la tradición pase de los que saben a los que no saben [...] La tipología de los que saben y de los que no saben, así como el <conocimiento> que se supone ha de pasar de unos a otros, es cuestión de definición social; tanto el <saber> como el <no saber> se refieren a lo que es definido socialmente como realidad, y no a ciertos criterios extraescolares de validez cognocitiva." [110]

Además de la actitud social y comunitaria frente a la escuela, el proceso de socialización primaria en los niños tiene un arraigo mucho mayor, indeleble, podríamos decir, respecto a procesos de socialización subsecuentes, entre los cuales se encuentra la escuela, ya que

"En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidad de optar por otro arreglo. [...] Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes

[109] Berger y Luckmann; op. cit.; Pág. 94.

[110] Idem; pág. 94.

como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir [...] Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la coincidencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias." [111]

En cambio, la socialización secundaria tendrá mucho menos arraigo en la biografía personal y en la de la colectividad, porque

El contenido de lo que se aprende en la socialización secundaria [tiene] una inevitabilidad subjetiva mucho menor que la que poseen los contenidos de la socialización primaria [y...] resulta relativamente fácil dejar a un lado las internalizaciones secundarias" [112]

Es por esto que Berger y Luckmann afirman que:

"El niño vive de buen o mal grado en el mundo tal y como lo definen sus padres, pero puede dar la espalda con alegría al mundo de la aritmética no bien abandona el salón de clase". [113]

Además, el mismo fenómeno se reproduce cuando se trata del problema del aprendizaje de la segunda lengua, dado que:

"una segunda lengua se adquiere construyendo sobre la realidad ya establecida de la <lengua materna>. Durante largo tiempo cada elemento del nuevo idioma que se está aprendiendo se re-traduce continuamente a la lengua propia. Únicamente en esta forma puede empezar a cobrar alguna realidad la nueva lengua. A medida que esta realidad llega a quedar establecida por derecho propio, puede ir prescindiéndose poco a poco de la re-traducción, para adquirir la capacidad de "pensar" en el nuevo idioma. Sin embargo, es raro que una lengua aprendida en la vida posterior alcance la realidad inevitable y auto-evidente que posee la primera lengua aprendida en la niñez. De ahí deriva por supuesto, la cualidad afectiva que tiene la <lengua materna>." [114]

[111] Idem; pág. 170 y 171; (Subrayan los autores).

[112] Idem; 179 y 180.

[113] Idem; pág. 180.

[114] Idem; pág. 181.

Tomando en consideración lo expuesto hasta aquí, podríamos afirmar que, como lo demuestra la historia de la educación dirigida a los indios de nuestro país, ni la escuela, ni los maestros han logrado acabar, de manera plena, con la cultura indígena, y por ahora, el papel del maestro en tanto "educador" sigue siendo secundario o marginal entre sus comunidades y etnias. Lo cual, desde nuestro punto de vista, se debe al particular papel que tiene el maestro indígena no sólo como reproductor de los valores y la lengua de la cultura dominante, sino también como generador de un nuevo tipo de acercamiento entre escuela y comunidad, y como propiciador de una relación de mayor comunicación tanto lingüística como cultural entre las etnias y la nación.

En este sentido, Juan Carlos Tedesco y Rodrigo Parra al referirse a éste problema para el caso de América Latina nos hacen un llamado de atención cuando declaran que,

"es preciso destacar que en las últimas décadas la situación de desvinculación cultural entre los sectores integrados y los marginales tiende a modificarse. La expansión de la escuela significa -desde esta perspectiva- que vastos sectores de la población antes marginados de la acción pedagógica escolar están siendo incorporados a ella. La escuela como institución y los docentes como sector social estarían asumiendo un rol cada vez más significativo de intermediarios culturales, y los marginales son concebidos cada vez en mayor número como destinatarios legítimos del arbitrio cultural dominante, es decir, estarían siendo objeto de una tarea de imposición cultural sistemática." [115]

[115] Tedesco y Parra; op.cit.; pág. 100. (Subrayado de los autores).

Ahora bien, es imposible negar que la relación del maestro con las comunidades y niños indígenas no es unívoca, y su trabajo no sólo se restringe a la reproducción de la cultura dominante, ya que también el docente bilingüe reinterpreta y adapta -de manera consciente o no- las propuestas educativas nacionales a las condiciones culturales del lugar y además permite la entrada a la vida de la escuela, y a la del aula en particular de las propuestas culturales, de los conocimientos, concepciones y formas de ver el mundo propiamente indígenas.

Tomando en cuenta estas consideraciones, nos parece relevante retomar algunos elementos teóricos que nos ofrece Antonio Gramsci acerca de la escuela y en particular sobre los que él denomina los "intelectuales de tipo rural", ya que estos nos permiten ubicar al maestro indígena en su papel como un "trabajador intelectual al servicio del estado" que no sólo dirige los proyectos políticos, educativos y culturales nacionales hacia las etnias, sino que también lleva hacia el estado las propuestas y demandas de los grupos indígenas.

Así, desde el punto de vista de éste autor, la escuela no tiene un papel tan determinante en la sociedad capitalista como para Althusser, Bourdieu o Passeron, aún cuando ésta sí constituye una de las instituciones del estado que propiciarán la construcción de la "hegemonía" a través del maestro, como su principal agente.

Así, respecto a la educación escolarizada dice Gramsci que

"todo Estado [que] tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano [...] tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y a difundir otras, el derecho [...] al lado de la escuela y de otras instituciones y actividades, [...] será el instrumento para tal fin. [...] "En realidad, [el estado], debe concebirse como <educador> presisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización." [116].

Aún así, desde su perspectiva,

"No puede ni siquiera afirmarse en conciencia que la clase burguesa oriente la escuela para sus fines del dominio: si tal ocurriese, significaría que la clase burguesa tiene un programa escolar y lo persigue con energía y rectitud, la escuela sería algo vivo". [117]

En éste sentido, se caracteriza al

"problema de la escuela [como un] problema técnico y problema político. En el Estado parlamentario - democrático, el problema de la escuela es insoluble política y técnicamente: los ministros de instrucción pública ganan la cartera por pertenecer a un partido político, no por que sean capaces de administrar y dirigir la función educativa del Estado". [118]

Por otro lado, para Gramsci, la escuela juega sólo un papel secundario en la vida del niño, ya que éste

"desde el momento en que empieza a <ver y a tocar>, tal vez a partir de unos pocos días de su nacimiento, acumula las sensaciones e imágenes que se multiplican y se hacen complejas con el aprendizaje del lenguaje" [119]

[116] Gramsci, Antonio; La alternativa pedagógica; 1a. ed.; Ed. Fontamara; España; 1981; pag. 90.

[117] Idem, pag. 112.

[118] Idem, pag. 112.

[119] Idem, pag. 140.

En este sentido,

"la <escuela>, es decir, la actividad educativa directa, es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto tanto con la sociedad humana como con la societas rerum, y se forman criterios de estas fuentes <extraescolares> mucho más importantes de lo que generalmente se cree"[120].

En realidad, desde la perspectiva de dicho autor, hay una gran distancia entre la escuela y la vida cotidiana del niño:

"La conciencia del niño no es algo <individual>, (y mucho menos individuado), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares: lo <cierto> de una cultura avanzada se convierte en <verdadero> en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por tanto, no hay unidad entre instrucción y educación"[121]

De hecho, esta enorme distancia entre la vida cotidiana del niño y la escuela sólo podría acortarse mediante un gran esfuerzo conciente y creativo de los maestros, tanto por el manejo que ellos tienen de las propias propuestas educativas y culturales del estado, como de las condiciones culturales y sociales en que se encuentra el educando. Así, según Gramsci,

"puede decirse que en la escuela el nexo instrucción - educación sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es conciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que el representa y el tipo de sociedad y de

[120] Idem, pag's. 140 y 141. (Societas rerum = Sociedad de las cosas, o sea, el mundo natural).

[121] Idem, pag. 146.

cultura representado por los alumnos. [Así,] si el cuerpo de maestros es deficiente y el nexo instrucción - educación, se suprime para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas de papel donde se exalta la educatividad, la labor del maestro resultará todavía más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la base material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero de palabras, presisamente retórica.[...]

"En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más instruidos, pero no conseguirá que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela, y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el <bagaje> acumulado." [122]

Tal vez no sea retórico plantear que hoy por hoy existe para el caso de los indígenas de México un maestro que tiene y pudiera potenciar aún más ciertos rasgos o características de un maestro como el que Gramsci propone, de un profesor conocedor de la cultura y del proyecto educativo oficial, pero con capacidad de ligarse lingüística y culturalmente a los alumnos y comunidades en las que desarrolla su trabajo docente.

Por eso es imposible negar la importancia política y social que lleva en sí misma la sola existencia de cerca de 32,000 indios reconocidos como maestros bilingües, como profesionales conocedores tanto de la lengua, costumbres y tradiciones indias, como del español y de la cultura nacional, capaces de comunicarse de manera simple y clara con las comunidades autóctonas de nuestra nación, con posibilidades de adaptar y reinterpretar los programas y planes de estudio nacionales para darles una perspectiva étnica y local; o incluso de aplicar las propuestas educativas propiamente indígenas, así como de

[122] Idem, pag. 146. (subrayado del autor).

desarrollar una práctica docente que responda en mayor o menor medida, a las necesidades de los niños de los grupos étnicos de México.

Hemos hablado ya del maestro bilingüe como un "agente" del "sistema educativo" encargado de imponer la cultura nacional por encima de la indígena, sin embargo, si analizamos el papel que juegan los maestros bilingües como "intelectuales" al servicio del Estado y como "intelectuales" de las propias comunidades y etnias, es decir, si lo ubicamos en su justo papel de intermediario entre el grupo dominante y el sector indígena de nuestra sociedad, nos encontraremos de nueva cuenta que, tanto por el lugar que ocupa dentro del aparato educativo, como por su origen social y su ámbito de trabajo cotidiano, éste puede ser un personaje que, tal vez por vez primera en la historia de México, tenga los elementos lingüísticos y culturales que permitan el establecimiento de nuevos tipos de relaciones y comunicación entre las etnias y el estado mexicano.

En éste sentido, estamos de acuerdo con Gramsci cuando afirma que:

"No se entenderá nada de la vida colectiva aldeana ni de los gérmenes y fermentos de desarrollo que contienen, si no se toma en consideración, si no se estudia en concreto y no se profundiza sobre la influencia que sobre ellos ejercen los intelectuales. El desarrollo orgánico de la masa aldeana está ligado, hasta cierto punto, al movimiento de los intelectuales, en el que se inspira." [123]

[123] Gramsci, Antonio; La formación de los intelectuales: 1ª ed; Ed. Grijalvo s.A.; (Colección 70), México; 1983; pag. 34.

Ahora bien, ¿por qué definir a los maestros bilingües como intelectuales?

En primer lugar porque no es posible negar que, actualmente, los docentes indígenas constituyen un sector de los grupos étnicos de México que, sin dejar de ser indios, se diferencian del resto de los miembros de sus comunidades por las actividades, formas de vida y el propio papel que juegan frente a sus etnias, pero también de cara a la nación.

A lo anterior, se pueden agregar una serie de elementos puntuales. Así, como lo señala Antonio Gramsci,

"Cuando se establece el distingo entre intelectuales y no intelectuales, en realidad se está haciendo mención al inmediato ejercicio social de la categoría profesional de los intelectuales; es decir, se considera la dirección en que recae el mayor volumen de la actividad profesional: si se produce en energía intelectual o en esfuerzo nervioso muscular"[124]

Es bien claro que, parafraseando la cita anterior, "la dirección en que recae el mayor volumen de actividad profesional [del maestro indígena] se produce en energía intelectual [y no] en esfuerzo nervioso muscular."

Pero esta definición no sería suficiente por sí misma, ni se acerca a la realidad planteada solamente en esos términos, puesto que, como Gramsci mismo afirma,

"esto significa que si bien se puede hablar de intelectuales, no podemos referirnos a no intelectuales, porque el no intelectual no existe."[125]

Así, los maestros indígenas, además de realizar una actividad que requiere más energía intelectual que física, juegan el papel de difusores de una parte de la riqueza intelectual generada por la nación, y por las propias etnias de las que éstos son originarios.

[124] Idem, pag. 26.

[125] Idem, pag. 26.

Según Gramsci, la

"actividad intelectual se diferencia en grados: así a los escalones superiores habrá de llevarse a los creadores en las diversas ciencias, en la filosofía, en las artes, etc, y a los inferiores, a los más modestos administradores y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, acumulada." [126]

Además, dentro de la diferenciación que hace Gramsci entre intelectuales de tipo urbano y rural, los maestros indígenas se ubican, obviamente, dentro de la categoría de los

"intelectuales de tipo rural [los cuales] son, en su mayoría, <tradicionales>, ligados a la población campesina y a la pequeña burguesía de la ciudad (particularmente de las pequeñas) aún no atendidas y puestas en marcha por el sistema capitalista. Abogados, notarios, [y yo agregaría maestros], etc; relacionan a la masa aldeana con la administración estatal o local, jugando por tanto, un gran papel político social, ya que la actividad mediadora profesional, difícilmente puede carecer de la correspondiente relación política." [127]

Ahora bien, en cuanto a los niveles y estilos de vida de este sector, el citado autor continúa diciendo que

"en la campaña, el intelectual -ya sea sacerdote, abogado, maestro, notario o médico- goza de un nivel de vida diferente, cuando no superior al del aldeano medio, razón por la cual representa el modelo social, en la aspiración aldeana a salir de su condición mejorándola" [128]

[126] Idem, pag. 31.

[127] Idem, pag. 33.

[128] Idem, pag. 33.

Esto tiene particular relevancia para el problema que nos ocupa, puesto que los maestros bilingües que hoy en día existen en nuestro país, son prácticamente la primera generación de indígenas que como grupo -hay cerca de 32,000 a nivel nacional- pasan a la categoría de maestros.

Así, los que podemos denominar "nuevos profesores indios" poco a poco han ido cambiando sus vestimentas, sus hábitos alimenticios, la lengua propia por el español, han abandonado sus comunidades de origen para irse a vivir a los pueblos grandes y a las pequeñas ciudades, y son respetados y queridos por la etnia; son maestros, profesores indígenas, patrimonio y orgullo de las comunidades en las que ellos nacieron, "envidia e ira"[129] de muchos otros indios y campesinos, y por supuesto, influencia definitiva en las concepciones y proyectos de vida que los propios niños indígenas están desarrollando a raíz del contacto cotidiano con ellos.

El maestro bilingüe, al manejar las dos lenguas, las dos realidades, se convierte en un perfecto intermediario entre la nación y las comunidades indígenas. Sin embargo, si el lenguaje utilizado por ellos ya no es el mazahua, su vida se irá desprendiendo cada vez más de la vida indígena, y los profesores, a través del uso cotidiano del español como lengua, irán internalizando cada vez más un mundo nacional, mestizo, ajeno al suyo propio, ya que como dicen Berger y Luckmann,

[129] Idem, pag. 34.

El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene un significado para mí. Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, [...] que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas [...] que también están ordenadas mediante un vocabulario. De ésta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos.[130]

A diferencia de los intelectuales de tipo rural que describe Gramsci, los maestros bilingües, salvo algunas excepciones, no son producto de

"las capas que habitualmente se especializan en el <ahorro>, o sea, la pequeña y la media burguesía del campo y algunos estratos de las de la ciudad"[131]

ya que muchos de ellos entraron al magisterio por contar con estudios de primaria o secundaria, por haber participado en alguna actividad comunitaria de importancia, etc., pero no por habérselo propuesto explícitamente, lo cual, explica el hecho de que todavía exista cierta cercanía y respeto mutuo entre escuelas bilingües y comunidades, cercanía que seguramente se irá convirtiendo en distancia conforme pasen los años, pero más aún con las nuevas generaciones de profesores indios.

[130] Berger y Luckmann; op.cit.; pág. 39.

[131] Idem, pag. 29.

Ahora bien, si pretendemos entender cuales son las perspectivas de las comunidades indigenas frente a este fenómeno, estaremos de acuerdo con las certeras afirmaciones de Gramsci en el sentido de que

"el campesino anhela siempre que por lo menos uno de sus hijos llegue a ser intelectual [...], es decir, que se convierta en señor, elevando así el rango social de la familia y facilitándole la vida económica por la influencia, que no dejaría de tener, cerca de los demás señores. La actitud del aldeano hacia el intelectual es doble y contradictoria: admira la posición social del intelectual y del empleado estatal en general, sin embargo a veces fingen despreciarla, o sea, que su admiración encierra rasgos parciales de envidia e ira"[132]

Sin embargo, solamente podremos definir el papel del maestro indigena en tanto "intelectual" si agregamos a lo anterior, su capacidad de ligar las decisiones estatales y los proyectos educativos oficiales en particular, a la vida de las comunidades indigenas, es decir, por su papel como uno de los tantos constructores de la hegemonía social. Para decirlo en términos de Gramsci:

"Los intelectuales son los empleados del grupo dominante a quienes se les encomiendan las tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno político; es decir, en el consenso <espontáneo> otorgado por las grandes masas de la población a la directiva marcada a la vida social por el grupo básico dominante".[133]

[132] Idem, pag. 33 y 34.

[133] Idem. pag. 30.

Para éste autor, las

"funciones [de éstos intelectuales] son, pesisamente, organizativas y de conexión".[134]

Creo que ésto explica el porqué los maestros indígenas declaran -como lo decimos al principio de éste ensayo- que

"Nuestra participación en el sistema educativo nacional ha sido [...] en el papel de intermediarios entre la cultura occidental y las culturas indígenas, entre el conocimiento y las técnicas occidentales y el conocimiento y las técnicas indígenas, intermediarios entre el estado y nuestras propias comunidades."[135]

Como muestra de lo anterior, basta afirmar que entre éstos maestros, encarnan las dos corrientes que se discuten en el seno del Estado, en materia de política educativa dirigida a los grupos indígenas de México, los cuales no sólo se enfrentan en la práctica, a nivel nacional, sino también en las propias escuelas y comunidades:

La primera es la representada por los profesores bilingües que pretenden borrar "lo indígena" en los niños, que se proponen "aculturarlos", propiciar que olviden su lengua, sus costumbres y asuman la lengua, costumbres e ideas de la sociedad nacional mestiza.

Por otro lado, están los maestros que luchan por desarrollar una identidad propia en los niños, primero como indígenas y después como mexicanos, que se dirigen a los alumnos y a la comunidad con respeto a sus costumbres y lengua, y que incluso ellos mismos como maestros las siguen manteniendo y cultivando en la familia y con sus hijos. Estos son los

[134] Idem, pag. 30

[135] Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC); "Plan Nacional...; op. cit.; pág. 224.

profesores que apoyan la idea de desarrollar una educación indígena bilingüe - bicultural que contribuya a rescatar y revalorizar sus propias raíces.

Ahora bien, difícilmente la discusión entre esas dos corrientes se agotará, en el corto plazo, en el ámbito estatal, entre los maestros indios, entre éstos últimos y los profesores estatales y federales, entre los habitantes de las ciudades y los del campo, o incluso entre los propios indígenas.

Es por esto que las comunidades, etnias y maestros, así como los funcionarios indios de la DGEI que pretenden llevar adelante una educación indígena bilingüe y bicultural, deberán desarrollar una lucha de enormes magnitudes que implica la negociación permanente de ese proyecto educativo con el Estado y en especial con la SEP, que encabeza la política educativa oficial; además de un trabajo continuo de convencimiento entre los mestizos y la sociedad nacional, pero también con los propios indígenas.

En este sentido, la demostración de la validez de estos planteamientos y de la gran importancia que éstos pueden tener para el futuro de los niños indígenas de nuestro país, solo podrá realizarse en la práctica y con el trabajo pedagógico de los maestros bilingües, aunado a la participación real de las comunidades en este proyecto educativo, porque como bien señalan Berger y Luckmann, existe en cualquier sociedad la

"posibilidad de conflicto, [...] entre camarillas de rivales expertos [léase SEP vs DGEI, maestros bilingües vs maestros mestizos, etc.] En tanto las teorías sigan teniendo explicaciones pragmáticas inmediatas, la rivalidad que pueda existir resulta

fácil de zanjar por medio de pruebas pragmáticas" [136]

Es bien claro que una tarea de este tipo recae fundamentalmente sobre los hombros de los maestros indígenas en todos sus niveles, [137] los cuales están enfrentando en la práctica grandes dificultades y una enorme gama de responsabilidades por desarrollar, que van desde una adecuada preparación académica como docente y profesional, pasando en algunas ocasiones por la labor organizativa de tipo político y cultural en las diversas etnias, hasta llegar al trabajo directo en las distintas instancias de la SEP -en los niveles nacional, estatal y local-, así como entre las diferentes comunidades y escuelas.

Aún así, no podemos olvidar que la propia ubicación de los maestros indígenas como profesionales al servicio del Estado, es, paradójicamente, una de las principales trabas para que ellos estén en posibilidades de desarrollar plenamente un tipo de educación que, como ellos mismos reclaman,

"se guíe de [manera total] por los propios valores y aspiraciones indígenas, tal cual se verifica al interior de la familia y la comunidad, y de manera destacable, que utilice la lengua materna" [138]

No está de más señalar que Gramsci sigue siendo certero al afirmar que

[136] Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas; op. cit. pág. 152.

[137] Desde promotores, maestros de preescolar, primaria y secundarias bilingües, estudiantes indígenas de las escuelas normales medias y superiores, y de nivel profesional como los sociolingüistas, así como los propios profesionales indios de la DGEI.

[138] Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Indígena; ESTRATEGIA PARA LA ELABORACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA (DOCUMENTO DE TRABAJO); mimeo; México; 1984; pág. 38.

si de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado aptitudes adecuadas se quiere crear un estado de intelectuales con las más grandes especializaciones, habrán de superarse dificultades inauditas" [139]

Por todo lo anterior vemos que, definida así la ubicación de los maestros bilingües al interior de sus respectivas etnias y en los mismos marcos nacionales, en tanto "intelectuales tradicionales", hay una serie de factores que contribuyen a distanciar a éstos profesores de la masa de pobladores indios de nuestro país.

Estos elementos van desde la simple supeditación del trabajo manual al intelectual, la relativa diferenciación de estilos y condiciones de vida de éste grupo social respecto a la mayoría de los indígenas, la asignación del papel específico de divulgadores o difusores de la cultura nacional y en tanto empleados del estado, es decir, como responsables de llevar a las comunidades indígenas la serie de decisiones y políticas diseñadas desde el aparato estatal, desde "el centro del país" para las etnias de México.

Pero aún así, no podemos analizar nuestro problema solamente desde ésta perspectiva, ya que aunado a lo anterior, existe una contraparte de gran importancia, la cual se refiere a la enorme gama de alternativas de acercamiento, de comunicación y de interacción entre dichos maestros y las comunidades indias y sus hijos.

[139] Gramsci; op. cit; pag. 138

Es bien claro que, estos maestros, dados sus orígenes, formación y valores culturales indígenas, además de estar en posibilidades de desarrollar una política que permita a los grupos étnicos relacionarse con la nación en una posición de menor desventaja que la actual, son los únicos capaces de ir desarrollando en la práctica concreta una pedagogía que no sólo rescate las experiencias pedagógico - didácticas de ellos mismos como docentes, sino que se interne en las formas específicas de transmisión de los conocimientos y de la cultura india entre las diversas generaciones, para integrarlas al currículo del niño indígena.

Es bien claro que ésta labor no es sencilla y que requiere de un maestro que rebase su papel de "intelectual tradicional" para convertirse en un "intelectual orgánico":

Como plantea Gramsci,

"el modo de ser del nuevo intelectual [y yo agregaría del nuevo maestro bilingüe] no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la práctica, como constructor, organizador, <persuasor permanente> y no puro orador" [140]

Creo que el tipo de profesores que corresponden a ésta caracterización de intelectual orgánico existen actualmente entre todas o la mayor parte de las etnias de nuestro país. Sin embargo, éstos todavía se restringen a un número muy limitado de personas, y la mayoría ha optado por la posición "cómoda" que le permita su trabajo como empleado al servicio del Estado. Así, una buena parte del profesorado indígena se ha refugiado

[140] Gramsci; La alternativa...; op. cit; pag. 53.

en las prerrogativas que le confiere su posición como "intelectual tradicional" dentro de la sociedad rural, o para decirlo en los términos de Gramsci, sus

"relaciones [como] intelectuales con el pueblo-nación son o se reducen a relaciones de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales [y entre ellos la mayor parte de los maestros indígenas] se convierten en una casta o un sacerdocio" [141]

Hemos visto como a través de su trabajo docente, el maestro bilingüe contribuye a reproducir los valores de la cultura dominante, pero también señalamos como debido a su condición como indio, su particular modo de relacionarse tanto con los niños como con las comunidades, permite a estos grupos seguir reafirmando y reproduciendo su cultura y sus valores. Además hicimos mención a la resistencia de las etnias y de los niños en particular a integrarse a la cultura escolar y nacional haciendo a un lado sus formas indígenas de ver el mundo y la vida, que se arraigan desde la primera infancia en sus procesos primarios de socialización.

De manera que nos encontramos con una escuela y unos maestros que propician la reproducción de la cultura nacional por encima de la étnica, pero también con docentes, alumnos y comunidades que oponen resistencia frente a la cultura nacional, y una y otra vez traen hacia la superficie sus valores culturales y sus específicas formas de ver y entender el mundo.

Debido a la presencia de fenómenos como éste en la vida escolar, Giroux dice que:

[141] Idem: pag. 83.

"La cultura es, [...] tanto el sujeto como el objeto de la resistencia; la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición". [142]

Creemos que parte de dicha "lógica de oposición" cultural ha sido ya esbozada a los largo de este trabajo haciendo uso de las propias herramientas teóricas de aquellos que sostienen que la escuela es una instancia de reproducción cultural, sin embargo, estamos de acuerdo con Connell cuando afirma que:

"La escuela de la clase dominante no es un mero agente de la clase; es una parte importante y activa de ella. En breve, es orgánica a su clase. Bourdieu escribió un famoso ensayo sobre <la escuela como conservadora>; nosotros pondríamos igual énfasis en la escuela como constructora".[143]

Y en ese mismo sentido, Henry Giroux agrega que:

"Bourdieu no proporciona ninguna posibilidad teórica para desentrañar cómo el dominio cultural y la resistencia están mediados por una interrelación compleja de raza, sexo y clase. Lo que falta al trabajo de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso tanto estructurador como transformador" [144],

y como señalamos en nuestra hipótesis de trabajo, el maestro indígena un agente de cambio y preservación, un transformador y un estructurador.

De manera que puede y debe matizarse el problema de la

[142] Giroux; op.cit.; pág. 56.

[143] Connell, Robert W, Dean J. Ashenden, Sandra Kessler y Gary W. Dowsett; "Class and Gender Dynamics yn a Rulling Class school"; en: Interchange, 12; 1981; pag. 17. En: Giroux, Henry; op.cit.; pág. 48.

[144] Giroux; op. cit.; Pág. 48.

reproducción cultural a través de la escuelas ya que como dice

Raymond Williams:

"en toda la gama de prácticas sociales, [hay] distancias diferentes y variadas entre prácticas particulares y las relaciones sociales que las organizan" [145]

Y agrega que:

"existe un aspecto en el cual existen (sic) en muchos tipos de prácticas, varios grados reales de distancia [...] En cada caso, sigue siendo cierto que esa distancia relativa es en la práctica sólo una deficiencia de marginalidad dentro de un orden dirigido básicamente por las relaciones predominantes. Muchas condiciones relativamente alternativas de las prácticas sobreviven sólo dentro de lo que tolera el orden dominante; y muchas otras a medida que se desarrollan y a medida que la distancia de las relaciones organizadas por otro lado se aminora, son realmente incorporadas o enfrentan la alternativa de escoger entre esto o declarar una abierta oposición." [146]

Dentro de éste contexto es posible afirmar que el papel que jueguen las escuelas bilingües y sus maestros entre las distintas etnias y comunidades dependerá tanto de la posición de los maestros indios frente a la educación indígena como de la postura que asuman las etnias y sus comunidades frente a ella, ya que como dice Giroux,

"La cultura, [...] se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante. Las culturas subordinadas -la clase trabajadora u otras- participan de momentos de autoproducción así como de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan tanto la marca de la resistencia como de la reproducción. Dichas culturas se forjan bajo las formas represivas del

[145] Williams, Raymond; "Los significados de la reproducción"; en: Patricia de Leonardo (comp.); LA NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN; 1ª ed.; Ed. SEP - El Caballito, (Col. Biblioteca Pedagógica); México; 1986; págs 131 a 156; pp. 137 y 138.

[146] Idem; pag. 137 y 138.

capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas; pero las condiciones dentro de las cuales funciona la represión varían de escuela a escuela y de barrio a barrio. Mas aún, nunca hay garantías de que los valores capitalistas y las ideologías triunfen automáticamente, a despecho de la fuerza con que dicten la enseñanza y los valores." [147]

De manera que la cultura de la clase dominante interactúa y se conjuga con la cultura de las clases subalternas superponiéndose en ocasiones una propuesta cultural sobre la otra, o como dice García Canclini,

"En la circulación, y sobre todo en el consumo, los bienes y mensajes hegemónicos interactúan con los códigos perceptivos y los hábitos cotidianos de las clases subalternas. El repertorio de bienes y mensajes ofrecidos por la cultura hegemónica condiciona las opciones de las clases populares, pero éstas seleccionan y combinan los materiales recibidos -en la percepción, en la memoria y en el uso- y construyen con ellos, como el bricoleur, otros sistemas que nunca son el eco automático de la oferta hegemónica." [148]

Y es dentro de ese contexto que el maestro bilingüe jugará un doble papel, contradictorio en sí mismo, ya que por un lado servirá a los intereses hegemónicos del estado, pero su trabajo pedagógico también contribuirá a un mejor desenvolvimiento y desarrollo de la cultura india dentro de los marcos escolares, y en ese sentido se iniciará, o tal vez se esté iniciando desde ahora, un nuevo tipo de relación entre las comunidades indígenas y el estado, entre los indios y la nación. Muchas veces los maestros bilingües serán los encargados de llevar a las etnias la política educativa y cultural oficiales y jugarán

[147] Giroux, Henry A.; "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y de la transformación educativa"; en: Patricia de Leonardo; op.cit.; pp. 21 a 66; pág. 39.

[148] García Canclini, Néstor; op.cit.; pág. 78.

el papel de interlocutores entre los indios y la nación; otras veces fungirán como asesores u organizadores de los indígenas; y unas más como modelo de una nueva forma de ser indígena y mexicano para las nuevas generaciones.

En resumen, los maestros actuarán como constructores de la hegemonía, concebida ésta por Gramsci como

"algo más que el ejercicio de la coerción: es un proceso continuo de creación que incluye la constante estructuración de la conciencia así como la lucha por el control de la conciencia. [149]

y en donde es fundamental

el papel de la ideología como fuerza activa usada por las clases dominantes para dar forma e incorporar las visiones del sentido común, las necesidades e intereses de los grupos subordinados. [150]

Creemos que con los elementos teóricos anteriores hemos logrado acercarnos a la caracterización del papel de los maestros bilingües en general, y en particular a los maestros mazahuas, en tanto reproductores de la cultura nacional y constructores de la cultura india.

Nos hemos acercado a maestros que, a través de su trabajo pedagógico, tienen la posibilidad de llevar hacia las comunidades y etnias las propuestas educativas nacionales y las que se refieren particularmente a los indígenas.

Hemos hablado de maestros que, a través de su "trabajo pedagógico" inciden en los niños de manera tal que propician su participación dentro del proceso educativo, participan en el proceso de "selección" de los conocimientos que se les ofrecen,

[149] Giroux, Henry, A.; "Teorías de la reproducción...; op. cit.; pág. 51.

[150] Idem; pág. 51.

pero también permiten que, en corto o largo plazo, los alumnos asuman un papel activo dentro del proceso de "la autoexclusión" de la vida escolar.

Nos referimos a maestros con relativa "autoridad pedagógica" en los aspectos que les atañen: la lecto-escritura y las matemáticas, principalmente, pero sin la misma autoridad para el tratamiento de otros temas, o para el simple acercamiento a la comunidad y a sus problemas, con capacidad de decidir sobre lo que sucede en la escuela pero no fuera de ésta.

Así pues hay distancia entre los docentes indígenas y las comunidades, pero también cercanía. Distancia por los cambios que tan sólo desde 1963 a la fecha han sufrido los maestros mazahuas, a raíz del inicio de sus carreras como promotores culturales primero, y como maestros bilingües después.

Distancia de las comunidades de origen, del lenguaje, del vestido tradicional, y hasta de la tierra en el caso de los maestros o del propio trabajo doméstico en el de las profesoras.

