

Modernización educativa y educación bilingüe-bicultural¹

Reforma nacional en los Altos de Chiapas

Margaret Freedson y Elías Pérez Pérez
Centro de Estudios Superiores de
México y Centroamérica UNICACH

Introducción

La educación bilingüe pretende promover el aprovechamiento académico de los niños que no hablan el idioma oficial de la escuela, mediante el uso de su lengua materna como apoyo didáctico a la par de la enseñanza de la lengua oficial como segundo idioma. Desde que el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició sus labores en los años 50, el método bilingüe se planteó en México para facilitar la castellanización y alfabetización de los niños indígenas y su eventual transición al currículum nacional. A partir de 1978, la Secretaría de Educación Pública absorbió gradualmente los planteamientos de la educación "bilingüe-bicultural" lanzados por las organizaciones indígenas, que insistieron en la promoción de las lenguas y culturas indígenas en la

¹ Este informe es resultado de la primera fase del proyecto: "Evaluación de la educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas", a cargo de los mismos autores.

escuela en igual término que el español y la llamada cultura nacional.

En la década de los ochenta, la Dirección General de Educación Indígena produjo una serie de propuestas teóricas, libros de texto en lengua indígena y manuales de apoyo, con el fin de instrumentar la educación bilingüe-bicultural en las escuelas primarias indígenas del país.

No obstante estos esfuerzos, el proyecto se caracterizó durante todo este período por la ausencia de normas pedagógicas claras y severas irregularidades en la distribución de materiales didácticos en el campo. Estas deficiencias dejaron la educación bilingüe a merced de las tendencias históricas, hacia el desuso y desvalorización de las lenguas indígenas en el ámbito escolar².

En 1989, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari inició un programa de reforma dirigido a la modernización global del sistema educativo. Dentro de este marco, la educación indígena ganó mayor presencia en la agenda del Estado. La preocupación oficial por los sectores más marginados de la sociedad motivó acciones políticas y legislativas destinadas a resolver el rezago educativo en las zonas indígenas. La educación bilingüe-bicultural en particular, núcleo oficial de la instrucción primaria indígena, fue objeto de una cuidadosa revisión y posteriormente, de un esfuerzo estratégico por arrancarla de su inmovilidad y lograr su implantación efectiva en la práctica.

El objetivo de este informe es situar la educación primaria bilingüe-bicultural en el contexto de las reformas emprendidas durante el sexenio de Salinas. El informe está dividido en cinco partes: La primera presenta una síntesis de la política educativa bajo la anterior administración. La segunda parte revisa los actos legislativos llevados a cabo durante los cinco años pasados que

² Los estudios más completos sobre este tema se encuentran en Aguirre Beltrán. *Lenguas Vernáculas: Su uso y desuso en la enseñanza*, 1983 y en Shirley Brice Heath. *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación*, 1986.

favorecen a la educación bilingüe-bicultural. En la tercera, examinamos las reformas curriculares nacionales impulsadas por la modernización educativa y su impacto potencial en la educación bilingüe. La cuarta parte reseña las acciones de diversas instancias institucionales dirigidas a mejorar la calidad de la educación primaria indígena, y en la quinta, presentamos un breve estudio de caso sobre el proyecto de libros de texto tzotziles en el estado de Chiapas. A lo largo del informe, nos referiremos a la situación de la educación bilingüe en los Altos de Chiapas, con el objeto de examinar, en forma preliminar, el impacto de la modernización en las zonas indígenas del país.

I. LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

La Modernización Educativa

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 estableció para el sector educativo los siguientes objetivos generales:

- 1) Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.
- 2) Elevar la escolaridad de la población.
- 3) Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad.
- 4) Fortalecer la participación de la sociedad.³

Entre las acciones recomendadas, el Plan insistió en "depurar los contenidos curriculares y los métodos en enseñanza, materiales y apoyos didácticos", y mejorar los procesos de formación y actualización de maestros. Sería prioritario crear igualdad de

³ SEP. *Sinopsis de la Política Educativa*, 1994, p. 13.

oportunidades educativas y abatir la reprobación y deserción escolar, especialmente en la educación primaria.⁴

Estos planteamientos fueron la matriz de la política educativa del sexenio, a través del Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994. El PME estableció como el reto principal del sistema educativo transformar la sociedad mexicana y preparar a sus integrantes para enfrentar las demandas del mundo moderno y la economía internacional. La educación serviría para estimular la productividad y eficiencia, fortalecer la identidad nacional, promover una "cultura científica y tecnológica", y ampliar la participación democrática y plural.⁵ Con base en estos objetivos, el PME identificó 3 áreas principales de acción:

- 1) Calidad educativa
- 2) Cobertura de los servicios, y
- 3) Descentralización del sistema

Para los fines de este estudio, nos preocuparemos de las políticas dirigidas a mejorar la calidad educativa. No cabe duda que la falta de cobertura en las áreas rurales del país forma parte importante de la problemática de la educación primaria indígena. En Chiapas, muchos niños indígenas dejan de asistir a la escuela por no contar con escuelas de organización completa en su propia comunidad.⁶ Sin embargo, los altos índices de reprobación y deserción escolar en las áreas ya contempladas dentro del sistema educativo bilingüe, nos muestran que la mera atención a la demanda no resuelve el rezago educativo que sufren estas zonas.

⁴ *Ibid*, pp. 13-14

⁵ *Programa para la Modernización Educativa*, 1989, p. 29

⁶ Una escuela de organización completa cuenta con por lo menos un aula y un maestro para cada grado de la primaria. Solamente 220 de las 1806 escuelas primarias indígenas en el estado de Chiapas cuentan con una organización completa.

Una mayor cobertura tampoco garantiza la mayor eficiencia de los maestros en instrumentar los programas educativos establecidos.

El reto de mejorar la calidad de la educación constituye un eje central de la modernización; se considera esencial tanto para impulsar el desarrollo del país como para fortalecer el "pacto social" que unifica al pueblo mexicano. Según el PME, se estimó necesario "revisar los contenidos y renovar los métodos educativos, privilegiar la formación y actualización de los maestros, y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. "Para la educación básica, se previó implantar un nuevo plan de estudios y renovar en su totalidad los contenidos educativos.⁷ Esta iniciativa sería complementada enseguida, con una revisión total de los libros de texto gratuitos y la promesa de distribuirlos a las escuelas primarias con mayor oportunidad y eficiencia.

El compromiso político de combatir desigualdades educativas, convirtió a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas en sujetos de atención especial. En su estrategia general para la educación primaria, el PME afirmó que:

La política educativa para la población indígena considera que la calidad de los servicios sea igual a la que se ofrece al resto de la población; las acciones de modernización habrán de fortalecer los valores y ex-

⁷ La educación básica incluye la educación preescolar, primaria y secundaria. La formulación de un nuevo modelo educativo se justifica con base en una crítica de los resultados de la reforma educativa anterior: "...no es fácil evaluar formalmente en conjunto la reforma de 1972-1975...Sin embargo...los pobres índices de eficiencia terminal o de retención en el sistema educativo, el bajo promedio nacional de escolaridad, la alta tasa de reprobación de niños y jóvenes, aunque pueden tener múltiples causas, son fenómenos que sin duda están relacionadas con las deficiencias de los contenidos que actualmente ofrece la educación básica." CONALTE. *Hacia un nuevo modelo educativo*, 1991. p. 23

presiones culturales de los grupos indígenas, al tiempo que ampliarán sus espacios de participación en el desarrollo nacional y sus beneficios.⁸

En respuesta a estos retos, el documento enunció las siguientes acciones:

- Diversificar los programas para atender a las necesidades de la educación rural, indígena, urbana marginada y urbana (sic), e incluir los contenidos básicos nacionales y regionales diferenciados, así como sugerencias metodológicas adecuadas a cada sector de la población.
- Reforzar en la educación primaria indígena la enseñanza del español, con el propósito de que los niños logren una competencia satisfactoria para desenvolverse en cualquier medio.
- Impartir a la población indígena, una educación primaria que provea los contenidos generales que posibiliten la realización plena de los educandos como ciudadanos mexicanos y, al mismo tiempo, los contenidos particulares que fortalezcan su libertad indiscutible de conservar y cultivar sus valores, hábitos y tradiciones.⁹

Estas cláusulas, no obstante su énfasis en el currículum nacional y la castellanización, abrieron espacios para el desarrollo de acciones dirigidas específicamente al mejoramiento de la educación primaria bilingüe-bicultural.

La Modernización de la Educación Indígena

El Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994, se elaboró con base en los planteamientos ideológicos y estratégicos del PME, insertando así la reforma de la educación indígena en el marco de la reforma educativa nacional. Diseñado

⁸ *Programa para la Modernización Educativa*, sección 2.4.2

⁹ *Ibid.* sección 2.7.2

por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)¹⁰, el Programa explicó los propósitos principales de la reforma en los siguientes términos:

El reto de la educación indígena es hacerla congruente con el desarrollo nacional. Por ello es necesario elevar la calidad de sus contenidos y métodos; articular niveles; vincular a procesos productivos; equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a la sociedad en general en su desarrollo. Asimismo, será indispensable capacitar y mejorar las condiciones de vida del magisterio bilingüe.¹¹

La retórica del Programa, al igual que el discurso indigenista de los años 50, enfatizó el papel de la educación como borrador de las desigualdades geográficas y sociales que limitan el desarrollo de los grupos indígenas. El punto de partida del documento fue un diagnóstico general de la educación indígena, en el que la DGEI identificó los problemas reales que padecen el subsistema con precisión y franqueza, entre los que se encuentran:

- La falta de una propuesta curricular congruente con los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas.
- Dificultades en la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas.
- Inadecuada enseñanza del español.

¹⁰ Institución responsable de la planificación y, hasta 1992, la instrumentación de programas educativos dirigidos a la población indígena del país, incluyendo la educación preescolar, primaria bilingüe y programas de extensión. Dependencia de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica.

¹¹ SEP, DGEI. *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*, 1990. p.9

- Deficiencias en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas pedagógicas para su uso.
- Deficiencias en la formación de los maestros:
 - Bajo nivel de escolaridad del magisterio bilingüe.
 - Desconocimiento por parte de los maestros de la filosofía y teoría que fundamentan la educación bilingüe-bicultural.
 - Maestros no alfabetizados en su propia lengua.
 - Falta de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena.
- Ubicación de maestros en comunidades que no comparten su misma lengua.
- Deficiencias en la tarea de supervisión.
- Ineficiente e inoportuna distribución de materiales a las escuelas.
- Falta de un sistema de evaluación institucional.
- Inadecuada atención a la demanda.¹²
- Alto índice de reprobación (17%) y deserción escolar (22% eficiencia terminal), y
- Ausentismo laboral.¹³

En otras palabras, la educación bilingüe-bicultural no estaba aplicándose en las escuelas indígenas del país. El diagnóstico dio lugar prioritario a dos áreas problemáticas: 1) el desarrollo curricular, al que le llama "el eje central de la educación indígena" y 2) la formación y actualización de los maestros, que se identificó como la más seria deficiencia del subsistema. Enfatizó el papel causativo que tienen estas carencias respecto a muchos de los demás problemas.

Por otro lado, señaló la incapacidad de la burocracia educativa, en todos sus niveles, de asegurar el cumplimiento de la normatividad pedagógica establecida por la DGEI. Esto se atribuyó

¹² En 1989, el subsistema de educación indígena atendió sólo 39% de la demanda potencial a nivel nacional.

¹³ *op.cit.* SEP, DGEI. 1990, pp. 11-20

en gran medida a la falta de compromiso por parte de los servicios educativos estatales con los objetivos de la educación indígena.

Las propuestas sugeridas por la DGEI para resolver las carencias del subsistema en forma integral se organizaron alrededor de 6 ejes:

- Desarrollo Curricular
- Atención a la demanda
- Administración Educativa
- Superación Académica
- Participación Social
- Promoción y Fortalecimiento Educativo

De nuevo, trataremos aquí solamente las líneas de acción que inciden más directamente en la calidad de la práctica docente en la escuela primaria bilingüe, que son las siguientes:

1. Desarrollo Curricular

De acuerdo con los objetivos del PME, la DGEI se comprometió a diseñar e implementar a partir de 1993 un nuevo modelo curricular para la educación primaria indígena, que incluiría contenidos nacionales, regionales y étnicos. Esta labor sería complementada en 1994 con la producción de libros de texto bilingües.

Se lograría la participación de la sociedad indígena en el proyecto a través de talleres de investigación a nivel estatal y regional, con el propósito de: 1) elaborar historias de los grupos étnicos; 2) determinar las características del niño indígena en cada región, 3) realizar estudios relacionados con el desarrollo curricular de la educación indígena.

2. Administración Educativa

La reorganización administrativa de la educación indígena tendrá el propósito de facilitar el cumplimiento de las normas establecidas para el subsistema a todos los niveles operativos. Esto significaría generar nuevas estructuras administrativas descentrali-

zadas, principalmente a nivel estatal y regional. Se propuso crear un modelo de asesoramiento, supervisión y evaluación "que diera prioridad al aspecto técnico-pedagógico sobre cuestiones administrativas"¹⁴ y un programa para hacer más eficiente la distribución y asignación de materiales.

