

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
DIRECCION DE DOCENCIA
ACADEMIA DE EDUCACION INDIGENA

**HISTORIA DE LA EDUCACION SUPERIOR PARA INDIGENAS
EN MEXICO: EL CASO DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES**

TESIS QUE PRESENTAN
ANASTACIO PEDRO ZARATE ORTIZ Y
LUIS ALONSO GONZÁLEZ ESPINOZA

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADOS
EN EDUCACION INDIGENA

UNIDAD 092 AJUSCO
MEXICO, D.F., VERANO 1992

01119 . 14 12 92

T E S I S :

**HISTORIA DE LA EDUCACION SUPERIOR PARA INDIGENAS
EN MEXICO: EL CASO DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES**

MEXICO, D.F., VERANO DE 1992.

Con mucho cariño para:

**Leonor, Ulises, Ita, Misael
y Praxédis.**

**A mis hermanos que me apoyaron
e hicieron posible el presente
trabajo.**

(Anastacio Pedro Zárate Ortiz)

**Con reconocimiento y afecto a los
maestros de la Academia de Educa-
ción Indígena de la UPN, que con
sus conocimientos y apoyo hicieron
posible este modesto ensayo.**

(Anastacio y Luis)

**A la memoria de Guille, por la
confianza y apoyo moral que re-
cibí de ella para alcanzar esta
meta.**

**A mis hermanos, mi esposa e
hijos por la comprensión y el
cariño que me han brindado**

(Luis Alonso González Espinoza)

I N D I C E

	Pág.
PRESENTACION	8
CAPITULO I. PANORAMA GENERAL DE LA INVESTIGACION	10
I.1 Introducción	10
I.2 Necesidades de la Educación Superior para Indígenas en México	15
I.3 Aspecto teórico-metodológico	21
I.4 Organización del Trabajo	30
 CAPITULO II. LAS POLITICAS EDUCATIVAS INDIGENISTAS Y LA EDUCACION SUPERIOR INDIGENA . .	 35
II.1 Política Segregacionista	35
II.2 Política Incorporativista	38
II.3 Política Integracionista	48
II.4 Política de Participación	
 CAPITULO III. EL CURRICULUM Y LA EDUCACION SUPERIOR INDIGENA EN MEXICO	 72
III.1 La Tendencia Tradicional del Currículum . .	75
III.2 Currículum de la Racionalidad Técnica . . .	82
III.3 Tendencia Sociopolítica del Currículum . .	92
III.4 Tendencia Reconceptualista del Currículum .	100
III.5 El Currículum en México	107
III.6 El Currículum en la Educación Indígena . .	114
 CAPITULO IV. LA EDUCACION SUPERIOR PARA INDIGENAS EN MEXICO	 123
IV.1 El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco . .	126

	Pág.
IV.1.1 Génesis	126
IV.1.2 Perfil de ingreso	130
IV.1.3 Perfil de egreso	131
IV.1.4 Aspectos Sustantivos del Plan de Estudios	132
IV.1.5 Estructura Formal del Programa . .	134
IV.1.6 Decadencia del Colegio	139
 IV.2 Programa de Formación de Etnolingüistas . .	 142
IV.2.1 Génesis	142
IV.2.2 Perfil de ingreso	144
IV.2.3 Perfil de egreso	145
IV.2.4 Aspectos Sustantivos del Plan de Estudios	147
IV.2.5 Estructura Formal del Plan de Estudios	149
a) Formación en Antropología Social	149
b) Formación Lingüística	150
c) Formación Histórica	152
d) Formación Etnolingüística	154
 IV.2.6 Decadencia de la Licenciatura . . .	 157
 IV.3 La Licenciatura en Ciencias Sociales . . .	 158
IV.3.1 Génesis	158
IV.3.2 Perfil de ingreso	160
IV.3.3 Perfil de egreso	161
IV.3.4 Aspectos Sustantivos del Plan de Estudios	162
IV.3.5 Estructura formal del Plan de Estudios	163
IV.3.6 Decadencia de la Licenciatura . . .	166

CAPITULO V. ANALISIS DE LOS CONTENIDOS DE LOS		
PROYECTOS FORMALES DE LA EDUCACION		
	SUPERIOR PARA INDIGENAS	167
V.1	El Colegio de Tlatelolco	171
	V.1.1 Como proyecto	172
	V.1.2 La operatividad del Plan de Estudios	174
	V.1.3 Límites y Alcances del Proyecto	
	Educativo	178
	V.1.4 Formación teórico-práctica	179
	V.1.5 Formación crítica	181
	V.1.6 Identidad profesional	183
	V.1.7 Ideología	184
	V.1.8 Decadencia del Colegio	185
V.2	Programa de formación de Etnolingüistas . . .	188
	V.2.1 Límites y alcances del Plan de	
	Estudios	192
	V.2.2 El Currículum como Eje Articulador .	197
	V.2.3 Formación Crítica	199
	V.2.4 Identidad profesional	199
	V.2.5 Ideología	201
	V.2.6 Decadencia de la Licenciatura . . .	202
V.3	Programa de Formación de Licenciados en	
	Ciencias Sociales	206
	V.3.1 Como proyecto	206
	V.3.2 Límites y Alcances del Plan de	
	Estudios	207
	V.3.3 El Currículum como Eje Articulador .	212
	V.3.4 Formación teórico-práctica	213

	Pág.
V.3.5 Formación crítica	214
V.3.6 Identidad profesional	215
V.3.7 Ideología	216
V.3.8 Decadencia de la Licenciatura	217
CONCLUSIONES	221
ALTERNATIVAS	231
BIBLIOGRAFIA	240

P R E S E N T A C I O N

El tema de la educación superior para los grupos indígenas de México, que se aborda en esta investigación, es un trabajo de tipo documental, el cual retoma desde una perspectiva histórica tres de los proyectos educativos más importantes que se han creado para la formación específica del magisterio indígena, buscando resaltar las limitaciones y los alcances curriculares de estas licenciaturas; estos proyectos son: El Colegio de Tlatelolco (1536), la Licenciatura en Etnolingüística (1979) y la Licenciatura en Ciencias Sociales (1981).

Con el propósito de ser un instrumento de apoyo para los docentes indígenas en proceso de formación, y considerando la tarea y compromiso que tienen éstos con la educación y el etnodesarrollo de las comunidades indias, el estudio brinda algunos elementos de análisis y reflexión sobre la educación de nivel superior que se ha venido dando para la formación de intelectuales indios.

Lo anterior tiene como fin promover una participación activa y consciente de los propios profesionistas indios en la instrumentación de proyectos educativos de mayor relevancia

para el impulso de una educación cualitativa basada en el respeto a la autonomía y en los valores socio-culturales de los pueblos indios.

Por otro lado, se reconoce que este trabajo tiene sus propias limitaciones debido a la premura de tiempo. Sin embargo, no deja de ser por ello un intento por contribuir a la educación que se brinda en las comunidades étnicas y en la formación profesional del indio. Por tal motivo, se expone este estudio a la consideración de los que lo lleguen a leer, a fin de que se retome y enriquezca su contenido para ir conformando todo un acervo cultural relacionado con la historia educativa de nivel superior para los indígenas.

C A P I T U L O . I

PANORAMA GENERAL DE LA INVESTIGACION

1.1 Introducción

Como egresados de la Licenciatura en Educación Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a partir de la vivencia durante la formación profesional, fue posible detectar diferentes problemas académicos que incidieron ya sea directa o indirectamente en la eficiencia terminal y la deficiente formación de los egresados.

Esta carencia, quizás, no sólo sea en Educación Indígena, sino en otras licenciaturas tales como las que impartió el Centro de Integración e Investigación Social (CIIS) y el Centro de Investigación de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Como antecedentes, se puede expresar que a pesar de la existencia de egresados en diferentes licenciaturas, aún no existe una propuesta definida de Educación Indígena, propia de los pueblos indios con cobertura nacional.

Esto origina que el Subsistema de Educación Indígena Bilingüe Bicultural haya seguido castellanizando en lugar de educar propiamente, con lo que ha agilizado el etnocidio de los pueblos indios.

Se puede atribuir que lo anterior obedece a que las propuestas curriculares que ha permitido la formación de los indios en el nivel superior, se han caracterizado por ser diseñados, aplicados y evaluados por los no indígenas, quienes desconocen la problemática india y propician la reproducción de un modelo educativo ya existente; o porque toda institución de nivel superior se rige por un proyecto curricular propio en el cual se determina el tipo de sociedad, de educación y de profesionistas que se desea tener; se puede aludir que es a través del curriculum en donde se ponen de manifiesto los fines y contenidos de tal educación, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la práctica educativa con las interacciones entre educador y educando se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, valores culturales e ideológicos, es un proceso en constante desarrollo que no termina al momento en que se obtiene un producto (es decir, el plan) sino que se propaga a la realidad misma. El curriculum resulta ser por lo tanto un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa. (RUIZ, Estela. 1985:66).

O quizás obedezca a la pobre formación de los educandos antes de ingresar a la Universidad o a una institución de tipo superior, dado que su Educación Normal la han realizado en cursos semiescolarizados y escolarizados, en los cuales los alumnos reciben pequeñas barnizadas de información más que de formación.

Por otro lado, algunas materias en las licenciaturas contienen temas que no responden a las necesidades de formación de los indígenas. En cuanto a la evaluación que se maneja para la acreditación de las materias, generalmente se privilegian cuestiones cuantitativas y no cualitativas.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de personas conocedoras y comprometidas con la causa educativa de los indios, quienes han hecho contribuciones significativas en este aspecto, pero dada su minoría, no ha sido posible contrarrestar la ideología de los primeros.

Otro factor decisivo que repercute en la deficiente formación del indio, es el medio ambiente en que se desenvuelve al ingresar a la Universidad, pues éste es desconocido y en gran parte es diferente al que están acostumbrados, así como el factor económico que agudiza esta problemática.

Lo anterior repercute en la formación de los indígenas, ya que propicia una educación desvinculada de sus necesidades socio-culturales, económicas y políticas, lo que permite pensar que el Estado tiene poco interés en que los indios impulsen una educación propia y acorde a su cosmovisión.

No obstante, se puede sostener que aunque lo anterior sea superado, no es suficiente para la solución de tales problemas, si es que no existe realmente una disposición y un compromiso del estudiante por aprender y servir a su etnia, así como una disposición política por parte del Estado y a la vez, compromisos más serios de las instituciones involucradas en el quehacer educativo de los indígenas.

Todos los problemas descritos y otros que se detectaron a partir de la revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena ofrecida por la U.P.N., motivaron la necesidad de hacer un análisis más profundo y exhaustivo de las diferentes propuestas curriculares empleadas en la formación de los licenciados en Ciencias Sociales, Etnolingüistas y los profesionistas del Colegio de Snta. Cruz de Tlatelolco, con el objeto de demostrar con mayor claridad los fines que se han perseguido en la formación de los indígenas. Esto a su vez permitirá aportar elementos de juicio que sirvan como soporte en las futuras propuestas curriculares

de la Educación Superior para indígenas, ya que el Estado ha presentado a la Educación Superior como una alternativa a las diferentes demandas de la sociedad en el ámbito económico-social para lograr una mejor forma de vida, a la cual todo individuo tiene derecho.

1.2 Necesidades de la educación superior para indígenas en México.

El presente trabajo pretende brindar una visión general al docente indígena en servicio acerca de los fines que ha perseguido la educación para indígenas en el nivel superior y de los beneficios que ésta ha aportado en la formación profesional de los maestros indígenas.

Asimismo, pretende aportar elementos de juicio crítico a los profesionistas indígenas en proceso de formación, que les permitan participar activamente en la reestructuración de planes de estudio o en la elaboración de propuestas curriculares más acordes a las condiciones socioculturales de los grupos étnicos.

Además, desea demostrar que la educación a nivel superior para indígenas, ha sido utilizada como una justificación política a las demandas de las diferentes organizaciones indias, por lo que es urgente y de gran importancia que la educación de nivel superior que se les brinde sea una educación acorde a su cosmovisión y a sus necesidades económicas, políticas y socio-culturales, que les permitan contrarrestar la situación de marginación, explotación y pobreza que enfrentan actualmente.

La importancia de la formación de los profesionales indígenas en el nivel superior radica en que, de acuerdo al tipo y calidad de formación que reciban, será el grado de entrega y participación activa en la conformación de una educación propia, debido a que ellos diseñarán, aplicarán y evaluarán las propuestas curriculares a emplearse en la formación, capacitación y actualización del personal docente indígena en servicio.

Los egresados de este nivel tendrán un gran compromiso con sus etnias, puesto que son quienes participarán en la reivindicación de los derechos y autodeterminación de los pueblos indios sin desvincularlos de la vida nacional.

Otro elemento relevante que pretende proporcionar el presente trabajo es la descripción y análisis de las diferentes propuestas curriculares de la educación superior para indígenas en México, conjuntándolas en un solo documento; ya que, si bien es cierto que se han hecho algunos estudios sobre la educación de este nivel, éstos han sido de manera aislada.

El trabajo es amplio y está compuesto de dos partes que se complementan entre sí. La primera está más abocada a proporcionar las características que presentan las propuestas curriculares del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, del CIIS y del CIESAS. La segunda se concreta al análisis de

la relación maestro-alumno y de otros factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, en la cotidianidad de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.

Otro aspecto relevante que se aborda en este trabajo es el hecho de que los propios indígenas empiezan a cuestionar su formación o la formación de los indios en el nivel superior, así como su repercusión en el quehacer cotidiano del campo educativo indígena.

El cuestionamiento también quiere resaltar hasta qué grado influye esta formación superior para elevar la calidad de la educación de los indios o se continúa con el etnocidio ya existente.

Además, es necesario hacer notar que se recurre a la historia, porque ésta permite conocer y comprender los antecedentes educativos para indígenas, como dijera Ortiz Garay "la historia es importante al grado en que sin historia no hay nación; para que un pueblo se consolide, para que tenga conciencia y raíces en el espacio y tiempo es evidente que se necesita su historia". (Ortiz, Andrés. 1987:8). Continúa Ortiz diciendo que mientras no exista una conciencia histórica, no habrá memoria, no habrá patrimonio, no habrá identidad ni etnicidad. Así entonces, si se pasa por alto la historia en el presente trabajo, no se alcanzaría a comprender el

porqué de una educación para indígenas en el nivel superior, ni el porqué de la existencia y las condiciones que presentan actualmente los grupos étnicos de México.

El objeto de la historia no es sólo el hombre en sociedad, sino el hombre inmerso en las relaciones sociales concretas; sólo así podemos comprender el lenguaje de la historia y las diversas motivaciones de clase. (Cfr. Prieto, A. 1976:158).

Por tal motivo se busca demostrar la existencia de dos clases, la que recibe la educación y la que determina lo que se debe aprender.

Desde esta perspectiva, se hará la investigación tomando como punto central el análisis de los aspectos coincidentes en las propuestas formales (perfiles de ingreso y egreso, contenidos y objetivos) del CIIS, CIESAS y en el caso del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se harán las adaptaciones correspondientes.

El análisis no se concretará a la descripción de lo aparente, entendiéndose ésta como "simple indicio o pista ambigua que invita y sugiere la construcción en otra dirección" (Sánchez, Ricardo. 1985:29), porque se estaría cayendo en lo que dice Durkheim, que el objeto de estudio se construye como cosas definidas por sus características externas...entendido como todo aquello que se alcanza a vislumbrar a través de la observación (Cfr. Bravo, Víctor. 1987: 5-7).

Más bien, el análisis se hará desde un enfoque que nos permita romper con lo aparente para abstraer lo oculto que exista en las propuestas curriculares.

Para tal fin se echará mano del enfoque del constructivismo dialéctico, pues a través de éste el objeto de estudio brota de un diálogo efectivo entre el sujeto de conocimiento y la realidad concreta; esta interacción permite el conocimiento objetivo del objeto de conocimiento. (Cfr. Braunstein, Nestor. 1979: 10-11).

Para la construcción del objeto de estudio, el conocimiento que proporciona no puede ser ahistórico, sino que debe resultar de una metodología que además considere el conflicto entre las clases dominante y dominadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación deberá abordarse desde una visión totalizadora, cuya construcción no se limite a considerar los fenómenos sociales externos y aislados, sino como un todo interrelacionado de sus partes. Por tal motivo en el presente trabajo:

- a) Se analizarán históricamente los momentos claves en la formación educativa de los indígenas en el nivel superior.

- b) Se detectarán los fines que persigue el Estado a través de la educación superior para indígenas.

- c) Se aportarán elementos críticos que contribuyan en la formación profesional de los indígenas.

1.3 Aspecto teórico-metodológico

Para el desarrollo del presente trabajo, se recurrirá a las bases teóricas que proporciona el materialismo histórico, pues éste menciona que "la historia de toda sociedad que existe hasta hoy, es la historia de la lucha de clases" (Pla, Alberto. 1982:143). Esto indica que para entender un hecho histórico social en la sociedad capitalista, es necesario partir de una concepción: hay una clase privilegiada que, por su situación económica, impone todo un bagaje cultural, político y social a una clase subordinada.

El hecho de que la historia sea la historia de la lucha de clases, es parte de la concepción que convierte a los grupos sociales en los protagonistas de su propio devenir, por eso es que Marx "afirma que los hombres hacen su historia, aunque no en condiciones elegidas por ellos mismos, sino heredadas y transmitidas del pasado" (Pla, op.cit. :136).

De lo anterior se deduce que México, país capitalista dependiente, tiene una sociedad compuesta por grupos antagónicos: dominantes y dominados, es decir, un grupo en el poder, representado por la burguesía o el Estado, y otro subordinado, representado por los obreros, campesinos e indios.

Por eso, para comprender la educación escolarizada de los grupos indígenas del país, es necesario tener en cuenta que en este campo existen antagonismos, en el sentido de que el Estado determina la educación que se debe brindar al segundo grupo. Esto permitirá abordar el aspecto educativo de los indígenas en el nivel superior a partir de un análisis crítico y de una visión socio-histórica, confrontando el discurso oficial de la clase en el poder con la visión india-nista.

Dentro del enfoque del materialismo histórico, existe la teoría de la resistencia que permite explicar el antagonismo que se da en el ámbito educativo.

Según Giroux, la teoría de la resistencia llama la atención sobre la necesidad de descubrir los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensajes en las escuelas; aquéllos que son parte del plan de estudio, de los sistemas de instrucción y los modelos de evaluación. Esta teoría "refuerza la necesidad de descifrar las formas de producción cultural analizadas para descubrir tanto las limitaciones como las posibilidades que tienen de capacitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y el conocimiento a través de la práctica colectiva" (Giroux, Henry. 1985:56).

También esta teoría proporciona elementos valiosos que pueden ser aprovechados en este trabajo para explicar el interés ideológico de la clase dominante manifiesto en los planes de estudio; y si en éstos hay algún interés por crear un pensamiento crítico/reflexivo en los educandos o por el contrario pretende ser una educación dogmática.

Para explicar lo anterior, Giroux dice que la resistencia es una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona "un nuevo medio para defender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señalan nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica". (Giroux, op. cit.: 51).

Es importante, entonces, subrayar que la oposición que se manifiesta en los grupos subordinados debe ser considerada no sólo como una forma de resistencia, sino como reflexión de la lucha de éstos por construir su identidad social.

De lo anterior, se desprende que, en el campo educativo indígena, existen dos concepciones en torno a la política educativa: el indigenismo y el indianismo.

Para no confundir ambas concepciones, es preciso entender la diferencia de estas dos posiciones. La primera, el indigenismo, es la política que implementa el Estado mexicano

para atender las demandas y problemas que confrontan los diversos grupos étnicos existentes encaminados prácticamente a un objetivo: la integración de éstos a la sociedad nacional.

De esto, se puede citar un ejemplo: el gobierno de Luis Echeverría Álvarez se caracterizó por permitir el diálogo con las diferentes organizaciones indias, sin perder de vista el integracionismo. El indigenismo de Echeverría constituye una respuesta oficial al surgimiento de los diferentes organizaciones indias, porque en lugar de oponerse a ellas, las recupera, constituyéndolas como un logro suyo. (Chantal, Marie. 1983: 64-67).

Por otra parte, el indianismo es concebido como una búsqueda de la identificación con el pasado histórico. Pasado y presente forman un todo inseparable, basado en la concepción colectivista del mundo. Es un movimiento indio revolucionario que no desea asimilarse a nadie; se propone liberarse de la dominación y la aculturación de Occidente. (Chantal, op.cit.1985).

Por eso la "lucha es una guerra total contra occidente, en cuanto a su pensamiento o su concepción de la historia de la humanidad, es errado, inconsciente y discriminador... De allí que nuestra lucha combatiente sea antes que nada, una contienda de liberación". (Bonfil,Guillermo. 1981:113).

A unos cuantos meses de que se cumplan los 500 años que Occidente ocupa el Continente Americano, y en especial México, imponiendo sus ideas, principios y leyes "nosotros planteamos la lucha de liberación enseñando a nuestros hermanos indios la verdad de su propia historia, lo extraordinario de su grandioso pasado, lo insuperable de su estilo de vida, etc., a fin de que comparen las dos realidades y se apresten a recuperar lo suyo, luego de comprobar que sólo así volverá a vivir plenamente, en armonía con la tierra y el universo. (Idem.).

El indianismo es, pues, fundamento ideológico de las organizaciones indias y aparece como germen de una nueva teoría en elaboración: la lucha de los pueblos indios oprimidos.

Esta política ha creado una resistencia al integracionismo. Ha reproducido su propia ideología y cumplido una función de oposición a la aculturación educativa, política y económica. Se resalta, así que el indianismo es: el indio y su oposición radical al asimilacionismo.

Desde esta perspectiva, puede considerarse que uno de los lugares privilegiados en donde se da esta lucha, es en la institución escolar a través de la educación que se le brinda a la clase dominada. Educación que a su vez ha sido diseñada

con base en un proyecto definido y bajo ciertas formas de ver e interpretar el mundo, así como el ideal de hombre y sociedad que se pretende obtener.

El aspecto metodológico, en este trabajo, será aquél que permitirá abordar la investigación de una manera amplia y con una estructura lógica, a la vez servirá como guía para la construcción del objeto de conocimiento.

Tomando en cuenta que con el presente trabajo se busca resaltar las características y condiciones en que han surgido las diferentes propuestas curriculares de la educación superior para indígenas, es necesario recurrir a un tipo de investigación que permita indagar sobre hechos pasados.

La que más se apega a estas necesidades es la investigación de tipo documental, pues ésta permite el análisis de fuentes bibliográficas, hemerográficas, archivológicas, etc., y además guarda una estrecha relación con la investigación que reconstruye los hechos pasados.

Esta metodología de investigación permita ciertas ventajas en el análisis de documentos impresos de acuerdo a lo que dice Van Dalem, que para hacer un análisis documental se debe proceder de la misma manera como trabaja un historiador: sometiendo sus fuentes de información a un cuidadoso examen crítico para que con esto pueda determinar la autenticidad

de los documentos y la validez de su contenido. (Cfr. Van Deobold.1971: 28).

Con base en lo anterior, se analizarán documentos bibliográficos, hemerográficos, etc. para comprender la evolución de la educación para indígenas, además para abstraer los fines a que ha respondido ésta.

Como toda investigación, la de tipo documental también tiene sus límites, porque algunos materiales impresos no siempre contienen información exacta y veraz; suele ocurrir que en los archivos y documentos oficiales se distorsiona la información para presentar una situación mejor de lo que en realidad es. Por lo tanto, se tendrá el cuidado de recurrir a fuentes de primera mano, sometiéndolos a un análisis cuidadoso.

Se deduce que, para llegar al objeto de estudio, "La historia de la Educación Superior para Indígenas: caso de las propuestas curriculares", se hace necesario tomar en cuenta lo que recomienda Bravo: "Las cosas que se le presentan al hombre, no son como tal y que el hombre no tiene la facultad de entenderlas de manera directa e inmediata para extraer su esencia, por ello tiene que darle un rodeo para conocer las causas y su estructura. (Cfr. Bravo, Víctor.1987: 24).

Para la construcción del objeto de conocimiento, se apoyará en el constructivismo, debido a que éste plantea que para el estudio y comprensión de los hechos sociales, debe abordarse desde un enfoque totalizador y dialéctico: "La concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en una situación y conexión interna con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado, en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas". (Bravo, op. cit.:38).

Así, entonces, para el análisis de las diferentes propuestas de la educación superior para indígenas, aún cuando se esté trabajando solamente con el aspecto educativo, no debe perderse de vista que los aspectos económicos, políticos y sociales influyen en él. Es decir, que la educación se da de acuerdo a la voluntad política de cada gobierno y esto se refleja en la calidad de la misma; pero la educación, a su vez, influye en los demás aspectos para la transformación y desarrollo de la sociedad, aunque para que se dé esta transformación depende del tipo de educación que reciba el individuo.

El constructivismo también plantea que "el objeto de conocimiento no es algo dado, sino algo que se va construyendo en un esfuerzo continuo de aproximaciones sucesivas". (Mendoza, Javier. 1982: 19).

Esto indica que para poder hacer un análisis crítico de las propuestas curriculares de la educación superior para indígenas, es menester revisar y entender primero bajo qué contexto han surgido cada una de ellas; o sea, es necesario tener claro cuáles han sido las principales políticas educativas en que se ha basado el indigenismo y los fines que se han buscado con éstas.

Pero no basta con entender las políticas educativas del indigenismo (segregacionista, incorporativista, integracionista y de participación), sino también es importante conocer y entender el origen y desarrollo histórico del currículum, pues esto ayudará a caracterizar desde qué enfoque curricular se ha elaborado cada una de las propuestas curriculares de las instituciones mencionadas.

1.4 Organización del trabajo.

Con el propósito de darle coherencia y una secuencia lógica en su desarrollo, se optó por dividir el trabajo en cinco capítulos fundamentales. El primero brinda un panorama general de los aspectos teóricos-metodológicos del trabajo, así como el porqué de la investigación y su importancia para el campo educativo indígena.

En el segundo, se resaltan las diferentes políticas educativas indigenistas aplicadas durante las diversas etapas en que ha pasado la historia de México, como son: el segregacionismo, el incorporativismo, el integracionismo y el etnodesarrollo.

Algunos términos que aparecen de manera frecuente no sólo en este capítulo, sino durante todo el desarrollo del trabajo, son: indio y grupo étnico, por lo que es conveniente aclarar cómo se entenderán cada uno de ellos, para evitar posibles confusiones.

Como es sabido, el término indio nació meramente por una equivocación histórica; sin embargo, se aplica como un vocablo despectivo para inferiorizar a los nativos de América. Este se utiliza en los movimientos indios y de reclamo de derechos que han sido violados infinidad de ocasiones.

Al respecto, Bonfil dice que se designa indio al sector colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial... porque toda situación colonial exige una definición global del colonizado como diferente e inferior (desde una perspectiva fatal: racial, cultural, intelectual, religiosa, etc.); con base en la categorización del indio, el colonizador racionaliza y justifica la dominación y su posición privilegiada. (Bonfil, Guillermo. 1981: 19).

Ultimamente, el término ha sido retomado con fuerza para denunciar la persistencia de la colonización, como una forma de reivindicar los derechos indios y de luchar contra el colonizador.

En la actualidad, la palabra "indio" ha sido recuperada por los indios mismos como un signo de identidad y de lucha; de este modo, se entra a una terminología combativa: "si indio ha sido el nombre con que fuimos sometidos, indio será el nombre con el que nos sublevaremos" (Chantal, Marie. Op.cit.: 2).

Otra categoría que debe quedar explícita es la de grupo étnico, la cual Bonfil caracteriza de la siguiente manera:

- a) Se refiere a un conglomerado capaz de reproducirse biológicamente.

- b) cuyos miembros se identifican entre sí como parte de un "nosotros" diferente de los "otros" e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de diferencia.
- c) que comparten ciertos elementos y rasgos culturales. (Cfr. Bonfil, Guillermo. 1987: 26-27).

Por lo cual, en este trabajo se entenderá al grupo étnico como una agrupación humana cuyos miembros han establecido relaciones entre sí, los cuales se han formado históricamente y se conducen a partir de una identidad cultural (creencias, hábitos, costumbres, identidad propia, etc.), e identificados por sus rasgos biológicos, la interacción y la comunicación entre los miembros del grupo con una lengua común.

En el tercer capítulo se analizan los orígenes y desarrollo del currículum, el cual por estar inmerso en el campo de la didáctica, permite ser analizado desde la perspectiva de los diversos modelos teóricos con diversas tendencias socio-históricas de la enseñanza tradicional, la tecnocrática y la crítica. (Cfr. Pansza, Margarita. 1987: 23).

Desde esta perspectiva, puede encontrarse que el currículum es definido a partir de diversos enfoques tales como: el tradicional, el tecnocrático, el sociopolítico y el reconceptualista. Los dos primeros sustentados en la corriente

funcionalista de la educación, obedecen más a los intereses del desarrollo capitalista preparando al hombre para su incorporación al sistema productivo. Sólo abarcan lo formal de la educación, mientras que las dos últimas, desde una postura crítica, intentan ir más allá de lo formal del aspecto educativo, ya que denuncian el problema de la legitimación de la posición cultural, económica y política que a través de la escuela viabilizan los grupos hegemónicos y lo concretan en el currículum (Cfr. Pansza, Margarita, op. cit.: 21).

Entre los aspectos que los distinguen, son la importancia que le dan al contexto sociohistórico en que se aplique un plan de estudios, el valor del sujeto de la educación y la vinculación educación-sociedad, entre otras.

El cuarto capítulo abordará la descripción del Plan de Estudios de las escuelas contempladas para el trabajo. Así, desde una reconstrucción histórica, se aborda el Colegio de Tlatelolco que se dió en la época colonial, por ser el más representativo de esta etapa histórica, sin querer decir con esto que no hayan existido otras escuelas que estuvieran atendiendo educativamente a los indios. Abarcará asimismo, las dos licenciaturas que surgen a fines de la década de los setentas a cargo del CIIS y el CIESAS, formando a licenciados en Ciencias Sociales y en Etnolingüística, respectivamente,

como resultado de la organización y lucha constante de los grupos indios por una educación propia y de calidad.

Otro efecto de estos movimientos se da en 1982, cuando la Universidad Pedagógica Nacional inicia la atención de maestros indígenas en servicio para brindarles una formación a nivel de licenciatura, misma que tiene vigencia en la actualidad, sólo que en este trabajo, esta institución no se está contemplando debido a que existe una tesis paralela a ésta.

El último capítulo se abocará específicamente al análisis de los planes de estudio ya mencionados, resaltando sus límites y alcances, para cerrar finalmente con las conclusiones y alternativas que pretenden contribuir a superar las deficiencias que se hayan detectado.