Pero también cercanía cultural, identificación étnica y lingüística, capacidad de incidir en las comunidades, de propiciar su participación en el proceso educativo, cercanía cultural y afectiva a los niños mismos,

Y aún cuando el acercamiento a los maestros mestizos fue mínimo durante mi estancia en la zona escolar mazahua del Estado de México, creo que es posible afirmar que tanto el distanciamiento como la cercanía de los maestros bilingües a

las comunidades indígenas, no puede compararse siquiera con la enorme distancia cultural, ideológica, lingüística y hasta afectiva que existe entre los maestros rurales estatales y federales y los niños indígenas, quienes son considerados por ellos como estudiantes "de segunda", ante los cuales se desesperan porque su mínimo manejo del español como lengua y sus consiguientes dificultades para avanzar en el aprendizaje en general, y en el de las primeras letras y las cuentas aritméticas en particular.

Eso sin contar el asombro de dichos maestros al enfrentarse con niños que no conocen la televisión ó que no tienen un refrigerador en su casa, y su enojo de trabajar con alumnos que, por costumbre, hablan todos al mismo tiempo cuando escuchan una idea o propuesta del maestro, o que simplemente dejan de acudir a la escuela en cuanto tienen responsabilidades que atender en el trabajo de su familia en el campo o en el hogar.

EL MAESTRO BILINGÜE COMO CONSTRUCTOR
DE UNA PEDAGOGÍA PARA LOS NIÑOS INDÍGENAS

Con los antecedentes históricos y teóricos de éste ensayo queda claro que una de las principales tareas que deben encarar y de hecho están enfrentando en la práctica los maestros indígenas, es la de ir buscando los medios y formas de sistematizar todos aquellos elementos que pudieran contribuir a la elaboración de una pedagogía propiamente indígena.

Sabemos que llevar hasta sus últimas consecuencias la propuesta de educación indígena bilingüe y bicultural es un proyecto muy complejo y de muy largo plazo, y que requiere de una verdadera vinculación entre sus maestros indígenas en tanto intelectuales y las comunidades y etnias; necesita de profesores capaces de conjugar el "saber" con el "comprender" y el "sentir", porque como dice Gramsci,

Si la relación entre intelectuales y pueblo - nación, entre dirigentes y dirigidos -entre gobernantes y gobernados- está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento - pasión deviene en comprensión y por tanto saber (no de un modo mecánico, sino viviente), sólo entonces se da una relación de representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, esto es, se realiza la vida de conjunto que es, exclusivamente, la fuerza social; se crea <el bloque histórico>. [151]

A continuación analizaremos algunos de las propuestas de Gramsci respecto a la vinculación de la escuela con la vida cotidiana del niño, su "folklore" y su lengua y las compararemos con las propuestas de educación indígena bilingüe - bicultural (EIBB), con el objeto de acercarnos al tipo de maestro y de intelectual que, desde el punto de vista de los

[151] Gramsci; LA ALTERNATIVA...; op. cit. pag. 83.

planteamientos de Gramsci, pudiera requerirse para llevar adelante dicha educación.

Así, para éste autor, el grave problema del distanciamiento entre la vida cotidiana y las nuevas escuelas, se debe al abandono de la "antiquísima tradición" cultural italiana, y tal vez sea ésta crítica de la institución escolar lo que constituye las bases de su propuesta para desarrollar el tipo de escuela que él denomina "creativa" o "unitaria", y de una educación ligada a la lengua, la cultura y el folklore, planteamientos que coinciden plenamente con lo que se encuentran plasmados en el currículo indígena.

En éste sentido, nuestro autor declara que,

"la eficacia educativa de la vieja escuela media italiana [...] no había que buscarla (o negarla) en la intención expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de la vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por la antiquísima tradición. El que tal clima y tal modo de vivir hayan entrado en agonía y que la escuela se haya separado de la vida, ha determinado la crisis de la escuela." [152]

Ahora bien, para Antonio Gramsci una escuela "ligada a la vida" es la que él denomina

"la escuela creativa [o "unitaria", la cual] es la coronación de la escuela activa: en la primera fase tiende a disciplinar, por tanto también a nivelar, a obtener una cierta especie de <conformismo> que puede llamarse <dinámico>; en la fase creativa, sobre el fundamento de <colectivización> del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertida en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea." [153]

[152] Idem; pag. 147.

[153] Idem; pag, 124.

Es bien claro que éstos planteamientos son coincidentes con los de la EIBB, en términos de desarrollar una educación tal, que ligue a los niños de las escuelas bilingües con la vida comunitaria a través de la implementación de actividades de enseñanza - aprendizaje que les enseñen a valorar y a rescatar las prácticas y costumbres tradicionales de la localidad; y que además contribuyan a fomentar la participación de los alumnos en las actividades festivas, cívicas y laborales de los pueblos indígenas.

Aunado a lo anterior, el citado autor señala que:

"Escuela creativa no significa escuela de <inventores y descubridores>; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un <programa> predeterminado, con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo una función de guía amistosa [...]. Descubrir por sí mismo, sin sugerencias y ayudas externas, una verdad, es creación, aunque se trate de una verdad vieja, y demuestra la posesión del método; indica que se ha entrado de lleno en la fase de madurez intelectual en la que pueden descubrirse verdades nuevas." [154]

Vemos pues, que éstos planteos también coinciden con los de la nueva propuesta curricular bilingüe - bicultural, ya que ésta pretende propiciar un aprendizaje significativo en el educando, a través del juego y del trabajo; por medio de la involucración del niño en actividades de investigación, y en la formulación de alternativas de solución a diversos problemas relativos a la vida comunitaria y a los fenómenos naturales; y por supuesto, mediante la participación de éste en los

[154] Idem; pag. 124.

acontecimientos de su comunidad y de su etnia, es decir, a través de la estrecha vinculación entre la vida de la escuela y la de la comunidad.

Por último, Antonio Gramsci señala que,

"la escuela única, intelectual y manual, tiene [una] ventaja, que pone al niño en contacto a la vez con la historia humana y con la historia de las <cosas> bajo el control del maestro." [155]

Comparado con esto, el "Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural" propone, para la operacionalización de esa propuesta curricular en la práctica, una serie de lineamientos metodológicos para que el maestro convierta la vida cotidiana de los niños y de la comunidad en "acontecimientos educativos".

Aquí la labor del maestro indígena será de fundamental importancia ya que permitirá generar un aprendizaje de carácter significativo en los alumnos, de largo alcance y permanencia en el tiempo, que les permita trascender su vida cotidiana y hacer generalizaciones, que los conduzca a acercarse con respeto a su propia cultura y profundizar sobre ella, y al mismo tiempo vincularse y manejar los diversos elementos de la cultura nacional.

Todo esto puede desarrollarse a través de actividades de enseñanza - aprendizaje dentro y fuera del aula que impliquen una estrecha relación de los infantes y sus maestros, es decir, de la escuela con la comunidad y con el propio entorno natural de la localidad.

[155] Idem; pag. 141.

Tanto Gramsci como los profesionales indios que actualmente encabezan la EIBB, coinciden en afirmar que el lenguaje es un medio de primordial importancia para sustentar y desarrollar en todo grupo social una misma concepción del mundo, una única cultura.

En este sentido, el mencionado autor asevera que

"el lenguaje es, esencialmente, denominador común que no presupone algo <único> ni en el tiempo ni en el espacio. Significa, también, cultura y filosofía (aún en el nivel del sentido común) y, por consiguiente, el factor lenguaje es, en realidad, una multiplicidad de hechos mas o menos orgánicos, coherentes y coordinados, [...] Todo ser parlante posee su propio lenguaje personal, su particular modo de pensar y de sentir. En sus diversos escalones, la cultura une a un mayor o menor número de individuos en nutridos estratos y en mas o menos contactos de expresión, que se entienden entre sí en diversos grados.[...]

"De ello se deduce la importancia que tiene la entidad cultural, incluso en la actividad práctica (colectiva). El movimiento histórico no puede ser realizado mas que por el <hombre colectivo>, que presupone el logro de una unidad cultural - social en la cual, la multiplicidad de valores dispersos con heterogeneidad de fines se sueldan en idéntico objetivo sobre la base de una misma concepción del mundo. [...] Puesto que esto es así, se presenta la importancia de la cuestión lingüística en general. o sea, de la comunidad de un mismo <clima cultural>." [156]

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en coincidencia con estas afirmaciones, sostiene que el lenguaje, la lengua materna del educando, constituye un elemento consolidador no sólo del conocimiento, sino también de la propia cultura étnica en los niños; así, para dicha dirección educativa:

[156] Gramsci, Antonio; La formación...; op. cit; pag. 90 y 91.

"el aspecto bilingüe de la Educación Indígena consiste en partir del aprendizaje de la lecto - escritura de la lengua materna y su posterior desarrollo [...] en el aprendizaje de la lecto - escritura de una segunda lengua, en éste caso, el castellano.

"En éste paradigma, la lengua es, en cuanto medio de expresión de la cultura de los pueblos, mediador de su práctica social y pivote de la identificación étnica; por lo tanto, cumple un papel primordial en el proceso de socialización indígenas; en el proceso educativo que se verifica tanto en un ámbito no escolarizado, y en la fundamentación social y psicopedagógica del aprendizaje.

"En ésta proposición, se reconoce la importancia que tiene la lengua materna en el aprendizaje no escolarizado y en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de su propia lengua y de una segunda lengua que se lleva a cabo en el medio escolarizado.

"Es decir, se reconoce la lengua materna como primer recurso de comunicación del sujeto indígena en el medio, dentro y fuera del hogar, en el juego, en los eventos sociales y en la paulatina incorporación del trabajo fuera de su comunidad. En otro sentido, ésta misma proposición entraña promover y no obstaculizar la identificación plena de la etnia que cultiva la autoconfianza y la autoestima del niño indígena, así mismo, entraña respetar el vehículo de recreación histórico - cultural de unas generaciones a otras.

"En tercer lugar, esta proposición reconoce que solamente una vez que el niño ha configurado un sistema mínimo de comunicación oral y escrita en su lengua, puede plantearse el aprendizaje de una segunda lengua. En éste sentido, se plantea el aprendizaje del castellano como un medio no sólo de comunicación nacional, sino también de apropiación crítica de otros elementos culturales ajenos, para propiciar un ejercicio igualitario y gestionario en las soluciones a la problemática del país.

"Para ésta proposición, sin embargo, el aprendizaje de la lengua materna no se debe limitar a ser sólo una parte formal de la Educación Indígena sino, a partir de su estudio sistemático y estructural ha de promover e impulsar su desarrollo y la recreación del pensamiento en todos sus aspectos." [157]

También, tanto Gramsci como la DGEI le confieren esencial trascendencia a la incorporación de los valores culturales propios de los distintos grupos humanos al proceso de enseñanza.

Así, el primero en uno de sus escritos dice que

"el folklore no debe concebirse como una extravagancia, una extrañeza o un elemento pintoresco, sino como algo que es más eficiente y determinará realmente el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, es decir, desaparecerá la separación entre cultura moderna y cultura popular o folklórica." [158]

Por su parte, la DGEI define

el aspecto bicultural de la educación indígena [por] el hecho de que en sus contenidos se comprende la reafirmación de la cultura étnica y la apropiación de elementos de otras culturas.

"Es decir, toma como su punto de partida la progresiva recreación y enriquecimiento de la cultura propia de cada grupo indígena y accede al carácter pluricultural de la sociedad mexicana y a las contribuciones de culturas distintas.

En este paradigma la cultura es concebida como producto del proceso histórico y peculiar de los pueblos, cuyo vehículo es precisamente una lengua distinta.

Como tal comprende su tecnología, su cosmovisión, sus expresiones estéticas y artísticas y sus actividades lúdicas entre otras muchas expresiones." [159]

Es bien claro que la propuesta curricular indígena bilingüe - bicultural no sólo se apoya en Gramsci como fuente teórica - pedagógica; sin embargo hago aquí las comparaciones entre unos y otros planteamientos educativos debido a que creo que el tipo de maestro que se requiere para el desarrollo de una educación de este tipo correspondería a la descripción que este autor hace del "intelectual orgánico".

[158] Gramsci, A.; La alternativa...; op. cit; pag. 217.

[159] Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Indígena; Estrategia para...; op. cit; pag. 42.

Así, para llevar a cabo plenamente una labor de este tipo, no puede contarse con maestros desligados de la vida comunitaria, que se preocupen por el cumplimiento estricto de un horario, por la disciplina dentro del aula como fin último, por la acreditación por medio de exámenes y calificaciones, sino que se requiere de un profesor activo, inteligente y sensible, capaz de conjugar el "saber", con el "comprender" y el "sentir", como dice Gramsci; se necesita de un maestro capaz de

"inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, <persuasor permanente>, y no puro orador." [160]

De hecho, los maestros indígenas son los que definen en su "1er. Seminario de Educación Bilingüe - Bicultural", la magnitud de las tareas que tendrán que enfrentar:

"Es necesario [...] sacudir nuestra conciencia y definir acciones concretas para lograr la identificación étnica, la afirmación cultural y clarificar nuestras aspiraciones sociales, económicas y políticas, en tanto grupo étnico y como clase social oprimida y explotada.

"Convencidos de que es en la práctica en donde el hombre demuestra la verdad de su pensamiento, una tarea inmediata para empezar a concretizar lo anterior debe ser el diseño de una pedagogía con objetivos, contenido y metodología diferentes; una pedagogía no para los indígenas, sino de los indígenas, [...] Esta tarea compete, en nuestro caso, fundamentalmente a los indígenas, a los promotores y maestros bilingües, quienes en una comunicación constante con las comunidades, en un análisis crítico de las aportaciones de las ciencias sociales y de las experiencias obtenidas en este campo educativo, podemos hacer realidad este propósito.

[160] Gramsci, A.; La alternativa...; op. cit, pag. 53.

"La pedagogía que se necesita diseñar tiene que estar enraizada en nuestro pasado y en nuestro presente, porque solamente en éste retomar reflexivo podemos encontrar los caminos para salir de la situación colonial; solamente así encontraremos las técnicas pedagógicas por medio de las cuales aprenderemos a escribir nuestra vida, como autores y testigos de la historia." [161]

Además, en el documento en el que se plasman las conclusiones de ese mismo seminario la ANPIBAC agrega que:

"Para instrumentar esta educación, es necesario acudir a la familia y a la comunidad indígenas, como fuentes de conocimiento, ya que son las instituciones sociales que han mantenido viva la llama de la educación indígena. Con ellas y en ellas necesitamos buscar y definir la filosofía indígena de la educación, los objetivos que perseguimos, los contenidos que deben tener los planes y programas, la metodología apropiada a nuestras propias especificidades culturales, lingüísticas, sociales y económicas, y nuestra propia forma de evaluación. [162]

Queda claro pues, que para el desarrollo de una pedagogía propia para los niños indígenas de México, los maestros bilingües deberán hacer enormes esfuerzos por desarrollar sus conocimientos y herramientas pedagógico - didácticas, por apoyarse en otras ciencias; pero también por vincularse de manera estrecha con las comunidades indias, y trabajar arduamente junto con ellos para rescatar, sistematizar y convertir en contenidos educativos los conocimientos de las etnias que pudieran integrarse al currículo del niño indígena.

[161] Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC); "Documento preliminar del 1er. Seminario de Educación Bilingüe - Bicultural"; en: Garduño Cervantes Julio; op.cit.; págs 65 y 66.

[162] Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC); "Conclusiones del 1er. Seminario de Educación Bilingüe - Bicultural"; en Garduño Cervantes Julio; El final del...; op. cit; pag. 69.

Además, todo este trabajo debe reflejarse en el desarrollo de la vida escolar, por lo que el alumno deberá pasar a utilizar su lengua materna dentro del aula como medio primordial de comunicación, en lugar de avergonzarse de hablarla; de una actitud pasiva, deberá pasar a tomar parte actuante en el proceso educativo y de conocimiento; su papel de memorizador se transformará en el de investigador, tanto de los aspectos sociales como de los naturales y científicos; del trabajo entre cuatro paredes deberá pasarse al de vinculación y apoyo de las actividades, tareas y acontecimientos comunitarios.

Se ha esclarecido que es tiempo de ejercer el derecho de buscar la educación que responda a nuestras propias necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características, sociales, lingüísticas y económicas.

Nos hemos convencido de que la fuente del conocimiento adonde debemos acudir, de donde no debimos habernos alejado, debe ser la familia, la comunidad indígena, porque en ella está el secreto de la sobrevivencia, está la educación indígena tradicional, de donde tenemos que extraer los conocimientos para dejar de ser objetos, para convertirnos en sujetos de nuestra propia historia, en constructores de nuestro propio destino.

Es claro para nosotros que el objeto último de la educación que necesitamos instrumentar o que estamos instrumentando, se encuentra en preparar al hombre para la vida, enseñarle a respetar la naturaleza, respetar al hombre mismo; ser sencillo, trabajador, honrado, responsable con los intereses de la comunidad indígena y nacional. [...]

Empezaremos por despojarnos de ese lenguaje no nuestro para volver a nuestra palabra, ya no más lenguajes políticos, ya no más lenguajes demagógicos y cientifisistas. Ya no más palabras muertas [...].

Vamos a instrumentar, y de hecho hemos iniciado, planes y programas bilingües-biculturales en todas las áreas programáticas de primaria y secundaria.

Hemos decidido que la educación que reciban los indígenas debe realizarse en primer lugar en lengua materna, que tenemos que conformar el alfabeto fonémico de las lenguas indígenas, que tenemos que elaborar los programas de gramática de cada lengua indígena; que en las matemáticas se vea primero la indígena, después las matemáticas de la cultura occidental. Reconocemos la necesidad de aprender lo más cercano a nuestra realidad, estudiar lo vivo y lo muerto, el presente y el pasado en las ciencias sociales y en las ciencias de la naturaleza. Estamos convencidos que debemos retomar nuestra historia, nuestra cultura.

Declaración de Oaxtepec
Oaxtepec, Mor. 1979

EL CUADERNO-GUÍA PARA LA EDUCACIÓN
INDIGENA BILINGÜE-BICULTURAL.

Hemos mencionado ya en capítulos anteriores que desde 1984 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dependiente de la SEP, se planteó desarrollar una propuesta curricular propia para los pueblos indígenas de México, para lo cual se conformó un equipo de profesionales indios, de maestros indígenas de distintos grados escolares y de diferentes etnias, de personal técnico propio de esa dirección educativa y de otras instancias de la Secretaría de Educación Pública, así como de algunos investigadores de la UNAM y del Centro de Estudios Educativos.

Dicho currículo se concretaría en lo que se denomina como "Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" (EIBB), la cual se define como

"indígena, en tanto responde a [...] la problemática socio-económica, cultural y política [de las etnias] y porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación"[163]

Así, para que dicha propuesta educativa logre desarrollar plenamente su objetivos, tiene que vincularse con la vida y dinámica de las comunidades y etnias, de tal manera que los indígenas estén en posibilidades de contribuir mediante sus propios recursos al proceso de construcción de una educación

[163] SEP, SEE y DGEI; ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDIGENA (Documento de Trabajo); mimeo; México; 1985; pág 8. (Subrayado mío).

que realmente responda a sus intereses y necesidades y que, al mismo tiempo, contribuya a propiciar la interacción entre la población india y la nación. Se habla pues, de una educación que para adaptarse a las condiciones y realidad de los grupos indígenas debe ser dirigida y diseñada por profesionales, maestros y técnicos especializados, conjuntamente con las comunidades indias: niños, padres de familia, autoridades civiles, religiosas, de la salud, etc.

Pero además, se define a esta educación como de carácter

"bilingüe, en tanto propicia el uso adecuado, estudio sistemático y desarrollo pleno de la lengua indígena y del español como segunda lengua, con la pretensión de lograr un bilingüismo coordinado en el que ambos idiomas se conviertan en instrumentos esenciales tanto en la enseñanza como en la comunicación en general".[164]

Así, el aprendizaje debe partir de la lengua materna para dirigirse en un segundo momento al español. En este sentido se propone que en el nivel preescolar sea manejada únicamente la lengua indígena en el trabajo con los niños. En el primer grado de primaria deberá enseñarse a leer y escribir en la lengua materna, tarea que para el caso de la mayoría de las etnias puede apoyarse en los "libros de lecto-escritura" del alumno y del maestro que la SEP ha elaborado para cada una de las lenguas autóctonas en coordinación con los docentes bilingües y miembros de los diversos grupos étnicos del país.

[164] Idem; pág 8. (Subrayado mio).

Es sólo hasta la segunda mitad del 2º año de primaria que los niños, sustentándose en el manejo de la lecto-escritura en su lengua materna, deberán aprender a hablar, leer y escribir en español.

Pero además de este particular manejo de la lengua autóctona y del español, la propuesta educativa contempla la utilización en la enseñanza de contenidos propiamente indígenas que pudieran ser compartidos por todas las etnias del país ("contenidos étnicos generales"); de contenidos que responden a las particularidades de cada una de las etnias ("contenidos étnicos específicos"); así como de contenidos concebidos como "nacionales" y "universales" que deben ser compartidos por todos los alumnos mexicanos del nivel primario. En éste sentido se propone que dicha educación sea también

bicultural, en tanto que parte de la concepción del mundo y de la vida indígena, de los conocimientos propios, de la trayectoria histórica y de la práctica cotidiana de los grupos étnicos y su vinculación crítica y participativa con las culturas nacional y universal.[165]

El nuevo currículo bilingüe-bicultural pretende propiciar la apropiación significativa del conocimiento y de la realidad, a fin de derivar de ahí una práctica social que fortalezca la experiencia e historia de los grupos indígenas, y al mismo tiempo se propicie el establecimiento de una relación dialéctica y complementaria entre los grupos indígenas y su contexto social más amplio. De manera que los contenidos se encuentran organizados de forma lógica, sistemática y coherente

[165] Idem; pág 8. (Subrayado mio).

que permita consolidar y desarrollar lo propio así como sentar bases sólidas para su gradual vinculación con la cultura y lengua nacionales.

Ahora bien, como se ha visto a lo largo de la historia de la educación indígena en México, el desarrollo de una propuesta educativa que logre enseñar y difundir tanto la lengua indígena como los conocimientos y la historia que las etnias han vivido y acumulado a través de los años requiere de un gran esfuerzo técnico, teórico, y de investigación que no solamente involucra a especialistas, como maestros, lingüistas, antropólogos, etc., sino también a las propias comunidades. Y es precisamente esta participación de los grupos indígenas en el proceso educativo, lo que le

"imprime al currículo un carácter abierto y propositivo en la búsqueda de congruencia entre la acción educativa y la práctica social de las comunidades." [166]

Como hemos mencionado reiteradamente, el desarrollo de esta propuesta requirió de la colaboración de un extenso equipo de trabajo que avanzaría de manera paralela pero con responsabilidades diferenciadas. Así, un grupo importante de maestros, profesionales y técnicos indígenas y mestizos de la Dirección General de Educación Indígena se encargaron tanto de la coordinación de todo el proyecto como de la elaboración de una propuesta de lo que constituirían los "Planes y Programas" de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural.

[166] Idem; pág. 13.

Además algunos docentes originarios de diversas etnias y conocedores de los programas y libros de texto correspondientes al preescolar o a uno de los grados escolares de la primaria, trabajarían conjuntamente con personal de otras instancias de la SEP para la formulación de una nueva propuesta curricular a nivel nacional que contemplaría la utilización de contenidos "urbanos", "rurales" y "étnicos".

Pero al mismo tiempo, el Centro de Estudios Educativos, en coordinación con la DGEI se encargaría de diseñar un instrumento que guiara la acción del docente bilingüe para aplicar en la práctica los Planes y Programas para la Educación Indígena, el cual fue denominado como "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

En este trabajo se pretende analizar el papel del maestro indio en la aplicación del "Cuaderno-Guía para la EIBB" en la zona mazahua del Estado de México, por lo que nos parece relevante describir primeramente el carácter, estructura y contenido de dicho instrumento pedagógico.

Inicialmente se diseñaron tres "Cuadernos-Guía": uno para el nivel preescolar, otro para primero de primaria y un último instrumento para segundo de primaria, los cuales se enmarcarían dentro de los lineamientos generales de la llamada "Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

En este sentido, cada uno de estos "Cuadernos" contiene ya una propuesta de los que pudieran constituir los "contenidos étnicos generales" de la Educación Indígena y una selección de

los "contenidos nacionales y universales" para cada uno de esos grados escolares que fueron retomados del currículo que actualmente la SEP está aplicando a nivel nacional y que deben ser compartidos por todos los estudiantes mexicanos.

Además se incluye una metodología sencilla para que el maestro bilingüe en coordinación con la comunidad educativa (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades comunitarias) pueda sistematizar los elementos culturales y los del conocimiento propio de las etnias, a fin de integrarlos como "contenidos étnicos específicos" de la educación de los niños de cada uno de los 56 grupos indígenas del país.

De manera que "El Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" contiene una propuesta curricular flexible que deberá irse enriqueciendo día a día con aquellos contenidos que maestros, niños, padres de familia, así como las autoridades comunitarias u otros personajes de la localidad consideren como necesarios de incorporarse, sin perder nunca de vista que existen también una serie de contenidos nacionales que no pueden sustituirse, ya que el joven indígena debe contar con las herramientas necesarias para comunicarse con la sociedad nacional y estar en posibilidades de continuar sus estudios en cualquier otra escuela del país cuando lo desee.

Aunado a lo anterior, el "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" se plantea desarrollar una educación tal que provoque un aprendizaje significativo en los

nifos, lo cual se logrará mediante el tratamiento de temas, acontecimientos o problemas de su comunidad que sean de interés para el niño de acuerdo a su edad. Para lograr esto, se proponen lineamientos metodológicos para que el maestro transforme los diversos sucesos de su comunidad en "acontecimientos educativos", lo cual le permitirá partir de lo conocido a lo desconocido y de lo concreto a lo abstracto.

Pero el desarrollo de una educación que gire en torno a los sucesos o problemas de la comunidad y de la etnia implica también la ampliación del espacio educativo, significa que la educación debe rebasar los muros del aula y dirigirse también a los lugares en los que se suscitan esos acontecimientos. Así, la siembra o la cosecha en la milpa, la participación en las fiestas comunitarias o en la solución de algún problema social o de un desastre natural, por ejemplo, podrán constituir lugares y momentos para el aprendizaje.

La participación en un "acontecimiento educativo" deberá ser planeada y dirigida por el maestro bilingüe, de tal manera que durante el proceso los alumnos se acerquen de manera integradora a todas o a la mayor parte de "las áreas del conocimiento" del programa escolar de acuerdo al grado escolar de que se trate. Así, en el nivel preescolar el maestro deberá organizar la participación de niños y comunidad en torno a tal "suceso" sin dejar de tomar en cuenta que las actividades de enseñanza-aprendizaje que lleve a cabo deben tender a desenvolver en el niño las "áreas" cognositiva,

afectivo-social, del desarrollo psicomotor y del lenguaje; de igual manera, para el caso de primero y segundo de primaria, el profesor deberá tomar en cuenta la integración de las ocho áreas del conocimiento: lengua materna y español, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud.

Además una propuesta educativa de éste tipo reclama de una metodología educativa y actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan la participación activa y creativa de los niños, y propicie que éstos observen, investiguen, analicen e interactúen con el objeto de estudio.

En cuanto a su estructura, el "Cuaderno-Guía" -sea éste de preescolar, primero o segundo de primaria- consta de tres partes fundamentales:

A) Una "Introducción" en la que se desarrollan los planteamientos fundamentales de la educación indígena y se señalan los objetivos del propio "Cuaderno-Guía" como instrumento metodológico que dirigirá el trabajo del maestro bajo éstos lineamientos.

B) Los "Núcleos de Trabajo" que en su conjunto constituyen la parte medular del "Cuaderno-Guía" y se concretan en ocho unidades en las que se articulan los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y de investigación, así como las propuestas para la evaluación de dicho aprendizaje.

C) La "Guía para que el Maestro Desarrolle sus propios Núcleos de Trabajo" se encuentra en la parte final del "Cuaderno" y como su nombre lo indica, le señala al maestro de manera didáctica los pasos que este puede seguir para desarrollar por su cuenta nuevos núcleos de trabajo en torno a sucesos, acontecimientos o temas específicos de su comunidad o de su etnia.

A continuación intentaremos describir cada una de las tres partes que conforman el "Cuaderno-Guía" de manera que avancemos aún más en la definición de este como instrumento de apoyo para que el maestro desarrolle su trabajo docente al interior de las escuelas bilingües.

Así, en la parte introductoria se exponen de manera muy general los antecedentes inmediatos de la propuesta curricular Bilingüe - Bicultural, y se define el carácter específico de dicha educación, lo cual queda expuesto en forma sintética en los siguientes términos:

"Queremos desarrollar una educación de y para los indígenas de México, en la que se usen la lengua materna y el español, que contenga tanto los elementos de la cultura india como los de la nacional y universal y que prepare a los niños para la vida." [167]

En este primer apartado del "Cuaderno-Guía" se define también el perfil del alumno egresado de la primaria indígena, como aquel que ha alcanzado el pleno desenvolvimiento de todos los aspectos de su cultura y personalidad. En los términos de

[167] Crispín, M^a. Luisa, Ruth Guzik, et.al.; CUADERNO-GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE-BICULTURAL (PRIMERO DE PRIMARIA); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986; pág. II.

la propuesta curricular el estudiante de las escuelas bilingües habrá de desarrollar las siete "líneas formativas" que enunciamos a continuación: desarrollo lingüístico, desarrollo cultural, desarrollo del pensamiento científico, desarrollo físico, desarrollo de la conciencia social, desarrollo del sujeto productivo, y el desarrollo de la personalidad.[168]

A lo anterior se agrega el perfil del maestro que se requiere para lograr formar estos alumnos, así se define al maestro bilingüe como un profesor que además de proveer de conocimientos a los niños y a la comunidad, debe ser capaz de manejar la lengua y los elementos culturales de su etnia para aplicarlos en su trabajo docente, como conductor del proceso educativo debe propiciar la participación activa de los niños y de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y estar en posibilidades de recoger, organizar y sistematizar aquellos elementos del conocimiento, la vida y la cultura de su grupo étnico para integrarlos como "contenidos étnicos específicos" del programa de educación indígena que se aplicará en su etnia y región.

Además en el "Cuaderno-Guía" se señala que para desarrollar un tipo de educación en la que se rescaten y difundan los conocimientos, la historia y las costumbres de cada grupo indígena es necesaria la participación de los padres de familia, ancianos y autoridades comunitarias, religiosas y civiles en el proceso educativo de los niños.

[168] Las siete líneas formativas del egresado de la escuela bilingüe - bicultural se encuentran descritas en la pág. IV de la "Introducción" al Cuaderno-Guía la cual se ubica en el Anexo I de este trabajo de tesis.

La forma particular de participación de la comunidad en el proceso educativo escolar queda definida claramente en la parte introductoria del "Cuaderno-Guía":

"De ahora en adelante, los padres de familia y ancianos de la comunidad, así como personas especializadas de ésta, como los curanderos, las autoridades, etc. jugarán un nuevo papel dentro de la escuela, transmitiendo a los alumnos sus conocimientos sobre diferentes aspectos de la cultura local: así, ellos podrán hablarles a los niños sobre las costumbres y tradiciones, cuentos y leyendas de la localidad, les platicarán sobre la historia de la comunidad y de la etnia que se ha transmitido de generación en generación; podrán enseñarles sobre las plantas medicinales, la astronomía, los diversos recursos naturales del lugar, el origen de las artesanías, el trabajo de la tierra, y sobre todos aquellos temas que se marcan en el "Cuaderno-Guía" o en los programas de estudio, y que sean de interés para los niños y maestros." [169]

En la última parte del capítulo introductorio al "Cuaderno-Guía para la EIBB" se señalan cada una de las partes que conforman los "núcleos de trabajo", los cuales son definidos como

"las unidades pedagógico-didácticas que tratan sobre diferentes temas, acontecimientos o problemas de interés para los niños indígenas y cuyos fines son los de la enseñanza-aprendizaje." [170]

[169] Idem: pág. VIII. (Subrayados del texto)

[170] Idem; pág. IX. En un documento de trabajo en que se definen los lineamientos para el diseño de los "Núcleos de Trabajo del "Cuaderno-Guía", la DGEI los define como los "elementos articuladores de las nociones curriculares y pedagógicas que responden a un aprendizaje significativo, a través de procesos, problemas y acontecimientos en sus aspectos diacrónico y sincrónico para lograr una formación integral". DGEI, "Los núcleos de trabajo" (doc. de trabajo); mimeo; p.1.