3. Superación Académica

Los planes para la superación académica del magisterio bilingüe se concentraron en establecer programas de formación profesional específicamente dirigidos al desarrollo de la docencia indígena. En respuesta a los vacíos que existieron antes en las instituciones de adiestramiento magisterial, se resolvió crear un programa de profesionalización de maestros bilingües a través de la Universidad Pedagógica Nacional y un plan de estudios de bachillerato pedagógico con especialización en la educación indígena. Además, estableció el compromiso de diseñar en 1990 un programa de actualización y capacitación permanente tal, que para 1994, cada maestro bilingüe hubiera recibido una serie de cursos relevantes para su práctica. La responsabilidad de la capacitación magisterial se transferiría cada vez más a los gobiernos estatales.

4. Participación Social

Bajo esta categoría se contemplaron planes para: 1) involucrar a los padres de familia en el mejoramiento cualitativo de los servicios educativos, 2) incorporar a representantes indígenas

¹⁴ *Ibid*, p.44. Según miembros de la Mesa Técnica del Departamento de Educación Indígena en Tuxtla-Gutiérrez, Chiapas, los maestros bilingües reciben muy poco apoyo pedagógico de sus supervisores, quienes tienden a ocuparse casi exclusivamente de asuntos administrativos. El problema de sobrecargo administrativo prevalece no solamente al nivel de supervisión local sino también entre los técnicos de la educación indígena a nivel estatal.

en los Consejos Técnicos Estatales de Educación, y 3) integrar a los participantes en las mesas técnicas regionales como asesores pedagógicos del personal docente.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

Hasta 1992, los planes para la modernización educativa no reportaron los avances esperados. Luego de realizar cambios en los más altos niveles de la cartera de educación, el 18 de mayo de 1992, el presidente Salinas encabezó una reunión con miembros de su gabinete, representantes sindicales y los gobernadores de los estados en que se ratificó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con este acto, se puso en marcha oficialmente la reforma, concentrada ahora exclusivamente en la educación básica, con el apoyo de todos los actores institucionales claves del ramo.

El Acuerdo reiteró el carácter moral y nacionalista de la modernización y de nuevo otorgó a la educación la posibilidad de resolver gran parte de los males que sufre la sociedad mexicana:

El gobierno federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica... con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que les forme como ciudadanos de una sociedad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.¹⁵

Más allá de su propósito ideológico, el documento confirmó el compromiso de los gobernantes con tres tareas principales de

¹⁵ *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992.

reforma: 1) La descentralización del sistema educativo; 2) La reformulación de contenidos y materiales, y 3) La revalorización social de la función magisterial.

• En cuanto a la descentralización, el Acuerdo transfirió la responsabilidad de los asuntos financieros, laborales, técnicos y administrativos relacionados con los servicios educativos del gobierno federal a los gobiernos estatales.

• En cuanto a los contenidos educativos, se definió una reforma integral de los contenidos y materiales de la educación básica, con un enfoque en conocimientos "verdaderamente esenciales". La lectura, la escritura, y las matemáticas se consideraron el fundamento de la educación. En segundo plano, se ubicaron las ciencias naturales y sociales que pertenecen al medio en que vive el niño, con énfasis en la salud, nutrición y protección del medio ambiente. Finalmente, la educación tendría que asegurar que el educando comprendiera "los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. "Según el texto del Acuerdo, esto implica:

conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura también un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional.

• En cuanto al magisterio, el Acuerdo definió 6 ejes de acción que permitirían al maestro retomar su papel protagónico como agente de cambio social, entre ellos: su formación, actualización, capacitación y superación académica, el mejoramiento de su salario y vivienda y el establecimiento de la "Carrera Magisterial" como un sistema meritocrático de promoción profesional.¹⁶

Funcionarios de la Dirección de Educación Indígena consideran la ratificación del Acuerdo como un parteaguas de alta importancia. Su directora general, la antropóloga Ludka de Gortari,

¹⁶ *Ibid.*

explica que: "hablar de la reforma educativa "es hablar" de lo que ha pasado después del Acuerdo" y que muchas de las actividades más importantes llevadas a cabo en el subsistema de educación indígena, son resultado directo de los planteamientos de este documento. Irónicamente, el Acuerdo se refiere a la educación indígena solamente una vez; lo menciona como uno de los subsistemas, entre otros, que en adelante estarían bajo la responsabilidad operativa de los gobiernos estatales, dentro del marco de la descentralización administrativa.

Comentarios

El Programa para la Modernización de la Educación Indígena fue diseñado para orientar la reforma del subsistema a lo largo del sexenio. De hecho, muchas de las estrategias sugeridas en el Programa se convirtieron en acciones concretas con consecuencias importantes para la educación bilingüe, tanto en Chiapas como en otros estados de la República. Tales son los casos de la producción de libros de texto en lengua indígena y del programa de profesionalización magisterial ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional.

Muchos aspectos importantes del Programa, sin embargo, nunca se materializaron.¹⁷ La falta de seguimiento dado a esta política es atribuible, en parte, al mayor peso otorgado a los planteamientos del Acuerdo sobre las políticas educativas anteriores. Otro elemento decisivo en la falta de concreción de lo programado, fue la inestabilidad administrativa en las instituciones educativas durante el sexenio, tanto en Chiapas como en el centro del país. A partir de los cambios administrativos efectuados en los más altos niveles de la DGEI en 1992, esta institución dirigió la gran mayoría de sus recursos al proyecto de desarrollo curricular, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo, dejando atrás

¹⁷ En Chiapas, propuestas para crear un bachillerato pedagógico especializado en la educación indígena, todavía no se han discutido oficialmente. Tampoco se han realizado talleres de investigación para los fines del desarrollo curricular regional.

otros elementos integrales de la modernización. En Chiapas, hubo cinco cambios en la dirigencia del Departamento de Educación Indígena en el transcurso de sólo cuatro años. No es sorprendente, entonces, que el plan operativo para la educación indígena en el estado, elaborado bajo las directrices de la DGEI, haya quedado en el olvido.¹⁸

Hay que reconocer también que la transferencia de poder de decisión y responsabilidad financiera de la federación a los estados, limitó la capacidad de la DGEI para llevar a cabo sus propios proyectos. Desde la firma del Acuerdo en mayo de 1992, la instrumentación de la reforma ha dependido del apoyo presupuestal de los servicios educativos estatales. En el caso de la educación indígena en Chiapas, tal apoyo no ha sido adecuado para implementar eficazmente, los proyectos de modernización.

II. FUNDAMENTOS JURIDICOS DE LA EDUCACION INDIGENA BAJO LA MODERNIZACION

Durante el sexenio de Salinas, el gobierno emprendió una serie de actos legislativos que pretendieron dar respaldo jurídico a la educación indígena como un proyecto de promoción y fortalecimiento cultural. Aquí presentamos una síntesis de las bases jurídicas de la educación bilingüe-bicultural en México y de las acciones legislativas del sexenio anterior que consideramos más importantes en este campo.

La Constitución Mexicana

La educación indígena, al igual que toda la educación pública, tiene su base jurídica en el Artículo 3o. de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece la naturaleza laica y gratuita de los servicios educativos impartidos por el

¹⁸ Véase DGEI, DGSCEP. *Programa para la Modernización de la Educación Indígena, Chiapas. 1990-1994.*

Estado, y la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria.¹⁹ El segundo párrafo del Artículo 3o. asienta que la educación:

Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La noción de "desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano", juega una importante función jurídica en el texto constitucional. Se supone que el sistema educativo tiene la obligación de ajustarse constantemente a las demandas del momento histórico para cumplir con este mandato. Aunque por sí mismo, no trae nada novedoso, mencionamos este párrafo porque ha sido citado en los años recientes por la DGEI, para fundamentar sus acciones a favor del desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.²⁰ Se asume que el "desarrollo armónico" de un niño indígena solamente puede propiciarse en la escuela, mediante el uso de su lengua materna y patrones de enseñanza-aprendizaje culturalmente apropiados, por lo menos durante los primeros años

¹⁹ El 5 de marzo de 1993, se publicó en el Diario Oficial un decreto en que se reformuló el Artículo 3o. Constitucional, para extender el carácter obligatorio de la educación a la escuela secundaria.

²⁰ Véase SEP, DGEI. *Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena*, 1990, p. 50: "Para el cumplimiento de tal propósito, la educación indígena que se instrumenta con los diversos grupos étnicos mexicanos, debe enfatizar el desarrollo de las lenguas vernáculas y de los elementos socioculturales de cada etnia, juntamente con la enseñanza del castellano y de los aspectos relevantes de la cultura nacional y universal a fin de propiciar en el niño indígena el desarrollo de una personalidad equilibrada y rica en potencialidades. Véase también el nuevo texto *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*, SEP, DGEI, 1994.

de instrucción. Irónicamente, dentro del mismo párrafo, se encuentra la base jurídica de la fuerte orientación nacionalista que caracteriza las políticas educativas del sexenio.

Artículo 4o. Constitucional

En diciembre de 1990, la educación indígena bilingüe-bicultural recibió por primera vez reconocimiento constitucional. A raíz de las recomendaciones del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo²¹ y de una consulta con organizaciones indígenas y no indígenas de México, el presidente Salinas firmó un decreto que adicionó al Artículo 4o. Constitucional, incorporando por primera vez a los pueblos indígenas en la definición oficial del estado y dando reconocimiento a sus derechos fundamentales. El nuevo texto del Artículo es el siguiente:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta su práctica y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

²¹ Artículo 2 del Convenio 169 señala que "los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad." Artículo 28 del Convenio recomienda que los países adopten disposiciones "para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas."

El texto trae varios elementos que permiten el desarrollo oficial de una nueva visión de la educación indígena y del indígena dentro de la educación. Primero, su reconocimiento de la naturaleza pluricultural de México significó que los materiales educativos producidos bajo la modernización deberían reflejar con fidelidad la historia y composición étnica del país, y que la noción de la llamada "cultura nacional" tendría que reexaminarse.

Segundo, estableció el papel de la ley en la protección y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas, reconociendo la legitimidad de éstas como medios y objetos de estudio. El modelo de la educación bilingüe vigente en el campo hasta entonces, conceptualizó las lenguas indígenas como meros puentes al aprendizaje del castellano y a la integración cultural. La adición al Artículo 4o. validó la conceptualización de la educación bilingüe-bicultural como un proceso de consolidación de la lengua y cultura materna del niño, en que el aprendizaje del español y de la cultura mayoritaria eventualmente complementarían, pero nunca reemplazarían lo que es propio del niño.²² Implicó que los esfuerzos puestos en marcha hasta la fecha para fomentar la aplicación de tal modelo, poco exitosos según la propia DGEI, tendrían que ser multiplicados. De hecho, el lenguaje del Artículo se ha utilizado para fundamentar una diversidad de propuestas a favor de la educación bilingüe-bicultural durante los años recientes.

²² Esta conceptualización fue propuesta originalmente por las organizaciones indígenas al final de los años 70. En las Conclusiones del Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1979), se manifestó que "nuestra educación debe ser bilingüe-bicultural y ser reconocida por las leyes. Bilingüe porque es necesario enseñar a hablar, leer, escribir y la estructura gramatical de cada lengua indígena en particular y el español. Bicultural, en tanto que primero debemos enseñar y fomentar nuestra propia cultura y después los valores de otras culturas". Véase Gerardo López y Sergio Velasco (comp.) *Aportaciones indias a la educación*, 1985. pp 123-148.

La Ley General de Educación

El 13 de julio de 1993 el Diario Oficial de la Federación publicó una nueva Ley General de Educación, reemplazando la Ley Federal de Educación de 1973, vigente durante los 20 años pasados. La nueva ley retoma muchos elementos de la anterior. Al mismo tiempo, da respaldo jurídico a los planteamientos de la modernización educativa, con énfasis particular en el federalismo, la equidad educativa, los contenidos curriculares, la participación social, y la función magisterial. Aquí mencionamos los aspectos de la ley que consideramos más relevantes para la educación bilingüe-bicultural y el desempeño de la labor docente:

Artículo 7o.- La educación que imparta el Estado...tenderá a:

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV. Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional—el español— un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.²³

Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendentes a establecer...una mayor equidad educativa. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones de mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

Artículo 38.- La educación básica, en sus 3 niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las

²³ Esta es una reformulación de la Ley Federal de Educación de 1973, la cual decía solamente "sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas". El nuevo texto retoma el lenguaje del Artículo 4o. constitucional.

características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Artículo 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria. Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y autorización de la Secretaría contenidos regionales que —sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados— permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

La nueva Ley General de Educación contiene varios elementos claves para la educación indígena. En su conjunto, establece que: 1) la federación, los estados y las municipalidades deben proponer contenidos educativos que valoricen las tradiciones culturales de cada grupo étnico; 2) la educación debe promover el desarrollo de las lenguas indígenas, así como el aprendizaje del español; 3) los servicios educativos deben concentrarse en las regiones que más sufren de un rezago educativo, y 4) las autoridades educativas deben priorizar la instrumentación de programas educativos de calidad en las escuelas bajo su supervisión sobre cuestiones administrativas.²⁴

²⁴ El artículo 40. de la nueva ley, que especifica la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, también tiene un impacto importante en la dinámica sociopolítica de la educación indígena a nivel local. Este artículo ignora la importancia tradicional que tiene la labor juvenil en la economía familiar indígena. En los Altos de Chiapas se escucha frecuentemente de maestros bilingües o caciques locales que se aprovechan de esta ley para multar o extorsionar a los padres de familia que se resisten enviar sus hijos a la escuela.

