

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

*Ludka de Gortari**
Ek del Val**

En este trabajo presentamos una descripción del contraste que existe entre el desarrollo de la discusión teórica y las actividades que se observan en las aulas de una muestra de escuelas primarias bilingües en zonas indígenas.

En primer término recuperamos algunos de los significados o connotaciones que se han dado al término intercultural y su vinculación con el espacio educativo incluido el aspecto lingüístico.

En segundo lugar hacemos un breve recuento de la presencia de la noción de interculturalidad y sus antecedentes en el diseño de las ofertas educativas institucionales en México desde la época colonial hasta nuestros días en zonas indígenas.

Como tercera tarea describimos algunas situaciones en aula en las que se aprecian las dificultades para hacer realidad los lineamientos educativos.

En cuarto lugar mencionamos los factores a los que se han atribuido las dificultades para desarrollar la educación intercultural en países de América Latina, incluido México, entre los que destaca la complejidad de contar con maestros que tengan la formación requerida para esta tarea.

En los últimos años el término intercultural ha tenido por lo menos dos connotaciones que nos parece importante retomar. Por una parte se ha usado para referirse a la situación que se presenta en algunas regiones indígenas en las que conviven más de un grupo étnico, dando por resultado culturas regionales que comparten elementos culturales que provienen tanto de la cultura nacional como de los diferentes grupos étnicos.

En atención a la situación descrita, no es pertinente la propuesta de una "educación bilingüe y bicultural", en cuanto a lo cultural dado que son más de dos culturas las que están presentes en la región y en las que se han formado los niños, sin embargo, sí es conveniente en cuanto a la lengua, porque la educación bilingüe pretende atender el desarrollo de la lengua materna y el de la lengua nacional.

* Asesora de la Dirección en Jefe del Registro Agrario Nacional

** Becaria en el Instituto de Ecología de la UNAM

En las recomendaciones de la UNESCO se menciona que en la educación formal el niño está en condiciones de aprender más y mejor cuando se le instruye en su lengua materna, así mismo se insiste en que el niño que desconoce la lengua en que se le instruye, no puede entender la información que se le transmite ni en los contenidos ni en las indicaciones.²

En el caso específico de las lenguas minoritarias, cobra especial importancia el planteamiento metodológico para la enseñanza formal en dos lenguas ya que de esto depende el éxito del aprendizaje escolar en los niños.

Por lo anterior, si bien es cierto que enseñar a leer a un niño potencialmente bilingüe puede no diferir de enseñar a un monolingüe, también es verdad que el niño bilingüe tiene más necesidades en cuanto al conocimiento y desarrollo oral de dos lenguas, y que en ese sentido, el maestro debería poder conocer diversas metodologías y seleccionar la que mejor apoye a sus alumnos.

Debido a que desde el punto de vista lingüístico-psicológico, la lecto escritura debe iniciarse después de haber adquirido las funciones de la lengua hablada, se presenta como una condición necesaria para adquirir con éxito la escritura y otras competencias escolares, la suficiente formación de la lengua hablada. Por ello se fortalece la idea de que, desde la perspectiva de la educación bilingüe, se inicie la escritura en la lengua materna de los niños.³

Por otra parte el término intercultural se ha usado para abordar procesos a nivel nacional, tal es el caso de la Constitución boliviana en la que se establece que la educación será "bilingüe e intercultural".⁴ También para el caso de México, en el Informe de labores 1997-1998 de la Secretaría de Educación Pública se señala que:

Para atender adecuadamente los propósitos que se persiguen con la educación indígena, a partir de 1996 se ha ido conformando un modelo de educación intercultural bilingüe para niñas y niños de las diferentes etnias del país, cuyo punto de partida es el currículo nacional de la educación básica, pero que tiene características especiales que se derivan justamente del carácter intercultural de esta enseñanza.⁵

II

Desde los primeros años de la época colonial, los misioneros hicieron uso de las lenguas vernáculas para educar a los niños indígenas, también las aprendieron para conocer las creencias de los dominados y poder "desterrar las idolatrías". Tuvieron que pasar siglos e importantes movimientos sociales para que las creencias se reconocieran como culturas y se valoraran como tales.

Durante la colonia la educación tenía un carácter preferentemente religioso. Estaba concebida como un recurso para la evangelización y para la incorporación de los indígenas a la nueva sociedad en condiciones menos desfavorables, para lo cual, incluso se propuso que el náhuatl fuera la lengua franca y que todos los misioneros la aprendieran para poder enseñar con mayor facilidad.

