



SEP

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

✓ **"PROPUESTAS EDUCATIVAS Y ADAPTACIONES
CURRICULARES PARA EL MEDIO INDIGENA"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

LILIANA RIVA PALACIO ESPAÑA

DIRECTORA DE TESIS: PROF. LUCIA RIVERA FERREIRO

MEXICO, D.F.

OCTUBRE 1999

*Para Arturo Silva, mi compañero,
y al recuerdo de la comunidad Nueva Estrella, ahora municipio en rebeldía.*

AGRADECIMIENTOS

Este espacio se lo dedico, desde mi corazón, a todas las personas que indirectamente han influido para la consolidación de este proyecto. Por los momentos que he compartido y pienso compartir con ustedes.

A Lucía Rivero, Elsa Mendiola y a Erick Perafán ya que sin su apoyo no hubiera concluido este trabajo.

A mis padres, Liliana España y Rafael Riva Palacio (RIP).

A Carlos y Tey mis hermanos y Andrea Romero.

A todos mis amigos que siempre han estado presentes.

A la Dra. María Teresa Yurén por su ayuda y conocimiento.

A Nena.

A mi, Liliana, por haber terminado un ciclo que tanto trabajo me costó.

*Siglos que se balancean en mi canto
Que agonizan en mi voz
Porque mi voz es solo canto y sólo puede salir en canto
La cuna de mi lengua se metió en el vacío
Anterior a los tiempos
Y guardará eternamente el ritmo primero
El ritmo que hace nacer los mundos
Soy la voz del hombre que resuena en los cielos
Que reniega y maldice
Y pide cuentas de por qué y para qué
Altazor
Vicente Huidobro*

INDICE

Resumen	p. 6
Introducción.....	p. 7
Capítulo 1. Adaptaciones curriculares plataforma para el cambio educativo	
1.1 Concepciones curriculares.....	p.11
1.2 Niveles de concreción.....	p.15
1.3 Diseño, desarrollo y evaluación curricular.....	p. 17
1.4 El papel de los docentes en el desarrollo curricular.....	p. 28
1.5 Adaptaciones curriculares.....	p. 29
Capítulo 2. Principales problemas y políticas educativas para el medio indígena.	
2.1 Fracaso escolar y el problema de la calidad de la educación	p. 36
2.2 Políticas educativas en el medio indígena	p. 40
Capítulo 3. Análisis de modelos educativos para el medio indígena.	
3.1 Procedimientos para el análisis de los modelos	p. 53
3.2 Modelos educativos: Incorporativista, bilingüe-bicultural, y bilingüe-intercultural...p. 54	
3.2.1 Concepción curricular, finalidades y estrategias del modelo incorporativista	p. 55
3.2.2 Educación bilingüe-bicultural y bilingüe-intercultural	p.63
3.2.2.1 Concepción curricular, finalidades y estrategias de la Educación bilingüe- bicultural.....	p.65
3.2.2.2 Concepción curricular, finalidades y estrategias de la educación bilingüe- intercultural.....	p.71
3.3 Análisis comparativo de los diferentes modelos educativos.....	p.79
Conclusiones	p.85
Referencias bibliográficas	p.88

RESUMEN

La siguiente investigación, de corte documental, centra su interés en indagar cuál es la concepción del currículum, las finalidades educativas, las estrategias y la importancia que se le ha concedido al trabajo de adaptación curricular desde cada una de las propuestas educativas para el medio indígena. En particular, se revisan los modelos: incorporativista, bilingüe-bicultural y bilingüe-intercultural y comprenden el periodo que va desde 1921 a la fecha. El evidente fracaso educativo que han sufrido los grupos indígenas desde que se comenzó a impartir este tipo de educación, se debe entre otras causas, sociales, políticas y económicas, al desfase entre contenidos y cultura, la irrelevancia de contenidos y la imposición de la cultura nacional ante la de los grupos indígenas. Puesto que en algunos casos no existía el trabajo de adaptación curricular, entendido como un proceso de ajuste de lineamientos mínimos de aprendizaje para todos los ciudadanos mexicanos a los requerimientos específicos (culturales y lingüísticos) de las diversas culturas minoritarias, lo que supone como referencia, un currículum abierto en el que los agentes educativos posean un amplio margen de autonomía para definir su intervención y potenciar aprendizajes significativos.

INTRODUCCION

A partir de una experiencia personal de trabajo en una escuela unitaria tzeltal, en el municipio de Ocosingo, Chiapas y al ser testigo de las carencias, en materia de educación, que padecen los pueblos indígenas, surgió el interés de realizar esta investigación sobre los proyectos curriculares en el medio indígena. El presente trabajo, de corte documental, centra su interés en el análisis de las distintas propuestas educativas para el medio indígena que se han puesto en práctica en México, mismos, que van desde la educación evangélica hasta la bilingüe-intercultural; siendo el propósito fundamental de este trabajo: indagar cuál es la concepción del currículum, las finalidades educativas, las estrategias y la importancia que se le ha concedido al trabajo de adaptación curricular desde cada una de las propuestas educativas para el medio indígena. En particular, se revisan los modelos conocidos como incorporativista, bilingüe-bicultural, y bilingüe-intercultural los cuales comprenden el periodo que va de 1921 a la fecha. Si bien la educación indígena se originó desde la evangelización; para fines de esta investigación se considera a partir de 1921, puesto que es en este año que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) y como parte de ella el Departamento de Educación y Cultura para la raza Indígena, de esta forma fue institucionalizada oficialmente la atención que el gobierno daría a la población indígena.

Si la educación en el país es de baja calidad, la que se brinda a los grupos indígenas es aún de menor calidad, el desfase entre cultura y escuela es abismal, de manera que existe una ruptura entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en la cotidianidad. Este es un problema agudo en los grupos indígenas; para ellos la educación formal carece de sentido en tanto ignora sus contenidos culturales; el ejemplo más claro es la irrelevancia de materiales y de contenidos, que predominaron en los modelos de educación indígena con la intención de unificar al país y que fracasaron por la falta de relevancia de contenidos y porque impusieron los valores de la sociedad nacional ante los valores de las comunidades, convirtiéndose en un tipo de educación irrelevante, y marginal, que agudizó las condiciones de inequidad para la población minoritaria.

Considerando que México es un país con 56 etnias distribuidas a lo largo del territorio nacional, en la cual aproximadamente el 10% de sus habitantes pertenecen a un

grupo indígena surgen las siguientes interrogantes; ¿de dónde proviene o en dónde se encuentran los desajustes que hacen de la educación indígena un cúmulo de fracasos? ¿De qué manera está estructurado el currículum? ¿Existe un trabajo de adaptación curricular que considere la cosmovisión indígena? ¿De dónde surge el conocimiento impartido a los indígenas; desde sus intereses o desde los intereses de la sociedad occidental? Por lo tanto, se vuelve fundamental conocer como se han respondido a estas interrogantes en los diferentes proyectos educativos para el medio indígena que se han instrumentado, de ahí que radique la importancia de realizar un estudio documental centrado en los proyectos puesto que se convierte en una guía para la práctica, en el sentido que contextualiza la educación indígena.

Ante el evidente fracaso y la baja calidad de la educación básica las autoridades educativas se propusieron con el programa para la Modernización de la Educación (1989-1995), llevar a cabo una serie de estrategias de intervención, que comprendieron diversos rubros, incluido el de educación indígena, para contribuir a mejorar la calidad de la educación. Las estrategias propuestas en este programa siguieron diferentes líneas de acción; en lo concerniente al currículum, éstas comprendieron su; diseño, planificación, adaptación, ejecución y evaluación, entendidos como procesos multidireccionales para orientar y configurar la práctica.

Para la educación indígena, actualmente se plantea trabajar desde la adaptación curricular, entendida como un proceso de ajuste de los lineamientos mínimos de aprendizaje para todos los ciudadanos mexicanos a los requerimientos específicos (culturales y lingüísticos) de las diversas culturas minoritarias, lo que supone como referencia, un currículum abierto en el que los agentes educativos posean un amplio margen de autonomía para definir su intervención y potenciar aprendizajes significativos. Al hablar de adaptaciones curriculares no significa que los grupos indígenas se adhieran a una cultura nacional, sino por el contrario que la educación este gestada *por y para ellos*. Esta estrategia de adaptación constituye la médula espinal de un trabajo a partir del conocimiento/reconocimiento de las culturas e integrador en el sentido que brinde herramientas útiles para equilibrar los desfases existentes con la cultura dominante y que permita a los individuos, de estas culturas minoritarias, acceder a las mismas oportunidades tanto en la sociedad nacional como en la propia. Las adaptaciones

curriculares se manifiestan en el primer nivel de concreción del curriculum, sin embargo parte importante de la labor recae en la práctica pedagógica e implica resolver el qué, cómo y cuándo enseñar a nivel de escuela y aula. Una educación tolerante y justa tiene que planificarse y desarrollarse sobre la revisión y la reconstrucción del conocimiento de todos y cada uno de los grupos y culturas del mundo.

Estos son los puntos centrales que se abordan en el presente trabajo mismo que se divide en tres capítulos. El primero comprende una revisión teórica de las concepciones del curriculum y de las adaptaciones curriculares. En el segundo capítulo se revisan las políticas educativas para el medio indígena de los últimos tiempos a fin de contextualizar histórica y políticamente la educación para los grupos indios. En el tercer capítulo se hace un análisis comparativo de los modelos educativos para el medio indígena, donde se valoran la concepción curricular, las finalidades educativas y las estrategias que han llevado a cabo los modelos a la luz de las adaptaciones curriculares.

La utilidad de elaborar un trabajo de esta índole reside en que si se quiere desarrollar una educación pertinente y relevante para los grupos indígenas, de calidad, es necesario trabajar desde adaptaciones curriculares, puesto que varias experiencias en el país y en América Latina han demostrado que al adecuar contenidos a los intereses de los indígenas la educación que se imparte está conectada con la cotidianidad y se establece un vínculo entre cultura y escuela que este gestado por y para los individuos de culturas minoritarias. Es preciso situarnos y reconocernos como una nación multicultural que cuenta con una población indígena que merece una educación digna y justa que contribuya a eliminar la reproducción de sus condiciones marginales. Por ello, se hace necesario investigar sobre las adaptaciones curriculares puesto que permiten establecer un puente entre cultura y la escuela, siendo que a través de estas la educación se convierte en una práctica que beneficie a la comunidad sin sacrificar a sus elementos.

CAPITULO I

ADAPTACIONES CURRICULARES, PLATAFORMA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

1.1 Concepciones curriculares

Ante la crítica situación de la educación en el país la S.E. P. (Secretaría de Educación Pública) junto con la colaboración de expertos han comenzado a trabajar en una serie de estrategias de intervención para elevar la calidad de la educación; parte importante de éste trabajo debería situarse desde el curriculum, plataforma para el cambio y la transformación. La importancia crucial de las cuestiones curriculares, no sólo en la fase de planificación, sino también en la fase de ejecución, las convierte en uno de los pilares fundamentales de cualquier reforma educativa y de intervención. Sin embargo, este término adquiere múltiples significados según la concepción o perspectiva teórica. Por ello, se hace necesario elaborar una revisión por las diferentes perspectivas desde las cuales se ha estudiado el curriculum para situar la concepción curricular con la que se realizará el análisis, en esta investigación.

Para situar al curriculum en el contexto de la escolarización, es necesario precisar qué se entiende por curriculum, determinar sus funciones e identificar sus principales elementos pues el significado y la extensión del término varían demasiado según los autores y las orientaciones teóricas. A continuación, se presentan diferentes concepciones desde las cuales se ha abordado el concepto, según la época y las condiciones históricas que lo han determinado.

En los E.U.A se desarrollaron varias teorías que han difundido modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar “las buenas prácticas” y “los buenos profesores” para obtener los mejores resultados educativos. Esta corriente utilitarista va de la mano de la concepción de curriculum como suma de exigencias académicas, esta concepción que recoge toda la tradición académica en educación, que valora los saberes distribuidos en asignaturas especializadas en áreas en las que se yuxtaponen componentes disciplinares para el progreso por la escala del sistema escolar ahora en una sociedad compleja que reclama una preparación más dilatada en los individuos” (Gimeno, 1988). Estas concepciones académicas de concebir el curriculum en listados de contenido, influido fuertemente por una concepción administrativa, así al expresarse en estos términos, es más fácil de regular, controlar, asegurar su inspección que en cualquier otra forma que contenga

consideraciones de tipo psicopedagógico. La presión académica, la organización del profesorado, y las necesidades de la propia administración potencian el mantenimiento de este enfoque sustantivo. Este enfoque no fue lo suficientemente satisfactorio y se vuelve necesario replantearse una reforma en materia curricular.

La preocupación por la experiencia e intereses del alumno, está ligada históricamente a los movimientos de Reforma educativa. El movimiento “progresivo” americano y el movimiento de la “Escuela Nueva” europea fueron las bases que determinaron una visión renovada del curriculum centrado hasta entonces en las materias. Esta ruptura da pie a un pluralismo que permite acceder a diferentes aspectos que componen el desarrollo humano (intelectuales, físicos, emocionales y sociales) que han de ser objeto de tratamientos coherentes para que se logren finalidades tan diversas, se tendrán que ponderar, como consecuencia inevitable, los aspectos metodológicos de la enseñanza. Desde entonces la metodología y la importancia de la experiencia van ligadas al concepto de curriculum. Lo importante en esta concepción del curriculum como base de experiencias, es la recreación de cultura en términos de vivencias, éste es concebido como la suma de experiencias que los alumnos tienen o es probable que obtengan en la escuela. Esta concepción es mucho más actual y pedagógica, y surge como reacción a la Académica. Es cierto que la concepción como base de experiencias es humanista, que atiende a las peculiaridades de los alumnos siendo un conjunto de cursos y experiencias planificados que un estudiante tiene bajo la orientación del centro escolar.

Las críticas a este modelo se centran en que es Romantismo pedagógico que niega todo lo que no sea ofrecer actividades gratificantes por sí mismas y atender a un dinámico de desarrollo personal, entendido éste como un proceso de auto desarrollo en una sociedad que aniquila las posibilidades de los individuos y al margen de contenidos culturales. Se trata de un enfoque del curriculum más totalizador que el anterior pero dentro de un marco psicopedagógico se pierde de vista aquella relación con la cultura formalizada, que es la expresión de la experiencia más madura y elevada de los grupos sociales.

Otro enfoque el cual está ligado al carácter tecnológico y eficientista del curriculum, ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el curriculum, acrítica e impuesta al profesorado como modelo de racionalidad de su práctica. Ligado a este modelo se difunde de un modo soterrado la idea de que el diseño del producto queda

fuera de las capacidades y posibilidades del ejecutor de las operaciones para conseguirlo. El conocimiento sobre una realidad se separa de la destreza para ejecutarla. El gestor piensa, planifica y decide, el operario ejecuta la competencia puramente técnica que se le asigna, de acuerdo a los moldes de calidad establecidos desde fuera y de forma previa a esa operación. Es un enfoque eficientista que pierde de vista el valor de la experiencia escolar en su globalidad, mucho más amplia que la definida por el marco estricto de medios-fines y que pretende estandarizar los productos educativos y curriculares reduciendo a destrezas las competencias. (Gimeno, 1982). Así, se pierde la dimensión histórica, social y cultural del curriculum, para convertirlo en objeto gestionable.

El curriculum aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizajes seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas. Tyler y Johnson han sido autores importantes dentro de esta corriente; Johnson, define el curriculum como conjunto de objetivos estructurados que se quieren lograr. El curriculum pasa a ser un objeto a manipular técnicamente. Esta es una visión muy poco comprometida con la enseñanza integral, ya que sus fines son estrictamente utilitarios.

Para fines de esta investigación las visiones anteriores son solamente para aclarar que el curriculum, en sus definiciones, es muy extenso, por consiguiente, las concepciones que se retoman en este trabajo son las acordadas a; Gimeno, Zabalza, Magendzo y Coll. Puesto que son las que empatan con las consideraciones teóricas del mismo.

Se entiende por curriculum: el proyecto que preside las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987). Es el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura, esta selección no es un proceso azaroso y neutro, sino intencional que compromete una visión del hombre y la sociedad (Magendzo, 1991). El curriculum proporciona información sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Este se objetiva en diversas expresiones, tanto manifiestas (planes y programas de estudio, textos escolares, guías, circulares, sistemas de evaluación, etc.) como ocultas (construcciones escolares, administración escolar, interacción profesor alumno, y sobre todo, la cultura escolar). "El curriculum se define como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad

escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. Este entendido, como un cruce de prácticas, dentro de un complejo sistema social. Por eso se argumenta que el curriculum forma parte en realidad de múltiples tipos de prácticas que no se pueden reducir únicamente a la práctica pedagógica de enseñanza; acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte independientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica (Gimeno, 1988).” “El curriculum es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año” (Zabalza, 1987).

El concepto de educación que subyace al modelo de curriculum propuesto, es rechazar la tradicional separación entre el individuo y la sociedad que suele introducir el análisis psicológico. Desde esta perspectiva, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado. La interacción del ser humano con su medio ambiente está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento.

1.2 Niveles de concreción del curriculum

Primer nivel de concreción

El primer nivel de definición del curriculum en los sistemas educativos parte de la instancia político-administrativa que lo ordena. Dicha definición y las formas de realizarla cumplen una serie de funciones dentro del sistema social, del aparato escolar y en la práctica pedagógica, que se cumple por diferentes caminos.

El curriculum prescrito

La prescripción de mínimos y de directrices curriculares para un sistema educativo suponen un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad, en la medida en que afectan la escolaridad obligatoria por la que pasan todos los ciudadanos. La idea de un curriculum común en la educación obligatoria es inherente a un proyecto unificado de educación nacional. En una sociedad autoritaria se expresa el modelo de cultura que el poder impone. En una sociedad democrática se tienen que aglutinar los elementos de una cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad.

El primer nivel de concreción incluye los objetivos generales de ciclo, el establecimiento de las áreas curriculares y de los objetivos generales de cada una de ellas.

Segundo nivel de concreción

El segundo nivel de concreción del curriculum consiste en establecer para cada área curricular secuencias de los principales elementos de contenido. La prescripción curricular que determina el nivel político administrativo tiene un impacto importante para establecer y concretar las opciones pedagógicas, regula el marco del juego, y tiene como consecuencia el diseño de un esquema de socialización profesional a través de la generación de mecanismos de prolongado alcance, pero resulta poco operativa en orden para orientar la práctica cotidiana. La determinación de la acción pedagógica en los centros está en este nivel de decisión, siendo menos amplio que el primero.

Tercer nivel de Concreción

El tercer nivel de concreción no forma parte en sentido estricto del diseño sino que ilustra la manera de utilizarlo mediante ejemplos de programaciones elaboradas a partir del Diseño Curricular Base y teniendo en cuenta determinados supuestos reales presentes en el sistema educativo.

