

Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*

Rainer Enrique Hamel

Universidad Autónoma Metropolitana, México, D. F.
Departamento de Antropología

1. Introducción

El inicio del nuevo milenio se anuncia en muchas partes del mundo con una agudización de los conflictos entre grupos sociales, etnias y pueblos que comparten los mismos territorios y espacios políticos. Si durante la guerra fría las contradicciones principales se planteaban entre bloques políticos y sistemas económicos, la nueva era ha colocado en el centro de la atención nacional e internacional las múltiples contradicciones que estallan al interior de las entidades políticas. Y, lejos de superarse en la media que se extiende la globalización, como pensaban los que planteaban/profesaban el “final de la historia”, estos conflictos se agudizan precisamente como parte de la mundialización económica y política; el refuerzo y la afirmación de la diversidad se presentan como la otra cara de la moneda de homogeneización de formas de producción, gobierno y consumo. Autores tan diferentes como Wallerstein (1996) y Huntington (1996) coinciden en la apreciación que en el nuevo milenio se reforzarán dos tendencias: la transición de los conflictos políticos y económicos al campo de la cultura y etnicidad; y, como parte de los anterior, surgen como nuevos actores no el individuo, héroe del liberalismo, sino las identidades grupales, los grupos civilizatorios, las etnias, los pueblos aborígenes que reclaman el reconocimiento de sus derechos colectivos (Hamel 1995).

En este contexto, la “diversidad imbatible” *intrasocietal* (Díaz-Polanco 2000) que se refleja en el conflicto lingüístico entre sociedades hegemónicas y subalternas (Hamel y Sierra 1983), en los programas de educación bilingüe y administración de justicia para minorías etnolingüísticas, se mueve desde su lugar supuestamente marginal hacia el centro del debate sobre una nueva configuración de los estados nacionales, tanto en las regiones centrales como periféricas. De esta manera, las políticas del lenguaje, como parte integral de políticas públicas orientadas hacia la diversidad poblacional, emergen como piedra de toque para concebir una nueva relación y la democracia misma en estados multiculturales.

En América Latina los efectos, muchas veces devastadores, de la globalización están a la vista. Al mismo tiempo, la relación entre pueblos indígenas y estados nacionales ha vivido cambios políticos y legales durante los últimos veinte años que eran difíciles de imaginar en los tiempos anteriores. ¿Quién hubiera imaginado, hace algunos lustros, que los pueblos indígenas brasileños, el 0.17% de la población total, irrumpieran con tal efectividad en los debates nacionales sobre la nueva constitución en 1988 que lograran un reconocimiento

* publicado en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.) (2001) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. Buenos Aires, UBA, 143-170. La investigación que sustenta este trabajo fue posible gracias al financiamiento del proyecto No. 25697 “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe” (1998-2001) por el CONACYT de México.

muy significativo como pueblos con personalidad jurídica, territorios, derechos educativos y administrativos reconocidos; que en Colombia, con el 1% de la población indígena, se aprobara una de las leyes más avanzadas en materia de educación indígena; que en Bolivia se dictara una ley de educación en 1994 que establece la interculturalidad para todo el país y se sustenta en la participación ciudadana; que en Guatemala, país con el mayor porcentaje de población indígena, se firmaran acuerdos de paz al cabo de 35 años de guerra que abren un enorme espacio político, cultural y educativo para los pueblos mayas; que en México, país del indigenismo institucional y del mayor aparato de estado en América Latina, un movimiento indígena insurreccional como el EZLN conquistara amplios foros de discusión y reconocimiento, incidiendo significativamente en los debates políticos nacionales; y que en prácticamente todos los países con población indígena contemos hoy con instituciones y programas específicos de educación indígena que, por lo menos en sus objetivos declarados, apoyan la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indias?

Hace algunos lustros la concepción decimonónica del estado nacional homogéneo parecía inquebrantable. En muchos países se negaba simplemente la existencia de la población indígena; en otros se consideraba como un obstáculo para la modernización y objeto de esfuerzos de asimilación.

No cabe duda que las reformas jurídicas mencionadas – que en parte se proponen trasladar al terreno del derecho positivo elementos de los derechos consuetudinarios – se centran en aspectos de la cultura y educación, desvinculándolos de otras áreas estratégicas del derecho (territorio, servicios, crédito, organización política local y regional) que recién harían posible el usufructo real de los derechos culturales.¹ De este modo, el común denominador de la mayor parte de las demandas de los movimientos indígenas latinoamericanos – la reorganización del poder político a nivel local, regional e incluso nacional – se ve desarticulado y fragmentado en muchas de las reformas. Pese a ello, y al hecho que la discrepancia entre el discurso oficial (la ley) y la realidad cotidiana acaso ha aumentado, no podemos negar los avances significativos que abren un amplio, aunque reñido espacio para la conquista de nuevos derechos indígenas, la implementación de una educación verdaderamente intercultural bilingüe y la transformación misma de los estados nacionales.

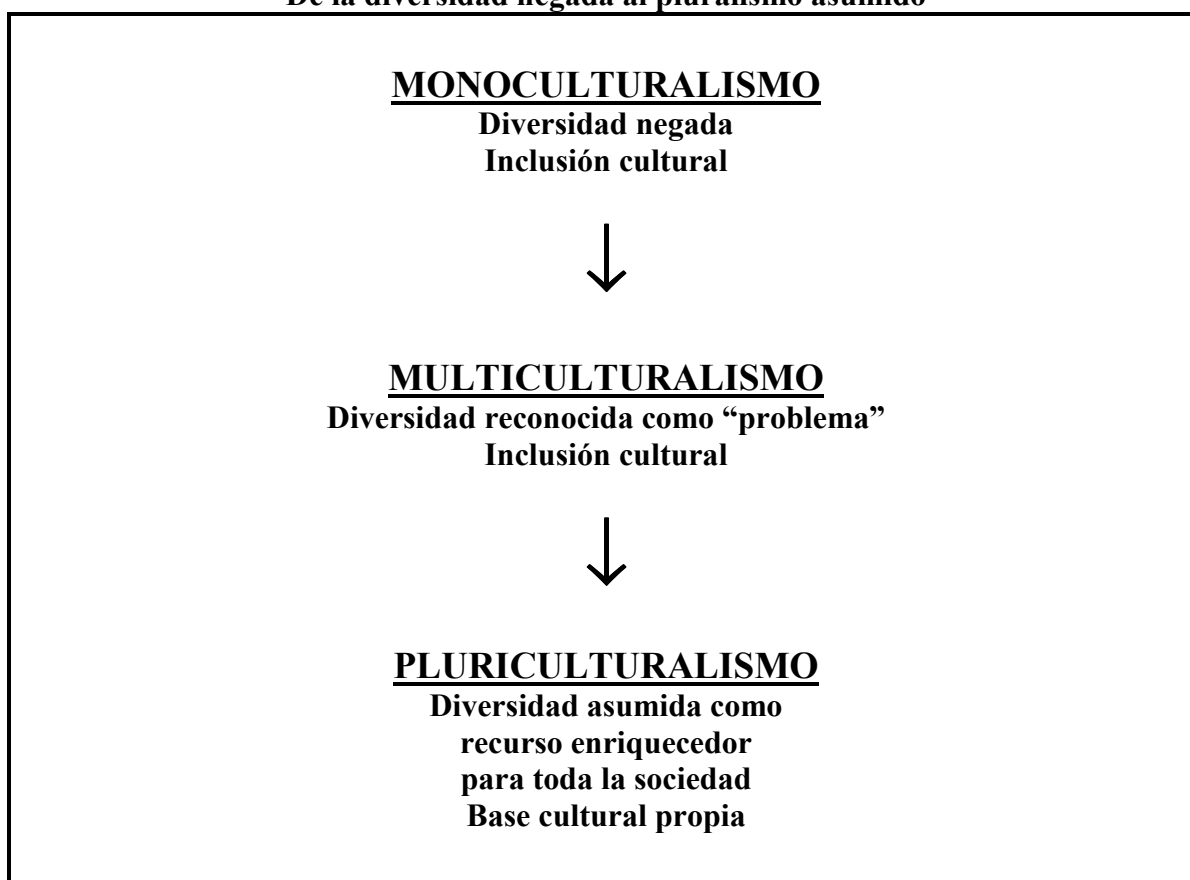
En esta trabajo esbozaré en una primera instancia las principales orientaciones culturales que han guiado las políticas educativas y lingüísticas de los estados nacionales. Discutiré a continuación la relación entre orientaciones culturales y modelos de educación, para analizar posteriormente una serie de obstáculos a la transformación que la investigación ha detectado en la educación indígena actual en México. Tendré que enfrentar las dificultades metodológicas que se presentan cuando la exposición no permanece en el macro-nivel acostumbrado de las políticas globales sino, por el contrario, intenta reconstruir las políticas y estrategias mismas desde el micro-nivel del aula. Señalaré finalmente algunos elementos de planificación y diseño que me parece importante tomar en cuenta en el momento actual de discusión y búsqueda de nuevos horizontes para una educación intercultural bilingüe.