De manera que los núcleos de trabajo pretenden ser "unidades pedagógico-didácticas" que giran en torno a diversos acontecimientos, sucesos o problemas de la comunidad que por su carácter pudieran atraer la atención y el interés de los alumnos indígenas, y en los que se articulan tanto los contenidos de carácter étnico general, los contenidos étnicos específicos, así como los nacionales y universales, [171] además de las diversas áreas del conocimiento relativas a los distintos grados escolares. [172]

Los ocho "núcleos de trabajo" del "Cuaderno-Guía" se derivan de igual número de "ámbitos generadores", es decir, de temas estrechamente relacionados con la vida cotidiana del educando indígena: el niño, la familia, la comunidad, el medio ambiente, las necesidades básicas, la tierra, la herencia de los antepasados y la comunicación.

Los ámbitos generadores, son los mismos para Preescolar, 1º y 2º de primaria, sin embargo, de ellos se desprenden distintos "núcleos de trabajo" que en cada uno de esos grados escolares van profundizando en el tema y abarcando nuevos aspectos de éste. [173]

[171] Hemos definido ya a los "contenidos étnicos generales" como aquellos que son comunes para todas las etnias del país, los "contenidos étnicos específicos" como aquellos que se derivan de las características peculiares de cada una de las etnias y son inherentes a ellas y como "contenidos nacionales y universales" como aquellos que son y deben ser compartidos por todos los estudiantes de primaria del país.

[172] En páginas anteriores de éste mismo capítulo señalamos ya que las cuatro áreas del conocimiento en preescolar son la cognocitiva, afectivo-social, desarrollo psicomotor y lenguaje; y que las correspondientes a la primaria son ocho: lengua materna y español, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud.

[173] Para conocer los ámbitos generadores y los núcleos de trabajo que se derivan de ellos para cada año escolar, véase el cuadro que se expone en las páginas 14 y 15 de éste texto.

Además, los ámbitos generadores y los núcleos de trabajo que se desarrollan a partir de ellos, están organizados de forma tal que se parte de

"lo más cercano y conocido del niño indígena: su familia, y se [...va] ampliando su visión del mundo pasando por el análisis de sí mismo, de su comunidad, del medio que lo rodea, de sus necesidades básicas y la tierra, hasta llegar a lo más general y complejo, que son la herencia de los antepasados y la propia comunicación entre las personas, las comunidades, las etnias y la nación.[174]

Ahora bien, los "Núcleos de Trabajo" están estructurados de una forma sencilla y excepto por las "actividades de investigación" sus partes corresponden a las de una "Unidad" de los libros de texto oficiales, aún cuando en muchos de los casos se les denomine de manera distinta.

Así, en primer lugar todos los núcleos de trabajo contarán con un título que "indica el tema o el contenido del acontecimiento educativo que se desarrollará"[175]. Algunos ejemplos de títulos son: "El sitio en que vivimos" o "¿Quiénes gobiernan nuestra comunidad?".

En segundo lugar, cada núcleo de trabajo cuenta con un objetivo general, en el cual se definen los "conocimientos", las "habilidades" y las "actitudes" que debe alcanzar el alumno al final del tratamiento del tema o acontecimiento de que se trate.

Por ejemplo el primer núcleo de trabajo del "Cuaderno-Guía" de preescolar se denomina "Entramos a la escuela" y su objetivo general es el siguiente:

[174] Idem; Pág. IX; Subrayados de los autores.
[175] Idem; pág. XI.

"Que el niño reconozca a su escuela como un nuevo medio en que se desarrollará, valore la importancia de participar en ella y se inicie en los hábitos para el cuidado y buen mantenimiento de sus materiales e instalaciones".[176]

Otro objetivo general que pudiera servir como ejemplo es el correspondiente al IV núcleo de trabajo de segundo de primaria que se denomina "¿Quiénes gobiernan nuestra comunidad?" y que está redactado como sigue:

"Que el niño reconozca las formas de organización propias de su comunidad y desarrolle una actitud crítica y responsable frente a las reglas, normas y leyes establecidas en ella".[177]

En la caracterización del núcleo de trabajo que prosigue al objetivo general se encuentra fundamentada en algunos párrafos la importancia de tratar determinado tema. Como ejemplo transcribimos aquí la caracterización del II núcleo de preescolar denominado "Yo y mi ambiente familiar":

"La familia indígena es la primera instancia de socialización del niño. Es aquí donde conoce las normas con las que ha de desarrollarse dentro de la familia y la propia comunidad y en la que asume sus primeras obligaciones y responsabilidades, al tiempo que goza de ciertos derechos. Así también mediante la familia, el niño indígena conoce la historia de sus antepasados, de su comunidad y de su etnia, y se inicia en la participación dentro de las actividades domésticas y productivas.

"El tratamiento -dentro de los marcos de la escuela- de la organización familiar y la división del trabajo, así como de los derechos y deberes entre sus miembros, es de fundamental importancia para los niños del nivel

[176] Crispín, Ma. Luisa, Ruth Guzik, et. al., CUADERNO-GUIA PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE-BICULTURAL (PREESCOLAR); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986; pág. 4.

[177] Crispín Ma. Luisa; Ruth Guzik; et. al; CUADERNO-GUIA PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE-BICULTURAL (SEGUNDO DE PRIMARIA); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986; pág. 60.

LOS ÁMBITOS GENERADORES Y LOS NÚCLEOS DE TRABAJO
DE LOS "CUADERNOS-GUIA PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGUE
BICULTURAL" DE PREESCOLAR, PRIMERO Y SEGUNDO DE PRIMARIA.

	PREESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO
L A F A M I L I A			
1	Entramos a la escuela	Mi familia y nuestros parientes	Nací y me desarrollo en una familia
C O N C I E N C I A Y D E S A R R O L L O D E L N I N O			
2	Yo y mi ambiente familiar	Yo y lo mío	Necesitamos de los otros y de la naturaleza para vivir
L A C O M U N I D A D			
3	Con quienes vivimos	En nuestra comunidad estamos organizados	¿Quiénes go - biernan nuestra comunidad?
E L H O M B R E Y E L M E D I O Q U E L O R O D E A			
4	El sitio en que vivimos	Los recursos naturales de mi comunidad	La naturaleza nos proporciona recursos para vivir y desarrollarnos

(...continuación del cuadro)

	PREESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO
S A T I S F A C C I O N D E L A S N E C E S I D A D E S B A S I C A S			
5	Lo que pasa cada día en mi familia	Nuestras necesidades básicas	La agricultura nos ayuda a satisfacer nuestras necesidades básicas
L A T I E R R A			
6	Lo que nos da la tierra	Importancia de la tierra para la comunidad	Historia de la tierra
H E R E N C I A			
7	Herencia de la familia	Herencia de la comunidad	Herencia de nuestra etnia
L A C O M U N I C A C I O N			
8	Cómo nos comunicamos	Diferentes formas de comunicación	Como nos comunicamos en nuestra comunidad

Nota: Los "ámbitos generadores" se encuentran escritos en letras mayúsculas y en altas y bajas se señalan los nombres de los "núcleos de trabajo" que se derivan de ellos.

Preescolar, ya que es precisamente en esta etapa de su vida donde el niño indígena se inicia en la participación formal dentro de todas las actividades del núcleo familiar, que van desde las labores más sencillas del hogar (recoger los platos, alimentar a los animales), hasta el trabajo en el campo o las propias festividades de la familia y la comunidad.

La reflexión que colectivamente pueden realizar niños y maestros en torno a los derechos y obligaciones de los distintos miembros de la familia y en particular de los educandos, puede contribuir a la formación del niño y a su motivación para reconocerse a sí mismo como un individuo con múltiples necesidades y capacidades que cubrir y desarrollar." [178]

Cada uno de los núcleos de trabajo está dividido en cuatro aspectos, en 4 pequeños subtemas que se derivan del título general, cada uno de los cuales puede ser tratado en una o dos sesiones de clase. Los "aspectos" del núcleo de trabajo en realidad corresponderían a los "módulos" de los libros de texto de la SEP.

Por ejemplo, los aspectos del VII núcleo de trabajo de primero de primaria llamado "Diferentes formas de comunicación" son los siguientes:

"1. En la comunidad nos comunicamos de distintas maneras.

"2. Nos comunicamos muchas cosas: conocimientos, sentimientos, habilidades, sucesos, etc.

"3. La comunicación es indispensable para la vida de nuestra familia y nuestra comunidad.

"4. La comunicación es indispensable para relacionarnos con las demás personas que forman parte de nuestro país." [179]

Cada uno de los aspectos del núcleo de trabajo cuenta con un objetivo particular en el que se definen los "conocimientos", las "habilidades" y/o las "actitudes" que deberá alcanzar el educando al terminar el desarrollo de ese

[178] Crispin, Ma. Luisa, et.al; "CUADERNO... (PREESCOLAR); Op.cit.; pág's. 32 y 33.

[179] Crispin, Et. al.; CUADERNO... (PRIMERO DE PRIMARIA); op.cit.; pág's. 97 y 98.

apartado. Por ejemplo, en el siguiente objetivo particular se pretende que los niños de preescolar adquieran ciertos conocimientos y desarrollen una actitud respecto a su comunidad:

"Que los niños identifiquen y valoren algunos elementos comunes que se comparten en su comunidad"[180]

Además, cada uno de los aspectos y objetivos particulares del núcleo de trabajo cuentan con una serie de objetivos específicos, mismos que están diseñados tomando en consideración tres criterios:

* En primer lugar cada aspecto del núcleo de trabajo deberá contar siempre con tres tipos de objetivos específicos: unos encaminados a desarrollar "conocimientos" en el educando, otros que se propongan el desenvolvimiento de las "habilidades" del niño, y otros más dirigidos a propiciar cierto tipo de "actitudes" en los alumnos.

Como un ejemplo de lo anterior podemos señalar que en el tercer aspecto del III núcleo de trabajo de primero de primaria llamado "Nuestras necesidades básicas" se proponen, entre 7 objetivos, los tres siguientes:

"3.2 Adquirir y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, responsabilidad y colaboración hacia las actividades domésticas y productivas que realiza la familia."

"3.3 Adquirir habilidades para la colaboración en las actividades familiares."

"3.5 identificar algunas letras (de acuerdo a su libro de lecto-escritura) en enunciados que se relacionan con el trabajo de la familia."[181]

[180] Crispín, et. al. CUADERNO... (PREESCOLAR); op.cit.; pag. 52.

[181] Crispín, et. al.; CUADERNO... (PRIMERO...); op.cit., Pág. 36.

Es claro que el primero de éstos tres objetivos específicos se propone desarrollar en el niño ciertas actitudes respecto a la familia, mientras que el segundo y tercer objetivos se refieren a las habilidades y los conocimientos que los alumnos deberán desarrollar en relación al tema de que se trata.

* En segundo lugar, a fin de lograr un tipo de educación integradora, los objetivos específicos del núcleo de trabajo deberán abarcar todas las áreas del conocimiento pertenecientes al grado escolar de que se trate, es decir, las cuatro áreas del conocimiento del nivel preescolar o las ocho de los primeros años de la primaria.

Por ejemplo, en el tercer aspecto del V núcleo de trabajo de preescolar: "Lo que pasa cada día en mi familia", se proponen cuatro objetivos específicos, cada uno de ellos relacionado con una de las "áreas del conocimiento" de dicho nivel escolar:

Para el área cognocitiva:

"3.1 Que el niño ubique en el tiempo y en el espacio las diversas actividades que realiza la familia durante el día."

Para el área del lenguaje:

"3.2 Que el niño describa en su lengua materna las actividades cotidianas de su familia."

Para el área afectivo-social:

"3.3 Que el niño desarrolle actitudes de respeto, responsabilidad y cooperación hacia las actividades domésticas y productivas."

Para el área del desarrollo psico-motor:

"3.4 Que el niño adquiera hábitos para el cuidado de su cuerpo en la realización de las actividades cotidianas: aseo, comida, descanso, sueño, etc." [182]

De igual manera, en el caso de los núcleos de trabajo de la primaria, los objetivos específicos se relacionan con las diversas áreas del conocimiento. Así, de los 28 objetivos específicos del IV núcleo de trabajo de primero de primaria: "En nuestra comunidad estamos organizados" mencionaremos 8, es decir, uno de cada una de las áreas del conocimiento:

Para el área de la lengua materna y español:

"2.1 Que el niño conozca y describa en su lengua el trabajo de las personas que desempeñan algunos de los principales oficios de la comunidad: carpinteros, huaracheros, zapateros, panaderos, transportistas, albañiles, etc."

Para el área de las ciencias sociales:

"3.1 Que el niño identifique las necesidades de la comunidad que requieren del trabajo colectivo y desarrolle actitudes de respeto y colaboración hacia los trabajos comunes."

Para el área de las ciencias naturales:

"4.3 Que el niño clasifique diferentes tipos de rocas y suelos del lugar donde vive."

Para el área de las matemáticas:

"1.6 "Que el niño adquiera la noción del número nueve y algunas de sus representaciones."

Para el área de la educación física:

"1.7 Que el niño adquiera las habilidades para correr elevando las rodillas coordinando su movimiento."

Para el área de la educación artística:

"1.5 Que el niño adquiera la noción y el manejo del ritmo a través de la música y los bailes de la comunidad."

Para el área de la educación tecnológica:

"3.3 Que el niño adquiera habilidades y destrezas para participar en las actividades comunitarias."

Para el área de la educación para la salud:

"3.3 Que el niño describa y valore el trabajo del curandero como representante de la medicina tradicional." [183]

[183] Crispin, et.al.; CUADERNO... (PRIMERO...); op. cit. pág's. 46 y 48.

* En tercer lugar, los objetivos específicos deberán hacer referencia a los "contenidos étnicos generales" y a los "contenidos nacionales y universales".[184]. Así en el VI núcleo de trabajo de segundo de primaria: "La agricultura nos ayuda a satisfacer nuestras necesidades básicas" encontramos un ejemplo de esos dos tipos de objetivos:

Objetivo que hace referencia a contenidos étnicos:

"2.4 Describir en forma oral y escrita como se organizan la familia y la comunidad para el cuidado de las plantas y la recolección de las cosechas.

Objetivo que hace referencia a contenidos nacionales:

"2.1 Describir las características de las principales plantas que se producen en la comunidad".[185]

Con el fin de retomar los elementos que se han expuesto hasta ahora, en la siguiente página transcribimos, de manera amplia, el tercer "aspecto" del I núcleo de trabajo de primero de primaria: "Yo y lo mío", incluyendo en éste su objetivo particular y los objetivos específicos:

[184] Los "contenidos étnicos específicos" no aparecen en las propuestas ya elaboradas de los Cuadernos-Guía puesto que éstos deben ser recuperados y sistematizados por maestros, alumnos y comunidad mediante la realización de las "actividades de investigación".

[185] Crispín; et. al; CUADERNO...(SEGUNDO...); op.cit; pág 100.

Para alcanzar los objetivos específicos, particulares y el general en el "Cuaderno-Guía" se proponen una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje para desarrollarse dentro y fuera del aula, que vinculen a la escuela con la vida y los distintos miembros de la comunidad, que estén encaminadas a participar activa y creativamente dentro de los acontecimientos y sucesos de la localidad, que se propongan analizar sus problemas y buscar las soluciones y que se plantean como norma el aprovechamiento de los recursos naturales con los que cuenta la localidad para la elaboración del material didáctico.[186]

[186] Para conocer algunas de las actividades de enseñanza - aprendizaje propuestas en el "Cuaderno-Guía" puede consultarse el núcleo de trabajo que ponemos como ejemplo y que está ubicado en el Anexo II de éste trabajo.

Núcleo de trabajo: "Yo y lo mío"

Primero de primaria:

ASPECTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>3. LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL NIÑO DENTRO LA FAMILIA</p> <p>El niño identificará y valorará los derechos y obligaciones que tiene dentro de su familia y desarrollará habilidades para colaborar con ella.</p>	<p>3.1 Que el niño sea conciente de sus derechos a la casa, vestido, alimentación, buen trato de sus mayores, espacios para el juego, etc.</p> <p>3.2 Reconozca sus obligaciones para con los distintos miembros de su familia: papás, hermanos, abuelos, tíos, padrinos, etc</p> <p>3.3 Identifique enunciados en su lengua materna con los nombres de sus papás, hermanos y amigos.</p> <p>3.4 Identifique los sonidos que producen diferentes seres, objetos y fenómenos y los niveles de intensidad del sonido (débil y fuerte) producidos por objetos y seres.</p> <p>3.5 Advierta que la mejor forma de comunicación entre los seres humanos es mediante la palabra.</p> <p>3.6 Ubique diferentes sonidos y objetos de su entorno, en relación con él mismo (arriba, abajo, adelante, atrás, cerca, lejos, derecha, izquierda)</p> <p>3.7 Valore la higiene de los órganos de los sentidos y las prácticas de higiene que tienen en la comunidad.</p>

Aunadas a las actividades de enseñanza-aprendizaje, en el "Cuaderno-Guía" se proponen también una serie de actividades de investigación a través de las cuales tanto los niños como los maestros se adentren en el conocimiento de la cultura propia de su etnia, reflexionen en torno a ella y al mismo tiempo, con la información recopilada y sistematizada se sienten las bases para el diseño de un currículo específico y propio para los niños indígenas de cada una de las etnias del país.

Para facilitar el trabajo del maestro en el desarrollo de las "actividades de investigación" se hacen una serie de propuestas sencillas sobre los aspectos a investigar que estén relacionados con el tema general del núcleo de trabajo y en donde se señala: "qué se investigará", "quien investigará", "cómo se investigará" y "cuando se investigará".

En el cuadro de la siguiente página se presenta un ejemplo de las actividades de investigación que se sugieren en el VII núcleo de trabajo de 2º de primaria: "La historia de la tierra".

Finalmente, cada núcleo de trabajo tiene propuestas para la evaluación del aprendizaje en las que deben participar alumnos, maestros y comunidad.

En la tercera y última parte del "Cuaderno-Guía" está la "Guía para que el Maestro Desarrolle sus Propios Núcleos de Trabajo", en la que, como su nombre lo dice, se hacen una serie de propuestas metodológicas para que el maestro por su propia cuenta pueda diseñar un núcleo de trabajo en torno a un acontecimiento, problema o tema de su comunidad que pudiera resultar de interés para los niños. Así, el maestro, contando con el apoyo de su Guía podrá elegir un tema, y desarrollar el objetivo general, los objetivos particulares y específicos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las de investigación, así como las que se refieren a las de la evaluación del aprendizaje. (Para su consulta, dicha Guía se encuentra en el anexo III de éste trabajo).

Núcleo de trabajo: "La historia de la tierra"

Segundo de primaria.

ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN			
QUE	QUIEN	COMO	CUANDO
Investigar cuales son las características de la propiedad ejidal, comunal y privada.	Los niños y el maestro.	Preguntando a los padres de familia y ancianos de la comunidad.	En los tiempos libres de los entrevistados.
Investigar quienes han defendido la tierra de la localidad.	Los niños y el maestro.	Preguntando a los ancianos y entrevistando a los principales protagonistas de la lucha por la tierra en la comunidad.	En los tiempos libres de los entrevistados o invitándolos a platicar sobre el tema en el salón de clases.
Investigar las leyendas narraciones, tradiciones, ritos alrededor de la tierra.	Los niños y el maestro.	Preguntando a los ancianos de la comunidad.	En los tiempos libres de los entrevistados.
Investigar como sembraban los antepasados.	Los niños y el maestro.	Preguntando a los ancianos y buscando en algunos libros que versen sobre la etnia.	En los tiempos libres de los entrevistados o invitándolos a platicar sobre el tema en el salón de clases.

Nota: Estos son ejemplos de algunas de las actividades de investigación propuestas en la página 118 del "Cuaderno-Guia para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" de Segundo de Primaria.

De los planteamientos anteriores pudiera derivarse que el "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" constituye por sí mismo una propuesta acabada que permitiría echar a andar de inmediato este tipo de educación entre los niños indios de nuestro país. Sin embargo, como todo planteamiento inicial la nueva propuesta para la aplicación en la práctica de una educación realmente indígena nos abre algunas interrogantes:

La primera y tal vez la más obvia de estas preguntas es la de la aceptación real que pudiera tener entre las comunidades y los propios maestros bilingües el llevar adelante entre los niños indígenas una educación que contemple el desarrollo de contenidos propiamente étnicos. Cuestionamientos que pueden surgir tanto de papel que las comunidades le han asignado a la escuela como una instancia que debe proporcionar herramientas básicas y cierto credencialismo para la posterior incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, así como de la concepción que muchos profesores indígenas tienen de sí mismos en tanto responsables de llevar la lengua y cultura nacionales hacia sus comunidades y etnias.

En éste sentido, cabe preguntarse si desde la perspectiva de los maestros bilingües y de las comunidades mismas es válido incorporar como contenidos de la educación escolarizada los conocimientos, las costumbres y las creencias de los grupos indígenas, o si las propias comunidades se consideran capaces de participar dentro del proceso educativo de los niños, si aprueban un trabajo escolar que salga de las cuatro paredes de

la escuela y participe de la cotidianidad de los niños conocida ya de sobra por ellos, o simplemente si desde el punto de vista de éstas son compatibles los saberes y creencias de las etnias y hasta sus formas específicas de transmitir las con los conocimientos escolares y sus prácticas educativas.

Planteado este problema en otros términos, tal vez sea posible preguntarse si aún cuando los ancianos y los propios padres de familia de las comunidades indígenas tienen mucho peso e importancia frente a las comunidades, su papel educador y directivo tiene algo que ver con el proyecto educativo de la escuela y con el papel que el maestro bilingüe juega dentro de éste. De manera que echar a andar un tipo de educación que le asigne esa gran responsabilidad a la comunidad y que el menos en apariencia le quite al maestro su papel de conocedor de los mecanismos e hilos mágicos de la educación escolarizada pueden convertirse en fuente de conflicto inicial para echar a andar una educación de este tipo, y probablemente encontrará, al menos en su inicio, resistencia de las comunidades y de los propios maestros para su aplicación.

Por otro lado, la rudimentaria formación profesional con la que cuentan los maestros bilingües así como su deficiente manejo del español y hasta de los propios libros de texto y programas escolares ponen en duda las posibilidades reales de lograr avances significativos en el desarrollo de una propuesta como la de la educación bilingüe-bicultural que en sí misma entraña cierta complejidad, y que reclama de los maestros indígenas un esfuerzo adicional al que de por sí están realizando.

Respecto a los planteamientos operativos de la propuesta cabe preguntarse si, aún cuando existen núcleos importantes de profesores indios intensamente ligados con la vida y las luchas de las comunidades, es posible que una parte significativa de maestros pueden ser capaces de echar a un lado las prerrogativas, los hábitos y hasta los vicios propios del magisterio mexicano, que los están desligando cada vez más del trabajo de tipo práctico y en cierto sentido rudo, para dedicar mas tiempo de trabajo que el habitual y para participar en actividades o en "acontecimientos educativos" como se llaman en el "Cuaderno-Guía" de magnitudes como la siembra o la construcción de una carretera, para dar tan sólo dos ejemplos, o simplemente estén dispuestos a participar de ciertas actividades propias de los diversos miembros de la localidad con el simple objeto de obtener información sobre algún aspecto de la comunidad y de la etnia relacionado con el tema del núcleo de trabajo que esté desarrollando.

Además, surge la duda de si no resultará relativamente difícil para muchos docentes indígenas compartir con distintos personajes de la localidad la autoridad que le confiere su papel como maestro, como aquel "que enseña", o si puede lograrse que todos ellos comprendan que tienen la misma importancia tanto ofrecer sus conocimientos y saberes a los niños y a la propia comunidad como construir junto con ésta otros nuevos.

Creemos que las respuestas a estas preguntas pueden resultar en todos los casos tanto positivas como negativas dentro de las diversas etnias, comunidades y maestros. Por nuestra parte intentaremos acercarnos a algunos de estos problemas a lo largo del análisis de las experiencias de capacitación y seguimiento del manejo y la aplicación del "Cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México.

UEUETLAJTOLI TLEN KIMAKTILIAJ SE TELPOCHTLATOJ

Tatej:

Nikaj nimechmaktilia se ome amoxmej tlen imotechmoneki ika inkintlajlamiktisej pilmej uan telpochmej tlen youij omomachtiaj ipan Telpochkali. Ika noyolo uan ika miak pakilistli nimechmaktilia ni amoxmej pampa moneki tikixmatisej tlajlamikilistli uan nemilistli tlen sekinok tlakamej uan altepemej itstokej ipan nochi semanauak tlaltipaktli. Konemej, Konetelpokamej uan Telpokamej tlen nopayoj youij omomachtiaj ipan Telpochkali, moneki kiixmatisej totlajlamikilis uan sekinok tlajlamikilistli tlen onkaj ipan nochi tlatipaktli.

Nojka moneki tatej, ma amo san amamej kipouakaj konemej uan telpokamej, moneki xikinkixtikaj mayakaj milaj, makinasi tonatij; ijkinoy axkanaj mokuapolosej, ijkinoy axmotlatskachiusej uan axmouajapannekisej mostla uiptla kemaj motlakachiusej.

Xikinnexutilikaj matlatojtokaka, makitokakaj sintli, makitokakaj etl, ayojtli ajolij, kamojtli, kuaxilotl, achtli, ouatl, pampa nochi ni tlamantli eli ipan imotlali. Ijkinoy axintlajyouisej, ijkinoy inkiplasej tlen inkikuasej, ikinoy inkiplasej tlen ika imopanoltisej.

Nojka makitokakaj uan makimokuitlauikaj alaxoxkuauitl, mankuauitl, limonkuaitl, tsapokuaitl, ijkinoy uelis kiyekosej se tentlaskayotl, uelis kikuasej uan kionisej se tsopelik.

Xikintemakaj piomej, pitsomej, totolimej uan sekinok tlapiamej, pampa ijkinoy uelis inkikuasej se nakatl tlen kuali, uelis inkiyekosej se tlapialtsij tlen yolchikajtok; pampa nama; tlakualistli tlen ualaj ipan uejueyi altepemej, axnochipa kuali ualaj.

Xikinnexutilikaj, konemej, konetelpokamej uan telpokamej, kenijki mauiltisej; makiauiltikaj kuetlaxololi, mamotlalokaj, maakotsikuinikaj; ijkinoy akasonemisej, axetiasej, axtlatsiusej. Moneki mapakikaj, mayolpakikaj, matlamausokaj konemej. Maonka ayakachtlatsotsontli, ma onkaj ayakachmijtotilistli; maonka xochitlatsotsontli, maonkaj yejyektlajtoli uan Uuetlajtoli.

Moneki matlatlepanitakaj, makitlepanitakaj xochitl, makitlepanitaka totlajlamikilis uan makintlepanitakaj ueuetlakamej. San inijuantiya nomamotlepanitakaj uan ma kitlepanitalaj nochi tlen onkaj ipan tlaltipaktli.

Nochi yani pamitl tatej, moneki makiyejyekokaj konemej,
telpokakonemej uan telpokamej tlen momachtiaj ipan
Telpochkali; nochi yani pamitl xisentikanemilikaj;
axkanaj ouij, san moneki ipanximotlalikalaj, san moneki
ximomapaleuika, amoxitlaskamatikalaj. Moneki nochi
ximokamauiikalaj, ximotlakakilikaj uan ximotlepanitakaj.
Moneki nochi tlamachtianej matlatskikalaj,
matlapaleuikalaj.

Tisinej nojkia matlatskikalaj, inijuanti j nojkia
ininpanti j pampa tech chikajmakaj, tech tlamakaj uan
tech amakaj, inijuanti jya tech neluayotiyaj; yeka
ininpanti j, yeka moneki tikintlepanitasej.

Tekipanouanej nojkia moneki tikintlepanitasej, pampa
inijuanti j tech nextiliaj tekiti l, tech nextiliaj
kenijki mochiua se ikpali, kenijki mochiua se tekaktli,
kenijki moketsa se kali; inijuanti j kiualikalaj
toltekayotl, uajapatl toltekayotl.

Panimaj nimechkalpanoti mostla uiptla. Uelis
nimechtlajpaloti kemantika. Uankinoj sampa nimech on
ijlis ni tlajtoli, uajapantlajtoli, tokoluaj
inintlajtol uan intlajlamikilis. Uankinoj uelis nikitaa
tla melauak inechtlajtolkakilijkej, uankinoj nikitaa
tlaj mechyolmajki ueuetlajtoli tlen namaj nimech ijlia,
ueuetlajtoli tlen namaj nikoptenkixtia.

San nikaj nitlami, san nikajtimomakauaj. Ayok ueli
achiok niki jtoua; san moneki matijtlepanitakaj
totlajtol, tokoluaj inintlajtol. Moneki
matitlatlepanitakaj uan matitekitikalaj. Ika pakilistli
matinemikalaj, ika miak pakilistli uan chikaualistli
matitlachixtokaj.

José Antonio Xocoyotsin
Poeta Náhuatl.

CONSEJOS DE UN ANCIANO AL DIRECTOR DEL TELPOCHKALI

Señor:

Aquí os entrego algunos de los libros que ustedes requieren para formar y educar a los niños y a jóvenes que estudian en el Telpochkali. De corazón y con mucha alegría los deposito en vuestras manos, porque es necesario que conozcamos la sabiduría y la cultura de otros pueblos que habitan en todo el "Semanauak". Los niños y jóvenes que estudian en el Telpochkali, necesitan conocer nuestra cultura y la cultura que existe en todo el mundo.

También quiero decirle señor, que los "Pilmej" y "Telpochmej", no sólo deben leer libros; necesitan salir a contemplar la naturaleza, necesitan ir a la milpa para que reciban los rayos del sol; así no podrán extraviarse el día de mañana. Así no se volverán perezosos ni vanidosos cuando sean personas adultas.

Enseñenles a sembrar. Que siembren maíz, frijol, calabaza, ajonjolí, camote, plátano, pipián, caña; porque todos estos productos se dan en vuestras tierras. Así no sufrirán hambres, así tendrán que comer, tendrán con que mantenerse. Que siembren árboles frutales, árboles de naranjo, de mango, de limón, de mamey; así podrán deleitar su paladar, podrán saborear una fruta.

Enseñenles a criar pollos, cerdos, pavos y muchos otros animales domésticos; así podrán consumir carne sana, porque ahora los alimentos que provienen de los "ueyi altepetl" no siempre llegan en buen estado.

Enseñenles a los "Pilmej" y "Telpochmej" a jugar; que jueguen pelota, que corran, que salten; así andarán ligeros, no serán flojos ni pesados. Es necesario que anden alegres y contentos, que se diviertan. Que se haga presente la danza; que se escuche la música de las flores, que se escuche la palabra florida y el Uuetlajtoli.

Es necesario que los niños respeten. Que respeten la flor y el canto, que respeten nuestra cultura, que respeten a los ancianos. Que se respeten entre ellos mismos y que respeten a todas las cosas que existen sobre la tierra.

Es necesario que los niños y jóvenes que estudian en el Telpochkali se inicien en todos estos principios y en todos estos surcos; no es imposible realizarlos, sólo se necesita ser constante y renunciar a la pesadez. Se requiere el diálogo; necesitan escucharse y respetarse. Es necesario que todos los "tlamachtianej" ayuden; que todos colaboren.

Que las señoras también colaboren, ellas valen mucho, por que nos dan fuerzas, nos dan el alimento y nos calman la sed; ellas nos trajeron aquí al "Tlaltipaktli", ellas nos dan raíces. Por eso debemos respetarlas.

Los "Tekitinej" del Telpochkali, también deben respetarse por que ellos nos enseñan los diferentes trabajos; nos enseñan a construir una casa, nos enseñan a construir un "Ikpali"; nos enseñan como se confecciona los "Tekaktli", ellos son los portadores del antiguo Toltekeyotl.

Mañana o pasado mañana iré a visitarlos. Algún día iré a saludarles. Entonces les reiteraré estas palabras, antiguas, antigua sabiduría de los mayores. Entonces podré constatar si tomaron en cuenta mis palabras, entonces podré darme cuenta si llegó a su corazón el Ueuētlajtoli que ahora les he recordado.

Aquí nada más termino, aquí concluyen mis palabras. No puedo decir más; necesitamos tan sólo respetar nuestra palabra, la palabra de nuestros mayores: Necesitamos andar con optimismo, vivir con fuerza y con alegría.

José Antonio Xocoyotsin
Poeta Náhuatl

LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS MAZAHUAS:

LOS NÚCLEOS DE TRABAJO.