A lo largo de la exposición se ha mantenido una concepción abierta y flexible del curriculum. Este esquema proporciona una visión de conjunto de la propuesta, es parcial pues concierne sólo al proceso de concreción de las intenciones educativas y no incluye por lo tanto todos los elementos que deben estar presentes en el Diseño Curricular. (Coll, p.65, 1987).

1.3 Diseño, desarrollo y evaluación curricular

Diseño

Las actividades educativas tienen como característica ser intencionales y que responden a unos propósitos y persiguen la consecución de unas metas. Las intenciones educativas son efectos esperados en un plazo largo por los educadores, alumnos, planificadores y directivos, sin olvidar la sociedad que tiene lugar en el proceso educativo (Hamelin, 1979). Es tarea del diseño curricular proceder a un análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones que presiden el proyecto educativo. Para comenzar esta tarea en primer lugar hay que identificar: a) *Selección* ¿qué aspectos del crecimiento personal del alumno promoveremos mediante la educación escolar? b) Concretar las intencionalidades para darles una formulación que sea útil para guiar y planificar la acción pedagógica. c) La multiplicidad de intenciones que presiden siempre todo proyecto educativo plantea el tema de su *organización* y secuenciación temporal. d) Prever una evaluación con la finalidad de la acción pedagógica corresponda adecuadamente a las intenciones perseguidas.

La cuestión fundamental reside en cómo pasar de las intenciones educativas, a la formulación de objetivos educativos que sirvan para guiar eficazmente la práctica pedagógica. Los segundos constituyen formulaciones derivadas de las primeras y las diferentes maneras de entender los objetivos educativos dependen de dos tipos de decisiones; las relativas al mayor o menor grado de concreción se dé a las intenciones educativas; y las relativas a las fuentes de acceso utilizadas para concretar las intenciones educativas.

Cuando nos encontramos con formulaciones muy abstractas sobre los cambios que la educación formal intenta promover en los alumnos (objetivos generales) a causa de su carácter ambigüo, por su elevado nivel de abstracción, los objetivos generales se presentan a interpretaciones múltiples. Los objetivos generales proporcionan un marco de referencia para la planificación educativa pero debido a su abstracción, no proporcionan directrices claras y precisas para el diseño de actividades de enseñanza/aprendizaje. De aquí que sea necesario formular objetivos concretos que se definen como “enunciados relativos a cambio válidos, deseables observables y duraderos en el comportamiento de los alumnos” (De

Corte et al. 1979). Hameline propone una clasificación más fina de las intenciones educativas según su grado de concreción. En un extremo tenemos las finalidades que son afirmaciones de principio a través de las cuales la sociedad (o el grupo social) identifica y vehicula sus valores, y que proporcionan líneas directrices a un sistema educativo. Los objetivos generales pueden ser terminales o intermedios, según que su función sea dirigir el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia un resultado final, o bien asegurar la progresión de los aprendizajes hacia el logro de los objetivos terminales.

De las intenciones educativas pueden referirse a los resultados de aprendizaje que se espera obtener, a los contenidos sobre los que versa el aprendizaje, o a las actividades mismas de aprendizaje. Una representación esquemática de los procesos de enseñanza/aprendizaje nos muestra la presencia de tres elementos básicos; el input, o aquello sobre lo que versa la actividad (contenido); el output o aquello que resulta de la actividad (resultados); y el proceso, o lo que sucede entre el input y el output (actividades). Estos elementos tienen dos vertientes, según se considere desde el punto de vista de la enseñanza (profesor), o desde el punto de vista del aprendizaje (alumno).

La importancia respectiva que se les concede da lugar a tres vías de acceso distintas en la concreción de las intenciones educativas. Estas pueden concretarse con relación a los contenidos a trabajar, con relación a los resultados esperados, o con relación a las actividades a realizar. La formulación de objetivos educativos depende del grado de concreción que les demos como la vía de acceso que elijamos.

I.- La vía de acceso por los resultados esperados supone que las intenciones educativas se concretan a partir de la consideración y del análisis de los aprendizajes que debe realizar el alumno como consecuencia de su participación en el proceso educativo.

II.- La vía de acceso por los contenidos supone que las intenciones educativas se concretan a partir de un análisis de los posibles contenidos de la enseñanza, seleccionando los que poseen un mayor valor formativo. Se parte de que los contenidos -entendidos como las materias concretas, los conocimientos con los que entra en contacto el alumno- poseen valores intrínsecos importantes para la formación y es tarea de la enseñanza seleccionarlos y organizarlos con el fin de que los alumnos puedan asimilarlos. Las actividades de enseñanza/aprendizaje mediante las cuales se pone en contacto a los alumnos con dichos

contenidos, así como los resultados del aprendizaje, dependen y son subsidiarios del análisis de las características y de la estructura interna de los contenidos.

III.- La vía de acceso por las actividades de aprendizaje en la concreción de las intenciones educativas es sin lugar a dudas una de las características fundamentales de los currícula abiertos. La idea básica es que hay determinadas actividades que poseen un valor educativo intrínseco independientemente de su contenido concreto y de los posibles aprendizajes constables a que puedan dar lugar. La planificación de la enseñanza debe consistir en identificar las actividades con mayor valor educativo intrínseco y en favorecer la participación de los alumnos en las mismas.

De acuerdo a la perspectiva de un curriculum abierto que no sólo sea, un instrumento útil para la programación, sino que sirva como herramienta para concretar las intenciones educativas mediante una vía de acceso simultánea por resultados esperados del aprendizaje de los alumnos (definidos en términos de proceso cognitivos) y por contenidos de la enseñanza (adoptando una definición amplia del concepto de contenido y atendiendo tanto a sus aspectos lógicos como psicológicos). En lo que respecta al mayor o menor grado la propuesta de Coll y colaboradores consiste en que el diseño curricular incluya tres niveles sucesivos de concreción con el fin de facilitar unos diferenciales del mismo según las necesidades y posibilidades de cada profesor y cada centro.

El problema referente a ¿cómo organizar y ordenar temporalmente las intenciones educativas con el fin de establecer secuencias de aprendizaje? En la práctica, cuando se elabora un Diseño Curricular, la selección, formulación, organización, secuenciación y evaluación de las intenciones educativas constituyen diferentes facetas de un mismo problema, de tal manera que tomar una opción en una de ellas supone tomar opciones paralelas restantes. Una lectura cuidadosa del esquema que resume el proceso de concreción de las intenciones educativas muestra a que las decisiones sobre cuándo enseñar se sitúan en diferentes planos. En primer lugar, encontramos el plano de la secuenciación interciclos que concierne las decisiones relativas a la ordenación temporal de los objetivos generales y su ubicación en los diferentes ciclos de la Enseñanza Obligatoria. En segundo lugar, encontramos el plano de la secuenciación intraciclos, que concierne las decisiones sobre la ordenación temporal, en el seno de cada ciclo, de los objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares. Las opciones previas en lo que se refiere al proceso de

concreción de las intenciones educativas nos conduce a plantear el tema de la secuenciación.

Dependiendo de cómo sea el diseño de un curriculum se logrará o no la enseñanza de calidad que aúne la exigencia, de tener una escuela que imparta cultura con procedimientos psicopedagógicamente adecuados (Gimeno, 1992). La decisión sobre la forma de diseñar es una tarea mucho más compleja que la elección técnica. La opción que se tome al concebir el diseño educativo no es neutral, pues estamos hablando de la capacidad de intervención en la práctica y en el desarrollo de competencias y de conocimientos en quienes participen. La tarea del diseño como concreción del desarrollo del curriculum, es una competencia pedagógica dentro de los sistemas educativos que tiene repercusiones en la distribución de tareas profesionales entre los diferentes agentes del desarrollo curricular. Cabe aclarar que no sólo los profesores desempeñan esta tarea pero depende en gran medida de ellos y del proyecto de centro el éxito o fracaso escolar, el dominio de habilidades y contenidos (entre otra variantes), la profesionalidad docente, el modo de entenderla, el grado de autonomía y de responsabilidad de la misma en el diseño están condicionados por el cómo se reparte esta competencia, puesto que el diseño está institucional, social y políticamente condicionado, de este modo es una estrategia que gobierna el comportamiento de las persona y partes que interviene en el desarrollo del curriculum, más que una secuencialización de unos determinados contenidos culturales y de aprendizaje. "...El desarrollo de la profesionalidad de los docentes exige que estos participen en el diseño de la enseñanza como recurso para ejercer la creatividad de su profesión y un cierto control sobre la misma (Gimeno, 1992).

El diseño de la enseñanza aglutina diversos saberes lo que pone de manifiesto la necesidad de integrar conocimientos, el curriculum es un instrumento privilegiado en la comunicación teoría-práctica. El papel que al profesor se le propone en el diseño del proyecto de enseñanza-aprendizaje es la expresión de lo que se espere de él en el proceso de planificar su propia actuación para un grupo determinado de alumnos. El diseño de la enseñanza supone pensar y estructurar anticipadamente la acción de realizar que es posible en torno a unos contenidos culturales y actividades de aprendizaje para alumnos, es uno de los momentos claves para el ejercicio de la profesionalidad; es un momento donde se puede realizar toda la capacidad de racionalización que un profesor posee como pretendido

experto para fundamentar científicamente las propuestas de actuación didáctica (Gimeno, 1992). Es ahí donde se proyectan todas las justificaciones “científicamente” de su acción y donde debe hacerse explícito el proyecto educativo que posee. En el diseño (parte fundamental del desarrollo curricular) de la enseñanza se pone de manifiesto la concepción de la profesionalidad. Los nuevos currícula se tienen que apoyar en el principio que no existe desarrollo del curriculum en la práctica sin desarrollo de los profesores; es a través de la realidad de la enseñanza donde se prueban las ideas innovadoras que orientan los proyectos curriculares (Steenhouse, 1980 por Gimeno 1992). El curriculum se estructura con una serie de ideas que pretenden renovar la práctica pedagógica y que han de expresarse en el diseño y estos son puntos de referencia para que los profesores los trasladen a su práctica probándolos en sus clases. Gimeno propone tres vertientes para mejorar la enseñanza:

- Un profesorado mejor preparado para desarrollar sus prácticas de acuerdo con supuestos renovadores.
- Una política que fomente la creación de propuestas de nuevos diseños de currícula que sean herramientas útiles para los profesores.
- Una modificación de los condicionamientos profesionales del trabajo de los profesores.

Una concepción vigente en los últimos años para mejorar la calidad de la educación consiste en que los currícula con sus diseños son medios de educar a los alumnos y a los mismos profesores, que significa un cambio doble y más duradero de incidir sobre los alumnos. Esto exige un cambio en la actuación docente siendo a través de los profesores que se concreta, desarrolla y adapta el curriculum.

La planificación es otra variante para elevar la calidad y esta “abarca todas las etapas en la preparación de un curriculum antes de que sea realmente empleado en el grupo seleccionado, es un proceso que requiere de la investigación empírica, de la deliberación del ensayo de materias que han de emplearse en la enseñanza y el aprendizaje y por una información para los que se encargarán de impartir el propio curso (Wilson, 1993).” La planificación supone predecir lo que los alumnos necesitarán aprender y concebir una serie de experiencias que proporcionen una oportunidad para que tenga lugar el aprendizaje requerido, esta cuenta con una serie de principios relacionados por Wilson:

- Conocimiento de las características de los alumnos.

- Concepción de formas válidas y flexibles de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Definición de lo que cuenta como éxito en cada curso.
- Reconocimiento de las demandas que se requieren para los distintos grupos.

Estos principios implican que la planificación se base en la investigación y refleje una teoría del diseño curricular. La planificación es un instrumento útil cuando los docentes se enfrentan a grupos con necesidades especiales (por ejemplo; diversidad cultural) porque de esta manera se detectan los requerimientos de los diferentes individuos, puesto que supone un trabajo *a priori*, a la clase. Esta planificación estriba en un trabajo colegiado de un centro escolar que se da cuenta de las necesidades de su población, por ende, la planificación comprende un trabajo de adaptación y desarrollo curricular que considera las diferencias de grupo.

Evaluación

La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza. Conceptuarla como práctica quiere decir entenderla como actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, qué cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; esta incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad.

La evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el Diseño Curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, los fines o intenciones educativas. La evaluación curricular es considerada como un proceso, que se desarrolla en todo momento. Concebida desde una perspectiva flexible, que denota su función preventiva y de ayuda pedagógica, dejando a un lado la visión tradicionalista de la evaluación en términos de calificación. Entendida como detección de necesidades educativas para los alumnos, ésta es parte fundamental del proceso educativo ya que esta

centrada en la reflexión, tanto de los contenidos y del mismo trabajo del docente, para proporcionar elementos útiles para el desarrollo de la práctica educativa y para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sitúa como una valoración crítica de detección y diagnóstico, no se considera como un fin, sino como un proceso que ésta en movimiento constante y actúa al mismo nivel que el diseño, el desarrollo y la planificación.

De cierta forma la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados, y, por tanto, se pueda afirmar que existe un clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes. La realización y concreción de significados del curriculum, no son ajenas a ese clima de evaluación. La evaluación actúa, pues, como “una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el curriculum y el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades.

Cuando evaluamos estamos realizando tanto una medición (recogida de información), como una valoración. Una y otra dimensión cumplen funciones diferentes en el proceso total de evaluación. A través de la medición se constata el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar, a través de la valoración se realiza una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el “cómo es” del aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el “cómo era” o el “cómo debería ser” dicho aspecto. Ambas dimensiones son necesarias para que exista una evaluación confiable. Sin la valoración, la evaluación quedaría reducida a una mera medición “descontextualizada”. Su valor se deriva, no del aspecto cuantitativo en sí de los datos e informaciones recogidas, sino de su adecuación, congruencia y funcionalidad dentro de un contexto curricular. Sin la medición, la sola valoración se convierte en una opinión subjetiva. La mera percepción, el parecer del profesor no es un sostén suficiente para realizar una evaluación correcta, uno de cuyos requisitos es que esté fundamentada, que se apoye en datos objetivos o subjetivos pero suficientemente contrastados (Zabalza, 1987).

161815

Un principio importante que se tiene que tener en cuenta con respecto a la evaluación se refiere a su naturaleza procesual y sistémica. Cuando nos referimos a la evaluación no se habla de un hecho puntual o singular, sino de un conjunto de pasos que

se condicionan mutuamente. Este conjunto de fases se ordenan secuencialmente (son un proceso) y actúan integradamente (son un sistema).

Toda evaluación curricular contiene según Zabalza:

- Propósitos
- Técnica
- Cuestiones Planteadas
- Aplicación
- Respuesta
- Corrección
- Calificación
- Consecuencias

Las evaluaciones tienen de hecho varias funciones, una muy importante es: la de servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el curriculum secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de éstos. Esta función reguladora del paso del alumno por el sistema escolar es inherente a la misma ordenación del curriculum como sistema organizado. Los alumnos y el profesorado no distinguen procedimientos de evaluación con propósitos de diagnóstico de otros con función sancionadora de estados de aprendizaje con vistas a la promoción del alumnado por el curriculum regulado dentro de la escolaridad. Las consecuencias que se derivan de las prácticas de evaluación para alumnos, profesores clima escolar o relaciones familia-alumno y alumno-sociedad conforman uno de los apartados más relevantes del curriculum oculto de la escolarización.

Las funciones sociales de la evaluación son la base de su existencia como práctica escolar. En una sociedad en la que el nivel de escolaridad alcanzado, el grado de rendimiento que se obtiene en los estudios cursados, tienen que ver con los mecanismos y oportunidades de entrada en gran parte del mercado laboral, la certificación de "valía" que las instituciones escolares expiden a los alumnos cumple un papel social fundamental. La

acreditación del saber y de las formas de comportarse expresan la posesión de un capital cultural de valores que se cotizan en la sociedad.

Las funciones pedagógicas de la evaluación constituyen la legitimación más explícita para su realización, pero no son las razones más determinantes de su existencia. La proyección que tiene la evaluación en las relaciones interpersonales en la enseñanza, entre alumnos y entre éstos y los profesores, potenciados por el hecho de que muchos de los resultados trascienden al exterior, es algo evidente para cualquier observador de la realidad escolar. Nada de lo que ocurre en los ambientes escolares que tienen la condición de que todas ellas son potencialmente evaluables.

La evaluación externa encaminada a dar la acreditación a los alumnos, es una forma de control sobre el currículum, que se imparte, que quita la exclusividad de la evaluación de los alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y la realización de su práctica. Existen diversas razones políticas de diferentes signo para esta práctica, es evidente que con el examen externo lo que se hace es obligar el cumplimiento del currículum establecido. Esta es una medida de control que no garantiza las prescripciones curriculares ni la vigilancia de los materiales didácticos, que se dejan generalmente al profesor. Las formas de evaluar, los contenidos y aprendizajes que seleccionan en la evaluación, ponen de manifiesto los esquemas implícitos, la idea que se tiene de aprendizaje idóneo y de conocimiento relevante actuando como filtros en el desarrollo de currículum.

Desarrollo

“El desarrollo del currículum se entiende como todas aquellas operaciones, secuenciación de pasos, previsión de cometidos asignados a diversos tipos de personas, materiales, etc., que es preciso dar para concretar en planes didácticos la selección de cultura y sus correspondientes directrices, que un determinado currículum prevé para un nivel y un tipo de enseñanza (Gimeno, 1992). En este desarrollo, la tarea de diseño es de suma importancia y cobra un significado y un valor estratégico de primer orden debido a que a través de él se concreta en la acción el desarrollo del currículum. El diseño del currículum, como función pedagógica, tiene como objetivo la propuesta de planes didácticos justificados psicopedagógicamente, transformando los contenidos de cultura que se han seleccionado para un tipo de alumnos de acuerdo con los objetivos que se aceptan

para ellos. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica, es preciso planificar los contenidos y las actividades para que haya continuidad entre intenciones y acciones, "... el diseño presupone la práctica y sirve de guía en su realización (Gimeno, Pérez G; 1992). Las actividades de diseño se apoyan en conocimientos diversos sobre qué son y cómo se comportan determinadas realidades y exigen conocimiento sobre las situaciones en las que se opera.

Criterios para el desarrollo curricular (Zabalza, 1987)

El desarrollo curricular ha de hacerse a partir de características generales de la escuela conectadas con los siguientes criterios, para que se cumpla una educación democrática y reflexiva que permita a los individuos obtener el mayor número de elementos que le faciliten su desarrollo en la sociedad.

Pluralismo

Como indicador de una auténtica relación entre educación y democracia.