C A P I T U L O I I

LAS POLITICAS EDUCATIVAS INDIGENISTAS Y LA EDUCACION SUPERIOR INDIGENA.

Con el propósito de brindar una visión más clara de los fines buscados en la educación para indígenas, es importante apoyarse en las diferentes políticas educativas utilizadas por los grupos en el poder durante las etapas relevantes de la historia. Políticas que a su vez darán elementos teóricos que permitan caracterizar históricamente este tipo de educación y los proyectos educativos de nivel superior.

II.1 Política segregacionista.

A partir de la colonia (1521-1810), la educación escolarizada para los indígenas se ha venido desarrollando conforme a las necesidades e intereses de los grupos dominantes, quienes han intentado siempre borrar el pasado indígena. Fueron los colonizadores españoles quienes pusieron las bases del indigenismo, que adoptan los posteriores gobernantes de México, como se verá en el desarrollo de este capítulo.

Para justificar la explotación y dominación que fueron imponiendo a sangre y fuego, los invasores españoles calificaron

las prácticas y costumbres indígenas como salvajes y cosas del demonio, por lo que había que acabar con ellas.

Adoptando una actitud paternalista, argumentaban que para salvar las almas de estos grupos había que enseñarles la doctrina cristiana a través de fuertes campañas de evangelización y "civilizarlos" mediante una educación formal (en la cual les imponían los valores culturales europeos).

Esta postura ideológica (discriminatoria y paternalista) se continúa con los gobiernos posteriores de la historia mexicana, en el sentido de considerar por ellos mismos lo que les conviene saber en materia educativa y cómo resolver sus problemas económicos y socioculturales, por lo que el Estado debe decidir por ellos.

En el contexto de la vida colonial, se implanta una primera política que se le ha llamado de segregación, que se caracteriza por el funcionamiento de mecanismos dominicales, tales como la discriminación racial, la dependencia económica, el control político y la distancia social entre otros que construyen una barrera para el grupo étnico, evitando así la participación de éstos en la estructura de la sociedad colonial. (Cfr. Díaz, Héctor. 1987: 18).

Como es bien sabido, en esta etapa la educación escolarizada estuvo controlada por los misioneros (principalmente franciscanos), quienes guiados e influidos por un misticismo apocalíptico de origen medieval emprendieron sus actividades misioneras con mayor dinamismo e ímpetu que sus colegas dominicos y agustinos: "se creía que era ya inminente el fin del mundo, y que por lo tanto había que apresurarse para que el Evangelio fuese predicado hasta el último confín de la tierra". (Kobayashi, José. 1985: 139).

Siguiendo este pensamiento apocalíptico, la realeza española comprendió que no bastaba con predicarles a los indios la doctrina cristiana, pues ésta no podría ir por el camino real sin otra operación a la vez preliminar y paralela que tuviese como objeto incorporarlos, dentro de lo que fuese posible, a la cultura occidental.

Era necesario proporcionarles una educación adecuada tanto para la consecución del mismo fin, como para el buen gobierno de su comunidad.

Estos propósitos en materia educativa prosperaron rápidamente llegando hasta los niveles superiores, como es el caso de el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco que brindó educación superior a los hijos de la nobleza indígena, del cual se hablará con más detalles en el cuarto capítulo.

II.2 Política incorporativista

Esta segunda política surge a partir del México Independiente y pierde fuerza hasta la posrevolución. Ve la necesidad de incorporar a los grupos étnicos llamados indios "que no participaban en la vida nacional, porque no tenían noción ni sentido de nacionalidad (...) Convertir al indio en ciudadano de la nación emergente concebida ésta como una nación occidental". (Díaz, op. cit.: 18-19)

Para tal propósito, el grupo en el poder procuró, por todos los medios, que los grupos indígenas perdieran totalmente sus rasgos culturales, argumentando que éstos representaban un obstáculo para el desarrollo del país. Se pusieron en práctica políticas que proporcionaban toda clase de facilidades a los europeos para venir al país, no sólo con el objeto de mejorar las formas económicas de los indios por considerarlos inferiores, sino para mejorar la raza, pues la causa de la pobreza en que las comunidades indias vivían se atribuía a su raza y su cultura. (Cfr. Cisneros, Erasmo. 1987:4). Por ello, en la educación se le dió prioridad a la castellанизación directa de las comunidades étnicas, buscando la tan ansiada incorporación de éstas a la cultura nacional.

Después de la Revolución Social de 1910, el Estado mexicano emprendió su proyecto integrador con la consigna de hacer

llegar la educación a los diferentes grupos sociales rurales e indígenas que carecían de ella, para impulsar de manera decidida la educación técnica, cuyos objetivos eran formar personal necesario para la reconstrucción del país.

La nueva clase dominante se propone lograr dos objetivos básicos: en el proyecto político, consolidar el nuevo Estado a través del consenso; en el proyecto económico, se busca la modernización del capitalismo. Para lograr dichos objetivos se echa mano de la educación, como arma fundamental y la solución mágica a estos propósitos.

Para lograr la modernización "se propuso acabar con las prácticas ancestrales de los pueblos indios. Las lenguas indígenas, los valores tradicionales, los conceptos particulares acerca del mundo y la vida, eran vistos como un estorbo para el desarrollo del nuevo Estado-Nación. Había que homogeneizar a México con una sola lengua y una sola cultura; para ello era urgente borrar lo indio" (Hernández, Natalio. 1988:168). Es así que a partir de la segunda década de este siglo se inicia la educación popular que pretendía "incorporar a los indígenas a la civilización" (Coheto, Cándido. 1988:142). Se utilizó ésta como medio para lograr una nación homogénea cultural y lingüísticamente.

En el año de 1911, a través del programa del Partido Popular Evolucionista, se publican los propósitos para la creación de la Instrucción Rudimentaria. Escuela creada por el Presidente Francisco León de la Barra y por el Secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, Dr. Francisco Vázquez Gómez, a través de una Ley del 10. de junio del mismo año. Bajo la dirección de Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera Estañol, estas escuelas fueron destinadas a brindar atención educativa a la población indígena con los objetivos de "enseñar a hablar, leer y escribir el español y a manejar las operaciones básicas de aritmética en dos años". (Brice, Shirley. 1986: 128).

Torres Quintero consideraba que la enseñanza del español debería ser a través del método directo y que en ningún momento se le tenía que enseñar a los indios en sus propias lenguas, pues su tendencia era exterminarlas e implantar el español para lograr el progreso del país. (Idem).

Se nota la necesidad de que estas escuelas sean capaces de proporcionar a los escolares los medios de mejoramiento económico, desarrollando en ellos actividades más relacionadas con la vida, ambiente, estética e industrial y hacer, por otra parte, que se cumpla dicha ley bajo la forma más racional y económica en relación con los medios y con los recursos propios. (Cfr. Larroyo, Francisco. 1973: 402).

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, el 20 de julio de 1921, la educación se federaliza y se unifican los programas. A partir de entonces es la SEP la que va a manejar la educación a nivel nacional.

Las escuelas rurales, que tienen su base en las escuelas rudimentarias, toman otro rumbo, la nueva tarea es integrar a la cultura local "las prácticas de la higiene, los métodos agrícolas y las industrias rurales modernas". (Raby, David. 1974: 27, Chantal, Marie. 1983: 61).

Las escuelas rurales y primarias foráneas pasaron a depender y tratar sus problemas con el Departamento de Cultura Indígena por órdenes del Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos.

En plena función de la SEP, surgen en 1923 las escuelas vasconcelistas, con el nombre de Casas del Pueblo; en éstas se intenta una educación donde predominará la práctica y la creatividad y donde ya no han de copiarse sistemas europeos. Las Casas del Pueblo nacen como instituciones con intereses de solidaridad y para propiciar la producción colectiva, pero a partir de una función específica, que es la castellанизación directa. Aquí se ve claramente la influencia ideológica de Vasconcelos, pues éste, quien era una de las figuras

educativas que defendían francamente la castellanización abierta "ve a la enseñanza y el uso del idioma castellano como base de la tarea emprendida y la creación de fuertes vínculos de solidaridad entre indios y mestizos". (Larroyo, op. cit.: 413).

En el año de 1924, la Confederación Regional Obrera Mexicana hace una propuesta educativa a favor de una educación bilingüe, la cual retoma Lombardo Toledano como una aportación formal: "una posición directa a favor de la instrucción para los indios en sus lenguas vernáculas y la incorporación de los aspectos positivos de las culturas vernáculas dentro de la sociedad nacional". (Informe Técnico sobre el Análisis del Documento Modelo Pedagógico. 1984: 85).

En plena función del presidente Calles, en 1925, el Departamento de Cultura Indígena pasa a ser el Departamento de Escuelas Rurales, primarias foráneas e incorporación cultural indígena; las Casas del Pueblo pasan a ser Escuelas Rurales con un plan de enseñanza de "producción rural e higiene y vida comunal ; castellano, cálculo, ciencias naturales, historia y civismo; culto a la patria y prácticas agrícolas". (Larroyo, op. cit.: 405).

Durante el año de 1926, siendo Secretario de Educación Pública, J. María Puig Casauranc, se inaugura la Casa del Estudiante

Indígena, institución que funcionó en la Ciudad de México para atender a jóvenes indígenas de entre 14 y 18 años de edad, que tuvieran dos años de educación básica. Este internado brindaba una educación integral, la capacitación de varias disciplinas y técnicas profesionales, para que los alumnos egresados regresaran a su lugar de origen como maestros y consejeros de sus compañeros indígenas; sin embargo, tales objetivos no se cumplieron, ya que casi nadie de los egresados regresaban a su comunidad sino que se quedaban en la Ciudad de México a vivir. (Cfr. Larroyo, op. cit.: 412, Raby, David. op. cit.: 28).

En ese mismo año, son aceptados oficialmente las misiones culturales adaptando los objetivos que habían tenido las casas del pueblo, consistentes en enseñarle el español al indígena para integrarlo definitivamente a la cultura occidental.

En la tarea educativa de estas misiones, nuevamente influía el pensamiento vasconceliano, ya que se empeñaba especialmente en denunciar el aspecto lingüístico de la cultura india; las lenguas vernáculas debían de ser exterminadas y sustituidas por el idioma español, pues éste sostenía que el indio no tenía un standard civilizado común a todos los miembros de su raza y que por lo tanto el indio debía ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español en el lenguaje;

creía que el idioma español pertenecía a una de las razas más ilustres del mundo. (Cfr. Informe técnico sobre... op. cit.: 83).

A partir de la experiencia obtenida de la Casa del Estudiante Indígena, en 1927 se crean los Centros de Educación Indígena Regional, funcionando también como internados vocacionales, pero ahora ubicados en las diferentes zonas de mayor densidad poblacional indígena, con el propósito de preparar como maestros y trabajadores a los jóvenes indígenas dentro de su propio medio. Sin embargo, estas escuelas contaban con un equipamiento deficiente que obstaculizaba su buen funcionamiento.

Un año después (1928), Calles define una política indigenista destinada a los indios y mestizos, a partir del impulso de cuatro postulados básicos: "a) el enfoque integral como método, b) la coordinación como instrumento, c) la comunidad no el individuo como sujeto de educación; y d) el proyecto regional, como procedimiento de ataque a un vasto problema.

Se eligieron 5 zonas para iniciar la experiencia; cuatro de ellas con población indígena homogénea, Zacayucan en Tlaxcala, Zacatlán en Puebla, Yautepec en Morelos, Mexe en Hidalgo y una población mestiza, Huejuco en Nuevo León para obtener resultados comparativos". (Aguirre, Gonzalo.1973:116).

El objetivo que se perseguía con ésta, era conocer la composición de la familia adulta, campesina e indígena del país para apresurar la integración de la familia mexicana.

En 1932, por iniciativa de Moisés Sáenz, Bassols aprueba la Estación Experimental de Incorporación Indígena en Carapan, Michoacán, conducida por el mismo Sáenz, para examinar el problema de cómo podría persuadirse a los grupos indios para que aceptaran incorporarse a la vida nacional. Los resultados de esta experiencia (trabajar con idioma local antes de enseñar el español) cambiaron la actitud de Sáenz, quien preconizó en adelante la socialización del indio.

Esta propuesta es la base de la política indigenista de Lázaro Cárdenas y de los sexenios posteriores.

El cardenismo es el primer gobierno que busca las raíces indígenas a partir de un punto de vista socio-económico: "Parte de las condiciones de explotación y dominio en que ha sido sumido (el indio) no acepta la explicación de inferioridad que obstaculiza el progreso y sostiene la defensa y respeto de las culturas indias, entendiendo la lucha de éstos como parte de los reclamos de la clase explotada". (Jordá, Jani. 1987: 11-12).

Al inicio de su sexenio, Lázaro Cárdenas lanza una reforma educativa radical que es aprobada en 1934. Esta ley de educación socialista, que concluyó con la creación o reestructuración de instituciones de educación técnica y popular abocadas ahora a la formación de especialistas que respondieran a las necesidades específicas del desarrollo del país, resaltan una filosofía nacionalista y anti-imperialista. (Cfr. Guevara, Gilberto. 1990:40).

El Instituto Lingüístico de Verano, se introduce a México en el año de 1934 mediante un convenio entre el gobierno de Lázaro Cárdenas y el vendedor de Biblias William Cameron Townsend, de origen estadounidense. El propósito fundamental de Cárdenas con este convenio era castellanizar a los grupos indígenas del país, apoyándose en la evangelización townseniana, sostenida por la burguesía estadounidense, que busca a través de este proyecto tener contacto directo con los grupos indígenas de México, para investigar el tipo de recursos naturales que poseían éstos, e informar a los monopolios de los Estados Unidos con miras a iniciar conversaciones comerciales para explotar dichos recursos abandonados por el gobierno federal (Cfr. Danell, Juan. 1987: 6-7).

Esta institución llega a México con la ideología de apoyar a la política de incorporación, pues su papel fundamental

fue alfabetizar a los indígenas apoyándose en la lengua de éstos y en una religión protestante para lograr dicho fin. Se abocó a la traducción de la Biblia en diferentes lenguas indígenas. Esta actividad llevaba implícita una ideología norteamericana basada en el progreso individual a través de la modificación de la forma de vida, induciendo ideológicamente, y para evitar la lucha por tierra, se pretendía salvar el alma, con el fin de encontrar el paraíso celeste después de la muerte.

En 1937, al reunir maestros de todos los países de América poblados por indios, la 3a. Conferencia Interamericana de Educación proporcionó la plataforma desde la cual los educadores y científicos sociales mexicanos partidarios de la educación bilingüe pudieron explicar y dar mayor auge a su programa. Los miembros de esta Conferencia no estaban promoviendo las lenguas nacionales, sino que como pedagogos y científicos adoptaban el medio que demostró ser más eficaz para alfabetizar a los indios y darles a conocer el español.

Aun cuando todas estas instituciones surgen con buenos propósitos, no se pierde de vista un objetivo fundamental: incorporar a los indios a la sociedad nacional bajo una visión de la política corporativista.

II.3 Política integracionista.

La política integracionista empieza a tomar forma después de la Revolución Mexicana y logra corregir las posturas etnocéntricas existentes en la política anterior. Se empieza a respetar los rasgos culturales de los grupos étnicos e incluso se los piensa impulsar: "los elementos de la cultura indígena (lengua, creencias, costumbres, formas de vida etc.) son aceptados como válidos postulándose en adelante una integración de los individuos a la sociedad nacional". (Díaz, Héctor, op.cit.: 17)

Esta corriente toma fuerza como una alternativa pedagógica de transmisión cultural a partir de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939 y es reafirmado en el I Congreso Indigenista Interamericano en 1940 (Cfr. Martínez, Jorge. 1988:17).

Las conclusiones de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, convocada por el Departamento de Asuntos Indígenas a cargo de Chávez Orozco, señaló que el método directo de la enseñanza del castellano no había servido más que para proporcionar a unos cuantos indios un leve barniz bilingüe y que la política incorporativista era una teoría muerta. Enfatizó que la enseñanza del español debía darse en las regiones indias después de los primeros tres grados de educación primaria,

una vez que los niños hubieran aprendido a leer y escribir en su propio idioma. (Cfr. Informe Técnico sobre... 1984:87-88).

En ese mismo año (1939), se celebra el Primer Congreso Mexicano de Educación Popular, donde se recomienda: "Los maestros dedicarán la primera etapa del programa de primaria a la historia y a la cultura de la región local, los niveles subsiguientes habrán de introducir materiales del estado y de la federación. Del mismo modo que aprendían los niños indios respecto a su ámbito inmediato, en su idioma materno aprenderán progresivamente". (Idem).

Casi a finales del sexenio de Lázaro Cárdenas se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940. En este evento, Cárdenas hace alusión a los indígenas diciendo: "Las masas indígenas tienen derecho a pedir el reconocimiento de su personalidad social porque constituyen contingentes humanos con primacía en la historia". (Warman, Arturo. 1990: 19). Mencionaba también, que la población india constituía un factor de progreso y por lo tanto había que integrarlo a la nación mexicanizándola.

Los propósitos de Lázaro Cárdenas se cristalizan con el mencionado Congreso. Se logra el reconocimiento del problema

indio, aunque para atenderlo había que apegarse a la tesis integracionista. En ésta se resalta la importancia de la utilización de maestros bilingües para educar a los indígenas y el uso de las lenguas autóctonas como instrumento idóneo en la enseñanza de la lecto-escritura, así como la conveniencia de utilizar textos escritos en lenguas indígenas.

Además se recomendó la creación de la Escuela Rural de Medicina para ofrecer oportunidades de desarrollo a los grupos étnicos, con el fin de que su cultura no desapareciera y sirviera para enriquecer el acervo cultural del país.

Las escuelas destinadas a la atención de los indígenas deberían ser atendidas por los propios indígenas y sólo en caso necesario serían utilizados los maestros no nativos; esta educación debería ser eficiente, como la que se imparte a la población mestiza, adaptándola a las necesidades indígenas. En aquellas poblaciones grandes se les debería proporcionar una instrucción vocacional superior y el programa educativo debería ser teórico-práctico, de tal forma que los estudiantes pudieran participar en el rendimiento del sistema económico, cuyo objetivo central sería elevar las condiciones sociales y económicas de los habitantes (Cfr. Masferrer, Elio. 1983:522).

En esta nueva propuesta, como se verá, se notan las "buenas"

intenciones del Estado para con los indígenas, sin embargo persiste la idea de que el mestizo es quien puede decidir qué es lo que se debe brindar al indio en materia educativa. Se nota un paternalismo y un objetivo fundamental que es la castellanización de los grupos étnicos a partir de los valores culturales de ellos.

Con el arribo de Manuel Avila Camacho a la Presidencia de la República en 1940, entra en vigor un proyecto que da un giro total a la política educativa del sexenio anterior. Ahora se busca el desarrollo nacional a través de una industrialización acelerada; en el nuevo esquema, la acción económica del Estado deja de tener un sentido propio y se refuncionaliza para ponerse al servicio del capital privado.

Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, postula una educación encaminada a evitar las disputas y divisionismos sociales, ya que ésta era concebida como "un medio para conquistar la Unidad Nacional" (Guevara. op. cit.: 42). Con esta acción se pretende formar un nacionalismo burgués, que aspira precisamente a contener la lucha popular y propiciar la conciliación con el Estado. Por tal motivo el Estado permite el florecimiento de centros educativos privados en diferentes niveles de enseñanza, a los cuales asistirían los hijos de la burguesía.

El 18 de diciembre de 1942, por primera vez en la Historia de México, la Cámara de Diputados celebró una sesión oficial de homenaje a la población indígena, a la que asistieron diferentes delegaciones procedentes de los estados de Yucatán, México, Sinaloa, Aguascalientes, Michoacán, Baja California y Quintana Roo. En esta sesión, se demandó con urgencia la atención realista de los diferentes problemas sociales que padecían los grupos étnicos del país.

Dos años más tarde (1944), se inicia la campaña de alfabetización bajo una Ley decretada por el Estado. Dicha Ley en su artículo 14 estipula que los textos para la alfabetización bilingüe debían ser preparados por el Departamento de Asuntos Indígenas. (Cfr. Brice, op. cit.: 191-193).

La reforma del artículo 3o. Constitucional en 1945, abre paso a la concepción de una educación como entrenamiento para el trabajo productivo. En lo posterior, la ideología del estado mexicano está subordinada al proyecto económico desarrollista y, más aún, para que todos los mexicanos reciban la misma educación no debe otorgarse tratamiento especial o preferencial a los grupos indígenas. Para tal propósito, se unifican los planes de estudio, programas y métodos de enseñanzas de las escuelas primarias del Distrito Federal como las escuelas rurales de zonas indígenas monolingües.

En este mismo año, el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües reafirma su finalidad de enseñar a leer y escribir el español a los indígenas con la misma facilidad con que se les enseña la lengua materna. Para esto el Instituto de Lenguas Indígenas hace la publicación de cartillas, para lograr rápidamente la castellanización de los indios; el instituto adopta el juicio célebre de Vasco de Quiroga en el sentido de que "el único puente por el cual se podía llegar al cerebro y al corazón de los indios era el hablarles en el idioma de sus padres". (Aguirre, op. cit.: 169).

El método que adopta este instituto en la elaboración de cartillas se llama global. Se abandona así el método analítico de Townsend empleado en el Proyecto Tarasco. Este permitía que las primeras hojas de las cartillas tuvieran sílabas sencillas y en las últimas un mayor número de fonemas. El empleo de dibujos con indumentaria y uso de la región permite dar a estas cartillas un contenido local. (Aguirre, op. cit.: 167).

Para el año de 1946, con la llegada de Miguel Alemán a la Presidencia de la República, se implanta el primer modelo de desarrollo llamado estabilizador, cuyo objetivo consistía en acelerar el crecimiento industrial y comercial que México había vivido durante el sexenio anterior, buscando la eficacia

y la productividad en estas actividades. Dentro de su política "denunció el indigenismo porque presumía convertir al indio en un objeto de caridad estatal" (Brice. op. cit.:197). Por tal motivo, desmantela el Departamento de Asuntos Indígenas creado por Cárdenas en 1936. A partir de entonces, las responsabilidades del Departamento fueron transferidas a la Dirección de Asuntos Indígenas, dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

Durante el periodo alemanista, se pueden resaltar las ideas de Alfonso Caso para entender cómo eran concebidos los grupos indígenas y sobre el trato que debía darse a éstos. Caso postula la teoría del desarrollo de la comunidad, buscando "acelerar la evolución de la comunidad indígena para integrarla cuanto antes a la vida económica, cultural y política de México (...) darle a la comunidad indígena los medios técnicos indispensables para su vida y su propia defensa y uno de estos medios es la enseñanza del español que permitirá al individuo adquirir educación no sólo elemental, sino elevarse en cultura y adquirir el conocimiento científico". (Caso, citado por Martínez. op. cit.:11).

Se considera que el problema del indio no es de tipo racial, ni por su lengua y cultura, sino por su condición económica,

política y social. Esta tendencia también busca la aculturación de la comunidad india, proceso que tiende al etnocidio acelerado de las comunidades indígenas a través de una educación castellanizadora.

En el 2o. Congreso Indigenista Interamericano realizado en Cuzco, Perú, en 1948, surgen nuevas recomendaciones acerca de la educación de los grupos étnicos. Se plantea la necesidad de eliminar el analfabetismo en las regiones indígenas de América, como requisito indispensable para consolidar la Unidad Nacional de los Estados y la confraternidad panamericana. Se recomienda el empleo transitorio del idioma nativo para llegar paulatinamente al empleo exclusivo del idioma nacional en la escuela. En los países donde existía población indígena, deberán crearse misiones culturales y pedagógicas como elementos integrantes de la educación aborígen. En los estados americanos, debe aumentar el número de escuelas agropecuarias y dotarlas de personal altamente calificado y maestros de la zona, quienes usarán el idioma nativo como medio de enseñanza para que en lo sucesivo se use el español (Masferrer. op. cit.: 523-525).

En este mismo congreso, Alfonso Caso, como Presidente de la Delegación Mexicana, aprovecha la representación para proponer al Ejecutivo Federal la creación del Instituto Nacional Indigenista de México. Propuesta que se consolida el 10 de noviembre de 1948, en que el Congreso de la Unión

aprueba la Ley que da vida al instituto.

Las metas que se persiguen con la creación de este instituto son dos: "la primera, cumplir con un compromiso internacional que México ha contraído y que, como abanderado del indigenismo continental, en forma alguna no puede eludir. La segunda, tomar en sus manos la realización de las metas que no ha podido alcanzar el organismo ideado para hacerlo: el Departamento de Asuntos Indígenas". (Aguirre. op. cit.: 173).

El INI empieza por agrupar todas las asociaciones aisladas en materia de educación para los indígenas; con ello se materializa e institucionaliza la política indigenista orientada a realizar acciones integrales con tales grupos. Cada Centro Coordinador lleva a cabo en forma directa tres acciones cardinales: la económica-agropecuaria, la educativa y la sanitaria. (Ibidem:201).

En 1951, se pone en práctica la política de integración regional; ésta es la unidad básica a desarrollar y educar de acuerdo a una política de desarrollo y a una acción educativa orientada a dar atención a la región, cuyas características son: estar integrados por comunidades indígenas y mestizas y la dependencia de los primeros en lo económico, cultural, social, político y educativo, a una ciudad mestiza. (Cfr. Martínez, op. cit.:11-12).

A través de la educación, se proponen acciones que procuren la integración de las regiones y comunidades étnicas a la vida económica, social y política de la nación. Ahora ya no se busca el desarrollo de la comunidad, sino de la región; se pretende en adelante que las comunidades indígenas sirvan de sustento a las metrópolis, aunque con esto se sacrifiquen dichos grupos.

En ese mismo año en Pátzcuaro, Mich., se establece el Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina (CREFAL), que había de ser un Centro de Adiestramiento Internacional para los representantes de naciones latinoamericanas que iban a especializarse en la educación fundamental de lo que hoy se conoce como educación básica.

Por otro lado, en el estado de Hidalgo el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, destinado a los otomíes, seguía manejando las escuelas de manera interna a través de oficinas de asuntos indígenas con brigadas que contribuían al mejoramiento del indio. (Brice, op. cit.:208-211).

En 1951, en París, Francia, se preparaba una reunión en la cual la UNESCO tendría que informar lo relacionado al empleo de las lenguas vernáculas en la educación de los grupos indígenas. En plena reunión, los representantes de diferentes países discuten sobre los aspectos técnicos

del método directo de la enseñanza del español en oposición a la técnica bilingüe; la decisión a favor de ésta última fué abrumadora.

El Tercer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en La Paz, Bolivia, en el año de 1954, hace recomendaciones sobre la educación de los aborígenes. Se propone que en los países americanos deben establecerse comités permanentes de Alfabetización en lengua indígena con los objetivos de alfabetizar a los indios en su lengua autóctona, capacitar a los indios y campesinos para que superen las condiciones sociales en que actúan, facilitándoles el cultivo de su cultura en articulación con la vida nacional; difundir lo anterior en todos los medios de comunicación; además se proponen las bases para una educación bilingüe-bicultural (Cfr. Masferrer, op. cit.: 136, Pérez Lorena. 1990:3).

Los antropólogos y lingüistas del INI reiteraban las decisiones de la revolución del método bilingüe en 1956, destacando que la lengua materna es el medio de expresión natural del individuo tanto en su hogar como en la escuela durante los primeros años, ya que ninguna estructura lingüística de ningún idioma impiden que sea un instrumento de comunicación para la civilización, y que el español no debe ser considerado como sustituto de la lengua materna.

Como podrá notarse, en cada uno de los Congresos Indigenistas se va definiendo y consolidando un modelo educativo bilingüe para la enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas.

En el IV Congreso Indigenista Interamericano se recomienda que se ponga especial énfasis en la formación de maestros, y que éstos su vez utilicen la lengua materna y el castellano en su práctica docente. (Masferrer, op. cit.:540).

De esta postura nuevamente se deduce que lo que se busca, a fin de cuentas, es castellanizar a los grupos indígenas, utilizando las lenguas maternas de éstos).

En la VI Asamblea Nacional del Consejo Nacional Técnico de la Educación, celebrada en 1963 se establecen las bases de la política educativa nacional para las regiones interétnicas, enfatizando la utilización de métodos bilingües aplicados por promotores y maestros de extracción indígena.

En respuesta a las recomendaciones de esta Asamblea, se crea en este mismo año el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, cuyo objetivo es introducir la lecto-escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en castellano.

Para lograr tal propósito, el INI, la SEP y el ILV, emprenden

actividades específicas. El ILV prepara cartillas, materiales de enseñanza y lleva a cabo investigaciones lingüísticas de alguna lengua que no contaba todavía con alfabeto.

El INI preparó cartillas y realizó individualmente investigaciones lingüísticas y la SEP administró las escuelas y los programas encaminados hacia la educación de los indios, asimismo imprimió cartillas y materiales. Cuarenta mil de estas cartillas se distribuyeron para la castellanización de los grupos mayas, mixtecos, nahuas y otomíes. (Gigante, Elba. 1989: 42, Brice, op. cit.:226).

El V Congreso Indigenista Interamericano se efectuó en Quito, Ecuador, del 19 al 24 de octubre de 1964. En éste se recomienda que la población escolar indígena dispersa tenga acceso a la escuela, que se creen centros educativos con ubicación estratégica, ya sea como escuelas albergues o albergues escolares. Estas escuelas darán servicio de alojamiento y alimentación durante los días hábiles de trabajo escolar.

A los jóvenes indígenas que hayan terminado la enseñanza primaria, se les brindará la oportunidad de obtener una beca para que ingresen a las escuelas normales, técnicas, agropecuarias y colegios de bachilleres, a fin de que más tarde se incorporen a Centros de Educación Superior. Otra recomendación es que los proyectos educativos destinados a

la formación de los estudiantes indígenas sean acordes con las necesidades económicas, políticas y socioculturales de los grupos étnicos.

En pátzcuaro, Mich., se celebra el VI Congreso Indigenista Interamericano del 15 al 21 de abril de 1968. Básicamente se reafirma seguir empleando maestros bilingües para la enseñanza de los niños indígenas y se recomienda crear escuelas de organización completa en los lugares estratégicos. (Pérez, op. cit.:3).

II.4 Política de participación

A fines de los sesenta, en México se agota el modelo de desarrollo estabilizador que ha ocasionado la descapitalización del campo. Al no tener apoyo el ejido y ante el despojo de tierras y recursos forestales, los campesinos, principalmente indígenas, emigran a las ciudades, con lo que ocasionan sobrepoblación y escasés de servicios urbanos; se impulsan las regiones productivas de tipo capitalista y se agudiza más la desigualdad social; el capitalismo nuevamente está en crisis. Esta se manifiesta en los grandes movimientos populares, y sobre todo estudiantiles, que se dan en toda América Latina.