Varios funcionarios de la DGEI identifican el Artículo 38, y su llamado a adecuar los contenidos educativos a las características culturales y lingüísticas de cada grupo étnico, como el elemento legislativo que más que cualquier otro, respalda sus labores.

El federalismo educativo y la DGEI

En Marzo de 1994, el Reglamento Interior de la SEP asignó una nueva función a la Dirección General de Educación Indígena con base en los planteamientos del *Acuerdo* y de la Ley General de Educación de 1993.²⁵ Dentro del marco del federalismo, la Dirección deja de encargarse de la operación de programas educativos, quedándose con responsabilidades exclusivamente normativas y de seguimiento y evaluación de los programas, excepto en el caso de proyectos de carácter experimental.²⁶ Todo lo que propone la DGEI debe tener una orientación "bilingüe-pluricultural" que asegure la formación integral de los alumnos indígenas, así como también que "proteja y promueva el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos, y formas específicas de organización". Es notable la influencia del Artículo 4o. en el lenguaje del reglamento, que por ningún lado menciona explícitamente el papel castellanizador de la DGEI, tan destacado en los reglamentos anteriores.²⁷

²⁵ Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 26 de marzo de 1994.

²⁶ En realidad, los estados se han encargado de la operación de los servicios de educación indígena desde mayo de 1992, con la ratificación del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

²⁷ Originalmente, las responsabilidades de la DGEI fueron definidos exclusivamente en términos de la castellanización de los indígenas monolingües. Véase *Diario Oficial de la República* del 12 de septiembre de 1978.

III. PROYECTOS NACIONALES DE REFORMA CURRICULAR

El Plan y programas de estudio de la Educación Primaria 1993

La educación primaria está definida en la política sexenal como el componente básico de la educación nacional. Según el Programa para la Modernización Educativa, se le concibe no sólo como "un escalón que conduce hacia grados superiores, sino una etapa completa y suficiente que ofrecerá elementos para vivir mejor, para vincularse a la producción y para profundizar o ampliar lo ya aprendido..."²⁸

En 1990-1991, El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) diseñó un nuevo modelo educativo para orientar la reformulación de los planes y programas de estudio de la educación básica, de acuerdo con el enfoque de "Necesidades Básicas de Aprendizaje" adoptado por la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos.²⁹ Se planteó una educación cuyo objetivo principal sería orientar a los niños mexicanos hacia el desarrollo nacional mediante la ciencia y la tecnología, y prepararlos para el aprendizaje autónomo y permanente. Además de enseñarles destrezas fundamentales de comunicación, la educación tendría que generar en los educandos "actitudes de búsqueda y metodologías de investigación, pensamiento crítico, creatividad hacia la resolución de problemas, y conocimiento de la realidad local y regio-

²⁸ Programa para la Modernización Educativa. Sección 1.2.3.

²⁹ Llevado a cabo entre el 5 y 9 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, la Conferencia fue organizada por UNESCO, UNICEF, UNDF y el Banco Mundial. Las necesidades básicas de aprendizaje se refieren a los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. Véase *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia. Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos*, 1990.

nal.³⁰ Todo esto implicaría un cambio significativo en el enfoque metodológico de la práctica docente.

La Subsecretaría de Educación Básica respondió a estos planteamientos con la publicación de su nuevo Plan y programas de estudio de la educación primaria 1993. El plan se dirige al fortalecimiento de los "aprendizajes básicos": la lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de México.³¹ Los programas de estudio se organizan en ocho asignaturas; en cada una se identifican los temas o "ejes temáticos" que corresponden a los seis grados de la primaria. Para primero y segundo grado, los contenidos de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica están integrados en el estudio del ámbito social y natural, dentro de la asignatura "Conocimiento del Medio".

El plan de estudios hace claro que en todo el proceso educativo, la adquisición de conocimientos debe estar vinculada al análisis y reflexión por parte de los niños.³² Pretende orientar a los docentes hacia una pedagogía interactiva que permita a los niños construir sus propios conocimientos, y acabar con la enseñanza tradicional que los convierte en meros receptores de información.

³⁰ CONALTE. *Hacia un nuevo modelo educativo*, 1991, pp. 115-116. EL CONALTE prestó del Instituto para la Educación de la UNESCO un sistema para clasificar las necesidades básicas de los niños mexicanos, en el cual se definió como esencial su: 1) acceso a la información; 2) claridad de pensamiento; 3) comunicación efectiva; 4) comprensión del medio ambiente; 5) comprensión del hombre y la sociedad, y; 6) desarrollo personal.

³¹ SEP, *Plan y programas de estudio de la educación primaria 1993*. El programa de estudios anterior, vigente con pocos cambios desde 1974, contempló la historia como componente no diferenciado en el estudio de las ciencias sociales.

³² *Ibíd.* p. 13

El cambio metodológico más pronunciado se encuentra en el área de Español. El Plan pone fin al enfoque gramatical estructural, vigente a lo largo de las décadas anteriores. En su lugar, promueve un enfoque funcional-comunicativo, que implica el desarrollo de la lengua oral y escrita dentro de contextos significativos y a partir de situaciones de comunicación auténtica.³³ Exige que entre 30 y 45% del tiempo escolar se dedique a esta asignatura.

El nuevo Plan y programas está vigente en la actualidad para todos los docentes de primaria de la República y por eso, su impacto potencial en el campo de la educación indígena debería analizarse con detenimiento. No cabe duda que, si el nuevo enfoque pedagógico que trae el programa lograra impulsar en las escuelas bilingües la transformación de la práctica docente que pretende, haría mucho para cambiar la estructura de poder en el aula que tradicionalmente ha reducido a los niños indígenas a meros objetos de la acción educativa. La instrumentación del trabajo en equipo, por ejemplo, señalado en el Plan como un elemento clave en la organización del aula, permitiría que los niños indígenas trabajaran con más frecuencia en la escuela, según las normas de organización valorizadas en su ámbito familiar.³⁴

³³ Los contenidos y las actividades de la asignatura están articulados según los ejes temáticos: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación literaria, y Reflexión sobre la lengua. Se sugieren como "situaciones comunicativas permanentes" en el aula: 1) la redacción libre de textos; 2) la lectura libre de materiales del Rincón de Lectura; 3) la elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recogen las producciones escritas por los alumnos; 4) la escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro, y 5) juegos de lenguaje.

³⁴ Teorías propuestas en los 70 para explicar el fracaso escolar de niños que pertenecen a minorías étnicas sugirieron que las diferencias culturales entre las expectativas y los estilos interactivos de la escuela y la casa, crean un choque entre el hogar y la escuela. En los Estados Unidos, el uso de dinámicas "cooperativas" en el aula ha sido una de las soluciones pedagógicas más ampliamente difundidas para resolver tales discontinuidades.

Además, según varias interpretaciones, los nuevos programas están diseñados para permitir a los maestros flexibilidad en su planificación escolar. No incluye sugerencias didácticas ni contenidos específicos para el desarrollo de los temas curriculares, entonces, la tarea de definir estos elementos queda en el docente.³⁵ La directora de la DGEI insiste en que esta flexibilidad permite a los maestros indígenas adaptar los contenidos y sus métodos de enseñanza a las necesidades de sus alumnos: "Lo que hace [el nuevo programa] es precisamente dejar las puertas abiertas para que en cada caso, la educación se adecúe conforme a la problemática en el medio indígena."

Entrevistas conducidas en escuelas de los Altos de Chiapas confirman que esta idea está llegando al campo. Según un maestro bilingüe, "Ahora estamos libres de escoger nuestra forma de trabajo. Ese programa no nos obliga a hacer tal y como viene, entonces, estamos más libres de adecuar nuestra actividad de acuerdo al medio."³⁶ Se espera entonces, que los maestros bilingües aplicarán el nuevo enfoque pedagógico a la enseñanza de contenidos que tienen significado para sus alumnos indígenas. Esto requerirá mayor entrenamiento, creatividad e iniciativa por su parte.

Cabe mencionar que, a pesar de lo que dicen funcionarios y pedagogos de la educación indígena en cuanto a la adecuación del programa, el nuevo Plan y programas por ningún lado sugiere en forma explícita que los maestros adapten los contenidos educativos

³⁵ Los contenidos de la asignatura de Español están articulados con más detalle que los de las demás asignaturas. Como apoyo didáctico al maestro, sugiere "situaciones comunicativas", actividades que podría organizar el maestro para desarrollar los conocimientos y habilidades señalados.

³⁶ Este maestro ha completado el 5o. semestre de la licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en el programa semiescolarizado de la Universidad Pedagógica Nacional.

a su medio.³⁷ Al contrario, algunos aspectos del Plan traen implícita una visión monolítica de la cultura mexicana. La educación indígena, como subsistema educativo con características y problemas distintos, simplemente no se menciona. La asignatura que promueve el desarrollo de la lengua oral y escrita, por ejemplo, se ha nombrado "Español" en lugar de "Lenguaje", excluyendo las lenguas indígenas del panorama educativo. Este detalle crea un fuerte incentivo para que los maestros bilingües, sujetos a diversas presiones para cumplir con los requisitos del Plan y programas, planifiquen sus actividades de lectura y escritura exclusivamente en español.³⁸

Según técnicos de la DGEI, está contemplado para el año 1995 la elaboración de un plan y programa de estudios específicamente para la educación primaria indígena. Pero hasta la fecha y para el corto plazo, los maestros bilingües en servicio, dependen del Plan y programa nacional como su único guía oficial para la planificación curricular.

Los nuevos libros de texto

Con base en el compromiso establecido en el Acuerdo de renovar los materiales educativos, la Subsecretaría de Educación Básica inició en 1993 la introducción de nuevos libros de texto gratuitos para la educación primaria, proceso que se completó en

³⁷ El Plan sí deja al maestro la libertad de escoger sus propios métodos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura.

³⁸ Los maestros bilingües en los Altos de Chiapas tienen obligación de entregar planes semanales de clase, en que especifican las "situaciones didácticas" que tienen programadas para cada asignatura del currículum oficial. Por ser "Español" la asignatura que recibe mayor atención en el *Plan y programas de estudio*, los maestros se sienten obligados a planificar sus actividades didácticas en ese idioma, y no en la lengua materna de sus alumnos, que debería ser el medio de instrucción para los niños indígenas de primero y segundo grados.

el otoño de 1994. Hasta la fecha se han publicado un total de 33 nuevos títulos que reemplazan a todos los libros de texto anteriores de 1o. a 6o. grados.

En algunos casos, los nuevos libros toman prestados contenidos de los anteriores. Pero, muchos de sus contenidos son nuevos, producto de un concurso nacional convocado bajo el enfoque pedagógico constructivista, promovido por la SEP. De acuerdo con estos criterios, los libros pretenden convertir a los niños en agentes activos de la generación y análisis de sus propios conocimientos. Algunos libros, tales como los de Español y Matemáticas de 1o. a 3o. grados, reflejan con más fidelidad que otros el nuevo enfoque. Sin embargo, en general puede afirmarse que los libros defienden un papel más participativo y reflexivo para el alumno, inclusive insisten en el uso de formas cooperativas de resolver problemas académicos, rompiendo así con la tradición individualista que ha dominado la educación en México. Hay que reconocer, por supuesto, que los libros sólo son tan buenos como el maestro que organiza su uso en el aula.

Todos los títulos están publicados exclusivamente en español, menos en el caso del libro de matemáticas del primer grado, que se ha traducido a 4 lenguas indígenas —Chol, Maya, Totonaco y Huasteco (Tenek)— Estos libros se están probando en las regiones correspondientes en forma experimental.

Es intención de la Subsecretaría que los libros nacionales sean utilizados en todas las escuelas primarias del país, ya sea en el medio urbano, rural, monolingüe español o indígena bilingüe. Aunque los niños indígenas frecuentemente no entienden sus contenidos, los maestros bilingües se encuentran con pocas alternativas al uso de estos libros si quieren cumplir con los requisitos del currículum nacional.

El cambio de libros de texto ha provocado reacciones diversas entre los maestros bilingües en servicio en los Altos:

"Están bien más o menos. Se entienden...también los niños los admiran y les llama la atención. Vienen bien ilustrados...entonces, yo pienso vamos a empezar a notar los resultados del trabajo, tal vez en febrero".

"Los textos no vienen de acuerdo con el nuevo programa. Por ejemplo el libro de historia que está todo cuatrapiado, no coincide con el nuevo programa. Hasta en la tele cuántas cosas dicen...que el cambio de programa, que libros de texto. Pero sólo cambiaron de pasta. Siguen los mismos contenidos. Por ejemplo el español, los libros anteriores vienen junto con lectura y ejercicio. Sólo lo separaron, lo cambiaron de pasta y hasta allí terminó."

"Pues, yo no muy los utilizo porque no lo tienen todos. Sólo tienen como unos no sé cuántos. Y a veces no están adaptados al medio; todo esto es de la ciudad. Para los libros recortables, no hay tijeras y los niños no lo pueden comprar."

"Los [nuevos] libros de español, matemáticas, están mal diseñados para mí. Estaba mejor el otro libro anterior, el integrado. ¿Sabe por qué? Porque vienen marcados sus páginas, en qué páginas están. En cambio, el nuevo plan y programa, sin páginas, sin nada, y nada más puntos. A veces no coincide con los libros."