Sólo desde la base y el compromiso de un discurso educativo plural y abierto a todos cabe plantearse formar seres humanos reflexivos, críticos y seres libres. La escuela debe ofrecer un modelo pedagógico capaz de ser plural sin tener por ello que renunciar a las exigencias mínimas de un proyecto general y unitario. Se pueden considerar: Hacerse sensibles no sólo a los principios, tradiciones y postulados formativos del propio lugar sino también a los planteamientos foráneos dotando a la escuela una perspectiva internacional. Un modelo formativo plural pretende una socialización antiautoritaria, participativa y democrática basada en la comunidad social. Un modelo formativo plural no pueda dar cabida a un desarrollo curricular rígido o dogmático, centrado en una posición depositaria, sino a elaborar investigación, es decir, a aprender a aprender.

Continuidad

La continuidad como indicador de la racionalidad y potenciador del máximo desarrollo individual en el proceso de aprendizaje

Integración

Supone una auténtica conexión, en la esencia misma del modelo formativo, de lo educativo y lo instructivo en un auténtico y pleno desarrollo profesional funcional del sujeto. La integración de los componentes sociales, motrices, emotivos e intelectuales en una

condición básica para un desarrollo pleno. Ello posibilita que el alumno acceda y se integre en el ámbito escolar como un todo.

Alfabetización cultural

La escuela elemental cumple dentro del ámbito instructivo la tarea de realizar una auténtica y profunda alfabetización cultural de toda población infantil. Para garantizar el derecho de cada ciudadano a participar en los circuitos sociales del desarrollo personal y cultural. Este es un proceso fundamental de una sociedad que desea ser igualitaria en donde, la escuela en cuanto a estructura social juega un papel importante.

Apertura

Apertura al exterior que permita la génesis dinámica de circuitos de interacción mutua entre escuela-familia, escuela-contexto sociocultural, escuela-comunidad local. Esta idea rompe con el antiguo pensamiento que definía a la escuela autosuficiente, la escuela entendida como un microcosmos singular, al cual no se le permitía injerencia del exterior. En definitiva, la escuela en cuanto agente social, resulta claramente insuficiente para desarrollar todo el conjunto de funciones educativas precisas para el progreso integral de los sujetos. Por eso requiere de una integración formativa con la familia y una integración cultural de amplias miras con la comunidad social en que está enclavada.

Es importante que estos criterios sean tomados en cuenta para el desarrollo curricular, con fines de elaborar curricula pertinentes, flexibles y que sirvan a las demandas de los alumnos no importando la condición social a la que pertenezcan, es decir que brinde las mismas oportunidades de desarrollo a éstos.

El curriculum, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que está desarrollado. La práctica tiene un esqueleto que mantiene los estilos pedagógicos al servicio de finalidades muy diversas, una estructura en el que se envuelve el curriculum al desarrollarse y concretarse en prácticas pedagógicas.

1.4 El papel de los docentes en el desarrollo curricular

Al hablar del desarrollo curricular es forzoso referirse al papel que juegan los profesores. El profesor actúa como miembro de un ambiente inmediato, el de la clase, caracterizado por:

- a) La pluridimensionalidad, referida a que las tareas que debe acometer diferentes funciones, tales como; tareas de enseñanza, de evaluación y administrativas (Gimeno y Pérez G., 1992).
- b) El proceso de selección de tareas, que va unido a la característica anterior ya que se requiere atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez.
- c) La impredecibilidad es un rasgo más que caracteriza este acontecer práctico ya que son muy diversos factores los que lo condicionan.
- d) Se trata de una práctica para la que no existe la posibilidad de un control técnico riguroso apoyado en conocimientos seguros, sino que se gobierna a base de orientaciones de principio, tomas de decisiones personales, en la negociación con los diferentes elementos que la constituyen.

En la clase se producen muchas cosas a la vez, que se suceden rápidamente, que se desenvuelven de modo imprevisto. Por ello, muchas de las decisiones que tiene que tomar el profesor aparecen como instantáneas e intuitivas, mecanismos reflejos, y es, por esto mismo imposible el intento de buscar patrones para racionalizar la práctica educativa mientras ésta se realiza. La práctica interactiva de la enseñanza es difícilmente de controlar conscientemente, puesto que su curso se determina por múltiples factores.

El profesor no puede desenvolverse dentro de un esquema de forma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse.

Sea cual sea el sistema educativo en el que nos situemos, el grado de responsabilidad y autonomía que ese sistema deje o permita a los profesores, éstos siempre tienen la función de la programación de su práctica, como una labor básica a desempeñar. La profesión docente supone el ejercicio de una práctica institucionalizada que siempre

incluye un margen de acción autónomo, y puede incluirse su función dentro de las profesiones que se ejercen al diseño de prácticas apoyadas en un proceso de reflexión en la acción (Shön; en Gimeno y Pérez G.,1992).

1.5 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares comprometen tanto al proceso de planificación y desarrollo, como a la naturaleza y amplitud del contenido cultural que se considera en el curriculum. El excesivo centralismo ha sido una de las características que ha definido la planificación curricular, por lo general ha sido elaborada de forma vertical y centralizada, reduciendo la participación de los profesores a una mera consulta burocrática y tangencial. El curriculum que se planifica a nivel central, es uniforme para todas las escuelas y para todos los alumnos del país de esta forma se oficializa, legitima y adquiere carácter obligatorio (Primer nivel de concreción). La unidad y obligatoriedad se sustentan en el supuesto de la “unidad nacional” y de la “identidad nacional”. Se piensa que al definir, regular y diseminar conocimientos y valores idénticos para todos los alumnos, se formarán ciudadanos con pensamiento, valores y actitudes comunes, que contribuyan a reforzar la unidad y la identidad nacional. “La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales. La historia de muchos pueblos ha mostrado, en repetidas ocasiones, que la unidad se alcanza precisamente cuando se reconocen las diferencias y la variedad cultural que definen a una sociedad (Magendzo,1991)”. Para el curriculum, significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valoriza, la cotidianidad de los estilos de vida que tienen los hombres para resolver sus problemas, si se elabora una adaptación curricular es probable que el significado y claridad acerca de los objetivos que han de perseguirse; solo así, se libra de su carácter reproductor y dominador, y el alumno que se incorpora al curriculum adaptado, desarrolla su propia identidad y desde este punto de vista, se abre a la cultura universal y acumulada, consciente y capacitado para comprenderla, asimilarla o rechazarla críticamente.

En definitiva, se trata de trabajar desde la diversidad y no desde la uniformidad institucional, desarrollarse un curriculum que rescate a la cultura en su acepción antropológica y de vida. El proceso de planificación y desarrollo curricular se debería iniciar con el análisis de la cultura y las necesidades de los individuos, tanto de los elementos comunes a ésta, como aquellos que son específicos a un determinado grupo cultural (entre los que se ubican a los sectores urbano-marginales, rurales e indígenas). Se propone un curriculum comprensivo para todos, que se estructure en función de

habilidades y destrezas comunes (capacidad para resolver problemas, para comunicarse, para expresar ideas y para leer comprensivamente), dependiendo de los distintos grupos culturales a que pertenezcan los alumnos. La adaptación curricular podrá optar por una organización y estructuración diferenciada que comience por los códigos autónomos de la cultura del grupo de referencia. La participación del maestro en la investigación del desarrollo curricular constituye un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio que hacer. Se dice que es un imperativo profesional ya que debemos reconocer que dado el carácter de la cultura acumulada a la que se ha sometido el profesor, lo convierte en un sujeto con un bajo nivel de autonomía y participación en la búsqueda de conocimientos y en el proceso de toma de decisiones. La conformidad se asegura no tan sólo con mecanismos de dominación abiertos como con la imposición de un curriculum centralista y jerárquico, o un rígido sistema de supervisión y control (Díaz Aguado, 1995). La carencia de autonomía en el profesor y en el proceso de búsqueda de conocimientos está íntimamente ligada a la concepción academicista del curriculum ya antes mencionado (Magendzo, 1991).

El proceso de selección curricular se distribuye desde los niveles más altos a los locales, es decir, la selección de la cultura para el curriculum tiene pertinencia y comprometa a la sociedad en su conjunto. La participación para la selección, conlleva contradicciones y conflictos ideológicos. Esta adaptación curricular comprende un nuevo tipo de educación denominada multicultural y se define "...todo un movimiento pedagógico que pretende responder lo mejor posible a la realidad cultural étnicamente plural de nuestras escuelas... entre sus objetivos destaca: a) dotar a los alumnos de una competencia, al menos, bicultural, es decir, de la capacidad para poder funcionar adecuadamente en la comunidad mayoritaria y en aquella propia o minoritaria. Por ejemplo, mediante el dominio de más de una lengua, del conocimiento mínimo de los valores centrales de las culturas en presencia, de las actitudes positivas hacia los grupos diferentes... b) intentar conseguir también, y de modo fundamental, la máxima "igualdad de oportunidades..." c) incluir la compensación de reales o hipotéticos déficit en esta última categoría de alumnos, combatir el racismo personal o institucional. La adaptación curricular trata de romper con barreras que en principio impiden el ambiente adecuado para que se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje (Jordan, 1996)."

En las adaptaciones curriculares se plantean que para desarrollar un trabajo autónomo y flexible se constituya el proyecto curricular de centro que se ocupa específicamente de las decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar para una etapa educativa determinada. Incluye asimismo, la estructura organizativa del centro. En consecuencia, constaría de los siguientes elementos básicos:

“La definición de los objetivos generales de la etapa para cada una de las áreas curriculares, evidentemente relacionada con las finalidades educativas generales del centro.

La selección de los contenidos y la decisión sobre su tratamiento a partir de las áreas y bloques definidos en el marco general.

La secuenciación de cada uno de esos contenidos a lo largo de los diferentes ciclos.

La determinación de los criterios de evaluación de cada uno de los ciclos, así como los pertinentes criterios de evaluación.

La definición de los supuestos generales y enfoque metodológicos que guiarán la práctica pedagógica en cada ciclo de la etapa.

La definición de los criterios de organización didáctica, con especial incidencia en la estructura de tiempos, espacios y grupos.

El establecimiento de un modelo básico de selección de materiales curriculares, coherente con los supuestos metodológicos decididos y con la selección de objetivos y contenidos efectuada (González, D et al, 1995).”

El proyecto educativo de centro es un conjunto de decisiones dinámicas y encadenadas entre sí que tienen como finalidad crear las condiciones más adecuadas para el logro de los objetivos generales de la educación y de su adaptación a las necesidades educativas de la propia comunidad escolar, sin sacrificar los valores de las culturas minoritarias. Por lo tanto, el proceso de adaptación curricular comprende una participación activa de los docentes y agentes educativos. El proyecto educativo de centro supone tomar en consideración (González, D et al, 1995):

1. El propio contexto socio-cultural.
2. Características generales del alumnado.
3. Equipo docente y de apoyo.
4. Características del centro.
5. El diseño curricular base. (marco general)

Estas cinco consideraciones implican un acercamiento a la realidad educativa, por lo que denotan en el caso de los grupos indígenas un conocimiento de la cultura y de las necesidades tanto de grupo como individuales. Lo cual requiere del trabajo colegiado de la planta docente que identifique y reflexione sobre cada situación particular.

El siguiente cuadro contiene algunas medidas de respuesta a la diversidad en el Proyecto de Centro (González, D et al, 1995).

Respecto a los objetivos y contenidos	Respecto a la metodología y organización didáctica	Respecto a la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> -Redefinir los objetivos generales desde las propias finalidades educativas y necesidades especiales del centro. -Establecer las prioridades pertinentes entre objetivos y contenidos -Desarrollar y matizar los contenidos del Curriculum oficial. -Introducir objetivos y contenidos según la propia realidad. -Secuenciarlos objetivos y contenidos de modo que se favorezca la reelaboración progresiva de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Principios generales <ul style="list-style-type: none"> -Establecer criterios comunes -Garantizar el aprendizaje significativo y constructivo. -Establecer criterios para la selección de actividades en el aula. -Establecer actividades intergrupos. -Establecer criterios para las adaptaciones metodológicas. Materiales <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar específicamente Establecer criterios para la selección, elaboración y adaptación de materiales. Organización didáctica <ul style="list-style-type: none"> Valorar la posibilidad de modificaciones físico-ambientales facilitadoras del uso de dependencias e instalaciones por todos. Planificar los espacios y tiempos de uso común con criterios funcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Qué evaluar <ul style="list-style-type: none"> -Adecuar los criterios de evaluación. -Introducir criterios específicos según la propia realidad y finalidades educativas del centro. Cómo evaluar <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación variados y versátiles. -Prever adaptaciones para la evaluación. Comunicación familiar <ul style="list-style-type: none"> -Establecer canales adecuados, para recabar información. -Elaborar boletines de información cualitativos y comprensibles para todos.

Como lo indica el cuadro anterior las adaptaciones curriculares implican un trabajo autónomo por parte de los docentes, permitiendo una flexibilidad curricular guiada por los mínimos de aprendizaje, en virtud de las necesidades específicas del contexto. Permitiendo

que las adaptaciones surjan a partir de los individuos pertenecientes a culturas minoritarias y no que se gesten desde la sociedad nacional para luego ser adaptadas a los grupos indios, como ha sucedido en los distintos modelos educativos.

La flexibilidad curricular que se plantea en la reforma educativa esta fundamentada en estos principios ya que en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 se contempla que al no existir adaptaciones curriculares congruentes para la situación indígena mexicana se deben a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales, el esquema de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo, "esta flexibilidad curricular hará posible conservar las líneas comunes relativas a competencias y valores fundamentales establecidos en los planes nacionales y, que al mismo tiempo, 'sea capaz de distinguir y suprimir contenidos y referentes de escaso significado en el medio de que se trate; por otra parte el curriculum debe incorporar saberes y comportamientos propios de cada pueblo, valiosos como norma de relación entre las personas y de éstas sin el medio natural."; a través de la Secretaría de Educación Pública se emitirán las normas para la formulación de las adaptaciones curriculares por medio de una serie de estrategias que se describen más adelante.

CAPITULO II

PRINCIPALES PROBLEMAS Y POLITICAS EDUCATIVAS PARA EL MEDIO INDIGENA

2.1 Fracaso escolar y el problema de la calidad en el medio indígena.

El fracaso escolar es una realidad que se vive cotidianamente en las escuelas del territorio nacional, tiene sus causas en diversas fuentes que van desde el mismo Sistema Educativo Nacional hasta el maestro (último eslabón en la cadena de la enseñanza); un grave problema consiste en que el fracaso escolar ha sido mal definido con lo que habrá que aludir en muchos casos a que situación real se hace referencia con dicha expresión: a) al fracaso escolar estadístico, convencional y periodístico de tal número de abandonos o suspensos por año y nivel del sistema educativo, b) o al tipo de procesos objetivables subyacentes decisores de los abandonos y los suspenso, c) o, todavía más radical, a tal tipo de procesos objetivables en los sujetos que ni abandonan, ni suspenden (Fernández, 1994).

El fracaso se traduce en términos de irrelevancia de contenidos e incumplimientos de los fines que la sociedad asigna a la escuela, sin embargo, se vive como "falta de capacidad individual" (Fernández 1994). Existen para el medio indígena factores de suma importancia y que son indicadores específicos para los grupos indígenas. Sin embargo, para esta investigación sólo se retomarán los aspectos de índole curricular aún cuando los factores sociales, económicos, políticos, culturales, sanitarios y alimenticios que dejan a los grupos indios en condiciones marginales quedan reflejados en el curriculum, ya que este adquiere el significado de un cruce de prácticas que inciden unas a otras. Esta perspectiva trae como consiguiente la agudización del problema ya que al pensar que el fracaso es la incapacidad individual, se conviene en una suma de frustraciones personales separadas del Sistema Educativo Nacional, al parecer en la consecución de objetivos, este se encuentra completamente al margen del problema. Una de las causas estriba en que las diferencias individuales en cuanto a los ritmos de aprendizaje se descartan y se exige un mismo nivel de apropiación de conocimientos, olvidando que los grupos están en contextos heterogéneos, que cada individuo tiene un ciclo distinto y las capacidades son diversas, sin embargo al profesor no se le instruye sobre las habilidades que los alumnos desarrollan según el contexto en cual se desenvuelvan ¿Qué papel desempeña el profesor ante esta situación? Se podría responder que el docente es el principal actor en el escenario, más no hay que perder de vista que éste es un fragmento de un sistema que en principio no acepta que parte de las causas radica en su ineficiencia para impartir educación de calidad; por

ejemplo, si se impartiera una formación en donde se hiciera hincapié en el *conocimiento* y el *aprendizaje* existiría equilibrio entre el dominio del conocimiento y las habilidades prácticas de los alumnos, se conocerían los procesos cognitivos y las diferencias de procesos mentales, evitando la homogeneización del conocimiento.

Los profesores acentúan el fracaso mediante varios procesos, por ejemplo, a través de la evaluación como medición, agudizando las diferencias entre los niños cuyos ritmos de aprendizaje son más lentos que los de niños con más facilidades, los profesores al tener como ejemplo a los que sacan notas elevadas marginan a los de menor calificación, por lo tanto, la evaluación es concebida como un producto y no un proceso que supone poner en evidencia los supuestos, valoraciones y contextos de referencia desde los cuales se evalúa, evaluar como producto nos remite a tener un patrón de normas de excelencia con las cuales los maestros se rijan, sin embargo están solamente implícitas en la cultura escolar en forma escrita, se encuentran desmenuzadas en los contextos y en el *curriculum* formal de acuerdo a los imperativos de una clase política dominante (Perrenoud, 1984). De este modo ¿qué se está evaluando y según qué criterio, si no existen normas de excelencia definidas? Los profesores gastan gran parte de sus clases en evaluar como sinónimo de calificar; porque la institución les exige administrar pruebas, redactar boletas, poner notas para informar a los padres o controlar el progreso de la clase respecto al programa; como resultado el aprendizaje se convierte en el dominio de un *curriculum dominante*, y como no existen criterios definidos de dominio con claridad que se impongan a todos los alumnos al final de un determinado curso, nadie sabría con exactitud hasta que punto habría de dominar el *curriculum* (Perrenoud, 1984).

Los profesores no hacen suyo el fracaso sino que transfieren sus causas a los alumnos, para evitar así los sentimientos de frustración y por esto no se asimila el problema como un todo en el sistema educativo, sino como pequeñas partes sin conexión alguna. El dominio del curriculum debe de estar adaptado a las necesidades de cada comunidad escolar de acuerdo su proyecto escolar, y no es posible generalizar y evaluar según criterios indefinidos y generales para un país multicultural. Los síntomas del fracaso se convierten en una educación irrelevante y de baja calidad, que margina a los que ya están desprotegidos (cultural y económicamente) y que no cumple con los objetivos educativos que se ha planteado.

Calidad

El desarrollo industrial en la época de los 60 "... requería de 'recursos humanos' para sostener el desarrollo económico, y nivel educacional, se consideraba a la educación como uno de los pilares más importantes del desarrollo (Edwards, R. V., 1991.). Así, la educación se comienza a extender a lugares remotos, sin embargo el problema surge al confundir la cobertura con la calidad, puesto que la matrícula aumento considerablemente pero ¿en aras de qué?