Un ejemplo claro es el movimiento estudiantil de 1968 en México, así como los movimientos indios que empiezan a tomar auge debido a que se inicia una progresiva toma de conciencia del carácter pluriétnico y multilingüe de la mayoría de los países latinoamericanos. (Amadio, Máximo.1987: 21-22).

El gobierno de Díaz Ordáz asentó la naturaleza activa y la meta final del indigenismo en México, al considerar que el indio no podía mantenerse indefinidamente como indio, pero tampoco debía el gobierno tratarlo como pupilo de Estado; en cambio, se debía dar la oportunidad de participar en

programas que le permitieran penetrar en todas las actividades sociales y económicas de la nación.

Estas ideas, en lugar de haber sido recibidas con entusiasmo por los indigenistas, sólo sirvieron para aumentar la creciente sensación de incomodidad de los antropólogos mexicanos, entre los cuales algunos querían tomar parte en la fase actual del movimiento indígena. (Brice, op. cit.:228).

Los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz se pueden considerar como el inicio de una etapa de transición de la política integracionista hacia una nueva política indigenista, que se le denomina de participación, autogestión o etnodesarrollo. Esta última se concibe como: "el ejercicio de la capacidad autónoma de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se define según sus propios valores y aspiraciones". (Bonfil, Guillermo.1982: 133).

Bajo este contexto, la década de los setenta se caracteriza porque la política indigenista presenta notables cambios.

Con el arribo de Luis Echeverría Álvarez a la presidencia, se inicia el modelo de desarrollo compartido con la finalidad

de recuperar la legitimidad y el consenso de los gobernados. Uno de los caminos para lograr tales objetivos es la educación, pues a través de ésta se proyecta la apertura del camino democrático.

Para hacer efectiva la apertura de oportunidades educativas, se crea la Ley Federal de Educación. Se abre un diálogo entre el Gobierno y los indios al definirse en la Fracción Tercera del Artículo V de dicha ley los antecedentes de la educación bilingüe-bicultural indígena: "alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". (Cfr. Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1973).

En este marco político se crea en 1971 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que se encarga de concentrar y dirigir los distintos servicios educativos que habían estado dispersos en años anteriores.

Para brindar atención educativa a los grupos indígenas, se recurre a los planes y programas de educación primaria nacional, tratando ahora de adecuarlos al medio indígena.

Es conveniente resaltar que el indigenismo de participación surge con el fin de controlar los movimientos indios en toda América Latina, cuyos objetivos se definen claramente en el Séptimo Congreso Indigenista Interamericano realizado en Brasilia del 7 al 11 de agosto de 1972. En este evento se concibe que "la educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio. Sus planes y programas no deben violentar la autodeterminación de las comunidades indígenas, por el contrario deben asegurar y preservar la cohesión y la identidad cultural, política, económica y social de los grupos indígenas; por lo que debe operar sobre bases bilingües biculturales". (Pérez, op. cit.: 3)

El movimiento social y político de esta década trasciende hasta las comunidades indígenas y de manera especial al contingente de maestros bilingües, que demandan un cambio revolucionario en las instituciones políticas y educativas del país. (Cfr. Hernández, Natalio. 1988: 171).

Este movimiento indio busca ganar espacios políticos que le permitan expresarse e influir en las decisiones que se toman sobre él, por lo cual en 1973, los intelectuales indios hacen suya la Declaración Universal de los Derechos del Hombre proclamados por la UNESCO.

Inspirados en este principio y en la autodeterminación de los pueblos, los intelectuales impulsan en diciembre de 1973 la creación de la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC), la cual, entre sus objetivos fundamentales, demanda: "pugnar ante quien corresponda por la formación de científicos y técnicos humanistas con profesionistas indígenas para que participen en la investigación, estudio, planeación, programación y ejecuciones de las acciones dirigidas al medio indígena". (Ibidem:171).

En ese mismo año, en marzo, se separa la educación indígena del sistema primaria formal, por acuerdo de los subsecretario de educación primaria y normal, de cultura popular y de educación preescolar.

A partir de esa fecha, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena permitió crear una estructura educativa para que los niños indios recibieran una educación bilingüe bicultural de primero a sexto grado. (Cfr. López, Ramón. 1983:118).

El primero de septiembre de 1973, en el III Informe del Presidente Echeverría, se afirma que la integración social de los indígenas constituye una de las preocupaciones centrales del gobierno. Con tal fin se fundaron 16 Centros Coordinadores en regiones donde habitan indígenas de lenguas chatina, chol,

chontal, huasteca, maya, mayo, mixteco, nahua, otomí, yaqui, zapoteco y zoque, y se impulsa un intenso programa de castellanización.

Bajo los auspicios de la Confederación Nacional Campesina, se realiza en 1975 el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en la Ciudad de Pátzcuaro, Mich., de donde surge el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.

Entre los objetivos de esta organización en materia educativa, están: máximo impulso a la acción educativa en todos los grados de acuerdo a las exigencias del desarrollo de los pueblos y de los métodos bilingües, ya que en las lenguas de la comunidad se aprende mejor la historia de México y la de los grupos étnicos. (Cfr. Hernández, op.cit.: 171)

En el planteamiento de este Consejo, se detecta que los objetivos y exigencias de los grupos indios son retomados por el gobierno, quien los utiliza como plataforma política para que los indígenas piensen que sus peticiones son atendidas, sin embargo, al estar este Congreso patrocinado por un organismo gubernamental, se puede deducir que el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas nace para mediatizar las demandas de los pueblos indios y para controlar los brotes de inconformidad de éstos.

El primero de septiembre de 1975, Luis Echeverría rinde su V Informe como Presidente de México. Ahí declara que para el día siguiente se inician las labores educativas con 12 millones 700 mil niños que serán atendidos por 282 mil maestros, de los cuales 2,500 son promotores y maestros bilingües. Para este año, según los datos estadísticos investigados (Varese, Stefano. 1987: 173-174), México ya cuenta con más de 10 millones de habitantes indígenas y una larga tradición de política integracionista. A partir de 1974 se aplican reformas tendientes a incrementar y mejorar los servicios especializados del Estado para las etnias indígenas.

Esta respuesta del gobierno logra romper con las diferentes movilizaciones que se configuraron y tomaron fuerza a través de un puñado de organizaciones indígenas del magisterio y del campesinado que abandonan la tradicional actitud petitoria para promover en su lugar una participación política, sobre todo en las decisiones que afectan al campo de la educación.

Durante este sexenio, se crean varias instituciones educativas destinadas a la atención de los indígenas: Centros de Integración Social, Escuelas Albergues, Unidades de Concentración, Promotores Culturales, Procuradurías de Asuntos Indígenas (Cfr. Latapí, Pablo. 1987: 82).

En 1976, se lleva a cabo el II Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües en la Cd. de México. En él se constituye la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. Los objetivos que le dan vida son: "postular la necesidad de modificar el sentido de la educación que en forma tradicional se imparte a los grupos étnicos para convertirla en instrumento de liberación que posibilite la toma de conciencia respecto a su realidad cultural, social, política y económica. (Hernández, op. cit.: 172).

Esta Asociación se integró con la mayoría de los maestros y promotores bilingües del país, con la finalidad de luchar por la reivindicación de los derechos e intereses de las comunidades indígenas; de fortalecer las relaciones interétnicas a nivel nacional e internacional y por el convencimiento de que la liberación del indio habrá de darse con la participación y lucha de los propios indios, apoyados en la identidad étnica, en la realidad histórica de cada país del mundo y en la solidaridad con los grupos obreros y campesinos que luchan por su autonomía. (Cfr. Chantal, op. cit.: 130).

Como un organismo anexo a la Dirección General de Educación Extraescolar, se crea la Coordinación General de Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) en 1977.

Un año después, en coordinación con la SEP, dio un fuerte impulso a los albergues escolares y sus programas de castellanización. Los primeros apoyaban a los segundos para la atención de niños provenientes de localidades muy pequeñas y dispersas. La castellanización tenía como objetivo primordial, lograr el aprendizaje de elementos básicos del castellano en niños indígenas monolingües de 4 a 7 años de edad.

A través de todo lo expuesto, se verá que sexenio tras sexenio se han venido modificando los proyectos educativos destinados a las poblaciones indígenas del país. Hay desde programas que niegan la práctica y existencia de los valores culturales indígenas (castellanización directa), hasta más recientemente programas educativos que aparentan el respeto a los elementos culturales de dichos grupos; sin embargo, llevan implícitos los mismos objetivos (castellanización indirecta).

Estos continuos cambios de programas permiten ver con claridad cómo las poblaciones étnicas han sido utilizadas como núcleos de experimentación educativa, ya que la mayoría de los programas educativos han atentado contra sus valores culturales.

Pese a la expansión cuantitativa de estos espacios educativos, logrados por las organizaciones indígenas en los últimos años, en el terreno práctico los programas educativos aún dejan mucho qué desear en lo cualitativo, pues se han

caracterizado básicamente por su desvinculación del desarrollo lingüístico y socio-cultural de las comunidades étnicas.

Aunado a lo anterior, no ha existido una continuidad entre los programas que permita el desarrollo y evaluación de sus efectos en las comunidades. También es muy notoria la nula participación de los indios en el diseño y elaboración de dichos programas.

Ante esta situación, el gobierno mexicano crea la Dirección General de Educación Indígena en 1978, como un organismo que intenta darle participación a los indígenas en el diseño de sus programas educativos para la conformación de una educación propia y acorde a su cosmovisión.

Se emprenden acciones prioritarias, buscando brindar una educación cualitativa a las etnias indígenas a través de la formación de cuadros profesionales que se aboquen a incrementar y estimular el desarrollo étnico-lingüístico de estas comunidades y al análisis, diseño e implantación del proceso educativo en sus diversos niveles y modalidades. (Cfr. Programas de formación de Licenciados en Etnolingüística (1983) y en Ciencias Sociales (1985), documentos fotocopiados).

C A P I T U L O I I I

EL CURRICULUM Y LA EDUCACION SUPERIOR INDIGENA EN MEXICO.

Después de haber intentado dar un bosquejo sobre el surgimiento, aplicación y finalidad de los proyectos educativos más importantes destinados a las poblaciones indígenas del país, y antes de arribar al análisis de los enfoques curriculares, es conveniente resaltar que la educación superior para indígenas en México es un espacio educativo autónomo que aparece a fines de la década de los setentas del presente siglo, como respuesta del gobierno mexicano a la cada vez más fuerte movilización de los pueblos indios.

En la Colonia también existió esta educación, pero fue de poca duración, de ahí pasó más de un siglo para que resurgiera nuevamente, por lo que se puede afirmar que ésta no ha tenido una continuidad que haga posible su desarrollo y consolidación.

Esta situación de incertidumbre propició la necesidad de empezar a escribir la historia educativa para los indígenas en este nivel, pero esta historia debe estar escrita desde la visión de los que la reciben, para ir conformando y consolidando una propuesta curricular más apegada a las necesidades socio-culturales de las comunidades étnicas.

Esta deberá conformarse a partir de un análisis que a la vez sirva de apoyo a los futuros docentes indígenas para conocer el desarrollo de esta educación; asimismo, deberá conjuntar algunos estudios que se han hecho sobre la materia que se encuentran actualmente dispersos.

Antes de llegar al análisis que se desea realizar, es menester mencionar los antecedentes históricos de la evolución del currículum.

El currículum es un elemento que está estrechamente relacionado con la tarea educativa de toda sociedad, por que en éste se definen y conceptualizan las características que debe reunir una determinada práctica educativa, tales como: el concepto de aprendizaje, de hombre y de sociedad que se privilegian y se concretan en la tarea educativa cotidiana.

El currículum se ha limitado en las últimas décadas ya sea en forma explícita o implícita a los intereses tanto de la clase dominante como de la clase dominada, aunque cabe valorar que generalmente predomina la primera: "Reconocer el carácter de la reproducción social en la escuela no nos lleva necesariamente a negar que ésta, a través del currículum, puede servir a diferentes intereses y abrir posibilidades de cambio". (Pansza, Margarita. 1987: 16).

Teniendo presente que éste no es un fenómeno de reciente operación, es necesario remitirse a la historia para entender las causas que le han dado vida y desarrollo, las finalidades que esperan de él, así como las principales corrientes de pensamiento en que se ha sustentado.

Esto permitirá poner en claro algunas de las interrogantes que se plantean en este capítulo.

- ¿Qué se entenderá por currículum?
- ¿Qué intereses de clase se juega en éste?
- ¿Bajo qué contexto llega el currículum a México?
- ¿Qué teoría curricular predomina en Educación Indígena?

Para tener en claro sobre los diferentes enfoques curriculares, se hace necesario partir del currículum tradicional, después la tendencia de la racionalidad técnica y así sucesivamente hasta terminar con la perspectiva reconceptualista.

III.1 La Tendencia Tradicional del Currículum.

Aun cuando no contaba todavía con una estructura formal, tal como se le conoce hoy en día, puede afirmarse que el currículum existe desde el momento mismo en que a la educación se le da una función específica. El origen de este enfoque se ubica en la época primitiva, concretamente en la etapa de transición entre la educación espontánea y natural de los pueblos primitivos y el surgimiento de una conciencia histórica y el tránsito a la educación intencionada.

Como es de recordarse, la educación espontánea y natural de los pueblos primitivos presenta una estructura simple en donde los usos, las costumbres, las ideas religiosas y los ritos son asimilados por las generaciones jóvenes sin un mecanismo complicado.

La forma de vida de las generaciones adultas se transmite a los niños y a los jóvenes por mera imitación: es un rutinario adaptarse a las necesidades materiales y religiosas de la comunidad en que vive.

Las únicas cosas que importan al hombre primitivo son sus inmediatas necesidades cotidianas y el modo de vencer las resistencias que a su satisfacción pueden oponerse, por consiguiente tiene más desarrolladas sus facultades físicas, no las reflexivas.

Esta actitud reflexiva tan necesaria para que el hombre tome conciencia clara de su pasado y reflexione sobre el proceso de la imitación servil en que vive, surge cuando, bajo las sugerencias de los más aptos, percibe ciertas irregularidades de la naturaleza, la cual trata de poner a su servicio; no importa que todavía, por mucho tiempo, no se desprenda de la concepción mágica del mundo.

El ideal de apoderarse del pasado, de donde emana todo poder y felicidad, propicia un avance en el terreno educativo, pues surgen nuevos intentos que orienten los pasos inciertos de las generaciones jóvenes; el adulto quiere conducir ya a la prole a las grandes tradiciones de su historia.

Así comienza la pedagogía intencionada y con ella el currículum tradicional, pues en lo sucesivo la educación estará al servicio de intereses y aspiraciones de las sociedades para su transmisión cultural.

El tradicionalismo es aquel intento que hace radical el proceso educativo en la mera transmisión de bienes culturales, en la mera comunicación de conocimientos, usos y costumbres del pasado, sin acoger las nuevas adquisiciones: pasa por alto el momento creador de la historia.

Con Platón, el currículum tradicional se caracteriza por la importancia que se le da a la educación integral: El hombre es un ser cuya esencia es la razón, pero que participa de funciones vegetativas e instintivas, por lo que es preciso desarrollar y cultivar todas esas partes que integran la naturaleza humana; no debe descuidarse ninguna potencia del hombre. (Cfr. Larroyo, Francisco. 1973: 168).

A la educación se le da un carácter público y común, al reconocer la importancia de la retórica basada en la lógica y en las ciencias.

Este currículum es retomado en la Edad Media con una corriente pedagógica que concibe a Cristo como modelo y fin de la educación. Modelo pedagógico que se expresa en las siete artes liberales del trivium (gramática, retórica y dialéctica) y del cuadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía), que se manejan en la práctica educativa.

La principal defensa que tiene este enfoque es que las materias constituyen un método lógico y eficaz para organizar y aprender un conocimiento nuevo: se sostiene que este sistema proporciona un conocimiento disciplinado que favorece el desarrollo de las facultades mentales del hombre.

Afirma que la tarea de la Educación es lograr la adquisición del conocimiento; sin embargo, propicia que la mayor parte de los conceptos teóricos aprendidos durante la carrera se olviden; deja de lado los aspectos psicomotrices y afectivos del hombre, pues considera que cuanto más difícil resulta adquirir los conocimientos, más se ejercita la mente; por eso da mayor importancia a las matemáticas y el latín.

Los contenidos educativos se caracterizan como "aquellos que hacen un mayor énfasis en la conservación y transmisión de los conocimientos considerados como estáticos y en la jerarquización de las disciplinas dándoles formas estratificadas y unilaterales, sin tomar en cuenta la relación escuela-sociedad". (Pansza, Margarita, op.cit.: 21). El enciclopedismo, o sea la tendencia a sobrecargar a los alumnos de contenido que suelen ser memorizados, está presente con frecuencia tanto en el plan de estudios como en los programas.

El docente encontraba formas de enseñar el contenido tal como está organizado en la disciplina. Esto conducía a una enseñanza fragmentada en la que el maestro consideraba su asignatura como un todo aislado y cerrado, lo cual daba como consecuencia un aprendizaje desinteresado, en el que el alumno no capta la relación entre las disciplinas y la actividad profesional.

Esto era lo que sucedía en Europa, pero en Mesoamérica también ya existían escuelas propias donde se transmitían los avances culturales, filosóficos y tecnológicos de la sociedad.

Por un lado, en el Calmecac se formaban los hombres que iban a dedicarse a la ciencia: en él se daban materias como: religión, historia, pintura, música, derecho, astrología y un lenguaje muy refinado exclusivo de nobles y sabios. En el Tepochcalli se preparaba a los guerreros enseñándoles a labrar la tierra, adiestramiento en el manejo de la macana, el lanza dardos y el arco. (Díaz, Angel. 1988: 62-63). Esta educación se dió específicamente en los Aztecas, pero se cree que los demás grupos mesoamericanos tuvieron una educación similar.

En la actualidad, el enfoque curricular tradicional se manifiesta en la estructuración curricular por asignaturas, practicada por diversas instituciones educativas de nuestro país.

Cuando estas instituciones se enfrentan a la necesidad de construir un plan de estudios, les es más fácil recurrir a una estructuración por asignaturas, guiadas aquéllas por una tradición y no por un análisis de las implicaciones pedagógicas que de ella se derivan. Y es que para estructurar un plan de estudios, se necesita primeramente que detrás

de éste exista toda una fundamentación teórica en relación al concepto de aprendizaje, educando, maestro y sociedad, a ponerse en práctica, así como el tipo de formación requerida. Pero esto se pasa por alto en la reestructuración curricular por asignaturas, ya que su principal característica es que fragmenta la realidad.

Este enfoque se fundamenta epistemológicamente en el Positivismo, donde el desarrollo de la ciencia se da a partir de la segmentación del conocimiento, lo cual dificulta que el estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas que se presentan en un objeto de estudio. (Cfr. Díaz Barriga, Angel. 1990: 47-48).

Carece, asimismo, de ejes de estructuración curricular, que permitan articular, vertebrar y dar sentido a la información. El maestro es un especialista de su materia y las instituciones educativas lo contratan sólo por las horas de clase que le corresponden a su asignatura.

Por otro lado, la práctica educativa a la que se da privilegio es la exposición, en la cual se concreta a dar informaciones al estudiante en lugar de propiciar que él vaya construyendo su propio conocimiento.

Ante una estructuración curricular por asignaturas, el estudiante se ve obligado a saltar superficialmente de un contenido a otro, sin tener la oportunidad de profundizar, analizar y cuestionar un objeto de estudio en particular.

Se exige, así, tanto a docentes como a estudiantes que se estén adaptando constantemente a distintas estructuras de personalidad, sin que su interacción dinamice las pautas de comportamiento de cada uno de ellos. Esto obliga al educando a una adaptación constante a las formas metodológicas que cada docente va imprimiendo en su trabajo, e inclusive a deformaciones conceptuales de cada uno de ellos.

En fin, este enfoque es una entidad cerrada, porque deja de lado las necesidades de la sociedad, del momento histórico en que se vive, los intereses y aptitudes de los estudiantes, así como el método científico en el trabajo concreto. Considera, además, a las disciplinas como aisladas sin ninguna relación entre sí.

III.2 Currículum de la Racionalidad Técnica

El enfoque de la racionalidad técnica de la educación se apoya en la teoría del capital humano, nombre con el que se le designa a un conjunto de proposiciones teóricas que se hacen sobre diferentes dimensiones de las relaciones entre educación y estructura económica-neoclásica y se basa en la sociología funcionalista.

Este enfoque intenta abarcar no sólo el funcionamiento del mercado de trabajo, sino otras dimensiones, tales como: el papel del progreso científico y tecnológico en el desarrollo, en la educación y en el trabajo.

El papel principal que le asigna al sistema educativo es el de servir de mecanismo social, de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico funcional a las necesidades de la producción .

El sistema educativo de referencia y la organización escolar se dieron en un principio a la necesidad de una transformación social que cambiaría la estructura interna del feudalismo, y favoreciera el nacimiento de un nuevo sistema, el capitalista.

Comúnmente, suele afirmar que el enfoque curricular de la Racionalidad Técnica surge por la evolución natural del sistema educativo y que las sociedades avanzadas tienden a progresar con el desarrollo científico; sin embargo, la realidad es otra, pues la teoría curricular aparece por la expansión de la sociedad comercial e industrial del capitalismo.

Con este fin, la sociedad estadounidense reclama de la escuela la formulación de discursos pedagógicos acordes a la política capitalista y ésta "es expresada a través de una teoría curricular: sistematización de la enseñanza". (Díaz Barriga, Angel. 1986: 11).

Este planteamiento teórico busca el control tanto del docente como de los alumnos para garantizar logros en la educación, que ante todo plantea la eficiencia.

Nace como expresión de una nueva articulación entre escuela-sociedad. La mediación de esta articulación se da por la génesis de la industrialización a través de máquinas y con el surgimiento de grandes monopolios. Ya transformada, la sociedad estadounidense exige de la escuela una educación que genere mano de obra que contribuya al desarrollo de la industria. Para tal propósito, se recurre a las bases teóricas como "la filosofía educativa de corte pragmatista,

la sociología de la educación con visión funcionalista y una teoría de recursos humanos; una psicología científica fincada en el método experimental y finalmente una teoría de administración que permitiera evidenciar el desarrollo de la industria". (Díaz, op. cit.: 16).

Para 1870, la Asociación Nacional de Educadores de Estados Unidos defiende la tesis de la enseñanza enciclopédica frente a la propuesta de la educación técnica que proclamaban reformistas e industriales. La Asamblea sostenía que la diferencia entre el hombre y el animal es la capacidad del primero de generar, relacionar e idealizar conocimientos, y es a la escuela a quien le corresponde desarrollar esas aptitudes en el hombre.

El Estado Norteamericano proclama que los hijos de los obreros deben recibir una educación técnica, que consiste en el aprendizaje de trabajos artesanales, pero los obreros rechazan este tipo de educación. Entre tanto, el proyecto de los empresarios pretendía apoyar a la escuela técnica, pues querían que los alumnos adquirieran un adiestramiento eficaz para el desarrollo de la industria, liberándolos de la reglamentación gremial.

Los industriales apoyaban a la escuela pública siempre que ésta se orientara hacia los negocios. La concebían como

una preparación para el trabajo, argumentando que no podían contratar obreros de manera permanente y capacitarlos para el trabajo, sino que esta función quedara en manos de la escuela.

Es hasta 1884, cuando surge la primera escuela pública en Baltimore, situación que obligó a los maestros a discutir la necesidad de lograr un equilibrio entre la formación intelectual y manual.

Seis años más tarde, las bases de un nuevo sistema educativo estaban presentes con los avances significativos en la definición de una nueva educación, con una organización distinta de la escuela, un cambio de actitud de alumnos y maestros, así como una mayor articulación entre educación y aparato productivo, sin perder de vista el control de maestros, alumnos y obreros. (Ibidem:18-20).

El primer triunfo de los industriales fue lograr que uno de sus hombres fuera nombrado Secretario de la Junta Estatal de Educación de Massachusetts, argumentando la importancia que tenía este cargo, el cual no podía recaer en manos de un educador.

El nuevo Secretario fue Horace Mann, quien aseguraba a los

hombres de negocios que las escuelas públicas preservarían el orden, acrecentarían la riqueza y resguardarían la propiedad. Este sistema educativo debía de estar sostenido por los impuestos, porque la asistencia a la escuela debía convertirse en obligatoria.

Como resultado de una sociedad libre, se enseña a los pobres a ver la diferencia sin envidia "la escuela tendría la misión de dar seguridad del funcionamiento de la libre empresa; había que hacer que los obreros se identificaran con el desarrollo del sistema aunque éste fuera injusto, había que meter en la cabeza a la gente que al recibir la educación se resolverían los problemas de la pobreza y el desempleo". (Ibidem:18).

En el año de 1910, la Asociación Nacional de Educadores abandona la idea de la educación enciclopedista y se incorpora a la defensa de la educación técnica, sosteniendo que la industria tiene significación fundamental y permanente para la escuela por ser un factor de progreso social, que las normas educacionales aplicables en una era de artesanía, sin duda, requerían de un cambio radical ante el desarrollo industrial.

La sociedad nacional para la promoción industrial recomienda, en 1912, que el dinero proveniente de los fondos estatales

sea destinado para los sueldos de los maestros y supervisores de las escuelas comerciales e industriales.

Los defensores de la educación técnica fueron ganando terreno con mayor fuerza y en 1915 se demostró que las juntas escolares estaban constituidas en sus dos terceras partes por industriales y por profesionales liberales (ingenieros, licenciados, médicos, etc.), mientras que la mayoría de la población sólo tenía una representatividad del 10%. (Cfr. Díaz Barriga, Angel, op. cit.:19).

En México, desde la Colonia hasta los primeros años del presente siglo, se manejó un enfoque enciclopedista, basado en el curriculum tradicional; más tarde, se implanta la Educación Técnica, surgida de Estados Unidos.

Es en 1918, cuando Bobbit publica su obra el "Currículum", primer trabajo formal en esta materia, como respuesta a las transformaciones exigidas a la escuela norteamericana, que debía adaptarse al lugar recientemente adquirido, como resultado de la primera guerra mundial y a las nuevas experiencias del capitalismo.

El planteamiento de Bobbit está inscrito dentro de la corriente funcionalista de la educación, la cual propone la preparación del niño para la realización de tareas en su vida adulta.

La educación programada a través de un currículum responde más a las necesidades empresariales de la economía estadounidense. Esto fue más claro en los trabajos de Chartes en 1923, quien interesado en un análisis ocupacional de los adultos, emprendió complicadas clasificaciones de tareas como recurso para el diseño curricular. Una vez consolidada esta posición, se dirigió hacia las necesidades presentes del niño, en vez de las necesidades futuras que la sociedad tendría de ellos. (Cfr. González, Edgar. 1987: 8).

En la década de los veinte, se publican cinco libros sobre el currículum, de Bobbit, el más antiguo se plantea que la función de quien elabora el plan de estudios es comparable con la de un ingeniero, en tanto que la educación prepara para la vida adulta y la función del que elabora el plan de estudios, es detallar las experiencias humanas con miras a desarrollar un currículum que favorezca su desarrollo dentro del tiempo que le toca vivir.

La teoría curricular tuvo que construirse a partir de un conjunto de conceptos, tales como diagnóstico de las necesidades, perfil del egresado, objetivos, contenidos, etc., que le permitieran perfilarse como una pedagogía industrial, que procurara desarrollar habilidades técnico-profesionales que requería el sujeto para su ingreso al mercado laboral,

y buscará siempre la eficiencia, la internalización de actitudes, de obediencia y la sumisión. (Cfr. Díaz Barriga, Angel, op. cit.:22).

Después de la Segunda Guerra Mundial (1945), cuando se elabora un discurso más estructurado de la teoría curricular, surgen producciones más claras sobre esta concepción, como señlas de Ralph Tyler (1949), Benjamín Bloom (1956), Robert Marger (1961), Jerome Bruner (1961) e Hilda Taba (1962).

Tyler en su trabajo plantea la necesidad de elaborar objetivos conductuales; Taba, por su lado, considera que el análisis de la cultura y la sociedad sirven como guía en la determinación de los principales objetivos de la educación, la selección de contenidos y para decidir en qué obra debe insistirse en las actividades de aprendizaje, como metas y especificaciones concretas.

Ambos autores complementan el discurso curricular de la tecnología educativa, como pedagogía que busca preparar al hombre para su incorporación a la producción. Se trata de un modelo educativo con múltiples expresiones disciplina-rias, que van desde la psicología conductual, la sociología funcionalista y la teoría del capital humano, hasta su expresión pedagógica como la tecnología educativa: "La penetración de esta teoría educativa en la sociedad industrial de América

Latina, busca responder a las exigencias del imperialismo". (Díaz Barriga, Angel. 1990: 15).

El currículum de la racionalidad técnica se caracteriza por su ahistoricismo y por reducir los problemas educativos a asuntos escolares. Su estructura obedece a una serie de procedimientos técnicos que aseguran el aprendizaje, por lo que considera que un buen diseño curricular dará magníficos resultados sin importar el contexto socio-cultural en que se aplique (Pansza, Margarita, op. cit.:21). Este modelo ha tenido mucha influencia en el continente americano y en particular en instituciones educativas de México. Otra de las características de éste son: atomización del conocimiento y fragmentación de la realidad, lo que impide que el estudiante tenga una visión global del problema que se le presenta, tanto en la realidad como en el plan de estudios; provoca la carencia de una formación teórica por la fragmentación del conocimiento. El maestro se convierte en especialista de su materia y el sujeto tiene que repetir constantemente para lograr el aprendizaje, ya que tiene que construir, organizar e integrar una información segmentada. Su premisa epistemológica, en síntesis, está vinculada con el positivismo; privilegia la exposición en la práctica educativa, al dedicar un mayor número de horas por cada asignatura; el alumno es un espectador ante el objeto de conocimiento que debe retenerlo, memorizarlo y devolverlo al docente cuando éste

lo solicite. Uno de sus soportes de estructuración está en el conductismo, el cual plantea la superficialidad en el manejo de los contenidos, lo cual provoca en el alumno una mente pasiva que necesita marcada insistencia sobre la presentación detallada, la memorización y la recitación. Propicia, además, gasto innecesario de energía psíquica por parte del alumno y del docente, al exigirles adaptarse a distintas estructuras de personalidad, sin que su interacción dinamice las pautas de comportamiento de cada uno de ellos, lo que provoca desinterés y el cumplimiento sólo formal de estudiantes y maestros con el trabajo. El educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree que un maestro, quien enseña y manda. (Cfr. Díaz Barriga, Angel, op. cit.: 47-51).