Hemos señalado ya en los capítulos anteriores que del proyecto para el desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural quedaron tan sólo las propuestas de Planes y Programas para la EIBB, los Cuadernos-Guía para Preescolar, Primero y Segundo de Primaria, así como dos proyectos experimentales de dichas propuestas entre escuelas y maestros indios: el enfocado hacia el seguimiento de la puesta en práctica de los planes y programas para la educación indígena, que la DGEI desarrollaría al menos hasta finales del sexenio pasado entre maestros y escuelas nahuas, mixes, tlapanecas y totonacas; y el que se planteaba realizar un seguimiento del manejo y la aplicación del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" entre los profesores tzeltales de Chiapas y los mazahuas del Estado de México, labor que fue llevada a cabo por el Centro de Estudios Educativos. [186]

El trabajo entre los docentes de la zona mazahua del Estado de México consta de dos etapas, la de capacitación, sensibilización y seguimiento del manejo y aplicación del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" y la de captación de contenidos étnicos específicos para la

[186] La que presenta éste trabajo de tesis participó en calidad de investigadora del Centro de Estudios Educativos, en el trabajo de diseño y elaboración de los "Cuadernos-Guía", fue la responsable de coordinar el trabajo de capacitación para el uso de éste instrumento entre los maestros mazahuas, así como de llevar adelante el seguimiento de la aplicación de dichos "Cuadernos" entre 12 escuelas bilingües donde laboraban docentes que habían participado de dicha capacitación.

elaboración de núcleos de trabajo propiamente mazahuas.

De la etapa inicial estuvo a cargo la que esto escribe, y fué totalmente cubierta en cuatro fases:

1.- La primera consistió en la planeación y desarrollo de un curso de capacitación encaminado al manejo de las propuestas básicas de la educación indígena bilingüe-bicultural, y en particular, al uso del "Cuaderno-Guía". Dicho curso fue dirigido a un grupo de 36 maestros mazahuas que entonces desarrollaban su trabajo docente en preescolar, primero o segundo de primaria.

2.- La segunda fase la constituyó el seguimiento que se hizo del trabajo docente de éstos maestros en las doce escuelas bilingües en las que laboraban, mismo que se basó en la observación de las clases impartidas por dichos profesores, así como en la realización de balances de los avances o problemas de dicha propuesta conjuntamente con ellos.

Debido al interés de que la experiencia que resultara del seguimiento del "Cuaderno-Guía" permaneciera en la zona, dicho trabajo se realizó en combinación con dos miembros del grupo de los "asesores" mazahuas.[187]

Además en éste periodo se trabajó intensamente con dichos asesores para lograr un manejo satisfactorio del "Cuaderno - Guía" ya que se pretendía que a la larga, tanto ellos como los otros dos profesores mazahuas que conformaban la totalidad del

[187] En el momento en que se escribe este texto uno de los dos "asesores" mazahuas mencionados es actualmente el Jefe de Zonas de Supervisión del Area Mazahua del Estado de México, mientras que el otro trabaja como docente en las secundarias bilingües de la misma etnia.

equipo, constituyeran los cuadros fundamentales que permitirían consolidar la experiencia y garantizar su permanencia y desarrollo autónomo en la zona a largo plazo.

3.- En la tercera fase se amplió la capacitación a los 500 maestros del Área mazahua del Estado de México en los marcos de un curso más amplio organizado por el Departamento de Educación Indígena de la USEDEM[188] y la Jefatura de Zonas de Supervisión del Área Mazahua del Estado de México.

4.- Por último, la sistematización de esta experiencia permitió elaborar una versión definitiva de "Cuaderno-Guía" que se adaptara a las condiciones e intereses de los maestros indígenas.

Con objeto de presentar nuestros productos del trabajo de campo de manera más clara y ordenada, en éste capítulo expondremos algunos de los resultados del proyecto de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México que se derivan de la primera y la tercera de las fases de trabajo arriba mencionadas, es decir, del curso inicial dirigido a 36 profesores mazahuas de preescolar, primero y segundo de primaria, así como los derivados de los cursos dirigidos a la totalidad de los docentes de la zona. En el capítulo siguiente intentaremos analizar la puesta en práctica de dicha propuesta entre algunas escuelas indígenas de esa misma etnia.

[188] USEDEM: Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar del Estado de México.

Respecto a los antecedentes de la capacitación de los profesores mazahuas para el manejo del "Cuaderno-Guía" señalaremos en primer lugar que los maestros mazahuas con los que se trabajaría inicialmente fueron seleccionados de manera conjunta con el Profesor Modesto Salazar, entonces Jefe del Departamento de Educación Indígena del Estado de México[189]; su asistente, el Maestro Pablo Sánchez Gómez; así como con el Pfsr. Bonifacio Córdoba Tapia que ocupaba la Jefatura de Zonas de Supervisión del Área Mazahua del mismo Estado.

Los criterios básicos para seleccionar a dichos maestros fueron tres:

-En primer lugar debía tratarse de una zona lo más compacta posible en la que trabajaran aproximadamente 50 maestros de tal manera que resultara relativamente sencillo hacer el seguimiento del proceso.

-En este mismo sentido, se eligieron escuelas y comunidades a las que pudiera accederse por carretera a través de automóvil o por medios de transporte colectivos.

-En tercer lugar, se seleccionarían escuelas que contaran por lo menos con los niveles de Preescolar, Primero y Segundo de Primaria, de tal manera que los "Cuadernos-Guía" para esos grados escolares pudieran aplicarse por los mismos maestros en ese ciclo escolar y en el siguiente.

[189] Jefatura que depende de la Subdirección General de Educación Básica de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar del Estado de México (USEDEM).

Como puede observarse en el cuadro que sigue, de la selección inicial quedaron catorce escuelas, siete de la zona escolar 01 y otras siete de la 02, y se eligieron 47 maestros: 15 de preescolar, 16 de 1º de primaria y 16 de 2º.

ESCUELAS SELECCIONADAS PARA PARTICIPAR EN EL
PRIMER CURSO DE CAPACITACIÓN PARA EL MANEJO DEL
"CUADERNO-GUÍA PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL"

ESCUELA	MAESTROS DE			TOTAL
	PREESCOLAR	PRIMERO	SEGUNDO	
Z O N A 0 1				
Barrio del Rincón	1	1	1	3
Bombaró	2	2	2	6
Ejido de Santa Rosa de Lima	1	1	1	3
Bassoco	1	1	1	3
San Pedro Potla, 2º Barrio	1	1	1	3
El Mogote	1	1	1	3
San Marcos Cuajimulco	1	1	1	3
Z O N A 0 2				
Ejido de San Lucas				
Ocotepec	1	1	1	3
El Carmen Ocotepec	1	2	2	5
San Fco. del Río	1	1	1	3
Ejido de la Concepción de los Baños	1	1	1	3
Estación de Tepetitlán	1	1	1	3
Ejido de San Pedro el Alto	1	1	1	3
Barrio de Tungareo	1	1	1	3
T O T A L	15	16	16	47

Así, el primer curso de capacitación para el manejo y aplicación del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" se llevó a cabo del 17 al 21 de febrero de 1986 en una escuela-albergue del INI ubicada en San Miguel La Labor, municipio de San Felipe del Progreso (Estado de México).

Dicho curso fue planeado para que durara cinco días y nueve horas diarias de trabajo, por lo que la mayoría de los maestros permanecieron en el lugar a lo largo de ese periodo.

De un total de 47 maestros programados para tomar parte en el curso participaron tan solo 38, de entre los cuales 33 provenían de 12 escuelas de las zonas escolares 01 y 02, y los otros cinco ocupaban algún puesto de mayor responsabilidad. Así, del total de maestros, 11 trabajaban en el nivel preescolar, 12 eran docentes de 1º y 10 de 2º de primaria. Una de las maestras de primer grado era también directora de su escuela, además participaron en dicho curso el Jefe de Zonas de Supervisión del Área Mazahua; dos miembros del cuerpo de asesores[190], un representante de la educación indígena en el Consejo Estatal Técnico de la Educación (CETE)[191], así como el director de un plantel que cuenta con preescolar y los seis grados de primaria.

La permanencia y asistencia de dichos maestros en el curso no fue total debido a que un grupo de profesores se negó a participar de dicha actividad de capacitación, y en menor medida

[190] De los dos asesores que participaron en el curso una maestra ocupa actualmente el cargo de Jefa de Zonas de Supervisión.

[191] Este profesor hoy en día ocupa el cargo de Jefe del Departamento de Educación Indígena en la USEDEM.

a razones de tipo práctico como lo fue la condición de permanecer cinco días consecutivos en el albergue escolar.

En el cuadro que sigue se señalan las escuelas y el número de maestros que asistieron al primer curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía" en la zona mazahua del Estado de México:

COMUNIDAD	ESCUELA	MAESTROS DE		TOTAL
		PREESCOLAR	1º 2º	
ZONA 01				
1) Barrio de Bombaró	Lic. Benito Juárez. Tansejé.	2	1 1	4
2) Barrio del Rincón (Santiago Coachcochitlán.	Francisco Villa Emiliano Zapata.	1	1 1	3
3) Bassoco	16 de septiembre. Los niños Héroes.	1	1	2
4) San Pedro Potla.	Lic. Benito Juárez.		1 1	2
5) El Mogote	Miguel Hidalgo	1		1
6) Ejido de Sta. Rosa de Guadalupe.	Borejé.	1		1
7) San Marcos Coajimulco.	Independencia		1	1
TOTAL DE MAESTROS DE LA ZONA 01:		6	5 3	14

(Continuación del cuadro...)

COMUNIDAD	ESCUELA	MAESTROS DE			TOTAL
		PREESCOLAR	1º	2º	
Z O N A 0 2					
8) El Carmen Ocotepéc.	E-Pe'dy El Porvenir Campesino.	1	3	2	7
		y el director (1).			
9) Ejido de San Lucas Ocotepéc.	Emiliano Zapata	1			1
10) San Jeró- nimo Bon- cheté.	Jia's'u Lázaro Cárdenas.	1	2	2	5
11) Ejido de la Concepción de los Baños.	Me n'na joo e jiaru Los Niños Héroes.	1	1	1	3
12) Barrio de Tungareo.	Adolfo López Mateos.		1	1	2
13) Barrio de Tepetitlán.	María Monte- Guadalupe Victoria.	1		1	2
TOTAL DE MAESTROS DE LA ZONA 02:		5	7	7	20
G R A N T O T A L:		Un Director y 11	12	10	34

Nota: Como mencionamos anteriormente, además de estos profesores participareon el el curso de capacitación para el manejo del "Cuadeno-Guía" el Jefe de Zonas de Supervisión, dos asesores mazahuas y un profesor mazahua adscrito al Consejo Estatal Técnico de la Educación.

De la aplicación de un pequeño cuestionario a 36 participantes de este curso resultaron algunos datos que pudieran tener cierto interés en términos de avanzar en el conocimiento del grupo al cual se dirigió la capacitación y el propio trabajo de seguimiento. Así, se puede señalar

inicialmente que del total de participantes un 55% lo constitufan docentes del sexo masculino (20 casos) y el 45% restante eran mujeres (16 maestros). Además, podemos afirmar que todos ellos eran jóvenes, ya que su rango de edad iba desde los 18 a los 38 años y la media de edad de éstos era de 25.3 años.

De estos maestros el dos terceras partes estaban casados o vivían en unión libre en el momento del curso y el resto eran solteros.

En cuanto a la escolaridad de los maestros bilingües de la zona mazahua tenemos que la tercera parte de ellos contaba con estudios de secundaria (12 maestros); una proporción similar, 11 maestros, ya había cursado la escuela normal elemental, 6 casos se encontraban cursando en ese momento dicho nivel de estudios (Normal elemental), 2 profesores contaban con estudios del nivel medio superior (Bachillerato y CONALEP) y dos participantes más estudiaban en la Normal Superior para Maestros en Toluca.

Del total de maestros solamente uno estudió la primaria en el Distrito Federal y el resto lo hizo en el Estado de México. Además podemos señalar que de estos profesores una parte mayoritaria (20 casos) cursó dichos estudios en su lugar de nacimiento, mientras que 13 docentes los realizaron en otro lugar dentro de la misma entidad.

Tratándose de los estudios de nivel secundaria cambian las estadísticas: del total de maestros sólo 24 estudiaron en el

Estado de México (y de entre éstos 11 los realizaron en su lugar de nacimiento), además nueve docentes estudiaron la secundaria fuera del Estado: en Tehuacán, Puebla principalmente, pero también en Querétaro, Michoacán y el Distrito Federal.

De los 21 maestros con estudios de nivel medio superior (Normal, Preparatoria o CONALEP), poco más de la mitad (12 casos) los realizaron en Toluca y 7 de ellos estudiaron en poblados de importancia que constituyen cabeceras municipales de la zona mazahua del Estado de México como lo son: Atlacomulco, Temascalcingo, Ixtlahuaca, El Oro, y de entre éstos uno estudió en Querétaro.

Respecto a la residencia en el lugar de nacimiento nos encontramos con que del total de maestros encuestados (33 casos) 19 vivían en su lugar de nacimiento y 13 de ellos en otro lugar: San Felipe del Progreso o Atlacomulco, y de entre los profesores que no residían en su lugar de origen la mayor parte eran mujeres (10 personas), lo cual refleja que entre los maestros mazahuas existe un cierto arraigo a la comunidad de origen y a la tierra.

Cabe señalar que dos terceras partes de los profesores tenían hijos (22 casos de un total de 33) y que de los niños en edad escolar (12 casos), sólo uno asistía a la escuela bilingüe en el nivel de preescolar, mientras que el resto estudiaba en escuelas federales o estatales.

El tiempo promedio de trabajo como docentes de los participantes en el curso era de 5.3 años y el rango de tiempo de trabajo iba desde los 0 a los 13 años.

Como actividades ocupacionales previas a las del magisterio tenemos las de comerciante, albañil, obrero, pintor o auxiliar administrativo en el caso de los varones y trabajadora doméstica, obrera, recepcionista, o auxiliar de enfermera o de educadora en el caso de las maestras. En el momento del curso ocho docentes realizaban actividades relacionadas con la agricultura y el comercio como labores complementarias a su trabajo docente y un profesor participaba en un proyecto de alfabetización de adultos por las tardes, además algunas maestras declararon que realizaban trabajo doméstico aparte del magisterial. Cabe señalar aquí que durante mi estancia en el trabajo de campo dos maestros que participaron en el curso dejaron el trabajo docente para dedicarse a la mecánica automotriz uno y al trabajo agrícola asalariado en los Estados Unidos el otro.

En relación a la ocupación del esposo o compañero de los participantes del curso nos encontramos con que de entre 21 respuestas, 9 docentes viven con un maestro o maestra que trabaja en preescolar, primaria, o secundaria bilingüe, estatal o federal, en tres casos el compañero se dedicaba al trabajo como empleado, auxiliar de contabilidad o mecánico y en nueve casos la esposa se dedicaba al trabajo del hogar.

En lo que respecta al manejo de su lengua materna podemos señalar que del total de maestros, 21 afirmaron que sabían hablar y escribir el mazahua, 11 señalaron que sólo lo hablaban y uno de ellos declaró no hablar ni escribir dicha lengua. Sin embargo, durante el curso pudimos observar que el español y no el mazahua es la lengua que los profesores utilizan para comunicarse entre sí en todo momento y que los maestros manejan con grandes dificultades la escritura en mazahua. [192]

Como puede observarse de manera detallada en el plan de trabajo del primer curso de capacitación dirigido a los maestros mazahuas del Estado de México [193], se había planeado desarrollarlo conjuntamente con los participantes a través de 20 actividades distintas. Sin embargo, no todas ellas se llevaron a cabo debido a varias razones: los maestros llegaron muy tarde a labores (casi la mitad de ellos, 15 profesores, arribaron a San Miguel La Labor después de las 11 de la mañana del primer día del curso y los docentes restantes llegaron sólo hasta el martes); la sesión introductoria al curso se prolongó varias horas más de lo planeado dadas las intervenciones de los directivos nacionales, estatales y locales de la educación curso, un "núcleo de trabajo" completo utilizando como título

[192] De hecho durante el curso se trabajó sobre el conocimiento y manejo del alfabeto mazahua, así como en torno a algunas nociones elementales de dicha lengua. Dicha labor estuvo a cargo del Profsr. mazahua Pablo Sánchez Gómez, que entonces ocupaba un puesto dentro del Departamento de Educación Indígena de la USEDEM y que además de su carrera como docente cuenta con estudios de psicología en la Universidad Autónoma del Estado de México.

[193] El plan de trabajo del primero curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México se encuentra en el anexo IV de este trabajo de tesis.

indígena: además debido a que ésta constituía la primera experiencia de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía" hubo que irse adaptando a las condiciones reales de los maestros, del local para el trabajo, etc. Aún así, las principales actividades planeadas fueron de una u otra forma desarrolladas con los maestros y la participación de estos fue entusiasta en gran parte de ellas.

Así, en el curso se trató, a través de distintas dinámicas, acerca de la importancia para los niños mazahuas de contar con una educación de tipo bilingüe y bicultural en la que además del manejo de la lecto-escritura en su lengua materna se incluyeran contenidos indígenas y se participara de manera activa en el rescate y sistematización de contenidos étnicos específicamente mazahuas. Además se discutió en torno a la cultura en general y a la forma específica en que elementos constitutivos de ésta podrían contribuir y formar parte de la educación de los estudiantes mazahuas de preescolar y primaria. Por otro lado, se desarrolló una dinámica con los participantes del curso en la que se definieron las propuestas, contenidos y estructura del "Cuaderno-Guía" en general y de los "núcleos de trabajo" que lo conforman en particular. La parte medular y más activa de la labor capacitadora consistió en una dinámica en que los maestros de preescolar, primero y segundo de primaria, organizados en pequeños equipos de trabajo elaboraban por sí mismos y contando con la asesoría de los instructores del central un tema, suceso o acontecimiento relacionado con el

medio o la vida cotidiana de los niños y las comunidades mazahuas[194]. Una actividad adicional desarrollada durante el mismo evento fue la de la realización de un ejercicio para la adaptación de los temas, contenidos y actividades de enseñanza aprendizaje propuestas en las distintas unidades y módulos de los libros de texto oficiales a las condiciones y realidad específica de las comunidades y alumnos mazahuas y finalmente se analizaron de manera colectiva la "guía para que el maestro desarrolle sus propios núcleos de trabajo" que se encuentra en la parte final del "Cuaderno-Guía", así como los anexos de dichos "Cuadernos", en los cuales se realizan una serie de propuestas para que los profesores bilingües por sí mismos y en coordinación con la comunidad realizaran un diagnóstico de sus alumnos, su escuela y su comunidad, y para que tuvieran más herramientas de carácter práctico para la recolección y sistematización de la información que les permitiría desarrollar por su cuenta "núcleos de trabajo" ligados a las condiciones, conocimientos, creencias y experiencias específicamente mazahuas.

Aunado a lo anterior, se había planeado que durante este curso de capacitación, los maestros llevarían a la práctica algunas de las actividades de investigación que hubieran definido en sus propios núcleos de trabajo. Sin embargo, esto no pudo realizarse ya que las comunidades mazahuas, en gran

[194] La descripción detallada de esta actividad se realiza más adelante junto con la que corresponde a la del segundo curso desarrollado entre los maestros mazahuas debido a la semejanza de esta dinámica con la llevada a cabo en el mismo sentido en ese segundo momento de capacitación.

parte de los casos, son de tipo disperso, y toma desde algunos minutos hasta dos horas trasladarse caminando desde las escuelas hasta alguna de las casas de la comunidad. Además, los 36 profesores estaban concentrados en un albergue de San Miguel La Labor, comunidad con la que pocos de ellos estaban familiarizados y debido a que no se había tomado en consideración que la incorporación de la comunidad a la educación de los niños por sí mismo constituye un proceso largo.

Seis meses después de realizado este primer curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía" entre los maestros bilingües se llevó a cabo un segundo curso ampliado a nivel regional dada la solicitud expresa del entonces Jefe de Zonas de Supervisión de la Zona Mazahua del Estado de México y contando con el aval y apoyo de la Dirección General de Educación Indígena.

Así, el Maestro J. Bonifacio Córdoba Tapia, que en ese período estaba a la cabeza de los profesores mazahuas, solicitó expresamente que dicha experiencia fuera ampliada a los 558 docentes que trabajaban en las cuatro zonas escolares de supervisión correspondientes a esa etnia y al nivel de preescolar y los seis grados de primaria. Curso que fue desarrollado a cabo nuevamente por personal del Centro de Estudios Educativos. [195].

[195] El apoyo financiero para el desarrollo de un curso de estas magnitudes así como el que se destinó al trabajo de seguimiento del "Cuaderno-Guía", fue otorgado por la Corporación Mexicana de Servicio Social, A.C., misma que es dirigida por el P. Jorge Ornelas.

Este segundo curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía" constituyó tan sólo una parte de uno más amplio que fue planeado por el Departamento de Educación Indígena a nivel estatal conjuntamente con los jefes de zona, supervisores y asesores otomíes y mazahuas del Estado de México, y en el que participaron como docentes algunos miembros del Departamento de Educación Indígena del Estado de México, el Jefe de Zonas de Supervisión del Área Mazahua de dicho Estado, los cuatro supervisores de zona y el cuerpo de asesores mazahuas.

Dada la magnitud del grupo de profesores que debían participar, (558 en total), las cuatro zonas de supervisión mazahuas fueron divididas en tres grandes grupos que tomarían parte en igual número de cursos, los cuales se llevarían a cabo en lugares y fechas distintas, así en el primero de los tres cursos participarían 150 maestros de la zona escolar 02; en el segundo tomarían parte 250 maestros bilingües de las zonas 01 y 03 y la tercera semana de capacitación se dirigiría a los 150 docentes de la zona 04.

Los cursos mencionados se llevaron a cabo durante las dos últimas semanas de agosto y la primera semana de septiembre de 1986, es decir, en las dos últimas semanas de vacaciones escolares y durante la primera semana de clases del año lectivo 1986-87. Cada uno de ellos tuvo una duración de 4 días y de 5 ó 6 horas de trabajo por jornada.

En los tres casos los dos primeros días se utilizaron para el "Cuaderno-Guía", y en los dos restantes trabajaron los supervisores y asesores mazahuas para hablar sobre "La

dosificación de programas", "El material didáctico", "La redacción en español y en mazahua", "Los aspectos administrativos", "La educación indígena bilingüe-bicultural" y otros temas.

En cuanto a la acreditación, los maestros que asistieron al curso recibieron una constancia de participación con valor escalafonario, lo cual quedó a cargo de los supervisores de zona.

Sin embargo, pese a lo planeado, los cursos contaron con una participación real correspondiente al 63% del total de profesores de la zona mazahua del Estado de México. Así, nos encontramos con que asistieron solamente 350 de los 550 maestros esperados: 110 profesores faltaron por estar en desacuerdo con su supervisor de zona y argumentaron que el curso se desarrollaba en la primera semana de clases a la que no podían faltar; aproximadamente 50 docentes mazahuas faltaron a los cursos con justificación puesto que se encontraban realizando sus estudios de secundaria o normal semiescolarizada que se llevan a cabo durante las vacaciones escolares y cerca de 40 maestros dejaron de asistir a dichos eventos sin justificación alguna.

Para el desarrollo de estos tres cursos se retomó la experiencia previa de capacitación entre los propios maestros

mazahuas y se llevó a cabo una práctica capacitadora similar a la parte medular de ese primer curso, de manera que en los tres casos las sesiones de trabajo se estructuraron de la siguiente manera:

a) En primer lugar en la sesión inaugural del curso se realizó una introducción general al "Cuaderno-Guía".

b) En segundo lugar se realizó una dinámica de presentación y análisis de los objetivos, el contenido y las propuestas básicas del "Cuaderno-Guía", así como de la estructura misma de los "núcleos de trabajo". Esta dinámica varió mucho de curso a curso y gradualmente fue haciéndose más clara y completa tanto porque como equipo de capacitadores fuimos avanzando en el conocimiento de los maestros, como porque ellos contaban cada vez con más información respecto a nuestra forma de trabajo y al propio "Cuaderno-Guía".

c) En tercer lugar y como dinámica fundamental los maestros desarrollaron sus propios núcleos de trabajo:[196]. Dicha actividad fue llevada a cabo después de que los participantes fueron divididos en cuatro grupos que contaban con un asesor del C.E.E. al frente: de manera que en un salón de clases de la escuela en la que se llevaban a cabo los trabajos de capacitación se concentraron los maestros de preescolar; en otra aula, y contando con un asesor diferente, trabajaron los maestros de primero y segundo de primaria; un grupo más era el

[196] Esta dinámica, como se señala anteriormente coincidió en estructura, contenidos y actividades con la desarrollada con el mismo objetivo en el primer curso de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía".

conformado por los docentes de tercero y cuarto grados; y el último conjunto de maestros mazahuas era el configurado por aquellos que trabajarían en ese ciclo escolar con los alumnos de quinto y sexto años.

Para el desarrollo de esta dinámica, los docentes de cada uno de los 7 grados escolares se organizaron en grupos de 3 a 6 personas, con una media de 5 elementos.

Posteriormente cada uno de esos pequeños equipos eligió un acontecimiento, un problema o un tema de interés para los niños de acuerdo a la edad y el grado escolar de que se tratara y que estuviera vinculado a la cultura y vida diaria de las comunidades mazahuas[197]. A partir de estos temas, problemas o acontecimientos, los participantes elaboraron un "núcleo de trabajo" completo contando con el apoyo permanente de los asesores del C.E.E. y consultando sus "Cuadernos-Guía" cuando lo requerían.

Inmediatamente después, y no sin muchas dificultades y tropiezos, los maestros definieron por escrito el "objetivo general" del "núcleo de trabajo". Inmediatamente después pasaron a definir los diversos aspectos a tratar referentes al

[197] Como ejemplos de "acontecimientos" elegidos por los maestros tenemos las fiestas, el cultivo del maíz o la cosecha; respecto a "problemas" seleccionados por ellos tenemos la salud, la contaminación, el agua, la alimentación, etc. y en la mayor parte de los casos se trataron "temas" relacionados con la vida cotidiana del niño, la familia y la comunidad mazahua, como lo son las plantas, los animales, las costumbres, las artesanías, el maíz, etc.

tema o acontecimiento, y de los 4 ò 5 "aspectos" eligieron uno sólo que desarrollarían completamente y para el cual marcaron su "objetivo particular", los "objetivos específicos" para cada una de las áreas del conocimiento.

Finalmente, de una manera más ágil, cada grupo de profesores definió las "actividades de enseñanza-aprendizaje", las "actividades de investigación" y las de "evaluación del aprendizaje".[198]

Por último, los resultados finales se plasmaron en hojas de rotafolio, excepto en los casos de algunos grupos de maestros que no contaron con el tiempo suficiente para hacerlo.

d) Como una última actividad se intentaba realizar una puesta en común de la experiencia vivida por los maestros durante los dos días del curso en los que se trabajaba en la elaboración de un "núcleo de trabajo" completo. Así, cuando todos los maestros terminaban de desarrollar sus propuestas, y la mayoría de ellos los habían escrito en hojas de rotafolio, se presentaban todos o los mejores núcleos de cada grado escolar, dependiendo del tamaño del grupo (que varió entre 40, 100 y 210 maestros) y del tiempo de que se disponía para desarrollar esta actividad.

[198] Cada uno de éstos elementos constitutivos de un núcleo de trabajo se encuentran descritos en el capítulo III de este trabajo de tesis.

Al terminar cada presentación se realizaban algunas observaciones sobre el "núcleo de trabajo" en particular y sobre el "Cuaderno-Guía" en general. Esta dinámica fue especialmente rica en el último de los tres cursos en el que sólo participaron 40 maestros, dado que resultó más fácil establecer un diálogo entre los exponentes, los participantes y los propios asesores.

Finalmente se procedía a la cerrar los trabajos del curso relacionados con el "Cuaderno-Guía" y a resolver las dudas planteadas por los participantes.

Aún cuando con unos grupos de maestros se pudo trabajar de manera más rica e intensa que en otros, los problemas de tiempo y espacio variaron mucho de un evento de capacitación a otro, y hasta el avance en la consecución de los objetivos de los cursos fue cada vez mayor, podemos afirmar que éstos tuvieron muchos elementos en común en cuanto a estructura y dinámicas de trabajo fundamentales, pero también respecto a sus logros, problemas, alcances y limitaciones.

Pero los alcances y limitaciones del curso sólo pueden ser vistos tomando en cuenta las características propias de sus participantes, los cuales se acercan muy poco al perfil del maestro bilingüe propuesto en el "Cuaderno-Guía", ya que en primer lugar, su labor maestro se restringe al trabajo dentro del aula, y su papel es el directivo y dominante en toda la actividad escolar, mientras que la participación activa de los alumnos en su propio proceso educativo es mínima. A su vez el

trabajo docente se sustenta primordialmente en los programas y libros de texto oficiales sin incluir de manera conciente o permanente elementos propios de la cultura y la vida mazahuas y haciendo a un lado todos aquellos aspectos y hasta conceptos que por sus limitaciones lingüísticas en el manejo del español o por lagunas en el conocimiento de la cultura nacional estos no entienden. Además, desde la perspectiva de la mayoría de los maestros bilingües, las comunidades indígenas no están capacitadas para participar en la toma de decisiones en torno a los contenidos y las prácticas educativas y su participación en la vida de la escuela debe restringirse a la realización de las tareas directamente relacionadas con el apoyo económico de la escuela, la realización de eventos y festejos de tipo cívico y social, o a la propia construcción, mantenimiento y limpieza de las instalaciones escolares.

Así, desde nuestro punto de vista, el principal hallazgo y elemento fundamental que motivó a los maestros mazahuas a lo largo del curso, fue el de la posibilidad de manejar dentro del proceso educativo contenidos educativos de carácter étnico con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los niños o como ellos mismos lo definían, "para desarrollar una educación centrada en el niño".

De manera que para los docentes bilingües las posibilidades de desarrollar su labor docente tomando como base sucesos, acontecimientos o problemas propios de las comunidades indígenas: de retomar los diversos aspectos constitutivos de la

cultura mazahua, de rescatar los conocimientos de su etnia acerca de distintas áreas (como pueden serlo las matemáticas o la salud, para dar tan sólo dos ejemplos), o simplemente de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje y hasta de elaborar material didáctico retomando el medio social y natural en el que se desenvuelven los niños, escuelas y comunidades, constituyeron propuestas de gran interés y motivación para los maestros, que en cierto sentido propiciarían mejores condiciones y posibilidades de comunicación y acercamiento a los alumnos, y que inclusive en algunos casos abrieron las puertas a una práctica que se desarrollaba de manera discreta o hasta secreta por los maestros.

En este sentido, podemos afirmar que, desde nuestro punto de vista, durante los cursos de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía", los maestros se acercaron al aspecto "bicultural" de la educación indígena, ya que ellos hasta antes del curso creían, al menos en su mayoría, que la educación indígena debía basarse en el uso de la lengua pero sin integrar los elementos propios de la cultura mazahua. Así, hasta ese momento, la educación bilingüe-bicultural era más bien concebida como una educación bilingüe en la que la lengua actuaría como medio de transmisión de la cultura.

Planteado en otros términos, podríamos afirmar que, hasta entonces, no se había planteado expresamente entre los profesores mazahuas la posibilidad de integrar contenidos propiamente indígenas al proceso educativo, estuvieran éstos ligados o no a la lengua materna, o al menos nunca se les había

hecho una propuesta concreta respecto a la forma específica y práctica en la que podría desarrollarse la educación bicultural.

Tal vez sea por esta razón que para los maestros fuera muy motivante encontrarse con el "Cuaderno-Guía" como una propuesta de programa educativo "adaptado al medio" -como ellos mismos señalaban- y a la propia realidad indígena. Más aún, ellos lo percibieron como un cuaderno que se había elaborado expresamente para los mazahuas, y no para todas las etnias del país.

Otro de los aportes del curso que para los maestros mazahuas tuvo gran relevancia, fue la posibilidad de elaborar por ellos mismos y tomando como base una propuesta metodológica relativamente sencilla para el desarrollo de los núcleos de trabajo, sus propios programas de trabajo ligados a la realidad de sus comunidades, y en los que, además de los contenidos étnicos, pudieran incluirse de manera sistematizada sus ideas y experiencias como docentes. De hecho, durante el trabajo de seguimiento de la aplicación del "Cuaderno-Guía" en ciertas escuelas de la zona nos encontramos con "planes de clase" elaborados por algunos maestros en los que se retomaban elementos de la estructura de los núcleos de trabajo.