El concepto de la calidad es un significante, que puede adquirir múltiples significados, es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como valor absoluto. Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se haga, de los sujetos que la enuncian y desde el lugar en que se hace. "El concepto de calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido no es un concepto que pueda definirse en términos esenciales ni absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro" (Edwards, p. 14). Sin embargo, la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo. Se supone una identidad evidente entre los términos eficiencia y calidad y relevancia y calidad, por eso al hablar de fracaso como falta de relevancia de contenidos podemos vincularlo al tema de la calidad.

La ideología de la reconstrucción social es una concepción curricular que parte del supuesto de que la educación, y por lo tanto, su calidad está cultural, social y políticamente definidas y centra el problema en la demanda que distintos sectores, especialmente locales le hacen a la educación; en estas afirmaciones está implícito el carácter cultural y arbitrario del concepto de la calidad, por oposición al interés de formular un concepto de calidad abstracto y objetivo, neutro y universal que pueda servir de modelo a cualquier sociedad en cualquier tiempo. En esta ideología curricular la relevancia del proceso educativo se refiere a aspectos motivacionales; es decir a la reacción emocional que el alumno tiene con respecto al contenido cuando; identifica como importante para él y estimula su interés. La *relevancia* cumple un papel fundamental para elevar la calidad, ya que al traducirla en términos de desarrollo *curricular* y adaptación, es eje vertebral para el cambio, puesto que la relevancia se interpreta como el significado que la educación tiene para los educandos. Esta relevancia reconoce el carácter heterogéneo de las aulas y esto implica que la

conciencia es un elemento fundamental en el desarrollo del proceso educativo, este sólo puede ocurrir en base al conocimiento que se tenga de cuales son sus intereses, necesidades o dificultades. Está conciencia tomada en forma grupal permite generar un consenso y la posibilidad de transformación. Se entiende que aquello sobre lo cual existe consenso constituye lo que es *verdad* para una sociedad dada. "Desde un punto de vista no existe un conocimiento que pueda ser verdadero para todas las personas, en cualquier circunstancia, en todas las culturas (Edwards, p. 26)." La calidad se evalúa en relación al grado en que el sistema educativo responde a las demandas de la población y el sistema educativo debe adecuarse a los *requerimientos culturales*, regionales o de grupos étnicos participantes. *La calidad estará dada por la incorporación al curriculum de los elementos que han sido demandados por la comunidad y valores que representan la identidad de la población local. Se sostiene que el curriculum no debe ser homogéneo, sino que debe guardar una flexibilidad que permita adecuarse a la diversidad de la población (adaptación del curriculum formal al curriculum real).* En diversas investigaciones (Calvo 1995, Díaz-Aguado, 1995; y Baraja 1993) realizadas en América Latina y España se ha encontrado un gran abismo entre cultura-escuela y escuela-hogar, que sería necesario acortar en favor de la calidad de la educación. Esta posición supone seguir los lineamientos del curriculum formal, pero evaluando qué elementos serán necesarios para determinados grupos sin que se convierta en una educación localista.

2.2 Políticas educativas en el medio indígena.

A lo largo de la historia de nuestro país, el indígena ha sido motivo de grandes polémicas en cuanto al lugar que ocupa en la sociedad y consecuencia de ello, a las diversas formas en las que ha sido considerado y tratado por los diferentes sectores sociales. Su historia no ha sido otra que la del continuo sufrimiento a un mundo con una significación distinta del suyo: el mundo occidental, el mundo de la civilización, el mundo capitalista y el de la explotación, en el que hay poco espacio para su pasado, sus tradiciones, su lengua y costumbres. Es decir, el papel que ha desempeñado ha sido en función de la otra sociedad, pero que, finalmente también es suya.

A principios de este siglo y especialmente como resultado del movimiento revolucionario de 1910, los gobiernos guiaron su acción hacia la consolidación de México bajo una bandera nacionalista. Esto implicaba realizar cambios profundos en la estructura social y cultural del país, de ahí que recibieron prioridad los programas que daban atención a las demandas sociales y económicas más apremiantes de las masas urbanas y rurales. El sector rural era una preocupación central para los gobernantes, ya que éstos consideraban urgente sacar del subdesarrollo y de la marginación a la población campesina. Además, la filosofía nacionalista también implicaba formar una nación culturalmente homogénea. En ambos aspectos, el indígena era considerado como la población "más atrasada" del sector campesino, porque los numerosos grupos étnicos, aislados y con culturas diferentes, representaban un obstáculo a la formación de una nación culturalmente homogénea.

En la década de los veinte, se inició otra etapa de la historia de los indígenas en la que éstos fueron sujetos de un nuevo trato. Comenzó a perfilarse una novedosa política conocida como "indigenismo", cuyos objetivos se resumen en: "elevar los niveles de vida (de los grupos étnicos), abatir la mortalidad, hacer expedita la justicia. Dar educación gratuita y lograr la comunicación en castellano" (Pozas, 1976).

Esta política, estaba basada en estudios realizados por antropólogos en las comunidades étnicas y consecuente con el objetivo emanado de la Revolución como parte de la realidad nacional. Los iniciadores de esta ideología indigenista sostenían que el indígena tenía los mismos derechos que el resto de la población mexicana y que era deber del Estado integrarlos a la sociedad nacional. En 1921 fue creada la Secretaría de

Educación Pública, y como parte de ella, el departamento de Educación y cultura para la raza indígena. De esta manera, fue institucionalizada oficialmente la atención que en forma específica el gobierno daría, a partir de ese momento, a la población indígena.

Desde sus inicios, la política indigenista ha planteado y reiterado, aunque con ajustes a las condiciones políticas y económicas, la necesidad de incorporar a los grupos étnicos a la sociedad mexicana. Sin embargo, el concepto "incorporación" ha ido cambiando su nomenclatura y matizando su contenido (por ejemplo, conceptos como asimilación, aculturación, castellanización o integración) han sido utilizados en diferentes momentos.

Durante la década de los veinte, la "incorporación" de los indios a la civilización implicó aceptar que la existencia de esas diferencias económicas, políticas y sociales se debían a su "atraso cultural". Las formas de cultura no occidental eran consideradas como primitivas, y por tanto, sin ningún valor.

La política oficial apuntaba hacia la meta de hacer un México culturalmente homogéneo en términos de la sociedad occidental. "...Significaba que había que hacer desaparecer las diferencias en relación con las costumbres, lenguas, valores, tradiciones y formas de trabajo inherentes a los grupos autóctonos y sustituir todo ello por el aprendizaje y la asimilación de "nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas" (SEP;1927). Se pensaba, que este era el único camino para transformar a los grupos indígenas en mestizos e incorporarlos al progreso y al desarrollo del "mundo civilizado". A través de la escuela se llevarían a cabo la castellanización y la alfabetización, esencia de la política indigenista de esta época. Se pretendía que el indígena dejara, en forma definitiva, de hablar su idioma, que aprendiera y utilizará únicamente, el castellano, para así lograr que todos los mexicanos hablaran una sola lengua. Por esto, implicaba transformar la economía indígena, introduciendo nuevos conocimientos y nuevas técnicas e incorporarlas al desarrollo capitalista que México había emprendido. Esta política indigenista concebía la "incorporación" como un proceso para hacer un solo mundo de dos totalmente diferentes, lo que significaba la absorción de una cultura por otra, enterrando los valores del grupo "incorporado".

Pasados unos veinte años y teniendo como contexto mundial la crisis del 29, la política oficial mexicana fijó como uno de sus objetivos principales el desarrollo

económico en el sector rural con la finalidad de incrementar la productividad en el campo. Entonces, la política indigenista y el concepto “incorporación” tuvieron una orientación económica que repercutió en el tipo de educación ofrecido a la población indígena para el trabajo agrícola.

A mediados de los treinta, bajo la ideología Cardenista del nacionalismo cultural, la política indigenista adquirió una significación diferente, trayendo consigo un cambio en el contenido del concepto “incorporación”: Se trataba de un proceso educativo integral, a través del que se ofrecía tanto atención propiamente educativa como económica, social y política a los grupos indígenas: El Departamento de Asuntos Indígenas, creado para realizar programas para la enseñanza de técnicas de trabajo sencillas, pretendió llevar a cabo “un amplio programa educativo y de beneficio en el seno de las comunidades indígenas del país” (Cárdenas, en Carbó 1982).

Sin embargo, este proceso transformador de las comunidades indígenas no continuó por mucho tiempo. La acción estatal de los años cuarenta, bajo el régimen de Manuel Ávila Camacho, primero, y de Alemán, después, se orientó hacia el desarrollo industrial del país, dentro de un contexto ideológico definido por la integración o unidad nacional: La educación nacional, y como parte de ella, la educación rural, tuvo un énfasis económico: A través de la Dirección General de Asuntos Indígenas se llevaron a cabo programas de capacitación técnica y agrícola: Pero, para calificar la mano de obra en el campo, primero había que alfabetizar a las masas. Y esto para la población indígena era sinónimo de castellanización. La integración de los indígenas en ese momento significaba su rápida incorporación al aparato productivo y, como paso anterior, su castellanización.

La política indigenista se vio influenciada por los acuerdos derivados de la reunión de la UNESCO (1951), ya que se planteó la necesidad de la integración de las minorías étnicas a la sociedad nacional. Y ésta debía realizarse como un cambio que respeta las cultura e idiomas vernáculos: Se recomendaba que la educación fuera bilingüe, es decir, utilizando la lengua indígena para llevar a cabo la alfabetización en el idioma nacional. De esta manera, la castellanización y la alfabetización fueron definidas de nueva cuenta como objetivos prioritarios en la política indigenista de México, aunque en este caso, ya no se imponía el español.

A fines de los cuarenta, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta institución imprimió un sello original a la acción indigenista, pues, a través de estudios realizados por profesionales, se pretendió dar, al indígena, un trato "científico", es decir, como un proceso dirigido, planeado y funcional para transformar, a través de programas educativos, a la comunidad indígena en comunidad mexicana. De esta manera, se buscaba acelerar su desarrollo económico para lograr su integración a la vida económica, política, social, y cultural del país. En 1971, fue creada la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio Indígena (DGEEMI) y se dio mayor impulso a la alfabetización, la castellanización y la educación de las comunidades indígenas por promotores y maestros bilingües (DGEI 1979). Pero esta política indigenista en el campo educativo pretendía acentuar aquel trato especial hacia los grupos étnicos, pues independizó la educación extraescolar bilingüe y bicultural del sistema de educación primaria. Con esto se pretendía que "el sujeto de la acción educativa fuera la comunidad en su conjunto", a quien se le atendería con programas de desarrollo integral, comunal y regional, aplicando métodos bilingües y utilizando personal bilingüe de extracción indígena exclusivamente" (INI, 1972).

En 1978, la DGEEMI pasó a ser la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), misma que trajo consigo la creación del sistema nacional de educación indígena bilingüe y bicultural, cuyo objetivo era impartir la educación preescolar para castellanización y la educación primaria a las comunidades indígenas con el fin de integrarlas al desarrollo nacional. Se trataba de un tipo especial de educación, basado en una filosofía indígena bilingüe y bicultural, definida por el propio estado, y ofrecida por la SEP a través de la DGEI, única y específicamente a los grupos étnicos del país. El discurso oficial definía, como objetivo centrales de esta educación, "...la alfabetización bilingüe, pues se participaría de la enseñanza en la lengua vernácula del grupo étnico de que se tratara, y tendría un contenido bicultural, ya que debería incluir elementos de la cultura propia del indígena y elementos de la cultura nacional. Implicaba, en resumen, mantener vivas las lenguas y costumbres indígenas.

Organismos estatales como la DGI, el INI y otros, tenían la responsabilidad de llevar a cabo la acción indigenista a través de la elaboración y ejecución de programas que atendieran los diferentes aspectos de la vida cotidiana de las comunidades indígenas.

“El modelo de educación indígena bilingüe bicultural acorde con los requerimientos de la modernización nacional y con los cambios del mundo contemporáneo, se caracterizará por conjugar tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalidad y pertinencia, humanismo y conocimiento técnico, calidad y equidad en la enseñanza, intereses individuales y colectivos; asimismo la participación y responsabilidad se conciliarían en un ejercicio libre y democrático de la población en su conjunto.

La educación indígena será una educación de calidad que compense los efectos de las desigualdades sociales, que restituya a los indígenas las oportunidades para una vida mejor y reconozca el derecho de los grupos étnicos de conservar y fortalecer su identidad como indígenas y como mexicanos” (Programa para la Modernización de la Educación Indígena).

La concepción bilingüe-bicultural se institucionaliza en México en los setenta en el contexto del indigenismo de participación y en el auge de movimientos etnopolíticos. Plantea dilemas acerca de la posibilidad de incorporar ideas innovadoras y por tanto predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales.

Debido a los cambios en la estructura de la educación indígena y a la manera en que se ha abordado, se han generado un sinnúmero de problemas que aquejan al sector más desprotegido del país, los indígenas, puesto que los modelos de educación que han sido planteados han agudizado las condiciones de marginación de los pueblos indios. De este modo el gobierno Salinista implementa un plan de reforma educativa, para modernizar la educación, dentro de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (incluyendo al sector indígena), para mejorar la situación educativa del país siendo que todo el aparato de educación presenta múltiples síntomas de fracaso, y claro que en el caso de los grupos étnicos, la gravedad del problema es más aguda debido a las condiciones desfavorables en las que se encuentran los pueblos indios - desnutrición y miseria -.

La constante variación de perspectivas ha sido una característica de esta educación, lo cual ha impedido constituir un modelo que permita la edificación de una estructura educativa sólida, de un curriculum que responda a las necesidades de los pueblos indios, y organizado en base a estas. Las modificaciones curriculares han dependido de la política económica de cada sexenio, protegiendo los intereses de cada proyecto de gobierno, en aras de una educación marginal para los indígenas. De esta manera, el fracaso de la

educación indígena es evidente y se ha hecho necesario elaborar un proyecto que avale las necesidades de las culturas minoritarias. Por eso, es de suma importancia el contexto de la modernización educativa ya que se abren condiciones inéditas para la educación indígena en nuestro país, no sólo por los términos legales tan favorables que se establecen para atender las desigualdades socioeconómicas y la diversidad cultural del país, sino por el reconocimiento explícito de la necesidad de tomar en cuenta las características lingüísticas y culturales en el desarrollo del currículum de educación básica, como una mayor garantía del logro efectivo de los aprendizajes. Este es un gran avance, para los grupos indios, pero no significa que al desarrollarse la práctica educativa se cumpla con dichos supuestos.

A partir de 1990, se establecen distintas disposiciones legales sumamente trascendentes para la educación que el Estado ofrece a la población indígena entre las que destacan:

- 1) Las modificaciones al artículo 4º constitucional, conforme a los cuales, entre otros cambios, “El Estado se compromete también a proteger y promover el desarrollo de (sus) lenguas, culturas, usos y costumbres y organización social”.
- 2) La nueva Ley general de Educación, en particular el capítulo sobre equidad, es un acierto y una aportación a nivel internacional, ya que por primera vez compromete al estado a asegurar la equidad en el acceso y la permanencia en el servicio educativo con miras a lograr una educación de calidad y pertinencia para todos los grupos sociales del país.
- 3) El convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, suscrito y ratificado en 1990, reconoce el derecho a una educación culturalmente adecuada; *el uso del idioma materno en el proceso educativo junto con el acceso efectivo a la lengua franca, la participación real de los pueblos indígenas en el diseño y administración de los programas educativos que les conciernen, y recomienda adoptar medidas educativa en todos los sectores de la comunidad nacional, con el fin de eliminar prejuicios.*
- 4) El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica que, aunque sin menciones explícitas, incluye a la educación indígena en todas las disposiciones que se refieren a la organización de la educación básica: la redistribución de las responsabilidades sobre la prestación del servicio educativo entre el gobierno federal, los gobiernos

municipales, la nueva participación social; la transformación de planes, programas y contenidos, y la revalorización de la función magisterial.

En 1989 se diseña y es hasta 1994 cuando se da a conocer oficialmente el Programa para la Modernización de la Educación Indígena, en el cual se diagnostica el estado de la Educación inicial, la educación preescolar y la educación primaria. Como parte del diagnóstico se reconoce la presencia de factores que influyen en los altos índices de reprobación y en la deserción entre las que destacan:

- *Los niños indígenas presentan serios problemas de desnutrición y subalimentación*
- *Las condiciones de extrema pobreza que caracterizan la vida de las comunidades indígenas obligan a algunas familias a migrar en busca de oportunidades de empleo, y a incorporar a los niños, a muy temprana edad, a las tareas productivas; situaciones que propician el ausentismo y, en muchos casos, la deserción escolar.*
- *La incompatibilidad del calendario escolar y horarios escolares nacionales, con los procesos sociales y productivos de las comunidades, es un factor que también afecta la permanencia de los niños en la escuela.*
- *En más del 60% de las escuelas no es posible brindar a los niños la educación primaria completa, porque se ubican en poblaciones pequeñas con poca demanda, por falta de personal o porque no existen albergues que posibiliten a los niños su proximidad a la escuela.*
- *La infraestructura física es ineficiente ya que no se cuenta con edificios escolares adecuados.*
- *Las acciones y proyectos relacionados con los servicios de educación indígena, no son prioritarios en los programas operativos anuales de los estados, lo cual limita notablemente la asignación de recursos presupuestarios para la atención adecuada de dichos servicios.*

Dentro de los problemas más serios que enfrenta la educación indígena, está el relativo a la formación y actualización de docentes. Ante la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, se imparten en algunos casos un curso de "Promotoría educativa de primer ingreso" con una duración de tres semanas impartido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional para el Magisterio junto con la colaboración Dirección General de Educación Indígena (ambas Direcciones

pertenecen a la Secretaría de Educación Pública). Este vacío se ve reflejado en la falta de capacitación docente y por lo tanto en la distorsionada educación que los educandos indígenas reciben.

Ante dicha situación se hace necesario transformar las estructuras del subsistema de educación indígena. La transformación deberá posibilitar el logro de escenarios donde se hayan concretado las siguientes expectativas:

- 1) Desarrollo curricular: En este apartado se diseñó e implantó una propuesta curricular articulada de la educación básica, que posibilite el desarrollo integral de los educandos indígenas, cuyos contenidos respondan a las necesidades educativas del país y a las condiciones particulares de los grupos étnicos. *Se desarrollarán metodologías más adecuadas para la enseñanza de la lengua indígena y del español: Elaborar un modelo de formación docente, que coincida con las demandas de la comunidad indígena y cubra con los requerimientos educativos de calidad del subsistema y permita revalorar la función social y cultural del magisterio.*
Construir un nuevo currículum que contenga contenidos relevantes y pertinentes para las comunidades indígenas. Sin menoscabo de los contenidos nacionales.
- 2) Atención a la demanda: Elaborar un sistema de información censal que permita conocer la magnitud específica y las condiciones concretas de la población indígena que requiere servicios educativos y de extensión. Establecer un sondeo en las zonas marginadas para así brindar más atención a los más desprotegidos, elaborando proyectos idóneos de educación especial.
- 3) Administración Educativa: Consolidar y ampliar el papel de La Dirección General de Educación Indígena en cuanto a las funciones como institución normativa, de asesoramiento, supervisión y evaluación para asegurar la congruencia de la normatividad con la operación de los servicios.
- 4) Superación Académica: instrumentar un sistema integral de superación académica que promueva e instrumente cursos de capacitación y actualización al personal tanto como docente como directivo.
- 5) Participación Social: Instituir un mecanismo de concertación que amalgame las acciones de instituciones y organizaciones federales, estatales regionales y locales para que a través de la educación se contribuya al desarrollo integral de las comunidades.