III.3 Tendencia Sociopolítica del Currículum

En la década de los cuarenta, se reanudan las discusiones en relación al currículum como resultado de la segunda guerra mundial, de la cual emerge E.U. con un papel de franco liderazgo.

Esta situación determinó una recomposición de los planteamientos educativos, lo cual afectó al currículum. La primera discusión sobre esto, se dió en la Universidad de Chicago en 1947. Para 1963, se realizaron dos reuniones más; una en Louis, Missouri, y la otra en Chicago, en ambas se insistía en la necesidad de una teoría curricular diferente. Esto empezó a difundirse ampliamente en el continente americano bajo la dirección de Estados Unidos.

Giroux y William coinciden en que con la reunión de Chicago en 1947 y la de Stanford en 1969 se empieza a gestar una discusión crítica en relación al currículum. Surge así una tercera fuerza que aparece en la década de los setentas reclamando una forma diferente sobre la planeación curricular. (Cfr. González, Edgar, op. cit.: 8-11).

A este nuevo enfoque se le ha denominado currículum sociopolítico, porque su desarrollo se orienta hacia el análisis

histórico social (Cfr. Marín, Dora Elena. 1986: 38). Este es principalmente político e ideológico porque pone énfasis en cómo funcionan las escuelas para reproducir tanto en los currículums ocultos y formal, las creencias culturales y las relaciones económicas que apoyan el orden social mayor.

Este enfoque se apoya en categorías marxistas para el análisis histórico de la relación educación-sociedad, entre educación y sistema productivo: "son expresión temporal en un largo proceso histórico y sistemático, de lucha, contradicción y conflicto entre los intereses de grupo y clases sociales antagónicas". (Gómez, Víctor M. 1982: 19).

Contrariamente al enfoque de la racionalidad técnica de la educación, en que la unidad de análisis del individuo y sus decisiones libres frente al mercado de trabajo, en el enfoque socio-político, la unidad de análisis está formada por decisiones de grupos o clases sociales en conflicto.

Esta tendencia curricular se compone de dos partes básicas: la primera relacionada con sus fundamentos generales, y sus líneas de interpretación sobre las relaciones entre educación y sistema productivo.

Su fundamento principal se refiere a las características

particulares del proceso histórico de confrontación entre los dueños de los medios de producción y quienes se ven obligados a vender su fuerza de trabajo en el mercado.

Otra premisa central es que todo sistema económico, ya sea precapitalista, capitalista o socialista no puede ser reducido a tecnología que emplea para producir bienes y servicios:

El sistema productivo siempre está claramente determinado por relaciones sociales específicas, las cuales definen qué se produce (tipo de tecnología utilizada, organización y dirección al trabajo), para quién se produce y cómo se distribuye socialmente la producción .

En el sistema capitalista, la mayoría de la población no cuenta con bienes de producción y se ve obligado a ofrecer su fuerza de trabajo a los dueños de éstas. El mercado laboral es una institución necesaria para el capitalismo.

Las decisiones de cómo organizar y dividir el trabajo, cómo definir e interrelacionar las diversas tareas productivas y fuerzas de trabajo, qué tipo de nivel de requisitos educativos, sociales y personales, cómo organizar jerárquicamente los puestos de trabajo, cómo distribuir las responsabilidades, qué tipo de tecnología utilizar, entre otras, son decisiones sociopolíticas derivadas de la naturaleza de las relaciones sociales de producción dominante.

La mayoría de las ocupaciones y oficios industriales se distinguen por diferencias de status, poder, autonomía, prestigio, remuneración y calidad de trabajo, derivadas de la definición y delimitación de cada puesto.

El enfoque curricular sociopolítico empieza a decaer a pesar de los elementos teóricos marxistas que retoman para explicar la relación escuela-sociedad.

No obstante la importancia que le da a la historia y al currículum oculto en su estructura, muchos de sus planteamientos se quedan en cuestiones teóricas, convirtiéndolo en un modelo idealizado que sólo entienden los que lo elaboran.

Para que el modelo tenga éxito, se requiere un mayor esfuerzo y compromisos sociales para solucionar los problemas que presenta, tales como:

- Una buena formación para maestros y alumnos para que se identifiquen con el modelo.

- Requiere de maestros con una formación multidisciplinaria; este se convierte en un problema primordial, pues es difícil encontrar docentes con este perfil académico.

- Crea gente desadaptada al tratar de ser radical en sus proposiciones y no dar alternativas concretas en determinados problemas educativos.

De manera que los criterios y mecanismos de selección ocupacional desempeñan una doble función: determinan la competencia técnica para delimitar la tarea u ocupación y diferenciar éstas de otras.

Esta doble función de selección social y ocupacional implica que identificar determinados requisitos de calificación o formación para una tarea dada, no refleja necesariamente la calificación técnicamente necesaria para tal trabajo, sino el objetivo de diferenciarlo social y ocupacionalmente de otros.

Por consiguiente, "la calificación o acreditación educativa no asegura ni garantiza el empleo ni la calidad del mismo. Tampoco el aumento en el nivel de calificación del individuo garantiza su promoción ocupacional". (Gómez. 1982:22).

Las diversas implicaciones de la división social del trabajo (separación entre el trabajo manual e intelectual, segmentación ocupacional, fragmentación, simplificación de las tareas, etc.) son concebidas como la expresión concreta de las relaciones sociales de producción dominante.

La segunda parte es sobre la teoría de la segmentación (funcionamiento del mercado de trabajo). Es la concreción de los conceptos más amplios de la teoría sociopolítica de la educación en una realidad específica. Por consiguiente, se deriva de proposiciones generales que conciben la sociedad como formada por la continua lucha entre grandes fuerzas antagónicas las cuales forman sus instituciones respectivas, a través de las cuales se generan y se expresan los intereses propios de los grupos sociales en conflicto.

Este conflicto, las diferentes instituciones sociales y los valores que surgen de él, son los factores que definen y restringen las opciones realmente disponibles para los diversos grupos y clases sociales. El individuo, como tal, sólo tiene opciones ocupacionales en cuanto a pertenencia de un grupo determinado o clase social.

El planteamiento central de esta teoría es que el mercado de trabajo no es una instancia de funcionamiento homogéneo para todos los individuos, regida por normas objetivas y eficientes, sino que aparece estructuralmente dividido en varios mercados de trabajo altamente desiguales y segmentados entre sí, cada uno estrechamente asociado con ciertas ocupaciones, que conforman los grandes niveles de estructura ocupacional; nivel de concepción y gestión de la producción (trabajo intelectual), nivel técnico-administrativo, y nivel de ejecución de la producción (trabajo manual).

Estos niveles ocupacionales están altamente diferenciados entre sí en términos de salarios, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y responsabilidad laboral, y requisitos educativos y adscriptivos (edad, sexo y etnia) exigidos para cada nivel. Los requisitos educativos y adscriptivos actúan como barreras a la posibilidad de movilidad ocupacional entre estos niveles.

Esta segmentación tiene dos niveles diferentes y complementarios. Primero es la segmentación entre la esfera del trabajo intelectual y la de trabajo manual; entre las ocupaciones gerenciales, profesionales, técnico-administrativas de supervisión y control, y de manuales o producción directa.

El segundo nivel es el existente entre dos ocupaciones similares según su ubicación en el sector moderno, dominante o en el sector de la pequeña empresa, como la producción artesanal familiar o sector informal. (Cfr. Gómez, op.cit.: 26-28).

En conclusión, el problema del empleo y sus implicaciones con la educación se explica por la naturaleza del mercado de trabajo, y no por las características de la fuerza laboral, ni por los obstáculos externos al libre juego de la oferta y la demanda. El problema de desempleo de personas con determinado nivel educativo, no se debe al grado de adecuación de su educación o a los requisitos del empleo, sino

a la naturaleza del mercado de trabajo; es decir, a la estructura ocupacional que lo conforma y a su diferenciación interna, el patrón de distribución de ingreso entre las diversas categorías ocupacionales, los requisitos educativos para el acceso a éstas, la verdadera calificación requerida, el tamaño de la oferta del empleo, y la distribución geográfica y social de éste.

III.4 Tendencia Reconceptualista del currículum

Esta última tendencia del currículum surge en contraposición a la anterior. Este enfoque reconceptualista retoma el currículum oculto y el formal, privilegiando el vivido. Parte del currículum vivido, para la evaluación de la realidad y advertir hasta qué punto los sujetos involucrados en el currículum están comprometidos con el proyecto.

Para la evaluación del currículum, toma en cuenta el currículum vivido y el oculto e involucra en este proceso a los alumnos activos, egresados y maestros, y a las instituciones inmersas en el proceso educativo.

Para lograr la participación de los alumnos activos y egresados echa mano de los foros, buscando a la vez que alumnos, maestros y autoridades, participen y se comprometan en los proyectos educativos.

En el caso de los maestros, se realizan las jornadas para autoevaluar el currículum vivido, con intercambios de experiencias sobre cómo se enseña.

Las tendencias expuestas del currículum se practican en las diferentes instituciones educativas de nuestro país con diferentes grados de aplicación. Las dos primeras se

dan con mayor intensidad en los niveles básicos y medio superior, mientras que las dos últimas son más notorias en algunas instituciones de nivel superior.

Dado que varios estudiosos del currículum (Díaz Barriga, Frida. 1984; Ruiz, Estela. 1985; Pansza, Margarita. 1987) coinciden en afirmar que no existe consenso sobre la definición del currículum, se partirá, para fines de este trabajo, de la definición que proporciona Alicia de Alba. "La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta política educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos tienden a ser dominantes y hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en la génesis del devenir de las currículas en las instituciones educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación". (De Alba, Alicia. citada por Bravo, María Teresa. 1989:40).

Este nuevo enfoque del currículum se genera a fines de los setenta en países del primer mundo (Europa y Estados Unidos), concretamente en Inglaterra. (González, Edgar y De Alba, Alicia. 1989: 74). Su origen se debe a que el paradigma tecnoligicista empieza a considerarse insuficiente en el campo curricular por la crisis en los contextos sociales, políticos y económicos tan desiguales en los países dependientes poco desarrollados. La tecnología educativa es declarada moribunda.

Con el surgimiento de la corriente reconceptualista, se intenta rescatar paradigmas más fructíferos, hacia el campo de la educación. Su principal preocupación es analizar críticamente los supuestos teóricos existentes en el campo del currículum; busca la reorganización y resignificación de los contenidos educativos.

El análisis es más amplio y profundo en la dimensión psicosocial del currículum. Se da preferencia a la noción de aprendizaje y la relación profesor-alumno; se desarrolla la perspectiva social y política del mismo. Se concede mayor importancia al currículum vivido y al currículum oculto; se rescata y valoriza la participación de los docentes y en algunos casos la de los alumnos en los procesos curriculares, sobre todo en cuanto al diseño, evaluación y reestructuración. (Cfr. González, Edgar y De Alba, Alicia. op. cit.: 73).

Después de un análisis de los autores clásicos del currículum (Tyler y Taba), se expresan los primeros intentos por aclarar el origen y desarrollo del campo curricular. Partir de su reconstrucción histórico-conceptual, se habla del currículum oculto, el cual se diferencia del currículum formal y del currículum vivido; se expresan autocríticas por parte de algunos autores; se incorpora la perspectiva del análisis de lo cotidiano al campo curricular de la educación superior; se critica la búsqueda del modelo; se postula la importancia del sujeto; se reconoce el currículum como una práctica social, y se trabaja sobre la relación del currículum y la formación docente. (Cfr. De Alba, Alicia, 1984: 4).

Este enfoque enfatiza la necesidad de repensar el currículum, ya que el contenido verdadero de la cultura no lo constituye la riqueza material de la sociedad, sino el desarrollo del propio individuo como sujeto social, el desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación. (Cfr. Magendzo, Abraham. 1986: 139).

Para que este currículum tenga significado y relevancia para los distintos grupos sociales, y se libere de su carácter reproductor y dominador, es necesario que se tome en cuenta "Las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianeidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas". (Idem).

Desde esta perspectiva, el currículum, para que sea una alternativa a la clase subordinada, exige un replanteamiento del proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura; requiere una actitud crítica durante el proceso de investigación y desarrollo curricular.

Esta perspectiva plantea la necesidad de redefinir los roles y funciones que deben cumplir los especialistas del área, educadores y sobre todo la sociedad civil en el diseño e implementación del currículum, pues mientras la sociedad civil no tenga poder en las decisiones curriculares, aquél seguirá funcionando como reproductor de la cultura dominante. Ya no se trata de buscar la uniformidad o lo común en la imposición de una cultura sobre otra, de un poder sobre otro, sino el currículum como alternativa debe ser un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianeidad y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada. (Cfr. Magendzo, op. cit.: 140).

Para la concreción de este currículum alternativo, se proponen tres cambios fundamentales:

1. La planificación curricular como mecanismo de selección de la cultura. En la cual se parte del enfoque situacionista que enfatiza el desarrollo de su currículum sobre asuntos regionales y nacionales diseñados localmente, buscando la formación de ciudadanos capaces de participar activa y directamente en las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas del país.

2. La descentralización educativa y curricular como mecanismo de poder y participación.
Esta plantea que el poder de decisión sobre proposiciones de cambio debe compartirse entre los interesados: profesores, administrativos, miembros de la comunidad, alumnos, etc.
Los problemas a vencer en este aspecto son: concepción centralista, burocrática y jerárquica en que el currículum se ha planificado y desarrollado; el carácter reproductor de la escuela, la formación restringida de los maestros y la carencia de hábitos reales de participación social a nivel comunitario.

3. Las estrategias metodológicas como mecanismo operativo.
Además, se plantea no sólo la distribución del poder de decisión sobre el análisis y selección de la cultura, sino que esto debe darse en un proceso dinámico, dialéctico,

continuo y permanente, además de una decisión política.

Para la elaboración del currículum, a los especialistas en esta materia, les corresponde estructurarlo en términos de objetivos, programas, etc., y la comunidad educativa ayudará en los materiales educativos, textos de enseñanza, metodologías de enseñanza, etc.

Por último, es conveniente resaltar que este enfoque curricular reconceptualista está en pleno proceso de construcción, pero a la vez representa una alternativa para la transformación de la práctica educativa.

III.5 El Currículum en México

En América Latina, durante la década de los sesentas y setentas se viven intensos momentos de desarrollo económico-social y una apertura ideológico-política, aunque también se observan regímenes autoritarios y dictatoriales.

Este clima provocó un descontento generalizado y la búsqueda de nuevos caminos para superar la dominación interna, la desigualdad de relaciones que privan en el orden internacional. Esta situación es la clave del rechazo a la tecnología educativa en México, pues la incorporación de ésta en América se realizó a través de proyectos multinacionales de transferencia, con acciones en los cuales se reunieron los educadores de diferentes países del continente para desarrollar actividades al margen de los Estados Unidos; lo cual resultó asunto central de las preocupaciones de los teóricos norteamericanos.

La incorporación de la problemática curricular en México se debió a una coyuntura en la que convergieron numerosas situaciones internas que se combinaron con los requerimientos de la expansión de la pedagogía industrial. En un primer momento, ésta llamó la atención de múltiples seguidores, quienes se dedicaron a estudiar la propuesta y a organizarla para nuestro medio. En otro momento, se hicieron críticas

al modelo estadounidense y se buscaron alternativas más cercanas a nuestra realidad.

La disertación sobre diseño curricular aparece íntimamente ligada a la reforma educativa que implementa el Estado Mexicano como respuesta a las movilizaciones estudiantiles del 68, movimiento popular que en gran parte se debió a la discriminación de los sectores populares y el alto favoritismo a la burguesía; a la pobreza y marginación de grandes grupos de la población; a la desigualdad entre el campo y la ciudad; a la insuficiencia del aparato industrial para absorber excedentes de mano de obra; a la creciente dependencia del extranjero; al crecimiento de la deuda externa y al autoritarismo del aparato político. A esto se sumó el descontento de las universidades del país por la crisis económica y la incapacidad del gobierno para incorporar y representar las exigencias de nuevos sectores.

Ante tal situación, el gobierno buscó una salida técnica y racional impulsada desde una psicología legal, oficializar la eficacia de la educación al establecer en la Ley Federal de Educación la revisión y el diseño de planes de estudios por objetivos .

En la década de los setenta, la educación superior sufrió una expansión demográfica, pues al inicio se contaba con 250 mil estudiantes y para 1980 la matrícula alcanzaba un millón. Esta masificación trajo consigo una creciente innovación en la investigación educativa, pero antes generó una crisis en la cátedra del sistema de enseñanza, la profesionalización del magisterio, la separación entre la licenciatura y el postgrado y la creciente investigación de la docencia entre otros. (Cfr. Guevara, Gilberto. 1990: 10).

Esta expansión educativa en el nivel superior constituye una búsqueda del estado por recuperar la legitimidad social y una manera de enfrentar la crisis del capitalismo (modelo interno de desarrollo) frente a las presiones de la población económicamente activa debido a la reducción de fuentes de empleo. Así, el crecimiento de la educación superior y técnica se convierte en un paliativo, mientras que los sectores medios y urbanos presionan para la apertura de instituciones educativas. Como consecuencia, el Estado plantea un plan de 11 años.

Esta situación social y la de la educación superior permiten explicar y entender las características que el desarrollo curricular asume en nuestro país (Cfr. Díaz Barriga, Angel. 1990: 82). Efectivamente, el currículum entra a México alrededor de 1970 y 71, como una necesidad del capitalismo

para replantear el hecho educativo.

En el ámbito de los educadores, hay dos posturas antagónicas sobre la concepción de la educación: unos defienden a la tecnología educativa y otros las ideas de Paulo Freire.

Dicha confrontación origina dos enfoques del currículum. Una de ellas, la teoría socio-política, entra por la UNAM con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con un currículum que contiene matices políticos.

Con la creación del CCH y la UAM, Luis Echeverría Álvarez busca que el Estado Mexicano recobre su legitimidad, vinculando la educación con las necesidades productivas del país.

A partir de la década de los setentas, el currículum ha sido un campo prioritario y privilegiado en el universo educativo escolarizado del país. Durante esta década se hicieron distintas propuestas para la transformación de los planes de estudio, se hizo un esfuerzo por organizar el currículum de la escuela primaria y en el caso universitario se impulsó la conformación de un plan de estudios de la facultad de arquitectura de la UNAM, bajo la idea de vincular la formación de arquitectos a las necesidades de la vivienda de las mayorías sociales.

Como las anteriores, se han realizado otras experiencias sobre planes de estudio y construcción de cuerpos conceptuales alternativos para el campo curricular, con lo que se intenta resolver algunos de los problemas generados por la pedagogía industrial. Con ella, se ha postulado una mayor vinculación entre teoría y práctica.

Una de esas alternativas fue la conformación de la teoría curricular modular por objetos de transformación, la cual fue utilizada y desarrollada en la UAM-Xochimilco entre 1973 y 1974 (Cfr. Díaz Barriga, Angel. op. cit.:17).

Casi de manera paralela se trabajó sobre otro plan de estudios experimental en la Facultad de Medicina de la UNAM; era el Plan A-36 (medicina integral) y constituyó un claro intento por trascender la estructura clásica. Su concepción es que el plan de estudios debe integrarse de tal forma que permita buscar la medicina preventiva antes que la curativa. Es esta facultad la que inicia el trabajo por módulos.

Para la creación de la UAM-Xochimilco, fue fundamental el documento Villarreal. En éste se trató de presentar una opción diferente para la adquisición de conocimientos "a través del quehacer universitario con la problemática de la realidad social mediante la reflexión crítica y la acción

transformadora" (Pansza, Margarita. 1987: 17). El documento implica una ruptura teórica con la pedagogía dominante de la época, porque plantea el desarrollo de la enseñanza modular en la educación superior y promueve la renovación académica como modelo alternativo a la solución de los problemas en la educación superior.

El currículum con un enfoque socio-político se construye "a partir de una selección de los objetos abstraídos de la realidad social" (Idem). Este se convierte en una guía de la enseñanza en la cual se conjugan de manera integral la investigación y el servicio en íntima relación con el momento histórico en que se vive.

El currículum modular por objetos de transformación surge como una respuesta a la crisis del 68 que agudizó la confrontación Estado-Universidad, lo cual condujo a una reflexión autocrítica, profunda, sobre el papel de las instituciones educativas de nivel superior y el papel que juegan éstas en la formación de los intelectuales.

Dentro del movimiento crítico, surge a principios de los ochentas en nuestro país, una cuarta fuerza que retoma los estudios sobre el currículum a partir de una concepción reconceptualista. (Cfr. González, Edgar y De Alba, Alicia, op. cit.: 74).

Esta se propone que la estructura conceptual del trabajo debe programarse a partir de los conceptos y resalta el papel del docente. Intenta la reconceptualización de la noción misma de los objetivos y de la vinculación al modelo curricular modular, aborda la problemática de evaluación y acreditación, que causa impacto de manera significativa entre las diversas discusiones de noción de práctica profesional entre la UAM-Azcapotzalco y La UAM-Xochimilco. Además intenta proponer un trabajo de participación amplia en los procesos curriculares, aunque de manera incipiente, y eleva el origen histórico conceptual del currículum, diferenciando entre el formal, el oculto y el vívido.

III.6 El Currículum en la Educación Indígena

Como se recordará, durante la década de los setentas se inicia una nueva política del indigenismo mexicano (la de participación) con el objetivo de hacer participar al indígena en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional.

Esta política es denominada etnodesarrollo, porque busca construir el futuro de las comunidades, aprovechando las experiencias socio-históricas que éstas han tenido. Plantea que los indígenas sean los protagonistas de su desarrollo, tomando como base sus valores culturales y aspiraciones. (Cfr. Martínez, Jorge. 1988: 12-13).

A nivel educativo, el etnodesarrollo se define como la apropiación y conservación de la cultura, a través de una interacción escuela-comunidad, escuela-grupo étnico y escuela-región interétnica, cuya finalidad es fortalecer y ampliar la capacidad autónoma de decisión de los indios sobre los procesos educativos escolarizados, asimismo, contribuir al fortalecimiento y reconocimiento jurídico de sus propias formas de organización y de acuerdo con sus necesidades económicas, políticas y socio-culturales.

Asimismo, es de recordarse que las transformaciones económicas, políticas y sociales que se dan en el país durante esos

años, hacen eco en el sistema educativo nacional y particularmente en el proceso de desarrollo curricular con dos orientaciones básicas: por un lado la predominancia de la tecnología educativa y el conductismo y, por el otro, las orientaciones cognoscitivistas de la psicología genética y psicoanalítica.

Es en este contexto en el cual se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, con la finalidad de agrupar las acciones educativas dirigidas a los grupos indígenas del país. La DGEI intenta poner en práctica la política del etnodesarrollo e inicia los primeros pasos para la conformación de un campo curricular específico de la educación indígena bilingüe-bicultural, como la institución la denominó.

Para 1983, aún cuando ya existe una dependencia encargada de la educación de los indígenas, en el campo educativo, se continúa trabajando con planes y programas de aplicación nacional y cuyos objetivos están delimitados por la política integracionista todavía latente. Un caso concreto de esto lo constituye el programa de castellanización a los niños indígenas de cuatro a seis años de edad que se inicia en 1978, bajo el programa de educación para todos.

A partir de la administración de 1982-1988, la política educativa a nivel nacional se rige por un documento básico que es el Plan Nacional de Desarrollo, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

En éste se establecen estrategias generales de acción y los objetivos para la educación indígena y se hace explícito el reconocimiento del gobierno hacia el carácter pluricultural y plurilingüe del país.

En este primer documento, se menciona la prioridad que se debe dar a la educación bilingüe de acuerdo con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos, a fin de lograr una rápida integración de éstos a la sociedad nacional y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional. (Cfr. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: 233).

Durante esta administración, la DGEI, ante las necesidades, sustenta teórica, técnica y normativamente el modelo de la educación indígena cuyos objetivos se traducen en un planteamiento teórico organizado y sistematizado en educación integral que genere en los grupos étnicos la posibilidad de desarrollar a sus hombres, sociedades y culturas en un proceso infinito y en un marco de igualdad y de justicia social. (Cfr. Informe Técnico sobre el Análisis del documento Modelo Pedagógico de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. 1984: 101).

La DGEI orienta sus acciones a la elaboración de documentos rectores,, con el apoyo de personal técnico, administrativo

y docente del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación de Panamá (ICASEP), la Dirección General de Educación Primaria de la Sub-secretaría de Educación Elemental, la Dirección General de Educación Rural, el Centro de Estudios sobre la Universidad, miembros de las Organizaciones Indígenas, niños y adultos de los Grupos Etnicos.

Dichos documentos son de dos tipos. Por un lado, están las políticas normativas y de fundamentación de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena, Modelo de la Educación Indígena, Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural, entre otros); por otro lado, se encuentran los diseños o propuestas programáticas del modelo pedagógico para la educación indígena, propuesta curricular específica para la educación indígena, modelo para la educación rural e indígena, la propuesta curricular genérica y los manuales para el fortalecimiento de la educación indígena para los seis grados de educación primaria. (Cfr. Martínez, Jorge. op. cit.: 2-3).

Estos documentos contribuyeron prioritariamente al desarrollo curricular de la educación indígena. Según Martínez Zendejas, la elaboración de estos documentos se da en tres etapas básicas. La primera va de 1984-1985. En ella se hacen análisis de la realidad educativa., la fundamentación de la educación indígena bilingüe-bicultural, las propuestas

programáticas de los dos primeros grados de la educación primaria, el diseño de instrumentos de operación, instrumentación y seguimiento; la aplicación inicial de dichas propuestas y las acciones de contenidos étnicos, desarrollo lingüístico, elaboración de materiales didácticos y la elaboración de una propuesta de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. (Ibidem. :55)

De esta primera etapa, surgen las bases generales de la educación indígena y el plan de estudios de la misma, donde se expresa la opción por una educación alternativa. (Gigante, Elba. 1989:24).

El primer documento contiene propuestas coherentes e integrales como la parte teórico-científica de los campos de la antropología, la lingüística y la pedagogía para fundamentar la problemática educativa en el contexto pluriétnico. El segundo documento se refiere al tipo de organización y funcionamiento de la institución escolar-calendario, criterios para el uso de las categorías de espacio y tiempo, se enfatiza sobre la reestructuración del proceso enseñanza-aprendizaje, para adecuarlo al marco contextual del educando.

No todos los mencionados documentos subyacen las recomendaciones del Noveno Congreso Indigenista Interamericano de 1985, que postuló la adecuación de los planes y programas educativos a las características y aspiraciones de los pueblos indígenas,

así como las condiciones económicas y políticas de cada grupo étnico. (Cfr. Yáñez, Cassio. 1988: 135).

Una segunda etapa del desarrollo curricular se da de 1985 a 1986. En ella se programan el primero y segundo grados de la primaria indígena, se elaboran las unidades programáticas de tercero a sexto grado, así como los manuales de funciones, de captación de contenidos étnicos e instructivos para el manejo de los instrumentos de seguimiento, codificación de datos y elaboración de informes.

La última etapa comprende de 1987 a 1989. Como un primer intento se analizan los programas nacionales con base en el documento "Adecuación y Complementación de Programas". Se elabora la fundamentación y los contenidos de los manuales de fortalecimiento para la educación indígena, así como las estrategias para su implantación y seguimiento a nivel nacional.

De esta última etapa surgen documentos como el plan y el programa de educación preescolar indígena, el manual para el fortalecimiento de la educación bilingüe bicultural de primero a sexto grado, el manual del maestro de educación preescolar y el manual para capacitación de contenidos étnicos.

Como se podrá notar a través de lo hasta aquí expuesto, han sido las sugerencias emanadas de los diferentes Congresos Indigenistas Interamericanos las que han contribuido a delinear las estrategias educativas dirigidas a los grupos étnicos, por lo que es de pensarse que estas recomendaciones responden más a los intereses indigenistas que a las exigencias de los indios.

Así, en el X Congreso Indigenista Interamericano, efectuado en octubre de 1989 en San Martín, Argentina, se enfatiza la necesidad del "rescate, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas de los pueblos indios contando con la capacidad y la experiencia de profesionales indígenas". (Boletín Indigenista No. 3. 1989: 18).

Estas recomendaciones son repetidas constantemente en los discursos oficiales, sin embargo en la práctica cotidiana esto no se cumple, ya que las instituciones encargadas de implantar la educación para los indígenas cumplen más una función mediatizadora, pues responden a los intereses de una clase dominante y favorecen la reproducción de una ideología capitalista.

En la práctica educativa indígena se pueden detectar deficiencias de tipo académico y administrativo que dificultan el desarrollo de una educación propia de los indios; como

ejemplo de esto, se puede mencionar, en lo académico, que la capacitación del docente indígena se ha caracterizado por la deficiencia, a pesar de que los capacitadores han sido personas conocedoras de la problemática indígena en los diversos aspectos.

En lo administrativo, existe una burocracia que no permite agilizar la distribución de diferentes materiales de enseñanza destinados a los grupos indios, y cuando se logra, llegan a manos de los docentes fuera de tiempo.

La divergencia ideológica en el aspecto político de cobertura nacional, regional y local, también influye en la invalidación de los planteamientos surgidos de los grupos antagónicos (González, Edgar. 1989: 2). Este conflicto es aprovechado con la imposición de una educación tendiente al etnocidio y la distorsión de la historia, los conocimientos, la cultura y el arte de las etnias. Esto último es más claro en los libros de texto destinados a la población indígena, hecho que convierte al docente indígena en castellanizador.

Por lo antes mencionado, es evidente y urgente la construcción de un currículum en el que se considere la inclusión de contenidos étnicos y con una organización que responda a las necesidades políticas y socio-culturales del indio. En él se deben emplear estrategias teórico-metodológicas

que respondan a los procesos cognitivos de los mismos.

Existe la necesidad de que se tomen en cuenta las diferencias que existen en grupos, regiones o situaciones específicas para la conformación del currículum, y se evite la imposición de éste. Deberían ser los profesionistas indígenas los protagonistas de este trabajo por estar identificados con la problemática y las causas indias. Asimismo, es necesario que exista un pleno compromiso tanto del gobierno como de sus instituciones representativas para la instrumentación y participación del indio en la conformación de una educación propia.

C A P I T U L O · I V

LA EDUCACION SUPERIOR PARA INDIGENAS EN MEXICO

Una vez revisados los orígenes, desarrollo y enfoques teóricos del currículum, así como su influencia en el desarrollo curricular de la educación indígena, en seguida se describirán los planes de estudio de la educación superior conforme con las escuelas ya mencionadas.

Para comprender la tendencia temática, partiremos del desarrollo curricular que se inicia con la creación de la Dirección General de Educación Indígena, como institución que intenta justificar la política indigenista del etnodesarrollo. Política que se proclama por una mayor participación del indio en la toma de decisiones para la solución de sus necesidades económicas, políticas y socioculturales.