Estos puntos de vista reflejan la variedad de opiniones que existe en las escuelas bilingües sobre los nuevos materiales proporcionados por la SEP. Por un lado, hay una receptividad a lo que es nuevo y estéticamente agradable, tal como son los libros de texto. Por otro lado, los maestros sienten una falta de orientación general en cuanto al uso de los libros. Están acostumbrados a trabajar con un programa de estudios en que todo está dado, y la mayoría no cuenta con los elementos necesarios para hacer un uso creativo de los nuevos materiales a su alcance. Tienen razón en identificar una cierta falta de relación entre los libros de texto y el nuevo *Plan y programas de estudio*; cuando los autores elaboraron los contenidos de los libros, aún no tenían conocimiento de la

versión final de Plan y programas³⁹ Además, asumen correctamente que los libros no toman en cuenta ni el medio en que viven sus alumnos, ni las circunstancias marginales bajo las cuales trabajan los maestros rurales.

EL PEAM

Dentro del marco de Acuerdo Nacional y su Programa Emergente para la Actualización del Maestro (PEAM), el gobierno federal organizó para el año 93-94 un curso de actualización en el manejo del nuevo Plan y programas, instrumentado por las autoridades educativas de cada entidad. En Chiapas, los Servicios Educativos (SECH) organizaron el curso de acuerdo a la estrategia piramidal de capacitación que se acostumbra usar en toda la República para capacitar al magisterio en masa.⁴⁰ Este sistema, eficiente en términos cuantitativos, puede ser desastroso en términos cualitativos. Según los maestros bilingües entrevistados, se les

³⁹ SNTE. 1er. Congreso Nacional de Educación, Documentos de Trabajo para su Discusión: Primaria, Los Cambios en la Educación Básica, 1994, pp. 16-18. Los nuevos libros de texto y el nuevo Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria, se hicieron públicos precisamente al mismo tiempo, el 5 de agosto de 1993. Los Guiones Técnico-pedagógicos que se distribuyeron a los interesados en el concurso para los libros de texto fueron elaborados por un equipo diferente al que hizo el Plan y Programas de Estudio 1993.

⁴⁰ Esta estrategia está diseñada para superar la escasez de recursos financieros y humanos que padece el sistema educativo. Expertos de las instituciones normativas en el Distrito Federal presentan los contenidos de la capacitación al personal técnico-pedagógico de cada entidad. Estos se convierten en los expertos que capacitan a los llamados "multiplicadores", usualmente supervisores regionales y directores de escuela. Estos multiplicadores, a su vez, capacitan al magisterio en general, alcanzando así a todos con poca inversión de recursos.

dio un curso de muy baja calidad, que duró entre dos y cinco días conforme a la disposición de cada "multiplicador". La falta de capacitación de los propios capacitadores, y el poco tiempo dado para la realización de actividades, dicen los maestros, son los factores que perjudicaron la efectividad del curso:

"El nuevo plan y programa debe ser bueno, tal vez, pero nada más le digo, debe haber un curso de actualización sobre el manejo de eso, porque hemos tenido maestros medio "chafas". Queremos uno que nos responda, que nos diga tal, así se maneja."

"Para serle sincera, los mismos asesores no fueron bien capacitados, que no saben donde empezar ni donde terminar y regresamos igual. Y creo que ellos no tienen la culpa. Los culpables son los que programan ese tipo de planes. Deben dar suficiente tiempo para analizar cómo viene integrado el programa. Entonces...lo poco que yo entendí ese día, lo poquito que nos dio también el asesor, pues es lo que he echado a andar."

Además de su corta duración e inadecuada presentación, el curso fue caracterizado por una falta de seguimiento y evaluación. Estudios comparativos sobre el impacto de la capacitación en la calidad de la práctica docente de maestros ya en servicio, muestran que los cursos de corta duración que no vienen acompañados por seguimiento o supervisión directa en el aula tienden a ser inefectivos.⁴¹

⁴¹ S. Raudenbush et. al. *On the Job Improvements in Teacher Competance*. World Bank Policy Paper, 1992.

IV. LA EDUCACION PRIMARIA INDIGENA BAJO LA MODERNIZACION

La Universidad Pedagógica Nacional

El diagnóstico general que presenta la DGEI en su programa de modernización identifica como uno de los problemas más serios de la educación indígena, la irregular e inadecuada formación que tienen los docentes, resultado en parte de "la inexistencia de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena."⁴² En 1990 casi el 40% de los maestros bilingües en servicio a nivel nacional, no habían concluido estudios de bachillerato y sólo un 43% terminó sus estudios normales o profesionales.⁴³ En el estado de Chiapas, las cifras actuales son aún más críticas; 61% de los docentes de la primaria indígena no han concluido estudios más allá del bachillerato y de éstos, más de 1,300 maestros de la primaria (24.76%) tiene completos solamente estudios secundarios.⁴⁴ Técnicos del Departamento de Educación Indígena en Tuxtla-Gutiérrez citan el perfil académico de los docentes bilingües como el obstáculo más serio para el mejoramiento cualitativo de la educación bilingüe en el estado.

En 1990 la SEP pretendió resolver esta situación con la creación de programas de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigidos específicamente a los docentes que trabajan en el medio indígena. Instrumentados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde centros regionales en todo el país, estos nuevos programas se diseñaron en una modalidad semi-

⁴² SEP, DGEI. *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*. p. 17

⁴³ SEP, UPN *Proyecto: Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria dirigida a docentes del medio indígena, 1990*. Aún los maestros normalistas carecen de una preparación, conforme a los parámetros de la educación indígena.

⁴⁴ Departamento de Educación Indígena, Tuxtla-Gutiérrez, Chiapas.

escolarizada, con el fin de abrir un espacio de formación profesional para el magisterio bilingüe ya en servicio, de acuerdo con "las necesidades concretas de su quehacer educativo."⁴⁵

Específicamente, los programas buscan que el maestro:

- a) considere su práctica docente como objeto de estudio y de reflexión;
- b) adquiera una profunda comprensión de los contextos socioculturales e institucionales en los que realiza su labor;
- c) analice el conjunto de factores que influyen en el proceso educativo;
- d) problematice y cree alternativas para el desarrollo creativo de su práctica docente.⁴⁶

El plan de estudios de estas licenciaturas, producto de la colaboración institucional entre la UPN y la DGEI, divide los contenidos de ambas carreras conforme a cuatro líneas de formación: la psico-pedagógica, la socio-histórica, la antropológica-lingüística y la metodológica. Durante sus últimos semestres de estudio, los maestros conducen análisis más profundos sobre aspectos problemáticos de la práctica docente, en preparación para el requisito final de titulación: La elaboración de una propuesta pedagógica innovadora dirigida al mejoramiento de su propia práctica.

En el estado de Chiapas, la UPN tiene subsedes en Tuxtla-Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Palenque y Bochil donde un total de 1123 maestros bilingües están inscritos en el programa de licenciatura en Educación Primaria para el año 1994-95, que representan casi un 20% de los docentes que prestan sus servicios en la primaria indígena a nivel estatal. La subse de San Cristóbal, con 639 maestros bilingües inscritos, es la que

⁴⁵ SEP, UPN, 1990. *op.cit.* p. 5

⁴⁶ *Ibid.* pp. 10-11.

atiende mayor número de maestros bilingües en todo el territorio nacional. En marzo de 1995, se graduó la primera generación de maestros egresados de este programa. La conclusión de sus propuestas pedagógicas es la única tarea pendiente para que, por primera vez en la historia del país, se titulen docentes especializados en la educación indígena.

Por su impacto potencial en el campo y por el desarrollo tan problemático que han tenido, los programas de licenciatura de Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena de la UPN merecen un estudio aparte. Por el momento nos limitaremos a formular algunas breves observaciones. Durante entrevistas conducidas en las escuelas bilingües de los Altos, se nota la mayor facilidad con que los maestros bilingües inscritos en estos programas dialogan sobre la problemática de la educación indígena, en comparación con los maestros que no están siguiendo estudios universitarios. Discuten con claridad asuntos educativos relacionados con la lengua y cultura de los niños indígenas que, a los demás maestros bilingües se les dificulta articular.

Sin embargo, las ventajas de la licenciatura parecen disminuir, en el contexto de la práctica docente. De hecho, una de las cuestiones en que los programas de la UPN muestran mayor debilidad, es precisamente en la de llenar el vacío entre la teoría y la práctica. A pesar del énfasis que ponen en la reflexión, el análisis y el intercambio de ideas sobre la práctica, el programa ofrece pocas oportunidades para que los maestros-alumnos experimenten con prácticas innovadoras bajo la supervisión de sus asesores universitarios, y ninguna posibilidad para que reciban retroalimentación respecto a su práctica en el campo. El impacto efectivo de este proyecto en la calidad de la educación indígena dependerá en gran medida de cómo la UPN resuelva adecuadamente este problema.

EL PARE y la capacitación del magisterio bilingüe

En cumplimiento del Acuerdo Nacional y del compromiso oficial con la equidad educativa, el gobierno de Salinas estableció en 1992 el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), con

el fin de mejorar las oportunidades educativas en las entidades de la República con mayores índices de analfabetismo, deserción escolar y monolingüismo en lenguas indígenas. Inició sus actividades en julio de este mismo año en los estados de Oaxaca, Hidalgo, Guerrero y, en la entidad más rezagada de todas, Chiapas.⁴⁷ Entre sus diversos componentes, el programa contempló planes para la capacitación y actualización docente, en las cuales el magisterio bilingüe sería sujeto de una atención especial.

Entre 1992 y 1994, el PARE instrumentó tres cursos de actualización para los maestros indígenas de los estados señalados, con la finalidad de responder a las necesidades más apremiantes del subsistema. La mayor parte de las 130 horas de capacitación se dedicó a explorar la teoría y práctica de la educación bilingüe, abordadas por primera ocasión como temas de alta prioridad. Se presentaron bajo la modalidad de taller, programas con las siguientes temáticas:

1992- Metodología para la atención a grupos multigrados

Este curso tuvo el fin de recuperar la experiencia de los maestros bilingües que atienden a niños de dos o más grados dentro de la misma aula, e introducirles a varias propuestas didácticas para el manejo de esa situación, tan común en las escuelas de organización incompleta.

1993- El bilingüismo en la práctica docente indígena

Este curso tuvo como propósito fundamental "sensibilizar al docente sobre la importancia del uso y función de

⁴⁷ De acuerdo con las estadísticas proveídas por el PARE para 1990, en el estado de Chiapas 30% de la población de 15 años y más fue analfabeto, 32% de la población indígena mayor de 5 años de edad fue monolingüe en una lengua indígena y 14.7 de los niños inscritos desertaron de la escuela primaria antes de inscribirse en el siguiente grado. El estado registró una eficiencia terminal de la educación primaria de solamente 28%. SEP, CONAFE, PARE: *Informe de avances 1992-1994*.

la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Según el coordinador del proyecto en Chiapas, "nos dimos cuenta que había mucha confusión entre qué es un dialecto, una lengua, un idioma. También que los maestros no tenían claro el concepto de bilingüismo, ¿a quién se le llama 'bilingüe'? y ¿cuáles son los tipos y grados de bilingüismo? Entonces estas nociones teóricas son las que consideramos con el equipo técnico." Durante los últimos días de taller, los maestros manejaron un instrumento lingüístico para detectar el grado de bilingüismo de sus alumnos y trabajaron en equipos para producir textos infantiles en lengua indígena.

1994- La educación bilingüe en la escuela primaria indígena

Presentado como seguimiento al curso anterior en respuesta a la solicitud de casi el 80% de los maestros, este taller se diseñó con el fin de profundizar la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe, con un enfoque más arraigado en la práctica. Los docentes exploraron elementos teórico-metodológicos sobre el desarrollo de la lecto-escritura en la lengua indígena. Durante la última fase del taller, analizaron el concepto de "aprendizaje significativo", para contextualizar su práctica de acuerdo con las experiencias y características culturales de sus alumnos.

En el estado de Chiapas, el curso alcanzó a un promedio de 70% del magisterio bilingüe cada año de los tres que duró el programa, que lo convierte en el de mayor impacto para la capacitación del magisterio bilingüe a lo largo del sexenio. En diversas entrevistas, los maestros manifestaron su entusiasmo por recibir más información relacionada con el bilingüismo:

Que se siga llevando a cabo estos cursos de bilingüismo, porque es lo que a nosotros nos interesa y está

enfocado hacia nuestro campo de trabajo y cómo hay que enseñar.

Ahora, como decía la maestra, cien por ciento debemos utilizar la lengua materna, para que entiendan los niños, porque si hablamos de puro español, no hay comunicación.

La recomendación de utilizar la lengua materna del niño 100% del tiempo, sin enseñar el español, no ha sido parte del currículum del PARE. Esta percepción, más bien, refleja el impacto del curso en las actitudes de los maestros hacia las lenguas indígenas. De hecho se observa en las escuelas bilingües de los Altos, mayor uso del tzotzil y tzeltal que hace tres años, y como resultado, mayor participación de los niños indígenas en las dinámicas del aula. No cabe duda que los cursos del PARE han contribuido a estos cambios.