La rivalidad creciente entre eclesiásticos que favorecían el castellano para los indios, y los que insistían en los idiomas vernáculos, provocaron que al finalizar la dominación española se aceptara el castellano como lengua de uso común.

En la independencia la condición de marginación indígena se mantuvo igual; pocos podían asistir a la escuela, y muchos de los que podían ir, la dejaban muy pronto porque no entendían el idioma que les hablaba el profesor (castellano), y al mismo tiempo, las cosas que les enseñaban en la escuela no les ayudaban a resolver sus problemas.

A pesar del ambiente hostil hacia los grupos indios que se respiraba en esa época, algunos miembros liberales de la cámara como Juan Rodríguez Puebla, luchaban por un sistema educativo que estuviera planeado para los indios, en el cuál se pudieran seguir empleando las lenguas vernáculas.

Durante todo el siglo XIX, la educación siguió siendo en español, y los indios no tuvieron cabida dentro de la enseñanza en las escuelas.

A partir de la revolución, se dieron posiciones encontradas sobre el proyecto nacional, entre los que afirmaban que se debían preservar las lenguas y culturas autóctonas y los que pugnaban por la incorporación de éstos al Estado nacional. Esta controversia provocó que la política lingüística y cultural hacia los indígenas tuviera dos procedimientos básicos: la castellanización directa y la asimilación indirecta a través de diversos métodos bilingües, dónde la lengua vernácula tenía un papel de apoyo a la enseñanza.⁶

En 1940 se celebró el primer Congreso Indigenista Interamericano, donde se reconoció que la educación debía tomar en cuenta la cultura y la personalidad del educando. Con este enfoque el Instituto Nacional Indigenista demostró, a partir de 1951, que la participación de miembros de las propias comunidades, adiestrados para la tarea de maestros en la educación bilingüe bicultural, resultaba el sistema más idóneo para atender a los niños indígenas. El empleo de este tipo de personal se institucionalizó en 1964.

"En la Secretaría de Educación Pública se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena (1971), donde se concentraron los distintos servicios educativos para este ámbito que estaban dispersos".⁷ Es en el año de 1978 que se establece la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a la que se le encarga el cumplimiento de las metas del "Programa de Educación para Todos", en el ámbito indígena.⁸

El enfoque que se utilizó en la DGEI fue el de la educación bilingüe bicultural, que aboga por un modelo educacional usando las lenguas indígenas como la lengua de instrucción y el español como una segunda lengua. En este modelo el contenido educativo es bicultural, lo cual significa que descansa en ambas culturas, la indígena y la nacional.⁹ Las principales funciones de la DGEI eran las de:

- Proponer los contenidos y métodos así como los procedimientos pedagógicos para la educación de la población indígena que no habla español.
- Organizar, desarrollar, operar y evaluar los programas usados para la enseñanza del español a la población indígena.
- Empezar programas y servicios de educación básica, particularmente en las comunidades indígenas donde prevalece el monolingüismo y no se habla el español. En este sistema de educación primaria el español está programado como una segunda lengua, de manera que tanto el español como la lengua indígena lleguen a ser lenguas funcionales en las áreas indígenas del país.¹⁰

Para lograr las metas propuestas, en 1981 se elaboraron libros de lecto escritura en 25 lenguas con sus variantes, el programa preliminar de preescolar, ediciones bilingües de cuentos y leyendas y los borradores de gramáticas para el primer ciclo de la primaria. Se mantenía el énfasis en la capacitación y actualización en la educación bilingüe bicultural al personal en servicio y al de nuevo ingreso.

La reflexión sobre la identidad étnica y en particular sobre la cultura contemporánea de los grupos indígenas ocupó un lugar relevante durante los años ochenta, de manera especial queremos citar los aportes del doctor Guillermo Bonfil sobre el control cultural.