En el presente capítulo se desea demostrar la ausencia de esa participación del indio en el diseño, elaboración y aplicación de los planes de estudio de las licenciaturas que aparecen a fines de la década de los setenta y principio de los ochenta del presente siglo, y poner de manifiesto sus características más sobresalientes.

Para tal propósito, y por cuestiones metodológicas, es

necesario hacer primeramente una descripción de las tres propuestas para brindar un panorama sobre la conformación y contenido de cada una de ellas. En un segundo momento, se analizarán los planes de estudio de estas licenciaturas en forma separada.

En principio, es conveniente aclarar que los currículos que se van a describir responden a momentos históricos y políticos diferentes, ya que en el caso del Colegio de Tlatelolco aún no existían formas establecidas sobre la estructuración de un plan de estudios tal como se conoce ahora. Es decir, no había criterios para definir un perfil de ingreso, perfil profesional, ni de los contenidos educativos, debido a que eran otras necesidades las que afrontaban las instituciones misioneras, como ya se señaló antes.

Por ello, en la descripción de este Colegio y de su plan de estudios se infiere un posible perfil de ingreso, de egreso y estructura del plan de estudios, pero éstos se obtuvieron a través de la reconstrucción de los hechos históricos; se organizó la descripción de esta manera para hacerla más entendible y para presentarla en forma similar a las otras dos licenciaturas.

Por otro lado, la descripción de los planes de estudio en Etnolingüística y en Ciencias Sociales se realizará de acuerdo

a la estructura de los programas de cada licenciatura, pero sintetizando a la vez el contenido de los aspectos que la conformen; en caso necesario se echará mano de otros escritos sobre la materia, con el fin de brindar una mejor información.

Para tal descripción se han escogido algunos ejes de análisis que permitirán darle al trabajo coherencia y continuidad en su desarrollo. Entre los ejes de referencia están: Génesis, Perfil de ingreso, Perfil de egreso, Aspectos sustantivos de los Planes de Estudio y Decadencia de éstos.

Estos ejes son aplicados en los tres proyectos educativos que se abordan en este trabajo, con el fin de presentarlos con una estructura similar.

Se aclara de antemano que en el caso del Colegio de Tlatelolco no se aplicaban estos ejes como se les conoce ahora, debido a que era otro momento histórico y otros los objetivos de la educación.

Sin embargo, las informaciones encontradas sobre esta institución permiten reconstruir y adaptar estos ejes de análisis.

IV.1 El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco

IV.1.1 Génesis

El Colegio surge en un clima de opiniones divididas tanto en México como en España sobre la conveniencia de admitir al indio en el estado sacerdotal y si debía dársele la oportunidad de cursar humanidades. Esta lucha se debía a que una minoría insignificante juzgaba al indio incapaz para cursar humanidades y hacer la carrera sacerdotal.

En esta oposición era más respetable el número de los que, admitiendo la habilidad del indio, temían que su ingreso al sacerdocio y dedicación a los estudios superiores fueran perjudiciales para el mismo indio y para el dominio que España había establecido en México. Por otro lado, la mayor parte de los colonos españoles, bajo la dirección de las supremas autoridades, tanto eclesiásticas como civiles, apoyaban la idea de brindarle al indio la educación superior. (Cfr. Borgia, Francisco. 1944: 69). Sin embargo, el apoyo de esta mayoría eclesiástica y civil en favor de la educación superior para el indio no implicaba un acto de buena fe, sino que había ciertos intereses de por medio, que tal vez fueron los que más influyeron para la realización del colegio "según el deseo de los españoles, los hijos de los caciques, deberían un día encargarse del gobierno de las comunidades

cristianas, lo cual les exigía una preparación intelectual y moral especiales. De ahí que los primeros frailes se dedicasen tan particularmente a la educación de los jóvenes de la aristocracia indígena". (Borgia, op. cit. 17)

Era necesario, por lo tanto, dar educación superior a los alumnos más sobresalientes de las diferentes escuelas franciscanas para formar sacerdotes que más tarde fungirán como maestros de las comunidades indias, enseñando a través de la lengua materna, la doctrina cristiana.

Sebastián Ramírez de Fuenleal, Obispo de Santo Domingo y Presidente Interino de la Real Audiencia de México, escribe una carta al Emperador Carlos V, con fecha 8 de agosto de 1533, manifestándole su propósito para enseñar gramática romanizada en lengua mexicana a los naturales y le atestigua que los estudiantes indios son tan hábiles y capaces que hacen ventaja a los españoles. (Ibidem: 5). Asimismo, menciona el proyecto y las perspectivas para la fundación de un colegio que brinde educación superior a los hijos de la nobleza indígena en palabras de Borgia: "Fuenleal pidió al emperador la autorización para gastar de la Real Hacienda de México hasta dos mil fanegas de maíz para comida de los estudiantes, pues los que estudian por la mayor parte, son pobres y..."

(Ibidem: 6).

En otras obras revisadas que hablan sobre esta escuela, se menciona a Fray Juan de Zumárraga como autor intelectual de esta idea y gran parte de su ejecución, quien notando la habilidad de los niños educados en el Convento de San Francisco, quiso proporcionarles un Colegio Especial donde pudieran ampliar sus estudios y llegaran a servir de maestros. (Cfr. Carreño, Alberto M. 1940: 196, Messer, Augusto. s/f:285). Estas referencias demuestran que tanto Ramírez de Fuenleal como Zumárraga fueron personajes claves en la realización del Colegio.

Los franciscanos como colaboradores de esta idea designaron el sitio de Tlatelolco -Barrio Septentrional de la Ciudad de México- situado a un lado del convento de franciscanos para la ubicación de esta institución. Los propósitos de Fuenleal y Zumárraga se cristalizan tres años después de haber empezado las gestiones, cuando el seis de enero de 1536 se inaugura el Colegio por instrucciones del Rey de España.

El hecho se inicia con la realización de actividades en la Iglesia de San Francisco de la recién instaurada Ciudad de México. Posteriormente, ante la presencia del clero, los seculares, Zumárraga, Ramírez y los civiles oficiales; "Antonio de Mendoza, Primer Virrey de la Nueva España, inauguró

el plantel con toda solemnidad... y le impartió valiosa protección dotándolo para su sostenimiento con estancia de ganado y campos de labranza" (García, Antonio. 1945:96). Este acto ha influido en que al Virrey Mendoza se le considere no sólo como benefactor sino como otro de los principales fundadores del instituto. Un hecho importante que refuerza la anterior afirmación, es la firma de las escrituras de donación, de la cual hace mención Carreño: "La escritura de donación... fue firmada en el puerto de Acajutla a 22 de febrero de 1551... 15 años después de su fundación ante el escribano de su majestad Muñoz Rico". (Carreño, Alberto M. 1940: 196). Es importante resaltar que este colegio es la primera institución de educación superior creada en América Latina durante la época colonial.

IV.1.2 Perfil de ingreso

De acuerdo a los documentos revisados, se ve claramente que los alumnos que ingresaban al colegio debían reunir requisitos tales como: ser hijos de los caciques indígenas y tener estudios previos de latín. Requisitos que fungían como filtros, pues se evita el acceso de un número elevado de alumnos al plantel. En un párrafo de la obra de Borgia, refiriéndose al acto de inauguración, se aprecia la reducida cantidad de alumnos que inician estos estudios. "Sentados a la mesa, se hallaron los dos obispos con el clero, el Virrey con su séquito, y también los 50 muchachos indios que durante los pocos años anteriores habían estudiado el latín y ahora iban a continuar sus estudios superiores en el nuevo colegio". (Borgia, op. cit.: 15). Según este mismo autor, los alumnos debían ser escogidos entre los que tuviesen de 8 a 12 años de edad, ya que a los 15 debían regresar a sus casas para practicar la vida cristiana con los demás indígenas. Estos alumnos debían ser dos o tres de los más hábiles de cada comunidad, a fin de que todos los pueblos disfrutaran del colegio.

IV.1.3 Perfil de egreso

Como ya se mencionó anteriormente, el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se funda especialmente para brindar educación de tipo superior a los hijos de los caciques indígenas. Por tal motivo, esto hace posible desprender los principales objetivos que se buscaban con él; sin embargo, para no caer en superficialidades, es necesario apoyarse en algunos especialistas de la materia.

El colegio surge para sistematizar y dar permanencia al estudio de la gramática, es decir, la instrucción en lengua latina. (Cfr. Gómez, Lino. 1982: 144); con esto, se daba la posibilidad a los indios de formarse supuestamente como gramáticos.

Borgia, op. cit.: 18), tomando en cuenta el proyecto original del colegio, alude en su obra dos objetivos básicos de tal educación. Primero, la educación intelectual y moral de quienes mostraran aptitudes e inclinaciones para la carrera sacerdotal. Segundo, la formación de una clase mejor ilustrada entre los indios seculares.

El convertir a los alumnos en sacerdotes, obedecía a objetivos tales como: utilizar a los alumnos como maestros encargados de difundir la doctrina cristiana entre los demás nativos

de las comunidades, empleando la lengua materna. (Cfr. Gómez, op. cit.: 144), y formar indios que sirvieran de gobernantes a las propias comunidades indígenas.

IV.1.4 Aspectos sustantivos del Plan de Estudios

Tomando en cuenta que en México durante la Colonia predominó la educación cristiana, debido a que la iglesia la controló y aplicó en sus diversos niveles y modalidades, y que toda educación tiene una filosofía que explica su existencia en determinado tiempo y espacio, fue necesario hacer un retroceso histórico con el objeto de que las características del Plan de Estudios que manejó el Colegio Tlatelolco, fueran más entendibles.

Así, se encontró que las bases filosóficas de la educación colonial estaban cimentadas en la educación escolástica: "El escolasticismo se apoya en Aristóteles y su enseñanza se basa en el sistema de las disciplinas clásicas tradicionales, que comprenden las siete artes liberales. La lengua latina era el idioma de los sabios y el fundamento de la cultura superior". (Messer, Augusto. s/f: 109). Esta predominó durante la Edad Media, y tenía como fin difundir el pensamiento religioso.

En la Universidad, como institución representativa de la Edad Media, floreció la filosofía escolástica. (Cfr. Guevara, Gilberto y Patricia de Leonardo. 1990:8). Esto permite entender que, aparte de traer a la Nueva España las formas feudales de la vida europea, la educación que implantaron los españoles tampoco sufrió para nada la influencia de la reforma protestante, pues tal educación conservó sus características de unilateral y de privativa para ricos y poderosos.

IV.1.5 Estructura Formal del Plan de Estudios.

Se encontró que el plan de estudios con que se rigió el Colegio de Tlatelolco fue el curso llamado de latín, el cual describe Borgia de la siguiente manera: "Según las normas generalmente aceptadas entonces en el curso de latín, comprendió dos grupos de enseñanza, a saber: el trivio, con los fundamentales ramas de estudios que conformaron la gramática, retórica y lógica, y el cuadrivio con las ramas de aritmética, geometría, astronomía y música". (Borgia, op. cit.:25). Como se apreciará, en este plan de estudios seguían manejando las siete artes liberales que se habían aplicado en el modelo curricular de la Edad Media.

Weimer, refiriéndose a la educación escolástica, especifica las finalidades buscadas a través de las siete artes liberales: "Las escuelas de la primera Edad Media eran especiales para la preparación de clérigos, pero éstos no fueron sólo sacerdote y curas de almas, pues al mismo tiempo eran los únicos maestros de la juventud, la mayor parte de ellos, clérigos, consejeros, jurídicos y políticos de la vida pública. De aquí, que las siete artes liberales fueron cultivadas de manera adecuada a esas necesidades. Por lo general se distinguían el Trivium y el Quadrivium. El primero constituye la base y el segundo, el grado superior de la enseñanza escolar". (Weimer, Herman. 1961: 27-28).

A su vez, con cada una de las artes liberales se persiguen ciertas finalidades, como se aprecia a continuación: a la gramática se le daba especial importancia por que con ella se estudiaban las formas gramaticales del latín para el análisis de distintas obras escolásticas y el conocimiento de alguna forma con especial significación mística religiosa.

La retórica en un primer instante se dedicaba al estudio de recopilaciones de leyes religiosas y a la elaboración de informes de carácter religioso, posteriormente, consistió en preparar disertaciones. Con la dialéctica, se preparaba a los alumnos para la discusión sobre temas religiosos y para la defensa del dogma. Con la aritmética se enseñaban tres de las cuatro operaciones fundamentales (menos división) y se les familiarizaba con el carácter místico que se asignaba a los números.

La astronomía permitía realizar cálculos para la determinación de las fechas de las pascuas, así como hacer predicciones mediante las estrellas. Finalmente, con la música se relacionaban los alumnos con la actividad religiosa. (Cfr. Konstantino ... et al. 1981: 27-28). Por lo general a todas las asignaturas se les daba un carácter místico religioso.

Sin embargo, en el plan de estudios del Colegio de Tlatelolco no se aplicó en forma rígida estas artes, pues los franciscanos

adoptaron las materias de acuerdo a las necesidades del indio.

Cuando se quería educar para la carrera sacerdotal, se incluían en el plan de estudios la lectura de la sagrada escritura y ciertos cursos avanzados sobre religión. De forma similar, cuando la Nueva España padeció epidemias, los padres vieron la necesidad de incluir algunos cursos de medicina. Asimismo, debido a que muchos indios se mostraban hábiles e interesados en las artes de la pintura y la música, se propició que estas materias fueran agregadas al plan de estudios. (Cfr. Borgia, op. cit.: 25).

Entre otras de las materias que contemplaba el citado plan están: medicina indígena, teología, filosofía, lengua indígena y oficios.

En sus primeros diez años de función, el colegio cumplió el papel de internado, el cual como fundación gubernamental estuvo bajo la jurisdicción del virrey; todos los asuntos económicos estaban en manos de un mayordomo representante suyo, quien tenía que dar cuenta de todos los ingresos. (Ibidem: 21).

Mientras tanto, los franciscanos estaban encargados de todo lo relacionado con estudios y disciplina. Ellos controlaban

el cuerpo de catedráticos, redactaban y cuidaban el cumplimiento de las ordenanzas, resguardaban y revisaban los cursos escolares.

Por otro lado, la disciplina era indispensable y rígida "era más bien severa y siempre había indios mayores encargados de que se guardara sosiego y orden. A la media noche se levantaban todos a rezar en el templo los maitines y laudes de oficio parvo de la virgen santísima y terminada la oración volvían a su dormitorio para entregarse al sueño nuevamente. En días normales de la escuela, el tiempo estaba bien distribuido: horas de clase, estudios en privado, preces comunes y recreo saludable". (Ibidem: 27).

Durante la primera década, no se admitieron alumnos externos, mientras las autoridades no abandonaran el plan de educar indios para el sacerdocio. Sin embargo, el colegio experimentó ligeros cambios, quizá para contrarrestar las críticas de quienes condenaban la educación superior de los indios.

En cuanto a los asesores, el colegio contó con catedráticos franciscanos, tales como: Francisco de Benavente, Francisco de Bustamante, Juan de Focher y Arnaldo de Bassacio, Bernardino de Sahagún y Andrés de Olmos, entre otros. (Cfr. Larroyo, Francisco. 1973:130).

Es indudable que tanto los estudiantes que se encontraban estudiando como aquellos egresados del colegio alcanzaron importantes habilidades en el dominio de la gramática y otras ciencias, al igual que los religiosos y las personas doctas de aquel entonces.

Según Gómez, los estudiantes egresados del plantel educativo escribían en lengua castellana "cartas bien ordenadas que hombres muy discretos se maravillan de leerlas y huelgan con ellas". (Gómez, op. cit.: 167). Pero no sólo escribían en castellano, sino también en latín y a la vez traducían obras en nahua, por lo que se les consideraba como trilingües. Algunos de ellos produjeron obras notables en idioma nahua, sobre todo en el campo de la historia, aun cuando la mayoría no se publicó, los manuscritos circulaban en las bibliotecas de los conventos, así que el número y calidad de las obras aumentó rápidamente. (Cfr. Semo, Enrique. 1982:260).

Los aprendizajes que adquirieron estos alumnos, sirvieron en gran medida para demostrar a los españoles la capacidad de los indios para realizar estudios de alto nivel. Sin embargo, estos elementos se conjuntaron y sirvieron de argumento a los opositores del colegio para provocar que poco a poco decayeran estos estudios.

IV.1.6 Decadencia del Colegio.

Cinco años después de la fundación del Colegio, Jerónimo López declaraba en una carta enviada a Carlos V que la doctrina era bueno que la aprendieran los indios, pero el leer y escribir era muy dañoso como el diablo. (Cfr. Borgia, op. cit.: 69).

Este recelo español estuvo siempre presente, pues la existencia del colegio para indios también la aprovecharon como incentivo y justificación para pedir el establecimiento de la primera Universidad de México. Esta petición la hacían los procuradores de la Nueva España en 1546, diciendo: "si el rey ha mandado proveer de estudio a los naturales, mucha más razón había para que se hiciese dicha merced a los españoles". (Zavala, Silvio y José Miranda. 1981:142).

En una carta fechada el 20 de octubre de 1541, Jerónimo López manifiesta la inconveniencia de los estudios de Tlatelolco. Un párrafo de tal carta lo retoma Borgia en su obra, el cual dice: "un sacerdote que había ido al colegio a lo ver lo cercaron doscientos estudiantes, e que estando con él, le hicieron preguntas de la sagrada escritura acerca de la fe, que salió admirado y tapado los oídos, y dijo que aquel era el infierno, y los que estaban en él, discípulos de Satanás". (Borgia, op. cit.: 46).

Para poner fin a este "infierno" y rescatar a sus "discípulos de Satanás", López proponía: "esto me parece que no lleva ya remedio, sino cesar con lo hecho hasta aquí y poner silencio en lo porvenir". (Idem).

Otro español que refuerza tales ideas de López es Domingo Betanzos, quien mediante una carta con fecha 15 de mayo de 1544, dice: "los indios no deben estudiar, porque ningún fruto se espera de su estudio". (Ibidem: 186).

Los españoles argumentaban que el indígena no podía implantar la doctrina cristiana entre los nativos, porque para esto el predicador debía tener autoridad en el pueblo como requisito indispensable y de ella carecían los estudiantes.

Esta inconveniencia de los españoles por permitir a los estudianes formarse como sacerdotes, empieza a surtir grandes efectos, pues en 1555 la admisión de los indios a las órdenes sagradas quedó legalmente prohibida, ya que los obispos de la Nueva España habían resuelto que los indios no podían ser ordenados sacerdotes. (Cfr. Semo, Enrique. 1982: 261).

Así, el colegio fue cayendo en situaciones más críticas. Con la muerte del Virrey Velasco en 1564, la institución perdió su carácter de escuela de humanidades para indios,

y hacia finales de la década de los sesentas de este siglo, el colegio había abandonado prácticamente su proyecto original y "la posibilidad del surgimiento de una intelectualidad ligada a una aristocracia india se había frustrado" (Idem). En relación a la pérdida del proyecto original del colegio, no hay consenso en fechas, según Borgia la ubica en 1572. (Cfr. Borgia, op. cit.: 83).

A principios de la década de los setentas de ese siglo, la aparición de los jesuitas es el símbolo del cambio que se había producido, pues tanto el Estado como la iglesia comenzaron a frenar la educación de los indios.

Pedro Moya de Contreras, Arzobispo y Virrey de la Nueva España, entre 1573 y 1586 y luego presidente del Colegio de Indias, consideraba que no debía enseñar latín y filosofía a los indios y que su formación debía reducirse a la artesanía. (Semo, Enrique, op.cit.: 261).

Los franciscanos intentan en 1666, a través de limosnas (300 pesos) reparar una parte del viejo edificio. Pero sus aportaciones no fueron suficientes para abastecer de casa y comida a los alumnos; las rentas anuales con el tiempo habían perdido valor o se habían empleado en otros usos.

IV.2 Programa de formación de etnolingüistas

IV.2.1 Génesis

En octubre de 1978, el Instituto Nacional Indigenista (INI) propone al Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, que diseñe y aplique un programa para la formación profesional de elementos indios. (Cfr. Bonfil, Guillermo. 1980:61

A través de un grupo integrado por etnohistoriadores, lingüistas y antropólogos sociales se organiza el programa que más tarde es aprobado por el INI.

De diciembre de 1978 a febrero de 1979 se elabora el plan de estudios, el proyecto de convenio y el presupuesto; interviene en esto la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.

Se reconoce la urgente necesidad de formar cuadros profesionales que coadyuven en el incremento de acciones encaminadas a estimular el desarrollo lingüístico y étnico de las poblaciones indígenas de México. Para el logro de tales propósitos se requería de especialistas que se abocaran a la planeación, realización y evaluación de los diversos planes de desarrollo étnico lingüístico.

Por tal motivo, mediante consultas y reuniones conjuntas de trabajo, las tres instituciones llegan a un acuerdo y coinciden en que los aspirantes a realizar estos estudios deben ser individuos de los propios grupos étnicos, con la finalidad de que éstos incorporen iniciativas, capacidades y recursos endógenos para el desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios.

Dado que estos alumnos requerían de una formación especial y que las características de la carrera no tenían ninguna relación con las ya existentes, estas instituciones acuerdan definir un nuevo campo profesional: etnolingüística. (Cfr. Bonfil, op. cit.: 62).

Esta licenciatura inicia sus actividades el 9 de julio de 1979, en las instalaciones del CREFAL, ubicado en Pátzcuaro, Michoacán, atendiendo a un total de 67 personas procedentes de siete grupos étnicos (Maya, Mixteco, Nahuatl, Otomí, Purépecha, Totonaca y Zapoteco).

El programa de etnolingüística se entiende como el que integra conocimientos profesionales teóricos y habilidades prácticas orientados al estudio de los problemas que plantea el desarrollo étnico lingüístico, diseño e implantación de planes de acción encaminados al desarrollo de los grupos étnicos. (Cfr. Bonfil, op. cit.: 63-67).

Las partes que integran al plan de estudios de la licenciatura de etnolingüística que a continuación se detallan, fueron tomados del mismo "PROGRAMA DE FORMACION PROFESIONAL DE ETNOLINGUISTAS" (Documento fotocopiado s/f); se extraen y sintetizan los puntos más importantes, complementándolos con la obra de Guillermo Bonfil (1980).

IV.2.2 Perfil de ingreso

Debido al gran número de grupos étnicos existentes en el país, el perfil de ingreso se obtuvo de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) La magnitud demográfica de la población, con la intención de dar prioridad a los grupos mayores.
- b) La existencia de estudios y trabajos lingüísticos previos que faciliten las tareas docentes.
- c) La situación social del grupo, en tanto muestre condiciones favorables para llevar a cabo programas de desarrollo lingüístico. (Cfr. Informe de Evaluación Interna del Plan de Estudios de la Licenciatura en Etnolingüística.1981: 14).

Con base en esto salieron seleccionados siete lenguas: nahuatl, maya, yucateco, zapoteco, mixteco, purépecha, otomí y totonaco. Para la obtención de candidatos, se lanzó una convocatoria abierta y se recurrió a Directores Regionales de Educación Indígena, a organizaciones indígenas y escuelas preparatorias del Valle del Mezquital y de la Península de Yucatán. (Idem).

La selección de los estudiantes se realizó con base en los siguientes criterios: (Cfr. Bonfil, op. cit.: 66)

- Dominar como lengua materna alguna de las seleccionadas para composición de la generación.
- Haber vivido en la región de origen y mantener vínculos con ella.
- Ser titulado de maestro normalista, bachillerato terminado, vocacional o estudios medios superiores equivalentes.
- Ser seleccionado por el comité de admisión.

IV.2.3 Perfil de egreso

- Los licenciados que egresen de esta carrera deberán manejar adecuadamente un conjunto de conocimientos procedentes de las disciplinas: Lingüística, Historia y Antropología Social. Con

un dominio integral de los aportes de cada disciplina para comprender y estimular el desarrollo étnico-lingüístico de los grupos étnicos. (Ibidem: 63).

Del Informe de la Evaluación Interna del Plan de Estudios de esta Licenciatura (1981: 26-29), se obtuvieron los siguientes puntos:

- Tener la capacidad de: Planeación, realización y evaluación de diversos programas de desarrollo étnico y lingüístico.
- Manejar los conocimientos teóricos-metodológicos de la investigación para estudiar la estructura del lenguaje en general y de los idiomas indígenas en particular.
- Tener conocimientos para la escritura práctica y análisis fonológico de su idioma y sus variantes intelectuales.
- Brindar apoyo a la educación elaborando gramáticas, folletos, diccionarios, producciones literarias, etc.
- Capacidad de realizar investigaciones sobre la filosofía, la lengua, la cultura, condiciones geográficas, etc. de las comunidades indígenas.
- Tener conocimientos de programación y didáctica.

IV.2.4 Aspectos Sustantivos del Plan de Estudios

Entre lo más sobresaliente del Plan y Programa de Estudios de los Etnolingüistas se encuentra la mención de objetivos generales, tales como:

- Formar por lo menos una generación de licenciados en etnolingüística, con elementos normalistas y/o egresados de las escuelas de educación media superior. Elementos que deberían ser originarios de un grupo étnico, que conozcan la lengua y la cultura indígena y la de la sociedad nacional.
- Producir durante su proceso de formación materiales útiles para promover el desarrollo lingüístico y étnico del grupo al cual pertenece el estudiante.
- Crear una infraestructura, un acervo documental y de experiencias susceptibles de ser aprovechadas institucionalmente en tareas de promoción étnica y lingüística.
- Preparar a nivel de maestría a coordinadores de talleres de este programa que hayan obtenido una licenciatura en Ciencias Sociales. (Cfr. Bonfil, op. cit.: 62-63).

En cuanto al desarrollo de las actividades académicas se menciona que los conocimientos deben darse a través de cursos trimestrales. (Ibidem: 64-65) y con las siguientes características:

- Orientar la enseñanza a partir de la propia lengua y cultura de los alumnos, mediante un proceso de reflexión sistematización de conocimientos de la realidad concreta del grupo étnico.
- Desarrollar los cursos en forma paralela con los talleres formando grupos pequeños para la discusión de los temas de etnolingüística y concretando sus conocimientos en la producción de materiales útiles (traducciones, vocabularios, aportes para la historia y para el estudio de los problemas de su grupo).
- Contemplar prácticas de campo a realizarse en las regiones de origen de los estudiantes con el fin de enriquecer los conocimientos sistemáticos de la lengua y cultura, así como profundizar la vinculación y compromiso político con sus etnias.
- El proyecto plantea no sólo el desarrollo de habilidades técnicas sino la concientización de los alumnos sobre las alternativas históricas en las que se encuentran inmersos.

IV.2.5 Estructura formal del Plan de Estudios

La Licenciatura en Etnolingüística presenta en su estructura formal cuatro cursos principales que para efectos del trabajo se denominarán Líneas Generales de Formación. Estas se consideran obligatorias para todos los estudiantes y ayudantes. (Cfr. Bonfil, op. cit.: 70) y tienen la función de brindar al estudianta el conocimiento general -teórico-metodológico- de las materias que forman el plan de estudios.

a) Formación en Antropología Social.

Los objetivos teóricos que se buscan brindar a través de esta línea de formación durante los cinco primeros semestres son:

- Que los estudiantes deben comprender y utilizar los conceptos fundamentales para el análisis de la sociedad en general y de los grupos étnicos en particular.
- Dominio sobre las teorías en ciencias sociales que explican la problemática étnica, buscando profundizar más sobre la realidad social de los alumnos y evitando sobrecargarlos de informaciones y datos.

En cuanto a objetivos aplicados que se dan en los tres últimos trimestres de la licenciatura, consisten en estudiar las diversas aplicaciones antropológicas y de otras ciencias sobre la problemática indígena.

Las materias que se incluyen para hacer posible esta línea de formación son las siguientes:

1. Introducción a la antropología Social
2. Economía y Sociedad
3. Las Sociedades Precolombinas en México
4. Antropología Política
5. Ideología y Sociedad
6. Religiones Indias
7. Problemas Etnicos Contemporáneos
8. Principios de Planeación Social

b) Formación Lingüística

En esta línea de formación se plantean como objetivos teóricos:

- Que el estudiante obtenga conocimientos teóricos metodológicos para la descripción y análisis de su lengua en especial o de cualquier otra lengua.

- Se familiarice con la bibliografía lingüística existente en cuanto a su lengua.

- Haga un análisis preliminar de su lengua con atención especial en la elaboración de un material adecuado a la realidad de su lengua.

- Analice las relaciones entre lenguaje, sociedad y cultura y las funciones que cumple una lengua dentro de un grupo social.

- Evalúe el papel que cumple el lenguaje dentro de las diversas instituciones sociales, políticas, educativas, etc.

- Identifique los problemas económicos, lingüísticos y sociales que ocurren en una sociedad plurilingüe, contextualizándolos históricamente a fin de identificar las causas y posibles soluciones.

- Enfrente los diferentes problemas de una lengua en vías de desarrollo; estandarización, desarrollo de una ortografía expansión del vocabulario a diferentes funciones educativas, etc.

- Identifique aplicaciones de la lingüística en la preparación de diferentes materiales, ejemplo: textos para la

alfabetización en lengua indígena, materiales para la enseñanza de la lengua indígena, gramáticas, etc.

Para lograr estos objetivos se incluyen las siguientes materias:

1. Introducción a la Lingüística
2. Fonética
3. Análisis Lingüístico: Fonología
4. Sociolingüística I
5. Análisis Lingüístico II. Morfología.
6. Sociolingüística II
7. Introducción a la Escritura y Códices Indios
8. Análisis Lingüístico III. Sintaxis.
9. Sociolingüística III
10. Planeación Lingüística
11. Semántica
12. Adquisición y aprendizaje de Lenguas
13. Planeación Lingüística II
14. Lingüística Práctica
15. Literatura India Comparada

c) Formación Histórica

En lo que respecta a esta línea de formación, se mencionan como objetivos teóricos:

- Que el estudiante tenga una visión amplia en cuanto al desarrollo histórico de los grupos étnicos de México.
- Conozca las formas de dominación y sometimiento económico, político e ideológico de que han sido objeto a partir de la invasión española hasta hoy en día.
- La resistencia que han presentado estos grupos en los diferentes momentos históricos como respuesta a las formas de imposición política, económica, etc., del grupo en el poder.
- Maneje los conceptos de la ciencia histórica así como sus aplicaciones en el análisis crítico de las diversas etapas del desarrollo social, con el fin de analizar y describir su propia historia étnica, local, regional y nacional, reflejando en ella el pensamiento indio.
- Conozca la historia de las sociedades precolombinas de México a través de diferentes enfoques teóricos que le permitan hacer en lo sucesivo una revisión historiográfica del grupo étnico, por medio de la introducción a la escritura, códices indios y monumentos arqueológicos.