Las quejas que se escuchan en cuanto a los cursos se refieren a la calidad de la instrucción. Frecuentemente, los maestros bilingües expresan dudas sobre las cualificaciones de los instructores, y su conocimiento del tema. La falta de expertos en bilingüismo y pedagogía es un hecho en Chiapas, tal que el PARE tiene que reclutar a los propios maestros bilingües para llenar su necesidad de asesores, aunque solamente contrata maestros con nivel de licenciatura. No obstante, algunos técnicos de la educación indígena en el estado sostienen que no es la calidad de instrucción sino el formato de los talleres lo que les desagrada a los maestros. Acostumbrados al estilo tradicional de "exposición de conocimientos" por parte de sus propios mentores, los docentes bilingües esperan que llegue alguien a decirles exactamente qué deben hacer, y por eso, no consideran como legítima la pedagogía constructivista utilizada por el PARE. Por su parte, los técnicos del PARE esperan seguir utilizando el diálogo y el análisis de experiencias en grupo, para hacer a los maestros más reflexivos sobre la docencia bilingüe.

**Reformas curriculares:
Libros de texto en lengua indígena**

Bajo la modernización, una de las líneas de trabajo que ha resultado más fructífera para la educación indígena ha sido el Desarrollo Curricular, y dentro de éste, el proyecto de elaboración de libros de texto en lenguas indígenas, coordinado por la DGEI con apoyo financiero del PARE. Hasta el inicio del año escolar 1994-1995, la DGEI había publicado y comenzado a distribuir nuevos libros de textos para los niños de primero y segundo grados en 47 lenguas y variantes dialectales.⁴⁸ Los libros no son traducciones de los textos nacionales. Más bien cada libro fue elaborado por un equipo de pedagogos, etnolingüistas y/o maestros bilingües según criterios culturales y lingüísticos establecidos por ellos mismos, conforme a las orientaciones generales dadas por la DGEI. En algunos casos, el trabajo de investigación y diseño se hizo en el Distrito Federal; en otros, los equipos fueron comisionados por la DGEI o el PARE para trabajar en sus centros administrativos regionales. Tal fue el caso de los libros de texto tzotziles y tzeltales en Chiapas.

El proyecto se inició a nivel nacional al principio de 1993, con el objetivo de proporcionar a los maestros bilingües materiales que facilitaran el desarrollo de la lecto-escritura en lenguas indígenas, y orientaran el manejo de "contenidos étnicos" en las demás asignaturas. Según la antropóloga Ludka de Gortari, se pretende asegurar que "esta educación sea adecuada a las carac-

⁴⁸ Según el ex presidente Salinas, la distribución de estos libros permitirá que la educación nacional supere "una contradicción inaceptable de la acción educativa gubernamental: Postular en la norma una educación bilingüe, respetuosa de la pluralidad cultural, y carecer en los hechos de material educativo que hiciera factible el cumplimiento de tal orientación política." Carlos Salinas de Gortari, el 6 de junio de 1994, durante una conferencia de prensa en que se presentaron públicamente los nuevos libros de texto en lengua indígena, elaborados por la DGEI. En *El Financiero*, 07-06-94.

terísticas lingüísticas y culturales de los grupos indígenas", como señala el Artículo 38 de la Ley General de Educación, de manera tal que "el proceso de la lectura y escritura se dé en la lengua materna de los niños".

Retomando el enfoque pedagógico del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria 1993, los libros promueven una conceptualización funcional y comunicativa de las lenguas indígenas. Quiere decir, pretenden hacer que el niño aprenda a expresarse en forma oral y escrita con eficacia. El coordinador del proyecto explica:

La idea es que el niño maneje la lengua con una competencia que le permita conocer las diferentes formas de poder expresarse. Hay diferentes formas de utilizar la lengua, entonces que el niño las conozca y las maneje con propiedad. Permite además de eso abrir nuevos usos, nuevos espacios que antes no se habían utilizado. Por ejemplo, utilizar la escritura...pero no nada más escribir sino conocer diferentes géneros literarios en la propia lengua. Empezar a escribir cartas, recados, hacer periódico mural, elaborar diferentes carteles en la lengua, o sea, empezar a ampliar el uso de esto mismo.⁴⁹

Es la intención de la DGEI que sus libros sirvan no solamente como libros de lenguaje sino también como "Libros Integrados", o sea, que integren los contenidos de las ciencias sociales, naturales y el civismo, alrededor de temas significativos para el niño.⁵⁰ En cada caso, se han esforzado en escoger y ordenar los contenidos

⁴⁹ Mtro. Eleuterio Olarte, Etnolingüista Totonaco, Coordinador del Proyecto de Libros de Texto de la DGEI.

⁵⁰ Los temas abordados en los libros incluyen: La familia, la comunidad, el medio ambiente, costumbres y tradiciones, la escuela, el trabajo y el tianguis, los fenómenos naturales, y México.

a partir de los valores, conocimientos y organización misma del grupo étnico, con el propósito de reforzar la identidad cultural del niño, y evitar así el choque cultural que tradicionalmente ha propiciado la educación indígena. Según el coordinador, lo que distingue a estos libros de los textos que ha publicado la DGEI en el pasado:

Es la temática como se va trabajando. El programa nacional empieza a partir de la unidad con el tema "yo", o sea "el niño", el niño con su nombre. Nosotros, analizándolo sentimos que tenemos que partir de acuerdo a la organización que tiene la comunidad indígena. Y dentro de la comunidad, el nombre del niño no es parte central, sino es "la familia", o sea...tiene más peso la función que tiene el individuo dentro de la familia que un individuo solo. Si esa es la concepción, si la parte fundamental es la familia, entonces allí vamos a empezar a trabajar los textos, para que se refleje esa identidad cultural...A partir de que tenga una identidad y valores culturales, podrá adquirir cuantas culturas quiera después.

La publicación de los libros de texto en lengua indígena ha sido acompañada por la publicación de libros de texto para la enseñanza del español como segunda lengua, articulada para niveles inicial, intermedio y avanzando. Los autores intelectuales del proyecto pretenden que, a través de un programa de alfabetización en la lengua materna y de la enseñanza sistemática del español como segunda lengua, los niños desarrollarán un bilingüismo coordinado. Su manejo de las dos lenguas les permitirá enterarse exitosamente del programa nacional, al mismo tiempo que mantienen sus estudios de la lengua y cultura indígena.

Lineamientos para la educación bilingüe-pluricultural

Los maestros bilingües se orientarán en el manejo de los nuevos libros de texto a través de un conjunto de materiales de apoyo y de cursos de capacitación. Cada libro en lengua indígena

viene acompañado por una Guía del Maestro en que se presenta una síntesis del enfoque pedagógico del nuevo material y sugerencias para su aplicación en el aula. Además, se está distribuyendo entre el magisterio bilingüe la más reciente publicación de la DGEI: *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. Este documento establece por primera vez lineamientos metodológicos claros para la implementación de un programa educativo bilingüe-pluricultural.

Orientaciones para la enseñanza bilingüe presenta la visión más actualizada de la educación primaria indígena. Las autoridades educativas de la DGEI esperan que durante el año escolar 1994-95, los lineamientos que expone este documento, junto con los nuevos libros de texto, comiencen a reorientar la práctica de los maestros bilingües de todo el país hacia el legítimo uso y promoción de la lenguas indígenas en el aula. Aquí presentamos una breve síntesis de lo que plantea este importante documento:

En lo lingüístico: La educación indígena busca desarrollar las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua oral y escrita, tanto en las lenguas indígenas como en el español. Sobre todo, se enfoca en la consolidación de la lengua materna (L1) de los educandos. En el primer ciclo de la educación primaria, se aprende la lectura y escritura en la lengua materna y todos los contenidos educativos se tratan utilizando esa lengua como medio de instrucción. La enseñanza o reforzamiento de la segunda lengua (L2) se inicia en forma oral, incorporándola gradualmente como medio de instrucción en forma coordinada con la lengua materna durante el segundo y tercer ciclos. A lo largo de la educación primaria, la lengua materna es área de aprendizaje y medio de instrucción. El maestro debe crear espacios distintos en el aula para las dos lenguas, indígena y español y evitar las interferencias que causa la traducción y el cambio de una lengua a otra dentro de la misma lección.⁵¹

⁵¹ SEP, DGEI, *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*, 1994.

contenidos educativos: Conocimientos relativos a las matemáticas, la historia del grupo étnico, las relaciones del hombre con su medio ambiente, las normas sociales en las relaciones del individuo con la sociedad de la que forma parte, tecnologías apropiadas y las manifestaciones deportivas, artísticas y culturales, son contenidos educativos que se incorporan al programa en lengua indígena durante los tres ciclos de educación primaria. Estos temas se articulan en forma integrada con los contenidos del programa nacional.⁵⁴

En lo metodológico: Orientaciones presta el enfoque funcional-comunicativo del Plan y Programas, adaptándolo a los requisitos del programa bilingüe. El maestro debe organizar las actividades en el aula para propiciar la adquisición y fortalecimiento de la lengua oral y escrita en contextos comunicativos reales, a través de "situaciones comunicativas" y de actividades que tengan un interés verdadero para el niño. Hay que escuchar al niño y animarlo a que hable, que exprese su opinión con libertad y que converse abiertamente con el maestro y sus compañeros. La enseñanza de la lecto-escritura debe enfocarse en la comprensión del significado de diversos textos y géneros literarios y en la

⁵⁴ *Ibid* pp. 30-31. Entre los contenidos étnicos y regionales que debería abordar el maestro se encuentran: historia del grupo, participación social de los miembros de la comunidad en distintas épocas del año, aportes artísticos, científicos y tecnológicos de los grupos indígenas al conocimiento universal, tales como: medicina tradicional, genética de plantas, ingeniería hidráulica, astronomía y matemáticas, la relación hombre-naturaleza y el pensamiento ecológico: formas de organización comunitaria, vida democrática, formas de medir el tiempo, calendario agrícola y solar, el significado de las fiestas, danzas y música tradicionales, manifestaciones de arte popular, los procesos productivos tradicionales, costumbres y tradiciones, a lo largo del ciclo de vida, normas y comportamientos sociales en distintos ámbitos, y las aspiraciones de bienestar y desarrollo que tienen los pueblos.

transmisión de mensajes a través de la palabra escrita. Insiste en que la lecto-escritura no se reduzca al reconocimiento gráfico ni a la copia de palabras. Los niños deberían dedicarse a la elaboración y corrección de sus propios textos, "ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación",⁵⁵ material que se usará después para la enseñanza de formas gramaticales y ortográficas. Se otorga importancia especial a la producción de materiales literarios en el aula, a través de la recopilación de la tradición oral. El maestro debería promover el frecuente intercambio de ideas entre los alumnos mediante actividades de grupo.

Los maestros bilingües, de todas las zonas lingüísticas contempladas dentro del proyecto, recibirán adiestramiento en la aplicación práctica del nuevo programa bilingüe. A nivel nacional, la DGEI ha programado un curso de capacitación de 6 días, ó 48 horas, organizado según la misma estrategia piramidal que usó el PEAM, en que se capacita primero a una cantidad de "multiplicadores" que a su vez regresa a su zona escolar para capacitar a los maestros.⁵⁶ La primera etapa en la cadena de

⁵⁵ Recomienda entre otras actividades formar una biblioteca del aula, recopilar expresiones literarias conservadas en la tradición oral de la región y realizar con los alumnos talleres de creación literaria y encuentros de poesía.

⁵⁶ La DGEI estableció criterios estrictos para la selección de los multiplicadores en cada región lingüística. Debe, ser personal técnico o administrativo que: 1) maneje la lecto-escritura de la lengua indígena hablada en su zona; 2) conozca el nuevo *Plan y programas de estudio de la educación primaria*; 3) cuente con estudios profesionales de licenciatura o normal básica; 4) tenga experiencia en el manejo de grupo; y 5) se sienta comprometido con los objetivos del proyecto. Se planteó una proporción de 1 multiplicador por cada 25 maestros aproximadamente.

Coordinador del Proyecto de Capacitación: Libros de Texto en Lengua Indígena, DGEI, Entrevistado el 8 de septiembre de 1994.

entrenamiento a nivel estatal se llevó a cabo durante los meses de septiembre y octubre de 1994. Originalmente, los responsables del proyecto en la DGEI esperaron que los maestros bilingües iniciaran el ciclo escolar 94-95 con los nuevos materiales en la mano, ya capacitados en su aplicación pero por el retraso en la entrega de los libros a la DGEI, esto no se logró.

V. EL NUEVO PROGRAMA BILINGÜE EN CHIAPAS: EL CASO DE LOS LIBROS DE TEXTO TZOTZILES

En el estado de Chiapas, se han elaborado nuevos libros de texto para los niños hablantes de tzotzil, tzeltal, ch'ol, tojolabal, y zoque. Estos tres últimos forman parte del proyecto que inició la DGEI en 1993. Los libros tzotziles y tzeltales, por otro lado, son "hijos del PARE" y como tales cuentan con una historia más larga y problemática que los demás. Aquí, retomamos el caso de libro de texto tzotzil, para ilustrar lo complejo de los retos que enfrentan los reformistas de la educación indígena en la región Altos.

Antecedentes

El proyecto de libros de texto en lengua indígena fue iniciado en 1992 en cuatro estados de la República: Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Guerrero, dentro de los parámetros del PARE y su plan de acción para las zonas indígenas. El programa contempló la producción de libros en lengua indígena para cada uno de los seis grados de primaria, comenzando con primero, en un total de 8 lenguas, 2 en cada estado. En Chiapas, se seleccionaron tzotzil y tzeltal por ser las lenguas indígenas con mayor número de hablantes.