¹ El caso mexicano es emblemático. Al mismo tiempo que el gobierno propone en 1989 una reforma constitucional (Artículo 4º) para reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas, impone una reforma al artículo 27 (Reforma agraria), conquista fundamental de la Revolución Mexicana, y permite de este modo la privatización y enajenación de las tierras indígenas (cf. Diaz-Polanco 1995).

2. Orientaciones culturales en las políticas educativas y lingüísticas

Para comprender mejor la dinámica señalada, es necesario indagar en las orientaciones culturales que guían las políticas educativas y lingüísticas. Podemos conceptualizar su trayectoria en tres grandes enfoques históricos (ver cuadro 1). En muchos estados nacionales el proceso partió de una orientación hacia el *monoculturalismo* como política oficial que negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Esta posición causó y sigue causando gravísimos conflictos en vastas regiones del mundo². Las orientaciones transitaron posteriormente por un estadio de *multiculturalismo*, donde la diversidad puede ser reconocida, inclusive como generadora de ciertos derechos, pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo. Puede desembocar finalmente en una situación de *pluriculturalismo*, donde los segmentos más significativos de la sociedad no sólo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece (cf. Ruiz 1984) el estado y el conjunto de la nación.

Cuadro 1
De la diversidad negada al pluralismo asumido



² Considérense los violentos conflictos étnicos en varias regiones de la ex Unión Soviética, la ex Yugoslavia y en otras partes del mundo (cf. Stavenhagen 1996).

DE LA DIVERSIDAD NEGADA A LA PLURALIDAD ASUMIDA

Monoculturalismo y monolingüismo

La teoría que sustenta esta orientación restringe el concepto de cultura a una sola, la “alta” cultura occidental en la tradición europea, y le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas. Esta postura refleja el liberalismo clásico que no reconoce otro sujeto que el individuo y “no acepta otra racionalidad que sea aquella que él mismo prescribe... Excluye toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana. Ni tradición ni adscripción son fundamentos para construir la sociedad política, organizada como nación, sino la razón y la adhesión voluntaria, la asociación y el contrato” Díaz-Polanco 1996: 207).

A pesar del enorme peso que adquirió el modelo europeo de estado nacional en México, el monoculturalismo quizás nunca se expresó de manera pura en esta nación³, si no más bien en varios países sudamericanos, especialmente del cono sur (Argentina, Chile, Uruguay), que en el fondo se consideraban sociedades europeas. O en Brasil donde emergió una política del lenguaje y cultural desde los tiempos de la colonia que intentó borrar la existencia del indio de la paulatina construcción de una identidad nacional (“brasilianidade”, ver Orlandi 1993), de modo que se fue construyendo una identidad de exclusión recíproca que opone el indígena al brasileño⁴. Algo parecido sucede con los kurdos, pueblo milenario, cuyo territorio en el Medio Oriente se encuentra dividido entre Irak, Irán y Turquía ver Skutnabb-Kangas 1994, 2000). En los tres países sufren de una feroz represión y, en parte, genocidio; se les niega la existencia como pueblo propio, prohibiendo el uso de su lengua de sus nombres propios.

Multiculturalismo y multilingüismo

Los términos *diversidad*, *multilingüismo* y *multiculturalismo* designan el reconocimiento de una situación *de facto* que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales. Como veremos más adelante, se distinguen del concepto de *pluriculturalismo* por la orientación diferente que la sustenta.

Podemos identificar diversas expresiones de multiculturalismo que reconocen, por lo menos parcialmente, la existencia de la población indígena y definen su trato en muchos casos como "problema" a resolver de una u otra manera. En la mayoría de los casos, esta orientación apunta a una asimilación de los pueblos indígenas bajo el concepto de “integración a la sociedad nacional”. Como en el caso del indigenismo mexicano, esta orientación de las políticas puede incluir una exaltación de las culturas indígenas clásicas

³ Tuvo su reflejo en Guatemala, país que hasta la fecha conserva el mayor porcentaje de población indígena (70%), durante el siglo 20 como lo demuestra un decreto del Congreso Constituyente de 1924 que establece: “Los párrocos, de acuerdo con las municipalidades de los pueblos, procurarán por los medios más análogos, prudentes y eficaces, extinguir el idioma de los primeros indígenas” (Comisión Nacional Permanente.. 2000: 4).

⁴ Esta exclusión mutua se refleja en la construcción discursiva de los diversos antónimos “el brasileño - los indios” y tiene un sustento material en el número muy reducido de población indígena, así como en la distancia cultural y geográfica entre los pueblos indígenas y la sociedad brasileña dominante.

que alcanzaron un alto nivel de desarrollo, pero que en sus momentos históricos decisivos (Independencia, Reforma, Revolución) impulsó la destrucción cultural de los pueblos indígenas contemporáneos (cf. Bonfil Batalla 1987, Vieyra 1996). Esta orientación integracionista se expresa con mucha claridad en las políticas educativas posrevolucionarias. Si bien desde los años setenta las políticas integracionistas ya no se han formulado tan explícitamente en México puesto que se incluía, como en la Ley de Educación de 1973, una cláusula de respeto a las culturas indígenas, en los hechos continuaron las políticas asimilacionistas impulsadas por una educación indígenas castellanizadora y otros programas indigenistas.

