

d e b a t e

La educación indígena en México

Un balance

Édgar González Gaudiano

Antecedentes

Cuando en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena, como parte de la Subsecretaría de Educación Elemental, muchos años de argumentaciones y demandas, de parte de organizaciones indígenas e intelectuales que pugnaban porque se abriera este espacio, llegaban a su culminación. Servicios educativos y de apoyo para este importante grupo poblacional que anteriormente se encontraba disperso ahora se agrupaban en una sola instancia, para dar congruencia a los distintos proyectos y acciones que se emprendían.

Sin embargo, hoy por hoy, múltiples problemas se siguen presentando, de manera que a 10 años de estas medidas conviene hacer un balance de los logros obtenidos y de las deficiencias existentes, a efecto de diseñar mejores estrategias para consolidar los primeros y resolver las segundas.

La educación indígena

En México, en la actualidad, existen aproximadamente 10 millones de indígenas, agrupados en 56 grupos étnicos distintos,¹ los cuales, pese a todo, continúan conservando un gran número de prácticas culturales propias, en convivencia desigual con la población mestiza dominante y la lengua hegemónica: el español.

Las acciones educativas del Estado mexicano se han caracterizado por un fuerte componente nacionalista centrado en los intereses del grupo dominante. En consecuencia, la educación para los indígenas ha oscilado entre el olvido escueto de su existencia —como grupos humanos con peculiaridades lingüísticas y culturales— y los intentos de asimilación e integración, con el propósito de borrar las diferencias.

El fracaso de tales políticas fueron

¹ Para mayores datos sobre la diversidad étnica y lingüística del país, véase Édgar González Gaudiano y Rafael Gamallo Pinel, "La enseñanza de la lectoescritura en las lenguas indígenas de México", en *Cero en Conducta*, año 1, núm. 5, México, mayo-junio de 1986, pp. 23-27.

justamente el desafío que tuvo que enfrentar la educación indígena bilingüe-bicultural: los más bajos índices de eficiencia terminal en todo el país; el abierto rechazo a la castellanización compulsiva por parte de algunas comunidades o —lo que es más grave— su aceptación, en la medida que implica una primera etapa de desvinculación con la comunidad de pertenencia; la emigración a las ciudades; las situaciones de alingüismo y anomia, que son el resultado de la pérdida de las raíces culturales, y, concomitantemente, la generación de serios conflictos de despersonalización étnica.

Así, la educación bilingüe-bicultural tiene como propósito fundamental la formación integral de los niños de las comunidades indígenas, tanto en su aspecto intelectual como en el que atañe a su conciencia social, considerando que lo anterior sólo es posible en la medida en que la escuela parta y organice la práctica educativa con base en los valores culturales de los educandos, y en las mismas lenguas en las que dichos valores son expresados. Por esta razón la enseñanza del español como segunda lengua y la introducción de contenidos de otros ámbitos culturales deben realizarse una vez que los elementos propios han sido reconocidos y reforzados en el contexto escolar, a fin de evitar la ruptura traumática con los valores que constituyen el bagaje inicial de la persona.

Empíricamente ha sido demostrado que los resultados alcanzados en la escuela están en relación directa con el origen social del estudiante.² Esta situación

tiene implicaciones muy serias para el caso de los grupos étnicos de nuestro país y es desde esta perspectiva que deben analizarse las posibilidades de la educación indígena bilingüe-bicultural.

El aspecto central del problema se ubica, entonces, en el tipo de experiencias educativas que ofrece la escuela dentro del contexto social en el que se produce el hecho educativo. La explicación más socorrida de la desigualdad existente se asocia a causas externas a la escuela: en las posiciones radicales se habla de la incapacidad estructural del sistema para responder a las necesidades de los grupos socialmente menos favorecidos. Otras explicaciones parten de los modos de vida de los marginados, de sus condiciones materiales, de sus *subculturas*. Sin dejar de reconocer las aportaciones que algunas de estas posiciones han hecho para entender la situación vigente, es importante señalar que otras son insustantivas deformaciones de la realidad, con evidentes implicaciones ideológico-políticas (etnocentrismo, autoritarismo, paternalismo, populismo, etcétera), de las cuales la escuela no se aleja.