El control cultural se define como el sistema que ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Estos pueden ser materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Los elementos culturales también pueden ser: propios (cuando son heredados por las generaciones anteriores y la unidad social los produce, reproduce, mantiene o transmite) y ajenos (cuando forman parte de la cultura del grupo, pero éste no los ha producido ni reproducido). Con base en este concepto, el doctor. Bonfil esclarece cómo los grupos sociales, en este caso, étnicos, tienen diferentes formas de tomar decisiones con respecto a los elementos culturales, que desembocan en varios tipos de control cultural. Así se puede decir que existen cuatro tipos de control cultural:

- *Cultura autónoma.* El grupo social toma las decisiones sobre los elementos culturales propios; la autonomía consiste en que no hay dependencia externa en relación con los elementos culturales sobre los cuáles, otros ejercen control. Un ejemplo podría ser la práctica de la medicina tradicional en los pueblos indígenas.
- *Cultura impuesta.* Aquí ni las decisiones, ni los elementos son propios del grupo. Un ejemplo puede ser la escuela como institución, en comunidades donde las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (calendario, programas, obligatoriedad de la enseñanza) y los elementos que se ponen en juego son también ajenos (contenidos, idioma, maestros).
- *Cultura apropiada.* Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Ejemplo: grabar y conservar la música local con tecnología externa.
- *Cultura enajenada.* Aquí se ha perdido la decisión sobre los elementos propios del grupo. Ejemplos: la folklorización de las fiestas, la explotación de un bosque por una compañía maderera.

Esta concepción apunta una vez más hacia la importancia de que la educación formal que reciben los niños indígenas sea bilingüe e intercultural, para que la información que impartida como parte de la cultura universal sea recibida en un contexto de valoración de la cultura propia y pueda constituirse como cultura apropiada y no impuesta, de tal forma que se siga desarrollando la cultura propia enriquecida con elementos de la cultura nacional.

De la misma manera que todos los niños mexicanos requieren partir de ampliar los conocimientos que tienen como parte de las experiencias vividas en la familia que se enmarcan en la cultura regional, la cual con mucha seguridad tiene antecedentes indígenas, por lo que es conveniente que no sólo conozcan sus raíces sino que se reconozcan como parte de la diversidad cultural, como una forma de propiciar la autoestima y el respeto a la diferencia.

Acorde a estos planteamientos, en 1993 se aprobó un nuevo plan y programa para la educación primaria en el que se destaca la importancia de un verdadero dominio de la lectura y escritura, que parte del desarrollo de la lengua oral, de los conocimientos que ya tienen los niños cuando llegan a la escuela.

A partir de lo cuál, se propone que para que los niños tengan un desempeño óptimo, deben aprender a leer y escribir en la lengua que mejor se expresen. De esta manera fue posible contar con libros de texto en lenguas indígenas para los dos primeros ciclos de la educación primaria, orientados por el programa nacional, así como con materiales para el aprendizaje del español como segunda lengua.

Asimismo, cerca de 30 mil maestros de educación indígena, recibieron cursos de actualización específicos sobre la escritura en su lengua, y también participaron en los cursos dirigidos a todos los maestros de primaria.¹¹

La presencia de las culturas indígenas en los libros de texto gratuito ha evolucionado desde su aparición en 1959 hasta 1993, año en el que por una de las principales estrategias del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se renovaron los libros de texto gratuito, después de haber permanecido 20 años sin modificaciones relevantes.

En un estudio realizado por Álvarez de Testa, se muestra claramente como en los libros de texto publicados entre 1973 y 1990, existen consideraciones racistas que no permiten entender a los grupos indígenas como mexicanos:

Con el razonamiento de la identidad mestiza de los mexicanos, se produce el enredo de considerar a los grupos indígenas como extranjeros en su patria.¹²

Después la autora señala cómo Mesoamérica es considerada en los Libros de Ciencias Sociales de 6° grado y Ciencias Naturales, dentro del capítulo del "Hombre primitivo":

Se equipara a los hombres contemporáneos del mamut, talladores de flechas y cazadores de bestias salvajes, con los hombres indígenas.¹³

Y argumenta que, con esta base, no se presentan claramente las herramientas para entender nuestras raíces indígenas y ubicar el mundo prehispánico en un contexto adecuado. Por otro lado, Álvarez de Testa, menciona que no existe una articulación clara entre nuestro pasado prehispánico y los grupos indígenas actuales, por lo que se impide una concepción integral de la identidad mexicana, así como de la evolución de la cultura nacional.

La autora critica a los responsables de la formulación de los libros de texto de Ciencias Sociales (vigentes a la fecha), porque con el fin de enseñar una "verdadera historia universal" y, al mismo tiempo, evitar la confrontación entre "el indigenismo estridente y la visión eurocentrista", presente en los libros anteriores a 1973,¹⁴ la evolución de la cultura nacional y de la identidad del mexicano es muy confusa.¹⁵

A partir de 1993 es necesario considerar que además de los libros de texto gratuito nacionales, existen los libros estatales para tercer grado así como libros de texto gratuito en más de 30 lenguas indígenas, que como ya se dijo, buscan responder en alguna medida a la concepción de una educación intercultural, sin embargo, como se verá en el próximo apartado, la intención de los materiales así como de su orientación pedagógica encuentran dificultades para su aplicación.