Más allá de las formulaciones programáticas, podemos asumir que esta posición de multiculturalismo reconocido, pero considerado como un problema, el “problema indígena”, que se debe superar a través de la integración, predomina todavía en México y en la mayoría de los países latinoamericanos, por lo menos entre la población dominante. Se ha roto, sin embargo, su carácter hegemónico.

Esta orientación se sustenta en una teoría de *inclusión cultural* (Bullivant 1984) que concibe, por lo menos implícitamente, una jerarquía entre las culturas. Sólo las culturas consideradas universales, sobre todo las occidentales, contienen los elementos y las facultades generales de la cultura (en la educación: la lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil). A las culturas indígenas solamente les queda el espacio de los componentes específicos que se reducen, en muchos casos, al folklore. Como veremos más adelante, una tal teoría cultural conlleva consecuencias importantes para un modelo educativo y currículo bilingüe, ya que considera que las principales materias escolares sólo se pueden enseñar en y a través de culturas y lenguas consideradas universales.

Pluriculturalismo y plurilingüismo

Una orientación cultural de *pluralidad, plurilingüismo y pluriculturalismo* caracteriza aquellas situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto. La preservación y el enriquecimiento de las culturas y lenguas indígenas e inmigrantes no sólo se conciben como un derecho de sus comunidades, sino como una perspectiva que la sociedad en su conjunto debe asumir y apoyar. Se distingue de la orientación anterior no tanto por el reconocimiento de una situación de multiculturalidad de hecho, sino por las consecuencias y las políticas que se derivan de ella.

Una tal orientación se observa, por ejemplo, en los programas educativos para los hijos de inmigrantes en Canadá llamados “programas de lenguas hereditarias” que fomentan la preservación y el uso de las lenguas ancestrales de los grupos inmigrantes (Cummins y Danesi 1990). Con mayor fuerza se refleja en las demandas de los movimientos indígenas en el continente. En el contexto de sus reivindicaciones de ser reconocidos como pueblos, incluso como naciones, al interior de los estados nacionales, exigen el reconocimiento de sus territorios, sistemas políticos y jurídicos y una educación propia que apoye el desarrollo de sus culturas. Muchas de las demandas culminan en el reclamo de la autonomía comunal y regional, como forma específica de ejercer su autodeterminación al interior de los estados nacionales (cf. Díaz-Polanco 1991, 1997). La mayoría de las reformas constitucionales y de legislación educativa en los países con población indígena de los últimos años anuncian profundos cambios sociales y políticos que representan intentos de avanzar en el camino

hacia el pluriculturalismo y plurilingüismo, como nueva base para la construcción de estados pluriétnicos o plurinacionales. Se observan avances muy considerables en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Guatemala donde se establecieron, en cada país con sus características propias, las bases legales y administrativas de una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas (López 1995, Küper 1996, Moya 1996).

Una orientación hacia el pluralismo cultural considera la convivencia de culturas diversas en el contexto nacional e internacional, no como una situación inevitable, sino como una ventaja y como un recurso⁵ de las sociedades en su conjunto que les permite desarrollarse y enriquecerse mutuamente. Una tal dinámica incluye las compenetraciones e hibridaciones mutuas que pueden constituir los embriones de nuevas culturas.

Se sustenta en una teoría de *base cultural* (Bullivant 1984, Stairs 1988) que concibe la igualdad formal entre todas las culturas. Sin desconocer o hacer abstracción de las asimetrías de poder y las relaciones de dominación existentes entre ellas como sucedía con las teorías antropológicas funcionalistas, considera que todas las culturas y lenguas, si bien se encuentren en distintos niveles de desarrollo, cuentan con el potencial para extenderse a nuevos ámbitos y apropiarse de los recursos necesarios para ello. Es decir, todas las culturas no sólo poseen los elementos específicos que explican y orientan su mundo propio, sino también los universales que permiten acceder a otras culturas y a aquellos conocimientos y técnicas que se consideran comunes a todas las culturas.

Una tal orientación sienta las bases para el desarrollo de una perspectiva de *interculturalidad* en la educación, es decir, el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural, como base para la adquisición de conocimientos de otras culturas. Es obvio que el desarrollo pleno de una tal concepción requiere de un proceso profundo de democratización y la reorganización del acceso a los recursos estratégicos para la sobrevivencia de los pueblos indígenas.

Coexistencia y conflictos entre diversas orientaciones

A lo largo de la historia latinoamericana podemos identificar etapas en las que prevalecieron unas u otras de las tres principales orientaciones culturales que definieron las políticas educativas y lingüísticas. Cabe señalar, sin embargo, que estas políticas no existen en forma pura ni se manifiestan de manera exclusiva en etapas históricas claramente delimitadas. Por el contrario, las tres concepciones culturales y políticas de estado y nación - que se reflejan en una amplia gama de políticas - coexistieron de manera más o menos conflictiva, con diferentes pesos, en todos los países latinoamericanos. La situación actual se caracteriza precisamente por una pugna entre las concepciones de la multiculturalidad como problema y del pluralismo enriquecedor, sin que haya desaparecido por completo la orientación monocultural.

⁵ El investigador chicano Richard Ruiz (citado en Hornberger 1997) explica el concepto de *recurso* con una metáfora muy pertinente que compara el petróleo como recurso no renovable con las lenguas. Si dejamos el petróleo en la tierra, dispondremos de él todavía en muchos años. Mientras más lo usemos en cambio, más rápido se nos acaba, sobre todo si lo derrochamos de manera imprudente. Con las lenguas sucede exactamente lo contrario: mientras más las usemos, más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumentan su eficiencia y utilidad. Si en cambio las dejamos de usar, se estancan, se oxidan y finalmente se acaban por falta de uso.

Podemos identificar tres importantes innovaciones que caracterizan la situación actual de cambios dinámicos en América Latina y que tienen consecuencias importantes para la educación indígena: 1. Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió un cuestionamiento mucho más a fondo que en cualquier época anterior a la vía del desarrollo nacional integracionista y se presentaron alternativas reales. 2. Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de los gobiernos, y se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos. 3. La “cuestión indígena” ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas. Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su habitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles mismas. Nos llevan a reconocer con cada vez mayor nitidez que, en el trato que una nación le da a sus minorías (o mayorías) étnicas a través de su estado, se reflejan y se someten a prueba las concepciones de pluralismo y democracia que sustentan a las naciones en su conjunto.

3. Modelos y políticas en la educación indígena

Para llegar a una visión de conjunto es necesario relacionar tres dimensiones de la política y planeación educativas que muchas veces se disgregan: la dimensión de las **orientaciones político-culturales** que definen los grandes objetivos de la educación y el tipo de sociedad para la cual se quiere educar; los **modelos educativos** que establecen las metas y los caminos (el currículo) para alcanzar los objetivos planteados; y la dimensión **pedagógica y psicolingüística** que define los métodos y materiales educativos.