Par efectos de esta Línea de Formación se mencionan las materias:

1. Introducción a la Historia.
2. Los Grupos Lingüísticos de México.
3. Educación de la Sociedad.
4. Dominación Española.
5. Dominación Criolla-Mestiza.

d) Formación Etnolingüística.

Etimológicamente, la palabra etnolingüística se deriva de étnico y lingüístico. Por éste, se entenderá el estudio socio-histórico de los grupos étnicos y el estudio de la lengua de éstos. Es diferente a la denominación que la antropología y la lingüística colonialista le han dado ya que éstas la definen como el estudio de la lengua primitiva y sus estudios estarían encaminados al servicio del capitalismo, para la explotación y dominio de los pueblos indios. En esta licenciatura se entenderá la etnolingüística como el estudio científico de la realidad socio-histórica y lingüística de los grupos étnicos.

Esta línea de formación pretende capacitar a los docentes para que estudien y promuevan el desarrollo lingüístico y étnico de sus propios grupos de origen. En ella se incluyen materias como:

1. Etnolingüística I
2. Relaciones Interétnicas
3. Etnolingüística II
4. Etenolingüística III
5. Etnolingüística IV
6. Etnolingüística V
7. Etnolingüística VI
8. Resistencia India I
9. Etnografía comparada
10. Etnolingüística VII
11. Resistencia India II
12. Etnolingüística VIII
13. Teoría y práctica de la Autogestión
14. Dominación y Resistencia India
15. Etnolingüística IX

Para complementar la formación que brindan los cursos formales, el programa se compone también de talleres, en los cuales se discuten los diversos temas estipulados en cada una de las unidades programáticas, con la finalidad de profundizar o ampliar temas según los casos.

Estos talleres tienen una organización distinta a la de los cursos formales, para asegurar la atención personal

al desarrollo de cada estudiante y lograr que el trabajo colectivo se enfoque sobre problemas que son comunes a pequeños grupos de estudiantes. (Ibidem: 71).

Otra de las actividades académicas que integran el programa, es el Trabajo de Campo, que busca reforzar los vínculos del estudiante con su pueblo de origen.

El trabajo de campo puede ser individual o en pequeños grupos, pero guiados con proyectos de investigación concretos, en donde se pongan en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en los cursos-talleres. (Idem).

El tiempo dedicado a cada una de estas actividades académicas es el siguiente:

39 cursos trimestrales con un promedio de 44 horas cada uno, 39 talleres trimestrales con un promedio de 44 horas y 7 salidas para el trabajo de campo, que constituyen en total 5 meses de investigación de campo.

IV.2.5 Decadencia de la Licenciatura

No obstante el entusiasmo y los buenos propósitos que vislumbraban las tres instituciones que le dieron vida a esta Licenciatura con respecto a la continuación del Programa de Etnolingüistas y de la posible incorporación de ésta a la Universidad Pedagógica Nacional (Cfr. Reyes, Luis. 1981: 8), esta licenciatura sólo alcanzó a beneficiar a dos generaciones de estudiantes indígenas, bajo la Coordinación del Antropólogo Luis Reyes García. La primera se inició en las instalaciones del CREFAL de Pátzcuaro, Michoacán, durante 1979-1982, y de ella egresaron 56 etnolingüistas. Y la segunda generación inicia en diciembre de 1983 y termina sus actividades en julio de 1987, en San Pablo Apetitlán, Tlaxcala, con 43 etnolingüistas egresados.

IV.3 La Liceanciatura en Ciencias Sociales

IV.3.1 Génesis

A principios de la década de los ochenta, del presente siglo, cuando la política indigenista del etnodesarrollo se pronuncia por una educación basada en el respeto y desarrollo de los valores culturales indígenas, el Subsistema de Educación Indígena también enfrenta las exigencias organizadas de los grupos étnicos por una educación de calidad y la formación de cuadros profesionales que se encarguen del desarrollo educativo de los indios.

Esta presión logra que el gobierno mexicano reconozca la carencia de cuadros profesionales que se orienten hacia el análisis, el diseño y la implantación del proceso educativo en sus diversos niveles o modalidades y de acuerdo a las particularidades sociales y culturales de las regiones interétnicas del país. Por ello se intenta "diseñar un modelo educativo capaz de conjugar tanto las aspiraciones comunes de la sociedad nacional como las necesidades particulares de los diversos grupos, sin provocar el deterioro de sus valores culturales". (Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales 1985:2).

Es así que en 1981 se logra la creación de la Licenciatura

en Ciencias Sociales, buscando vigorizar la cultura nacional e impulsar las culturas étnicas. Sus actividades académicas dan inicio en el mes de febrero de 1981, atendiendo a un grupo de 12 estudiantes y quedando en un primer momento en manos del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS). Más tarde, en 1985, este proyecto es retomado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) debido a la desaparición del primero.

Cuando el CIESAS se hace cargo de esta licenciatura, se apoya en la política educativa del sexenio 1983-1988, la que planteaba la "prioridad de fortalecer la formación y superación profesional del magisterio". (Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988: 226).

Antes de seguir adelante, es conveniente resaltar que se encontró poca información sobre esta Licenciatura, por lo que los elementos que se detallan a continuación fueron tomados básicamente del mismo Programa de Formación.

IV.3.2 Perfil de ingreso

Tomando en cuenta los planteamientos que se especifican en el Programa de Estudios, los aspirantes a cursar esta licenciatura debían reunir los requisitos siguientes:

- Ser profesor de educación primaria bilingüe, normalista titulado en educación primaria o bachiller en el área de Ciencias Sociales.
- Tener tres años de servicio como mínimo y estar laborando o haber desarrollado trabajos relativos a la preservación, revaloración y desarrollo de los grupos étnicos por dos años, en caso de bachilleres.
- Requisitar solicitud previa
- Aprobar el examen de admisión
- Dedicarse de tiempo completo a las actividades académicas del programa.
- El compromiso del egresado es trabajar en el desarrollo de los grupos étnicos, en la preservación o en la revaloración de su cultura, durante un periodo mínimo equivalente al tiempo de su formación académica. (Cfr. Programa de Licenciatura... op. cit.: 10-11).

IV.3.3 Perfil de egreso

Es conveniente aclarar que para extraer el Perfil de egreso de los estudiantes de esta licenciatura, fue necesario apoyarse en los objetivos que marca el programa, debido a que no existe en el documento un apartado específico para este aspecto. (Cfr. Programa... op. cit.: 4-5).

Por lo que, tomando en cuenta los objetivos del programa, se obtuvo el Perfil de egreso como sigue:

- Comprensión de los complejos procesos de la realidad mexicana con particular énfasis sobre el carácter étnico y pluricultural de nuestro país, apoyándose en diversos enfoques teóricos y metodológicos de cada una de las ciencias sociales y desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Dominio de los elementos teóricos y técnicos que le permitan analizar la problemática social y su influencia sobre el desarrollo y el proceso educativo.
- Elaborar y dirigir proyectos específicos de acuerdo a las necesidades de desarrollo regional de los grupos étnicos.

- Practicar la investigación social en proyectos concretos tales como capacitación y formación profesional del docente en servicio.

- Adquirir los conocimientos que le permitan continuar sus estudios de postgrado cuando así lo requieran.

IV.3.4 Aspectos Sustantivos del Plan de Estudios

El programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales presenta cuatro puntos relevantes en relación a los objetivos que pretende lograr con esta formación:

- Romper con el desfase entre investigación y aplicación de resultados.

- Vincular la investigación con la docencia.

- Constituye la puesta enmarcha del Plan Nacional de Desarrollo 1984-1988, que busca "fortalecer la formación y superación profesional del magisterio". (Ibidem: 3)

- El programa va dirigido básicamente a aquellos profesores o trabajadores técnicos que hayan compartido experiencias con los habitantes de las zonas rurales y hayan participado en la atención de este sector. (Idem).

IV.3.5 Estructura formal del Plan de Estudios

La estructura del Programa de Estudios parte de un proceso general que constituye el desarrollo y formación de la sociedad como producto de las interacciones de procesos particulares y generales mediante periodos de transformación, por lo cual, para el análisis de esta realidad, se requiere de un doble enfoque: el interdisciplinario y el histórico. El primero debe hacer posible la comprensión de la estructura y el segundo debe dar cuenta de las transformaciones de la sociedad en diferentes etapas de su formación.

Finalmente, para alcanzar los objetivos trazados se presenta una propuesta curricular por área que a su vez está dividida en tres áreas de formación. (Ibidem: 6-7).

- a) Area de formación general
- b) Area de formación particular
- c) Area de formación metodológica-técnica

El Area de formación general tiene como propósito fundamental dar a conocer las bases generales que sustentan las ciencias sociales para el conocimiento de cualquier objeto de estudio, a partir de las siguientes ciencias: Antropología, Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Lingüística; se confrontan las distintas bases teóricas de cada una de las ciencias para interpretar la realidad social de México.

El Area de formación particular pretende analizar los procesos sociales que expliquen el estado actual de nuestra sociedad, vinculándolo con el desarrollo americano y mundial. Para tal propósito, se retomarán los contenidos del área de formación general para ser tratados con mayor profundidad para comprender así los problemas y enfoques teóricos utilizados en la descripción.

Finalmente, el Area de formación metodológico-técnica aborda los aspectos metodológicos y técnicos de la investigación social, así como la elaboración y utilización de los instrumentos correspondientes. Para este propósito, se incluyen en esta área un curso de Taller de Redacción y Técnicas de Investigación Documental; se refuerza éste con Métodos y Técnicas de Investigación Social, Análisis Cuantitativos y Cualitativos de Datos y la reflexión epistemológica sobre la relación sujeto-objeto de estudio durante el proceso de investigación, (Idem).

En el siguiente cuadro puede verse la distribución de las materias de estudios en las Areas mencionadas.

Semestre	AREA DE FORMACION GENERAL		
Primer Semestre	1.	Historia General de México I	
	2.	Historia del Pensamiento Antropológico	
	3.	Historia del Pensamiento Económico	
	4.	Técnicas de Investigación Documental y Redacción	
Segundo Semestre	5.	Historia General de México II	
	6.	Historia del Pensamiento Sociológico	
	7.	Historia del Pensamiento Político	
	8.	Historia del Pensamiento Lingüístico	
	9.	Enfoques Antropológicos	
	AREA DE FORMACION PARTICULAR	AREA DE FORMACION METODOLOGICA Y TECNICA	
Tercer Semestre	10.	Antropología e indigenismo	13. Métodos y Técnicas Aplicadas a la Investigación Social I
	11.	Economía Política	
	12.	Teoría Agraria	
Cuarto Semestre	14.	Dependencia y sub-desarrollo	18. Métodos y Técnicas Aplicadas a la Investigación Social II.
	15.	Política Indigenista	
	16.	Teoría Regional	
	17.	Etnolingüística	
Quinto Semestre	19.	Estructura Agraria en México	23. Análisis de Datos I
	20.	Población, Migración y Urbanización.	
	21.	Estado y Organizaciones Políticas	
	22.	Teorías e Ideas Educativas en México.	
Sexto Semestre	24.	Epistemología de las Ciencias Sociales	28. Análisis de Datos II
	25.	Ideología e Ideas Políticas	
	26.	Política Lingüística en México	29. Diseño de Investigaciones Sociales
	27.	Seminario de Tesis	
Elaboración de Tesis Recepcional			

Fuente: Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Como se notará, el plan de estudios está diseñado para ser cubierto en seis semestres formales de clase con un total de 28 materias. Asimismo, se contemplan otros dos semestres más para la realización de trabajos de campo y elaboración de la tesis recepcional.

IV.3.6 Decadencia de la Licenciatura.

El CIESAS, como institución abocada básicamente a la investigación y a la formación de profesionistas a nivel de posgrado (maestría y doctorado), atendió estas licenciaturas únicamente para "cubrir las necesidades profesionales" que marcaba como prioridad la política educativa en turno en relación a la educación de los grupos indígenas. Por lo que tuvo que adecuarse a tal política (de participación).

La primera generación inicia sus actividades en febrero de 1981 y concluye en marzo de 1984. Se dió atención profesional a 12 estudiantes. (Cfr. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.1985:8).

La segunda generación comienza en noviembre de 1984 con un grupo de 22 alumnos y culmina con 6 titulados en el mes de octubre de 1987. (Idem).

C A P I T U L O · V

ANALISIS DE LOS CONTENIDOS DE LOS PROYECTOS FORMALES DE LA
EDUCACION SUPERIOR PARA INDIGENAS

A pesar de las múltiples luchas organizadas de los grupos indígenas por la apertura de espacios educativos para la formación de cuadros profesionales indios, que se aboquen a impulsar una educación de calidad para las comunidades indígenas, como lo marca la política indigenista del etnodesarrollo, y a trece años de existencia (1978-1991), el Subsistema de Educación Indígena, encargado de la educación de las comunidades étnicas de nuestro país, enfrenta aún un reto serio en relación a la formación de estos cuadros profesionales, tanto por el reducido número de instituciones educativas encargadas de esta tarea, como por las deficiencias curriculares que se han dado hasta hoy.

Y es que aún cuando ya se cuenta con licenciados en Etnolingüística, en Ciencias Sociales y en Educación Indígena, la educación que se brinda a las comunidades étnicas deja mucho que desear todavía en lo cualitativo.

Esto no quiere decir que se estén desvalorizando los espacios educativos que se han logrado hasta ahora, sino más bien, es necesario hacer un análisis de los planes de estudio que se han utilizado, para aportar algunos elementos que enriquezcan futuras propuestas curriculares.

Con esto, se busca contribuir a la construcción de un modelo curricular más apegado a las necesidades de formación profesional del indio y a las especificidades culturales, lingüísticas y de identidad de los grupos indígenas del país.

Desde esta perspectiva, y después de haber hecho la descripción sobre el surgimiento y objetivos de cada una de las licenciaturas mencionadas, en este capítulo se analizarán los documentos formales de estas carreras. Antes, es prudente aclarar que estos documentos y los títulos que presentan en su estructura no son suficientes para hacer un análisis profundo, por lo que fue necesario recurrir a entrevistas no estructuradas con algunos etnolingüistas para complementar el trabajo.

El análisis que se presenta a continuación se realizó con base en los programas empleados por cada institución, excepto el Colegio de Tlatelolco, pues en este último fue necesario hacer una reconstrucción histórica para interpretar la cosmovisión educativa de la época y el contexto social en que surge.

Para este análisis, fue importante apoyarse en algunas categorías que sirvieran de guía al trabajo y para ofrecer una mejor interpretación de los objetivos y contenidos que se presentan en cada uno de los Planes de estudio. Dichas categorías son:

- El currículum como eje articulador.
- Formación teórico-práctica
- Formación crítica
- Identidad profesional
- Ideología

1. El currículum como eje articulador pretende resaltar cuál es el enfoque curricular que sustenta cada programa de formación para los indígenas y sus respectivas características.
2. La formación teórico-práctica desea detectar si los programas proporcionan elementos teóricos prácticos que le permitan al alumno interpretar su realidad e identidad étnica.
3. La formación crítica pretende resaltar si existen dentro de los programas materias que permitan al alumno tener una formación crítica, reflexiva, para hacer propuestas educativas basadas en las especificidades culturales y lingüísticas de los grupos étnicos.

4. La identidad profesional busca señalar la existencia o ausencia de asignaturas que permitan al alumno identificarse y comprometerse en la especialidad en que se formó.

5. Ideología. Se entiende ésta como: "un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura hay relaciones de explotación (es decir, todas las que se han dado en la historia), a fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, consagrándola en la mente de los hombres como un orden "natural" e "inevitable". (Silva, Ludovico. 1978: 18). E intenta definir qué intereses del grupo social dominante están latentes en los programas de estudio.

V.1 El Colegio de Tlatelolco

La educación que se brindó en esta institución representó un espacio educativo importante para los indígenas de la etapa colonial, debido a que fue la primera institución en América Latina de educación superior exclusivamente para los hijos de caciques indígenas. Privilegio para algunos indígenas, del cual los criollos y mestizos carecían, ya que fue hasta cuatro décadas después cuando se dió la existencia de la Universidad para Criollos. (Cfr. Semo, Enrique. 1982: 259).

La creación de este Colegio fue fruto de múltiples experiencias de unos y esfuerzos perseverantes de otros, imbuidos desde un principio por un noble ideario hondamente humanístico, mediante el cual aspiraban a los fines más altos a que podía llegar la educación en aquel momento de la historia: "incorporar al vencido a la cultura del vencedor elevándolo al mismo nivel de hombre de éste". (Kobayashi, José María. 1985:209).

Pese a este aspecto importante, el Colegio contó desde sus inicios con fuertes contradicciones que más tarde propiciarían su decadencia. Dichas contradicciones se dieron tanto en su proyecto como en su operatividad, como se verá adelante.

V.1.1 Como proyecto

Desde su fundación el Colegio tuvo censores y antagonistas más o menos importantes, fuertes y aún temibles. Del lado de quienes lo favorecían, tenían la concepción de que "para preservar la República de indios era necesario consolidar una aristocracia y una burocracia india que pudieran jugar el papel de intermediarios entre la corona y los comuneros". (Semo, op. cit. 1982: 259).

Se buscaba formar líderes indígenas con una preparación intelectual y moral especial que les permitiera colaborar con la Corona española, pues: "Los primeros frailes habían convencido a la Corona de lo práctico que resultaría enseñar el cristianismo a los indios en idiomas vernáculos". (Brice, Shirley. 1986:55).

La lógica era utilizar a los mismos elementos de las comunidades para lograr tres objetivos básicos: "primero, formar elementos seculares poseedores de una fe cristiana firme y arraigada; segundo, preparar agentes de catequismo para instruir a los que no tuviesen acceso al Colegio, propósito que con el tiempo acabaría por ser el de formar sacerdotes indígenas; tercero, proveer de ayudantes e intérpretes a los religiosos no peritos en las lenguas vernáculos". (Kobayashi, op. cit.: 211).

Quienes estuvieron en contra de este proyecto, consideraban que brindar educación al indio representaba un peligro para el dominio español que había implantado en las comunidades indias, asimismo calificaba a los nativos como seres inferiores e incapaces de realizar estudios superiores. Este grupo opositor siempre estaba al pendiente de los mínimos errores de la institución con el fin de provocar su decadencia.

V.1.2 La operatividad del Plan de Estudios

El Plan de Estudios que debían cubrir los hijos de caciques indios para formarse intelectualmente, era el curso llamado de latín, compuesto por las siete artes liberales (Cfr. Borgia, Francisco. 1944: 25) pero éstas no tuvieron una aplicación rígida, pues se quitaban e incluían materias según las necesidades y criterios de los franciscanos.

Tomando en cuenta que la finalidad primordial de los misioneros era la formación de sacerdotes que fungieran como maestros y líderes de las comunidades para difundir la fe cristiana, se puede afirmar con certeza que las siete artes liberales del Plan de Estudios seguía aplicándose de acuerdo a las bases filosóficas de la educación escolástica, la cual predominó durante la Edad Media y cuyo fin fue formar sacerdotes que difundieran el pensamiento religioso del cristianismo a través de la evangelización. (Cfr. Guevara, Gilberto. 1990:19).

Como refuerzo a tal afirmación, nótese que de las asignaturas que conformaban el trivium (gramática, retórica y dialéctica), la que se le dio más énfasis fue a la gramática, ya que según los objetivos iniciales del colegio, éste surge para sistematizar y dar permanencia al estudio de la gramática; es decir, dar a los estudiantes la instrucción en lengua latina.

Se aprecia que la gramática tuvo la misma importancia que se le había dado en las escuelas monacales y eclesiásticas de la Europa occidental durante el feudalismo: "Especial importancia se le daba a la gramática, donde se estudiaba las formas gramaticales de latín para el análisis de distintas obras eclesiásticas y el conocimiento de algunas formas y giros con especial significación mística y religiosa". (N.A. Konstantino. 1981: 27). Así también la lengua latina era el idioma de los sabios y el fundamento de la cultura superior. A través de la gramática, se brindaba la posibilidad a los alumnos indios de formarse como gramáticos, para que éstos a su vez pudieran enseñar en los otros obispados de México.

En cuanto a la dialéctica y la retórica, sirvieron de apoyo para la conformación de discursos para debates públicos.

Por otro lado, de las artes que conformaban el cuadrivium (geometría, aritmética, música y astronomía) permitieron explicar la realidad que se vivía en la época.

De lo que no cabe duda, es que se le dió mayor prioridad a la enseñanza y difusión de la doctrina cristiana, ya que

según las investigaciones de Gómez Canedo, los obispos de Guatemala y Oaxaca veían necesario que los indios aprendieran la doctrina cristiana pues sólo así podían cristianizar a los demás nativos; y entendiendo esta fe, pronto la harían suya. (Cfr. Gómez, op. cit.: 147).

Aquí hay una clara muestra de que la educación superior que se brindaba en el Colegio, no buscaba tanto la formación intelectual del indio ni mucho menos beneficiar a todas las comunidades, sino más bien la finalidad era llevarlos hacia un dogmatismo religioso.

La educación en manos de la iglesia y fuertemente dominada por la filosofía escolástica, porque tal era la única manifestación permitida de la ciencia, le imprimió a la educación colonial una fuerte tendencia teológica. Esto es, todo se explica a través de la fe con dios y se le concede mayor importancia al alma del individuo, dejando de lado el cuerpo; quien busca alcanzar la gloria, necesita desarrollar tres virtudes: la fe, la esperanza y la caridad.

Lo más importante es cultivar el alma y sus tres facultades: la memoria (a través de la fragmentación del conocimiento), la razón (quien tiene fe, puede explicar la realidad) y la voluntad (para hacer algo, es necesario tener disciplina inspirándose en dios). (Cfr. Messer, Augusto. s/f: 285-286).

Como se podrá advertir, en la educación religiosa los conocimientos que dan los maestros y los libros son verdades absoluta que no se deben cuestionar, y esto la convierte en una educación dogmática.

Para agilizar la difusión de la religión cristiana, los egresados del Colegio debían traducir los documentos religiosos en su lengua natal, para hacerlos accesibles a los demás nativos de las comunidades: pues estos tenían que retornar a su lugar de origen para fungir como catequizadores.

Es evidente que el fin último de los españoles con esta acción educativa era continuar con la conquista espiritual y cultural de los nativos con la ayuda de los propios elementos indios, hecho importante, pues a estas alturas la Corona "comprendía admirablemente uno de los principios pedagógicos más importantes: la instrucción de los indios por medio de maestros indios". (Kobayashi, op. cit.: 157). Principio que permitió el éxito de la evangelización.

V.1.3 Límites y Alcances del Proyecto Educativo

Dadas las características que presentó la educación que se brindó en el Colegio en relación al dogmatismo, la memorización y la exposición como principios básicos de la enseñanza-aprendizaje, puede afirmarse que la lógica empleada en la estructuración de su Plan de Estudios corresponde al enfoque tradicional del currículum.

Este enfoque considera que las materias constituyen un método lógico y eficaz para aprender un conocimiento disciplinado que favorece las facultades mentales del hombre. Lo que importa es la ejercitación de la mente; cuanto más difícil sea la adquisición del conocimiento, es mejor, por eso se da preferencia a las materias difíciles, como las matemáticas y el latín (véase Currículum tradicional, capítulo III).

V.1.4 Formación teórico-práctica.

En el Colegio de Tlatelolco, eran los franciscanos los encargados de incluir o excluir asignaturas en el Plan de Estudios de acuerdo a sus necesidades y criterios. Este era el papel del maestro en esta época: "Él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico". (Palacios, Jesús. 1984:18).

Esta situación propició que los estudiantes actuaran y se formaran al margen de la vida, debido a que la escuela se constituía así en un mundo aparte, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior.

Messer, refiriéndose a la educación superior de la Colonia, afirma: "Su enseñanza quedó llena de limitaciones porque sus fines religiosos impedían el progreso y la discusión científica en sus aulas, los clásicos griegos y latinos eran la fuente del saber y su escolasticismo la alejó de la investigación y de la experimentación, es decir la mantuvo alejada de la realidad de los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento". (Messer, op. cit.:290)

Por lo tanto, no puede concebirse una formación teórico-práctica en esta educación, pues se educaba para la vida, pero al margen de la vida misma. En estas circunstancias, los educandos no tenían la oportunidad de comprobar o experimentar lo que aprendían en el aula.

V.1.5 Formación crítica

Como podrá notarse, aún predominaba el concepto de hombre educado del escolasticismo, el cual explicaba un hombre cuya capacidad de raciocinio había sido severamente disciplinada como requisito para alcanzar la existencia moral: "La disciplina era dura hasta el punto de que la vara y el bastón fueron atributos naturales que distinguían al maestro como símbolo de su dignidad". (Guevara, op. cit.: 30).

Así entonces, debido a la escasez de libros, el Colegio concedía una importancia casi completa a la memoria para el estudio de las disciplinas, asimismo privilegió el método de la exposición de libros.

Sobre el método empleado en la enseñanza, Messer especifica lo siguiente: "A pesar de los ideales generosos de algunos misioneros, la escuela colonial en México no era sino un instrumento de la tiranía cuyo método pedagógico se resumía con toda naturalidad en este principio: la letra con sangre entra". (Messer, op. cit.: 286).

Estas controversias en la educación de los indios no fueron motivo para su desaliento, debido a que éstos demostraron tanta capacidad para realizar estudios en cualquier disciplina, al igual o mejor que cualquier intelectual de la época,

ya que algunos llegaron a dominar el náhuatl, el español y el latín; hubo asimismo buenos literatos, médicos, etc. De acuerdo a la filosofía educativa de la época, los alumnos del Colegio de Tlatelolco se abocaban principalmente al estudio de las obras de autores clásicos. Para la filosofía contaban con varias obras de lógica, como la de Aristóteles, para las ciencias físicas contaban con obras de Platón, Marcial, Salustino y Juvenal, entre otros.

La historia se estudiaba en crónicas de San Antonio y en historia imperial, también se contaba con varios tomos de la Biblia. (Cfr. Borgia, op. cit.: 34). Es conveniente resaltar que cuando se habla de los avances académicos logrados por los alumnos, se mencionan más los relacionados con la traducción de obras en latín, en náhuatl y en castellano.

Estas características pedagógicas del Colegio, impidieron una formación crítica en los estudiantes, ya que sólo se concretaban a repetir lo que los catedráticos y libros decían. Llevaban una vida metódica y de orden en su interior, lejos de las turbulencias y problemas de la época. Se evitaba así las tentaciones naturales del mundo exterior, y lo que contaba era la imitación de los ideales de la antigüedad.

V.1.6 Identidad profesional

En relación a este aspecto, puede decirse que sólo en parte se logró, pues de acuerdo a los objetivos que se perseguían con la fundación de la institución, nada más el tercero (proveer de ayudantes e intérpretes a los religiosos no peritos en las lenguas vernáculas) tuvo mejores resultados, por el dominio de estos idiomas por parte de los estudiantes.

En cuanto al primero y segundo objetivos (formar elementos seculares poseedores de la fe cristiana y formar sacerdotes indígenas), se dieron nada más durante el estudio, ya que hasta los estudiantes más avanzados en el estudio del latín, en quienes Zumárraga "veía naturalmente los primeros sacerdotes indígenas en un futuro cercano, prefirieron la vida laico-matrimonial al celibato sacerdotal". (Kobayashi, op.cit.:225).

De estos muchachos, que en su mayoría llegarían a la edad nupcial entre 1534 y 1540, ninguno hubo que se ofreciese a la vida de religioso. Fue éste un golpe duro para las ilusiones de Zumárraga.

Al no lograrse estos objetivos que buscaban los colonizadores, poco a poco se fue propiciando la decadencia del Colegio.

V.1.7 Ideología

El número tan reducido de alumnos que ingresaban al Colegio, refleja el poco interés de los españoles por dar educación superior a las comunidades indias. Era ésta la lógica del pensamiento español.

Messer menciona: "pocas escuelas y pocos alumnos porque la minoría que detentaba el poder económico, político y militar, no necesitaba ni siquiera la escuela para el pueblo... le interesaba conservar la superioridad cultural". (Messer, op. cit.: 286).

La formación religiosa que se pretendió impartir a los indios fue mucho más profunda que una simple instrucción catequística, pues implícitamente se trataba de modificar las costumbres de los indígenas en un ámbito tan amplio que abarcaba las relaciones familiares, los métodos de trabajo, las actividades sociales y la vida comunitaria, a través de una transformación de la propia conciencia individual.

Se imponía una religión y una cultura fuera del contexto de los indígenas, al imitarse los ideales de la vida antigua y los valores culturales europeos.

V.1.8 Decadencia del Colegio.

Por su dedicación en los estudios, los alumnos obtuvieron el privilegio de ser incluidos en el cuerpo de maestros que laboraban en el Colegio: "En 1552, un indio fue rector del Colegio, otro miembro formó parte del Consejo y un tercero fue maestro". (Borgia, op. cit.: 22).

Uno de los alumnos más destacados fue Don Antonio Valeriano, quien después de graduarse en el Colegio prestó sus servicios como maestro, después como rector y posteriormente como gobernador de Tlatelolco; muere finalmente en 1606. (Ibidem.: 83).

Otros que egresaron, muy aventajados, no sólo enseñaban las lenguas indígenas y algunas artes liberales, sino que llegaron a impartir cátedras de humanidades en los conventos a estudiantes religiosos, españoles y criollos.

El comprobar que los alumnos progresaban rápidamente fue motivo para aumentar el temor de los españoles y se opusieron abiertamente a que se siguiera brindando educación a los indios. El temor era que los indios fueran a utilizar sus conocimientos para intentar su liberación, por lo que se pugnaba con insistencia para que sólo se les enseñara la fe cristiana.

Así, argumentando una falta de autoridad de los alumnos para con su pueblo para predicar la doctrina cristiana, así como una falta de habilidad de los naturales para extender exactamente las cosas de la fe y las razones de su existencia, los españoles logran que en 1555 quede legalmente prohibida la admisión de los indios a las órdenes sagradas. Con ello se les impidió formarse como sacerdotes. (Ibidem:182).

Sin embargo, una de las razones de los españoles para oponerse a la educación de los indios era que no confiaban en estos últimos para ponerlos como predicadores de la lengua latina, porque en obras leídas por los indios para comprender la ciencia se daban explicaciones sobre las diferentes etapas históricas en que se había desarrollado el pueblo español: "Donde han venido a saber todo el principio de nuestra vida por los libros que leen, e de donde procedemos, e como fuimos sojuzgados de los romanos, e convertidos en la fe de gentiles, e todo lo de más que se escribió en este caso que les causa decir que también nosotros venimos de gentiles e fuimos sujetos a los romanos, e nos alzamos e nos revelamos, e fuimos convertidos al bautiso tanto número mayor de años e aún no somos buenos cristianos que qué les pedimos a ellos tan poco tiempo que se convirtieron (...) los frailes de la tierra adentro en México les dan veces de predicar. Dicen o predicán lo que quieren de estas cosas e otras que lo antojan". (Paso y Troncoso.1939: 169).