III

En observaciones de aula realizadas durante 1996-1997 en escuelas primarias bilingües localizadas en la región huasteca, a las que asisten niños que hablan náhuatl y tének, en los estados de Hidalgo y San Luis Potosí, destaca la dificultad que se tiene para realizar una enseñanza bilingüe sistemática, los maestros recurren a la traducción simultánea o al uso mezclado de las lenguas en un porcentaje de 12.12 y 29.05 respectivamente, porque no logran que los alumnos entiendan de manera satisfactoria lo que exponen.¹⁶ Presentamos algunos ejemplos de estas situaciones.

Mezcla de las dos lenguas

9:25 El maestro empieza las clases preguntándoles a los alumnos sobre los libros que llevaban en primero, segundo y actualmente, los niños responden con los nombres de los libros, los alumnos comentan que en primero tenían el libro integrado, el libro náhuatl, el de matemáticas; él vuelve a preguntarles qué otro libro llevaban, ellos responden que el de español y los de otras materias de segundo grado.

Les pregunta qué hacían con los libros de los otros ciclos, los niños contestan "cartón", y otras cosas, aquí el maestro les explica que es mejor que los guarden en un rincón de su casa en forma vertical para que los puedan consultar cuando sea necesario. (náhuatl)

Luego les pregunta donde hay más libros, los alumnos contestan que en la dirección, él les dice que si en la dirección o en la biblioteca, ellos contestan que en la biblioteca, y que también están los libros de los demás ciclos. El maestro insiste en preguntarles qué más libros hay en la biblioteca, los niños en coro le responden que la lotería, cuentos, canciones. Les da otras instrucciones y pone una definición de biblioteca en español en el pizarrón, les pide que la copien, los alumnos conforme van terminando se lo enseñan.

9:55 Sacan su libro de texto de español, en lengua les dice en qué página del libro está la definición de biblioteca, él junto al grupo la leen. Aquí algunas instrucciones son en lengua y otras son en español. Hace algunas preguntas sobre la definición que acaban de leer, él les da la explicación (español) y pone como ejemplo el diccionario, la explicación es en lengua. Les pide que copien la definición del libro, pero les da la explicación en náhuatl.

Lectura y escritura: recuperación de experiencias

10:00. El maestro les pide el cuaderno de rayas y comienza a preguntarles (todo en náhuatl) sobre la fiesta del sábado de inauguración del puente y sobre el torneo de básquetbol que se hizo ese mismo día. Los niños le comienzan a relatar lo que vieron y él maestro lo resume en frases que escribe en el pizarrón "Telpokamej mauiltijken yaloa", los hace ir repitiendo palabra por palabra, y de igual manera de atrás para adelante. Luego escribe "Tlakamej uan siamej, okichpilmej, siuapiilmej, kikajken, sakahuili", y repiten con él, muchos intentando leerlo directamente. Continúa el maestro y escribe "Se tlakatl kikikaltsajke paya tlateui"; les hace repetir antes de leer y cuando terminan, empieza otra vez de atrás para adelante, palabra por palabra en tres ocasiones.

Después le da una vara a un alumno para que pase al frente a ubicar la palabra que el maestro le indica. Así va pasando a todos los alumnos, cuando uno se equivoca, le pide a otro que indique la palabra correcta o directamente se acerca a explicarles cual es el problema. (Me sorprende la atención que logra y la manera activa en que hace participar a todos).