La dimensión político-cultural se refleja en el papel que se le asigna a la educación en cuanto a la relación entre estado, sociedad dominante y pueblos aborígenes que se plasma a su vez en modelos educativos ¿Se trata de mantenerlos aislados, separados de la sociedad nacional como sucedió durante mucho tiempo en el Brasil o en Sudáfrica bajo el régimen de *apartheid* (monoculturalismo segregado)? ¿Se quiere asimilarlos a través de su disolución como etnias, de manera gradual o repentina (del multiculturalismo al monoculturalismo nacional)? ¿O predomina una concepción pluricultural que se propone integrar las etnias a la nación, preservando al mismo tiempo su cultura e identidad como pueblo? A cada uno de los proyectos políticos le corresponden determinados objetivos sociolingüísticos y educativos en cuanto a la defensa, revitalización o desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas.

En la definición de los programas y currículos interviene la dimensión psicolingüística y pedagógica que establece las modalidades de enseñanza-aprendizaje. Nos preguntamos aquí: ¿es acaso factible adquirir un buen dominio de la lengua nacional común, sin excluir el desarrollo de la lengua materna indígena en sus funciones comunicativas y académico-cognoscitivas; o, por el contrario, debe ésta cumplir tan sólo una función transitoria y de apoyo instrumental en un proceso de asimilación? ¿En qué lengua alfabetizar y enseñar las principales materias? ¿Es la primera lengua (L1) un requisito indispensable para el éxito escolar o un obstáculo?

Para nuestros propósitos podemos identificar tres modelos básicos de programas de educación bilingüe en contextos sociogeográficos bi o multilingües (ver cuadro 2)⁶.

Cuadro 2
Tipos de educación bilingüe

Modelos lingüísticos y pedagógicos	Orientaciones culturales subyacentes	Programas típicos	Objetivos lingüísticos para el individuo	Función de la lengua materna (L1)	Resultados probables para el individuo
Asimilación	monoculturalismo	1. sumersión total	adquisición L2	obstáculo	bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
Asimilación	monoculturalismo, multiculturalismo inclusión cultural	2. sumersión relativa	adquisición L2 subsistencia L1	tolerada	bilingüismo sustractivo, adquisición L2 deficiente
Asimilación	multiculturalismo inclusión cultural	3. Transición sistemática → L2	adquisición L2 conservación L1 para ciertas habilidades	instrumento subordinado	bilingüismo sustractivo, posiblemente adquisición L2 suficiente
Preservación Interculturalidad	pluriculturalismo	1. Equilibrio L1 - L2	bilingüismo pleno, aditivo	instrumento prioritario	bilingüismo pleno, enriquecedor
	pluriculturalismo	2. Revitalización	bilingüismo pleno, aditivo	instrumento prioritario	bilingüismo pleno, enriquecedor
Enriquecimiento	pluriculturalismo	1. Inmersión	bilingüismo aditivo	instrumento secundario	bilingüismo pleno, enriquecedor

TIPOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Al modelo de **asimilación** le corresponde una amplia gama de programas, desde la **sumersión total** hasta la **transición sistemática**. Los primeros se aplican típicamente en escuelas rurales ubicadas en regiones indígenas con programas monolingües en la lengua

⁶ Cabe advertir que la representación un tanto esquemática en un cuadro puede inducirnos a pensar que la relación entre modelos, objetivos y resultados es casi automática. En la práctica, sin embargo, existen importantes controversias sobre la relación entre estos componentes.

nacional, como las llamadas “escuelas federales” en México. La lengua indígena es considerada como un obstáculo para el aprendizaje del español y la "civilización" de los educandos, y en muchos casos se castiga su uso en la escuela. Normalmente los maestros no hablan la lengua de los niños, quienes se enfrentan a una situación muchas veces traumática de asimilación forzada⁷. Esta es la realidad educativa de la mayoría de los niños indígenas en América Latina que tienen la posibilidad de acudir a una escuelas. El concepto cultural subyacente es el de un monoculturalismo que no reconoce ni toma en cuenta el hecho que los alumnos pertenecen a otra cultura que la nacional y que hablan su propia lengua. La única cultura válida es la cultura de la mayoría nacional dominante.

Los programas de **sumersión relativa** persiguen el mismo objetivo a largo plazo, pero transitan por otro camino. La lengua indígena es tolerada y se usa durante los primeros años de manera poco sistemática como lengua de instrucción, mientras los alumnos adquieran el español suficiente para seguir los programas en español. El modelo cultural que le subyace es, en algunos casos, una versión de monoculturalismo o de multiculturalismo incipiente. Se reconoce la existencia de las culturas y lenguas como problema y obstáculo para alcanzar los objetivos curriculares. Además, como modelo lingüístico y educativo, no le asigna ningún espacio específico ni a la lengua materna ni a la adquisición del español como L2 en el currículo. Reconocemos en este modelo el caso típico de la educación que ha prevalecido durante muchos años en el sistema de educación indígena en México y otros países latinoamericanos, primero relacionado con el concepto de castellanización y posteriormente de educación bilingüe. Estos programas prometen una adquisición plena de la lengua nacional como L2 y de los contenidos curriculares transmitidos a través de ella, para colocar a los alumnos indígenas, supuestamente, en el mismo nivel que los alumnos monolingües de la sociedad dominante, y ofrecerles así las mismas oportunidades educativas y laborales. Les subyace una visión del monolingüismo como única vía de desarrollo: la lengua materna tiene que ceder para hacerle espacio a la lengua dominante. Sabemos, sin embargo, que los resultados de estos programas han sido sumamente pobres e insatisfactorios, tanto en regiones indígenas como en países industrializados con población inmigrante (Cummins 1989, Chiodi 1990, López 1995, Hamel 1988b). Por lo regular, no se alcanzan los objetivos planteados y se produce un bilingüismo sustractivo y empobrecedor.

Los programas de **transición sistemática** persiguen los mismos objetivos sociopolíticos y educativos que los anteriores, aunque por un camino parcialmente diferente. Utilizan la L1 como instrumento de alfabetización temprana para transitar posteriormente a la L2⁸. Proponen conservar algunas funciones básicas de la L1 lo que puede incluir la impartición de ciertas materias y contenidos en ella. En algunos casos, sobre todo cuando la transición es prolongada, se han obtenido resultados relativamente satisfactorios en la L2. A estos modelos les subyace una orientación cultural de un multilingüismo *de facto* donde la diferencia cultural y lingüística es considerada como problema a resolver de una manera pedagógica explícita y sistemática. Es un caso típico de “inclusión cultural” que establece jerarquías entre las culturas. Reconoce la existencia de una cultura autóctona, pero no

⁷ Como en estos programas la lengua materna de los alumnos no ocupa ningún espacio curricular, sólo podemos contarlos, en rigor, entre los programas bilingües porque operan en contextos socioculturales bilingües.

⁸ Se ha utilizado el concepto de puente para caracterizar el papel de la lengua materna en el proceso de transición, incluso de “puentes quemados” (ver la revisión crítica de la educación bilingüe en los Estados Unidos de América en Kjolseth 1973); es decir, una metáfora militar que implica la visión de un puente unidireccional que habrá que “destruir” después de usarlo, para evitar los reflujos o la fuga hacia atrás.

concibe que se puedan desarrollar los valores, conocimientos y habilidades cognitivas considerados universales en y a través de aquélla. Desde los años cuarenta han existido proyectos en varios países latinoamericanos basados en el uso de las lenguas indígenas, pero no con el objetivo final de su preservación, sino para lograr una transición más efectiva y pedagógicamente adecuada hacia la cultura y lengua nacional.