6) Promoción y Fortalecimiento Educativo: instrumentar programas educativos no escolarizados y de asistencia social orientados hacia el beneficio de la comunidad. Se habrá superado en buena medida el rezago educativo, mediante programas permanentes de acciones preventivas o remediadoras aprovechando los servicios asistenciales de extensión.

El programa se desarrolla bajo las siguientes estrategias:

- La regionalización del programa, la participación social y la descentralización educativa.
- Crear un modelo educativo para la educación indígena, que articule los tres niveles de educación básica.
- Ampliar la cobertura y la atención a la demanda bajo la planificación integral.
- Propiciar la participación social en los procesos de análisis y transformación de la vida escolar.
- Instrumentar un sistema de evaluación integral para fortalecer las acciones de supervisión, evaluación y asesoramiento.
- Reestructurar los servicios asistenciales y de apoyo.
- Reducir la deserción, reprobación y rezago, implantando modelos educativos no formales y compensatorios.
- Diseñar un sistema integral de superación académica que considere la capacitación, actualización y profesionalización del personal docente, técnico y administrativo del subsistema.

Aparte de estas estrategias, se elaboraron una serie de acciones para llevarlas a cabo, que se desglosan con base en los seis puntos mencionados anteriormente (Plan para la Modernización de la Educación Indígena 1994).

En el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000, se le concede a la educación indígena una nueva visión que pretende elevar la calidad de la educación y se reconoce "El carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos... y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico" (Plan Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000). Al igual que en el Programa para la Modernización de la Educación Indígena se

proponen una serie de estrategias de intervención para elevar la calidad de la educación y ajustar contenidos en función a los grupos étnicos:

- a) Descentralizar la educación y dotar a los estados la facultad de decidir en materia educativa. Tratando de brindar a los estados la autonomía que en el rubro de educación le corresponde a cada estado.
- b) Elaborar una serie de programas emergentes para la capacitación de docentes bilingües; con: 1) flexibilidad curricular: 2) posibilidad de introducir contenidos locales. 3) respetar la diversidad cultural de nuestro país. 4) elaborar un proyecto escolar (autonomía escolar). Refiriéndose a la estructura medular del subsistema de educación indígena, el curriculum, integrándole una serie de cambios que posibiliten una educación equitativa, pertinente y relevante para los educandos.
- d) Modificación de los materiales didácticos: reedición de los libros de texto gratuitos en 47 lenguas indígenas y nuevos contenidos curriculares
- e) La prestación de servicios educativos a los grupos indígenas se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, población, organización social y formas de producción y trabajo.
- f) Otorgar prioridades económicas a las zonas más desprotegidas.
- h) Abatir el rezago educativo en las zonas más desprotegidas con programas compensatorios y con apoyos financieros de acuerdo a las necesidades de cada escuela. Con esto se pretende aminorar el abismo económico existente en las comunidades indígenas, factor importante en el fracaso de los alumnos indígenas.
- i) Estrategia multi-sectorial de combate a la pobreza extrema con la ayuda de despensas, desayunos escolares y comedores brindados por el Programa de Alimentación y Nutrición Familiar (PANF).
- j) Impulso a la labor docente en zonas marginales ofreciéndoles cursos y talleres en materia de salud y nutrición. Esta medida forma parte del apoyo para abatir las condiciones marginales en las que se encuentran la mayor parte de los educandos indígenas.
- k) Atención a las diferencias lingüísticas mediante centros de atención con carácter bilingüe y bicultural.
- l) Distinguir y suprimir contenidos y referentes de escaso significado en el medio que se trate. *El curriculum deberá incorporar saberes y comportamientos propios de cada*

pueblo. Se pretende que con la incorporación de estos saberes la escuela sea un medio que genere oportunidades iguales y que no agudice las diferencias en las comunidades indias.

m) Enseñar en los dos primeros años la lengua materna y como segunda lengua el español. Decisión determinante para destacar la lengua indígena, puesto que en diferentes investigaciones se reitera la necesidad de trabajar a partir de la lengua materna para incorporar nuevos saberes.

Los cambios frecuentes en la política educativa indígena han demostrado la falta de interés por parte de las autoridades para consolidar una educación pertinente, relevante y que brinde las mismas oportunidades de desarrollo para los grupos minoritarios. Si bien, a la educación indígena en las últimas décadas se le ha dado mayor atención, es necesario trabajar arduamente para elaborar un curriculum adaptado y equitativo, ya que hay documentación de trabajos desarrollados con adaptaciones curriculares, que han demostrado resultados satisfactorios en cuanto a los logros en enseñanza-aprendizaje. Por ello, si se trabaja a partir de la adaptación curricular los cambios son notorios, puesto que se parte de los intereses de los grupos minoritarios, y por consiguiente, el conocimiento al surgir desde la cosmovisión de los individuos se convierte en significativo.

Desafortunadamente en sexenios pasados se sacrificó a los grupos indígenas en aras de proyectos económicos en donde los indios no tenían cabida. Por ser la población más desprotegida económicamente, los problemas en lo que a educación se refiere, se agudizan puesto que los educandos se encuentran en condiciones de desnutrición y el aprovechamiento no es el adecuado. En lo que a esto se refiere el gobierno, a través del CONAFE y la DGEI, se ha propuesto brindar tanto ayuda económica como apoyos compensatorios para amortiguar las diferencias económicas, sin embargo es insuficiente pensar que con esto se resolverá un problema de tal magnitud que invade a miles de indios en todo el país, en donde muchas veces, las comunidades están tan apartadas que son excluidas de estos programas, puesto que el acceso a las mismas es muy difícil e incluso las condiciones climáticas a veces lo hace imposible.

Pensar que la solución se reduce a programas compensatorios o remediales es un grave error de las autoridades, ya que el problema es mucho más agudo y sus causas se encuentran dentro del Sistema Educativo Nacional, que a su vez ha estado determinado

por la Política de cada gobierno, estas rupturas han desembocado en la falta de solidez y en continuos desfases de la política educativa indígena, lo cual hace necesario desarrollar un proyecto que vaya más allá de un sexenio, es decir, que el interés radique en comunidades y en su educación. Pensar en función de los indígenas, para realizar dicho proyecto sin desfases y en continuum, que garantice una educación de calidad para los individuos de las culturas minoritarias.

CAPITULO III

ANALISIS DE MODELOS EDUCATIVOS PARA EL MEDIO INDIGENA

3.1 Procedimientos para el análisis de los modelos

El trabajo cuenta con cuatro fases o momentos para la elaboración del análisis:

1. Recopilación de información documental acerca de los modelos educativos; incorporativismo, educación bilingüe-bicultural, y educación bilingüe-intercultural, predominantes a partir de la fundación de la SEP. La búsqueda se llevó a cabo en centros de investigación, bibliotecas e institutos.

2. El análisis de cada propuesta se realizó a partir de tres ejes, concepción curricular, finalidades y estrategias, mismos que constituyeron la base para la elaboración del cuadro comparativo de los distintos modelos. Estos ejes fueron elegidos en función a los planteamientos y concepciones más recientes del campo curricular que han dado pie a la identificación de elementos estructurales de un proyecto educativo.

Los referentes teóricos en los que se apoyó el análisis fueron básicamente de los siguientes autores: Coll, Zabalza, Gimeno y Magendzo, quienes coinciden en la concepción del curriculum como proyecto cultural y distinguen dos dimensiones analíticas fundamentales para su comprensión: el diseño y el desarrollo curricular. Con base en ellos los ejes para el análisis de las propuestas educativas para el medio indígena son:

- a) La concepción curricular de cada modelo para determinar sus funciones e identificar sus elementos.
- b) Las finalidades educativas entendidas como el qué enseñar con metas y propósitos determinados en cada proyecto.
- c) Las estrategias que se propusieron en cada modelo, es decir, el cómo enseñar para cumplir sus intencionalidades educativas.

Los tres incisos anteriores fueron revisados con base en los planteamientos formales. Cabe aclarar la información está concentrada en cuadros con base en dos criterios

a) información contenida en planes y programas literalmente. b) inferencias en función a la información, puesto que a veces ésta es ambigua en cuanto a los ejes siendo la falta de información sistematizada un gran problema en la educación indígena.

3) Se elaboró un cuadro comparativo entre los modelos a partir del cual se realizó el análisis de los ejes.

4) Discusión de los hallazgos a la luz de la importancia del trabajo centrado en las adaptaciones curriculares.

3.2 Modelos educativos

Incorporativismo

La educación indígena en México ha sufrido grandes cambios a través de varias épocas. Sus transformaciones han sido, desafortunadamente, de acuerdo a criterios económicos en la mayoría de las ocasiones. Lo que ha dejado un gran abismo en la educación y en sus educandos. Un obstáculo presente es la falta de información sistematizada que de educación indígena se tiene; por ello, la relevancia que reviste el destacar la prioridad que ha tomado la educación indígena en los últimos años.¹

A partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (1921), y como parte de ella, el Departamento de Educación y Cultura para la raza Indígena se comienza a trabajar desde una plataforma institucionalizada oficialmente para dar atención en forma específica a los grupos indios, sin embargo el vacío educativo persiste hasta nuestros días, por la falta de una labor centrada en los requerimientos de las comunidades indígenas.

El incorporativismo es un modelo de carácter económico con fines educativos que sirvan sus premisas económicas. Cabe aclarar que la utilización del término "modelo incorporativista" se utilizó para facilitar la clasificación de la información ya que en esa época no existía el concepto de modelo pero sí existieron cambios importantes en el currículum de educación indígena. De 1921-1935 la época de la Revolución y de 1935-1979. Los fines de esta educación están dirigidos a civilizar al indio para sacarlo del salvajismo en que se encuentra y adherirlo al progreso del país. Esta política económica permea el tipo de educación que comienza en los años veinte, y se responsabiliza de difundir el idealismo Revolucionario; tiene como fundamento básico incorporar al indígena a la sociedad occidental como puente de desarrollo económico para el país, en aras de la completa destrucción de los intereses indígenas.

Se desarrollan varios proyectos educativos para cumplir los fines que se propone pero con muy poco éxito ya que nunca dichos proyectos surgen de las necesidades de los grupos indios y por lo tanto fracasan.

El trabajo de análisis de los modelos se desprende de los tres ejes; concepción curricular, finalidades educativas y estrategias, contenidos en los cuadros. El desarrollo de los proyectos educativos está analizado en función a su cuadro correspondiente.

3.2.1 Concepción curricular, finalidades y estrategias del modelo incorporativista.

INCORPORATIVISMO*
<p>Concepción curricular "...Significa que hay que hacer desaparecer las diferencias en relación con las costumbres, lenguas, valores, tradiciones y formas de trabajo inherentes a los grupos autóctonos y sustituir todo ello por el aprendizaje y la asimilación de "nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas" *el término curriculum no es utilizado en este modelo y se interpreta de los documentos.</p>
<p>FINALIDADES EDUCATIVAS a) Incorporar al indígena a la sociedad nacional para lograr la conformación de una nación homogénea. Para reforzar esta idea se cita a Narciso Bassols (titular de la SEP) "...No importa que en el proceso educativo se destruyan características que puedan ser consideradas valiosas; es importante sacar a las comunidades Indígenas, que viven en la miseria, que carecen de tierra para trabajar que tienen la tierra infecunda, <i>de la mezquindad y de lo antihigienico de sus hábitos y de los prejuicios oscuros que dominan sus conciencias.</i>"</p>
<p>ESTRATEGIAS a) misiones culturales viajeras b) misiones culturales permanentes c) escuelas normales rurales y agrícolas d) Casa del Estudiante indígena y Casa del pueblo e) fundación del Departamento de Asuntos Indígenas f) Constitución, bajo el mando de la SEP, de la Dirección General de Asuntos Indígenas; Cabe aclarar que el Departamento de Asuntos Indígenas años después se convierte en la Dirección General de asuntos Indígenas.</p>
<p>Fuentes SEP: Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales. México 1928b: 23 SEP: Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales. México 1928b:29 Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales. México.1928:13</p>

Debido a la época en que se desarrolla el modelo, el curriculum no estaba definido explícitamente, por lo tanto se infiere de los documentos oficiales. El curriculum en el incorporativismo está situado bajo una concepción tecnicista y objetivista, ya que se le considera en términos de objetivo-logro para cubrir fines específicos, es decir, que para las autoridades el cumplimiento de este se reflejaba en logros o metas cumplidas, por ejemplo; el dominio del español. En el incorporativismo sólo si se palpaban resultados observables, el buen manejo que tuviera un determinado grupo indio del castellano, ó aciertos que



161815

161815

servieran para los fines del progreso económico y social del país, la eficacia con la cual se cubrieran los objetivos de alfabetización, cursos de agricultura para mejorar las cosechas, servicios de sanidad, etc. para que se vieran los resultados lo más pronto posible y con esto se alcanzará la modernización y progreso que requería el país, es decir, el indio como fuerza de trabajo necesitaba estar lo más rápido y mejor capacitado para convertirse lo más pronto posible en un ciudadano civilizado, dentro de un país que aspira por medio de la homogeneidad el progreso económico.

Otra forma de concepción del curriculum que se engrana con la anterior es que este se concibe como un cúmulo de exigencias académicas, guiadas por un sesgo administrativo que permite el control y la manipulación del mismo en beneficio de las autoridades, ésta concepción teórica está muy lejos de una función pedagógica integral que se preocupe por las necesidades de sus alumnos, sino que predomina un carácter vertical y jerárquico de aplicación y puesta en práctica del curriculum. Es decir, que los indios eran vistos de manera pasiva en cuanto a que nunca se consultaba para brindar contenidos acordes a sus culturas y educándolos desde la sociedad nacional, la educación se controlaba totalmente desde las autoridades, de este modo el curriculum se convierte en un listado de materias a cumplir, reduciéndolo a un monto de exigencias académicas, descritas por un desarrollo vertical de quienes lo han implantado, excluyendo de manera abierta a los indios, al imponer contenidos desde la sociedad nacional que eliminan los propios valores de las culturas minoritarias. Por esto, se convierte en un curriculum inflexible, impuesto e irrelevante, que dista mucho de una adaptación curricular en función de las necesidades tanto pedagógicas como socioculturales de los grupos indios. Por el contrario, su función primordial, era la de conseguir las metas que beneficiaban a las autoridades; castellanización, para sacar del salvajismo al indígena e incorporarlo al proceso de modernización para la homogenización de un país con más de 46 grupos indios, con culturas muy diferentes a las de la sociedad nacional.

Los cambios en la SEP con una nueva administración a cargo de Narciso Bassols, después de hacer varios recorridos por la Sierra Tarahumara, le hace comprender que la escuela sólo es útil si se convierte en una palanca del desarrollo económico, capaz de introducir aptitudes de producción y métodos de trabajo nuevos entre los indios. El cambio que es imperioso realizar sólo puede lograrse si la escuela se liga a los problemas y

necesidades del grupo. Como la educación rural no es obra nacida de los impulsos internos de la comunidad, puesto que procede de fuera del grupo, debe de abarcar la colectividad toda, transformando la economía, las costumbres...

“La educación indígena tiende a realizar una síntesis de dos culturas; conserva los valores positivos de las razas indígenas y toma de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que la industria aporta, todo aquello que fortalece a los indios convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia. No importa que en el proceso se destruyan características que puedan ser consideradas valiosas; es imposible sacar a las comunidades indígenas, que viven en la miseria, que carecen de tierra para trabajar que la tienen infecunda, de la mezquindad y de lo antihigiénico de sus hábitos y de los prejuicios oscuros que dominan sus conciencias”. Esta concepción del indio que se tiene en este modelo (SEP; 1928b:29).

Las misiones y las regionales campesinas estaban destinadas a mejorar las condiciones campesinas, sobre todo las agrícolas para elevar el suministro de materia prima a la economía del país, si bien se impartía una educación, puede decirse que sus fines eran principalmente utilitaristas.

La educación que se impartía era obviamente en sentido utilitarista supuestamente para brindar “mejores condiciones” a los grupos indios, ya que los servicios proporcionados estaban dirigidos a fines económico. Por ejemplo, el énfasis en cuestiones agrícolas (instrucción en técnicas diversas de sembrado y elaboración de composta) corroboran el sesgo económico dentro de esta perspectiva aunque no hay que dejar atrás que de alguna manera se consideran otros criterios como; salud, alfabetización y mejoría de las condiciones de vida, desafortunadamente se impartían desde un punto de vista vertical y nunca pensado para que se elaborara con base en los diferentes grupos indios. Como si las diferentes culturas estuvieran regidas por los mismos patrones; es decir, que la cosmovisión de los “Huicholes” fuera la misma que la de los “mayas”; por eso la importancia de reconocer la pluriculturalidad y no encajonar a los grupos indios como si fueran todos pertenecientes a la misma cultura.

Las finalidades educativas están claramente establecidas y dirigidas a cumplir sus propósitos, el problema no reside en la indefinición de metas y en las estrategias a seguir

sino que predomina el desconocimiento de las comunidades indias y de sus necesidades. De manera contundente el trabajo de adaptación ni siquiera es planteado ya que literalmente se expresa que hay que destruir las características que puedan estorbar para el proceso de modernización del país.

Las misiones culturales, surgen en 1925, y son la principal estrategia para impartir educación a los indígenas. Primero constituidas como misiones culturales viajeras, que andaban por varios puntos del país, para luego convertirse en misiones establecidas en un determinado lugar. Su función primordial era la de dar asistencia a los indios y constaban con una serie de personal que se encarga de su funcionamiento; entre los que destacan: Un jefe de misión, el cuál se encarga de organizar, dirigir y supervisar el trabajo, director coordinador, un maestro de materias académicas, un profesor de educación física, un maestro de pequeñas industrias, una trabajadora social, un agrónomo y un médico o enfermera. Todo este equipo de trabajo es ambulante y la función de cada individuo es específica, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de los indios. En 1927, se imparte el primer curso de entrenamiento para los misioneros. El curriculum del curso comprendió entre otras, las siguientes materia; filosofía de la educación, psicología educativa, estudio de la vida rural y mejoramiento de comunidades, los grandes problemas de México, educación higiénica, técnica de la enseñanza, salubridad y saneamiento de comunidades, organizaciones deportivas y de festivales y escenografía, agricultura y huerto escolar y crítica del trabajo efectuado por las misiones” (SEP; 1928b:27).