En coordinación con el PARE la DGEI estableció lineamientos pedagógicos para el diseño de los nuevos libros de texto según el enfoque conductivista³⁷ que había dominado el desarrollo

³⁷ El conductivismo aplicado a materiales educativos implica una enseñanza dirigida, en la que el maestro recibe una serie de instrucciones o "sugerencias didácticas" indicando cómo conducir a sus alumnos en el cumplimiento de objetivos fijos de aprendizaje.

curricular en México durante los 20 años anteriores. En marzo de 1992, se formó en San Cristóbal de Las Casas el equipo de maestros bilingües y etnolingüistas responsables de la elaboración del libro tzotzil de primer grado y la DGEI asesoró a sus integrantes en el marco pedagógico que orientaría su labor.⁵⁸ Los niños aprenderían las letras y sonidos del alfabeto a través del método de "marcha analítica", es decir, comenzarían con palabras y enunciados enteros para llegar luego al análisis de los elementos gráficos y fonémicos del lenguaje. Se elaboraría un Libro de Alumno para la enseñanza de la lecto-escritura y un Libro de Lecturas para reforzar lo ya aprendido.

Una lengua dividida

Desde los años 50, el tema de las variantes dialectales ha sido preocupación de lingüistas y educadores que buscan la creación de materiales para alfabetizar a los indígenas monolingües. Se había enfrentado la diversidad lingüística de la zona tzotzil, a lo largo de los 40 años pasados, utilizando dos principales estrategias: elaborar libros en varios de los distintos dialectos del tzotzil que se hablan en la región, o intentar sintetizarlos en un solo material. Inicialmente, los lingüistas del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil hicieron cartillas especiales para los municipios tzotziles de Zinacantán, Chamula, Chenalhó y Huixtán. Fue hasta 1975 que la SEP hizo una revisión de las cartillas anteriores y decidió elaborar un solo libro para toda la zona tzotzil. En 1982, la DGEI editó nuevos libros, otra vez tomando en cuenta las variantes dialectales correspondientes a los municipios de Huitiupán, Bochil,

⁵⁸ Según miembros del equipo, se les dio poca flexibilidad en la elaboración del libro. "Nosotros teníamos nuestra propia propuesta. Queríamos hacer nuestro propio material de acuerdo a algunos estudios que se han hecho acá, pero ya traían las líneas generales, 'así se debe hacer el material', y nosotros tuvimos que alinearnos a la propuesta". Mtro. Mariano Angelino Rodríguez, etnolingüista tzotzil, integrante de la mesa técnica de la Jefatura de Zonas de San Cristóbal de Las Casas y autor del libro de texto tzotzil.

Chenalhó y Chamula. En 1987, de nuevo se editó un solo libro para la zona.³⁹

Al inicio de este proyecto en 1992, los miembros del equipo decidieron hacer un solo material para todo el grupo étnico. En parte fue una decisión práctica. Según el coordinador del proyecto, atender a las variantes dialectales tzotziles hubiera requerido la elaboración de por lo menos 6 materiales, lo cual no sería posible por falta de recursos financieros. Pero también, fue una decisión política. Se consideró que la unificación de la lengua tzotzil en un libro de texto beneficiaría la región, fortaleciendo la unidad del pueblo tzotzil a través de la unificación lingüística. Además, un estudio dialectológico demostró que las diferencias entre las variantes dialectales del tzotzil son menores. En palabras del etnolingüista tzotzil Mariano Angelino Rodríguez, "se entienden entre sí, hay entendimiento".

¿Qué variante dialectal se usaría en el libro? El coordinador del proyecto explica la lógica de su decisión:

El pueblo más conocido de los municipios que haya sobresalido, ya sea en lo político, en lo económico o en su fiesta tradicional más que nada, en este caso decidimos usar la variante de Chamula. Chamula es el pueblo reconocido no sólo a nivel municipal, estatal, nacional e inclusive internacional, tanto en lo político, social, en todo. Y ahora, ¿por qué no se va a usar su variante en el libro en este caso?

Tomando como punto de partida la variante dialectal de Chamula, un análisis morfológico de las variantes más comunes permitió a los autores insertar en los textos palabras prestadas de otras variantes para reemplazar las que, según su criterio lingüístico, "no están bien dichas".

³⁹ Las cartillas y libros de texto tzotziles publicados de 1975 en adelante, tuvieron muy poca aplicación en las escuelas, debido a la falta de capacitación, seguimiento e interés por parte de maestros y supervisores, y por los escasos textos disponibles en el campo.

El nuevo material que resultó de este esfuerzo, se aplicó con 5 grupos de primer grado en Chamula y Mitontic en forma experimental durante el año escolar 92-93. Según el Maestro Rodríguez, quien coordinó el proyecto piloto, la aplicación del nuevo material fue un gran éxito:

Trabajaron 5 maestros, es decir 5 grupos de primer año enseñando en tzotzil. Los niños, al término del periodo escolar ya sabían escribir en tzotzil. Entonces, lo que dicen los maestros, que a los niños se les dificulta aprender a leer y escribir en tzotzil, eso es una gran mentira, porque en Chamula precisamente tenemos esa experiencia. Los niños sabían escribir más que los mismos maestros, que, por la influencia del español, a veces no saben donde lleva la glotal. Esa fue la experiencia tan formidable que tuvimos.

Cambian las reglas del juego

No obstante los avances logrados por el equipo técnico en los Altos de Chiapas, los años 1992 y 1993 trajeron muchos cambios dentro del aparato educativo a nivel nacional, entre ellos, cambios en la dirigencia de la SEP y la DGEI, la ratificación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y quizás el más significativo, la publicación del nuevo Plan y programas de estudio 1993, que reorientó el enfoque pedagógico de la educación primaria. Bajo su nueva directora, la DGEI retomó la producción de libros de texto en lenguas indígenas ya iniciada por el PARE, expandiendo el proyecto para incluir 19 lenguas y variantes dialectales adicionales, pero con algunas modificaciones importantes: 1) los libros elaborados por la DGEI, de ahora en adelante, retomarían el enfoque funcional-comunicativo propuesto para el área de lenguaje en el nuevo Plan y programas y 2) se diseñaría cada libro de texto por ciclo, o sea para uso en dos grados, en lugar de elaborar un material para cada grado como había planteado el PARE.

En el verano de 1993, después de invertir más de un año de trabajo en el proyecto, los autores del libro tzotzil en San Cristóbal recibieron directrices de la DGEI exigiendo la actualización del libro para hacerlo congruente con los nuevos criterios pedagógicos establecidos por la SEP. "Nos dice la DGEI, ¿saben qué? Por fin, este material ya no se va a usar. Simplemente hay que hacer otro libro".

La transición del enfoque y estructura del libro originalmente propuesta por el PARE al nuevo planteamiento de la DGEI resultó difícil. En cuanto a su estructura, el libro que se había elaborado exclusivamente para niños de primer grado, ahora tendría que servir para primero y segundo, requiriendo la adición de lecturas y actividades apropiadas para un nivel más avanzado. Los requisitos del nuevo enfoque pedagógico serían aún más problemáticos. El equipo técnico tzotzil ya había registrado un avance sustancial en el trabajo con base en el enfoque conductivista de la propuesta original. Presiones para enviar un producto a la imprenta dentro de poco tiempo limitaron seriamente las posibilidades de sustituir este enfoque, ya muy arraigado en el pensamiento de los encargados del proyecto, con el enfoque funcional-comunicativo, aún no definido claramente por los asesores en México.

Los libros

A partir de mayo de 1994, los libros de texto que resultaron de esta segunda fase del proyecto, comenzaron a distribuirse en las escuelas de población tzotzil (y en algunos casos, a escuelas con población tzeltal) en todo el estado de Chiapas. El paquete de nuevos materiales para el primer ciclo consiste en un Libro del Alumno, dividido en 8 capítulos temáticos⁶⁰ mediante el cual "el niño tiene que aprender a leer y escribir" y un Libro de Lecturas que contiene una colección de cuentos, leyendas, cuadros de

⁶⁰ Aborda los siguientes temas: Yo, Mi familia, Los juegos, La escuela, Mi comunidad, Nuestro trabajo, El agua, Las plantas y los animales.

En el verano de 1993, después de invertir más de un año de trabajo en el proyecto, los autores del libro tzotzil en San Cristóbal recibieron directrices de la DGEI exigiendo la actualización del libro para hacerlo congruente con los nuevos criterios pedagógicos establecidos por la SEP. "Nos dice la DGEI, ¿saben qué? Por fin, este material ya no se va a usar. Simplemente hay que hacer otro libro".

La transición del enfoque y estructura del libro originalmente propuesta por el PARE al nuevo planteamiento de la DGEI resultó difícil. En cuanto a su estructura, el libro que se había elaborado exclusivamente para niños de primer grado, ahora tendría que servir para primero y segundo, requiriendo la adición de lecturas y actividades apropiadas para un nivel más avanzado. Los requisitos del nuevo enfoque pedagógico serían aún más problemáticos. El equipo técnico tzotzil ya había registrado un avance sustancial en el trabajo con base en el enfoque conductivista de la propuesta original. Presiones para enviar un producto a la imprenta dentro de poco tiempo limitaron seriamente las posibilidades de sustituir este enfoque, ya muy arraigado en el pensamiento de los encargados del proyecto, con el enfoque funcional-comunicativo, aún no definido claramente por los asesores en México.

Los libros

A partir de mayo de 1994, los libros de texto que resultaron de esta segunda fase del proyecto, comenzaron a distribuirse en las escuelas de población tzotzil (y en algunos casos, a escuelas con población tzeltal) en todo el estado de Chiapas. El paquete de nuevos materiales para el primer ciclo consiste en un Libro del Alumno, dividido en 8 capítulos temáticos⁶⁰ mediante el cual "el niño tiene que aprender a leer y escribir" y un Libro de Lecturas que contiene una colección de cuentos, leyendas, cuadros de

⁶⁰ Aborda los siguientes temas: Yo, Mi familia, Los juegos, La escuela, Mi comunidad, Nuestro trabajo, El agua, Las plantas y los animales.

costumbres, poemas, canciones y adivinanzas, diseñados para apoyar con literatura el aprendizaje básico de la lecto-escritura.

Los dos libros están bellamente ilustrados con escenas que recrean la vida cotidiana del niño tzotzil del campo, y traen textos atentos a las realidades regionales, por ejemplo, la importancia del maíz en la vida familiar y los problemas de salud y producción agrícola que resultan de la degradación del ambiente. En el Libro del Alumno, se nota el intento de los autores de ubicar la enseñanza de las vocales y consonantes dentro del contexto de ilustraciones o textos significativos para el niño. El Libro de Lecturas por otro lado, refleja en su diversidad de contenidos lo riguroso de la investigación y compilación de la tradición oral tzotzil llevada a cabo por sus autores durante los años anteriores. La colección literaria que se presenta, por sí misma representa un paso importante hacia la recuperación del conocimiento regional para los fines de la educación formal.⁶¹

No obstante sus avances, el proyecto de libros de texto tzotziles adolece de una serie de problemas que se observan tanto en los materiales didácticos como en su aplicación en las escuelas bilingües de Chiapas:

1) *Los problemas lingüísticos:* El texto de los libros tzotziles está escrito utilizando una mezcla de variantes dialectales. Aun dentro de una sola narración, se pueden encontrar elementos de las variantes habladas en Chamula, Zinacantán, Mitontic o Chenalhó. Como ya señalamos, esta estrategia fue seleccionada por los autores a propósito, con el fin de fortalecer la lengua y poner fin al "etnocentrismo que mantiene dividido al pueblo tzotzil" en materia educativa. Sin embargo, según diversas opiniones, el producto final de este esfuerzo representa una ofensa a la integridad lingüística de los pueblos tzotziles y tendrá poca aceptación en las escuelas.

⁶¹ En su segunda edición, el Libro de Lecturas tzotzil incluye contenidos "nacionales" además de los contenidos regionales que se encuentran en la primera edición. Estos nuevos contenidos tratan temas relacionados con las fiestas patrias.

El Dr. Robert Laughlin, lingüista especializado en la lengua tzotzil, comenta sobre este asunto: Es un despilfaro total de dinero lo que hicieron. Cuando se mezclan dialectos, lo que se crea es lengua de nadie⁶². Muchos maestros se quejan que ni ellos ni sus alumnos entienden lo que dice el libro y lo dejan de usar antes de investigar más profundamente sus posibilidades como herramienta de instrucción.

La implementación del proyecto en el campo presenta otros problemas. Es notable que una gran cantidad de maestros bilingües no hablan la misma lengua indígena que hablan sus alumnos. En los 7 municipios de los Altos donde la población indígena es de habla tzotzil, un promedio de 35% de los maestros bilingües en servicio pertenecen a grupos de no-tzotziles.⁶³

Dicen los maestros "Pero es que no hablo esta lengua" Bueno, pero si no hablas esa lengua, ¿qué estás haciendo en esa comunidad, no? Por lo menos debe intentar lo que se habla allá. El sindicato siempre ve otra cosa. Coloca a la gente simplemente por "derecho". Dice, "Por derecho va ahí" sin que vean que están afectando la educación misma.⁶⁴

La situación a que se refiere el coordinador del proyecto tzotzil tiene que ver con la ubicación de maestros bilingües en zonas de supervisión según su antigüedad, y no de acuerdo a sus calificaciones lingüísticas para cubrir una plaza particular. Quiere

⁶² Laughlin sugiere como alternativa la elaboración de un solo material en que cada texto se escriba en dos o más variantes dialectales. Enfatiza la importancia de señalar cuál dialecto se está utilizando.