Participación de los alumnos en clases

10:00 Les pide que platiquen un cuento en náhuatl o español, que ellos conozcan o les hayan platicado sus abuelos o padres, los alumnos no quieren hablar frente al grupo, hay niñas que empiezan a contarlo pero en voz muy baja (náhuatl) y cuando el maestro les dice que pasen al frente no quieren, por lo que decide que mejor lo escriban en su cuaderno, los niños le dicen que mejor lo cuentan, las niñas son las primeras en contar un cuento. Una niña pasa a contar su cuento (náhuatl) y todos la rodean para oírla mejor, los niños están muy atentos al relato y le ayudan cuando algo se le olvida, cuando termina el maestro les hace preguntas al grupo sobre lo que acaban de oír, luego le pide a Laura que le dicte los nombres de los dioses que se mencionan en el cuento el escribe Quetzalcoatl, Huitzilopochtli, Tescatipocatl, Omecatli, y les pide a los niños que lo copien y que escriban otros que ellos recuerden. Les revisa lo que escribieron y los califica; en general todos los niños participan en esta actividad. (Náhuatl)

10:30 a continuación pide que saquen sus libros de texto de español, ejercicios, y lo abran en la página 88-89, inmediatamente los niños empiezan a leer la lección, cada uno en su lugar en voz baja, cada quien por su lado, los niños señalan y marcan las sílabas con el dedo de lo que van leyendo, el maestro los deja un rato, después le pide a Maricela que lea en voz alta para todos, al terminar el maestro les pregunta a los educandos que entendieron de la lectura (todo es en español)

Recuperación de saberes locales

8:50. Maestra: "Les voy a decir la tarea de español, ¿ya abrieron su cuaderno?, escriban unas coplas y canciones ayudados por sus papás, van a investigar con sus papás y sus parientes las que ellos conozcan, pregúntenles a sus abuelitos, ellos saben mucho de lo que se cantaba antes." Después lo explica en náhuatl como para reafirmarlo y dice: "!Cierren su cuaderno de español!"

11:45. Después de haberles explicado la división regional del Estado de San Luis y señalado la localización de la Región Huasteca y sus características, esto de forma

muy mecánica y sin permitir casi la participación de los alumnos, les comienza a poner unos ejercicios:

Maestra: "Bueno, pónganse de pie. Firmes, no brinquen. ¿a ver quién quiere dar órdenes pues? (ya molesta). Manos arriba, abajo, a los lados. Arriba, abajo (todos parecen divertirse mucho con mover el cuerpo aunque sea un poquito, lástima que esto no se canalice hacia el aprendizaje de conocimientos académicos); manos a la cintura, a ver para arriba. Uno, dos, tres, salten, salten (las carcajadas no se hacen esperar), no griten, a ver otra vez. A ver siéntense ¿ya se cansaron?"

Alumnos: "Nooooo".

Maestra: "Bueno ya. Recuerden, nuestro cuerpo debe estar sano, debemos comer, tomar agua, pero no debemos comer en cantidad. Hay que variar los alimentos todos los días, comer frijoles, nopales, calabaza, cerdo, pollo, también frutas y verduras. Hay bastante fruta ¿Cómo cual?"

Alumnos: "Guayaba, plátano, ciruelo, mango, capulín, zapote negro, naranja, papaya, piña, "coaxocotl", limón, mandarina, "coaxilotl", "aguacatl", tamarindo, melón, sandía, columpio".

Los niños participan muy contentos hablando de lo que si conocen, de lo que ven cotidianamente y de los nombres que sus padres les han ido enseñando.

Maestra: "Tarea para empezar ahorita, en columnas, relaciones así (escribe en el pizarrón) semillas, frutas, verduras, flores. "Para ahorita van dibujando, en semilla, maíz y lo dibujan y así se siguen con todo lo que ya dijeron".¹⁷

La dificultad del manejo diferenciado de las lenguas aunada a la alta movilidad geográfica del personal docente y en algunos casos, a la falta de claridad respecto de los objetivos de la educación bilingüe e intercultural, llaman la atención sobre la distancia que existe entre el modelo educativo que involucra conceptos surgidos en la esfera intelectual y la realidad escolar en regiones con alta marginación social.

Los maestros se enfrentan a una complejidad educativa para la cual han recibido una deficiente información, sin embargo, en aquellos casos en los que el aprendizaje de la lectura y escritura se realiza en lengua indígena, se observó coincidencia entre el logro de un mayor número de niños alfabetizados y el trabajo sistemático en lengua indígena, que donde existe menor claridad respecto al modelo educativo. Los libros en lenguas indígenas constituyen un apoyo importante, pero su uso depende en gran medida de la actualización de los maestros, así como de su actitud y compromiso hacia la educación bilingüe.

En la medida en que no se apropian los maestros de la metodología para el ejercicio de la educación bilingüe, tampoco tienen éxito en la dimensión intercultural ya que parte del problema radica en la comprensión que se tiene respecto de la fundamentación pedagógica de la alfabetización en lengua indígena y su vinculación con la concepción del mundo.