La desigual distribución de la oferta educativa, la selección y organización de los contenidos de la educación, los modos institucionales del aprendizaje y la evaluación, entre otros, son aspectos atribuibles al ámbito de lo escolar. En el

ción, de acuerdo a los diversos estratos sociales, y las posibilidades de acceso a determinados lugares en la estructura ocupacional: *reproduccionismo económico*) y Althusser (quien hace hincapié en la función ideológica y de control de la escuela, de acuerdo con los intereses del Estado). Un análisis de las redes de escolarización en relación con la estructura socioeconómica capitalista del Estado francés lo hacen Baudelot y Establet en *La escuela capitalista*. Si bien las teorías de la reproducción han sido ampliamente criticadas (Puiggròs, Snyders, Giroux), sus aportaciones para esclarecer esta problemática son indudables.

² Esto ha sido explicado principalmente por las teorías de la reproducción o correspondencia, cuyos representantes más significativos son Bourdieu y Passeron (quienes ponen énfasis en la reproducción cultural a través de conceptos como el de *arbitrario cultural*), Bowles y Gintis (quienes recalcan la correspondencia entre la educa-

caso particular de la escuela para los indígenas de México, los datos de deserción y reprobación escolares están muy ligados a la ausencia de una correspondencia entre sus contenidos y sus concepciones del mundo, de la vida, de su posición en el cosmos; de la falta de significado entre lo que se enseña y su experiencia cultural cotidiana; de la rigidez de su organización; del rechazo a las tradiciones, lenguaje y costumbres.

Es por todo lo anterior que la escuela tiene para los indígenas una connotación reivindicativa elemental. Recuperar su escuela es no sólo obtener los mismos beneficios que en este sentido tenemos todos los mexicanos, sino abrir la posibilidad de recuperar su dignidad, fortalecer su vigor cultural y, en suma, afirmar su identidad en el contexto nacional.

Los logros

Como puede inferirse, la problemática educativa de los grupos étnicos de nuestro país está inserta en un contexto social multideterminado, en el que prevalecen fenómenos neocolonialistas. Sin embargo, se han obtenido logros significativos que es preciso tomar en cuenta.

1. El discurso oficial. Es fácilmente observable que las tesis indigenistas han comenzado a permear el discurso oficial. Durante el presente sexenio las mismas han sido incorporadas a los planes y programas de gobierno; en el *Plan Nacional de Desarrollo* se consigna:

Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe-bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos, a fin de que puedan inte-

grarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional (p. 233).

Asimismo, en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte* se señalan, entre los objetivos de la educación rural e indígena:

Impulsar la educación indígena a partir de la cultura y el entorno característico de cada etnia (y)... Propiciar la participación activa de las comunidades en los procesos educativos (p. 73).

2. Atención a la demanda. En la actualidad se ofrece educación indígena bilingüe a 23 entidades federativas de las 32 que componen la República. Este servicio se imparte a través de 5 344 centros de educación preescolar indígena, que atienden a 186 211 alumnos, con 7 671 maestros bilingües; 6 002 centros de educación primaria bilingüe-bicultural, con una cobertura de 505 491 alumnos, con 18 446 maestros; y el año pasado comenzaron a funcionar 13 escuelas secundarias técnicas bilingües-biculturales para atender, de manera piloto, a 1 641 alumnos, con 72 maestros. (Cabe señalar que este último nivel no se encuentra bajo la administración de la Dirección General de Educación Indígena, sino de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, aunque el proyecto se desarrolló durante dos años bajo la administración de la primera.)

Asimismo, existen otros servicios complementarios, como los 250 albergues escolares (los cuales en 1988 pasaron a la administración del Instituto Nacional Indigenista), 32 centros de integración social, 34 brigadas indígenas, 58 procuradurías, 235 centros del programa de educación y capacitación de la mujer indígena y el otorgamiento de 30 mil becas de educación media superior.