El lugar y momento del trabajo de la misión son planeados con anticipación para ajustarlos a un calendario itinerario que permita cubrir en un año el territorio de uno o varios Estados de la República.

El propósito básico de las misiones culturales permanentes es el mejoramiento integral de la vida campesina; sólo secundariamente toman en cuenta al maestro y a la escuela, ya que de la misma manera que la filosofía educativa de la Revolución no concibe escuela ni maestro sin acción en la comunidad, tampoco puede concebir obra social sin acción escolar.

La insuficiencia de cobertura, aunada a las condiciones geográficas del país arrojaron resultados insatisfactorios y se hace evidente el fracaso de las misiones culturales

viajeras y en lo consecuente se convierten en estacionarias. En la escuela y en la comunidad los misioneros enseñan al maestro los métodos que debe seguir.

Al transcurrir del tiempo la función de las misiones culturales viajeras pasa a cargo a otra institución, esta vez fija, la escuela normal rural regional. La misión cultural es en sus inicios una escuela rural ambulante y sigue siéndolo en tanto el desarrollo de las comunidades campesinas no exigen un adiestramiento y capacitación mayores de sus líderes y preceptores. Cuando esto ocurre, la fundación de dichas normales rurales regionales se tiene por inaplazable.

Las normales campesinas son instaladas en edificios que no han sido diseñados con fines de enseñanza e internado.

La normal rural se propone:

- a) la preparación académica de los maestros es indispensable para el trabajo de incorporación cultural que les será encomendado;
- b) la preparación profesional necesaria que los capacite para el ejercicio inteligente del magisterio en las comunidades rurales
- c) la preparación práctica conveniente en agricultura y crianza de animales, a fin de ponerlos en condiciones de promover el progreso de esa comunidad (SEP; 1928b:27).

El contenido del curriculum contempla el adiestramiento de los alumnos en los problemas de la comunidad, pero la normal rural, como institución y a diferencia de las que le preceden, poca o nula acción tiene sobre la comunidad. Se le fijan tareas de extensión educativa que ha de realizar en las horas vespertinas de sábados y domingos, estas labores son las limitadas y casi siempre ineficaces de alfabetización.

El interés apremiante por encontrar una solución al problema de la educación indígena hace surgir la necesidad de establecer una institución de jóvenes indígenas. Así, bajo el mandato presidencial de Calles, 1926, se consolida "la casa del estudiante indígena", que deliberadamente se escoge como sede la capital, donde los patrones de civilización presentan una manifestación más patente. El objetivo primordial de la casa es "anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana"(SEP;1927:35). En esta casa de educación,

y una patria, a través de la educación, comunes a los indios y no indios. En 1936, se crea el Departamento de Asuntos Indígenas, bajo el mandato del presidente Cárdenas, con el propósito de coordinación y defensoria que situado cerca del Ejecutivo Federal, está en posición de señalar a éste las necesidades, los intereses, los problemas, los métodos y las técnicas requeridas para conseguir el desarrollo de las comunidades indígenas.

La postura inicial de esta política educativa es abierta y flexible en cuanto a la posición que toma hacia los indígenas pero el rumbo de esta institución queda atrapado en las redes de la burocracia y sólo sirve para desempeñar funciones administrativas y de gobierno, apartando de nuevo a los supuestamente beneficiados, los indios. Esta institución desaparece 10 años después para convertirse, bajo el mando de la SEP en la Dirección General de Asuntos Indígenas.

De este modo se constata el afán de esta política educativa que tiene por fin integrar al indio a una sociedad distinta de sí mismo, incongruente con sus métodos y carente de significación para los grupos étnicos. Las estrategias a seguir si se empatan a los fines, por lo tanto los finalidades si son congruentes en tanto al curriculum; el problema se generará en cuanto a que tanto los fines como las estrategias están siendo planeados en base a propósitos externos a quien esta dirigido, los indios, de manera que los criterios con los cuales se establecen las finalidades y el curriculum, son fundamentados para satisfacer las exigencias de un proyecto para los beneficios de la sociedad nacional (crecimiento económico, modernización y homogeneidad cultural) y no están centrados en los indios. Este modelo es un ejemplo muy claro de falta de relevancia, eficacia y eficiencia curricular, puesto que el trabajo que se desarrolla siempre deja a un lado el contexto socio-cultural del indio, se imponen contenidos de manera atroz, se anulan las diferencias tanto de culturas como de individuos, pretendiendo sustituir valores nacionales, más civilizados, por los de las comunidades. Otro fracaso para este modelo es el error de tratar a los grupos indios como pertenecientes a una sola cultura, pues no se puede desarrollar ninguna estrategia de acción pensando que la capacitación de los maestros es la misma para todos los grupos, puesto que cada etnia tiene patrones muy diferentes de concepción de la vida e interacción con los miembros de la comunidad, es decir sus costumbres varían notablemente entre las diferentes culturas.

No existe un espacio oficial de trabajo que considere como fuente de conocimiento las formas de vida de la comunidad, los saberes en los diferentes sectores de la población, los ciclos de cultivo, la medición del tiempo con procedimientos propios, el conocimiento de los fenómenos naturales, las historias y mitos que explican el origen del pueblo y del universo, el conocimiento de las plantas y la medicina, el análisis de los problemas políticos y agrarios, el estudio de la tecnología propia. Es decir, un trabajo desarrollado en base a las adaptaciones curriculares que involucre a todos los actores del proceso educativo y no sólo a quienes lo dirigen. Por esto todas las estrategias que se desarrollaron fracasaron rotundamente y nunca cumplieron con las expectativas previstas. De esta manera es evidente el fracaso del incorporativismo, aunque en algún momento se consideró la posibilidad de que el indio estuviera físicamente menos capacitado que el no indio, en lugar de pensar que el error recaía en la manera de brindar una educación pertinente que posibilite herramientas para funcionar en ambas sociedades y que poco a poco amortiguara las diferencias socio-económicas y culturales que aquejan a las comunidades indígenas y a su educación. En este modelo nunca se desarrolla un proyecto centrado en las adaptaciones curriculares, para los indios y sus costumbres, ya que se anulan las diferencias existentes y la educación está planeada para erradicarlas, en aras de la unidad nacional, que será la bandera de progreso y modernización para un país que está culturalmente constituido por 46 etnias.

3.2.2 Educación bilingüe-bicultural y bilingüe intercultural

La educación para los indígenas se ha concebido a partir del objetivo político de integrar a los grupos indios a la cultura nacional. De este modo la escuela para los indígenas, como todas las demás formas escolarizadas en el país, ha contribuido a la construcción de la hegemonía política-ideológica, a la integración del indígena a la cultura nacional y a la reproducción de las representaciones y simbolizaciones hegemónicas.

En comparación con el Incorporativismo este modelo es más flexible y reconoce de manera abierta los valores de las razas indígenas, por lo menos, a nivel de documentos oficiales lo cual no quiere decir que la educación que se imparta bajo este enfoque quede libre de críticas. El "Bilingüismo" se divide en dos momentos; Bilingüismo-bicultural y Bilingüismo-intercultural, debido a las políticas educativas vigentes y al contexto histórico-social y económico, más adelante se aclara con detalle el momento en que se pasa de un modelo a otro, sus consecuencias y factores que promueven esta reestructuración en el curriculum.

El desarrollo de la escuela en las comunidades indígenas había estado orientado por este objetivo de carácter integracionista. Es a partir de los años setentas cuando se comienza a consolidar el proyecto de la educación indígena Bilingüe-Bicultural; proyecto pedagógico que sintetiza los intereses políticos, ideológicos, educativos y cognitivos de dos ámbitos culturales; el de la cultura nacional y el de las culturas de los grupos étnicos. Al privilegiar la cultura y la lengua de los grupos étnicos en los procesos educativos, se empieza a transformar la tendencia dominante, transmitida por la escuela y otras instituciones educativas en las comunidades indígenas. Su incidencia cultural se desarrolla, inicialmente, en los grupos étnicos y, a mediano plazo, tiende a permear, de modos diversos la cultura nacional. (Bases Generales de la Educación Indígena, SEP; 1986). La temática central que plantea esta perspectiva de una educación bilingüe-bicultural es que el instrumento a través del cual se pretende tal objetivo, la escuela, es una institución cuyos orígenes y conformación responda a las realidades sociales objetivamente distintas.

De ahí la urgencia de pensar en una escuela, en una institución más acorde, en términos no sólo de contenido, sino de curriculum en su sentido amplio, de normatividad y organización más adecuada a las necesidades de los grupos sociales a los cuales va a servir. Las características de la perspectiva bicultural se pueden resumir en; se institucionaliza en el contexto del indigenismo de participación y en el auge de movimientos etnopolíticos y remarca el énfasis ideológico en los argumentos (vínculo con el relativismo cultural y la teoría del colonialismo interno).

3.2.2.1 Concepción curricular, Finalidades y Estrategias de la Educación bilingüe-bicultural.

EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL

.... Se trata de un tipo especial de educación, basado en una filosofía indígena, bilingüe y bicultural, específicamente para los grupos étnicos del país, cuyos objetivos centrales de esta educación, son la alfabetización y la castellanización bilingüe, pues se participará de la enseñanza en la lengua vernácula del grupo étnico de que se tratará, y tendrá un contenido bicultural, ya que deberá incluir elementos de la cultura propia del indígena y elementos de la cultura nacional.

FINALIDADES EDUCATIVAS

- a) Desarrollar en el alumno un sentido Bicultural y bilingüe.
- b) Brindar herramientas necesarias para educar a partir de los elementos de la cultura nacional y de las etnias.
- c) trabajar en función en ambas lenguas
- d) priorizar para la enseñanza de lecto-escritura el uso de la lengua materna

ESTRATEGIAS

- a) talleres para el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas.
- b) manuales para el fortalecimiento de la Educación Indígena bilingüe-bicultural.
- c) guías del maestro para que el niño aprenda con propiedad la lengua materna
- d) Intensificación del uso de la lengua materna
- e) dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.
- f) reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
- g) integración estrecha entre contenidos y actividades.

*fuentes

INI: 1978:228

SEP: (1986.) Bases Generales de la Educación Indígena.

SEP: Plan y programas de Educación Primaria 1993: en: Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zona indígenas.)

La concepción teórica en la que se encuadra la educación bilingüe-bicultural es más flexible e inclusive se empata con una visión integradora del curriculum. Uno de sus grandes problemas ha sido que el se ha propiciado una perspectiva de agregación, es decir, que el curriculum en la práctica (diseño y desarrollo curricular) se convierte en un listado de materias o exigencias académicas a cumplir, ya que al curriculum general se le agregan contenidos complementarios de las culturas minoritarias al curriculum formal; el trabajo de adaptación es escaso y no existe una búsqueda en cuanto a las necesidades culturales, sociales y político-económicas de las comunidades indígenas, aunque hay que resaltar que en un acierto relevante para la educación indígena es el reconocimiento de la importancia de trabajar a partir de las lenguas vernáculas.

Una serie de problemas de este modelo son; la falta de asesoría y capacitación a los docentes indígenas, que a su vez se encuentran en condiciones económicas desconsideradas, la indefinición del cómo, cuándo y qué se enseña, el centralismo en la definición de los proyectos educativos de los diferentes grupos indios, las confusiones en cuanto al trabajo en lenguas vernáculas como puente al español, la escasa prestación de servicios educativos, y el incumplimiento de las demandas para mejorar las condiciones de vida de los grupos indígenas. Por ello, es importante formularse las siguientes preguntas ¿A dónde queda el trabajo de adaptación curricular si es que no existe una planta docente preparada para aterrizar contenidos? ¿De qué manera se resuelve el diseño en el segundo y tercer nivel de concreción en este modelo, cuando se convierte sólo una perspectiva de agregación de contenidos? ¿Existe una verdadera conciencia de lo que significa la interacción social y la comunicación en el proceso educativo? ¿Cómo resuelve esta perspectiva la pluriculturalidad, si plantea conflictos entre lo ajeno y lo propio y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultura?

Es necesario situar el bilingüismo en un contexto histórico que reconoce el encuentro y convergencia de formas culturales diferentes en el seno de una misma estructura social, y reconoce también que el empleo de dos lenguas es una necesidad funcional en individuos que viven simultáneamente dos culturas. Desde esta perspectiva, los sujetos bilingües son vistos en función de alternancias culturales que implican el uso de las dos culturas cuando el fenómeno ocurre en una sociedad pluricultural, este uso suele darse en formas alternativas.

Al nivel de los individuos, importa señalar que la internalización socializada de dos culturas es casi siempre una experiencia sucesiva, a menos que el grupo en que el individuo nace sea formativamente bicultural. Generalmente la socialización primera transcurre dentro de una orientación monocultural y es fuera de su grupo de origen donde el individuo se enfrenta con la experiencia de otra cultural.

Como consecuencia del proceso de paulatina inserción en el sistema educativo nacional, la actual escuela indígena resulta vinculada ideológica y teóricamente con las concepciones que orientan la acción educativa de la escuela pública. Esta filiación ideológica asocia la función explícita de la escuela con el postulado de extender el servicio educativo a toda la población, y con la finalidad de promover y posibilitar la efectivización

de los derechos de la ciudadanía. La escuela ha ejercido un papel importante en la expansión de la ideología dominante; lo cual no indica que sea el único agente encargado de difundirla, ni que su acción en este aspecto tenga carácter irreversible.

Para la educación indígena bilingüe-bicultural la selección y organización de los contenidos cobra una importancia mayor aún: la selección de contenidos mínimos esenciales provenientes de los propios ámbitos de las culturas indígenas y su equilibrada integración con contenidos de la cultura occidental, es un factor obligado para la biculturalidad. La cultura se considera como la producción de fenómenos en relación a los procesos de representación y simbolización -del mundo físico y social- de cada grupo humano, a través de los cuales se contribuye a la reproducción y transformación del sistema social.

La educación en sus distintas expresiones y modalidades- cumple funciones particulares en la tarea de reproducción-transformación y recreación de los bienes culturales. La especificidad propia de la dimensión cultural se encuentra en estos procesos; sin embargo, en la génesis de los mismos se localiza la incidencia de las estructuras económicas del sistema social, ambas dimensiones están íntimamente ligadas y guardan entre sí diversos grados y niveles de autonomía relativa.

En los procesos educativos, la educación primera es aquella que se constituye como fundamento de socialización del sujeto en los primeros años de vida. Se desarrolla a través de la familia y la comunidad. En ella se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar la realidad y los valores (socialmente determinados) que se encuentran en la base de sustentación de las diversas dimensiones del orden social y que, junto con aquellos, constituyen los bienes culturales de la comunidad. Estos, conforman el capital cultural inicial del sujeto, a través de procesos complejos de internalización, que le permite ir construyendo su identidad. Esta formación se desarrolla en el ámbito de la educación no formal, y sigue ejerciendo influencia en el sujeto a lo largo de su vida. En el caso de los grupos indígenas la familia y la comunidad constituyen este espacio.

En cuanto a la educación formal, se desarrolla a partir de la formulación de objetivos, contenidos y actividades, una propuesta pedagógica que se constituye como síntesis de los proyectos políticos e ideológicos, impulsados por las diversas fuerzas que actúan de manera hegemónica en la sociedad global; por tanto, ésta expresa e integra ciertas

demandas sociales y las organiza de acuerdo a una determinada racionalidad, encargada de establecer los parámetros de sistematización requeridos.

Las finalidades educativas propuestas en este modelo básicamente están centradas en desarrollar en el alumno un sentido bicultural y bilingüe; y de ahí se desprenden brindar elementos que sirvan para funcionar en ambas culturas, trabajar en lengua materna y nacional y priorizar el uso de la lengua materna. Se ha reiterado en varias ocasiones que el modelo bicultural es un absurdo, ya que, al presentar dificultades para plasmar el pluralismo en la escuela; se plantean conflictos entre lo propio y lo ajeno y constituye una permanente amenaza de exclusión de los elementos de una y otra cultural; de este modo propicia ambivalencia frente a la educación escolarizada para los niños indígenas. La función de las lenguas indígenas se convierte en un "puente" para llegar lo antes posible a la lengua oficial. Un estudio realizado por Emilia Ferreiro sobre educación bilingüe-bicultural denota las limitaciones y obstáculos que plantea una visión mecanicista de la alfabetización, una perspectiva demasiado normativa de la ortografía y la dificultad para percibir a los niños pequeños como productores de escritura.

Las estrategias utilizadas en este modelo, han sido rebasadas por una realidad indígena empobrecida y en condiciones económicas muy desfavorables (miseria, desnutrición, problemas de salud) Por ejemplo; la publicación de numerosos folletos, manuales y guías para la educación bilingüe-bicultural, a la hora de aplicarse fracasan ya que la mayoría de estos folletos utilizan términos y conceptos abstractos que los profesores no entienden, para ejemplificar se cita a Calvo y Donaddieu que realizaron un estudio etnográfico en varias comunidades mazahuas y otomís, en el Estado de México y comprueban en palabras de maestros bilingües la inutilidad de los fascículos, folletos, etc; "el conocimiento que adquirimos tiene palabras elevadas; uno no entiende, es sacado del campo, es hijo de campesinos"; "en clase se emplea un lenguaje muy técnico; no se entienden los términos; "los libros que nos entregan vienen con términos elevados."

La falta de capacitación docente, ha sido uno de los graves problemas de la educación indígena. A continuación se describe, para acentuar esta idea comentarios al respecto de la capacitación que reciben los propios maestros:

"...los maestros plantearon las deficiencias de los cursos en términos de cantidad y de calidad de los conocimientos que les eran transmitidos.

Con respecto a la poca utilidad de los conocimientos adquiridos en la capacitación los opinaban lo siguiente:

“el conocimiento que adquirimos es raquítrico, las materias son inadecuadas”; “uno no aprende casi nada, está por los suelos nuestra preparación;” se nos da mucho material para aplicarlo en poco tiempo” (Calvo y Donnadieu 1992). Las autoridades educativas, al brindar una capacitación docente desorganizada, con contenidos irrelevantes, con una corta duración de los cursos y con la entrega a destiempo del material didáctico, enfatiza las condiciones de inequidad que se imparte a los educandos indígenas, volviéndola una educación de segunda.

En el diagnóstico que se elaboró en el Programa para la Modernización de la Educación Indígena se reconoce la irrelevancia y falta de pertinencia que esta educación padece, la carencia de condiciones necesarias para ejecutar las estrategias pedagógicas; por ejemplo la falta de apoyos compensatorios hacia las comunidades indígenas, la falta de capacitación para maestros bilingües y los escasos recursos económicos que se destinan a esta educación.