Los motivos que ocasionan el cierre de este Colegio se atribuye a las inundaciones, pero las causas reales fueron otras, algunas de las cuales ya se mencionaron; así como una razón de extraordinario valor que amparaba a los opositores de la educación del Colegio: "Los indios con el saber, se ensorberbecían cayendo en pecado y herejía por lo que para salvar sus almas era necesario dejarlos que fueran felices con su ignorancia". (Messer, op. cit.: 288).

Otro de los motivos fue que la enseñanza del latín quedaba reservada a los notables: eruditos, sacerdotes y monjes, y no para los indios. Quienes se oponían a la enseñanza de este idioma, eran los miembros de la orden dominicana, así como también Jerónimo López, consejero del Virrey; éste informaba al Rey en 1545 que los indios que habían sido instruidos en latín se negaban a mostrarse sumisos. (Cfr. Brice, Shirley. op.cit.: 59).

La Corona se encontraba tan influida por las quejas en voz alta de los opositores al Colegio, que progresivamente fue anulando su apoyo. En 1595 el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco era una escuela primaria que caía en ruinas.

V.2 Programa de formación de Etnolingüistas.

El siguiente proyecto educativo que se analizará, corresponde a la Licenciatura en Etnolingüística que surge a fines de la década de los setenta de este siglo.

Como se mencionó en el capítulo anterior, esta licenciatura se crea bajo la política indigenista del etnodesarrollo, con el fin de propiciar la formación de cuadros profesionales capaces de encauzar el desarrollo étnico-lingüístico de los grupos indígenas de México, así como el fomento de sus valores socioculturales.

Esta nueva política del indigenismo "busca hacer participar" al indígena en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional y tiene como principal preocupación combatir la desigualdad social e incorporar a los indígenas al esfuerzo conjunto y elevar la calidad de la vida de éstos. Además, permite la integración escuela-comunidad, escuela-grupo étnico y escuela-región interétnica, para propiciar y ampliar la capacidad autónoma de decisión de los indios sobre los procesos educativos escolarizados y sobre sus valores socioculturales. Se pretende construir el futuro de las comunidades indígenas, aprovechando las experiencias socio-históricas que éstas han tenido.

Es en este contexto en el que la licenciatura en Etnolingüística tiene su razón de ser. Es fruto de las demandas etnicistas que se intensifican en esos años.

Pero tal parece que este espacio educativo obedece a dos razones coyunturales únicamente: primero, es para calmar y controlar los movimientos indios que tomaban fuerza y reclamaban espacios en diferentes ámbitos de la vida nacional; y segundo, para conformar la figura política del presidente en turno, pues beneficia a dos generaciones solamente y después es clausurada.

En referencia a esto último, es uno de los objetivos muy claros que se especifica en el Proyecto de la Licenciatura en el sentido de "formar a nivel profesional al menos una generación de licenciados en etnolingüística". (Bonfil, Guillermo. 1980: 62).

Pero hay otro indicio que demuestra las intenciones futuras que se tenían con este espacio educativo, el cual se encuentra en el documento de Evaluación Interna del Plan de Estudios de la Licenciatura realizado por el CIESAS, la DGEI y el INI, durante los meses de junio a septiembre de 1981, y menciona:

"Se analizó la posible incorporación del Programa de Etnolingüística a la Universidad Pedagógica Nacional, en virtud de las siguientes razones: a) la inquietud de los participantes respecto a la expedición de títulos, y b) la continuación del Programa de Etnolingüística". (Reyes, Luis. 1981: 8).

Estas medidas muestran claramente que se estaba previendo la continuación de esta licenciatura para la formación de otras generaciones de etnolingüistas. Sin embargo, se ignoran las causas que motivaron su clausura prematura.

Lo que sí es evidente es que, con su desaparición, se contradice la política del Estado, vigente en esos años, ya que dos generaciones de estos profesionistas son insuficientes para impulsar el desarrollo etno-lingüístico de los más de 56 grupos étnicos existentes en el país.

Por otro lado, el que se haya dado preferencia a los grupos mayoritarios con trabajos lingüísticos previos (Cfr. Reyes, Luis. 1983: 464), es otra de las contradicciones que presenta la política del Estado, puesto que si el objetivo de dicha política era brindar todas las facilidades a los grupos indígenas para su desarrollo etno-lingüístico, era preferible brindarle mayores oportunidades a los grupos minoritarios, debido a que ellos son los que necesitan este apoyo, para evitar la extinción de estas etnias y los valores culturales que aún conservan, pero que tienden más a extinguirse.

Esto no quiere decir que los grupos mayoritarios no tengan su importancia ni necesidades peculiares, sino que la situación de los minoritarios es más crítica por los motivos expuestos. Por ello, el reducido número de etnias que se escogen para la primera generación: náhuatl, maya, yucateco, zapoteco, mixteco, purépecha, otomí y tononaca (Cfr. Reyes, Luis. 1983: 470), no justifica una real participación del indio en estas oportunidades educativas. y mucho menos para las etnias minoritarias.

En el diseño y elaboración del Plan de Estudios tampoco se menciona cómo se propició esta participación del indio (si es que la hubo) y qué tipo de gente participó. Sí, en cambio, se menciona al INI, la SEP (DGEI) y el CIS-INAH como los autores del proyecto, diseño, elaboración y aplicación del Plan de Estudios. (Ibidem: 463).

V.2.1 Límites y alcances del Plan de Estudios

Para el análisis del Plan de Estudios de esta licenciatura, se tomaron en cuenta las materias que integraron el Programa de Formación de Etnolingüistas (Documento fotocopiado, s/r), con el fin de resaltar sus líneas de formación.

Para esto fue necesario clasificar las materias conforme a los títulos que presentan y de acuerdo a lo que pretenden lograr del alumno. Sobresalen las siguientes líneas de formación

1. Antropología Social
2. Lingüística
3. Histórica
4. Etnolingüística
5. Pedagógica

Como se observará, aparte de las cuatro líneas que se explicita en el Programa formal, se resalta también la línea de formación pedagógica.

En cuanto al número de materias que se incluyen para el logro de estas líneas, se distribuyen conforme al siguiente cuadro:

Cuadro No. 1

Líneas de Formación	No. de cursos
1. Antropología Social	8
2. Lingüística	13
3. Historia	5
4. Etnolingüística	11
5. Pedagógica	<u>2</u>
T o t a l	39

Nótese que la formación lingüística aparece como la privilegiada con 13 cursos, los cuales a simple vista permiten pensar en resultados óptimos de la licenciatura, sin embargo, algunas interrogantes al respecto pueden desmentir lo anterior, tales como: ¿A quiénes les interesa y conviene contratar los servicios de los Etnolingüistas? ¿La Licenciatura brinda los elementos teórico-prácticos que cursa cualquier lingüista no indígena, tal que permita en un momento dado que estos Etnolingüistas tengan tanta aceptación en el ámbito de los lingüistas como cualquier otro no indígena?

De no ser así, se estaría desvalorizando a los egresados de la carrera, pues al no tener aceptación en otras esferas sociales, esto les ocasiona un conflicto de identidad profesional.

En cuanto a la formación etnolingüística, se incluyen 11 cursos; se complementa ésta con 8 cursos de antropología social y 5 de historia. Con esto se propicia mayor carga de cursos hacia la formación antropológica, al menos es lo que muestran también los títulos de tesis de la primera generación, ya que la mayoría de éstos se relacionan con estudios antropológicos, (Idem).

Tal vez sea éste el motivo por el que se haya clausurado este espacio educativo puesto que en lugar de brindar una formación crítica-constructiva, el excesivo número de materias antropológicas provoca la formación de gente que sólo le permite tener una explicación de su realidad, lo que ocasiona que difícilmente puede ser contratada en instituciones oficiales.

Para el desarrollo de los cursos y talleres, se dió mayor énfasis a lo teórico sobre la práctica, pues tanto los cursos como los seminarios se relacionan con la cuestión teórica; éstos, impartidos por las tardes, sirvieron de complementación a los cursos llevados por la mañana.

En cuanto a la forma de evaluar, su procedimiento fue semestral mediante un trabajo de investigación individual o por equipo que sirvió para acreditar tanto los seminarios como los cursos.

Además, este Plan de Estudios carece de cursos optativos que posibiliten al educando especializarse en otras ramas de la ciencia, por lo que el programa de formación se convierte en único y sin alternativas.

Por último, está la línea de formación pedagógica con solamente dos cursos. Es notable el poco peso que se le da a ésta, por lo que puede considerarse como una deficiencia en la formación de estos profesionistas. Deficiencia en el sentido de que, como sujetos, van a interactuar y trabajar con docentes en servicio, de acuerdo a los puntos que se señalan para el perfil del egresado: "Los egresados deberán manejar una metodología de investigación, tener conocimientos de programación didáctica... se abocarán a la formación de profesores de educación preescolar y primaria del sistema de educación indígena bilingüe y bicultural" (Reyes, Luis. 1981: 29-30).

Por ello, la pedagogía debe incluirse como línea de formación para cualquier licenciatura que se vaya a abrir en un futuro, ya que los profesionistas indígenas actualmente intervienen en programas de capacitación, actualización y formación profesional del magisterio bilingüe en servicio. Como complemento a esta formación, también se requiere la inclusión de nociones fundamentales de psicología educativa, pues esta materia va de la mano con la pedagogía y permite una práctica docente de mayor calidad.

El programa también contempla 39 conferencias trimestrales, con un promedio de 44 horas, así como 7 salidas al campo y el empleo en total de 5 meses para el trabajo de campo (Cfr. Bonfil, op. cit.: 70).

Algo muy notable en el Plan de Estudios, es la ausencia de una línea de formación que brinde a los docentes los elementos teórico-prácticos, que le permitan iniciar e impulsar la lecto-escritura de las lenguas indígenas.

Esto es de gran trascendencia para el desarrollo de la educación que se brinda a las poblaciones étnicas, pues no podrá seguirse hablando de una educación bilingüe, mientras la mayoría de los maestros indígenas sigan siendo analfabetas de su propia lengua.

Carece el Plan de Estudios también de un curso propedéutico que permita a los profesores familiarizarse con las materias y conceptos teóricos a manejarse durante la carrera; elementos que tiendan a una nivelación de los educandos, tomando en cuenta que la mayoría de ellos se han formado a través de cursos intensivos y por correspondencia en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, lo cual trae consigo deficiencias de tipo académico y en hábitos de estudio.

Finalmente, es conveniente aplicar en el análisis de esta licenciatura las categorías que se han contemplado para tal objetivo, las cuales se trabajan a continuación.

V.2.2 El Currículum como Eje Articulador

Se puede apreciar que el programa para la formación profesional de Etnolingüistas fue elaborado bajo un enfoque curricular tendiente al enfoque socio-político; se considera que en esos años estaba en apogeo este enfoque.

Es socio-político porque resalta la problemática social en general, y en particular la de los grupos étnicos, así como la importancia que da a la historia, al plantear la necesidad de que los estudiantes conozcan antecedentes socioculturales y políticos de los grupos étnicos en diferentes etapas históricas.

Esta importancia dada a la historia pretende lograr que los estudiantes interpreten las causas originales de los problemas socioculturales que afrontan actualmente las comunidades indígenas.

No se trata sólo de interpretar esta realidad, sino con base en estos conocimientos, hacer propuestas que contribuyan en el desarrollo étnico-lingüístico de ellas.

No obstante estos propósitos, la licenciatura da mayor peso a los conocimientos antropológicos, con lo que propicia una postura radical en los estudiantes, y por consiguiente produce gente que carece de una identidad profesional concreta, pues ni son antropólogos ni tampoco son bien reconocidos y aceptados como lingüistas.

V.2.3 Formación crítica

La licenciatura tiene la tendencia de brindar una formación crítica y reflexiva en los estudiantes, puesto que después de que éstos han comprendido los antecedentes históricos de los grupos indígenas, se les pide que elaboren proyectos tendientes al desarrollo socio-cultural de las etnias.

Sin embargo, el excesivo peso que es dado a la línea antropológica propicia grandes problemas de tipo ideológico en los estudiantes, porque no se adaptan al sistema de trabajo de instituciones oficiales.

V.3.4 Identidad profesional

De acuerdo a las asignaturas que presenta el programa, se puede interpretar que la formación de estos profesionistas estuvo inclinada más a la cuestión lingüística que etnolingüística, aunque esta última ocupa un segundo lugar de acuerdo al cuadro presentado con anterioridad.

Asimismo, el peso que tiene la línea antropológica propicia una falta de identidad profesional en el estudiante, pues cuando el egresado se incorpora al campo de trabajo, en este --

caso al subsistema de Educación Indígena, se enfrenta a problemas de tipo profesional.

Esto porque la formación académica que recibió está más encaminada al campo de la antropología y no a la lingüística. Su campo de acción es básicamente con docentes en servicio, por medio de cursos de capacitación, actualización y formación profesional.

En ambas partes es rechazado, ya que no cuenta con un currículum propio de los antropólogos, ni tampoco como lingüista o como pedagogo y, en cambio, trabaja en el área educativa.

V.2.5 Ideología

La Licenciatura en Etnolingüística surge en el contexto de la política indigenista de participación, la cual, como se ha visto, concibe al indio como un sujeto activo y participativo en la solución de sus problemas socioculturales. Pero según lo que se ha expuesto, esta participación no ha existido, por lo menos en cuanto a la elaboración del Plan de Estudios de los Etnolingüistas.

Es más notoria la presencia de los indigenistas a través de sus instituciones (SEP, DGEI, INI, CIESAS), quienes se encargan de implementar el Plan de Estudios, tratando de interpretar las necesidades formativas del indio y lo deseable para las comunidades étnicas.

Esto hace notable la persistencia de la ideología indigenista de tipo paternalista que ha adoptado el Estado mexicano, en relación al trato que se debe dar a los grupos étnicos.

V.2.6 Decadencia de la Licenciatura

Como se mencionó en la descripción de esta licenciatura (Capítulo IV), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social atendió esta carrera adecuándose a las necesidades prioritarias de la política educativa indigenista del momento.

Sin embargo, dada su característica de institución abocada a la investigación y a la formación de profesionistas a nivel de maestría y doctorado, se tuvo que buscar la manera de que esta licenciatura fuera conducida por la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

Sobre esto último, se desconoce por qué no se continuó, ya que se lograron únicamente dos generaciones de Etnolingüistas y después fue clausurada.

Tomando en consideración datos proporcionados por la Licenciada Guadalupe Escamilla, Jefa del Departamento de Asuntos Escolares del CIESAS, la primera generación inicia sus actividades en el CREFAL de Pátzcuaro, Michoacán, durante el mes de julio de 1979 y termina en mayo de 1982, con los siguientes resultados:

Cuadro No. 2

Primera generación de Etnolingüistas

Alumnos	Cantidad
Inscritos	67
Egresados	56
Titulados	53

En esta primera generación tuvieron representación siete grupos étnicos, los cuales ya se han mencionado. Hubo una inscripción total de 67 alumnos. De estos egresaron 56 y se titularon 53.

Las tesis de estos titulados se clasifican como sigue:

Cuadro No. 3

Temario	Cantidad
Etnocidio	1
Economía	1
Recursos Naturales	2
Etnobotánica	2
Relaciones Políticas	3
Clases Sociales	3
Problemas Religiosos	3
Resistencia	3
Sociolingüística	6
Educación	7
Lingüística	9
Problemas Agrarios	13
T o t a l	53

Fuente: Educación, etnias y descolonización en América Latina.
México, UNESCO. III, Vol. 2. 1983. pp. 471-472.

En cuanto a la segunda generación que trabajó en San Pablo Apetitlán, Tlaxcala, comienza sus actividades en octubre de 1983, atendiendo a la siguiente población:

Cuadro No. 4

2a. Generación de Etnolingüistas

Alumnos	Cantidad
Inscritos	63
Egresados	43
Titulados	36

Fuente: Datos aportados por la Lic. Guadalupe Escamilla (CIESAS)

Nótese que en esta última generación hay menos porcentaje de titulados en comparación con la primera. Mientras que en la primera el porcentaje de titulados es del 79%, en la segunda sólo alcanza el 57%.

Por lo que respecta a las tesis presentadas por los Etnolingüistas de esta segunda generación, se advierten los siguientes temas:

Cuadro No. 5

Temario	Cantidad
Linguística	15
Problemas Agrarios	6
Antropología	16
Etnobotánica	3
Religión	3
T o t a l	43

Fuente: Documento fotocopiado en relación al Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas. 2a. Generación 1984-1987.

Esta licenciatura termina sus actividades en el mes de julio de 1987 con los siguientes resultados para ambas generaciones.

Cuadro No. 6

Alumnos	Cantidad
Inscritos	130
Egresados	99
Titulados	89

Se presenta un 76% en relación a los egresados y un 68% en cuanto a los titulados de la licenciatura.

V.3 Programa de Formación de Licenciados en Ciencias Sociales

V.3.1 Como proyecto

Esta licenciatura también surge bajo la política indigenista de participación, con el propósito de formar cuadros profesionales calificados que se orienten "hacia el análisis, el diseño y la implantación del proceso educativo en sus diversos niveles o modalidades, de acuerdo a las particularidades sociales y culturales de las regiones interétnicas del país" (Programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Fotocopiado, s/f: 1).

Es un espacio educativo que pretende vincular la investigación con la docencia en el medio indígena, por lo cual es dirigido básicamente para aquellos profesores o trabajadores técnicos que han compartido experiencias y trabajado en zonas rurales.

Es un proyecto educativo importante para la educación de las comunidades étnicas, ya que según la política indigenista de participación, se busca construir el futuro de las comunidades aprovechando las experiencias socio-históricas que éstas han tenido.

Se pretende fortalecer y ampliar la capacidad autónoma de decisión de los grupos étnicos sobre los procesos educativos

escolarizados, los cuales pasan a ser protagonistas de su desarrollo, tomando como base sus valores socio-culturales.

Desde esta perspectiva, se hará el análisis de la licenciatura en cuestión, con el objeto de resaltar sus límites y alcances en cuanto a los contenidos que conformaron su estructura curricular.

Se intenta detectar si existió la participación del indio en el diseño, elaboración y aplicación de este proyecto educativo, así como el enfoque curricular utilizado en su estructura.

V.3.2 Límites y Alcances del Plan de Estudios

Para el análisis del Plan de Estudios de esta licenciatura, se procedió de manera similar a la de los Etnolingüistas; es decir, se clasificaron las materias de acuerdo a sus títulos, con el fin de resaltar las líneas generales de formación que se privilegian en ella.

Para esta clasificación se tomó como base el Programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Documento fotocopiado s/f). Se obtuvieron las siguientes líneas de formación:

1. Histórico-social
2. Antropología
3. Metodología de la Investigación Social.
4. Lingüística

De estas cuatro líneas de formación, se puede apreciar que las dos primeras y la última (Histórico-Social, Antropología y Lingüística) se complementan entre sí, pues están orientadas a brindarle al estudiante los elementos teóricos que le permitan analizar la problemática social en general y de los grupos étnicos en particular desde diversos enfoques teóricos de las Ciencias Sociales.

La línea de formación de Metodología de la Investigación Social, que se inicia a partir del tercer semestre, se complementa con un seminario de tesis que se cursa durante el sexto semestre. Esta formación proporciona al estudiante los elementos teórico-metodológicos para que elabore su tesis recepcional en los dos últimos semestres de la licenciatura.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de materias que se destina a cada línea de formación.

Cuadro No. 7

Líneas de Formación	No. de cursos
1. Histórico-social	5
2. Antropología	15
3. Metodología de la Investigación Social	6
4. Lingüística	3
T o t a l	29

Adviértase que en la línea Antropológica se cuenta con 15 cursos por lo que el estudiante tiene una formación más tendiente a la Antropología. Junto a esto, la Histórico-social y la Lingüística complementan tal formación con 8 cursos.

En cambio, en Metodología de la Investigación Social, aunque se le destinan 6 cursos, más 2 semestres para el trabajo de campo y elaboración de tesis, es notoria la ausencia de materias de lectura y redacción, que permitan al alumno superar algunas deficiencias formativas que viene arrastrando desde la Normal Básica, tales como la falta de ortografía, redacción y los deficientes hábitos para la lectura.

En esta línea resaltan también los 2 semestres que se destinan específicamente para la elaboración y presentación de la tesis recepcional, sin embargo en el Programa no se menciona en qué condiciones se dan estos dos semestres, ni cómo se controla el trabajo de los alumnos.

A simple vista, podría pensarse que este tiempo es suficiente para que el estudiante presente su trabajo de tesis para titularse, pero los resultados de las dos generaciones demuestran lo contrario, pues en la primera no hay titulados y en la segunda solamente 6 (Véanse Cuadros No. 8 y 9 de este capítulo).

En cuanto a los objetivos que marca el Programa de la Licenciatura (op. cit.: 5), en uno de ellos se menciona la necesidad de propiciar la participiación de los egresados de la licenciatura en la capacitación y formación profesional del magisterio en servicio.

Esto es contradictorio, pues el mapa curricular de la carrera carece de materias pedagógicas y psicológicas que permitan a los egresados desempeñarse como conductores de profesionistas indígenas.

Sólo hay una materia que se relaciona con el aspecto pedagógico (Teoría e Ideas Educativas en México) y ésta se cursa solamente en el quinto semestre, pero en la realidad los egresados serán los encargados de capacitar y formar a los docentes indígenas en servicio. Por lo cual deben ser profesionales con una formación pedagógica y psicológica básicamente, sin querer decir con esto que las otras ciencias no sean importantes; sólo que las mencionadas, aunque no sean determinantes en el quehacer educativo, sí son necesarias para una buena práctica docente y más en el caso de la educación indígena.

Por otro lado, tampoco existe un curso propedéutico que facilite a los alumnos los elementos teóricos para identificarse con las materias y conceptos que se manejan durante la licenciatura, así como para nivelar al grupo en otros aspectos académicos, considerando las deficiencias formativas que traen consigo.

Aplicando las categorías de análisis señaladas con anterioridad es posible detectar otras deficiencias en la estructura curricular de esta licenciatura.

V.3.3 El currículum como Eje Articulador

Se nota que el Plan de Estudios fue formulado desde el punto de vista de la teoría curricular socio-política, ya que las materias que conforman el programa se distribuyen en tres áreas de formación básicamente.

Se intenta propiciar la vinculación escuela-sociedad, brindando elementos teóricos al estudiante que le permitan comprender históricamente las transformaciones generales de la sociedad y particularmente el carácter étnico y pluricultural de nuestro país.

Sin embargo, carece de materias que brinden al docente en formación una visión sobre la historia de explotación y discriminación a que han sido sometidos los grupos étnicos, así como los mecanismos de resistencia que han planteado éstos para su sobrevivencia hasta nuestros días.

Por otro lado, se echa mano de la perspectiva interdisciplinaria para propiciar la comprensión estructural de la sociedad; se hace esto en las primeras dos áreas de formación, pues en éstas se brindan los antecedentes históricos de la sociedad y los elementos teóricos-metodológicos para la formación profesional del docente indígena.

V.3.4 Formación teórico-práctica

Sobre este aspecto, se advierte que se le da más importancia a la formación teórica, ya que se le destinan un total de seis semestres y sólo los últimos dos semestres se destinan al aspecto práctico, lo que permite al estudiante realizar el trabajo de campo y elaborar su tesis recepcional.

Por otra parte, en el Programa no se hace referencia de cómo es controlado este trabajo, es decir, si se dejan las actividades a criterio de los educandos o éstos tienen que estar constantemente reportándose con los asesores para hacer correcciones; la no existencia de titulados en la primera generación hace deducir que es muy posible que se haya dado lo primero.

Esta aseveración se fundamenta en que a los estudiantes se les proporcionan materias relacionadas con la metodología de la investigación desde el tercer semestre y aun los dos últimos completos, por lo que se les da suficiente tiempo en este aspecto, pero no hay resultados positivos.

V.3.5 Formación crítica

El peso antropológico que predomina en la estructura curricular de esta licenciatura, favorece en parte la formación crítica y reflexiva del estudiante, pues a través de diversos enfoques teóricos de las Ciencias Sociales se brinda a éstos los elementos teóricos para interpretar la problemática social en general y particularmente el carácter étnico-nacional.

No obstante, para complementar esta formación crítica, es necesario fomentar en los estudiantes que empiecen a reconstruir la historia de las comunidades étnicas a partir de la visión indianista, es decir, en una constante búsqueda e identificación con el pasado histórico, considerando que el pasado y presente forman un todo inseparable.

Es importante que en los proyectos educativos de nivel superior se le brinde al profesionista indio una formación crítica, reflexiva y transformadora de la situación de explotación y marginación en que se ha tenido a las comunidades étnicas.

Esto permitirá la existencia de intelectuales indios más comprometidos con el etnodesarrollo de los pueblos indios, que diseñen y apliquen proyectos socioculturales de interés colectivo para las comunidades étnicas.

V.3.6 Identidad profesional

De acuerdo a la clasificación de materias que se ha hecho para detectar las líneas de formación contenidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura, se puede apreciar un mayor peso para el aspecto antropológico, en tanto que se descuidan las materias relacionadas con las Ciencias Sociales como objetivo de la licenciatura.

La formación antropológica, privilegiada en este proyecto educativo, ocasiona la falta de identidad profesional en los estudiantes, puesto que los egresados no están destinados a desempeñarse profesionalmente como antropólogos, sino como formadores del magisterio indígena en servicio y como generadores de proyectos tendientes al etnodesarrollo de las comunidades indígenas. Pero tampoco pueden desenvolverse bien en esto último, debido a que no cuenta con los elementos formativos necesarios para tal fin. A pesar de que tienen que fungir como Licenciados en Ciencias Sociales, se enfrentan a serios problemas en su campo de acción.

Si este profesionista quisiera actuar como antropólogo, tampoco es bien aceptado, debido a que son otras las materias y los objetivos que se persiguen.

V.3.7 Ideología

Las características de tipo antropológico que predominan en la estructura curricular de esta Licenciatura, hacen suponer que la formación de intelectuales indios en esta carrera obedece más a los intereses indigenistas y no al etnodesarrollo de los grupos étnicos del país.

Esta afirmación va en el sentido de que en el Plan de Estudios no existen materias relacionadas con la historia y el pensamiento indio, que permitan al futuro licenciado comprometerse profesionalmente con sus hermanos de raza.

Por otro lado, en el diseño, elaboración y aplicación de este proyecto educativo es notoria la ausencia participativa del indio para manifestar sus inquietudes y puntos de vista sobre el tipo de educación que necesita.

Se contradice la política de participación planteada por el Estado mexicano, ya que a través de ésta se expresan los deseos por propiciar la participación de los grupos étnicos en su propio desarrollo, pero en los hechos no hay tal oportunidad.

Se nota que sigue existiendo la idea de que la clase dominante sea la que deba pensar y decidir por la educación que necesitan los profesionistas indios y sus comunidades.

V.3.8 Decadencia de la Licenciatura

Para saber las causas que provocan el cierre de la licenciatura fue necesario hacer una entrevista no estructurada a la Lic. Guadalupe Escamilla, Jefa del Departamento de Asuntos Escolares del CIESAS.

Se encontró que, ante el requerimiento de cuadros profesionales que exigían las organizaciones indígenas para propiciar el desarrollo de un modelo pedagógico propio y acorde a sus valores socioculturales, tal como se definía en la política de participación, y como institución orientada a dar atención a las necesidades prioritarias de la política educativa sexenal, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social se vio obligado a brindar la Licenciatura en Ciencias Sociales, especialmente para la formación del magisterio indígena.

Pero una vez "solucionado" este requerimiento, dió por clausurada dicha licenciatura, pues su función es brindar formación profesional a nivel de maestría y doctorado, no de atender licenciatura. Por tal motivo, este espacio educativo de importancia para la educación de los grupos étnicos es clausurado después de haber logrado dos generaciones de Licenciados en Ciencias Sociales.

La primera generación inicia sus actividades académicas en el mes de febrero de 1981, atendiendo la siguiente población estudiantil:

Cuadro No. 8

Alumnos	Cantidad
Inscritos	12
Egresados	8
Titulados	-

Como se notará, en esta primera generación no hubo ningún titulado y 8 son los egresados de la inscripción total. Adviértase así también el reducido número de alumnos inscritos. Esta generación concluye sus trabajos en el mes de marzo de 1984.

La segunda generación empieza en el mes de noviembre de 1984:

2a. generación

Cuadro No. 9

Alumnos	Cantidad
Inscritos	22
Egresados	6
Titulados	6

De esta segunda generación, egresan 6 y se titulan la misma cantidad, pero también es menos del 50% de la inscripción total.

En cuanto a los temas de tesis presentados por esos estudiantes que logran su titulación, se encuentran:

Cuadro No. 10

Temario	Cantidad
Identidad étnica	2
Economía	2
Educación	1
Religión	1
Total	6

Con estos resultados de la segunda generación, se clausura esta licenciatura durante el mes de noviembre de 1987.

La estadística total para ambas generaciones es:

Cuadro No. 11

Alumnos	Cantidad
Inscritos	34
Egresados	14
Titulados	6

Egresó el 41% de los alumnos inscritos y se tituló el 14%.

C O N C L U S I O N E S

De acuerdo con los Planes de Estudio de las licenciaturas que se han analizado aquí, es posible presentar a continuación algunas de las características más sobresalientes de la educación superior orientada a la atención de los grupos indígenas de México.

En primer lugar, es importante señalar que la educación de este nivel ha sido uno de los aspectos que el Estado ha descuidado o no ha querido darle el impulso necesario para su desarrollo y vigencia en las diversas etapas de la historia mexicana.

La historia misma nos ha demostrado que la educación superior ha sido reservada exclusivamente para el sector dominante y, salvo contadas excepciones, ha servido de apoyo para los grupos marginados. En los pocos casos en que se ha permitido la apertura de estos espacios educativos para los indígenas, la educación dada a través de ellos se ha caracterizado básicamente por su vinculación con los intereses de desarrollo y expansión del sistema capitalista.

Por ejemplo, se ha pretendido por todos los medios exterminar

socioculturalmente a los grupos étnicos para incorporarlos a la sociedad nacional, imponiéndoles los valores culturales occidentales, como se ha constatado con la revisión de las diversas políticas educativas en que se ha sustentado el indigenismo mexicano (Segregacionista, Incorporativista, Integracionista y de Participación).