3. *Planes y programas de estudio.* Durante la presente administración se ha avanzado considerablemente en esta materia; se cuenta con una propuesta curricular para el preescolar indígena y se han elaborado recomendaciones sistematizadas para incorporar contenidos étnicos al programa de educación primaria. Este proyecto de desarrollo curricular es una realidad, pese al escaso presupuesto disponible y a la resistencia de algunos sectores de la propia SEP, sentándose las bases de una acción que empezará a rendir sus frutos durante el próximo sexenio.

4. *Materiales didácticos.* Se han editado, a la fecha, 84 libros para la enseñanza de la lectoescritura en lenguas indígenas y sus principales variantes dialectales, así como los correspondientes manuales para el maestro. También se ha convocado a dos concursos nacionales para la elaboración de material didáctico, empleando recursos naturales propios de cada región étnica y acordes a sus propias pautas culturales. Se cuenta con gramáticas para el estudio de las lenguas indígenas y con materiales para la enseñanza del español como segunda lengua, con un manual del maestro preescolar y el correspondiente libro del alumno, con seis libros de cuentos y leyendas en las lenguas náhuatl, tzotzil, ñahñü, purépecha, mixe y mixteco. También existen revistas sobre narrativa en cuatro lenguas indígenas, juegos didácticos para aprender el español, un tablero de autoevaluación; libros para la alfabetización de adultos con sus respectivos manuales para el alfabetizador, 25 cuadernos de información y divulgación, 55 estudios etnolingüísticos, cuadernos para apoyar la formación docente y las *Bases generales de la educación indígena*, entre otros.

5. *Formación docente.* Dentro del subsistema de educación indígena, dadas sus características y propósitos, la formación del personal cobra una importancia fundamental. Un proyecto pedagógico puede llegar a hacerse realidad si, y sólo si, dicho proyecto es asumido como propio por el maestro que va a ejecutarlo. Esto implica, por lo tanto, no solamente el conocimiento de los planteamientos curriculares que lo sustentan, de las metodologías más adecuadas para desarrollar los contenidos programáticos a fin de alcanzar los objetivos propuestos, sino, en este caso particular, sobre todo de las formulaciones político-pedagógicas implícitas que justifican la necesidad misma de la educación indígena bilingüe-bicultural.

En este sentido, cabe reconocer pocos logros en materia de formación del personal bilingüe. La carencia de instituciones especializadas constituye el principal factor. Aun cuando durante la presente administración se ha contado con recursos para la capacitación de los promotores de nuevo ingreso para impartirles un curso de cuatro meses y para actualizar a los que ya se encuentran en servicio, dichos recursos son insuficientes, y de hecho no se ha resuelto con ellos la necesidad de una preparación mínima. Se concertaron algunas acciones con la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio para que sus actividades se adecuaran a las especificaciones del servicio, pero las medidas adoptadas resultaron insuficientes.

Sin embargo, se han dado algunos pasos, dentro de las limitaciones existentes, a efecto de que los maestros bilingües adquieran un perfil mínimo para resolver los múltiples problemas que enfrentan en su práctica. Uno de ellos es la creación de tres opciones profesionales: la licenciatura en educación indígena y la re-

ciente maestría que acaba de abrirse en esta especialidad (UPN), y las licenciaturas en ciencias sociales y en etnolingüística (CIESAS).

Deficiencias

Independientemente de que la problemática de los indígenas de nuestro país trasciende las posibilidades que la misma educación tiene para resolverla, la cual guarda relación con el llamado proceso de neocolonialismo interno, tiene que reconocerse que la educación constituye un agente catalítico para la transformación del actual estado de cosas.