Al planificar estos cursos de capacitación, nos planteamos como premisa fundamental que para que el profesor indígena lograra aprehender de manera sólida las propuestas para el desarrollo de los "núcleos de trabajo" por su propia cuenta,

debía esforzarse y desarrollar por sí mismo un núcleo de trabajo, lo cual a los investigadores del Centro de Estudios Educativos nos había costado un enorme esfuerzo. Sin embargo, la elaboración de los "núcleos de trabajo" por los propios docentes bilingües redundó en un aprendizaje significativo para ellos, aún cuando este aprendizaje se refería a algo que nunca nos habíamos planteado como objetivo de nuestros cursos: en efecto, al desarrollar un núcleo de trabajo por su cuenta, los maestros mazahuas entendieron por fin la estructura de los libros de texto oficiales de la SEP y que, al parecer, habían manejado durante años sin entenderlos claramente, ya que ellos no manejan el español a la perfección -y mucho menos algunos conceptos técnicos propios de un currículo- y la mayoría cuenta tan solo con estudios de secundaria.

Así, los maestros al mismo tiempo que captaron la concepción metodológica general para el desarrollo de los núcleos de trabajo, entendieron no sin muchas dificultades las diferencias entre un tema general y los diversos aspectos o subtemas; pudieron distinguir entre los objetivos generales, los particulares y los específicos; lograron diferenciar entre conocimientos, habilidades y actitudes y, no sin grandes dificultades, llegaron a establecer distinguos entre los objetivos del aprendizaje y las propias actividades de enseñanza-aprendizaje.

Durante el proceso de capacitación descubrimos, por comparación con el desarrollo de los mismos cursos entre los maestros tzeltales, que los mazahuas tienen ciertas

dificultades para analizar los problemas por partes y siempre se remiten al tema en su conjunto, este pensamiento sintético, tal vez característico de la cultura mazahua, se reflejó en una enorme dificultad para planear el tratamiento de los acontecimientos educativos en varias sesiones de trabajo, tanto en los cursos como en su práctica dentro de las escuelas.

Sin embargo, la satisfacción y la seguridad con la que los participantes presentaban al grupo sus núcleos de trabajo nos mostraban la nueva apropiación de conocimientos que habían permanecido confusos a lo largo de años de trabajo docente.

Sin embargo, los cursos de capacitación contaron con serias limitantes relacionadas tanto a las condiciones propias en las que se llevaron a cabo los cursos, entre las cuales los tiempos y espacios apropiados pueden ser un ejemplo; a errores de planeación y concepción de los propios instructores del curso; pero debidas también a las propias ideas e intereses de los maestros mazahuas.

Así, uno de los elementos de primordial importancia para una aplicación satisfactoria del Cuaderno-Guía que no fueron captados como lo hubiéramos querido, se refiere a la importancia del desarrollo de la investigación para la captación de contenidos étnicos, ya que, estas fueron concebidas como un medio de vinculación de la escuela con la comunidad, pero éstas no fueron consideradas claramente como actividades en la que debían de participar maestros, alumnos y padres de familia, autoridades y otros personajes importantes de la localidad; tampoco se logró avanzar en la idea de que

éstas podrían formar parte integrante de las actividades de enseñanza-aprendizaje, además el registro sistemático de la información que fuera recopilada para su integración como propuestas que, a la larga, pudieran contribuir a la elaboración de un currículo específico para la etnia mazahua no quedó muy claro entre los profesores, ya que no existe todavía una propuesta curricular y de programas acabada de carácter indígena, bilingüe y bicultural a la que pudieran integrarse dichos contenidos.

Otro aspecto que constituye una parte de fundamental importancia para el desarrollo de la propuesta educativa bilingüe-bicultural y que llegó a los maestros sólo de una manera parcial, fue la que se refiere a la importancia de integrar a la comunidad al proceso educativo de los niños e impulsar su participación en la vida escolar de forma sistemática y permanente. Lo cual se debe en primer lugar a que durante el curso no se le dió el énfasis que se hubiera requerido a ese aspecto, pero también, desde nuestro punto de vista, encuentra sus causas en la concepción que tienen los maestros de sí mismos en su calidad de conocedores de la cultura mazahua que no requieren de un apoyo externo para la profundización en torno a ciertos aspectos de su cultura, así como a su convicción de que la comunidad no tiene la capacidad ni el interés de participar en el proceso educativo escolarizado de sus hijos y a su relativa desvinculación de los docentes bilingües con la vida comunitaria.

Para concluir con la evaluación de los cursos de capacitación para el manejo del "cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México y antes de pasar a la presentación y análisis de algunos de los "núcleos de trabajo" elaborados por los docentes en ellos señalaremos que pese a algunas fallas en la estructura y contenidos de dichos cursos los resultados fueron satisfactorios y al parecer, un buen grupo de maestros y los propios supervisores de zona y asesores mazahuas, quedaron motivados para desarrollar las propuestas generales del Cuaderno-Guía, para implementar un tipo de educación ligada a la propia realidad mazahua y hasta para tomar parte de nuevos cursos similares a los descritos.

Todos los maestros terminaban de desarrollar sus propuestas, y la mayoría de ellos los habían escrito en hojas de rotafolio, se presentaban todos o los mejores núcleos de cada grado escolar, dependiendo del tamaño del grupo (que varió entre 40, 100 y 210 maestros) y del tiempo de que se disponía para desarrollar esta actividad.

Al terminar cada presentación se realizaban algunas observaciones sobre el "núcleo de trabajo" en particular y sobre el "Cuaderno-Guía" en general. Esta dinámica fue especialmente rica en el último de los tres cursos en el que sólo participaron 40 maestros, dado que resultó más fácil establecer un diálogo entre los exponentes, los participantes y los propios asesores.

Finalmente se procedía a la cerrar los trabajos del curso relacionados con el "Cuaderno-Guía" y a resolver las dudas planteadas por los participantes.

Aún cuando con unos grupos de maestros se pudo trabajar de manera más rica e intensa que en otros, los problemas de tiempo y espacio variaron mucho de un evento de capacitación a otro, y hasta el avance en la consecución de los objetivos de los cursos fue cada vez mayor, podemos afirmar que éstos tuvieron muchos elementos en común en cuanto a estructura y dinámicas de trabajo fundamentales, pero también respecto a sus logros, problemas, alcances y limitaciones.

Pero los alcances y limitaciones del curso sólo pueden ser vistos tomando en cuenta las características propias de sus participantes, los cuales se acercan muy poco al perfil del maestro bilingüe propuesto en el "Cuaderno-Guía", ya que en primer lugar, su labor maestro se restringe al trabajo dentro del aula, y su papel es el directivo y dominante en toda la actividad escolar, mientras que la participación activa de los alumnos en su propio proceso educativo es mínima. A su vez el trabajo docente se sustenta primordialmente en los programas y libros de texto oficiales sin incluir de manera conciente o permanente elementos propios de la cultura y la vida mazahuas y haciendo a un lado todos aquellos aspectos y hasta conceptos que por sus limitaciones lingüísticas en el manejo del español

o por lagunas en el conocimiento de la cultura nacional estos no entienden. Además, desde la perspectiva de la mayoría de los maestros bilingües, las comunidades indígenas no están capacitadas para participar en la toma de decisiones en torno a los contenidos y las prácticas educativas y su participación en la vida de la escuela debe restringirse a la realización de las tareas directamente relacionadas con el apoyo económico de la escuela, la realización de eventos y festejos de tipo cívico y social, o a la propia construcción, mantenimiento y limpieza de las instalaciones escolares.

Así, desde nuestro punto de vista, el principal hallazgo y elemento fundamental que motivó a los maestros mazahuas a lo largo del curso, fue el de la posibilidad de manejar dentro del proceso educativo contenidos educativos de carácter étnico con el fin de lograr un aprendizaje significativo en los niños o como ellos mismos lo definían, "para desarrollar una educación centrada en el niño".

De manera que para los docentes bilingües las posibilidades de desarrollar su labor docente tomando como base sucesos, acontecimientos o problemas propios de las comunidades indígenas: de retomar los diversos aspectos constitutivos de la cultura mazahua, de rescatar los conocimientos de su etnia acerca de distintas áreas (como pueden serlo las matemáticas o la salud, para dar tan sólo dos ejemplos), o simplemente de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje y hasta de elaborar material didáctico retomando el medio social y natural en el que se desenvuelven los niños, escuelas y comunidades,

constituyeron propuestas de gran interés y motivación para los maestros, que en cierto sentido propiciarían mejores condiciones y posibilidades de comunicación y acercamiento a los alumnos, y que inclusive en algunos casos abrieron las puertas a una práctica que se desarrollaba de manera discreta o hasta secreta por los maestros.

En éste sentido, podemos afirmar que, desde nuestro punto de vista, durante los cursos de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía", los maestros se acercaron al aspecto "bicultural" de la educación indígena, ya que ellos hasta antes del curso creían, al menos en su mayoría, que la educación indígena debía basarse en el uso de la lengua pero sin integrar los elementos propios de la cultura mazahua. Así, hasta ése momento, la educación bilingüe-bicultural era mas bien concebida como una educación bilingüe en la que la lengua actuaría como medio de transmisión de la cultura.

Planteado en otros términos, podríamos afirmar que, hasta entonces, no se había planteado expresamente entre los profesores mazahuas la posibilidad de integrar contenidos propiamente indígenas al proceso educativo, estuvieran éstos ligados o no a la lengua materna, o al menos nunca se les había hecho una propuesta concreta respecto a la forma específica y práctica en la que podría desarrollarse la educación bicultural.

Tal vez sea por ésta razón que para los maestros fuera muy motivante encontrarse con el "Cuaderno-Guía" como una propuesta

de programa educativo "adaptado al medio" -como ellos mismos señalaban- y a la propia realidad indígena. Más aún, ellos lo percibieron como un cuaderno que se había elaborado expresamente para los mazahuas, y no para todas las etnias del país.

Otro de los aportes del curso que para los maestros mazahuas tuvo gran relevancia, fue la posibilidad de elaborar por ellos mismos y tomando como base una propuesta metodológica relativamente sencilla para el desarrollo de los núcleos de trabajo, sus propios programas de trabajo ligados a la realidad de sus comunidades, y en los que, además de los contenidos étnicos, pudieran incluirse de manera sistematizada sus ideas y experiencias como docentes. De hecho, durante el trabajo de seguimiento de la aplicación del "Cuaderno-Guía" en ciertas escuelas de la zona nos encontramos con "planes de clase" elaborados por algunos maestros en los que se retomaban elementos de la estructura de los núcleos de trabajo.

Al planificar estos cursos de capacitación, nos planteamos como premisa fundamental que para que el profesor indígena lograra aprehender de manera sólida las propuestas para el desarrollo de los "núcleos de trabajo" por su propia cuenta, debía esforzarse y desarrollar por sí mismo un núcleo de trabajo, lo cual a los investigadores del Centro de Estudios Educativos nos había costado un enorme esfuerzo. Sin embargo, la elaboración de los "núcleos de trabajo" por los propios docentes bilingües redundó en un aprendizaje significativo para ellos, aún cuando este aprendizaje se refería a algo que nunca

nos habíamos planteado como objetivo de nuestros cursos: en efecto, al desarrollar un núcleo de trabajo por su cuenta, los maestros mazahuas entendieron por fin la estructura de los libros de texto oficiales de la SEP y que, al parecer, habían manejado durante años sin entenderlos claramente, ya que ellos no manejan el español a la perfección -y mucho menos algunos conceptos técnicos propios de un currículo- y la mayoría cuenta tan solo con estudios de secundaria.

Así, los maestros al mismo tiempo que captaron la concepción metodológica general para el desarrollo de los núcleos de trabajo, entendieron no sin muchas dificultades las diferencias entre un tema general y los diversos aspectos o subtemas; pudieron distinguir entre los objetivos generales, los particulares y los específicos; lograron diferenciar entre conocimientos, habilidades y actitudes y, no sin grandes dificultades, llegaron a establecer distingos entre los objetivos del aprendizaje y las propias actividades de enseñanza-aprendizaje.

Durante el proceso de capacitación descubrimos, por comparación con el desarrollo de los mismos cursos entre los maestros tzeltales, que los mazahuas tienen ciertas dificultades para analizar los problemas por partes y siempre se remiten al tema en su conjunto, este pensamiento sintético, tal vez característico de la cultura mazahua, se reflejó en una enorme dificultad para planear el tratamiento de los acontecimientos educativos en varias sesiones de trabajo, tanto en los cursos como en su práctica dentro de las escuelas.

Sin embargo, la satisfacción y la seguridad con la que los participantes presentaban al grupo sus núcleos de trabajo nos mostraban la nueva apropiación de conocimientos que habían permanecido confusos a lo largo de años de trabajo docente.

Sin embargo, los cursos de capacitación contaron con serias limitantes relacionadas tanto a las condiciones propias en las que se llevaron a cabo los cursos, entre las cuales los tiempos y espacios apropiados pueden ser un ejemplo; a errores de planeación y concepción de los propios instructores del curso; pero debidas también a las propias ideas e intereses de los maestros mazahuas.

Así, uno de los elementos de primordial importancia para una aplicación satisfactoria del Cuaderno-Guía que no fueron captados como lo hubiéramos querido, se refiere a la importancia del desarrollo de la investigación para la captación de contenidos étnicos, ya que, estas fueron concebidas como un medio de vinculación de la escuela con la comunidad, pero éstas no fueron consideradas claramente como actividades en la que debían de participar maestros, alumnos y padres de familia, autoridades y otros personajes importantes de la localidad; tampoco se logró avanzar en la idea de que éstas podrían formar parte integrante de las actividades de enseñanza-aprendizaje, además el registro sistemático de la información que fuera recopilada para su integración como propuestas que, a la larga, pudieran contribuir a la elaboración de un currículo específico para la etnia mazahua no quedó muy claro entre los profesores, ya que no existe todavía

una propuesta curricular y de programas acabada de carácter indígena, bilingüe y bicultural a la que pudieran integrarse dichos contenidos.

Otro aspecto que constituye una parte de fundamental importancia para el desarrollo de la propuesta educativa bilingüe-bicultural y que llegó a los maestros sólo de una manera parcial, fue la que se refiere a la importancia de integrar a la comunidad al proceso educativo de los niños e impulsar su participación en la vida escolar de forma sistemática y permanente. Lo cual se debe en primer lugar a que durante el curso no se le dió el énfasis que se hubiera requerido a ese aspecto, pero también, desde nuestro punto de vista, encuentra sus causas en la concepción que tienen los maestros de sí mismos en su calidad de conocedores de la cultura mazahua que no requieren de un apoyo externo para la profundización en torno a ciertos aspectos de su cultura, así como a su convicción de que la comunidad no tiene la capacidad ni el interés de participar en el proceso educativo escolarizado de sus hijos y a su relativa desvinculación de los docentes bilingües con la vida comunitaria.

Para concluir con la evaluación de los cursos de capacitación para el manejo del "cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México y antes de pasar a la presentación y análisis de algunos de los "núcleos de trabajo" elaborados por los docentes en ellos señalaremos que pese a algunas fallas en la estructura y contenidos de dichos cursos los resultados fueron satisfactorios y al parecer, un buen

grupo de maestros y los propios supervisores de zona y asesores mazahuas, quedaron motivados para desarrollar las propuestas generales del Cuaderno-Guia, para implementar un tipo de educación ligada a la propia realidad mazahua y hasta para tomar parte de nuevos cursos similares a los descritos.

LOS NÚCLEOS DE TRABAJO:

Hasta ahora se ha intentado realizar una minuciosa descripción de los cursos para el manejo del "Cuaderno-Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México, se ha definido en términos cuantitativos al grupo de participantes el primero de dichos eventos y se han señalado sus alcances y limitaciones. Para concluir con éste capítulo intentaremos hacer un análisis de algunos de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas durante esas actividades de capacitación.

En principio, contamos con 38 "núcleos de trabajo" diseñados por los profesores bilingües en los diversos eventos de capacitación, los cuales no constituyen la totalidad de los elaborados por ellos, dado que algunos no fueron totalmente terminados por los participantes o por que éstos decidieron no entregarnos copia de su trabajo. Sin embargo, tomando en consideración que los equipos de trabajo que los elaboraron contaban con un promedio de cinco personas, creemos que éstos "núcleos de trabajo" pueden ser representativos de más de 150 de los maestros que participaron en los cursos.

Del total de los "núcleos de trabajo" podemos decir que 24 están completos [199] y 14 de ellos quedaron incompletos debido que los maestros no asistieron a todas las sesiones del

199] Aún cuando a cinco de ellos les faltan por alguna razón las propuestas de "actividades de evaluación".

curso, o porque aún cuando hubieran podido concluirlo en borrador, no contaron con el tiempo suficiente como para elaborar una copia o pasarlo a rotafolio. Por propuestas "incompletas" entenderemos a todas aquellas que lograron desarrollar tan sólo parcialmente un "núcleo de trabajo" y que, en su mayoría, (10 de 14 casos) tan sólo cuentan con título y objetivos general, particulares y específicos.

Cabe señalar que durante la elaboración de los "núcleos de trabajo", no se solicitó explícitamente a los maestros que señalaran el grado escolar para el que estaban diseñados, por lo que por su estructura y contenido[200] es posible saber que del total de éstos 9 son de preescolar (de entre los cuales 6 fueron elaborados por completo y 3 quedaron incompletos), 22 corresponden a algún grado de la primaria (12 completos y 10 incompletos) y los 7 "núcleos de trabajo" restantes (6 completos y uno incompleto) están diseñados de tal manera que no es posible identificar el grado escolar al que corresponden.[201]

[200] Los núcleos de trabajo del preescolar cuentan con cuatro objetivos específicos, uno para cada una de las áreas del conocimiento propias de ese grado escolar y en los de la primaria se encuentran desarrollados los objetivos correspondientes a la misma cantidad de áreas del conocimiento de la primaria o hacen referencia a la lecto-escritura en los objetivos o a las actividades de enseñanza-aprendizaje

[201] Cabe señalar que son especialmente estos núcleos de trabajo que no es posible ubicar dentro del grupo de preescolar o de la primaria aquellos más mal diseñados, que no sólo no señalan las áreas del aprendizaje, sino tampoco incluyen contenidos étnicos de forma sistemática o hacen propuestas de un aprendizaje centrado fundamentalmente en los aspectos cognocitivos, sin hacer caso de los aspectos actitudinales y/o sicomotores.

En el análisis de los "núcleos de trabajo" diseñados por los maestros se intentará ir desentrañando algunos aspectos que se refieren a las propuestas de contenidos y formas de acercamiento de los maestros hacia su propia labor docente, los niños mismos y la comunidad, al mismo tiempo que se toman en cuenta los aspectos propiamente técnicos y que se refieren a cada una de las partes constitutivas de la estructura del núcleo de trabajo [202].

Así, intentaremos aproximarnos al tratamiento que hacen los maestros indígenas de los "contenidos étnicos" con el objeto de lograr que los niños los conozcan, los manejen, los valoricen y hasta los combinen con los elementos y heramientas propias de la cultura nacional, es decir, con los contenidos llamados en el "Cuaderno-Gufa" como "nacionales o universales".

Además, ubicaremos los lugares o elementos constitutivos del "núcleo de trabajo" en los que dichos contenidos están presentes en mayor o menor medida, así como las "áreas del conocimiento" para preescolar y primaria [203] en que más frecuentemente se echa mano de ellos.

En segundo lugar, y tomando como base también las partes

[202] Recordemos que en el capítulo III de este trabajo de tesis se describen las siete partes constitutivas de la estructura del núcleo de trabajo: título, objetivo general, objetivos particulares, objetivos específicos, actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades de investigación y actividades de evaluación del aprendizaje.

[203] Recordemos que para el preescolar las áreas del conocimiento son 4: cognocitiva, afectivo social, desarrollo psicomotriz y lenguaje; y que para la primaria son 8: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud.

estructurales del "núcleo de trabajo", intentaremos acercarnos al tratamiento que hacen los profesores bilingües del manejo de los "conocimientos", las "habilidades" y las "actitudes", como los tres elementos constitutivos del proceso de aprendizaje en los niños que deben estar presentes a lo largo de toda la propuesta educativa.

De la misma manera que en el caso anterior, haremos énfasis en cada una de las partes del "núcleo de trabajo" y en las "áreas del conocimiento" en donde los tres, dos o uno de dichos elementos están presentes.

Por último, haremos algunos señalamientos puntuales en torno a determinados elementos constitutivos del "núcleo de trabajo" (objetivos específicos o actividades de investigación, por ejemplo) y las formas particulares en las que éstos se encuentran desarrollados.

Empezando por el "título" de los "núcleos de trabajo" elaborados por los participantes en los cursos señalaremos en su totalidad hacen referencia directa a contenidos y aspectos de carácter étnico que en mayor o menor medida están directamente vinculados con la vida indígena en general y la mazahua en particular. Así, como se señala en el capítulo anterior, los "núcleos de trabajo" pueden girar en torno a "temas", "problemas" o "acontecimientos" ligados a la vida comunitaria y deben despertar el interés de los niños. En este sentido, 31 de los 38 "núcleos" elaborados hablan acerca de temas propiamente mazahuas como lo son las costumbres y

tradiciones de la comunidad y la familia indígenas [204]; el medio ambiente y algunos de los elementos que lo conforman, [205]; la agricultura en general y el maíz en particular [206]; además de temas relacionados con el cuerpo, la salud y la alimentación [207]; o aspectos más generales de la vida mazahua, como pueden serlo la vivienda, los medios de transporte o la artesanía misma. [208].

Es de llamar la atención que aún cuando a lo largo de los cursos se insistió mucho sobre el desarrollo de "núcleos de trabajo" en torno a los diversos acontecimientos que forman parte importante de la vida de las comunidades indígenas, solamente se elaboraron al respecto cuatro, como lo son: dos referentes a "La cosecha", y dos más diseñados en torno a los acontecimientos de "la siembra" y "el nacimiento de los niños". De cualquier manera, creemos que tiene gran relevancia que en

[204] Sobre las costumbres y tradiciones de la comunidad y la familia indígenas se desarrollaron 5 "núcleos de trabajo" bajo los títulos siguientes: "La herencia de los antepasados", "Las costumbres de mi comunidad", "Las costumbres de una comunidad", "Nuestras costumbres" y "Costumbre de la familia indígena".

[205] Sobre este tema versan 10 "núcleos de trabajo, cuyos títulos son los siguientes: "El hombre y el medio que lo rodea", "La tierra", "La importancia del agua", "Las plantas" (2 núcleos), "Las plantas alimenticias", "Importancia de la flora", "Los animales" (2), y "El borrego".

[206] Sobre estos temas se diseñaron 4 "núcleos de trabajo" con los títulos: "Agricultura", "El maíz", "El cultivo del maíz", "La semilla del maíz".

[207] Al respecto se desarrollaron 6 propuestas con los títulos siguientes: "Yo y mi cuerpo", "Nuestro cuerpo", "Las partes del cuerpo", "La salud" y dos "núcleos de trabajo" acerca de "La alimentación".

[208] Bajo temas generales se elaboraron 6 "núcleos": "La comunidad", "Necesidades principales de la comunidad", "Artesanía", "Comunicación", "Casa (vivienda)" y "Los medios de transportes en la comunidad" (sic).

tres de ellos se propusiera la participación de los niños en dichos sucesos, como parte de los objetivos generales, particulares, específicos, y/o las propias actividades de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

Así por ejemplo, en el caso del "núcleo de trabajo" denominado "la cosecha" y que fue elaborado para los alumnos de primero de primaria se propone como objetivo general que:

"El niño conocerá la importancia que tiene la cosecha para su familia y su comunidad, adquirirá actitudes de participación en ella y adquirirá las habilidades para cosechar." [209].

En ese mismo sentido, en los "objetivos particulares" correspondientes a los dos primeros "aspectos" del mismo texto:

"Forma de cosechar" y "Organización del trabajo" se escribe:

"OBJ. PARTICULARES: El niño conocerá la importancia de cosechar de diferentes formas de acuerdo al producto de que se trate, valorará la forma de cosechar de su etnia y adquirirá habilidades para el manejo de las diversas técnicas de la cosecha."

- El alumno conocerá como es la organización del trabajo apreciará la necesidad de recurrir a otros vecinos para poder conseguir y desarrollará habilidades en la organización de la gente para la realización del trabajo." [210]

[209] En todos los ejemplos de este capítulo, así como en los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas que se encuentran en el anexo V de este trabajo de tesis se respetó literalmente la redacción y ortografía de sus autores. Los subrayados son míos.

[210] Nuevamente señalaremos que en las citas se respeta textualmente la redacción, ortografía y formatos de los maestros mazahuas. Los subrayados son míos.

Así mismo, en dos de los cinco objetivos específicos desarrollados para este núcleo de trabajo se señala respecto a la participación de los niños en el acontecimiento de la cosecha que:

"OBJ. ESPECIFICOS.- 1.- El niño desarrollará sus actividades positivas y su habilidad dentro del proceso de la cosecha.

[Educ. Tecnológica]

3.- El niño será capaz de identificar la extensión del terreno que debe cosechar y creará la habilidad de distribución de su tiempo en su trabajo"[211]

Cabe señalar que únicamente tres "núcleos de trabajo" fueron desarrollados en torno a problemas propios de las comunidades mazahuas. Uno de éstos es el denominado "Desnutrición", otro se llama "La contaminación del ambiente", el tercero de los tres está intitulado "La alimentación" y en él se habla sobre las deficiencias nutricionales de los mazahuas. Sin embargo, en ninguno de éstos se propone la participación de los alumnos en la búsqueda de alternativas o en la solución misma del problema, lo cual constituye un planteamiento de gran importancia del "Cuaderno-Guía".

De manera que tanto la propuesta de desarrollar "núcleos de trabajo", es decir, planes para el desarrollo del trabajo docente que giraran en torno a acontecimientos o sucesos propios de las comunidades indígenas, o alrededor de problemas que afectaran directamente la vida cotidiana de localidades y etnias, fueron echadas a un lado para dar paso al

[211] Los subrayados son míos.

tratamiento de temas, vinculados a la vida india, pero en los que no se problematiza, no se propone despertar iniciativas en los niños, no está presente la búsqueda de soluciones como una actividad permanente que desde el preescolar mismo debieran de practicar los alumnos.

Por otro lado la vinculación de la escuela a la vida comunitaria y la participación de los padres de familia, autoridades comunitarias y otros personajes importantes de la localidad en el proceso educativo de los niños, es un elemento que prácticamente está ausente en los "núcleos de trabajo"; es un aspecto que se propone de manera muy superficial en las "actividades de investigación", pero que no permea otras partes constitutivas del "núcleo de trabajo", lo cual representa una fuerte carencia en las propuestas de los docentes mazahuas y refleja su idea de mantener alejada a la comunidad de las decisiones que se refieren a los contenidos y a los métodos del proceso de enseñanza - aprendizaje escolarizado.

Ahora bien, la propuesta primordial del "Cuaderno-Guía" gira en torno al desarrollo de una educación dirigida al desenvolvimiento y rescate de los elementos de la cultura propiamente indígena para su inclusión como contenidos étnicos generales y específicos dentro de los programas escolares. En éste sentido, los "núcleos de trabajo" que debieran desarrollar los maestros bilingües, para la planeación semanal o mensual de sus clases tenían que incluir propuestas de "contenidos étnicos

especificos", los cuales estarían directamente vinculados a la realidad mazahua.[212]

En este sentido, es importante señalar que la mayoría de los "núcleos de trabajo", -33 de 38 casos-, cuentan con propuestas de vinculación de los niños a su realidad. Así, en la mayoría de ellos podemos encontrarnos con objetivos general, particulares y específicos, así como con actividades de enseñanza aprendizaje y de investigación encaminadas a rescatar, difundir o propiciar una valoración en los educandos respecto a los contenidos étnicos. Sin embargo, no sucede lo mismo con las "actividades de evaluación", las cuales, además de ser en su mayoría muy cercanas a la evaluación del aprendizaje que podíamos denominar tradicional y que pretende, sustentarse fundamentalmente en los conocimientos adquiridos por los educandos, casi nunca contemplan dichos contenidos, de manera que sólo en 6 del total de los "núcleos" se hacen propuestas de evaluación ligadas de una u otra forma a dichos contenidos.

Un ejemplo muy claro de "núcleo de trabajo" con contenidos étnicos en toda su extensión lo constituye el de preescolar intitulado "El maíz". En él, desde el objetivo general hasta las actividades de evaluación del aprendizaje (que constituyen la última parte del "núcleo") están presentes dichos

[212] Recordemos que en el "Cuaderno-Guía" se proponen tres tipos de contenidos: "contenidos étnicos generales", que son comunes a todos los grupos indígenas del país, "contenidos étnicos específicos", que son propios de cada uno de los grupos indios y "contenidos nacionales y universales" que son aquellos que deben ser compartidos por todos los alumnos mexicanos de preescolar y primaria.

contenidos. Así, se hace referencia al desarrollo del maíz y al proceso de trabajo y cuidados que requiere desde la siembra hasta la cosecha, además en el mismo texto se hace mención a los rendimientos y la utilidad de este producto para la familia indígena, sin dejar a un lado las propuestas de participación del alumno en el trabajo familiar de la siembra del maíz.

De manera que en el objetivo general de éste "núcleo de trabajo" se señala que:

"El niño conocerá el maíz durante su desarrollo, lo apreciará, valorizará y dará la mayor utilidad de acuerdo al medio ambiente que lo rodea."

En el apartado destinado a los aspectos de éste "núcleo de trabajo" no se definen subtemas derivados del título general sino que se plantea lo que pudiera constituir también un objetivo del aprendizaje. En éste sentido tenemos que los maestros escriben en este apartado lo siguiente:

"ASPECTOS: Deberá distinguir el periodo del inicio de la siembra, el procedimiento, cuidado, crecimiento para que lo siembra."

Como objetivos específicos de nuestro ejemplo se diseñaron cuatro, los cuales se refieren al conocimiento y "clasificación" de la semilla del maíz, al desarrollo de actitudes de participación y valoración frente a este vital producto, así como al manejo del tema en general por los niños en lengua mazahua:

"OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.1.1.- Clasificará el tipo de semilla para el cultivo.
- 1.1.2.- Participará en el cultivo del maíz.

- 1.1.3.- El niño conocerá que el maíz es de suma importancia para la alimentación de su familia.
- 1.1.4.- El educando mencionará en su lengua materna las actividades realizadas."

En el mismo sentido de los objetivos específicos, en las actividades de enseñanza-aprendizaje se proponen acciones destinadas a que el alumno mazahua logre identificar y clasificar la semilla del maíz, así como las destinadas a propiciar la participación del alumno en el acontecimiento de la siembra y en el manejo de su lengua materna en torno al tema general del "núcleo de trabajo". De manera que aquí no solo se incluyen contenidos étnicos en general y los relativos al manejo de la lengua materna del educando, sino que se plantea también vincular el trabajo de la escuela con el de la familia, a través de la motivación y acompañamiento del alumno en la participación dentro de la actividad primordial de la familia indígena: el cultivo del maíz.

"ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

- 1.1.1.1.- Se le depositará diferentes tipos de semillas, como son: frijol, trigo, maíz, habas, etc. Así mismo identificará la semilla que utilizará.
- 1.1.1.2.- Ayudará a sus Padres en la siembra de cómo sembrarlo y poner el fertilizante.
- 1.1.1.3.- Conocerá la utilidad como son: hacer tortillas, atoles, tamales y así también como en la alimentación de animales domésticos (pollo, guajolotes, perros, puercos)
- 1.1.1.4.- El niño mencionará que se debe barbechar, doblar, rastrear, sembrar, escardar, segundar, cortar la hierba y cosechar."

Las actividades de investigación se centran en un sólo tema: la preparación de la tierra para el cultivo del maíz, y

se desarrollan dentro de la estructura, aunque en un formato distinto, de la propuesta en el "Cuaderno-Guía".

"ACTIVIDADES DE INVESTIGACION

Que los alumnos y el maestro salgan a investigar o hacer preguntas a los Padres de Familia, vecinos de la comunidad, como se prepara la tierra para sembrar el maíz.

<u>QUE</u>	<u>COMO</u>	<u>QUIEN</u>
Preparación de la tierra para el cultivo del maíz.	A través de visitas al campo y preguntas a los Padres de Familia y vecinos.	Alumnos y maestros
	<u>CUANDO</u>	
	Tiempos libres y en horas de clases"	

Las actividades de evaluación correspondientes a nuestro ejemplo de "núcleo de trabajo" con contenidos étnicos, como en la mayoría de los casos, se plantean en términos muy generales y se restringen a la valoración de los conocimientos:

"EVALUACION: Que el maestro pregunte a los niños las actividades realizadas en el cultivo."

Sin embargo, las referencias a lo que denominamos contenidos étnicos varían mucho de un "núcleo de trabajo" a otro, ya que en algunos casos profundizan sobre los elementos propiamente indígenas haciendo referencia a múltiples aspectos sobre un tema (danzas, vestimenta, costumbres, tradiciones etc.), pero en otros solo hacen referencias generales a la región mazahua, a sus comunidades, o a animales, plantas y otros elementos constitutivos de la cultura india, sin pretender profundizar en ellos. Además en algunos "núcleos" no se habla sobre contenidos propiamente indígenas sino tan sólo

se menciona el manejo de la lengua materna en forma hablada o escrita.