En cuanto a que todos los niños mexicanos participen de una educación intercultural, ya se mencionó el avance de que existan libros estatales de historia y geografía para tercer grado de primaria, además en el Atlas de México, que es otro de los libros de texto gratuito, se encuentra la localización de los grupos hablantes de lenguas indígenas, pero en general la presencia de los indígenas se refiere más a aspectos históricos.

IV

En las últimas décadas, la educación bilingüe intercultural se ha desarrollado en la mayoría de los países del continente americano que presentan una población indígena considerable. Sin embargo, las modalidades que ésta ha adoptado son muy diversas, y se relacionan con las características étnicas y nacionales, particulares de cada país. Como se puede apreciar en el Cuadro 1, México es el país que en términos absolutos cuenta con un mayor número de indígenas, sin embargo, en términos relativos, la presencia de población indígena es mucho mayor en Bolivia y Guatemala, situación que determina para estos últimos el peso de los movimientos indígenas y para el primer caso las dimensiones del reto.

De acuerdo con las estimaciones hechas por el Instituto Nacional Indigenista, en los municipios que tienen una concentración indígena superior al 70%, en 1990 no asistía a la escuela el 28.32% de los niños en edad escolar.¹⁸

Cuadro 1.
Población Indígena de América Latina

País	Año	Población Indígena	%
Bolivia	1988	2 641 700*	
			51.3
Guatemala	1981	2 536 443	
			41.8
Perú	1981	3 626 944*	
			24.8
Panamá	1990	194 269	
			8.3
México	1990	5 282 347*	
			7.4

*Población de 5 años y más (Fuente: Boletín demográfico, CELADE 1992)

**Fuente Instituto Indigenista Interamericano, 1997

En Bolivia, Ecuador y recientemente en Colombia, la educación intercultural bilingüe (EIB) ha cobrado mucha fuerza puesto que las organizaciones indígenas apoyan y exigen la implementación de políticas educativas que permitan el aprendizaje de las lenguas locales, así como el desarrollo de su cultura. En Nicaragua la evolución de la educación indígena ha sido sutilmente diferente porque ha estado vinculada con la construcción de las autonomías regionales.¹⁹

Otro factor que ha permitido un mejor desarrollo de la EIB en los cuatro países mencionados, es la existencia de una legislación que establece como obligatoria la enseñanza bilingüe.

El caso peruano es particularmente preocupante; desde los años 30 han existido múltiples programas de educación bilingüe apoyados tanto por el gobierno como por agencias de cooperación internacional, pero salvo en la región amazónica, no han tenido mucho éxito puesto que las organizaciones indígenas aimara y

quechua no se reconocen como tales, sino más bien como campesinos, y por lo tanto, no tienen una demanda de educación bilingüe para sus hijos.²⁰

A pesar de tener historias diferentes en cada uno de los países de América, la educación intercultural bilingüe manifiesta el mismo tipo de problemas. En todos los casos, el cuello de botella es la falta de personal docente calificado para impartir este tipo de educación así como por la falta de material didáctico apropiado.

Existen esfuerzos aislados para tratar de resolver este problema, en Ecuador, por ejemplo, se constituyeron cuatro institutos interculturales bilingües para la formación de maestros de primarias bilingües pero se enfrentan con el mismo problema: ¿quién va a enseñar a estos maestros?

Además de personal capacitado, la EIB exige para su correcta realización, el involucramiento de los padres de familia y de la comunidad. Los maestros no siempre están dispuestos a aceptar la participación de personas ajenas a la escuela, por miedo a perder su hegemonía en el medio rural, este es el caso de Bolivia y Ecuador.²¹

En el caso de México, ha sido posible observar en campo la puesta en práctica de algunas de las medidas propuestas a partir de 1993, sin embargo, aún no se pueden dimensionar en toda su amplitud los resultados de las mismas. Sería necesario que se aplicaran durante más tiempo y que se mejoraran algunas acciones, como la de actualización de los maestros.

De cualquier manera, resulta alentador constatar el entusiasmo con que algunos maestros y alumnos abordan el aprendizaje de la lectura en lengua indígena, se comprueba que es posible y que los esfuerzos institucionales por propiciar una educación acorde a las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas pueden encontrar una respuesta favorable.