⁶³ Estadística de los municipios de Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Larráinzar, Mitontic, San Cristóbal y Zinacantán. *Concentrado estadístico por etnia, del personal docente de educación primaria. Ciclo escolar 1993-94*. Departamento de Educación Indígena, SECH. Tuxtla Gutiérrez.

⁶⁴ Mtro. Rodríguez

decir que un maestro con mayor número de años de servicio puede ganar en una zona tzotzil cerca de San Cristóbal, que para el magisterio bilingüe es el centro del mundo, aunque el maestro no hable esta lengua, simplemente porque el sindicato premia su antigüedad con mayor acceso al centro urbano.

La situación se pone aún peor por el bajo número de maestros tzotziles a nivel estatal, comparado con las necesidades demográficas de este grupo, lo que resulta frecuentemente en la asignación de maestros tzeltales a la zona. Los que no hablan la lengua de sus alumnos utilizan el español como el único medio de instrucción.

Otro factor que dificulta la aplicación de los nuevos materiales es el limitado manejo de la lecto-escritura en su lengua materna que tiene la mayoría de los maestros bilingües.

Es que los maestros indígenas son analfabetas en su misma lengua. Eso es una vergüenza precisamente y no es justificación [para no enseñar en su lengua materna]. Los maestros deben aprender a leer y escribir en su lengua materna, o la lengua donde están trabajando. Como maestros indígenas, están obligados a aprender.

Este problema es bien reconocido por técnicos de la educación indígena a nivel estatal y nacional. Sin embargo, los esfuerzos para corregirlo han sido escasos e inadecuados. Los cursos de capacitación en la educación bilingüe que se han realizado a nivel regional han dedicado, en el mejor de los casos, solamente uno o dos días al desarrollo lingüístico de los propios maestros. Según expertos, se requiere un entrenamiento intensivo de, por lo menos, dos semanas para que un hablante de tzotzil, ya alfabetizado en español, aprenda en forma adecuada la lecto-escritura de su lengua.⁶⁵

⁶⁵ El Dr. Laughlin, con base en su experiencia en el proyecto "Escuela Maya de Lectoescritura" en los municipios de Zinacantán y Chamula. El Dr. Otto Schumann, experto en lenguas mayances, insiste en la necesidad de un mes de estudio.

2) *La estructura del libro*: Cuando la nueva administración de la DGEI se encargó de la producción de libros de texto en lengua en 1993, se cambiaron las metas del proyecto. En lugar de contemplar un libro de texto para cada grado, como planteó el PARE, presupuestó solamente un libro para cada ciclo, lo que significaría la producción de solamente tres libros en lugar de seis para la primaria.

Estos cambios crearon una situación muy preocupante para los autores del libro tzotzil. Según ellos, los libros tzotziles para el primer ciclo, que ya se está distribuyendo en Chiapas, fueron diseñados nada más para el uso en primer grado.

Cuando empezamos a elaborar el segundo material (el material elaborado según los nuevos criterios pedagógicos), únicamente cambiaron el término. En lugar de decir "primer año", dice "primer ciclo". Pero el contenido del material es para primer año. Entonces tenemos el problema ahorita. ¿Qué les vamos a decir a los docentes del segundo (grado)? ¿Cómo lo van a trabajar? El contenido en sí no corresponde para primero y segundo, únicamente para primer año.

Los libros publicados con financiamiento de la DGEI superaron este obstáculo en una forma sencilla: Dividieron los contenidos del libro para el primer ciclo en dos partes, Parte I para primer grado y Parte II para segundo. Esta estructura permitiría que para cada grado hubiera un libro. Es importante tomar en cuenta que los maestros conceptualizan los contenidos educativos por grado y no por ciclo. Los libros en lengua ch'ol, zoque y tojolabal tienen este formato. Pero el proyecto tzotzil, con otra fuente de financiamiento, quedó sujeto a la estructura editorial original establecida por el PARE, que les comprometió a la elaboración de un Libro del Alumno y un Libro de Lectura. No se pudo hacer materiales para cada grado, ni se permitió que los elaboraran en dos partes.

La falta de coordinación entre las dos instituciones responsables del proyecto y la inflexibilidad del PARE en este asunto, han

causado frustración, tanto en los asesores pedagógicos del proyecto en México como en los autores del libro en Chiapas. Mientras tanto, no se explica por qué el equipo técnico tzotzil no incluyó en los libros contenidos específicos para el segundo grado. La Guía del Maestro que acompaña a los nuevos materiales también se dirige exclusivamente a los maestros de primero, dejando a los niños y maestros de segundo grado fuera del proyecto bilingüe.⁶⁶ Según el coordinador del proyecto, el libro para el segundo ciclo, o sea tercero y cuarto grados, tiene el mismo problema. Estos materiales están en prensa.

3) *El enfoque pedagógico:* A pesar de los esfuerzos para reorientar su enfoque, el libro de texto tzotzil difícilmente cubre los requisitos del marco pedagógico funcional-comunicativo. Los autores del libro sostienen que a partir de las revisiones hechas en 1993, el texto ya se presenta no como un manual para la instrucción conductivista, sino como una herramienta didáctica con "sugerencias" creativas para el maestro. Pero, según el encargado del proyecto, al final de cuentas, el Libro del Alumno tzotzil nunca fue actualizado.

Nosotros habíamos hecho nuestro trabajo de acuerdo con el enfoque que estaba vigente en aquel tiempo, el enfoque anterior. Ya, con el cambio del gobierno dentro de la SEP y aun con la nueva propuesta, nuestro material siguió vigente. No lo volvimos a reestructurar, sino que se quedó como está. Era la intención actualizarlo, pero hasta ahí, nada más quedó. Lo único que hicieron las autoridades fue cambiar algunas palabritas, para que se viera que está actualizado el material, pero el contenido del libro siguió igual que la propuesta anterior.

⁶⁶ En la región Altos, los niños inscritos en segundo grado representan casi el 30% de todos los alumnos que asisten a las escuelas primarias bilingües.

Un análisis de la Guía del Maestro que acompaña al libro sí revela intentos de orientar a los docentes hacia el manejo de dinámicas más participativas en el aula. Además de promover el uso del método analítico para la enseñanza de las letras y sonidos, enfatiza la importancia de desarrollar la expresión oral de los niños a través de la descripción de láminas y del diálogo sobre temas personales. La Guía indica, en forma muy general, maneras de hacer más motivante el aprendizaje, mediante el juego, la redacción y escenificación de cuentos, y la exploración de la comunidad.

Sin embargo, utilizando el libro tzotzil, el niño tiene la posibilidad de escribir o responder al texto solamente 20% del tiempo. Casi todas las actividades didácticas que lleva son cerradas, es decir, requieren nada más la copia de palabras o el llenado de la respuesta correcta. A la Guía le hace falta proveer sugerencias específicas relacionadas con los textos, que permitan a los maestros manejar el libro en una forma adecuada. La Guía no explica los contenidos de más de la mitad del Libro del Alumno, ni se refiere al Libro de Lecturas, perdiendo así una gran oportunidad educativa. En muy pocos casos, indica al maestro cómo desarrollar la lengua escrita a través de las ricas actividades de la lengua oral que se plantean.

Las carencias pedagógicas del material tzotzil se hacen más evidentes si lo comparamos con los libros de texto Tojolabal o Zoque, elaborados por equipos de la DGEI, o con el Libro de Español, elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica. Cada uno de estos libros dedica más del 50% de sus contenidos a actividades que invitan al niño a responder o expresarse en alguna forma. Proveen amplias oportunidades para que el niño reflexione sobre las lecturas, conteste preguntas referentes a su propia vida, experimente con la redacción libre, dibuje e investigue el uso de las letras. Estos elementos definen el enfoque funcional-comunicativo.

¿Cómo se explican las diferencias tan pronunciadas que se encuentran entre el material del PARE y el de la DGEI? No cabe duda que los cambios en el enfoque y estructura del libro, y la excesiva rigidez del PARE perjudicaron el proyecto tzotzil. Los

equipos de la DGEI tuvieron la ventaja de trabajar y enfrentar estos desafíos en estrecha comunicación con sus asesores en la ciudad capital, mientras los equipos del PARE trabajaron casi exclusivamente en sus centros regionales, lejos de la asesoría pedagógica disponible en México, D.F. No obstante estos problemas, nos parece evidente, en el caso de los libros tzotziles, que la atención excesiva a la cuestión lingüística, inclusive la contratación de etnolingüistas sin proveerles del apoyo de pedagogos actualizados en la investigación educativa, causó una desatención a los aspectos pedagógicos de los materiales. Al final de cuentas, las presiones del PARE por tener un producto publicable se impusieron sobre las consideraciones académicas del proyecto. Lo irónico del caso es que el PARE impulsó el proyecto de libros de texto en Chiapas con la intención de compensar las desventajas que sufren las poblaciones marginadas de la entidad. Finalmente, fueron los proyectos de libros financiados por el PARE los que se quedaron marginados.

Oportunidad perdida

La DGEI ha planteado dos líneas de acción que se dirigen a implantar el uso de los nuevos libros de texto en la práctica docente indígena:

- 1) Capacitar a los docentes en el manejo correcto de los nuevos materiales, y
- 2) Establecer centros piloto o "Escuelas de Asesoría" en cada zona lingüística para guiar y monitorear la aplicación de los libros en el aula.

Como ya señalamos, la capacitación de los maestros en el nuevo programa bilingüe fue planificada a nivel nacional, según una estrategia piramidal. La primera fase a nivel estatal se inició en Chiapas en octubre de 1994, con la intención de que los "multiplicadores" ya adiestrados, capacitaran a los maestros de sus zonas inmediatamente después.

Hasta fines de enero, sin embargo, los maestros de la zona tzotzil todavía no habían recibido esta capacitación, simplemente

porque no habían llegado los materiales que forman el programa. Apenas en febrero de 1995, llegaron a sus destinatarios los libros de texto tzotziles para el curso escolar 94-95⁶⁷ acompañados por los materiales de apoyo que les corresponden, i.e. Las Guías del Maestro, el nuevo material *Orientaciones*, y las pruebas de colocación. En fin, los supervisores de zona de los Altos tomaron la decisión de posponer la implementación del programa bilingüe hasta el siguiente ciclo escolar por ya haber perdido medio año sin los materiales. Los maestros bilingües, ahora con la opción de usar los libros tzotziles o no usarlos, tendrán que esperar hasta julio de 1995 para ser capacitados en el manejo del nuevo programa.

La ineficiente distribución de libros de texto, generalizado en toda la zona rural de los Altos, es identificada por los maestros bilingües como uno de los obstáculos más serios para el buen desempeño de su práctica docente.

"El problema es que no hay libros de texto. No tengo libro de historia, no tengo el libro de ciencias naturales, entonces, yo lo hago con lo que está a mi alcance para sacar adelante esas asignaturas. Es un problema bastante serio, porque es muy diferente que tenga el niño el libro en la mano para ver las ilustraciones. De ahí nace el interés. Entonces, si no lo tiene, no muy se puede trabajar".

"He notado de que no somos respetados por parte del gobierno. Digo esto por los materiales, porque si nos respetaran, deberían ser parejo los materiales en cuestión de libros. En cambio, pues, hay marginación, porque primero les toca a los monogües [español] y los sobrantes nos tocan a nosotros. Esto se trae poquito a poquito y los maestros indígenas no son apoyados."

⁶⁷ Los autores entregaron la segunda edición del libro a la DGEI en mayo de 1994, pero por atrasos burocráticos en la solicitud de fondos del PARE no salió de la editorial hasta noviembre y hasta febrero de 1995 llegó a los Altos.

"Veo que hay un gran rezago de los textos, porque hasta la fecha, 8 de noviembre no tenemos libros, nos falta mucho, pues, todo es incompleto. En mayor grado hacemos trabajo de equipo, pero no es igual si tuviéramos nuestros libros. Que nos consideren las autoridades competentes, que nos manden a tiempo los libros.

Las promesas de la política educativa del sexenio pasado, tan enfático en su compromiso de hacer más eficiente la distribución de libros, no han sido cumplidas. El Departamento de Educación Indígena en Tuxtla Gutiérrez, sigue recibiendo desde el Distrito Federal, meses después del inicio del ciclo escolar, por partes, los materiales que corresponden al estado, provocando un efecto de dominó a nivel estatal, que se manifiesta eventualmente en la tardía e incompleta entrega de libros a las escuelas bilingües. Según varias fuentes, los maestros bilingües tienen razón en creer que están discriminados. Los Servicios Regionales de los Altos responsables de la distribución entregan los libros que reciben primero a las escuelas urbanas, dejando a las escuelas bilingües para la segunda o tercera ronda. Los esfuerzos del PARE por mejorar la distribución han sido estropeados por confusiones burocráticas y por falta de coordinación con los Servicios Educativos para Chiapas, que admite su incapacidad para distribuir con puntualidad los libros que tiene almacenados.

¿Escuelas de Asesoría?