Así, como un ejemplo de "núcleo de trabajo" en el que se pretende profundizar en diversos aspectos de la cultura indígena en general y de la mazahua en particular tenemos el elaborado para la primaria y que se denomina "Las costumbres de mi comunidad", en cuyos objetivos específicos se plantea que los alumnos conozcan y comparen la vestimenta de su comunidad con la de otras comunidades mazahuas, al tiempo que en sus actividades de enseñanza aprendizaje se proponen una serie de acciones para trabajar sobre el mismo tema. Es importante hacer notar que en este texto se proponen también contenidos nacionales como lo constituye el manejo de las nociones de unidad y de decena:

"TITULO: LAS COSTUMBRES DE MI COMUNIDAD.[213]

...	ASPECTO: EL VESTIDO	
.....	OBJETIVOS	A C T I V I D A D E S
	ESPECIFICOS	

- | | |
|---------------------------------|---|
| - Que el alumno identifique los | 1.- Realizar una excursión dentro de la comunidad para identi |
|---------------------------------|---|

[213] Aún cuando en el cuadro se plantean también objetivos general, particular y actividades de investigación, nosotros solo citamos aquí los objetivos específicos y las actividades de enseñanza aprendizaje, sujetándonos estrictamente a la ortografía y redacción de los maestros mazahuas que lo diseñaron.

- tipos de vestimentas.
- Que el alumno utilice los números naturales aplicando las ideas de unidad y decena.
 - Que el alumno represente plásticamente lagunas figuras de vestimenta.
 - Compare la vestimenta de su comunidad en torno a a las demás comunidades.
- car la vestimenta.
 - 2.- Describirá oralmente y en forma escrita sus observaciones.
 - 3.- Que seleccione de acuerdo al color y vestimenta de sus compañeros dentro del salón, utilizando los números naturales.
 - 4.- Elaborar algunas figuras de vestimenta utilizando plastilina.
 - 5.- Que visite otras escuelas para que observe y compare la vestimenta de su comunidad.
 - 6.- Que recolecte diferentes materias primas necesarias como: la lana, el ixtle y otros.
 - 7.-Elabore algún tipo de vestimenta de su comunidad."

Sin embargo, como señalamos antes, hay "núcleos de trabajo" en los que las referencias a la cultura india son muy vagas o generales como es el caso del "núcleo" para preescolar llamado "Las plantas", cuyo objetivo general hace mención al "medio", pero no vuelven a tratarse contenidos étnicos en ninguna otra parte del texto:

"LAS PLANTAS

"Objetivo general

"Que el niño conozca las diferentes características de las plantas y sabrá valorar la importancia de cada planta que existe en nuestro medio y adquirirá habilidad y destreza para el cuidado que debemos tener de ellas."

Así mismo, nos encontramos con "núcleos de trabajo" en los que no se hace referencia a lo étnico, pero si se plantea en alguno de los objetivos o de las actividades de enseñanza - aprendizaje el manejo de un tema determinado en mazahua. Así en el "núcleo" correspondiente a preescolar denominado "nuestro

cuerpo" se plantea en un objetivo específico diseñado para el desarrollo del lenguaje que el alumno:

"Lenguaje: Mencionará las diferentes partes de su cuerpo en lengua materna: ngua'a, dye'e, fi'i, etc."

Hemos visto como en los objetivos general, particulares y específicos de los "núcleos de trabajo" están presentes de una u otra forma los contenidos étnicos, sin embargo, creemos que es de relevancia mencionar que, para el caso de la primaria, éstos contenidos no se distribuyen homogéneamente dentro de los objetivos específicos, es decir, es decir, de aquellos objetivos que están ligados estrechamente a las ocho áreas del conocimiento de la primaria o a las cuatro del preescolar. Así, vemos que en la mayoría de los casos, los objetivos dirigidos al conocimiento, valoración o desarrollo de habilidades en torno a un tema, acontecimiento o problema de las comunidades indígenas, se centran en las áreas correspondientes a la lengua, a las ciencias naturales y a las sociales. En este sentido, el manejo de conceptos, palabras y de la propia lecto-escritura en mazahua se plantea por lo general, en de los objetivos específicos relacionados con el área de la lengua; así mismo, los aspectos cognocitivos y de vinculación de los niños con la comunidad y con el medio que los rodea se concentran con mas frecuencia dentro de las áreas de las ciencias sociales y las naturales. Sin embargo, no sucede lo mismo para el caso del nivel de preescolar en el que indistintamente se incluyen contenidos étnicos en las cuatro áreas del conocimiento: cognocitiva, afectivo-social,

desarrollo psicomotor y del lenguaje.

Pero no podemos afirmar que los contenidos étnicos, -en cualquiera de sus modalidades- están presentes en un número tan alto de "núcleos de trabajo" tan sólo porque ésto constituye uno de los lineamientos y propuestas principales del "Cuaderno-Guía", sino que más bien este fenómeno da cuenta de lo certero de los planteamientos curriculares de la educación indígena bilingüe - bicultural. Así, desde nuestro punto de vista es de gran relevancia encontrarse con resultados de éste estilo en la elaboración de los "núcleos de trabajo", ya que aún cuando en los grupos existían y siguen habiendo posiciones encontradas a favor y en contra de la educación indígena bilingüe y bicultural [214], los "núcleos de trabajo", de los que fueron elegidos y diseñados libremente los temas generales y sus contenidos, bajo lineamientos más bien técnicos y formales, reflejan una total cercanía, -a veces de manera intensa y otras más vaga- respecto a los valores y elementos propios de la cultura mazahua.

En éste sentido, creemos que la propuesta educativa contenida en el "Cuaderno-Guía" no sólo puede contribuir a desarrollar un tipo de educación en la que los niños tengan

[214] Recordemos que hay dos posiciones de los maestros mazahuas frente a la educación bilingüe-bicultural: la que está de acuerdo con echar a andar un programa educativo de carácter indígena, que se acerque a la lengua, costumbres, concepciones y formas de ser y de vivir cercanas a las de sus alumnos, así como la que se opone al desarrollo de un tipo de educación de éste estilo y pugna por hacer olvidar a los niños su lengua y sus valores con el fin de integrarlos a la cultura nacional.

mayores posibilidades de comunicación en interacción con la sociedad nacional, sino que también rescató la experiencia propia de los profesores bilingües, que se ven obligados a vincular -se lo propongan o no- los conocimientos y propuestas curriculares nacionales con las de la propia realidad, lengua y vivencias de sus alumnos indios.

De cualquier forma, del total de "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas, hay cinco que no incluyen en ninguna de sus partes contenidos étnicos, y que por cierto están muy ligados a las propuestas de los libros de texto oficiales. [215].

Sin embargo, no sucede lo mismo en lo que se refiere al desarrollo de propuestas que, además de incluir contenidos étnicos y nacionales, se propongan desarrollar en el educando no sólo conocimientos, sino también habilidades sicomotoras y actitudes de respeto, cuidado, participación, valoración, etc, frente a los elementos constitutivos de su cultura mazahua.

Así, aún cuando los profesores bilingües seleccionaron rápidamente los temas de los "núcleos de trabajo" con los que trabajarían, no sucedió lo mismo al intentar desarrollar por su cuenta los objetivos generales, particulares y específicos de éstos, en los que debían señalar claramente los "conocimientos", las "habilidades" y las "actitudes" que tenían que alcanzar los niños al término de su desarrollo.

[215] Entre ellos está por ejemplo el denominado "Las partes del cuerpo", de preescolar, el cual puede consultarse en el Anexo IV de este trabajo de tesis.

Para los maestros bilingües, al igual que para el resto de los docentes de nuestro país, la educación debe centrarse fundamentalmente en los aspectos cognocitivos, así como en el desarrollo de ciertos hábitos de puntualidad, disciplina e higiene dentro de los marcos escolares, en contraposición con la educación dentro de la familia, la cual se centra en la transmisión de una serie de valores y concepciones respecto a grupo familiar, la comunidad, la religión, así como las que se refieren a la naturaleza, la vida, el universo, y a la propia sociedad nacional. Además, dentro de la familia indígena, el desarrollo de habilidades para el trabajo doméstico, de la tierra, del cuidado de los animales, etc, ocupa un lugar importante en la formación del niño desde sus primeros años de vida.

De manera que las propuestas de llevar adelante una educación que contemple de manera integral los elementos cognocitivos, afectivos y actitudinales, así como los referentes a las habilidades sicomotoras, no sólo tienen importancia en términos de una propuesta curricular que se deriva de las planteadas para el nivel nacional, sino que están también estrechamente vinculadas a las concepciones y necesidades de las propias comunidades indígenas y hasta de las campesinas de nuestro país.

El problema de integrar conocimientos, habilidades y actitudes como parte de un único proyecto educativo globalizador, puede ser visto algunas veces como una cuestión de tipo técnico y otras como una concepción general de lo que

debiera constituir la educación escolarizada. Sin embargo, de una u otra forma, constituye un aspecto que no quedó muy claro durante los cursos entre los profesores mazahuas y que para los maestros resultó muy difícil de manejar en el diseño de sus propios "núcleos de trabajo".

Así, los tres elementos del aprendizaje del niño: conocimientos, habilidades y actitudes, están presentes en los objetivos generales de los "núcleos", y en menor medida en los objetivos particulares. Sin embargo, la permanencia de estos tres elementos gradualmente va desapareciendo conforme se desarrollan las siguientes partes de los "núcleos de trabajo". Así, en los objetivos específicos aparecen con menor frecuencia éstos tres elementos juntos y son sustituidos por sólo dos de ellos: los conocimientos y las actitudes; en éste mismo sentido, en las actividades de enseñanza - aprendizaje, -las cuales en gran medida fueron diseñadas por los maestros bilingües sin la participación de los asesores que encabezaban los cursos-, baja todavía más la presencia de éstos tres elementos.

Es muy importante señalar que para el caso de las actividades de investigación las propuestas, por lo general, se restringen únicamente a los conocimientos y no existe, en ninguno de los "núcleos de trabajo", esbozada la idea de desarrollar junto con los alumnos un trabajo de investigación destinado al acercamiento a los valores, normas, formas

participativas, aspectos sociales y valorales de las comunidades, etc, ni mucho menos al rescate de habilidades para el trabajo, la artesanía u otras actividades de este tipo.

Creemos que esto último no es sino el reflejo de una enorme falla de los cursos de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía" y que todavía hace falta ahondar sobre las propuestas tanto teóricas y metodológicas de este instrumento respecto a las llamadas actividades de investigación.

Salvo muy pocas excepciones [216], las propuestas de evaluación del aprendizaje corren la misma suerte y se centran fundamentalmente en los aspectos cognocitivos del aprendizaje, a lo cual se agrega que nunca proponen la participación comunitaria ni de los propios niños en esta parte del proceso educativo y que se sustentan en criterios, muchas veces subjetivos, de los maestros.

Pero para que estas afirmaciones queden más claras, presentaremos aquí cada una de las partes constitutivas del "núcleo de trabajo" diseñado para la primaria y que se denomina "La herencia de los antepasados".

De este texto presentaremos en primer lugar el objetivo general, en el cual se incluyen tanto conocimientos respecto a la herencia cultural de los antepasados mazahuas, actitudes

[216] Cuatro núcleos de trabajo.

de reconocimiento y aprecio frente a éste legado, así como habilidades para continuar desarrollando las "actividades tradicionales" de la etnia. Veamos:

"OBJETIVO GENERAL: Que el alumno reconozca que mucho de lo que tiene lo recibió de sus antepasados, que aprecie sus valores, que desarrolle las habilidades necesarias para ejercer las actividades tradicionales." [217]

En el "núcleo de trabajo" que utilizamos de ejemplo, se proponen cuatro aspectos relacionados con el tema general, que son: lengua, alimentación, música y vestido, y se diseñan cuatro objetivos particulares, uno para cada aspecto. Como puede observarse en la cita que sigue, el primero de estos objetivos particulares cuenta con una propuesta para el desarrollo actitudes en los niños, en el segundo de ellos se planean desarrollar en el alumno conocimientos y habilidades, en el tercero solamente conocimientos y en el último de ellos, conocimientos y habilidades. Sin embargo, a diferencia del objetivo general arriba citado, en ningún caso se plantea el desarrollo de éstos tres elementos del aprendizaje en uno sólo de los objetivos particulares.

[217] Los subrayados son míos.

Notas:

Actitudes

conocimientos
y

habilidades

conocimientos

conocimientos

"OBJETIVOS PARTICULARES:

- LENGUA.- Que el alumno reconozca el valor de la lengua materna y que la practique para que tenga mejores relaciones con sus semejantes.
- ALIMENTACION.- Que el alumno conozca el tipo de alimentación de sus antepasados para que valore la importancia de sus proteínas y minerales y que aprenda a cultivar sus propios alimentos como un recurso más económico.
- MUSICA.- Que el niño conozca el significado de la música de sus antepasados, como música más original para que no se pierda esa tradición.
- VESTIDO.- Que el niño conozca el tipo de vestido que usaron sus antepasados, como lo adquirirán, si lo elaboraban ellos mismos como adquirirían las materias primas. Que sigan conservando las costumbres de sus antepasados." [218]

Hasta aquí de una u otra forma han estado presentes tanto los conocimientos, las actitudes y las habilidades que debe desarrollar el educando al finalizar el "núcleo de trabajo", sin embargo, en los objetivos específicos del mismo texto observamos que éstas últimas ya no aparecen, además de que no se señalan las áreas del conocimiento correspondientes a la educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud:

[218] Se respeta la redacción literalmente, las mayúsculas corresponden a cada uno de los objetivos particulares, los subrayados y las notas del lado izquierdo del texto son míos.

Notas:	"OBJETIVOS ESPECIFICOS:
Conocimientos	ALIMENTACION.-
conocimientos	MATEMATICAS.- Que el alumno aprenda a contar, sumar restar, dividir los elementos que componen su alimentación.
actitudes y	LENGUA.- Que el niño aprenda a dominar la lengua de sus antepasdos como una forma de comunicación mas fácil con sus semejantes.
conocimientos	C. NATURALES.- Que el alumno reconozca y aprecie los productos alimenticios que existen en la naturaleza y cuáles de ellos consumían sus antepasados." [219]

Cuando avanzamos en el análisis de la misma propuesta nos encontramos con que las actividades de enseñanza - aprendizaje y las de investigación, además de exageradamente escuetas, se restringen tan sólo al desarrollo de conocimientos en el educando aún cuando las actividades de evaluación del aprendizaje, a diferencia de la mayoría de los casos, no sólo intentan rescatar los aspectos meramente étnicos del núcleo de trabajo, sino también algunos elementos relacionados con los conocimientos y las actitudes de los alumnos frente a su propia cultura.

Notas:**Conocimientos****"ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE:**

Matemáticas.- Que el alumno conozca las medidas y pesos que usaban sus antepasados: kilo, cuartillos, onzas, metro, mecate y pasos.

ACTIVIDADES DE INVESTIGACION:**conocimientos**

C. SOCIALES.- Que el alumno conozca la historia del origen de sus antepasados, entrevistándose con los ancianos de su comunidad en sus tiempos libres.

ACTIVIDADES DE EVALUACION:

Conocimiento de ella;

conocimientos

LOS ANTEPASADOS.- Que los alumnos conozcan o si conocen los valores de los antepasados como son: la lengua, alimentación, la música y vestido.

conocimientos y actitudes

Si conocen las costumbres de sus antepasados, que actitud tiene hacia estas costumbres de respeto hacia la tradición, recuerda con todo respeto algunas cosas de sus antepasados, si le interesa la historia de sus antepasados." [220]

Por último, respecto a éste tema cabe agregar que las propuestas de objetivos específicos dirigidas al desarrollo de actitudes de valoración y respeto de los niños frente a su propia cultura se concentran de manera más frecuente, en el caso de los "núcleos de trabajo" de primaria, en las áreas de "Ciencias sociales" y de "Educación artística". En cambio la mayor parte de objetivos encaminados hacia el desarrollo de habilidades en los alumnos se presentan en mayor número de ocasiones en las áreas del conocimiento correspondientes a la

[220] Las anotaciones del margen izquierdo son mías.

"Educación tecnológica" y la "Educación física". Sin embargo no sucede lo mismo para el caso de preescolar en cuyas cuatro áreas del conocimiento se distribuyen propuestas para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indistintamente.

En resumen podemos señalar que los maestros debían desarrollar un "núcleo de trabajo" que contara con la siguiente estructura:

- * Título;
- * Objetivo general;
- * Objetivo particular:
- * Objetivos específicos, cada uno de éstos referidos a las cuatro áreas del conocimiento del preescolar y a las ocho de la primaria;
- * Actividades de enseñanza-aprendizaje;
- * Actividades de investigación, así como;
- * Actividades de evaluación del aprendizaje.

Además, en los marcos de esta estructura o de una similar, los profesores debían de incluir:

- * Contenidos étnicos, que se relacionaran con los temas, problemas o acontecimientos propios de las comunidades y de la etnia de la cual ellos forman parte; mismos que debían ligarse a los
- * Contenidos nacionales y universales que son comunes para todos los alumnos mexicanos de preescolar y primaria, así como,

* Propuestas para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, vinculadas a los contenidos étnicos y nacionales, pero que estuvieran también presentes en cada una de las partes del "núcleo de trabajo".

Aunado a lo anterior, como parte de los planteamientos mas generales de la propuesta, los "núcleos de trabajo" debían estar desarrollados de tal manera que:

* Propiciaran la participación de los alumnos en su propio proceso educativo;

* la vida de la escuela se ligara estrechamente a la realidad, condiciones, necesidades y problemas de la comunidad; y que,

* los padres de familia, ancianos, autoridades comunitarias y otros personajes especializados de la comunidad tomaran parte activa dentro de las actividades educativas, y no sólo en las cívicas, sociales o de manutención de la escuela.

Sin embargo, difícilmente todos éstos factores podían estar presentes en todos y cada uno de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas, y por lo general, la presencia de unos elementos trae consigo la ausencia de otros. Aún así, es posible encontrar algunos elementos constitutivos de los "núcleos de trabajo" que de una u otra forma contienen

varias de estas propuestas a un mismo tiempo y que, por consiguiente, están diseñados de manera muy cercana a la propuesta original contenida en el propio "Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural".

Así, entre los objetivos generales de un "núcleo de trabajo" en el que se contemplan la mayoría de los elementos antes citados tenemos por ejemplo el del "núcleo" para la primaria llamado "La comunidad", en el cual están presentes los contenidos étnicos por un lado, y por el otro las propuestas de desarrollo de conocimientos en torno a las formas organizativas de la comunidad mazahua, de actitudes de respeto hacia las instituciones comunitarias y algunos personajes de ésta. Además el planteo como objetivo del aprendizaje dirigido hacia el desenvolvimiento de "habilidades para los trabajos comunitarios" implica también un proyecto de acercamiento entre escuela y comunidad. Veamos el ejemplo:

"NUCLEO DE TRABAJO 'LA COMUNIDAD'

OBJETIVOS GENERALES:

Que el niño conozca las formas de organización de la comunidad y respete las instituciones y personas y que desarrolle sus habilidades para los trabajos comunitarios."

Un objetivo particular que rescata también los planteamientos fundamentales del "Cuaderno-Guía" en términos de vincular a los niños de una manera activa hacia un problema propio de las comunidades mazahuas: el cuidado de pozos y manantiales frente a la contaminación, desarrollando en éste conocimientos, habilidades y actitudes positivas y útiles para

la prevención de éste problema, es el contenido en el "núcleo de trabajo" intitulado "La contaminación del ambiente".

"OBJETIVO PARTICULAR:

El alumno reconozca y valorará la importancia de conservar en buen estado, los pozos y manantiales de agua para evitar la contaminación desarrollando actitudes de respeto y cuidado del agua desempeñando habilidades para el cuidado de los manantiales."

Al seleccionar un ejemplo de objetivos específicos que se acercaran a las propuestas fundamentales del "Cuaderno - Guía", debían tomarse en consideración la presencia de contenidos étnicos, el planteamiento de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la presencia de las 4 áreas del conocimiento del preescolar y las 8 de la primaria.

De manera que para el caso del preescolar nos encontramos con el "núcleo de trabajo" denominado "nuestras costumbres" en el que se propone que el alumno de ese nivel educativo logre desarrollar conocimientos, habilidades sicomotoras y actitudes de aprecio hacia las danzas mazahuas. Para éste caso en particular, los objetivos específicos diseñados son complementados por las actividades de enseñanza - aprendizaje, ya que en éstas se proponen una serie de acciones a través de las cuales los niños identifiquen las danzas regionales y platicuen sobre ellas con los "vecinos" y una vez que hayan ensayado alguna de las danzas regionales la presenten a los distintos miembros de su comunidad.

"OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Cognocitivo:	Que el niño conozca las danzas de la región.
Sensoriomotriz:	Que el niño adquiera la habilidad para la danza.

Afectivo Social: Que el niño aprecie las danzas regionales.
Lenguaje: Que el niño se exprese libremente sobre la danza." [221]

Los objetivos específicos del núcleo de trabajo "Necesidades principales de la comunidad" diseñado para los alumnos de la primaria bilingüe son un ejemplo de los que el "Cuaderno - Guía" se propone desarrollar, ya que en éstos se señalan concretamente las áreas del conocimiento que pretenden desarrollarse, los conocimientos, actitudes y habilidades [222] que se pretende que alcance el educando al término de éste, y se incluyen también tanto contenidos étnicos específicos que se refieren a la alimentación tradicional mazahua, como contenidos nacionales y universales para las áreas de matemáticas, ciencias naturales y de educación para la salud:

Matemáticas: Que el niño aplique la enumeración del 100 al 200 con respecto al costo de los alimentos.

Ciencias naturales: Que el alumno distinga la alimentación con algunos cambios físicos en nuestro organismo.

Ciencias Sociales: Que el alumno valore la alimentación tradicional.

E.A. Que el alumno valore el arte de la comida tradicional.

E.E. Que el alumno logre hábitos sicomotores para comer en sociedad.

 [221] En estos objetivos específicos las áreas del conocimiento se señalan como: "Cognocitivo", "Sensoriomotriz", "Afectivo Social" y "Lenguaje".

[222] Para el desarrollo de "habilidades" en el educando, en los objetivos citados se hace referencia directa al desenvolvimiento de la sicomotricidad en el niño cuando se propone: "Que el niño logre hábitos sicomotores para comer en sociedad.

E.I. Que el alumno conozca las principales formas de elaborar la comida tradicional.

E.P.S. Que el niño conozca los valores nutritivos de la comida. [223]

Hemos señalado ya que en el planteamiento de las actividades de enseñanza - aprendizaje de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros mazahuas, por lo general se pierden algunos de los elementos fundamentales de la propuesta: vinculación escuela - comunidad, integración de contenidos étnicos y nacionales, desarrollo de las distintas áreas del conocimiento y de conocimientos, habilidades y actitudes como tres factores idiosociables del aprendizaje.

Sin embargo, una propuesta que rescata éstos elementos es la correspondiente al "núcleo de trabajo" para la primaria intitulado "La comunidad", ya que en él no sólo se señalan explícitamente las áreas del conocimiento que pretenden desarrollarse, sino que también se define el acercamiento a los contenidos nacionales (cálculo matemático, por ejemplo), a contenidos propiamente étnicos (los tipos de cultivos, las actividades que éstos requieren, las ceremonias religiosas en torno a ellos) y además su idea de promover la participación del alumno en las actividades agrícolas implica también la vinculación de la vida escolar con la comunitaria. Veamos:

"ACTIVIDADES DE E.A.

Lengua.- Que el niño haga una redacción de cómo se cultivan las diferentes semillas.
.-Que el alumno calcule la cantidad de semillas (de maíz, frijo, etc.) que se siembran en una hectárea.

[223] Las siglas E.A. se refieren al área de educación artística, E.F. a la de educación física", E.T. a la de educación tecnológica y E.P.S. a la de educación para la salud.

- Matemáticas.-** Que el alumno calcule la cantidad de fertilizante que se necesita para una ha.
- C.-** Que en una excursión por el campo, el alumno observe cómo se desarrollan los diferentes cultivos, y que participe en las actividades agrícolas.
- NAT.-**
- Art.-** Que el niño asista con respeto a las ceremonias que se hacen en su comunidad para que se logre una mejor cosecha de su cultivo.

Es imposible dejar de señalar aquí que aún cuando uno de los planteamientos fundamentales del "Cuaderno - Guía" en torno al desarrollo de las actividades de enseñanza - aprendizaje era el de utilizar en éstas los elementos naturales propios de la región como material didáctico. esta fue una idea que fue retomada por muy pocos de los maestros mazahuas.

Así, de los pocos "núcleos de trabajo" en los que se sugiere, -aunque vagamente-, el desarrollo de una actividad haciendo uso de los elementos naturales con los que cuenta la comunidad es la diseñada para el área de educación tecnológica del texto intitulado "La contaminación del ambiente" en el que se plantea lo siguiente:

"E.T. Dibuje un pozo con material del medio."

En el "Cuaderno-Guía" se propone que sea a través de las actividades de investigación que se conozcan, reconozcan, recuperen y sistematicen los elementos culturales propios de las distintas etnias para su integración como contenidos étnicos específicos del currículo indígena bilingüe - bicultural.

En este sentido, dichas actividades tienen gran relevancia para el desarrollo de una propuesta educativa de este tipo. Sin embargo, hemos señalado ya que durante los cursos de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno - Guía" entre los maestros mazahuas del Estado de México, ésta fue una propuesta que no quedó muy clara para los maestros, tanto porque no existe un plan curricular para la educación bilingüe - bicultural definitivo en el que se incluyan éstas propuestas, como porque para los maestros y para las propias comunidades, ni los padres de familia, ni las autoridades comunitarias tienen, en su opinión, la capacidad o posibilidad real de participar en la definición de los contenidos que deben impartirse en las escuelas bilingües.

Mas aún, desde nuestro punto de vista, los propios maestros no se creen capaces de introducir por su cuenta nuevos contenidos que no estén ya señalados dentro de los programas y libros de texto oficiales.

Sin embargo, hay propuestas de actividades de investigación que, desde nuestro punto de vista, rescatan las ideas primordiales del "Cuaderno - Guía" de propiciar, mediante ellas, el acercamiento de las escuelas y los alumnos a sus comunidades y a los conocimientos y elementos propios de su cultura.

Así tenemos por ejemplo que como actividades de investigación del "núcleo" de primaria llamado "Casa (vivienda)" se propone que:

QUE	QUIEN	COMO	CUANDO
- Investigar si existen otras viviendas diferentes a las actuales.	El niño, maestro.	Haciendo un recorrido en la comunidad.	Durante las horas de clases.
- Investigar cuál es la más antigua.	El niño-maestro.	Preguntando a los ancianos, padres de familia o en su defecto documentarse en los "archivos".	En la hora del recreo.
- Investigar cómo y de qué está construido.	El niño-maestro	Preguntando a las personas si son: de adobes, ladrillos, etc."	Durante las horas de clases.

Para el desarrollo de las actividades de investigación se propone fundamentalmente la realización de entrevistas con los padres de familia y ancianos de la localidad. Sin embargo, hay algunos "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros en los que se propone dirigirse a ciertos personajes especializados de la sociedad, ya sean éstos indígenas o mestizos.

Así por ejemplo en el texto diseñado para la primaria y que se denomina "Las plantas" se propone:

QUE	QUIEN	COMO	CUANDO
"Investigar las plantas medicinales de su comunidad,	Los niños y el maestro	Preguntando a los ancianos y curanderos."	Durante el tiempo libre de los entrevistados.

En este mismo sentido, en el "núcleo de trabajo" de primaria "La contaminación del ambiente", se propone que los niños entrevisten al médico que trabaje en el centro de salud más cercano a la comunidad:

QUE	QUIEN	COMO	CUANDO
Investigar cómo se debe evitar la contaminación del agua por medio de los centros de salud.	Los alumnos y el maestro.	Los alumnos pueden solicitar la participación de un médico en el centro de salud más cercano de la localidad y éste sea quien explique los cuidados que se deberán tener para su conservación."	Durante las horas de trabajo.

En la mayoría de los casos, las actividades de evaluación del aprendizaje no presentan criterios claros y por lo general se centran en la valoración de los conocimientos adquiridos por los niños. Sin embargo, hay algunas de ellas en las que se toman en cuenta también el acercamiento de los niños a los aspectos propios de su cultura mazahua. Un ejemplo de actividades de evaluación de este tipo lo constituyen las que corresponden al "núcleo de trabajo" de primaria llamado "Las plantas":

"EVALUACION

- 1.- Preguntándole al alumno las diferentes plantas medicinales.
- 2.- Que el alumno intercambie con sus compañeros las plantas medicinales.
- 3.- Que el niño escriba los nombres de las diferentes plantas medicinales.
- 4.- Que el niño forme decenas con las diferentes plantas medicinales.
- 5.- Que el niño pegue las plantas, coleccionadas en un cartel".

Como un elemento adicional al análisis de los "núcleos de trabajo" elaborados por los maestros bilingües de la zona mazahua del Estado de México durante los cursos de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guía", señalaremos que, además de los anteriormente expuesto, se diseñaron también versiones alternativas a las propuestas de estructura de "núcleos de trabajo". Así, para el caso del texto intitulado "Las costumbres de mi comunidad", que se presenta en la siguiente página, nos encontramos con un tipo de texto que, además de contener los planteamientos fundamentales correspondientes al proyecto de educación indígena, está estructurado bajo un formato que desde nuestro punto de vista es más didáctico, ágil y sencillo que el del propio "Cuaderno-Guía".

Antes de concluir éste capítulo debemos señalar que, desde nuestro punto de vista, los planteamientos fundamentales del "Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural" constituyeron aportes que enriquecieron el trabajo docente del maestro mazahua. Así, durante los cursos de capacitación los maestros se encontraron con nuevas propuestas metodológicas dirigidas a desarrollar una educación que gire en torno a la realidad e intereses del niño indígena, así como con ideas para vincular la vida y el aprendizaje propiamente escolar con la cotidianidad y formas de enseñar de las comunidades, además, durante éstos mismos cursos los profesores mazahuas pudieron acercarse a un tratamiento más creativo de los propios libros de texto oficiales.

ESTA PAGINA SE DEJAR'A EN BLANCO PARA QUE SE META EL
EJEMPLO DE NUCLEO ALTERNATIVO.

De manera que si la propuesta de educación bilingüe - bicultural fue certera para el caso de los profesores mazahuas que son indígenas en cierto sentido cercanos a o la "cultura nacional" tanto por vivir cerca de algunas de las pequeñas y grandes ciudades del Estado de México y del propio Distrito Federal, como porque, aún cuando son maestros bilingües, en su vida diaria manejan más el español que el mazahua, seguramente los planes y programas de la educación indígena en general y los "Cuadernos-Guía" en particular, constituyen propuestas de gran trascendencia para la totalidad de los grupos indígenas del país en tanto que proveen a los docentes bilingües de una serie de herramientas de carácter teórico y metodológico que pueden contribuir a desarrollar una educación que responda a los intereses, necesidades y condiciones reales de niños y comunidades portadoras de una lengua y una cultura propias.

Sin embargo, pese a las aportaciones del "Cuaderno-Guía", creo que éste instrumento aún no se adapta a las condiciones y necesidades reales de las comunidades indígenas y además tiene una estructura demasiado compleja como para ser desarrollada por los maestros bilingües sin contar con un apoyo y asesoría externos. En éste sentido, sería importante plantearse por un lado diseñar una propuesta ligada estrechamente a los "acontecimientos" propios de las comunidades y etnias, tanto por sus contenidos como por el periodo o momento en que cada "núcleo de trabajo" deba aplicarse durante el ciclo escolar.

Por otra parte, es necesario también el simplificar la estructura de los mismos "núcleos de trabajo", -aún cuando esto

los diferencias de la estructura de las "unidades" y "módulos" presentes en la propuesta curricular nacional- de tal manera que pudiera ser utilizado realmente por los profesores indígenas como una herramienta que les permita por un lado desarrollar ágilmente su trabajo docente y por el otro recoger y sistematizar los principales conocimientos, experiencias y aportes de su cultura étnica para integrarlos como "contenidos étnicos específicos" de la educación indígena.

Respecto al primer problema señalado debemos afirmar que es una cuestión que estuvo presente desde el momento en que se diseñaba el "Cuaderno-Guía" y que no pudo resolverse más bien por razones políticas que técnicas, dado que la propuesta curricular bilingüe - bicultural debía adaptarse a los lineamientos y hasta a los temas generales propuestos en los libros de texto oficiales y de uso nacional.