En su mayoría los programas de asimilación se han mostrado deficientes, lo que se debe, entre muchos otros factores, a un supuesto psicolingüístico fundamental que los sustenta: se considera que, a partir de un dominio básico de la lecto-escritura que se alcanzaría al cabo de dos o tres años, el desenvolvimiento académico y cognoscitivo de los alumnos procedentes de minorías etnolingüísticas transcurriría más o menos al mismo ritmo que el de los niños de la cultura dominante, por lo cual la lengua y cultura étnicas ya no reciben ningún apoyo curricular. Sin embargo, la investigación psicolingüística de los últimos lustros demostró la falacia de tal supuesto⁹.

Entre los programas que corresponden al modelo de **preservación** lingüística y cultural encontramos dos tipos básicos, los de **equilibrio** y de **revitalización** que se distinguen principalmente por la población que atienden y su currículo correspondiente. Ambos apuntan a la creación de una capacidad plena en las dos lenguas (bilingüismo aditivo) y de una facultad de actuar exitosamente en los dos culturas correspondientes a partir de la cultura propia. La teoría sociocultural que sustenta la mayor parte de estos programas consiste en un modelo de conflicto lingüístico y cultural; considera que la minoría (o mayoría) indígena o inmigrante sufre una discriminación y subordinación sistemáticas. Los programas pretenden apoyar la lucha por una mayor igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de la asimetría estructural. A diferencia de los programas asimilacionistas, de orientación estructural-funcionalista, no parten de una teoría social del equilibrio restituible; tampoco se proponen ofrecerle mayores oportunidades al individuo de manera aislada, como los programas compensatorios y transicionales que prometen el ascenso social del individuo a cambio de la erradicación de su lengua y cultura (el *derecho individual* a la educación de cualquier tipo). Su objetivo es, por el contrario, la mejoría de oportunidades a través de la emancipación sociocultural y lingüística del grupo étnico o pueblo en su conjunto, para garantizarle su *derecho colectivo* a la diferencia y educación propia. Es en este sentido que una concepción analítica de conflicto cultural y lingüístico es compatible con un verdadero pluralismo cultural, racial, étnico y lingüístico, asumido como elemento enriquecedor a nivel de la sociedad nacional en su conjunto, pero que no ignora la desigualdad y el potencial conflictivo subyacente a la relación entre culturas, como podría interpretarse en las formulaciones tempranas del concepto pedagógico de *interculturalidad* (ver Monsonyi y Rengfio 1983). La incorporación estructural del grupo subalterno pasaría por el fortalecimiento de su identidad étnica y una aceptación de su alteridad y persistencia cultural por parte de la sociedad dominante, como condición para la superación de la desigualdad.

Los modelos de **enriquecimiento** han sido desarrollados, por lo general, para una población escolar perteneciente a la lengua dominante. El programa más conocido es el de la **inmersión** en la segunda lengua en Canadá. El efecto de inmersión consiste en el hecho que determinados alumnos monolingües, miembros de la mayoría anglófona dominante en

⁹ No podemos desarrollar aquí este debate que se sustenta fundamentalmente en el reconocimiento que las diversas habilidades lingüísticas y cognitivas se desarrollan a diferentes ritmos. Para una discusión, véase Cummins (1989), Skutnab-Kangas (2000) y Hamel (1988b).

el caso canadiense, fueron expuestos a un programa conducido íntegramente en francés, generalmente desde el inicio de la escuela primaria. Estos programas tuvieron resultados sorprendentemente exitosos en la obtención de un bilingüismo aditivo, es decir, donde una lengua no sustituye a la otra. Los alumnos no sólo adquirían una competencia muy avanzada en todas las habilidades en francés (L2), sino que además no mostraban, al cabo de seis años de educación, atraso alguno frente a sus coetáneos anglófonos en la lecto-escritura en inglés (L1), a pesar de que no habían recibido instrucción en esa lengua. Por lo general, los programas de enriquecimiento se basan en una concepción de pluralismo cultural y logran alcanzar un bilingüismo aditivo para sus alumnos.

En el contexto indoamericano, donde tenemos condiciones muy diferentes a las canadienses, podrían experimentarse programas piloto de inmersión en lenguas indígenas para alumnos hispanohablantes en regiones de alta densidad poblacional indígena, como lo prevé, en principio, el nuevo proyecto de currículo bilingüe intercultural propuesto en Bolivia (cf. la Ley de Educación de 1994, ver Küper 1996) y como se practica en algún programa piloto en Juchitán (Oaxaca) con niños indígenas alfabetizados en español.

4. La reconstrucción del currículo desde el salón de clase

Tradicionalmente la planificación educativa y lingüística se ha llevado a cabo desde la perspectiva macro-social como se expresa en la discusión anterior. En las escuelas normales y otras instituciones de formación de profesores predominan la “teoría”, los manuales, las antologías y el “deber ser” de la educación. Pocas veces, tanto en la planificación como en la formación, la atención se centra en el micro-nivel del salón de clase para analizar de qué manera se aplica y se construye un currículo *de facto* en la interacción entre maestros y alumnos. Esta mirada intensa y detallada es importante, sin embargo, porque representa la única para evaluar, por un lado, las definiciones curriculares, los métodos y materiales. Por otro, constituye un instrumento insustituible para la formación y capacitación de los profesores.

Trasladémonos, por tanto, al universo de las escuelas y de los salones de clase para estudiar de qué manera se conjugan los factores que intervienen en la educación indígena y se reproducen tanto en las políticas del lenguaje globales como en las decisiones psico-pedagógicas del currículo en la interacción de maestros y alumnos.

No es el caso desarrollar aquí una metodología detallada de análisis (ver Hamel 1988a, 1996, 1998). Sin embargo, para comprender las argumentaciones posteriores, es necesario introducir, por lo menos, algunas categorías básicas que son el resultado de un conjunto de investigaciones socio- y psicolingüísticas. En ellas se ha visto que es suficiente limitar en análisis de cualquier evento comunicativo al nivel descriptivo de las lenguas o siquiera del campo tradicional de la pragmática lingüística. Tenemos que distinguir y relacionar más bien tres dimensiones de la comunicación que podemos discernir analíticamente (ver cuadro 3).

CUADRO 3 NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN DEL DISCURSO

1. Las estructuras lingüísticas de cada lengua. Los alfabetos, las gramáticas (prescriptivas y pedagógicas) y los vocabularios.
2. Las estructuras discursivas . Las formas de interacción verbal (orales y escritas) entre maestros y alumnos en cada lengua y en la comunicación bilingüe que obedecen a reglas conversacionales; las estructuras narrativas y argumentativas; la estructura discursiva de los métodos de enseñanza y aprendizaje.
3. Los modelos y esquemas culturales que orientan la acción de los sujetos. La organización cognitiva y procesual; los saberes, las tecnologías propias de cada sociedad.