La mayoría de estas estrategias se han llevado a cabo de manera ineficaz, ya que han reducido las características culturales de los pueblos indios en el discurso oficial sólo al carácter lingüístico y en función de él se considera el impacto de la sociedad occidental sobre las comunidades indias, olvidando las adaptaciones de contenidos educativos y la pluriculturalidad del país, para desarrollar una escuela por la tolerancia y el respeto a las diferencias para educar de forma pertinente y relevante en cuanto a los conocimientos. A modo de avance para la educación indígena, este modelo reconoce la importancia de la lengua materna, aunque esta sólo es utilizada como puente para llegar a la lengua nacional y no existe una adecuación a las costumbres de los pueblos, sino que se agregan contenidos de la cultura nacional al curriculum de la Educación Indígena. Al no dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectoescritura; y no existir una orientación se confunde y da como resultado que la lengua materna se convierta en un paso para llegar a la lengua oficial siendo que esta es un factor decisivo, ya que refuerza y consolida la identidad cultural de los alumnos.

La falta de claridad e indefinición del curriculum hace inevitable que este modelo fracase; la deserción va en aumento, la reprobación se vuelve evidente y los contenidos son

irrelevantes. El centralismo que atrapa a la educación indígena normada desde la DGEI, que depende de la SEP, ocasiona trabas y confusiones al desarrollar los proyectos educativos, ya que para la educación indígena las acciones políticas impuestas en su desarrollo histórico han sido determinantes para su ramificación, y las medidas implantadas orientaron su perspectiva real respecto a la sociedad nacional. La insuficiente atención para el subsistema de Educación Indígena obedeció en gran medida a la falta de presupuesto del gobierno federal y a la voluntad política por impulsar un verdadero proyecto educativo indígena, por y para ellos, sino buscando la legitimación política para lograr el consenso de los pueblos indios.

El proceso discontinuo, conflictivo e incierto del desarrollo curricular y la carente formación de maestros indígenas se ve plasmado en la baja calidad de educación que reciben los educandos indígenas, ya que en lugar de ser una educación que brinde oportunidades y esté adaptada a los requerimientos de los indígenas agudiza las condiciones inequitativas y marginales que la mayoría de los pueblos indígenas padecen. Por esto el modelo bilingüe bicultural, está desfasado y superado por la realidad, lo cual hace que fracase, sobre todo por que las condiciones socioeconómicas de los grupos indios son tan desfavorables que la educación se vuelve la última prioridad en sus necesidades.

3.2.2.2 Concepción curricular, Finalidades y Estrategias de la Educación bilingüe-intercultural.

En 1994 se hace pública una reforma en educación indígena con el programa para la modernización de la educación indígena. Con esto se reestructuran los fundamentos teóricos de la educación bilingüe-bicultural y pasa a ser vista desde una perspectiva bilingüe intercultural. Esto debido a la falta de solidez y de resultados satisfactorios de la política bilingüe-bicultural.

En 1995, con el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 se optó por un modelo bilingüe-intercultural, ya que se reestructuran los planes de la educación bicultural debido su falta de eficiencia e ineficacia. Esta reestructuración parte de reconocer el estado tan alarmante -índices de deserción y reprobación muy altos y una educación irrelevante- y de abandono por el cual pasa la educación indígena; y hace hincapié en la necesidad de trabajar con adaptaciones curriculares para volver relevante y pertinente la educación.

La transformación hacia una educación intercultural sólo es de carácter nominal porque dicho tránsito se efectuó a través de un cambio en la denominación utilizada en los documentos correspondientes a la modernización educativa, sin que mediara explicación alguna sobre las razones y los conceptos que fundamentan la adopción de la nueva perspectiva. Dado que la educación bicultural se había definido bajo el supuesto de la participación de dos culturas en el proceso educativo, la educación intercultural está siendo entendida, por muchos maestros y técnicos, como aquella en la que intervienen varias culturas en dicho proceso, es decir, que lo que habría cambiado es sólo el número de culturas involucradas. Ya que como se describirá más adelante, nunca se especifica la importancia de la educación intercultural y la manera de concebir la cultura y la relación entre culturas.

Los nuevos planes se proponen impulsar una educación bilingüe-intercultural que integre los aportes más significativos de los últimos años con relación al conocimiento del medio indígena, y a las características culturales lingüísticas de cada uno de los grupos étnicos. Se reconoce la pluralidad de la nación mexicana y la diversidad cultural y lingüística que la caracteriza.

El propósito de este modelo es que los niños desarrollen el uso de la lengua indígena y del español con similares niveles de competencia lingüística y comunicativa para que a lo largo de un proceso educativo que comienza por impulsar el desarrollo y la difusión de la lengua materna en todos los ámbitos de la comunicación social, sobre todo cuando ésta es una lengua indígena, y que tiendan hacia la formación de un bilingüismo coordinado (SEP, orientaciones para la enseñanza en las primarias de las zonas indígenas, 1994).

Las bases de dicha propuesta educativa consideran el conocimiento del niño indígena, las nociones pedagógicas y didácticas en este contexto y el conocimiento lingüístico y antropológico de los grupos étnicos. Se acepta la urgencia de trabajar mediante "...adaptaciones curriculares congruentes con la situación y las necesidades de las poblaciones indígenas..." (Plan Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000) ya que así se limita la utilidad real de muchos de los contenidos y materiales educativos. Al hacer una evaluación de la Educación Indígena las autoridades reconocen que las deficiencias se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también, a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo.

El siguiente cuadro contiene los principales planteamientos con respecto a los diferentes ejes de análisis que hemos venido manejando

EDUCACIÓN BILINGÜE-INTERCULTURAL*
<p>Concepción curricular ...que los niños desarrollen el uso de la lengua indígena y del español con similares niveles de competencia lingüística y comunicativa para que a lo largo de un proceso educativo que comienza por impulsar el desarrollo y la difusión de la lengua materna en todos los ámbitos de la comunicación social, sobre todo cuando ésta es una lengua indígena, y que tiendan hacia la formación de un bilingüismo coordinado, en un contexto de interculturalidad.</p>
<p>Finalidades educativas a) Desarrollar los contenidos de la educación desde la base de las necesidades de los grupos indios. b) Reconocer el carácter pluricultural y pluriétnico del país. c) Desarrollar en el proceso educativo la lengua materna y una segunda para la relación de la interculturalidad. d) Diseñar e implantar una propuesta curricular articulada de la educación básica que responda a las necesidades educativas del país en general y a las condiciones particulares. e) Elaborar un modelo de formación docente, coherente con las demandas específicas de la comunidad indígena, que cubra los requerimientos educativos de calidad del subsistema y permita revalorar la función social y cultural del magisterio.</p>
<p>ESTRATEGIAS a) Edición de libros de texto en 46 lenguas indígenas. b) Talleres de capacitación de maestros. c) Desarrollar la enseñanza de la lengua materna en función de cuatro ejes; lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. d) Ampliar la cobertura y la atención a la demanda bajo un esquema de planificación. e) Reducir la deserción, reprobación y rezago, implantando modelos educativos no formales y compensatorios.</p>
<p>*fuentes: SEP: 1994. Programa para la Modernización de la Educación Indígena . SEP: 1994. Orientaciones para la enseñanza bilingüe-intercultural. SEP: 1996. Talleres para el desarrollo de la Escritura en lenguas Indígenas. SEP: 1995. Guía del maestro en lenguas indígenas (lengua Tenek. SLP)</p>

En los documentos oficiales, el tratamiento del curriculum es flexible y acepta las condiciones de selección de cultura de acuerdo a cada grupo étnico, esta medida se apoya en la descentralización de la educación que dota a cada estado de las facultades para elegir los contenidos más pertinentes. El problema reside en que se requiere de una infraestructura que no se ha creado en los últimos años, de este modo hablar de regionalización será legitimar las desigualdades debido a la falta de capacitación de personal que está encargado de la Educación Indígena en los estados.

La concepción curricular en el discurso político plasmado en planes y programas, se convierte en un conglomerado de ausencias, y de agregación de contenidos aun con esta descentralización ya que al no estar lo suficientemente preparados los maestros y las autoridades, predomina el caos; ¿de qué manera y con qué criterios se seleccionan contenidos? si no hay entre un cambio de modelo a otro una instrucción adecuada de: la definición de lo que significa el trabajo de adaptación curricular y la capacitación docente para desarrollar proyectos de adecuación, la ejemplificación de experiencias exitosas registradas en cuanto a educación intercultural y respeto a las diferencias, y por supuesto una definición clara de lo que significa educación intercultural y pluriculturalidad. Por esto se afirma que los cambios son nominales y la educación indígena sigue aun con estas reestructuraciones en condiciones deplorables: marginales, ineficientes e irrelevantes para sus educandos. La práctica rebasa las definiciones y por esto el curriculum se ve empobrecido aún cuando en su concepción, en documentos oficiales, se trate de manera flexible y contemple las adaptaciones curriculares como estrategias fundamentales para elevar la calidad de la educación, ya que finalmente sólo cuando se concreta y desarrolla se puede valorar.

Actualmente se reconoce que nuestro país tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indios y consignada en el artículo 4o constitucional que legitima esta pluralidad y por otro lado la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales. En el marco de la política educativa trazada por la SEP, la educación indígena busca al igual que otras modalidades, desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, en absoluto respeto a los valores que posee. Este proceso reconoce que los pueblos indios han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y cultura; al transmitir de generación en generación, valores y tradiciones, conocimientos, usos y costumbres. Fortalecer la conciencia nacional y desarrollar los valores y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de sus características y realidad es uno de los propósitos expresados en este modelo que se desprende de los supuestos que se desarrollan en la modernización de la Educación Básica. La Dirección General de Educación Indígena reconoce estos propósitos al retomar el enfoque pedagógico propuesto en los planes y programas de estudio de 1993.

Una de las formas más importantes en que la cultura se expresa es la lengua y ésta, es su vez, modelada colectivamente a lo largo del tiempo para reproducir y expresar nuevos valores, objetos actividades y creencias. El contexto lingüístico en el que el niño indígena se desenvuelve así como las relaciones que establece influyen en su producción verbal y por lo consiguiente, en su aprendizaje. Las habilidades que los niños expresan no son terminales, están en proceso permanente de desarrollo y requieren de mayor vínculo entre el contexto social y el ambiente escolar para propiciar la expresión lingüística, socioafectiva y cognitiva. Considerar el contexto lingüístico del niño es uno de los aspectos que el profesor debe tomar en cuenta. En la medida que los contenidos de aprendizaje sean significativos para los alumnos, y en la escuela se consideren las formas de vida y tradiciones culturales que existen en el entorno del niño, además de las formas como se transmiten los conocimientos, se podrán crear situaciones de aprendizaje que fortalezcan la identidad del niño como parte del grupo social, así como valorar su experiencia y enriquecerla, supuesto que pretende poner en práctica este modelo educativo.

A lo largo de la descripción se ve marcado un fuerte sesgo en la importancia que el lenguaje desempeña y el papel que desarrollan los docentes como transmisores del mismo, ya que a través de él los sujetos se relacionan con su grupo social, e interiorizan una forma particular de concebir el mundo. Al mismo tiempo, constituye estructuras simbólicas mediante las cuales representan su realidad natural y social, conforman su constitución psíquica, afectiva e intelectual, así como una identidad específica. (SEP, Orientaciones para la enseñanza bilingüe).

En consecuencia, el desarrollo de las habilidades lingüísticas constituye el eje central de la educación indígena intercultural, siendo este es una herramienta de pensamiento que cumple con funciones comunicativas y formativas muy amplias y son la base para el aprendizaje. La educación primaria Indígena se plantea abordar el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas y el español bajo un enfoque funcional y comunicativo, privilegiando el desempeño de las habilidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. El uso de la lengua materna en el modelo Bilingüe intercultural, es considerado como el punto de partida para cualquier aprendizaje posterior. Por ejemplo, el bajo rendimiento escolar que caracteriza a las zonas indígenas se explica, en parte, por los sistemas de evaluación exclusivamente en castellano. Estos

instrumentos parten generalmente, del conocimiento funcional de la lengua de sus capacidades lingüísticas y comunicativas desarrolladas, si no de la capacidad argumentativa una cualidad que arranca de la vinculación de cada hablante con sus raíces culturales y lingüísticas. A partir de esto se pueda afirmar que el uso de la lengua materna es determinante para lograr la comprensión de los aprendizajes y para acceder a nuevos conocimientos. Un alto porcentaje de fracasos en educación indígena se debe en gran parte y junto con una innumerable serie de problemas sociales -desnutrición y condiciones marginales de vida- a la predominancia del español.

Históricamente la imposición del español y su posterior proceso de expansión interrumpió el desarrollo de las lenguas indígenas al grado de reducir las a un uso local, popular y oral o bien como medios para lograr la aculturación de su población indígena. La dialéctica entre la necesidad de una lengua común para todos los mexicanos que permita la movilidad social de las comunidades indígenas hacia el exterior y resistencia y el derecho de las etnias a conservar sus lenguas frente a la dominación cultural pretende resolverse con un bilingüismo estable y equilibrado, es decir que los alumnos que egresan de la educación primaria igualmente competentes en ambas lenguas.

Desde la perspectiva de educación intercultural la forma en que se desarrolla la relación entre culturas es importante ya que busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional. Esta es una perspectiva de articulación en la elaboración curricular. Los contenidos curriculares se van ampliando por aproximaciones sucesivas el repertorio explicativo de los niños. Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos y favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas. Sin embargo, en los planes y programas de la SEP ninguna de estas ideas se desarrolla con profundidad y por eso se recalca que la perspectiva intercultural es de carácter nominal, dejando a un lado el énfasis en aspectos fundamentales de la información acerca de la interculturalidad y de como debe ser interpretada. Al no existir capacitación suficiente para los maestros, los contenidos se vuelven ambiguos para los niños ya que para los docentes, no quedando claro el cambio de modelo, el problema reside en la indefinición de lo que significa la educación intercultural y

la interpretación de la misma se hace personal. Por esto el hincapié en la definición de la educación intercultural (según, Elba Gigante, Básica nov- dic., 1996), caracterizada por:

- Establecer vínculos con una concepción interactiva de la cultura y que toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual, atendiendo cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y considerados como fenómenos interactuantes y procesuales.
- Distinguir la función crucial del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas que se ponen en juego en el proceso educativo.
- Buscar la articulación entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales que contribuye al logro del pluralismo incluyente.
- Contribuir a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
- Propiciar una perspectiva de articulación en la elaboración curricular en donde los contenidos curriculares se van ampliando por aproximaciones sucesivas en el repertorio explicativo de los niños.
- Permitir recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos, como por ejemplo de escuelas multiculturales en otros países y con población no indígena.
- Favorecer la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
- Fortalecer las lenguas vernáculas ya que constituyen el sustento del proceso especialmente los aspectos semánticos.

Esta concepción de educación intercultural dista mucho de la que se manifiesta en los documentos oficiales siendo que se reduce a una revisión somera de la interpretación de la interculturalidad. Por eso, las finalidades educativas en este modelo son confusas y carentes de relevancia, aun cuando, hay que resaltar que es importante el reconocimiento que en marcos legales se otorga a la educación indígena, pero que en cuestiones curriculares sigue atrapada y rebasada por la realidad empobrecida que caracteriza a las comunidades indígenas.

Las estrategias descritas para concretar las finalidades educativas se han y siguen llevándose a cabo. Al existir una indefinición en las finalidades, el problema en cuanto a la consolidación de estrategias se hace notorio ya que estas transmitirán contenidos ambiguos,

que no corresponden a los requerimientos indígenas. Por ejemplo, en cuanto a la edición de libros de texto en lenguas, al ser un paso importante en el reconocimiento de los pueblos y de sus lenguas, el trabajo es poco pertinente ya que se han encontrado graves fallas en cuanto a la traducción y estructuración de la lengua, razones por las cuales los contenidos se vertebran de tal o cual modo. La diferenciación que existe entre una misma lengua que varía notablemente de un lugar a otro; aunque se reconoce el esfuerzo por editar libros en lenguas, Sin embargo no se contemplan dichas variaciones del lenguaje lo cual hace que los contenidos sean confusos.

Se reconoce la necesidad de trabajar con adaptaciones curriculares para elevar la calidad de la educación indígena, pero de ahí a que se lleven a cabo dista mucho de realidad, ya que aún con estos cambios en documentos y marcos legales la educación que a los grupos indios se les otorga es deficiente.

3.3 Análisis comparativo de los diferentes modelos educativos.

En este apartado se realiza un análisis comparativo de los tres modelos analizados de educación indígena; a la luz de las adaptaciones curriculares. El siguiente cuadro contiene las principales diferencias o similitudes que existen entre los modelos de educación indígena ya examinadas por separado. **Cuadro comparativo**

Modelos Educativos	Concepción curricular	Finalidades Educativas	Estrategias
Incorporativismo	Técnica-objetivista Academicista rígida y vertical unidireccional utilitarista centralista	Incorporación del indígena a la sociedad nacional, en aras de la destrucción de los valores de las razas indias.	Diferentes proyectos educativos que se empatan a los objetivos y concepción curricular; fracaso rotundo de las mismas.
Bilingüe-bicultural	Listado de exigencias académicas agregación de contenidos centralista rígido	Desarrollar sentido bilingüe-bicultural brindar herramientas para educar a partir de la cultura nacional y minoritaria	talleres para la escritura en lengua indígena manuales para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe-bicultural libertad de criterio para los docentes en la selección de técnicas y métodos integración de contenidos y actividades reconocimiento de experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
Bilingüe-intercultural	Flexible descentralizado Centrado en las Necesidades de los Grupos indios Plantea desarrollar adaptaciones curriculares	Desarrollar contenidos educativos en base a necesidades de grupos indios reconocer y difundir carácter pluricultural trabajo en lengua materna	Edición libros en Lenguas indígenas. Programas Compensatorios Ampliar cobertura y la atención bajo un esquema de planificación. Adaptaciones curriculares.

Como puede verse, el modelo incorporativista, es de los tres el más rígido, no toma en cuenta las características y los requerimientos de los grupos indígenas, por eso puede

afirmarse que es un curriculum cerrado, en donde la toma de decisiones está centrada en las autoridades y su puesta en práctica es poco relevante en virtud de su centralismo y gestación desde la urbe, que se propone eliminar todo valor diferente de la misma, para lograr la unidad nacional en función a la homogeneidad cultural. Su estructura carece de planteamientos pedagógicos ya que el principal fin es económico, aunque para eso se necesite de la calificación de mano de obra y eso implica educar bajo sus términos, progreso y modernización que son el eje que vertebra el incorporativismo, de ahí que la concepción de educación que sostiene este modelo sea inequitativa y acentúa las condiciones de desigualdad de los pueblos indios.