Es mucho lo que falta por hacer; en varios aspectos los requerimientos son semejantes a los de la educación primaria general en zonas rurales marginadas, con las diferencias que implica el bilingüismo. Las medidas propuestas para mejorar la educación básica son pertinentes para la educación de los niños indígenas y no llegan a la educación bilingüe en la misma proporción debido en parte a la extrema marginación y a algunos mitos y realidades de las lenguas indígenas.

También se advierte que a pesar de las dificultades que presenta la educación bilingüe, es una alternativa que ofrece mejores resultados que la castellanización intentada durante muchos años.

En cuanto a la formación de maestros, a partir de 1997 existe una nueva perspectiva dada por la existencia de la asignatura regional en escuelas normales, ya que representa una gran oportunidad para proporcionar una educación intercultural y atender a las características específicas de la población escolar, una vez garantizada la homogeneidad en el enfoque y en el programa nacional de educación primaria. En particular la opción vinculada con el tema: Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas, que, de acuerdo con los lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la asignatura regional atiende al:

Propósito específico de contribuir al desarrollo de capacidades para: valorar la diversidad lingüística que caracteriza a la población de la región y aplicar estrategias

para aprovecharla como un medio que permite fortalecer el desarrollo de la expresión oral y escrita de los niños.²²

Los indicadores educativos más preocupantes se localizan en regiones donde predomina la población hablante de alguna lengua indígena. En 1994 la eficiencia terminal era de 29.42%,²³ mientras que a nivel nacional era de 74.2%²⁴ Si recordamos que el planteamiento nacional privilegia que los alumnos de primaria entiendan lo que leen y se puedan expresar de manera oral y escrita, estaremos de acuerdo en que esta asignatura regional puede ser muy importante para que los hoy alumnos de la escuela normal tengan mejores elementos para lograr los objetivos educativos de los alumnos en primaria.

Es bastante probable que en las entidades federativas que tienen un alto porcentaje de población indígena, los maestros de nuevo ingreso se ubiquen en localidades en las que no todos los niños sepan hablar el español, porque en esas escuelas (que no son de educación bilingüe) los maestros procuran permanecer el menor tiempo posible, por su aislamiento y bajo nivel de bienestar.

Es también conveniente mencionar que para los maestros que se incorporen a las escuelas primarias bilingües en zonas indígenas se requeriría de una licenciatura específica o de un diplomado posterior, en el entendido que en esas escuelas la mayoría de los niños tienen como lengua materna alguna lengua indígena. Por esta formación especial los maestros deberían recibir mejores ingresos.

Si la población indígena estimada por el INI representa el 10% de la población nacional, la preparación de los maestros que atenderán al 90% restante es prioritaria; además porque es necesario tener bien definidos los programas de las escuelas normales en general; sin embargo, los maestros que van a zonas indígenas requieren de esa formación general y además la específica; no son excluyentes.

La asignatura regional en escuelas normales referida al tema: Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas, puede adoptar por lo menos dos modalidades, en atención a las características de los alumnos y maestros de cada escuela normal.

La primera modalidad se puede adoptar cuando los alumnos hablen alguna de las lenguas indígenas de la entidad, se cuente con maestros que puedan impartirla y posibles asesores etnolingüistas.

La segunda, para el caso en que los alumnos no hablen alguna de las lenguas indígenas de la entidad.

Sería recomendable que esta asignatura regional tuviera como propósitos generales:

- Que los alumnos vinculen todo lo que han aprendido sobre la importancia de que para adquirir nuevos conocimientos se parta de las experiencias y conocimientos que ya tienen los niños y que en el caso de los niños indígenas, éstos están referidos a una cultura diferente a la nacional.
- Que reconozcan el valor de las otras culturas y la pertinencia de la educación intercultural que enfatice la autoestima de cada uno de los niños, respetando sus diferencias.

- Que los alumnos vinculen todo lo que han aprendido sobre la importancia del lenguaje en la educación primaria, con los efectos de que la lengua materna de los niños sea diferente a la nacional. Así como la necesidad de que aprendan el español de manera sistemática, teniendo presente que para los niños pequeños, el dominio de la estructura de la lengua materna determina el aprendizaje de la segunda lengua. Así, el futuro maestro deberá tener presente que las estructuras de las lenguas son diferentes y deberá estar en condiciones de identificar en el grupo de niños el dominio que cada uno tiene del español, apoyándose en una prueba de colocación.

En cuanto a los propósitos específicos para la primera modalidad se sugiere: que los alumnos normalistas sepan escribir en su lengua materna y que sean capaces de usar los libros en lengua indígena para los primeros grados de la educación primaria.