NIVELES DE ESTRUCTURACION DEL DISCURSO

En toda comunicación - intercultural o no - intervienen siempre estas tres dimensiones que por esta razón deberían estar presentes en la planeación educativa, el diseño curricular y de los materiales, en la elaboración de métodos, la formación y, por supuesto, en la implementación de la educación misma. Esto implica, por ejemplo, que en la elaboración de materiales o guías didácticas y en el análisis de la interacción en el salón de clase, no nos podemos limitar a considerar el uso de las lenguas o su estructura gramatical (nivel 1), como suele suceder muchas veces en la educación bilingüe¹⁰.

Tomaré como ejemplo algunas escuelas típicas, sin duda representativas del sistema de educación indígena en México.¹¹

¿Cuál es el currículo real que opera en ellas? Las escuelas siguen básicamente el currículo de las primarias hispanas monolingües del país y usan el libro de texto oficial como principal recurso pedagógico en las cuatro materias fundamentales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales).

Es decir, se alfabetiza en español, a pesar de que la política oficial establece desde mediados de los años ochenta que la enseñanza de la lecto-escritura debe realizarse en la lengua materna de los alumnos, en este caso en la lengua indígena. La principal diferencia entre el sistema bilingüe y las primarias monolingües consiste en el hecho, en sí muy

¹⁰ O como podría sugerir incluso una lectura estrecha de los tipos y modelos de educación (ver cuadro 1).

¹¹ Me refiero, en primer lugar, a la región hñähñú (otomí) del Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo, pero también a regiones en Oaxaca y Michoacán. En los años ochenta y noventa pudimos comprobar con mayor precisión el funcionamiento de estas escuelas a través de dos proyectos de investigación consecutivos (1980-84 y 1990-93). Y desde 1998 estamos realizando un estudio comparativo entre esta zona y la región p'urhépecha en el Estado de Michoacán. En un primer estudio (1979-1983) nos concentramos en una etnografía escolar y el análisis de la interacción en el salón de clase (López 1982, Hamel 1988b). En un segundo estudio longitudinal (1991 - 1993), que confirmó a grandes rasgos los resultados anteriores, abarcamos con más detalle los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y aplicamos una batería de pruebas (pre- y postests) para evaluar los procesos de adquisición de las diversas habilidades, especialmente las lecto-didácticas (cf. Hamel 1994, Francis y Hamel 1992). Actualmente estamos investigando el desarrollo y puesta en marcha de un currículo propio de maestros p'urhépechas, basado íntegramente en la lengua propia (Hamel e Ibáñez Caselli 1999); comparamos sus resultados con la educación más tradicional en la misma región y en Hidalgo.

importante, que todos los maestros son indígenas bilingües que usan la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción mientras sea necesario. Como muchos alumnos llegan con escasos conocimientos de esta lengua al primer grado, a pesar de haber cursado un año de educación preescolar, se produce una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación, por lo cual los maestros tienen que adaptar los programas de estudio y desarrollar un currículo *de facto* ("oculto", como dicen algunos) que sufre una serie de contradicciones estructurales.

Este currículo se puede caracterizar como de sumersión relativa, no sistemática que apunta a la transición al español. Vemos aquí una situación muy típica de contradicción entre una posición *pluricultural*, de apoyo a la preservación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en lo abstracto y formal, es decir, en los documentos de política oficial, y una práctica (*multicultural*) *asimilacionista* que concibe la persistencia de las lenguas indígenas como problema y obstáculo para el éxito escolar de los niños.

Interesa analizar este caso porque parece muy típico para muchas regiones de educación indígena en América Latina; y porque podemos extraer de su estudio cuidadoso lecciones valiosas para esbozar una educación verdaderamente bilingüe e intercultural, ya que nos permite prever ciertos obstáculos estructurales básicos. Éstos se ubican típicamente en el diseño del **currículo**, la elaboración de **materiales** (como parte de un currículo establecido) y, sobre todo, en la formación y capacitación de los **maestros** indígenas que se expresan en los métodos que aplican.

Veamos el ejemplo de un clase de ciencias naturales de 1er año con alumnos que casi no hablan español.

Clase de Ciencias Naturales, 1er año

Ovíparos

1 M: Ovíparos . . . ¿cómo se llaman? A ver acá ... ¿cómo dijimos que se
2 As (coro): ¡ovíparos!

3 M: llaman los animales que nacen por medio de huevos?
4 A1: ooo . . .
5 A2: oo...
6 M: ¡ovíparos!

7 A3 ..vi..
8 A4 ..vi..
9 M: ¿cómo? A ver, cinco veces ..
10 As:(coro): ¡ovíparos! ovíparo, ovíparo

11 ovíparo, ovíparo, ovíparos . . . ovíparos
12 M ¿cómo se llaman? ¿cuáles son los animales

13 M:ovíparos ? los que nacen por medio de huevos .. ¿cómo se llama a los animales que

14 nacen por medio de huevos?
15 As: ??

Quizás sea este un caso extremo de desarticulación entre lenguas, discursos y culturas. En esta clase la maestra intenta infructuosamente enseñar un concepto técnico durante un período de unos quince minutos. No logra que los niños reconozcan la relación entre el campo semántico de los “animales que nacen por medio de huevos” y su archilexema “ovíparos”. En ningún momento producen una respuesta adecuada de una mínima complejidad sintáctica y autonomía discursiva (pragmática), lo que es bastante representativo de las interacciones entre maestros y alumnos en los primeros grados. El análisis detallado de este evento nos muestra que se produce una situación de incompreensión en varios niveles.

- En el nivel semántico (nivel 1, **estructuras lingüísticas**) el lexema zoológico “ovíparos” permanece incomprensible porque no pertenece al vocabulario de los niños. Es probable que la estructura semántico-sintáctica de la frase “los animales que nacen por medio de huevos” también cause problemas de comprensión.
- En el nivel 2 de las **estructuras discursivas** constatamos que la maestra utiliza el patrón clásico de la instrucción tradicional, centrada en el maestro, que tiene tres pasos: pregunta - respuesta - evaluación (o auto-respuesta), en dos variaciones. Observamos que en su ejecución formal, el patrón funciona bastante bien; es decir, los alumnos ya aprendieron determinadas estructuras de comportamiento de la socialización escolar. La falta de contextualización y de relevancia pragmática, sin embargo, lleva a que no se logre aplicar el patrón de manera satisfactoria. Descubrimos aquí el currículo real, de facto, como el intento de enseñar unidades aisladas, basándose en una explicación descontextualizada y la repetición como principal recurso didáctico. En ningún momento la maestra recurre a los conocimientos extra-escolares de los alumnos, los fondos de conocimiento familiares y comunitarios que han mostrado ser un recurso fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos pertenecientes a minorías (cf. Moll 1992).
- Es en el nivel de los **modelos culturales** (nivel 3) (cf. Quinn y Holland 1987) donde se manifiesta una ruptura importante entre la escuela y la experiencia familiar de los alumnos. Nuestra extensa observación de clase nos indica que en este momento del primer año escolar probablemente no se arraigó aun el esquema cultural de una adquisición deductiva, intra-lingüística (es decir, sin recurso a la función referencial del lenguaje) de los significados y campos léxicos. Durante el primer año por lo menos los alumnos sólo logran adquirir el patrón de la repetición. Las formas lingüísticas y los patrones discursivos, que sólo se aprenden de manera mecánica, permanecen inherentemente incomprensibles puesto que se produce una ruptura entre ellos y la base interpretativa cultural. Uno de los propósitos de la socialización escolar en los modelos asimilacionistas es precisamente el de superar esta ruptura y enseñar los esquemas de aprendizaje e interpretación de la sociedad dominante, para provocar un cambio de estatus étnico en los educandos.