Este curriculum no sufre ambigüedad en su definición, es claro en cuanto a lo que aspira de los educandos, en ningún momento se plantea adaptar contenidos de las diferentes culturas sino que su base radica en imponer valores nacionales para que los pueblos indios eliminen los propios. La educación esta pensada por y para la cultura nacional, ya que la noción de "unidad nacional" es la bandera del progreso; por eso se sacrifican los valores de los grupos indios puesto que con sus costumbres atrasadas no cumplen los requisitos que el país necesita. En contraste con los otros dos modelos este es el más rígido y falto de trabajo centrado en sus alumnos, el fin único es contribuir a la modernización de la Sociedad urbana erradicando las costumbres y formas de vida indígenas que están inmersas en un salvajismo y que impiden el progreso del país.

El modelo bilingüe-bicultural es mucho más flexible y está pensado en otros términos, ya que existe una definición con base en los intereses de los alumnos, en comparación con el modelo anterior. No obstante, ambos son unilaterales y jerárquicos en la constitución del curriculum. Por ejemplo, en el modelo bilingüe-bicultural los contenidos se desprenden de los libros de texto elaborados desde la cultura nacional, por ello, es recurrente el problema de la irrelevancia y la carencia de significación de contenidos, ya que no se propone trabajar haciendo una distinción entre sociedad nacional y grupos indios. El problema de esta concepción curricular viene desde los antecedentes de la educación indígena marcando un sesgo discriminatorio; reflejándose en la educación sin calidad y marginal que a estos grupos se les brinda. El diagnóstico que se hace en el apartado de educación Indígena en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000, verifica el estado de la deteriorada educación indígena.

En el curriculum bilingüe-bicultural los contenidos de las culturas minoritarias pasan a ser agregados del curriculum oficial, es decir que se vuelve una suma de contenidos locales que se adhieren al curriculum oficial, lo cual no significa estar haciendo una adaptación curricular, sino que se convierte en un listado de exigencias académicas a cumplir por los alumnos y maestros, carentes de significación; lo cual hace que el fracaso de este modelo se haga evidente; el rezago, la deserción y la reprobación son indicadores de las condiciones de la educación bilingüe-bicultural y de la marginación en la cual viven la mayoría de los pueblos. Para documentar la situación marginal y de rechazo hacia las comunidades, hay documentación de casos (Calvo Pontón, Donnadiou 1992) en que maestros comentan:

“los padres de familia por ser indígenas tienen problemas con quienes trabajan. Estos los ven menos por hablar la lengua indígena y por el color. Piensan que los monolingües (en español) hablan bien; los otros los indígenas, no. Entonces, los padres de familia no quieren que sus hijos padezcan lo mismo”; los padres quieren que sus hijos hablen mejor el español y que su lengua (mazahua) sea secundaria. Su idea es que los hijos dominen bien el español para que cuando sean grandes vayan a las ciudades y se entiendan con la gente mestiza.”

Por su parte, el modelo intercultural que es el vigente hoy día, se enmarca en la política de la modernización educativa y se renuevan las concepciones que de educación indígena se tienen. Reconociendo que la educación Indígena está en graves condiciones, a partir de la elaboración de un diagnóstico. Con base en este mismo se reformula y reestructura el curriculum, reconociendo: la pluriculturalidad del país y detectando la “necesidad de trabajar desde las adaptaciones curriculares” (Plan Nacional de Desarrollo Educativo 95-2000) para elevar la calidad de la educación indígena y disminuir la reprobación y deserción apremiante. Se menciona la crucial labor que juegan las adecuaciones curriculares y la necesidad de desarrollar proyectos descentralizados para brindar una educación de calidad, que sea pertinente, relevante y equitativa. Este es un acierto fundamental en documentos oficiales para la política educativa de los grupos indios, pues se reconocen abiertamente las diferencias, la pluriculturalidad del país y el fundamental trabajo que desempeñan las adaptaciones curriculares. Por otro lado, se desarrolla la idea de educación intercultural aunque no se profundiza, en el sentido de que

no se explica claramente las diferencias existentes entre biculturalidad e interculturalidad, sino que sólo se menciona el cambio a esta educación, por eso algunos expertos (Elba Gigante, Básica nov- dic., 1995) en educación indígena le adjudican un cambio sólo de manera nominal porque los planteamientos se quedan en los documentos, por ejemplo; no se organizan talleres para explicar a los profesores el cambio de modelo y lo que significa la educación intercultural. De este modo se genera confusiones en torno a como se interpreta la noción de interculturalidad y crea ambigüedad en los profesores que resuelven en base a sus propias experiencias.

Para que realmente se desarrolle un trabajo de adaptación curricular es necesario capacitar a los docentes en cuanto a lo que significa trabajar con adaptaciones curriculares, de modo que esto no se convierta una vez más en agregación de contenidos; es preciso elaborar estrategias que permitan a los docentes bilingües acceder a las adaptaciones curriculares, trabajar a partir de las necesidades, el tiempo y la cosmovisión de la cultura propia de cada etnia.

A continuación se consideran una serie de elementos para realizar las adaptaciones (Warnock, 1978 en Daniel Gonzalez et al., 1995.)

1.1 Adaptación de objetivos

- Priorización de algunos objetivos
- Introducción de objetivos complementarios
- Introducción de objetivos alternativos
- Eliminación de objetivos
- Secuenciación específica de objetivos

1.2 Adaptación de contenidos

- Priorización de contenidos
- Introducción de contenidos complementarios
- Introducción de contenidos alternativos
- Eliminación de contenidos
- Organización específica de contenidos

1.3- Adaptación metodológica

- Utilización de métodos y procedimientos alternativos
- Selección de actividades complementarias

- Utilización de materiales didácticos específicos

- Modificación de los instrumentos preevistos

1.4- Adaptación de la evaluación

- Selección de criterios específicos de evaluación

- Selección de criterios específicos de promoción

- Modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo

1.5- Adaptación de la temporalización

- Modificación de la temporalización prevista para un ciclo y/o etapa

- Modificación de la temporalización prevista para unos objetivos y/o contenidos determinados.

Este esquema proporciona una visión de cómo se puede trabajar para desarrollar adaptaciones curriculares, para la educación de grupos indios; esta es la idea fundamental de la escuela multicultural donde confluyen diferentes culturas o grupos minoritarios y que centra su trabajo en una educación intercultural partiendo de la base de adecuación de contenidos.

Varias experiencias en América Latina y el resto del mundo han constatado la importancia de trabajar desde las adaptaciones curriculares, ya que estas indican el éxito en cuanto a brindar una educación de calidad que empate a las necesidades de los diversos grupos indígenas y sea capaz de dar a los individuos herramientas para funcionar en ambas sociedades, es decir una educación por la libertad justa y que no haga más evidente las diferencias socioeconómicas. Por ejemplo, el proyecto desarrollado por maestros y lingüistas mixes, chinantecos, mixtecos y zapotecos de Oaxaca en el marco del convenio entre Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO y la Fundación SNTE con el apoyo de la UPN Oaxaca para el desarrollo de los seminarios-talleres.

Otro caso es el de Cacalotepec, Mixe. Oaxaca, Oax. "Matemáticas y educación Indígena" en el cuál se demuestra que las matemáticas para los grupos indios gran parte de la dificultad del aprendizaje no son intrínsecas a ella, sino que, más bien, constituyen problemas y limitaciones del nuestro lenguaje. Para plantear la enseñanza de la matemática en lengua mixe que considere los saberes propios de la cultura del educando se requiere de la construcción de esos conceptos en esa lengua (geometría, aritmética, sistema numérico,

etc.) Estos vocablos seguramente no existen o se han perdido con la colonización. Para dicha construcción se consideraron las siguientes posibilidades:

a) Construcción de neologismos, y b) Usos de préstamos lingüísticos, lo cual permite la construcción de las matemáticas mixtes que significa el estudio de la numeración mixte, del calendario, de estrategias de ubicación, y de medidas en el aula. Tal vía ha constituido un punto de partida sólido para que los estudiantes de este pueblo accedan al conocimiento matemático universal, pues al comprender la estructura, los principios y regularidades de la numeración mixte, a los alumnos les ha sido más fácil comprender la numeración arábigo decimal, es decir las matemáticas se han convertido en una situación de enseñanza relevante, comprensible y útil para la vida cotidiana. Esta experiencia en Oaxaca corrobora la importancia de las adaptaciones, para elevar la calidad de la educación. (Aldaz I. Básica nov-dici, 1995).

A lo largo de la investigación se ha resaltado la relevancia que tienen las cuestiones curriculares en el proceso educativo, ya que, a partir de estas se puede incidir para elevar la calidad de educación. El trabajo de adaptación curricular es piedra angular para brindar una educación por y para la libertad a los individuos de culturas minoritarias, para que se transformen los contenidos en significativos y relevantes.

Es decir, que realmente se brinden herramientas útiles que aporten elementos para que los individuos tengan las capacidades necesarias para funcionar en la sociedad nacional y en la de su cultura; el trabajo de adaptación no sólo se restringe a los grupos indígenas sino que sirve para cualquier individuo o grupo, ya que éste parte de las necesidades de cada grupo y el trabajo se desarrolla en función a la toma de decisiones colegiadas de los docentes y del proyecto de centro. La importancia de respetar y aceptar las diferencias es parte de este trabajo de adaptaciones, porque se parte desde la cosmovisión de la cultura.

Conclusiones

La política educativa que ha prevalecido en torno a la educación indígena ha estado basada en una concepción de sociedad nacional, que margina las costumbres y la cultura de los grupos indios; lo cual ha traído como consecuencia la falta de relevancia y carencia de a quienes por años se les ha considerado como individuos ignorantes y salvajes que es necesario civilizar, desafortunadamente, estas ideas se han infiltrado en nuestro pensamiento, lo cual no hace sino justificar la marginación en que se encuentra dicha población. La insuficiente atención para el subsistema de educación indígena, obedeció en gran medida a la falta de presupuesto del gobierno federal y a la falta de voluntad política por impulsar un verdadero proyecto educativo indio que contenga un currículum flexible y adaptado a las diferentes situaciones culturales.

Los antecedentes históricos de la educación indígena dejan ver con claridad que al imponer una educación centrada en los valores nacionales, ésta se convierte en irrelevante y sin calidad, reproduciendo las condiciones marginales de los grupos indios. Por ejemplo, en un estudio realizado por Calvo y Donnadieu acerca de la educación bilingüe-bicultural constata: *"...la institución educativa que atiende a la población étnica ha colaborado a apresurar la transformación de las comunidades, pues como veremos, esta capacitación que los maestros indígenas reciben, y por tanto, la educación que éstos ofrecen a los niños y en general a la comunidad indígena, tiende a reforzar la lengua castellana y la cultura occidental."* Es decir, que al impartir una educación sin adaptaciones curriculares, se refuerza la idea de aculturación e imposición de valores nacionales ante las comunidades y de esta forma se les discrimina, relegándoles a obtener una educación de segunda.

Al hacer la revisión de los modelos educativos, comentados en este trabajo, indigenismo, incorporativismo, bilingüe-bicultural e intercultural- se identificó que el indigenismo no es propiamente un modelo educativo sino más bien una corriente socio-política y económica. Por lo tanto, quedó descartado cómo tal, puesto que sus fundamentos no eran de índole pedagógica, sino político-económicos en donde se contemplaba la educación a los grupos indios, no conformándose como un modelo propiamente educativo.

Otra de las consideraciones dentro del proceso de investigación; fue que el modelo bilingüe-bicultural se convierte en el modelo bilingüe-intercultural cuando se hace la reestructuración de los planes y programas de la educación indígena en 1994. Es decir, el

segundo se desprende del bilingüe-bicultural aunque sufre modificaciones y ajustes referentes a la noción de interculturalidad, ya que al comprobar el estado tan grave de la educación bicultural y su nulo impacto en los grupos étnicos (evidente fracaso escolar) hacen que el modelo se convierta en bilingüe-intercultural y se reestructura el currículum oficial, en donde se contempla la posibilidad de trabajar a través de las adaptaciones curriculares para elevar la calidad de la educación y se considera la pluriculturalidad del país.

A través del desarrollo de esta investigación fue posible constatar que en el modelo incorporativista, no hay un trabajo de adecuación curricular; sino que es la imposición de los valores de la cultura dominante la que predomina en la educación que se imparte para unificar y por lo tanto homogeneizar al país. Desde esta perspectiva las diferencias se anulan por completo y la discriminación hacia los grupos étnicos es evidente. Este modelo es un claro ejemplo de que sin adaptaciones curriculares, la educación se vuelve sin sentido para los grupos indios y carente de significado. La falta de continuidad entre proyectos educativos en el medio indígena deja secuelas hasta nuestros días y es notable esta discontinuidad que se ve reflejada en los modelos posteriores al incorporativismo.

Hay que reconocer como acierto importante en beneficio de estos grupos, el hecho que a partir de la Reforma Educativa de 1989-95 a la fecha se explicita en los documentos oficiales; la necesidad de trabajar con adaptaciones curriculares, la pluriculturalidad del país, el reconocimiento a las lenguas vernáculas, aun cuando la lengua oficial sea el castellano y la reformulación de la ley General de Educación en particular el capítulo de equidad, ya que por primera vez compromete al estado a asegurar la equidad en el acceso y la permanencia en el servicio, con miras a lograr una educación de calidad y pertinencia para todos los grupos sociales del país. De estos reconocimientos, el de mayor importancia para esta investigación es el concerniente a las adaptaciones curriculares, ya que en experiencias documentadas en varios estados de la República se ha comprobado el éxito de dichas experiencias, al convertir el conocimiento en relevante, pertinente y significativo por ejemplo; el caso de Calcoltepec, mixe. Oaxaca. Este trabajo es una prueba que sirve para constatar que al transformar las matemáticas en castellano a unas matemáticas mixes, gestadas desde sus concepciones y cosmovisión, el acceso a conceptos más elaborados (geometría, etc.) se vuelve menos complicado ya que existe una comprensión en su lengua

y en su propia estructura de pensamiento que hará el conocimiento significativo, y así se está estableciendo un puente entre escuela, cultura y cotidianidad, ya que se trabajó en este caso con situaciones diarias que vivían los estudiantes. Al trabajar desde las adaptaciones se vincula la escuela con la cultura, de manera que hay una conexión real de contenidos con las vidas de los indígenas, puesto que se conforma desde sus necesidades. No obstante, en las adecuaciones también se requiere enseñar los contenidos de la cultura nacional, para brindar herramientas que sirvan en el funcionamiento de ambas culturas y no se convierte en una educación marginal.

La falta de información sistematizada que de educación indígena se tiene fue un obstáculo para desarrollar la investigación, debido a que limitó el trabajo, sobretodo en el incorporativismo debido época en la que se desarrolló.

La identificación, por parte de las autoridades educativas de la importancia para impartir una educación relevante y pertinente, resalta la necesidad de investigar en el campo de las adaptaciones por ser una nación multicultural, con una considerable población indígena, que merece recibir una educación por y para la libertad, que establezca condiciones de justicia y dignidad para los individuos de esas culturas minoritarias. En el campo de las adaptaciones hay un sinfín de perspectivas para continuar investigando, en este proceso de adecuación se involucran múltiples elementos, por ejemplo; la capacitación docente, materiales didácticos y métodos de enseñanza, lengua y estructuras de pensamiento, estudios de género, etc. que se desprenden del curriculum y están directamente relacionados con la calidad de la educación impartida a los grupos indios. Es decir, que al desarrollar una investigación de esta índole se resalta la necesidad de reflexionar acerca de qué tipo de educación se brinda a los educandos indígenas una educación acorde a su cultura ó una educación marginal, que agudiza las condiciones de miseria de los mismos?

Para desarrollar una educación intercultural que contemple los saberes indígenas es necesario capacitar a los docentes con base en; el repertorio explicativo de los niños como punto de partida, que el maestro oriente el proceso de aprendizaje en una apropiación de recursos propios y de los que provienen del patrimonio universal, desarrollar la sensibilización de la importancia del uso de la lengua indígena, reforzar el proceso democrático dentro de la escuela, con miras a desarrollar una educación democrática.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1973). *Obra Antropológica teoría y práctica de la educación indígena*, X ed.. F.C.E.
- Aldaz, Isaías. (1995) año II Nov-Dic número B "Básica". México.
- Calvo Pontón, Beatriz, Donnadiou Aguado Laura. (1992.) *Una Educación ¿Indígena, Bilingüe y Bicultural?*, Ediciones de la Casa Chata; CIESAS, México D.F.
- Coll, Cesar. (1987). *Psicología y Curriculum*, ed. Paidós, México D.F.
- McCarthy. 1993. *Racismo y Curriculum* ed. Morata, España.
- Coll Cesar, Darder Pere, Pelach Joaquim. (1995). *Proyecto Educativo y Concreción del Curriculum en el marco de la Reforma*. España.
- Díaz-Aguado, María José. (1996). *Escuela y Tolerancia*. ed. Pirámide. España.
- Edwards, R.V. (1991) "El concepto de calidad de la educación" UNESCO/ORELAC. Chile.
- Fernández, M. (1994) *Educación y cambio educativo*. ed. Morata.. España
- Instituto Nacional Indigenista. *30 años después, revisión crítica*, número especial, INI México.
- Gigante, Elba. (1995) año II nov-dic número B "Básica". México.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gomez, A.I. (1992). "Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores" *Comprender y transformar la enseñanza* ed. Morata. España.
- Gimeno, S.J. (1988). "EL curriculum en la acción. La arquitectura de la práctica." "Aproximación al concepto de curriculum" *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. ed. Morata. España.
- González Manjón, Daniel, Ripalda Gil Julio, Asegurado Garrido, Antonio. (1995). *Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración*. ed. Aljibe. España.
- Jordán, Jose Antonio. (1994). *La escuela multicultural Un reto para el profesorado*. ed. Paidós, España.
- Perrenoud, P. (1990). cap. IV "La imagen de la excelencia escolar en el curriculum formal". *La construcción del éxito y fracaso escolar*. ed. Morata. España.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994".

México, D.F.

- Pozas, Ricardo e I. H. de Pozas. (1976) *Los indios en las clases sociales de México*, ed. Siglo XXI, México.
- Ramírez, R. (1978) *La escuela rural mexicana*, SEP Setentas, México.
- Poder Ejecutivo Federal; (1995) "*Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000*". México, D.F.
- SEP, (1994). Dirección General de Educación Indígena. *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*. México.
- SEP; (1996). *Talleres para el Desarrollo de la Escritura en Lenguas Indígenas*; Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México D.F.
- SEP. (1995) *Guía del maestro (lengua tének, San Luis Potosí) primer ciclo*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena, México.
- SEP. (1994). *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*; México.
- SEP. (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena*. México.
- SEP. (1927). *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indio*. Talleres Gráficos de la Nación. México.
- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México
- Zabalza. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* ed.. Narcea España.
- Wilson, J. (1993) Cap.- VII "Calidad de la planeación" *Cómo valorar la calidad de la educación*. ed. Paidós España.