Así, durante la etapa de elaboración de dicho instrumento, en la que participaron de manera coordinada el Centro de Estudios Educativos (CEE) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se planteó en múltiples ocasiones la necesidad de desarrollar una propuesta en la que los "núcleos de trabajo" estuvieran ordenados de tal manera que al aplicarse éste, se fueran cubriendo las distintas etapas y los principales acontecimientos del ciclo de vida de las comunidades indígenas como pueden serlo la siembra, la cosecha, las épocas de lluvia y de sequía, las fiestas cívicas y religiosas, etc.

Sin embargo, la necesidad política de acoplar la nueva propuesta curricular indígena a la estructura y ordenamiento

del programa y libros de texto oficiales, hizo imposible elaborar un "Cuaderno-Guía" con esas características y en este solo quedaron esbozados temas generales comunes a todos los indígenas, como la familia, la comunidad, necesidades básicas, etc, pero nunca "acontecimientos".

De cualquier manera, desde nuestro punto de vista este es un aspecto que no puede relegarse nuevamente en la puesta en práctica de la educación indígena bilingüe - bicultural a nivel nacional ya que sin la adaptación del programa educativo a las condiciones reales de las comunidades indígenas, un proyecto de esta naturaleza siempre va a desarrollarse tan sólo medianamente.

En lo que se refiere a la estructura misma de los núcleos de trabajo, se propone, en una primera instancia, que en lugar de que los maestros para el diseño de un "núcleo de trabajo" por su propia cuenta deban desarrollar tanto un objetivo general [224], como un objetivo particular para cada uno de los aspectos del "núcleo" [225], se restrinjan únicamente a elaborar un sólo objetivo general que comprenda a todo el "núcleo de trabajo", ya que el diseño de dichos objetivos es una labor que representa demasiado trabajo para los maestros y en realidad tienen muy poca utilidad práctica para ellos.

[224] Recordemos que en el objetivo general se definen las metas a alcanzar por el alumno en un "núcleo de trabajo" completo.

[225] En los objetivos particulares se señalan los alcances de los alumnos en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, al terminar de desarrollar un aspecto del "núcleo de trabajo".

Además, de éste objetivo general debieran derivarse los llamados objetivos específicos [226] de la forma en que lo proponen los maestros durante los cursos: señalando claramente cada una de las áreas del conocimiento para el preescolar y para la primaria, de tal manera que sea fácil para los profesores identificar de un sólo golpe los distintos elementos que deben manejarse para llevar a la práctica una educación realmente integradora.

Ahora bien, tomando en cuenta que para los maestros indígenas resulta extremadamente difícil elaborar por su cuenta un "núcleo de trabajo" completo y que las propuestas vertidas ahí les sirven en realidad tan sólo para el desarrollo de actividades en una o dos clases, sería necesario también reducir el número de objetivos específicos distintos dentro del "núcleo de trabajo".

Para ésto podrían definirse los cuatro o cinco aspectos [227] que se derivan del título y conforman el "núcleo de trabajo" completo, cada uno de los cuales podrían

 [226] Los objetivos específicos son aquellos en los que se señalan los conocimientos, habilidades y actitudes que deberán alcanzar los educandos para cada una de las "áreas del conocimiento" (es decir: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, educación tecnológica y educación para la salud en el caso de la primaria, y las áreas cognocitiva, afectivo-social, desarrollo psicomotor y lenguaje para el preescolar).

[227] Los llamados aspectos son, como dirían los maestros mazahuas, "los subtemas" en los que se divide el "núcleo de trabajo" para el tratamiento y profundización sobre el tema general del que trata éste. De acuerdo a la propuesta del "Cuaderno-Guía", de todos los aspectos se derivan distintos objetivos específicos: por lo menos uno para cada una de las 4 áreas del conocimiento de preescolar y las 8 de la primaria.

ser tratados en una o dos sesiones de trabajo y dentro de éstos se señalarían tan sólo algunos objetivos específicos diferentes entre sí y estrechamente relacionados con el "aspecto" de que se trate, pero otros objetivos específicos particularmente los relacionados con las áreas del conocimiento como matemáticas, lengua o ciencias naturales por ejemplo, cuyos contenidos fueran siempre iguales a lo largo de los distintos aspectos del "núcleo" con la única diferencia de que en el primer aspecto éstos contenidos se enseñarían a los alumnos de manera inicial y en los siguientes se continuarían reforzando sólo, hasta lograr un manejo real por los alumnos de los contenidos ahí planteados.

De manera que un tema, problema o acontecimiento ligado a la realidad de las comunidades indígenas pudiera ser visto desde distintas perspectivas o puntos de vista a través de los diferentes aspectos del núcleo de trabajo al mismo tiempo que algunos contenidos que son más difíciles de desarrollar por los niños, -como la escritura de algunas letras o palabras, el aprendizaje de la suma o la resta, el conocimiento de las partes de las plantas o del aparato digestivo para dar tan sólo algunos ejemplos-, fueran enseñados una vez, intentando ligarlos al tema del "núcleo" y del propio aspecto de éste, y reforzados en las clases subsiguientes hasta lograr que todos los aspectos y objetivos propuestos en el núcleo de trabajo fueran alcanzados por los alumnos.

Además, queda por resolver un problema relacionado con el diseño de los objetivos -sean éstos "generales",

"particulares" o "específicos"-- ya que tanto los propuestos en el "Cuaderno - Guía" como los elaborados por los maestros, están planteados en términos de conocimientos, habilidades y actitudes y en el caso de los objetivos específicos, enfocados también al desarrollo de alguna de las áreas del conocimiento del grado de que se trate, pero nunca se define en estos objetivos, el carácter que deben asumir los alumnos de la nueva escuela indígena, en tanto investigadores, analistas, personas participativas en las actividades comunitarias, muchachos preocupados por buscar respuestas y plantear alternativas de solución a los problemas comunitarios, etc.

Es imposible pensar que todas esas actitudes de los niños que sólo se plantean como propuestas en la parte introductoria del "Cuaderno-Guía" y en las actividades de enseñanza - aprendizaje, puedan irse desarrollando en la práctica si no se tratan para nada en los distintos objetivos de los "núcleos de trabajo".

Respecto al contenido y diseño de las actividades de investigación habría que apuntar que todavía falta avanzar en una fórmula más convincente que permita propiciar la participación comunitaria en el proceso educativo de los niños que se desarrolla dentro de los marcos escolares, dotando a éstos de los conocimientos, de las habilidades, de las creencias y convicciones propias de su etnia.

En cuanto a aspectos más bien formales, creo que no deberían enmarcarse las actividades de investigación dentro de un formato tan rígido como el que se propone en el

"Cuaderno-Guía": en el que se encasillan el "qué" investigar, "quién" investigará, "cómo" se investigará y "cuándo" se realizará la investigación, dado que esto más que una propuesta didáctica constituye una limitante de la creatividad del maestro, ya que las reduce a los "tiempos libres" y no obliga a niños, docentes y comunidad a plantearse como una responsabilidad colectiva el asignarle un tiempo de trabajo a la profundización sobre los diversos aspectos de su propia cultura, ni a la discusión que, al menos teóricamente, debiera de darse al interior de cada una de las etnias en torno a la definición de los contenidos que conformarían el currículo específico de cada una de las etnias.

Desde mi punto de vista, tal vez habría que plantearse una forma más ágil, menos limitada a espacios y tiempos, y a un formato que poco les dice a los maestros, además de que éstas debieran dejar de ser un elemento diferenciado del "núcleo de trabajo" para convertirse en parte constitutiva de las propias actividades de enseñanza-aprendizaje.

Desde mi punto de vista, un planteamiento muy importante del "Cuaderno-Guía" es el de su propuesta de evaluación del aprendizaje de los alumnos, ya que en éstas actividades que tradicionalmente han sido responsabilidad casi exclusiva de los maestros, se pretende ahora involucrar también a los niños, los docentes y a los distintos miembros de la comunidad indígena.

Sin embargo, hemos anotado ya en éste texto que para los profesores mazahuas éstos planteamientos no sólo resultaron muy distantes sino que, pese a los esfuerzos de los asesores de los

cursos, ésta propuesta ni siquiera fue percibida a ciencia cierta por ellos.

De manera que no es posible hacer un planteamiento alternativo para esta parte de los "núcleos de trabajo" sino solamente afirmarse que la evaluación del aprendizaje como una actividad importante en la que participen activamente alumnos, padres de familia y maestros, y que constituya una instancia o momento en el que se pondere también el papel de docente y comunidad en el proceso educativo, sólo podrá alcanzarse cuando los niños y las comunidades participen de manera real en la educación escolarizada, se conviertan en parte activa del proceso de construcción del currículo propio de su etnia y definan también el papel que jugarán los maestros indígenas en dichos procesos.

Por último, sólo queda señalar que en particular, a la que esto escribe le quedan todavía tres interrogantes, que tal vez se reduzcan a una sola pregunta llena de contradicciones:

Después de decenas de años y hasta siglos de presencia de escuelas en las comunidades campesinas e indígenas que siempre han hecho a un lado a los habitantes de las localidades y se han planteado como las que todo lo saben, ¿es posible ahora convencer a la comunidad india de que la escuela puede ser una instancia de educación legítima?, o viceversa, ¿es posible convencer a las comunidades de que pueden ser legítimas educadoras?, y más aún, ¿es posible convencer al maestro de que debe compartir su papel de educador con los niños y la comunidad?.

Maestro: Mamá fue la que nos enseñó a hablar por primera vez y también a papá. Hubo una vez en ésta tierra que es muy grande personas que no sabían hablar. Luego tuvieron que inventar algo que se llama la lengua mazahua. Para comunicarse eso mamá y papá tuvieron que inventar el mazahua para comunicarse. Pero eso fue hace muchos años. Luego de la lengua viene la escritura. Primero los señores inventaron el mazahua y luego lo inventaron a escribirlo. De ahí nosotros sabemos leer, escribir, bailar, danzar. ¿Qué fiestas hacemos en el pueblo?. Cuando vamos a misa vamos a la iglesia. Raúl, cuantos señores había en la iglesia.

Raúl: ...

Un alumno: Muchos.

Maestro: Los mayordomos se encargan de hacer todos los preparativos de la fiesta. ¿Quién tiene un papá que sea mayordomo en la iglesia?.

Alumnos: ...

Maestro: El mayordomo también organiza las danzas: las pastoras, los apaches...

Un alumno corrige: -¡Los comanches!.

Maestro: Los "imbil" o ¿cómo le dicen ustedes?. ¿Quién sabe danzar pastora?.

Alumnos: ...

Maestro: - Van a dibujar a tres grupos, cada uno de un grupo de danzantes.

Los alumnos empiezan a dibujar en su cuaderno y el maestro pasa al lugar de cada uno de ellos.

Hablamos con el maestro y salimos del salón.

(Observación de clase,
Primero de primaria
22 de abril de 1986.)

CONCLUSIONES.

Hemos hablado ya de los avances y limitaciones de los cursos de capacitación para el manejo del "Cuaderno-Guia para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" entre los maestros mazahuas del Estado de México, así como de las aportaciones, hallazgos y dificultades de los propios docentes durante esos eventos. De manera que para concluir sólo nos queda señalar que en la práctica, algunas de las propuestas del "Cuaderno-Guia" fueron aplicadas al menos entre los alumnos de preescolar, primero y segundo de primaria a los que se visitó en sus escuelas por la que esto escribe, mientras que otros muchos de los conceptos que aparentemente quedaron muy claros para la mayoría de los profesores que participaron en los cursos, se vieron frenados por la propia realidad a la que se enfrentan éstos en sus escuelas y en su propia vida cotidiana.

Así, después del primer curso de capacitación [228] algunos maestros diseñaban sus "planes de clase" bajo la forma de "núcleos de trabajo"; otros intentaban ligar sus actividades de enseñanza-aprendizaje en general, y en particular las de lecto-escritura (en español), a la realidad y al medio conocido y manejado por los niños y en muchos de los casos introducían dentro de sus clases contenidos propiamente mazahuas; unos más empezaron a hacer recorridos por la comunidad y en especial en las zonas cercanas a la escuela, para el tratamiento de algunos temas o problemas (las plantas, la contaminación, etc), y otros de ellos se dirigieron a los padres de familia y autoridades

[228] Los datos que aquí vertiremos surgen del trabajo de seguimiento entre ocho escuelas mazahuas en las que trabajaban maestros de preescolar, primero o segundo de primaria que participaron del primer curso de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guia para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

comunitarias (delegados municipales, asociaciones de padres de familia) para informarles acerca de los planteamientos fundamentales de la nueva propuesta, decidir en torno a la posibilidad de iniciar la enseñanza de la lecto-escritura y de los otros contenidos de la educación en la lengua mazahua; además, en el caso de preescolar, algunos profesores aplicaron algunos núcleos de trabajo en el aula tal y como se proponían en los "Cuadernos-Guía" para ese grado escolar.

Como mencionamos anteriormente, algunos profesores después del curso de capacitación, elaboraron sus "planes de clase" bajo la propuesta de estructura y contenidos de un "núcleo de trabajo". En el ejemplo que sigue, nos encontramos la mayor parte de los elementos constitutivos de un "núcleo de trabajo" así como propuestas de contenidos étnicos específicos, y de integración de las distintas áreas del conocimiento, de las cuales podemos identificar las ciencias sociales: los diferentes productos que se venden en la tienda de la comunidad, donde se obtienen éstos, cuáles se producen en la localidad; así mismo se identifican las matemáticas, con el manejo de cantidades; las ciencias naturales: productos de origen animal y vegetal; la educación tecnológica: herramientas para el trabajo y la educación artística: habilidades para el bordado. Veamos:

Núcleo de trabajo: Transformamos la naturaleza.

Tema: Transformamos la naturaleza.

Objetivo General: Observará y transformará algunos

elementos de la naturaleza y algunas formas de trabajo

con las que el hombre modifica para satisfacer

necesidades y expresar sus observaciones y experiencias

en distintos lenguajes.

Aspectos: Lo que obtenemos de la naturaleza.

Objetivo-particular: Comparará las distintas formas de

obtener satisfacciones de la naturaleza mediante el

trabajo.

Objetivo-específico: Explicar que mediante el

trabajo se modifica la naturaleza para satisfacer sus

necesidades: vivienda, vestido, alimentación.

Actividades: Que observe diferentes productos que

se venden en la tienda.

- Pregunte al encargado de la tienda de donde

obtiene los productos.

- Pregunten las cantidades que venden a la semana.

- Señale los que se obtienen en la localidad.

- Digan en que forma los obtenemos.

- Cuáles son de origen vegetal y cuáles de origen

animal.

- Que herramientas se utilizan para conseguirlos.

- Que el alumno desarrolle actividades para el

bordado."

El plan de clases antes citado cuenta con el "V2B8" del

director de la escuela y con el sello de ésta.

Sin embargo, también notamos aquí la ausencia de dos

elementos de gran importancia para el desarrollo de la

propuesta educativa indígena: las actividades de investigación

y las de vinculación con la comunidad para el desarrollo del

tema, lo cual si contempla en el segundo aspecto del "núcleo

de

[229] Hay que señalar que se transcribe aquí literalmente lo que escribió la autora de este "plan de clases", la Maestra Gloria Espinoza, de 2º de primaria, respetando su redacción.

"Plan de clases:[230]

7-III-86.

NUCLEO DE TRABAJO: Transformamos la naturaleza.

Tema: Transformamos la naturaleza modificándola para satisfacer las necesidades, de alimentación, vestido y vivienda.

Objt. general.- Los alumnos se darán cuenta de la importancia de cuidar el medio que lo rodea.

Aspecto: Cuidemos el medio.

Objetivo partic: Observar y comparar acciones que el hombre realiza para conservar y mejorar el medio.

Objetivo Espec.- Señalar algunos procedimientos para cuidar el medio del agua y del viento.
Valorar la colaboración y participación en la conservación y mejoramiento del medio.

Actividades: - Observe diferentes productos que se venden en las tiendas de su localidad.
- Pregunte a los vendedores y anote en su cuaderno la respuesta.
- Investigue de donde se obtienen los productos que venden.
- Cuáles son sus utilidades.
- Señale los que se obtienen en su comunidad.
- Cuáles son de origen animal o vegetal.
- Mencione que herramientas emplean.
- Importancia de la alimentación, vestido y vivienda."

Sello de la escuela y Vº.Bº. de su director.

No podemos dejar de señalar que en el tercer aspecto del mismo "plan de clases" se introducen elementos muy importantes de la propuesta metodológica de la Educación Indígena como los son la participación activa y creativa de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el manejo de

[230] De igual manera que en el caso anterior, se respetan estructura y redacción del documento elaborado por la profesora.

la lengua y la utilización por los niños de materiales propios del medio en que está ubicada la escuela para el desarrollo de diversas actividades:

"Plan de clases".

11-III-86.

Núcleo de trabajo: Transformamos la naturaleza.

Tema: Cuidemos el medio.

Objt. general.- Comparar las acciones que el hombre realiza para conservar y mejorar el medio y expresar sus observaciones, hechas anteriormente.

Aspecto: Cuidemos el medio.

Objetivo partc. comparar y expresará sus acciones hechas para conservar el me

que

lo rodea de acuerdo a su observación.

Objt Espec: Valorar la colaboración y participación en la conservación y mejoramiento del medio.

Expresar en forma oral y escrita sus observaciones y experiencias referente al tema.

- Comente con sus compañeros y maestro lo observado que sucede en los campos de cultivo y con los árboles cuando llueve mucho y cuando hay vientos.
- qué pasaría con las casas, la gente y los campos de cultivo, si se desbordan los ríos o presas a causa de las lluvias.
- haga una ilustración referente al tema
- modele con material de la región montañas, valles, ríos y presas,
- comentar qué pasaría si lloviera fuerte en una de las montañas.
- deje caer agua en una de las montañas.
- observe lo que sucede, lo comente y lo anote.
- haga algunos dibujos sobre lo observado referente al tema.

Sello de la escuela y
firma de su director.

Uno de los planteamientos fundamentales del Cuaderno-Guía era el de desarrollar "núcleos de trabajo" que giraran en torno a los distintos acontecimientos que se suscitan en las comunidades indígenas, sin embargo, este fue una propuesta que

tuvo poco eco entre los maestros durante los cursos de capacitación para el manejo de dicho instrumento y en el momento de elaborar sus propios "núcleos de trabajo", aún así, durante el trabajo de seguimiento del "Cuaderno-Guía" nos encontramos que algunas clases impartidas por los docentes mazahuas se desarrollaban alrededor de diversos acontecimientos de las comunidades.

Un ejemplo de este tipo lo constituye la clase descrita a continuación, la cual trata sobre uno de los principales acontecimientos de las comunidades mazahuas: la fiesta del santo patrono del pueblo.

Tal vez la única observación que pudiera hacerse a esta clase sea la de que gira en torno a una fiesta mazahua que se desarrolla en el mes de octubre, mientras que ésta se impartía en el mes de marzo, precisamente dos días antes del 21 de este mes en que se celebra en todas las escuelas y comunidades de la zona tanto el natalicio de Benito Juárez como la entrada de la primavera, lo cual constituye un "acontecimiento" comunitario de gran importancia para las comunidades ya que en éste participan alumnos, padres de familia y maestros de la escuela, y sobre el cual pudo haber girado el núcleo de trabajo.

De cualquier manera, es importante hacer notar la riqueza de esta clase en términos de los "contenidos étnicos específicos" presentes en ésta: diversas danzas, vestuario, distintos participantes en el suceso, etc.: así como de las propuestas de desarrollo de las diferentes "áreas del conocimiento": de las ciencias sociales, con las preguntas en

torno a la organización y participación de distintas personalidades en la fiesta de la comunidad; del área de las matemáticas, con el tratamiento de las distintas figuras geométricas; de la educación artística, con la descripción de la indumentaria de los participantes en las fiestas, etc.

Veamos:

OBSERVACIÓN DE CLASE:

19 de marzo de 1986.

2º de primaria.

Cuando entré al salón de clases en el pizarón decía lo siguiente:

"Miércoles 19 de marzo de 1986.

"Las actividades que se realizan en la comunidad en algunos meses del año

ACONTECIMIENTOS

- a) Danzas
- b) trajes regionales
- c) Fiscal
- d) los diferentes productos
- e) Música.

El maestro pide a 8 niños del grupo que se paren al frente del salón y pregunta cuál es el trabajo del fiscal.

Los niños que están parados al frente o los que están sentados contestan varias cosas al mismo tiempo. El maestro dice:

M. - Muy bien. El trabajo del fiscal es organizar a los que van a ejecutar la fiesta.

Además agregan alguna información en torno al papel del fiscal en la fiesta:

- Encargarse de la limpieza de la iglesia.
- Se encarga de que el señor cura efectúe su misa.
- Vigila que los responsables de la danza cumplan con el trabajo que tienen.

Posteriormente se habla sobre el número de grupos de danzas que hay en la fiesta y se concluye que hay tres:

- Los santiagueros,
- las pastoras y
- los concheros.

Se sientan los 8 niños y pasan al frente tres.
El profesor pregunta:

M - ¿Porqué decimos que es un acontecimiento de la comunidad?

Alumnos - ... (nadie contesta).

M - ¿Cuándo sucede?

A - En octubre.

(Y la clase se está desarrollando en el mes de marzo).

M - ¿Porqué es un acontecimiento?

A - Porque es una fiesta.

M - ¿En honor de quien se lleva a cabo?

A - De la virgen.

M - ¿Quien es el patrono del pueblo?

A - Yo

El Fiscal

San Lucas.

M - El 20 de octubre se hace el acontecimiento, se reúnen en el campo los que danzan y se les ofrece comida. Entonces, ¿Ya saben lo que es un acontecimiento en la comunidad?

A - !!Siii

M - Vamos a hacer un repaso. ¿Cuántos meses tiene el año?

A - !!12ii

M - En cuál de los meses hay un acontecimiento en la comunidad?

A - En octubre.

M - ¿Quiénes participan en la organización de la fiesta?

A y M - El fiscal, el jefe del pueblo, del sector o de manzana y el delegado.

M - ¿Quiénes más participan?

A - El comisariado con los jefes de noche.

M - ¿Y ellos qué hacen?

A - Van a vigilar a las personas para que no se peleen, se golpeen.

Agrega el maestro:

M - Y que no surja alguno que se crea supermán.

¿Nada más ellos van a cuidar el orden?

A - !!Noii

M - ¿Quiénes más podían participar?

A - Un grupo de señores.

M - Que también pueden cuidar el orden general.

Ya en estos momentos de la clase todos los niños están inquietos y distraídos.

M - ¿Qué podría observar su compañero en la fiesta?

A - Que vendían

La conducta

Los caballos.

M - Para ver si entendieron vamos a repasar.

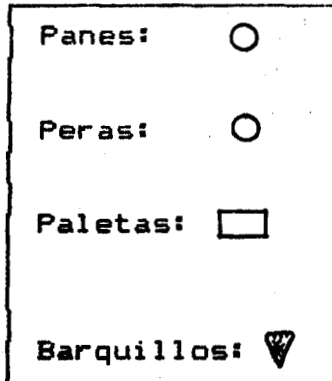
Y por medio de preguntas y respuestas niños y maestro lograron hacer una descripción de la vestimenta de los danzantes.

M - ¿Qué más vieron?

A - ...

M - ¿Qué formas observaste en la fiesta?

Pasan 5 niños al pizarrón y dibujan algo observado:



Y los alumnos identifican el círculo

Identificación con el círculo.

Identificación con el rectángulo.

Identificación con el triángulo.

M - ¿Qué más vieron?

A - ¡Los futbolitos!

Los niños los identifican con el rectángulo sin pasar al pizarrón a dibujarlo.

M - Al finalizar las danzas hay un intercambio de comida ¿Cuánto tiempo tardan bailando los danzantes?

A - Cuatro días.

Y finaliza la clase, para que los niños junto con su maestro decoren su salón con recortes de flores de papel lustre para el festejo del 21 de marzo.

Además de la posibilidad de observar distintos intentos de desarrollar las clases dentro de los marcos escolares que giraran en torno a distintos acontecimientos de las comunidades, dentro de las escuelas bilingües podían observarse de manera más frecuente sesiones de clase en las que se intentaba ligar las propuestas de los libros de texto a los conocimientos y al lenguaje mismo de los niños. Así, para algunos maestros las propuestas del "Cuaderno-Guía" resultaron animantes, y de manera entusiasta incluían contenidos étnicos y

la propia lengua mazahua en su trabajo docente:

En la clase que se describe a continuación el maestro intenta hablar en mazahua con los niños, pero éstos no le contestan debido a mi presencia en el aula, sin embargo pese a la ausencia de la lengua materna, es un ejemplo muy claro de adaptación del libro de texto al contexto local, haciendo énfasis en los conocimientos que tienen los niños de lo que sucede y existe en su localidad:

OBSERVACIÓN DE CLASE.

1º de primaria.

18 de marzo de 1986.

Cuando entré al salón de clases, estaba escrito textualmente lo siguiente en el pizarrón:

3	4	5	Maíz	calabaza	papa
			habas	silandro	ahuacate
DURAZNO			frijol	tomate	capulín
			nopal	cirhuelo	pera
				chabacano	manzana

Maestro - Todas esas palabras se cultivan en nuestro pueblito y se los comen o los venden.

Después el docente indica que vean las ilustraciones de su libro de texto: Ven un mango y éste pregunta:

M - ¿Se dá aquí?

Alumno - No, porque en la helada se caen.

Después ven un pollo:

M - ¿Ustedes tienen pollo en su casa?

A - !!Siii

M - ¿Y de qué color es?

A - !!Blancoii

M - Cuando tienen pollo ¿a dónde lo van a vender?

A - !!En San Felipeii

M - ¿A cómo pagan el gallo?

A - A 2,000 pesos.

M - ¿Y la gallina?

A - A 1500 pesos.

Otros niños dicen que a 500 pesos.

El profesor escribe en el pizarrón: "500 pesos".

M - ¿Qué compran con ese dinero?

A - Chile
Charales
Carne.

El maestro responde:

M - No, si tienen pollo no compran carne, mejor vendan lo que no tienen porque no se consigue aquí.

(Y continúa:)

M - Cuando se siembra haba ¿cuántas siembra?

A - !!Unoii

Y en base a preguntas y respuestas describen conjuntamente alumnos y maestro el proceso productivo del haba desde la siembra hasta el momento en que se cocina. Posteriormente se sigue el mismo procedimiento con otros productos señalados en el libro de texto pero que también existen en la región mazahua:

FRIJOL:

M - ¿Cómo crece?

A - Se enreda como si fuera un hilo.

M - ¿Cómo se cosecha?

A - Se le pega con una vara.

M - ¿Se come?

A - !!Siii, se cocce.

NOPAL:

M - ¿Cuántos tienen en su casa?

A - diez,
cinco

...

M - ¿De qué color es el nopal?

A - !!Verdeii

M - ¿Qué más tiene el nopal?

A - !!Tunaii

M - ¿Que le hacen?

A - !!A comerii

M - ¿No lo venden?

A - !!Siii

M - ¿A cuánto lo dan?

A - !!A 5 pesosii

M - ¿Cómo crece el nopal?

A - !!Se siembraii

M - También la zorra se come las tunas, deja las semillas completas y cuando hace del baño salen las semillas en la caca y con el tiempo crecen entre las piedras los nopales.

CALABAZA:

M - ¿Dónde se siembra?

A - !!En la milpaii

M - ¿Qué abono le echan?

A - No se echa abono porque se quema.

M - Se le echa la caca de los pollos y la lama de los animales.

CILANTRO:

M - ¿Cómo se come?

A - !!Crudo!!

TOMATE:

El maestro hace algunas preguntas en mazahua, sin embargo a los niños les apena hablar en su lengua en mi presencia.

La mayoría del tiempo los alumnos habían permanecido atentos, pero al llegar a éste momento de la clase los niños ya estaban cansados y dejaron de contestar a las preguntas del maestro, por lo que éste suspendió la plática y cambió de actividad:

M - Cada niño va a dibujar las plantas que vió con su nombre abajo de ella.

Cuando los niños empiezan a dibujar en relativo silencio el profesor pasa a revisar cada uno de los cuadernos.

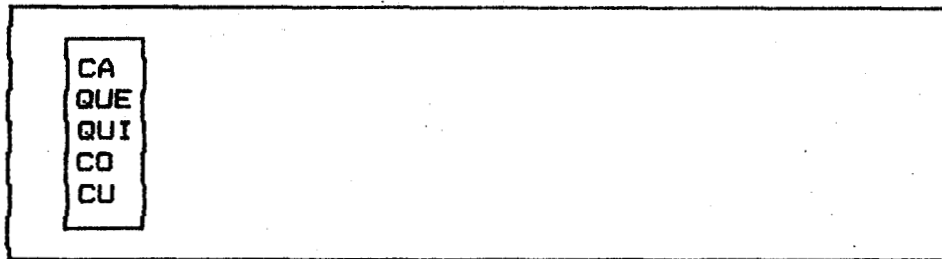
Otro elemento que desde nuestro punto de vista nos permite llegar a conclusiones en torno a los aportes del "Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural" para el desarrollo de la práctica docente de los maestros mazahuas, es el hecho de que algunos de ellos en su propio trabajo también echan mano de los conocimientos de los niños sobre su propia realidad e incluso de la propia lengua mazahua para avanzar en el manejo de la lecto-escritura en español. En el ejemplo de

clase que presentamos a continuación, vemos como el docente maneja el llamado "método global de análisis estructural" (manejo inicial de palabras y sílabas hasta llegar al de las letras), ligando algunos de éstos vocablos a elementos propios de la vida cotidiana de los niños mazahuas:

OBSERVACIÓN DE CLASE:

1º de primaria
17 de marzo de 1986.

Para iniciar la clase, el maestro pegó una cartulina en el pizarrón:



El profesor empezó hablando en mazahua mientras que los niños serían pero contestaban a sus preguntas en la misma lengua.

Posteriormente preguntó en español:

M - ¿Los pollitos cómo dicen?

A - Co, co, co.

M - ¿Qué dice aquí?

a - Co.

La mayoría del tiempo el maestro combinaba el mazahua con el español (por lo que no fue posible registrar la clase completa).

Por su parte el grupo permaneció atento excepto 6 niños que se encontraban sentados en una fila cercana a la ventana del salón.

M- ¿Ustedes para venir a la escuela caminan?

A - !!Siii

M - Yo también camino.

Y escribe en el pizarrón:

YO CAMINO

Con una indicación del maestro los niños leen la oración completa, después leen sílaba por sílaba y finalmente identifican cada una de las letras.

Posteriormente lo escriben en sus cuadernos y el docente revisa lo que cada niño escribió colocando una "palomita" en cada cuaderno.

M - Ahorita van a salir de la escuela y ¿qué van a hacer en su casa?

A - !!A comerii

E inmediatamente una parte importante del grupo se levanta de su asiento dispuesta a salir del salón.

El maestro escribe en el pizarrón:

YO COMO

M - Guarden su cuaderno y su lápiz y se sientan en su lugar.

Los niños se tranquilizan y regresan a sus lugares poniendo nuevamente atención.

El profesor pasa a algunos niños a señalar en el pizarrón:

M - ¿Dónde dice ...CO
CA
COMO
CU

El pizarrón está así:

CA	Y o c a m i n o
QUE	
QUI	Y o c o m o
CO	
CU	

Por instrucciones del maestro, si un niño señalaba bien lo que se le pedía, el resto del grupo le aplaudía (como sucedió durante las dinámicas organizadas por uno de los asesores del Centro de Estudios Educativos durante los cursos de capacitación para la aplicación y el manejo del "Cuaderno-Gufa").

Todo el salón estaba atento en ese momento

Después unos niños indicaban a los que pasaban al pizarrón las palabras o sílabas que debían señalar.

Luego el maestro les indicó a los niños que escribieran: "Casa, coco, caco".

Finalmente les dejó escribir 5 palabras que empiezan con la sílaba "CA" y 5 con la sílaba "CO".

Los niños debían buscar esas palabras en sus libros de texto o "en los de sus hermanos que estudian aquí".

La fila de los niños más distraídos se quedó a hacer el aseo del salón con una escoba, mientras que los demás alumnos salieron de éste formados y de manera ordenada.

La aplicación en la práctica del "Cuaderno-Guía" en general y de sus "núcleos de trabajo" en particular, fué una actividad difícil de llevarse a cabo debido en primer lugar a la ausencia de los planes y programas de la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural dentro de los cuales debe insertarse ésta propuesta, además de que los profesores se veían obligados a cumplir con el programa oficial en los tiempos que señala la SEP, lo cual resultaba mucho más complicado para los grados de 1º y 2º de primaria en los que prácticamente todos los esfuerzos y tareas de los maestros son dirigidas hacia la enseñanza de la lecto-escritura en español y al desarrollo de las nociones de suma y resta en los niños.