Veamos otro ejemplo, en otra escuela, donde el uso de la lengua indígena y la contextualización ayudan a desarrollar una interacción mucho más fluida. Los alumnos contemplan un dibujo en el libro de texto, y la maestra solicita que describan la escena.

Clase de Ciencias Naturales, 1er año
Aprovechando el agua

- | | | | |
|----|------------|---|--|
| 1 | M | ...A ver espérenme pero nuua na ga hanth <u>u</u> nuua nu na j <u>ai</u> .. | vean qué cosa
<i>aquí vamos a ver esta- esta persona</i> |
| 2 | M | está haciendo este señor. | eeh!
<i>(afirmativo)</i> num <u>u</u> y ho d <u>a</u>
<i>entonces le gusta</i> |
| 3 | Ai | tsi ta ñ <u>a</u> fani
<i>le da de beber a
sus caballos</i> | |
| 4 | Als (coro) | | tsi ta ñ <u>a</u> fani
<i>le da de beber a
sus caballos</i> |
| 5 | M | fang <u>a</u> ra dehe
<i>tirar el agua</i> | hindi di faní. “aprovechamos” quiere decir di cupa
<i>no la tira</i> <i>la ocupa lo</i> |
| 6 | Als (coro) | hina
<i>no</i> | |
| 7 | M | nu <u>a</u> t- <u>u</u> di cupa pero sin da faní r <u>a</u> dehe
<i>poco que puede, pero sin que tire el agua</i> | el agua |
| 8 | Ai | | aprovechamos sí |
| 9 | M | aprovechamos el agua, o sea qui di cupa h <u>u</u> r <u>a</u> dehe hingue di pa di fañí h <u>u</u>
<i>que la ocupa el agua no es que lo- no es que lo des-</i> | |
| 10 | M | thoho , h <u>a</u> h <u>a</u>
<i>perdiciamos nada más, si?</i> | |

Aquí la maestra consigue una participación mayor que en el caso anterior. La organización formal, es decir, la distribución de turnos, funciona bastante bien bajo el control de la maestra. En el nivel de la acción verbal, podemos afirmar lo mismo de los patrones básicos (pregunta - respuesta - evaluación) de enseñanza. A la solicitud de descripción (1-2) la alumna Ai da la respuesta (3), y cuando llega la evaluación positiva de la maestra (2), los alumnos repiten en coro (4). En (5) aparece uno de los objetivos principales de la clase: explicar el significado de las palabras clave (aprovechamos) que se encuentran en el libro de texto en español. Estas se contextualizan primero, luego viene una pregunta que afirma lo contrario de lo que aparece en el dibujo (2, 5) para provocar una reacción que se obtiene

en los términos previstos (hina, no, 6); a continuación la maestra enuncia la palabra “aprovechamos” y la explica (5, 7). Inmediatamente después Ai participa con la maestra en la construcción de un turno cooperativo (7-8), y la maestra repite su secuencia de enunciación, ahora de una oración completa (aprovechamos el agua), para volver a explicarla después.

La distribución de lenguas obedece a un patrón muy recurrente en las aulas de las escuelas bilingües de la zona. El hñähñü funciona como lengua de instrucción mientras sea necesario. Por lo regular, las explicaciones e instrucciones se repiten en ambas lenguas para asegurar la comprensión. Instrucciones organizativas (a ver, espérenme, 1) se producen en español, así como ciertos conectores y focalizadores (quiere decir, o sea) que aparecen como bisagras en los lugares de cambio de código. Ai es la interlocutora principal de la maestra; da las respuestas esperadas e incluso toma la iniciativa (8) en un patrón.

A diferencia del ejemplo anterior, no aparecen problemas serios de comprensión semántica o de orden pragmático. Los mensajes principales se contextualizan de manera suficiente y, dado que el problema de la escasez del agua juega un papel fundamental en esta región, los alumnos pueden relacionar el tema con sus propias experiencias. Además, la presencia masiva de la lengua indígena en esta fase de la instrucción fomenta la participación. Observamos, sin embargo, que los principales patrones de enseñanza (estructuras discursivas) y los modelos subyacentes se siguen ubicando en el ámbito de la “institución escuela” de la sociedad dominante. Aunque de manera más matizada que en el primer ejemplo, se producen rupturas entre la experiencia acumulada por los alumnos y los nuevos patrones de apropiación propuestos por la escuela.

Los ejemplos analizados dan muestra del currículo de educación indígena que se imparte en las escuelas hñähñü y en la mayoría de las demás escuelas indígenas en México.

Nuestra investigación sobre el funcionamiento de la educación bilingüe - que comprende un conjunto de instrumentos de análisis y evaluación - arroja resultados positivos y negativos, preocupantes por un lado y alentadores por el otro.

Por un lado observamos una serie de obstáculos estructurales:

1. El tipo de currículo aplicado lleva a resultados poco satisfactorios en cuanto al rendimiento en las materias escolares y la proficiencia en la adquisición del español como L2, tanto oral como de la lecto-escritura; reproduce al mismo tiempo la asimetría diglósica y fomenta los procesos de desplazamiento de la lengua indígena.
2. Por lo menos en los primeros años, se produce una contradicción entre los objetivos oficiales - la adquisición de la lecto-escritura en español - y los objetivos necesarios - la adquisición del español oral como L2, lo que conduce a una discrepancia sistemática entre el currículo oficial y el currículo de facto.
3. No hay ningún lugar curricular específico, ni para la lengua ni la cultura indígenas; el hñähñü se usa en una función subordinada como lengua de instrucción mientras sea necesario, en muchos casos hasta el final de la primaria.
4. En el microcosmo de la escuela se reproduce, por tanto, la tendencia principal del conflicto lingüístico: la enseñanza comienza con el uso intensivo, a veces casi exclusivo, de la lengua indígena como lengua de instrucción; pasa por una alternancia entre las lenguas, donde la lengua indígena siempre juega un papel subordinado, y se dirige hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de primaria.
5. Como de hecho el currículo no prevé recursos didácticos apropiados ni un espacio para un programa bilingüe, le confiere a los maestros el desafío pedagógico, lingüístico y

cultural de adaptar métodos y materiales a la situación de bilingüismo, lo que acrecienta la importancia y el papel de los maestros indígenas como intermediarios culturales.