Por último, es importante apreciar que en nuestro país en 1995 existían 7,581 escuelas primarias indígenas y casi igual número de preescolares en las que laboraban 39,045 maestros bilingües, que se ha realizado un esfuerzo de investigación, elaboración y edición de 124 libros, que permitió, durante el ciclo escolar 95-96, dar atención educativa bilingüe en 50 zonas interétnicas de 32 lenguas, que si bien representan poco más del 50% de los materiales requeridos para cubrir la totalidad de la demanda, permitió apoyar a cerca del 90% de los niños que cursan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas bilingües.

Sin embargo, consideramos que la diferencia que existe entre la teoría y la práctica respecto de la educación bilingüe intercultural, nos remite a la tarea de diseñar medidas operativas que requieren del concurso de la imaginación de pensadores interesados en la educación intercultural y una vez más sentimos el vacío dejado por el doctor Guillermo Bonfil.

Notas

1. Díaz-Couder, E. "Diversidad Sociocultural y Educación en México", ponencia presentada en el coloquio *Cultura y Educación: El estado de la reflexión en México*, organizado por el Seminario de Estudios de la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, noviembre, 1990.
2. UNESCO. Reunión de expertos para revisar la posición mundial con referencia a los resultados de las actividades concernientes al uso de la lengua materna como medio de instrucción, París, 1981.
3. Arsenian, 1945 en: Cazden, Courtney B., "Lenguaje, poder y desarrollo: la importancia de hacer lo que no surge naturalmente", trabajo presentado a la *Conferencia global sobre diversidad cultural*, Sydney, 26 de abril de 1995 y Von Gleinch, Utta, Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina, *Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ)* Gmalt, República Federal Alemana, 1989.
4. López, L.E., *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe bicultural*. Centro de Estudios de la Cultura Maya, Guatemala. 1995.
5. Secretaría de Educación Pública, Informe de Labores 1997-1998, SEP, México, 1998, p.39.

6. Heath, Shirley B., *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. INI, México, 1986, p.80 y ss.
7. Alonso Pesado, Claudia. Propuesta psicopedagógica en relación a los procesos de conocimiento interculturales, Cultura Nacional-Culturas Indígenas en México, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, México, 1993, p.104.
8. *Ibidem*.
9. Guzmán Gómez, Alba. Voces indígenas. *Educación bilingüe bicultural en México*, INI-CNCA, México, 1991, p.25.
10. *Ibid*.
11. De Gortari, L.(coord.), Guadalupe Alonso A., Alejandrina Martínez C., Virginia Villa e Ignacio Plá P. *Reporte de la investigación: Principales factores que favorecen el rendimiento escolar de los niños en zonas indígenas y respuesta de la comunidad*, no editado, México, 1997b.
12. Alvarez de Testa, L. *Mexicanidad y Libro de Texto Gratuito*. UNAM, México, 1992, p.24.
13. *Ibid*. p.37
14. Vázquez, 1982, en: Álvarez, 1992:43.
15. *Ibid*. 43-45.
16. Estas observaciones forman parte de la investigación *Principales factores que favorecen el rendimiento escolar de los niños en zonas indígenas y respuesta de la comunidad* que fue auspiciada por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, de la SEP.
17. *Op.cit.* de Gortari 1997b, pp.44-45.
18. Embriz, Arnulfo (coord.). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1994, p.44.
19. *Op. cit.* López 1995.
20. *Op. cit.* López 1995, p.36-41.
21. *Op. cit.* López 1995.
22. Programas de estudio de la Asignatura Regional pág.3 "Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la asignatura regional que se aplicarán en el cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria, plan de estudios 1997" elaborado por la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
23. De Gortari, Ludka, "Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad" en: Garza Cuarón, Beatriz (coord.), Políticas lingüísticas en México, La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 1997a, p.66.
24. *Op. cit.* Secretaría de Educación Pública 1998, p.25.

Otras referencias

Boletín Demográfico. 1992. Centro *Latinoamericano de Demografía*, Santiago de Chile,

122pp.

Bonfil, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos, no

editado, México, 1986.

Cazden, Courtney B., "Lenguaje, poder y desarrollo: la importancia de hacer lo que no

surge naturalmente", trabajo presentado a la Conferencia global sobre diversidad

cultural, Sydney, 26 de abril de 1995.

Von Gleinck, Utta, Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina, Deutsche

Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ) Gmalt, República Federal

Alemana, 1989.