Aún así puede decirse que después del primer curso de capacitación para el manejo del "Cuaderno -Guía", se empezaron a aplicar algunos "núcleos de trabajo", fundamentalmente en el caso de los maestros de preescolar, desarrollando labores tanto dentro del aula como fuera de ella, además en una escuela de ese mismo nivel pudo observarse la aplicación del libro de texto para la lecto-escritura en mazahua.

Además, un elemento de apoyo al trabajo de desarrollo de la educación de carácter indígena bilingüe - bicultural es la existencia de un grupo organizado de maestros indígenas, miembros de las comunidades mazahuas, así como diferentes profesionistas (lingüistas, antropólogos, etc), el cual se denomina "Cultura y Sabiduría Mazahua", y que busca fomentar el rescate del baile y danza regional, de las fiestas, de sus costumbres y tradiciones, al mismo tiempo que están elaborando

una propuesta de alfabeto mazahua que contenga todas las variantes dialectales de la lengua y pueda ser utilizado por todos los miembros de esa etnia.

Sin embargo, pese a que los maestros y las propias comunidades desarrollaron ciertas actividades tendientes a aplicar en la práctica algunas de las propuestas del "Cuaderno-Guía", desde nuestro punto de vista, muchos de los conceptos que aparentemente quedaron muy claros para la mayoría de los participantes en los cursos, se vieron frenados por la propia realidad a la que se enfrentan los docentes mazahuas en sus escuelas.

Así, el principal problema para la aplicación de la propuesta curricular bilingüe - bicultural después del primer curso de capacitación lo constituyó el hecho de que las minorías de maestros tienden a ser absorbidas por las mayorías, por lo que si en una escuela eran más los que estaban de acuerdo con la propuesta todos o una buena parte de ellos intentaban echarla a andar, en el caso contrario, si era mayor el número de profesores en desacuerdo con la idea de retomarlos elementos de la cultura indígena para integrarlos al proceso educativo de los niños, los participantes del curso dejaban a un lado nuestras propuestas y continuaban desarrollando su trabajo de la misma forma en que siempre lo habían hecho. Además la posición del director de la escuela frente a la educación indígena influye de manera determinante en la práctica de los maestros que estaban a su cargo.

En éste mismo sentido debe señalarse que dado que el primer curso de capacitación se dirigió tan sólo a los maestros de preescolar, primero y segundo de primaria, se suscitó una actitud de enojo entre los directores de escuela y los docentes de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, los cuales ejercían presiones sobre los que participaron en el curso para evitar que el "Cuaderno-Guía" se aplicara en las aulas, o que las propuestas de la educación indígena bilingüe-bicultural fueran presentadas por los maestros a las comunidades.

Además, al interior de los maestros existen grupos organizados y las pugnas de poder entre estos grupos contribuyen tanto a impulsar diversas propuestas de trabajo entre algunos maestros, como a frenarlas entre los otros; de manera que los grupos de poder y de lealtades que corren desde la jefatura del departamento de educación indígena en la USEDEM, la jefatura de zonas de supervisión del área mazahua del Estado de México, los supervisores de zona, los directores de escuela y por último los maestros de grupo, son los que detienen o apoyan éste y cualquier proyecto educativo.

Una constante en las pláticas con los grupos de maestros al terminar las observaciones de clase realizadas por la que esto escribe conjuntamente con dos miembros del grupo de asesores mazahuas, era que los que habían participado en el curso lo defendían y los que no habían tomado parte en éste lo atacaban, aún cuando finalmente solicitaban que ésta clase de eventos de capacitación se hicieran extensivos a los maestros de toda la primaria, así como a los directores de escuela y supervisores de zona.

Entre las objeciones fundamentales a la aplicación del "Cuaderno-Gufa" en las escuelas mazahuas estaban las siguientes:

En primer lugar, desde el punto de vista de los profesores bilingües, una propuesta hecha tan solo para los niños de preescolar, 1º y 2º, era una propuesta incompleta a la que no podía dársele continuidad, por lo que se requerían los "Cuadernos-Gufa" para toda la primaria. A lo cual en algunos casos se agregaba que, al cambiar el ciclo escolar, los maestros piden o son asignados a grupos de diferente grado escolar y dejan a un lado lo que pudieron haber aprendido en el curso para trabajar con el programa correspondiente al grado en que desarrollarán sus labores.

Otros docentes planteaban que no era posible aplicar la propuesta con los niños de 1º y 2º de primaria puesto que todo el tiempo de trabajo se invertía en que los niños aprendieran a leer y escribir. En éste sentido, se proponía por ejemplo que el programa de educación bilingüe - bicultural iniciara a partir de 3º de primaria, cuando los niños tienen los conocimientos básicos de la lecto-escritura.

Por otro lado, se afirmaba que los niños que estudian en las dos zonas escolares donde se impartió el curso de capacitación son monolingües en español, y que proyecto funcionaría bien en las zonas escolares "03 y 04" en las que la población sí es bilingüe y las mujeres "aún portan el vestido mazahua". A lo cual se agrega el echo de que muchos de los

maestros mazahuas se declaraban analfabetas en su propia lengua. En particular un maestro declaró: "no conozco el alfabeto mazahua, y mucho menos uno que se acople a las variantes dialectales".

A lo anterior se sumaba el argumento de que los niños mazahuas se desarrollan en un medio muy cercano a las ciudades de México, Toluca, Atlacomulco e inclusive San Felipe del Progreso, lugares hacia donde muchos de ellos van a emigrar para trabajar, vivir o simplemente visitar a sus familiares. En este sentido, para ellos es necesario conocer tanto el español (hablado y escrito), como los problemas, sucesos y condiciones de vida de las grandes ciudades.

Se presentó también una negativa a implantar el programa del "Cuaderno-Gufa" por las confusiones que su aplicación ha ocasionado: no queda claro si se utilizará solo el "Cuaderno - Gufa", el libro de texto de la SEP o ambos, lo cual es un problema que ni siquiera ha sido resuelto hasta la fecha por la propia Dirección General de Educación Indígena.

Todo esto sin tomar en cuenta que hay dos posiciones de los maestros en torno a la Educación Indígena, una de las cuales se niega a desarrollar el bilingüismo y biculturalismo, y se plantea castellanizar a los niños y darles todos los elementos posibles propios de la cultura nacional para que puedan integrarse a la sociedad global.

Aún así, en las mismas discusiones entre los maestros participantes de los cursos y los que no tomaron parte de ellos

se plantearon argumentos que fundamentaban la importancia de echar a andar la educación indígena bilingüe-bicultural y en particular las propuestas del "Cuaderno-Guía".

En este sentido se planteaba que era de suma importancia para los maestros encontrarse con la posibilidad y las herramientas que les permitieran "adaptar la educación al medio del niño" mazahua. Y además, al respecto un profesor afirmó en una de esas reuniones que: "los conocimientos prácticos se enfocan a lo rural [y] no es contraproducente para los niños aprender lo de lo bilingüe - bicultural como lo de lo urbano". Además él mismo agregó que "todos los programas, y el del "Cuaderno-Guía" también, son flexibles y por tanto depende del criterio del maestro su aplicación".

Por su parte, otro docente, de 1º de primaria, señaló que: "El Cuaderno-Guía, como su nombre o dice, es para guiar, para ampliar la labor del maestro".

Asimismo, respecto a los problemas de la lengua los maestros participantes de la capacitación replicaban, como se señalaba en el curso, que las variantes dialectales eran similares a las diferencias que existen entre algunas palabras en las distintas regiones del país, por lo que los elementos constitutivos básicos y comunes de la lengua mazahua eran los más importantes y en los que debía basarse la escritura.

Es importante señalar que los maestros y alumnos para el desarrollo de las actividades escolares cuentan con muchas carencias y limitaciones que van desde las malas condiciones de los locales escolares, hasta los problemas de tipo económico

que se reflejan en la ausencia de materiales apropiados para que los niños desarrollen su trabajo (a los niños les hacen falta lápices y sacapuntas para escribir en sus cuadernos o no cuentan con pegamento para desarrollar algunas de las actividades propuestas en los libros de texto oficiales) pero también carecen de elementos de tipo cultural, como lo son por ejemplo algunos conocimientos propios de la cultura nacional y universal. Así, existen tanto palabras, como objetos, animales, situaciones, vivencias, etc, muy distantes de la experiencia de los niños indígenas, pero también lejana de las concepciones y conocimientos de los mismos maestros.

Así por ejemplo, un maestro al trabajar para el manejo de la letra "F" (fa, fe, fi, fo, fu) con el "libro recortable" de 1º de primaria pidió a sus alumnos que recortaran de su libro 5 "cuadritos". En ellos estaban dibujados: "la foca", "la feria", "el fusil" y "el farol".

Los niños, basados en las instrucciones del maestro, iban identificando los cuadritos con las figuras dibujadas y los relacionaban con los nombres de éstas, que también habían recortado.

Al inicio, los niños no encontraban "la foca" pues no la conocían. El maestro les dijo que "es un animalito que vive en el agua". Observando el dibujo, los alumnos, guiados por el maestro, la describieron: Tiene un ojo (que es lo que se vela en el dibujo), el maestro dice: "yo supongo que tiene dos ojos" y se agrega que "tiene dos orejitas y dos patas".

El maestro les pide que comparen la foca con algún animal que conozcan y conjuntamente llegan a la conclusión de que la foca se parece a una zorra.

Aún cuando pudiera suponerse que el nivel preescolar pudiera ser un espacio en el que los maestros estuvieran posibilitados para trabajar en la propuesta con más libertad, tanto porque cuentan con un programa propio para la educación bilingüe-bicultural, como porque no tienen contenidos nacionales muy estrictos que cubrir y las características de sus alumnos son las de estar muy ligados a su familia y a su lengua materna, son pequeños y requieren de más juegos y actividades extraescolares.

Sin embargo, debido a que el nivel de los maestros de preescolar está por debajo del de los profesores de la primaria, y al parecer cuentan con una menor preparación académica que éstos últimos, sus clases son muy rígidas, los niños están profundamente controlados, se hace un énfasis enorme en el aprendizaje de ciertos conceptos (mucho, poco, grande, chico), se insiste mucho en los hábitos de higiene, y salvo pocas excepciones, no se fomenta la creatividad del niño para nada.

Como ejemplo de esto tenemos el caso de la siguiente clase de preescolar:

Cuando entramos a observar su clase, la maestra había dibujado en el pizarrón una escuela y un árbol. Cada uno de los niños tenía sobre su escritorio un dibujo idéntico, previamente

elaborado por la profesora, sobre cuyas líneas debían colocar los colores que la maestra les indicaba. Mientras los alumnos seguían las instrucciones marcadas recibían constantes regaños y gritos de su profesora.

Los niños pintaban al mismo tiempo el techo, las paredes, el pasto, el árbol, de su cartoncillo con pinturas de agua que la maestra les iba repartiendo sobre una corcholata.

Aquí tenemos el diálogo entre la maestra y su alumna:

A - ¿Le hago una florecita maestra?

M - ¡Florecitas no! Solamente van a hacer el árbol y la escuela.

Sin embargo es en el nivel preescolar donde es común escuchar la aceptación de los padres de familia para el manejo del mazahua en el aula siempre y cuando no se descuide la enseñanza del español dentro del mismo ciclo escolar.

Hemos señalado ya que, desde nuestro punto de vista, el hallazgo más importante de los maestros durante los cursos fue la posibilidad de integrar contenidos étnicos a su programa educativo, basándose en los diversos elementos de la cultura indígena y en los conocimientos que ellos tienen de distintas áreas (matemáticas, salud, etc.), así como la viabilidad de desarrollar actividades de enseñanza aprendizaje fuera del aula, e incluso elaborar material didáctico utilizando materiales propios de la región.

Sin embargo, estas reflexiones no fueron tan profundas y extensas que pudieran ser asumidas de una forma firme y clara

por todos los maestros mazahauas en el desempeño de su trabajo docente. Así tenemos que en el caso de 1º y 2º de primaria el trabajo se sigue centrando en el desarrollo en los niños de la lecto-escritura en español y de las nociones de suma y resta. En este mismo sentido, en el nivel preescolar se hace hincapié en los conocimientos de los colores, las formas, tamaños y cantidades así como en fomentar hábitos de higiene.

Un elemento que propiciaría la apropiación del conocimiento de manera más amplia coherente y sistemática es la vinculación de la vida escolar a la comunitaria, así como la participación de los padres de familia, ancianos y autoridades de la comunidad en el proceso educativo de los niños. Sin embargo, esto se vió frenado por la concepción que tienen los maestros de sí mismos como profundos conocedores de la cultura indígena, su idea de que la comunidad no tienen capacidad ni interés de "educar" a sus hijos y su relativa desvinculación con la vida de la comunidad.

Por su parte, las comunidades mismas no se creen capaces de participar en las actividades propiamente educativas que desarrolla la escuela, y restringen su presencia al apoyo económico, a los festejos de tipo cívico y social o a la propia construcción y mantenimiento de los edificios escolares.

Además, los maestros han encontrado dificultades para llevar a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje extramuros puesto que los padres de familia opinan que los alumnos no deben salir de las aulas más que en el recreo. En su concepción el aprendizaje escolar solo puede realizarse dentro de los salones de clase.

En cuanto a los niños, para el profesor indígena los conocimientos de los niños sobre su lengua, la naturaleza, el funcionamiento de la familia y de la comunidad, de las tradiciones y las leyendas, etc, no constituyen conocimientos o saberes de importancia que pudieran ser sistematizados y desarrollados en los marcos de la educación formal. En este mismo sentido, desde la perspectiva estrictamente escolar, la investigación y profundización sobre los propios conocimientos del mundo indígena, la participación en el trabajo o en acontecimientos importantes para la comunidad, no son asumidos en la práctica por los maestros como instancias que propician el aprendizaje en los niños sobre los diversos aspectos de las distintas áreas del conocimiento que se proponen en los planes y programas para la educación primaria y preescolar.

Por último, es imposible dejar de señalar que el ausentismo es una grave limitante para el desarrollo de la propuesta educativa indígena bilingüe-bicultural. En las escuelas mazahuas los maestros faltan por razones personales, por reuniones sindicales, por asistencia a cursos de capacitación, reuniones de trabajo con supervisores y en la jefatura del departamento de educación indígena, etc, por su parte, los alumnos faltan a la escuela para participar en los trabajos de la siembra y la cosecha, las fiestas comunitarias, las responsabilidades dentro del trabajo familiar, etc, así como por el escandaloso número de días muertos debido a los festejos y a las actividades preparatorias de los mismos festejos.

De cualquier manera, desde nuestro punto de vista, los cursos de capacitación para el conocimiento y manejo del "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" entre los maestros mazahuas del Estado de México, constituyeron una aportación importante para el trabajo docente de dichos profesores, y en mayor o menor medida, lograron ofrecer al maestro nuevas herramientas y puntos de vista para el desarrollo de su trabajo docente entre los niños mazahuas y sus comunidades.

Aún así quedan grandes problemas por resolver, que van desde la necesidad de capacitar de manera permanente a los maestros bilingües hasta lograr elevar su nivel académico, de tal manera que no sólo sean capaces de comunicarse de manera directa y clara con los alumnos y comunidades sino que eleven el propio nivel académico de los niños que estudian en las escuelas bilingües.

Así mismo, respecto al "Cuaderno-Guía" en particular es necesario simplificar sus propuestas de estructura, de tal manera que se convierta en un instrumento ágil y de fácil manejo para los profesores indios.

Es indispensable también que los profesores indígenas tengan en sus manos todos los elementos posibles para perfeccionar su práctica docente, pero también para contribuir a la construcción de un modelo curricular específico para los niños indígenas.

Por años los indios de México han rechazado la presencia de las escuelas en sus comunidades por su carácter colonizador y

de aculturación, por lo que es urgente que los indígenas le impriman su propio carácter a la educación, de la misma manera que lo han hecho con otros elementos de la cultura.

La estrategia curricular bilingue bicultural pretende contribuir en éste proceso ya que tiene una propuesta metodológica y de contenidos, que pudiera ser válida para todos los grupos étnicos de México. Sin embargo, sus planteamientos deberán irse transformando hasta que los maestros indígenas logren definir el carácter de los "contenidos étnicos específicos" que debe tener la propuesta curricular para cada una de las etnias; decidir también en torno a los "contenidos étnicos generales" que deben ser comunes y pueden ser compartidos por los 56 grupos étnicos de nuestro país; llevar a una reflexión colectiva acerca de los "contenidos nacionales y universales" de la propuesta que serían compartidos de manera común por todos los niños mexicanos; y finalmente, los maestros indígenas deberán definir la metodología que seguirán para llevar adelante la propuesta educativa india.

Es claro que también se requerirá de un gran esfuerzo para transformar las relaciones entre las escuelas y las comunidades indígenas y asignarles a los padres de familia, ancianos y autoridades el papel de pedagogos y no solo el de constructores, manutentores y muchas veces observadores de la vida escolar.

Los maestros indígenas, al igual que los indios en general, se encuentran sumidos en la marginalidad social y política, y están apartados de la toma de decisiones dirigidas desde el

Estado hacia ellos, y particularmente las que se refieren a la educación indígena. Así, a nivel nacional, la Dirección General de Educación Indígena se encuentra supeditada a las decisiones que en materia educativa se tomen en la SEP a nivel central, mientras que los profesionales indios se encuentran relegados al papel de ejecutores de la política educativa definida desde arriba.

De la misma manera, los maestros indios se encuentran en un segundo lugar en relación a los maestros rurales, los cuales a su vez son valorados como "de segunda" respecto a los docentes de las ciudades. Esto sin hablar de las reales limitaciones de los maestros indígenas que se derivan de su condición académica: secundaria y normal semiescolarizada en la mayoría de los casos.

De manera que aislados, sin ninguna retroalimentación en términos de experiencias con maestros de otras etnias, los docentes indígenas no pueden verse motivados a echar a andar de manera seria, y con un trabajo permanente, el proyecto educativo indígena bilingüe-bicultural, que aunque forma parte del discurso educativo oficial respecto a los indígenas, no se ha encontrado con acciones concretas y sólidas de parte del Estado para echarlo a andar.

Creemos que el trabajo de construcción de un currículo propio para los grupos indígenas es una tarea de muy largo plazo y que requiere de un gran trabajo técnico, teórico y de organización. Por eso, solo nos queda citar de nueva cuenta lo

que bien dice Antonio Gramsci: "si de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado aptitudes adecuadas se quiere crear un estrato de intelectuales con las más grandes especializaciones, habrán de superarse dificultades inauditas."

BIBLIOGRAFIA.

- * Aguirre Beltrán, Gonzalo; Lenguas Vernáculas (su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México); 1ª ed.; Ed. Casa Chata; México; 1983.
- * Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC); Los indígenas y su política educativa (I Congreso Nacional); mimeo; México; 1980.
- * Althusser, Louis; La filosofía como arma de la revolución; 8ª ed.; Ed. Cuadernos pasado y presente # 4; México; 1977.
- * Antochiw, Michel; "¿Será posible la educación bicultural?", en: Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin (comp); México Pluricultural: (de la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural); 1ª ed.; Ed. SEP y DGEI; México; 1982.
- * Apple, Michael W.; "Reproducción ideológica, cultural y económica"; en: Patricia de Leonardo (comp.); La nueva sociología de la educación; 1ª ed.; Ed. El caballito - SEP, (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1986; pag. 67 a 101.
- * Bastide Roger; Antropología aplicada; 1ª reimpresión; Ed., Amorrortu; Argentina; 1977.
- * Bazant Milada (comp.); Debate pedagógico durante el porfiriato; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.
- * Berger, Peter L. y Thomas Luckmann; La construcción social de la realidad; 1ª ed.; Ed. Amorrortu; Buenos Aires, Argentina; 1968.
- * Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron; La reproducción (Elementos para una teoría del sistema de enseñanza); 2ª ed; Ed. Laia; Barcelona; 1981.
- * Bourdieu, Pierre; "Espacio social y génesis de las <clases>"; en Revista Espacios, Buenos Aires; nº 2; jul - ago; 1985.
- * Bourdieu, Pierre; "El habitus y la interiorización de la cultura"; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jaisco, México; 1987; pag. 257 a 261.
- * Bourdieu, Pierre; "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales"; en: Patricia de Leonardo (comp.); La nueva sociología de la educación; 1ª ed.; Ed. El caballito - SEP, (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1986; pag's 103 a 129.

* Bourdieu, Pierre; "Estructuras, habitus y prácticas"; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pag. 257 a 261. (Tomado de: Esquisse d'une théorie de la pratique, Librairie Droz, Paris - Ginebra, 1972, pp. 174 - 189. Traducción de Ana Luisa Vega y Gabriela Montes de Oca).

* Bourdieu, Pierre; "Habitus, Ethos, Hexis..."; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pag. 281 a 285. (Tomado de Questions de Sociologie, Les Editions de Minuit, Paris, 1980, pp. 133 - 136. Traducción de Gilberto Giménez Montiel).

* Bourdieu, Pierre; "Algunas propiedades de los campos"; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pag. 299 a 303. (Tomado de Questions de Sociologie, Les Editions de Minuit, Paris, 1980, pp. 113 - 117. Traducción de Gilberto Giménez Montiel).

* Bourdieu, Pierre; "Títulos y abolemos en la nobleza cultural"; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pag. 613 a 633. (Tomado de La distinction. Critique sociale de jugement, Les éditions de minuit, Paris, 1979, pp. 12 - 36. Traducción de Margarita Pierini).

* Bourdieu, Pierre; "Gustos de necesidad y gustos de libertad"; En: Gilberto Giménez Montiel; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Univ. de Guadalajara - COMESCO; Guadalajara, Jalisco, México; 1987; pag. 635 a 637. (Tomado de La distinction. Critique sociale de jugement, Les éditions de minuit, Paris, 1979, pp. 198 - 200. Traducción de Gilberto Giménez Montiel)

* Borssotti, Carlos A.; Sociedad rural, educación y escuela en América Latina; Ed. Kapelusz (UNESCO - CEPAL - PNUD); Biblioteca de cultura pedagógica, serie educación y sociedad; 1ª ed.; Argentina; 1984.

* Brice Heath, Shirley; La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación; 1ª ed.; Ed. Sep-setentas; México; 1976.

- * Britton, John A.; Educación y radicalismo en México. [Los años de Bassols (1934 - 1940)]; Tomo II: 1ª ed: Sep-setentas; México; 1976.
- * Cabral, Amílcar; "Resistencia y Lucha"; en: Hilda Varela Barreta; Cultura y resistencia cultural: una lectura política; 1ª ed.; Ed. El caballito - SEP; (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.
- * Calvo, Beatriz y Laura Donnadiou; El difícil camino de la escolaridad (El maestro indígena y su proceso de formación); 1ª ed.; Ed. CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata # 55; México; 1982.
- * Crispín, María Luisa, Ruth Guzik, et. al.; Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural. (Preescolar); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986.
- * Crispín, María Luisa, Ruth Guzik, et. al.; Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural. (Primero de primaria); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986.
- * Crispín, María Luisa, Ruth Guzik, et. al.; Cuaderno - Guía para la Educación Indígena Bilingüe - Bicultural. (Segundo de primaria); mimeo; Centro de Estudios Educativos; México; 1986.
- * De Leonardo, Patricia (comp.); La nueva sociología de la educación; 1ª ed.; Ed. El caballito - SEP, (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1986.
- * Edwards Risopatron, Verónica; Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria: un estudio etnográfico; 1ª ed.; Ed. DIE - CINVESTAV - IPN; (Col. Cuadernos de Investigación Educativa # 21; México; 1985.
- * Fossaert, Robert; "El habitus y la convivencia ideológica"; En: Giménez Montiel, Gilberto; Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios (La teoría y el análisis de la cultura); SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOS; México; 1987; pag. 287 a 293. (Tomado de La société, tomo 6, Les structures ideologiques, Seuil, Paris, 1983, pp. 100 - 106. Traducción de Ana Luisa Vega).
- * Galván, Luz Elena; La palabra mazahua; 1ª ed.; Ed. Cuadernos de la Casa Chata, Col Othón de Mendizábal, México; 1982.
- * García Canclini, Néstor; "Cultura y organización popular (Gramsci con Bourdieu)"; Rev. Cuadernos Políticos # 39; Ed. Era; México; ene - mzo; 1984.
- * García Canclini, Néstor (editor); Políticas culturales en América Latina; 1ª ed.; Ed. Grijalvo, (Col. Enlace); México; 1987.

* Garduño Cervantes, Julio; El final del silencio. (Documentos indígenas de México); 2ª ed.; Premiá ed. y ediciones del Centro Cultural Mazahua; México; 1985.

* Giroux, Henry A; "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico"; en: Revista de Cuadernos políticos"; pag. 36 a 65. (Copia fotostática).

* Giroux, Henry A; "Más allá de la Teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y de la transformación educativa"; en: Patricia de Leonardo (comp); La nueva sociología de la educación; 1ª ed.; Ediciones El Caballito - SEP; (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1986; Pág. 21 a 66.

* Gonzalvo, Pilar (comp.); El humanismo y la educación en la Nueva España; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Gramsci, Antonio; La Alternativa Pedagógica; 1ª ed.; Ed. Fontamara; España; 1981.

* Gramsci, Antonio; La formación de los intelectuales; 1ª ed.; Ed. Grijalvo, S.A.; (Colección 70); México; 1983.

* Guevara Niebla, Gilberto (comp.); La educación socialista en México (1934 - 1945); 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo; Introducción a la teoría de la educación; 1ª ed.; Ed. Terra Nova, S.A. y Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco; (Col. Biblioteca universitaria básica); México; 1984.

* Hernández Hernández Natalio; "Hacia el reencuentro con nuestra educación india"; En: Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. Y Raúl Vargas Vega (editores); Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. II; 1ª ed.; Ed. UNESCO (OREALC) - I.I.I.; México; 1983; pag's 257 a 264

* Heller, Agnes; Historia y vida cotidiana (aportación a la sociología socialista); 2ª ed.; Ed. Grijalvo (Col. enlace); México; 1985.

* Hernández López Ramón; "Reflexiones en torno al Sistema de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural"; en Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. Y Raúl Vargas Vega (editores); Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. I; 1ª ed.; Ed. UNESCO (OREALC) - I.I.I.; México; 1983; pag's 115 a 130.

* Kosik, Karel; Dialéctica de lo concreto; Cap. "Metafísica de la vida cotidiana"; 1ª ed.; Ed. Grijalvo; México; 1976.

* Lavín de Arrive, Sonia; "Exclusión y rezago escolar: Elementos para una interpretación y prospectiva"; (Ponencia presentada al Coloquio Sobre el Estado Actual de la Educación en México); mimeo; Centro de Estudios Educativo y Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación para América Latina y el Caribe; México; 1986.

* López, Gerardo y Sergio Velasco; Aportaciones indias a la educación; 1ª ed.; Ed. El caballito - SEP; (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Loyo, Engracia (comp.); La casa del pueblo y el maestro rural mexicano; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Mejía Pifferos, María Consuelo y Sergio Sarmiento Silva; La lucha indígena: un reto a la ortodoxia; 1ª ed.; Ed. Siglo XXI, (Col. Biblioteca México: actualidad y perspectivas); México; 1987.

* Montoya Medinaceli, Víctor; "La Educación Bilingüe en proyectos integrados"; en: Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. y Raúl Vargas Vega (editores); Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. II; 1ª ed.; Ed. UNESCO (OREALC) - I.I.I.; México; 1983; pág's 57 a 82.

* Nahmad Sittón, Salomón; "Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?" en: Patricia Scanlon, Arlene y Juan Lezama Morfin (comp's); México pluricultural (de la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural); 1ª ed.; Ed. SEP y DGEI; México; 1982.

* Nahmad Sittón, Salomón; "La Educación Bilingüe y Bicultural para las regiones interculturales de México"; en: Revista América Indígena; Vol. XLII; Nº2; Ed. I.I.I.; México; abr-jun de 1982 pág. 203 a 220.

* Nilo, Sergio U.; "Un aporte para la clarificación del problema de la educación indígena en América Latina"; mimeo; México; 1982. (Ponencia presentada en el "Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas en el contexto del proyecto principal de la UNESCO; organizado por la I.I.I. y la UNESCO del 4 al 9 de octubre de 1982.

* Pomar, María Teresa; "Cultura popular y educación bicultural y bilingüe", en: Revista América Indígena; Vol. XLI; Nº 2; Ed. I.I.I.; México; abril-junio de 1981.

* Rama, Germán, W. "Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular"; en: Parra, Rodrigo, Germán W. Rama, José Rivero Herrera y Juan Carlos Tedesco; La educación popular en América Latina; Ed. Kapelusz (UNESCO - CEPAL - PNUD); Col. Biblioteca de Cultura pedagógica, Serie educación y sociedad; 1ª ed.; Argentina; 1984.

* Ramírez, Rafael; La escuela rural mexicana; Ed. especial del día del maestro; Ed. SEP; México; 1982.

* Rockwell, Elsie (comp.); Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente; 1ª ed; Ed. El caballito - SEP, (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985; pag. 67 a 101.

* Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. Y Raúl Vargas Vega; "Delimitaciones del campo problemático en educación indígena", como 'Introducción' de: Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. Y Raúl Vargas Vega (editores); Educación, Etnias y Descolonización en América Latina, (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. II; 1ª ed.; Ed. UNESCO (OREALC) - I.I.I.; México; 1983; pag's XVII a XXV.

* Sáenz, Moisés; México integro; 1ª ed.; Ed. SEP/80-F.C.E.; México; 1982.

* Safa, Patricia; "Como se forman los niños populares (escuela y familia); En: Revista Nueva Sociedad # 84; Ed. Nueva Sociedad; Venezuela; jul - ago de 1986; pp. 147 a 158.

* Safa, Patricia; Socialización infantil e identidad popular; Tesis de maestría; E.N.A.H.; México; 1986.

* SEP (Subsecretaría de Educación Elemental y Dirección General de Educación Indígena); Bases Generales de la Educación Indígena (Documento de trabajo); mimeo; México; 1984.

* SEP (Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Indígena, Subdirección técnica); Libro del Maestro Bilingüe (Primer Grado, Unidades 1 - 8); 1ª ed.; Ed. SEP; México; s/fecha.

* SEP (Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Indígena); Estrategia para la Elaboración, administración y evaluación de la propuesta curricular de la educación básica indígena; (Documento de trabajo); mimeo; México; 1984.

* SEP (Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Indígena); Sistema de capacitación integral del personal docente bilingüe (proyecto); mimeo; México; 1985.

* S.E.P., S.E.E. y D.G.E.I.; Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena (documento de trabajo); mimeo; México; 1985.

* Solana, Fernando, Raúl Cardiel, et.al.; Historia de la educación pública en México (Tomo I); 1ª ed. en SEP/80; México; 1982.

* Staples, Anne (comp.); Educación: Panacea del México independiente; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Tedesco, Juan Carlos y Rodrigo Parra; "Marginalidad urbana y educación formal (Planteo del problema y perspectivas de análisis)"; en: Parra, Rodrigo, Germán W. Rama, José Rivero Herrera y Juan Carlos Tedesco; La educación popular en América Latina; Ed. Kapelusz (UNESCO - CEPAL - PNUD); Col. Biblioteca de Cultura pedagógica, Serie educación y sociedad; 1ª ed.; Argentina; 1984.

* Torres Septién Valentina (comp.); Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1985.

* Varese, Stéfano; Indígenas y educación en México; 1ª ed.; Ed. C.E.E. y G.E.F.E; México; 1983.

* Varese, Stéfano y Nemesio J. Rodríguez; "Etnias, indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectivas", en: Rodríguez J. Nemesio, Elio Masferrer K. Y Raúl Vargas Vega (editores); Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. (una guía para la educación bilingüe intercultural); Vol. II; 1ª ed.; Ed. UNESCO (OREALC) - I.I.I.; México; 1983; pág's 3 a 55.

* Villegas Cruz, José Pedro. Informe de trabajo social y docente (para obtener el título de Profesor de Educación Primaria); Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, Centro Regional No. 14; San Francisco del Río, Ixtlahuaca, México; 1981.

* Villoro, Luis; Los grandes momentos del indigenismo en México; 1ª ed.; Ed. de la Casa Chata, Núm. 9; México; 1979.

* Williams, Raymond; "Los significados de la reproducción"; En: Patricia de Leonardo (comp.); La nueva sociología de la educación; 1ª ed.; Ed. El Caballito - SEP, (Col. Biblioteca pedagógica); México; 1986; pag. 131 a 156.