Por ello, y si como se reconoce la educación indígena en el país muestra avances importantes en casi todos los terrenos, es preciso reconocer también la persistencia de situaciones que de hecho bloquean las posibilidades de consolidación de este servicio dirigido a un sector que representa aproximadamente 10 por ciento de la población nacional.³

En este sentido, pueden mencionarse, entre otros, la insuficiencia presupuestal de materiales didácticos y de equipo y mobiliario escolares; la falta de convicción de funcionarios estatales sobre las ventajas que representa esta educación, y que se traduce en una falta de voluntad política y de apoyo; la resistencia de ciertas áreas centrales para autorizar el

establecimiento de planes y programas de estudios propios, argumentando la necesidad de homogeneizar las acciones educativas que imparte el Estado mexicano; la indefinición jurídica sobre la educación que deben recibir los niños indígenas; la existencia de 11 grupos indígenas que no reciben educación en su lengua materna y de cuatro entidades federativas (Coahuila, Guanajuato, Colima y Distrito Federal) donde se encuentran núcleos de población indígena que permanecen sin estos servicios; la falta de difusión de una conciencia nacional sobre los problemas de dichos grupos; y la carencia, ya señalada, de instituciones educativas especializadas para la formación de maestros bilingües, sin considerar otros factores estructurales, como la manipulación política, la explotación económica y la segregación racial, todo lo cual refleja que el indigenismo presente en discurso oficial deja mucho que desear en los hechos.

Algunas notas finales

Independientemente de que muchas de las deficiencias señaladas requieren medidas particulares y urgentes que serían difíciles de abordar en este espacio, quiero referirme a un asunto que considero central en este servicio.

La escuela indígena, y específicamente el currículum, deben tomar en cuenta como eje estructurante los elementos fundamentales de las culturas étnicas a cuya población están destinados. No obstante, lo anterior no debe entenderse tan sólo como la incorporación de los ancianos y otros depositarios del saber tradicional (autoridades, mujeres y otros) a las actividades educativas. Esto es importante, ya que abre el espacio institucional a los componentes de la educa-

³ Se pudo constatar en la Reunión Multinacional de Educación Bilingüe, promovida por la Organización de los Estados Americanos (OEA), realizada en Asunción, Paraguay, en noviembre de 1987, que la mayoría de países latinoamericanos que conservan importantes núcleos indígenas presenta una enorme gama de situaciones que van desde políticas erráticas hasta la operación de proyectos de muy reducida cobertura; otros apenas están iniciándose en esta materia, y también están los que persisten en el genocidio.

ción llamada no formal, pero no es suficiente. Es preciso que el curriculum se estructure conforme a la racionalidad indígena, lo cual nos lleva a un problema de orden práctico: ¿cómo hacerlo?

Una respuesta podría enfocarse en términos de necesidades, es decir, la traducción de dicha racionalidad a situaciones concretas que definan, desde la perspectiva del propio indígena, la problemática de la realidad circundante, que consecuentemente permitiera adecuar la acción educativa de la escuela en un aprendizaje para la satisfacción de necesidades, considerando que la escuela directamente no satisface necesidades materiales, sino que proporciona instrumentos de diversos tipos para satisfacerlas.

Esta posición, planteada como propuesta de la delegación de Chile en la Reunión Multinacional de Educación Bilingüe, conduce a analizar el problema de la calidad de la educación indígena, toda vez que, mientras el quehacer educativo no responda a las necesidades (objetivas y subjetivas) de los grupos étnicos de nuestro país, la noción de calidad estará impregnada del componente etnocéntrico que ha permeado los distin-

tos proyectos para las regiones indígenas del continente, en donde son otros los que definen qué es lo que los indígenas necesitan. De no ser así, esta educación estará intencionalmente orientada, como lo señala Gonzalo Aguirre Beltrán, hacia la negación histórica permanente, tanto personal como comunitaria, de sus pretendidos beneficiarios, independientemente de la buena intención que hayan podido tener sus patrocinadores.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, SEP-Setentas, México, 1973, p. 64.
- Scanlon, Arlene Patricia, y Juan Lezama Morfín (compiladores), *México pluricultural / De la castellанизación a la educación indígena bilingüe-bicultural*, SEP-DGEI, México, 1982, 508 pp.
- SEP-DGEI, *Bases generales de la educación indígena*, México, 1986.
- , *Prontuario de Estadística Educativa Indígena*, Mexico, 1987, 40. pp.