La designación de centros piloto, llamados "Escuelas de Asesoría", forma parte de la estrategia general de la DCEI para resolver los múltiples problemas que han estorbado la aplicación de la educación bilingüe en el pasado. Originalmente las escuelas de asesoría se contemplaron como centros experimentales para aplicar y evaluar los nuevos libros de texto en lengua indígena y español como segundo idioma. Según los documentos oficiales, los maestros en estas escuelas recibirían a partir del ciclo escolar 94-95 capacitación especializada en el manejo del nuevo programa bilingüe y "asesoría directa y permanente, para que al finalizar el

período escolar, pudieran evaluar el uso de los libros y dependiendo de sus resultados, proponer los cambios que se requieren.⁶⁸ Recientemente se modificó la definición del proyecto, designando a estas escuelas como centros de "docencia, investigación y extensión" regional.

En toda la zona tzotzil, el proyecto contempla 8 escuelas bilingües, 4 de las cuales pertenecen a municipios en los Altos: hay dos en el municipio de Chamula, una en Mitontic y otra en Chenalhó.⁶⁹ Sin negar la posibilidad de futuros éxitos, el proyecto en la región Altos se halla estancado, lejos de los planteamientos hechos en México. Los maestros en estas escuelas se encuentran en el mismo barco con los demás maestros bilingües de la zona: no tienen completos los libros de texto tzotziles ni han recibido capacitación para su uso, mucho menos han visto los apoyos tecnológicos o la asesoría permanente que supuestamente les iba a llegar. En la escuela de asesoría más grande y céntrica de toda la zona, una maestra de primer grado expresa su decepción en cuanto al proyecto:

No puedo opinar sobre el proyecto porque está mal. Según dicen, es escuela de asesoría, pero nunca nos hemos reunido, nunca nos han dicho por qué es asesoría. Yo entiendo que si es asesoría, es que tenemos que asesorar algunos compañeros o más o menos yo así lo entiendo, pero hasta ahorita, no hay nada. Hasta la fecha no mandan completo el material. Algunos dicen que es escuela de asesoría pero para mí no lo es.⁷⁰

¿Cómo es posible que un proyecto tan cuidadosamente planificado en México se manifieste así en Chiapas? Dos problemas principales sobresalen. Bajo las limitaciones presupuestales de

⁶⁸ SEP, DGEI. *Escuelas de asesoría en la búsqueda de la excelencia*. 1993.

⁶⁹ San Juan Chamula; Cruztón, Chamula; Mitontic; y Yabteklum, Chenalhó. Hay otras 4 escuelas de asesoría ubicadas en otras partes del estado, bajo la responsabilidad del equipo técnico tzotzil.

la DGEI, el proyecto de Escuelas de Asesoría cuenta con los servicios comisionados de solamente un individuo, el mismo que se encarga de la elaboración de libros de texto tzotzil y de las Cuñas del Maestro correspondientes. A pesar de su experiencia y compromiso con el proyecto, es imposible que un solo individuo, ya sobrecargado de trabajo técnico, pueda asesorar eficazmente los centros piloto bajo su responsabilidad.

Aún más grave es la falta de compromiso de las autoridades educativas locales con los propósitos del programa. El coordinador del proyecto describe los esfuerzos por parte de funcionarios regionales de la educación indígena para obstaculizar sus visitas a las escuelas de asesoría, requiriéndole que pida permiso especial para cada salida y negándole sus solicitudes en muchos casos, bajo el pretexto de que "estas escuelas ya tienen suficiente asesoría". El coordinador resume el asunto haciendo hincapié en que "a éstos, sólo les importan los asuntos sindicales y los aspectos administrativos de su trabajo. El aspecto técnico, lo educativo, nada."

Mientras tanto, los maestros bilingües de las escuelas de asesoría, si bien un poco confundidos, mantienen su entusiasmo por el proyecto con la esperanza que dentro de poco, llegue alguien para ayudarles a mejorar su práctica docente.

Conclusiones

Las iniciativas políticas y legislativas que surgieron bajo el régimen de Salinas de Gortari parecieron mostrar un compromiso genuino del gobierno por implantar en la práctica una verdadera educación primaria bilingüe-bicultural. La adición al Artículo 4o. Constitucional y la insistencia de la política sexenal en la equidad educativa, permitieron el desarrollo de cambios legislativos y de proyectos curriculares dirigidos a fortalecer la presencia de las lenguas y culturas indígenas en la educación. A partir de la producción de nuevos libros de texto en lengua indígena y de la definición de lineamientos claros para la enseñanza bilingüe, la educación primaria indígena en México se encuentra en la actualidad en un momento importante de su desarrollo. Los programas para la superación académica del magisterio bilingüe según las

especificidades de su campo, mejoran aún más las perspectivas futuras del proyecto bilingüe-bicultural.

Al mismo tiempo, el proyecto enfrenta una serie de obstáculos con fuertes raíces en la tradición educativa nacional. La educación bilingüe-bicultural en México es el producto de dos agendas políticas: una del Estado, que insiste en la integración total de los pueblos indígenas y otra, de los propios pueblos, que reclaman su derecho a una educación que valore y fortalezca sus culturas. Se da por sentado que el fuerte énfasis nacionalista y modernizador del nuevo modelo educativo, puede reconciliarse fácilmente con los derechos lingüísticos y culturales de los grupos étnicos, protegidos por el Artículo 4o. Constitucional. En realidad, no hay experiencias en el país capaces de demostrar que el proyecto bilingüe puede alcanzar las expectativas de esta doble agenda. La tendencia hacia una educación nacionalista y homogeneizadora ha predominado en las escuelas bilingües, aunque éstas se encuentren bajo la responsabilidad de maestros indígenas.

A pesar de los nuevos impulsos para sacar adelante a la educación bilingüe-bicultural, las instituciones educativas siguen manifestando su preferencia histórica por la uniformidad sobre la diversidad cultural. Documentos tan importantes como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el nuevo Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria no atienden a las particularidades de la educación indígena. Tales omisiones sugieren que todavía existe ambivalencia por parte del Estado hacia los objetivos del proyecto bilingüe.

La trayectoria de la reforma de los servicios educativos bilingües a lo largo del sexenio es un ejemplo de ello. En muchos casos, se han planteado proyectos bien diseñados con objetivos realistas, sin embargo, se les ha dejado sin los recursos económicos y humanos necesarios para implementarse eficazmente. Los proyectos de los libros de textos tzotziles y las Escuelas de Asesoría en Chiapas, son claros ejemplos de esta tendencia. En otros casos, las limitaciones presupuestales han jugado un papel más nefasto, imponiendo malas prácticas de planificación en proyectos sumamente importantes. La inversión en esquemas piramidales de

capacitación magisterial, por ejemplo, ha producido pobres resultados para la práctica docente bilingüe. Sin embargo, se sigue utilizando. En todos los niveles, los proyectos sexenales de reforma se han caracterizado por su falta de evaluación, lo cual limita seriamente sus perspectivas de mejoramiento en el futuro.

En Chiapas, la incapacidad de la burocracia educativa de entregar materiales a los maestros bilingües a tiempo, ha reducido drásticamente el impacto y credibilidad de la modernización. Este problema ha afectado tanto a los maestros-alumnos de la UPN, como a los estudiantes de las escuelas primarias indígenas de todos los rincones del estado. No se puede esperar que los maestros bilingües se esfuercen por cumplir con las nuevas normas pedagógicas si no se resuelve en forma definitiva esta situación.

Al final de cuentas, la reforma de la educación primaria indígena fue diseñada desde el centro del país. Como producto del centralismo, ha carecido en muchos casos de una base de apoyo político regional. A nivel estatal y local, las estructuras de poder existentes en el sistema educativo, han dado preferencia a las cuestiones políticas y sindicales sobre las consideraciones académicas del proyecto bilingüe.

No obstante estas dificultades, los cambios impulsados bajo la modernización son todavía nuevos. Las estrategias pedagógicas que traen son viables y tienen mucho que ofrecer a los niños indígenas del país. Las autoridades educativas deberían aprovechar la frescura del proyecto para evaluar las deficiencias cualitativas y operativas que contiene, y tomar medidas para resolverlas. Sólo así puede evitarse que el escepticismo prevaleciente en todos los niveles del sistema educativo indígena siga siendo el gran ganador.

Bibliografía

- Arias, Jacinto.** *El mundo numinoso de los Mayas: Estructura y cambios contemporáneos.* Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Gobierno del Estado de Chiapas, 1975.
- Aguirre Beltrán Gonzalo.** *Lenguas Vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México.* México, D.F., CIESAS, 1983.
- Brice Heath, Shirley.** *La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación.* 2a. reimposición, México, D.F. INI, 1986.
- Calvo Pontón, Beatriz.** *Modernización Educativa: Una perspectiva desde la frontera norte de México.* Ciudad Juárez, Universidad de Estudios Regionales, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1994.
- Calvo, Beatriz. "Etnografía de la educación". *Nueva Antropología.* Vol. XII, Núm. 42. pp. 9-26, 1992.
- CEAS, CMA, ENAH. *Foro de discusión de la propuesta de reforma constitucional para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas de México.* México, D.F., INI, 1990.
- CONALTE. *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa, 1989-1994.* México, D. F., SEP, 1991.
- Cummins, Jim.** "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students" in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.* Sacramento, California. Office of Bilingual Bicultural Education, California State Department of Education. 1981.
- DGEI, DGSCEP. *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994,* Chiapas. México, D.F., SEP, DGEI, 1990.
- Fillmore, Lily Wong y Concepción Valedéz.** "Teaching Bilingual Learners". In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching.* 3a. Edition New York, Macmillan, 1986.
- Fuller, Bruce.** *Growing-Up Modern. The Western State Builds Third-World Schools.* New York, Routledge, Chapman and Hall, 1991.
- Grennon Brooks, Jacqueline y Martin Brooks.** *The Case for Constructivist Classrooms.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

- Guzmán Gómez, Alba.** *Voces Indígenas.* México, D.F., INI, 1991.
- Latapí, Pablo** (coord.) *Educación y Escuela. III. Problemas de política educativa.* México, D.F., Nueva Imagen (SEP), 1992.
- Lockheed, Marlane E. y Adriaan Vespoor.** *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options.* Washington D.C., World Bank, 1990.
- López, Gerardo y Sergio Velasco** (comp.) *Aportaciones Indias a la educación.* México, D.F., Ediciones el Caballito (SEP), 1985.
- Modiano, Nancy.** *La educación indígena en los Altos de Chiapas.* México, D.F., INI, 1974.
- Paradise, Ruth.** *Informe Final del Proyecto "Socialización primaria de niños mazahuas y su aprendizaje escolar".* México, D.F., CINVESTAV-I.P.N., 1991.
- Patton, Michael Quinn.** *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1987.
- Pineda, Luz Olivia.** *Caciques Culturales: El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas.* Puebla, Altres Costa-Amic, 1993.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990. Documento de Referencia. Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos, 5 al 9 de Marzo de 1990. Jomtien, Tailandia.* Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1990.
- Ros Romero, Ma. del Consuelo.** *Bilingüismo y Educación: Un estudio en Michoacán.* México, D.F., INI, 1980.
- Raudenbush, S et. al.** *On the Job Improvements in Teacher Competance.* World Bank Policy Paper, Washintgon, D.C., World Bank, 1992.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. *Diario Oficial de la Federación.* México, D.F., 11 de septiembre de 1978.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. *Diario Oficial de la Federación.* México, D.F., 26 de marzo de 1994.
- SEP. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación,* México, D.F., 13 de julio de 1993.
- SEP. *Plan y programas de estudio de la educación primaria 1993.* México, D.F., 1993.
- SEP. *Programa para la modernización educativa 1989-1994.* México, D.F., 1989.

- SEP. *Sinopsis de la política educativa*. México, D.F., 1994.
- SEP, CONAFE. *Programa para Abatir el Rezago Educativo: Informe de acciones y avances 1992-1994*. México, D.F., 1994.
- SEP, CONALTE. *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México, D.F., 1992.
- SEP, DGEI. *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*. México, D.F., 1990.
- SEP, DGEI. *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas*. México, D.F., 1994.
- SEP, DGEI. *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*. México, D.F., 1990.
- SEP, DGEI. *Proyecto: Escuela de asesoría en la búsqueda de la excelencia educativa*. México, D.F., 1993.
- SEP, DGEI. *Guía de Maestro, Lengua Tsotsil, Primer Ciclo* México, D.F., 1994.
- SEP, DGEI. *Bats'il K'op. Lengua tzotzil, Chiapas. Primer ciclo. Libro de lecturas*. 1a. Ed. México, D.F., 1994.
- SEP, DGEI. *Bats'il K'op. Lengua tzotzil, Chiapas. Primer ciclo*. 1a. Ed. México, D.F., 1994.
- SEP, DGEI. *Bats'i K'op. Lengua tsotsil, Chiapas. Primer ciclo. Libro de Lecturas*. 1a. reimpresión México, 1994.
- SEP, DGEI. *Bats'i K'op. Lengua tsotsil, Chiapas. Libro de Lecturas*. 1a. reimpresión, México, 1994.
- SEP, DGEI. *Ja k'umaltik' tojol'ab'al. Lengua Tojolabal, Chiapas. Primer ciclo. Parte I*. México, D.F., 1993.
- SEP, PARE. *Criterios generales para la elaboración de libros de primer grado*, México, D.F., 1992.
- SEP, UPN. *Proyectos: Licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria dirigida a docentes del medio indígena*. México, D.F., 1990.
- SNTE. *1er. Congreso Nacional de Educación Primaria: Los cambios en la educación básica*. México, D.F., 1994.