A través de estas políticas, la clase en el poder, buscando lograr sus objetivos etnocidas, ha empleado métodos de castellanización directa en donde se ponen en práctica desde múltiples mecanismos de discriminación racial y lingüística, hasta la negación de la identidad histórica y cultural de los grupos étnicos, como sucedió con las políticas de Segregación en la etapa colonial y la Incorporativista en la vida independiente.

La clase en el poder ha utilizado también métodos de castellanización indirecta, con lo que se ha pronunciado por una educación basada en el respeto e impulso de los valores socio-culturales de las comunidades étnicas; en este marco se ubican los proyectos educativos que se implantan a partir de las políticas educativas indigenistas del Integracionismo y de Participación. Esta última, de reciente aparición, ha venido enfatizando que los grupos indios tienen el derecho a ser protagonistas de su etnodesarrollo y a una educación vinculada a sus necesidades de preservación cultural, sin embargo, esto no se da en la realidad.

Lo que sí es predominante y común en estas políticas educativas son los propósitos de castellanización a las comunidades étnicas para incorporarlas a la sociedad nacional.

Por medio de la educación escolarizada, se ha pretendido implantar en dichas comunidades un clima de conformismo, una realidad armónica en la cual se supone un mundo sin conflictos, sin explotación ni desigualdades (Flores, José Antonio. 1988: 42-43), donde se tiende a crear la ilusión de un "mundo feliz". Se pretende que los indígenas acepten la desigualdad social como algo natural, y eviten las ideas tendientes a transformar el estado de explotación de que han sido objeto históricamente.

Las afirmaciones anteriores pueden comprobarse también a través de los antecedentes históricos de la educación indígena y en el análisis de los proyectos educativos del Colegio de Tlatelolco, la Licenciatura en Etnolingüística y la de Ciencias Sociales que se han abordado en este trabajo.

El Colegio de Tlatelolco, como ya se vió, tuvo como objetivo fundamental la "formación" de jóvenes de la aristocracia indígena que fungieran como futuros gobernantes de las comunidades indias. Se trataba de preparar intelectuales indios, brindándoles una educación moral especial que les permitiera controlar ideológicamente a sus etnias a través de la difusión

de la doctrina cristiana, pues los frailes españoles, ante la creencia de la cercanía del fin del mundo, venían con el firme propósito de seguir difundiendo la religión cristiana para salvar las almas de los habitantes de la Nueva España.

Contradiendo la política castellanizadora de la Corona, encontraron que el método más eficaz para conquistar ideológicamente a las comunidades étnicas consistía en aprender a comunicarse con ellos utilizando los idiomas vernáculos. De ahí la importancia de utilizar a los elementos indios como intérpretes y mediatizadores de la empresa evangelizadora española.

El Colegio de Tlatelolco también funcionó como una Normal Elemental, ya que en él se instruía a los hijos de caciques indígenas para que trabajaran como maestros en sus comunidades de origen, aplicando la lengua materna para comunicarse con sus educandos. Su educación se orientó en dos aspectos fundamentales, los cuales pueden ubicarse, por un lado, en un currículum formal que buscaba la castellanización y catequización de las comunidades indígenas a través de la enseñanza de la lecto-escritura tanto del latín como del castellano; por el otro lado, en un currículum oculto, donde la evangelización fue un instrumento eficaz para imponer en las comunidades étnicas la religión y los valores culturales

Europeos, con lo que se inició así la puesta en práctica de diversos mecanismos para borrar todo indicio de la cultura indígena.

Como única manifestación permitida en la época, la educación dogmática-religiosa, sustentada en la filosofía escolástica limitó su propio alcance y desarrollo, al no admitir el cuestionamiento sobre la procedencia y significado de las cosas. Por lo cual el alumno tenía que aceptar el conocimiento tal como se lo presentaban los libros y el maestro; lo importante era la disciplina y la fe en Dios para tener acceso al conocimiento verdadero. Su Plan de Estudios, estructurado desde la lógica del currículum tradicional, limitó también la formación crítica en el educando, porque en este enfoque curricular algunas materias pueden incorporarse incluso sin ninguna previa fundamentación. Las materias son consideradas como un método lógico para aprender un conocimiento nuevo y se da privilegio a la disciplina porque favorece el desarrollo de las facultades mentales del individuo.

A pesar de todas sus limitantes, el Colegio representó un espacio educativo importante para la nobleza indígena de la época, pues aparte de que formó a líderes indios, los avances demostrados por los alumnos para la adquisición de nuevos conocimientos permitieron contrarrestar la tesis

sostenida por los españoles en relación a la supuesta inferioridad ontológica de los colonizados.

Después del Colegio de Tlatelolco, es muy notoria la ausencia de la educación superior para indígenas en las etapas posteriores de la historia mexicana. Es hasta la década de los setentas y ochentas del presente siglo, cuando nuevamente se brindan estos espacios educativos a los indígenas dentro del marco de la política educativa indigenista de participación.

Estos espacios no surgen por mera voluntad del Estado mexicano, ni porque existiera realmente interés en la implantación de una educación superior para los indígenas, sino que son producto de los movimientos indios que se intensifican por estos años, los cuales luchan por la reivindicación y el etnodesarrollo de los pueblos indios, y por una educación vinculada a sus propias necesidades socioculturales.

En este contexto, se crean las licenciaturas en Etnolingüística (1979) y en Ciencias Sociales (1981) para formar especialistas que se abocaran a la planeación, realización y evaluación de los diversos planes de desarrollo étnico-lingüístico de la educación indígena, asimismo para la conformación de cuadros profesionales destinados hacia el análisis, el diseño y la implantación del proceso educativo en sus diversos

niveles y modalidades sin perder de vista las particularidades socioculturales de las regiones interétnicas del país.

No obstante los objetivos que dan vida a estos proyectos curriculares, en la actualidad se sigue aplicando una educación castellanizadora en las comunidades indígenas, es decir, aún cuando cada una de estas licenciaturas logró dos generaciones de profesionistas indígenas, no es posible contar todavía con investigaciones y materiales didácticos que permitan concretar una educación alternativa para las poblaciones indias.

Algunas causas de este problema las encontramos en la estructura curricular de estas licenciaturas, ya que son proyectos aislados y contradictorios con la política educativa de participación que sustentan sus orígenes. Contradictorios en el sentido de que las dos últimas licenciaturas (Etnolingüística y Ciencias Sociales, atendidas ambas por el CIESAS) son clausuradas en poco tiempo, con lo que se evita la formación profesional de un mayor número de intelectuales indios de las diversas etnias existentes.

Durante el funcionamiento de éstas, se da mayor preferencia a los grupos étnicos mayoritarios con trabajos lingüísticos previos y se descuidan a los grupos minoritarios, cuando

son estos últimos quienes requieren de mayor apoyo para evitar la extinción de sus raíces etnoculturales y propiciar su desarrollo.

Es palpable asimismo la nula participación laboral del indio en el diseño, elaboración y aplicación de sus planes de estudio. En cambio predomina la presencia de antropólogos, funcionarios de instituciones oficiales tales como el INI, CIESAS y DGEI, así como de líderes de organizaciones indígenas, quienes actúan como portavoces de las demandas étnicas y propician una participación "ficticia" (Díaz, Héctor. 1988:336)

La participación "ficticia" que se da comúnmente en nuestro país, es en la que "voceros" o "líderes" manejados por el propio sistema "hablen" o "demanden", pero en realidad lo que se escucha es la voz del que quieren oír y no la voz de los indígenas.

Este problema es determinante, puesto que la mayoría de estos portavoces, ante la carencia de una conciencia de clase, sólo buscan satisfacer intereses personales y carecen de un compromiso profesional serio con la educación de los indios.

La influencia de antropólogos en los planes de estudio de ambas licenciaturas es evidente, pues según el análisis

realizado, la línea de formación antropológica es la más privilegiada en cuanto a número de materias que se le destinan. Es notable la ausencia de materias relacionadas con la formación psico-pedagógica del profesionista indio, como bases fundamentales que debe manejar todo docente si se toma en cuenta que los egresados de estas licenciaturas tienen que volver a sus lugares de origen para desempeñarse como capacitadores y asesores del magisterio indígena en servicio.

Por otra parte, ante la carencia de un modelo curricular propio de la educación mexicana de esta época, se optó por retomar lineamientos propios del enfoque curricular estadounidense, para adaptarla a la realidad educativa de los indígenas; y, como es sabido, en este tipo de educación lo que interesa son los procedimientos técnicos y la eficiencia del hombre para su incorporación al sistema productivo, es decir, se propicia una educación más vinculada a los intereses del sistema capitalista.

En estos proyectos educativos se carece también de un curso propedéutico que permita, por un lado, la nivelación académica de los alumnos considerando las deficiencias formativas que traen consigo y, por otro lado, que facilite a los educandos familiarizarse con algunos conceptos y materias a cursarse durante la carrera, y que además promueva hábitos de lectura

y redacción, por ser éste otro de los grandes problemas que enfrentan estos estudiantes.

Lo antes expuesto hace evidente la falta de compromisos más reales y desinteresados tanto del Estado mexicano como de las instituciones involucradas en la educación de los profesionistas y pueblos indios, de las organizaciones indígenas y de los propios profesionistas indios, a fin de que se trabaje colectivamente para la instrumentación de proyectos educativos relevantes para el etnodesarrollo de dichas comunidades.

En cuanto al trato para con estas comunidades, el paternalismo debe ser erradicado por completo. Cada día se debe otorgarle mayor participación y autonomía en la instrumentación de una educación acorde a sus aspiraciones de etnodesarrollo y a su visión del mundo.

Al no superar la problemática planteada anteriormente, sólo se estaría fomentando la formación de profesionistas indígenas que se encarguen en un futuro de controlar y explotar a sus propios hermanos de raza, con lo cual se caería en la lógica de utilizar a los propios elementos indios para controlar ideológicamente a sus étnias, como sucedió con los profesionistas del Colegio de Tlatelolco.

A L T E R N A T I V A S

Considerando la magnitud de las carencias y contradicciones que ha venido caracterizando a la educación superior para los indígenas de México, y como un intento por contribuir en la instrumentación de futuros proyectos educativos acordes a las necesidades formativas del profesionista indio, se consideró importante complementar este trabajo con algunas sugerencias como elementos que también pueden ir enriqueciendo la educación de los indios en sus diversos niveles y modalidades.

A través del análisis de los planes de estudio de las escuelas ya abordadas, se ha detectado que uno de los retos más fuertes que enfrentan actualmente tanto el Estado mexicano, como los propios indios, es poner en práctica lo que tanto se ha pregonado en discursos políticos en relación a la problemática educativa para estos grupos.

Lo que se requiere actualmente es un replanteamiento constante de la educación indígena hacia acciones reales y concretas para la implantación e impulso de proyectos educativos alternativos, que permitan a quienes la reciben ser protagonistas de su etnodesarrollo sin desligarlos del desarrollo nacional.

Si bien es cierto que la educación por sí sola no puede enfrentar este reto, pues el problema se debe a diversos factores sociales, tampoco debe dejársele de lado, ya que a través de la educación por lo menos se puede ir cimentando una conciencia étnica de alcance nacional, que permita a los diversos sectores sociales comprometerse colectivamente en la educación de los indios, sin paternalismos ni mediatizaciones políticas.

Para alcanzar estos objetivos, la educación que se destine a las comunidades indias debe caracterizarse por la calidad de sus contenidos curriculares. Pero esta calidad no debe seguirse apoyando en el enfoque de la racionalidad eficientista y tecnocrática de la educación, sino en la que permita ampliar y fortalecer la capacidad autónoma de decisión de su vida comunitaria. Se entiende aquí la autonomía como el establecimiento de relaciones con el Estado en términos de equidad y justicia.

Desde esta perspectiva, las aportaciones de los profesionistas indios deben orientarse básicamente al impulso de alternativas pedagógicas basadas en la experiencia diaria de la escuela y del aula, que además de discutidas y analizadas democrática y colectivamente entre maestros, estudiantes, padres de familia, organizaciones populares, ejidales y comunales,

sean enriquecidas con las aportaciones teóricas de investigadores comprometidos con la educación del indio.

Un currículum con estas características por lógica deberá ser flexible y en constante retroalimentación, ya que además de propiciar la participación activa de los sujetos involucrados en la educación, también tenderá a fomentar el uso de un bilingüismo coordinado, donde se dé la importancia necesaria a la lengua indígena para su mayor uso y difusión en los medios de comunicación masiva, hasta alcanzar su pleno desarrollo.

Por otro lado, para que exista una plena vinculación escuela-comunidad, las acciones educativas no deben limitarse al trabajo del aula; sino proyectar sus actividades hacia la integración tanto de la familia como de la comunidad étnica.

Es preciso que la escuela indígena promueva en su práctica diaria acciones inherentes al rescate y permanencia de las normas y valores socioculturales propios de las comunidades étnicas, tales como:

1. El respeto entre padres, hijos y demás miembros de la familia, con el fin de reducir el maltrato y la desintegración familiar.

2. Propiciar que el sujeto de la educación sea creativo en las diversas actividades que realiza, aprovechando los avances de la ciencia y la tecnología.
3. Promover el arraigo de la familia en su comunidad y región de origen para reducir la marginación y explotación de que es objeto en las zonas urbanas.
4. Fomentar la revalorización, el uso y el desarrollo de la lengua indígena, así como de los valores culturales, como patrimonios propios de las comunidades indias, buscando siempre cimentar e impulsar una conciencia de clase en el individuo.
5. Revisar y reorientar constantemente la función de líderes y autoridades de la comunidad étnica, propiciando una participación activa de la comunidad misma en la elección de éstos.
6. Fomentar el trabajo colectivo a nivel familiar y comunal, para mejorar los niveles de vida de ambas en los diversos aspectos.

En fin, impulsar actividades de trascendencia para la comunidad, con el objeto de ir reduciendo la situación de explotación que impera con mayores efectos en estos lugares y establecer

nuevas formas de relación social, económica, cultural y política entre las comunidades étnicas y autoridades locales, regionales y nacionales.

Conjuntamente con este replanteamiento de la educación indígena para su desarrollo cualitativo se requieren otras acciones que propicien y refuercen dicha transformación, puesto que la problemática educativa indígena no es de interés exclusivo de los pueblos indios, sino de la sociedad en su conjunto, o por lo menos eso es lo que se señala a nivel de discurso oficial.

Por tal motivo, se necesita también una disposición política del Estado mexicano para la apertura y continuidad de un mayor número de espacios educativos de nivel superior, para la formación específica de intelectuales indios en diversas especialidades.

Para este propósito, es viable que la Universidad sea llevada hasta los lugares más apartados en donde sea de fácil acceso para el magisterio indígena, a fin de brindar estas oportunidades educativas a la mayor parte de las etnias existentes en el país. Con esto se contribuirá asimismo a combatir el desarraigo local y regional del magisterio indígena.

Es importante asimismo que la educación superior para los grupos indígenas, como proyecto educativo históricamente ganado por las luchas organizadas y constantes de ellos mismos, sea fortalecida con la participación de intelectuales indios y no indios, no sólo para superar las deficiencias que han existido en ella, sino también para enriquecer sus contenidos curriculares.

Es necesario continuar luchando colectivamente por la ampliación y permanencia de estos espacios educativos, pues la estructura y expansión cuantitativa que presenta actualmente la educación indígena, requiere de estos profesionistas para la integración de cuadros técnicos que se aboquen al impulso de la educación de calidad que exigen las comunidades étnicas.

Sobre esto hay que reconocer que las licenciaturas en Etnolingüística, en Ciencias Sociales, en Educación Indígena y algunos posgrados a nivel de maestría en Lingüística Indoamericana y en Educación Indígena, están propiciando contar ya con intelectuales indios mejor preparados, pero sus resultados no son suficientes aún para lograr los objetivos planteados, ya que la educación es un proceso complejo y de conformación multidisciplinaria.

Por otro lado, para que estos proyectos educativos propicien

una formación teórico-práctica en el educando, es importante que sus planes de estudio sean contruidos a partir de un enfoque curricular que contemple la historia, las características socioculturales y políticas del sujeto de la educación, la cotidianeidad del aula escolar, así como de la vida familiar comunal, regional y nacional, buscando siempre vincular la formación profesional del indio con su campo de trabajo.

Es necesario también dar posibilidades de que en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de estos proyectos educativos exista real participación de los profesionistas indios, de las comunidades étnicas y de las organizaciones indígenas, a fin de que sean quienes definan las necesidades educativas que consideren más prioritarias. Dicha participación deberá efectuarse mediante encuentros, congresos, foros y consultas a nivel nacional para hacer públicas sus inquietudes y demandas educativas.

Es fundamental asimismo que en este currículum se incluyan desde los primeros semestres de estudio, la pedagogía, la psicología, la etnohistoria y metodología de la investigación, como líneas de formación; considerando que los profesionistas indios que egresen de dichas licenciaturas, tendrán que regresar a sus lugares de origen para participar en la capacitación y actualización técnico-pedagógica del personal docente en servicio, por lo cual deberá manejar los elementos teórico-práctico de estas materias.

Otra línea de formación a tomarse en cuenta, y quizás la más importante por ser aquí donde está el nudo de la problemática educativa de los pueblos indios, es la inclusión de materias que brinden los elementos teóricos- metodológicos al profesionalista para la elaboración, difusión y desarrollo gramatical de las diversas lenguas indígenas existentes en nuestro país. En síntesis, se requiere de un proyecto educativo integral que tome en cuenta todos los aspectos planteados.

Sin embargo, como lo expresa Alicia de Alba "...es necesario reconocer que la compleja problemática de la educación que se brinda a la población indígena del país, no se supera con la mera formulación de planes y programas de estudio propios para cada uno de los distintos niveles y modalidades educativas..." (Alicia de Alba. 1990: 51-52). Por lo que es preciso que las instituciones encargadas de la educación indígena, los profesionistas, organizaciones y pueblos indios, se identifiquen, refuercen y se comprometan conjuntamente con cada uno de los proyectos educativos que se instrumenten para estas comunidades étnicas. Es decir, no se trata de formar una élite de profesionistas indios egoístas y ambiciosos de intereses personales, sino de intelectuales con una plena conciencia étnica y comprometidos con la educación de sus hermanos de raza.

Por último, es conveniente resaltar que, mientras no exista

una disposición política del grupo en el poder a favor del fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de los grupos indios sobre la educación que requieren y el currículum no se transforme en función de las necesidades y especificidades socioculturales de ellos, sólo se estaría contribuyendo a aumentar la desigualdad social de que siguen siendo objetos.

FUENTES DE INFORMACION

- ALBA, Alicia de. "En Busca del Currículum". México Indígena No. 15. México, INI, 1990.
- "Del Discurso Crítico al Mito del Currículum: Reflexiones entre el Constructor de la Palabra y el Protagonista Escucha". Perfiles Educativos No. 40. México, CISE-UNAM, 1988.
- El Campo del Currículum. México, 1987.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo. Teoría y Práctica de la Educación Indígena. México, SEP, 1973.
- AMADIO Massimo. "Políticas Educativas Culturales en Algunos Países Sudamericanos y México". Educación y Poblaciones Indígenas. Santiago de Chile, III-UNESCO, 1987.
- BACHELARD, Gastón. "Palabras Preliminares y la Noción de Obstáculo Epistemológico". La Formación del Espíritu Científico. México, Siglo XXI, 1985.
- BONFIL, Guillermo et al. "El Etnodesarrollo: sus Premisas Jurídicas Políticas y de Organización". América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. San José, Costa Rica, FLACSO, 1982.
- "Programa de Formación Profesional de los Etnolingüistas" Indigenismo y Lingüística. México, UNAM, 1980.
- "Teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos Etnicos". Papeles de la Casa Chata No. 3. México, CIESAS, 1987.
- et al. Utopía y Revolución: EL Pensamiento Político de los Indios en América Latina. México, Nueva Imagen, 1981.
- BORGIA STECHK, Francisco. El Primer Colegio de América: Santa Cruz de Tlatelolco. México, Centro de Estudios Franciscanos, 1944.
- BOSCH GARCIA, Carlos. La Técnica de Investigación Documental. México, UNAM, 1982.
- BRAUSTEIN, Néstor A. Psicología, Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI, 1979.
- BRAVO, Ma. Teresa. "Currículum. Aproximación a una Reconceptuación". Cero en Conducta No. 16. Enero-Febrero. México, Educación y Cambio, 1989.

- BRAVO, Victor et al. Teoría y Realidad. Marx, Durkheim y Weber. México, Juan Pablos, 1987.
- BRICE HEATH, Shirley. La Política del Lenguaje en México de la Colonia a la Nación. México, INI, 1986.
- CARBO, Teresa. "Los Indígenas Debatidos y Legislados (La educación indígena en la Cámara de Diputados 1930-1969)". Cuadernos de La Casa Chata No. 60. México, CIESAS, 1982.
- CARREÑO, Alberto María. "El Colegio de Tlatelolco y la Educación Indígena en el Siglo XV". Divulgación Histórica. México, Helios, 1940.
- CASO, Alfonso et al. La Política Indigenista en México. México, SEP-INI, 1981.
- CIESAS. Programa de Formación Profesional de Etnolingüística. México, CIESAS, 1983.
- CIESAS. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. México, CIESAS, 1985.
- CISNEROS PAZ, Erasmo. "La Comunidad Campesina India: Unidad Básica de Resistencia". Revista Pedagogía No. 10. Vol. 4, México, UPN, 1987.
- La Carrera de Licenciado en Educación Indígena de la UPN, Cuadernos No. 1 México, UPN, 1983.
- CHANTAL BARRE, Marie. Ideología Indigenista y Movimientos Indios. México, Siglo XXI, 1983.
- COHETO MARTINEZ, Cándido. "La Educación Indígena Bilingüe Bicultural: Situación Actual y Perspectiva". Instituto Nacional Indigenista 40 Años. México, INI, 1988.
- DANELL SANCHEZ, Juan. "Intervención del ILV en las Comunidades Indias". Revista Etnias No. 11 México, 1987.
- DE LA PEÑA, Guillermo. et al. "Bibliografía comentada sobre la Historia de la Educación en México". Cuadernos de La Casa Chata No. 12. México, CIS-INAH, 1978.
- "El X Congreso Indigenista Interamericano en la Ciudad de San Martín de Los Andes, Provincia de nueva Quen de la República Argentina del 2-6 de octubre de 1989". Boletín Indigenista No. 3. México, Nueva Epoca, 1989.
- Diario Oficial de la Federación. 29 de noviembre de 1973.

- DIAZ BARRIGA, Angel. "Desarrollo del Discurso Curricular en México". México (s/r).
- Didáctica y Currículum. México, Nuevomar, 1989.
- "Orígenes de la Problemática Curricular: Seis Estudios sobre Educación Superior". Revista Cesu No. 4. México, CESU-UNAM, 1987.
- "Un Acercamiento a la Problemática Curricular". Ensayos sobre la Problemática Curricular. México, Trillas, 1990.
- DIAZ INFANTE, Angel. La Educación de los Aztecas. México, Panorama, 1988.
- DIAZ POLANCO, Héctor. "Algunos comentarios sobre el Indigenismo". Instituto Nacional Indigenista 40 Años. México. INI, 1988.
- Indigenismo, Modernización y Marginalidad. México, Juan Pablos, 1987.
- FLORES FARFAN, José Antonio. "Elementos para un Análisis Crítico de la Educación Bilingüe Bicultural". Papeles de la Casa Chata No. 4. México, CIESAS, 1988.
- GARCIA CUBAS, Antonio. El Libro de mis Recuerdos. México, Patria, 1945.
- GIGANTE, Elba. "Educación y Pueblos Indígenas en México: Aportes a la Construcción de una Educación Alternativa". Seminario- Taller de Diseño Curricular para la Educación Indígena. (Lecturas 2a. Parte). México, UPN, 1989.
- GIROUX, Henry A. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico". Tr. Raquel Serur. Cuadernos Políticos No. 44. México, Era, 1985.
- GOMEZ CAMPOS, Víctor. "Relaciones entre Educación y Estructura Económica: Dos Grandes Marcos de Interpretación". Educación Superior No. 4. Enero-marzo. México, ANUIES, 1982.
- GOMEZ CANEDO, Lino. La Educación de los Marginados Durante la Epoca Colonial. México, Porrúa, 1982.
- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar y Alicia de Alba Ceballos. "Algunas consideraciones sobre un Currículum para la Educación Básica Indígena". Revista Interamericana de Educación de Adultos NO. 2. México, CREFAL, 1989.

- GONZALEZ GAUDIANO, Edgar y Alicia de Alba Ceballos. "Currículum de Educación Indígena y Proyecto Social. Un punto de vista". Diversidad Cultural y Educación. México, UPN, 1989.
- Génesis y Desdarrrollo del Campo Curricular. México, 1987.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y Patricia de Leonardo. Introducción a la Teoría de la Educación. México, Trillas, 1990.
- HERNANDEZ FRANCO, Gabriel. El Proyecto Educativo de los Grupos Etnicos de México: La Educación Indígena Bilingüe-Bicultural. México, ANPIBAC, 1981.
- HERNANDEZ HERNANDEZ, Natalio. "Las Organizaciones Indígenas ¿Autonomía o Dependencia?". Instituto Nacional Indigenista 40 años. México, INI, 1988.
- "Hacia el Reencuentro con Nuestra Cultura India". Educación Etnias y Descolonización en América Latina. México, UNESCO- III, 1983.
- HERNANDEZ LOPEZ, Ramón. La Educación Indígena en la Educación Nacional. México, SEP-INI, 1982.
- "Reflexiones en Torno al Sistema de Educación Indígena Bilingüe Bicultural". Educación, Etnias, y Descolonización en América Latina. México, UNESCO-III, 1983.
- JORDA HERNANDEZ, Jani. "Tres Décadas de Políticas Educativas Internacionales y su Influencia en la Política Educativa Indigenista de México". Revista Pedagogía No. 10, México, UPN, 1987.
- KOBAYASHI, José María. La Educación como conquista. México, El Colegio de México, 1985.
- KONSTANTINOV, N.A. et al. Historia de la Pedagogía. México, Cartago, 1981.
- LARROYO, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. México, Porrúa, 1973.
- LATAPI, Pablo. Análisis de un Sexenio de Educación en México. 1970-1976. México, Nueva Imagen, 1987.
- LOPEZ Y RIVAS, Gilberto. "Las Nuevas Formas de Mediatización a los Indígenas". Indigenismo y Lingüística. México, UNAM, 1980.
- MAGENDZO, Abraham. Currículum y Cultura en América Latina. Santiago de Chile, PIIIE, 1986.

- MARIN MENDEZ, Dora Elena y María Isabel Galán Giral. "Evaluación Curricular: Una Propuesta de Trabajo". Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1986.
- MARTINEZ ZENDEJAS, Jorge. Informe sobre Desarrollo Curricular. 1982-1988. México, SEP-DGEI, 1988.
- MASFERRER K., Elio. "El Movimiento Indigenista y la Educación (1940-1980)" Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. México, UNESCO-III. Vol. 2, 1983.
- MENDOZA ROJAS, Javier et al. "Aspectos Metodológicos del Estudio Evaluativo del Programa de Colaboración Académica Interuniversitaria". Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, 1982.
- MESSER, Augusto. Historia General de la Pedagogía. México, Paulov, s/f.
- NAHAMAD SITTON, Salomón. "Indioamérica y Educación ¿Etnocidio o Etnodesarrollo?" Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Vol. 1, México, UNESCO-III, 1983.
- NAZIF, Martha Lucía. Reflexiones Sobre los Principales Planteamientos Curriculares Actuales. 1985.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar. Barcelona, Laia, 1984.
- PANSZA GONZALEZ, Margarita. "Notas sobre Planes de Estudio y Relaciones Disciplinarias en el Currículo". Perfiles Educativos No. 36, México, CISE-UNAM, 1987.
- PASO Y TRONCOSO, Francisco del. Epistolario de Nueva España 1505-1818. México, Porrúa, 1939.
- PASTERNAC, Marcelo. "Introducción al Problema de los Métodos en Psicología". Psicología, Ideología y Ciencia. México, Siglo XXI, 1979.
- PEREZ MAYA, Lorena. "Algunos Problemas para Lograr Pluralidad Cultural en la Educación". Boletín Indigenista No. 5. Nueva Epoca, México, INI, 1990.
- PLA, Alberto J. La Historia y su Método. Madrid, Fontamara, 1982.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo. 1983-1988. México, SEP, 1983.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Global de Desarrollo. 1980-1982. México, Secretaría de Gobernación, 1980.

- Poder Ejecutivo Fedral. Plan Nacional de Desarrollo . 1989-1994.. México, Secretaría de Gobernación, 1989.
- PONCE, Aníbal. Educación y Lucha de Clases. México, Editores Mexicanos, Unidos, 1978.
- PRIETO ARCINIEGA, A.M. La Historia como Arma de la Relación Madrid, Akal, 1976.
- RABY, David. "La cuestión indígena y la Ideología de la Educación Rural". La Educación y Revolución Social en México. México, SEP, 1974.
- REYES GARCIA, Luis et al. Informe de la Evaluación Interna del Plan de Estudios de la Licenciatura en Etnolingüística. México, CIESAS/DGEI/INI, 1981.
- "Programa de Formación Profesional en Etnolingüística" Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. México, UNESCO-III, Vol. 2, 1983.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del Currículum". Perfiles Educativos. No. 29-30. México, CISE-UNAM, 1985.
- SANCHEZ PUENTES, Ricardo. "La investigación Científica en Ciencias Sociales". Revista Mexicana de Sociología. No. 1/84. México, UNAM, 1985.
- SEMO, Enrique et al. México un Pueblo en su Historia. México, Nueva Imagen, 1982.
- SILVA, Ludovico. Teoría y Práctica de la Ideología. México, Nuestro Tiempo, 1978.
- VAN DALEM, Deobold B y William J. Mayer. Manual de Técnicas de la Investigación Educativa. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- VARESSE, Stefano. "La Cultura como Recurso: El Desafío de la Educación Indígena en el Marco de un Desarrollo Nacional Autónomo". Educación en Poblaciones Indígenas.. Santiago de Chile, UNESCO-III, 1987.
- WARMAN, Arturo. Ensayos sobre el Campesinado en México. México, Nueva Imagen, 1990.
- WEIMER, Herman. Historia de la Pedagogía. México, Hispano-Americana, 1961.

YÁÑEZ COSSIO, Consuelo. "Estado del Arte de la Educación Indígena en el Area Andina". La Educación Argentina. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. XXXI, Buenos Aires, 1988.

ZAVALA, Silvio y José Miranda. "Instituciones Indígenas en la Colonia". La Política Indigenista en México. México, INI 1981.