Por otro lado constatamos una serie de indicadores muy alentadores que podrían mejorar substancialmente el aprovechamiento y éxito escolar, una vez que se superaran los obstáculos mencionados:

1. No obstante estas condiciones adversas, nuestras investigaciones (Francis y Hamel 1992) muestran que los alumnos logran un dominio bastante significativo, aunque inferior al que se plantea como objetivo oficial, en español y en la lecto-escritura al concluir el 6° año de primaria. También exhiben una impresionante capacidad y creatividad en la escritura en lengua indígena, una habilidad que jamás les fue enseñada en la escuela, lo que refleja la capacidad de transferir estrategias cognitivamente exigentes de una lengua a otra. En las pocas escuelas donde se alfabetiza en lengua indígena, los alumnos son capaces de transferir sus estrategias adquiridas al español como segunda lengua, de modo que la transferencia misma opera en ambas direcciones.
2. Nuestra observación de clase y la descripción etnográfica nos mostraron también que en el salón de clase se constituye una "sociedad escolar" con su sistema cultural propio. Se reintroducen casi clandestinamente fragmentos de la cultura indígena en los contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los patrones culturales y discursivos del hñähñú y en las relaciones sociales maestro-alumnos. Este hecho se refleja también en la ausencia de toda violencia o amenaza en el salón de clase, la relativa libertad con la que circulan y actúan los alumnos, las fases de comunicación y ayuda entre alumnos y, en general, una socialización escolar que representa muchos aspectos de sincretismos culturales.

A pesar de estos aspectos positivos no cabe duda que el currículo que se impone en los hechos corresponde a modelos asimilacionistas que fomentan en última instancia la transición hacia la educación dominante y el desplazamiento lingüístico.

Estos hallazgos confirman las experiencias recabadas en otros casos de educación bilingüe. Se ha visto, por ejemplo, que los programas de sumersión o transición rápida basados en métodos directos (de enseñanza exclusiva en L2) no suelen lograr sus objetivos para la educación de las minorías subordinadas. Los resultados apuntan a problemas centrales en la educación bilingüe, tales como la relación entre proficiencia lingüística y rendimiento escolar, temas en los cuales se produjeron avances importantes en la investigación científica de los últimos 15 o 20 años.

En la mayoría de las experiencias documentadas (cf. Skutnabb-Kangas y Cummins 1988, Skutnabb-Kangas 2000, Hakuta 1986, Fishman 1991, Pease-Álvarez y Hakuta 1993) se ha visto que, en síntesis, la enseñanza a través de la lengua minoritaria no afecta de manera negativa el desarrollo académico, lingüístico o intelectual del niño, como lo sostiene la ideología tan arraigada del monolingüismo. Tanto alumnos de la mayoría (inmersión) como de la minoría (preservación) pueden ser instruidos en la lengua subordinada sin costo alguno para la adquisición de la lengua dominante. Las habilidades académicas en L1 y L2 son *interdependientes*, es decir, son manifestaciones de una *proficiencia común subyacente* (cf. Skutnabb-Kangas 1984). Esta proficiencia común se manifiesta principalmente en las habilidades cognitivamente exigentes como la lecto-escritura y las matemáticas.

El éxito escolar de los programas está relacionado muchas veces con la capacidad de fortalecer y consolidar el uso de las lenguas étnicas en todas sus dimensiones y funciones (comunicativa, académico-cognoscitivo, afectiva, etc.). Esto implica, como currículo ideal, el uso predominante - casi exclusivo - de la L1 en los primeros años de primaria, y la enseñanza de la mayor parte de los contenidos curriculares durante toda la primaria en la lengua minoritaria. Sobre la base de una adquisición consolidada de la lecto-escritura en la lengua materna se producen normalmente transferencias de estrategias cognoscitivas a la L2.

Sin lugar a duda existen poderosos factores de orden socioeconómico y político que intervienen en los procesos educativos. Los factores más intrínsecamente educativos, socio- y psicolingüísticos, sin embargo, se explican en buena medida por el tipo de fenómenos y procesos discutidos aquí. Una consecuencia inmediata, muy evidente, es que se puede demostrar, a partir de los resultados de la investigación, que los programas de castellanización directa tan arraigados en América Latina están casi irremediabilmente destinados a fracasar; y no hay educación más costosa que aquella que fracasa.

5. Elementos de diseño y planificación para una educación bilingüe intercultural

¿Cuáles serían entonces los principales aspectos que deberíamos tomar en cuenta en la transición de un sistema educativo indígena monocultural o transicional hacia un sistema de verdadera educación bilingüe intercultural?

Desde los años ochenta México ha experimentado cambios fundamentales en lo que se refiere a los procesos de descentralización y democratización. Hoy más que nunca parece evidente que una propuesta única, un solo modelo para todas regiones indígenas tan heterogéneas y diversas, no podría ofrecer una solución adecuada para las necesidades de la educación indígena. Tal como ya está sucediendo en muchas partes, se deberá experimentar con propuestas locales y regionales, adaptadas a la realidad etnolingüística y las necesidades y perspectivas educativas de cada caso (ver la nueva Ley de Educación de 1993). Esto implica que la planificación e implementación de la educación indígena tendrá que realizarse de manera mucho más descentralizada que en el pasado, con una participación real de todos los actores involucrados a nivel comunal, regional y estatal. Como consecuencia, debemos admitir y promover diferentes estrategias y soluciones, lo que necesariamente requiere de una mayor autonomía de la educación indígena frente a la educación primaria general.

A partir de las experiencias citadas podemos esbozar algunas piezas fundamentales para el diseño y la planificación de una educación indígena que contribuya a la preservación de las culturas y lenguas autóctonas y que permita a la vez una adquisición proficiente del español y de los contenidos y habilidades curriculares de la cultura nacional. Como hemos visto en las propuestas anteriores, debemos ocuparnos con mayor detenimiento de los aspectos pedagógicos y culturales, sin descuidar o abandonar los aspectos psicolingüísticos y socioculturales desarrollados en ellas.

Por razones de espacio me concentraré en algunos aspectos y problemas que deberíamos tomar en cuenta en el diseño de currículos y en la formación de los maestros, sin pretender abarcar estos temas de manera exhaustiva.

El currículo

En el diseño de los currículos para la educación indígena urge atender los aspectos culturales y pedagógicos, además de los lingüísticos. El desarrollo del componente cultural

requiere de una distinción entre los elementos universales, es decir, comunes a todas las culturas, y una identificación y sistematización de los elementos particulares de cada cultura que se consideran relevantes para el proceso educativo.

Quizás lo primero y más difícil sea un cambio de enfoque, de mentalidad, que abandone la tradicional concepción del déficit que considera a las comunidades indígenas exclusivamente desde sus carencias, marginalidad y necesidades. Una genuina concepción de pluralismo cultural, por el contrario, implica la idea que determinados universales culturales (lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil, etc.) se pueden desarrollar en principio en cualquier lengua¹². Supone además que debemos conocer, investigar y entender la enorme riqueza de conocimientos, prácticas socioculturales, tecnologías y formas de organización arraigadas en las comunidades indígenas. Investigaciones en distintas partes del mundo nos han mostrado que, si somos capaces de movilizar estos “fondos de conocimiento” (Moll 1992) e incorporarlos activamente al quehacer educativo, tenemos buenas perspectivas para arraigar la cultura indígena en el aula y mejorar al mismo tiempo el rendimiento escolar en materias clave como la lecto-escritura y las matemáticas (ETSA 1996, Hornberger 1997).

Veamos un ejemplo. Uno de los casos más interesantes que he conocido en los últimos años es el de los *inuit* (esquimales) en el Canadá polar, un pueblo indígena que logró revertir el proceso tradicional de determinación y programación externas de su educación y que inició una dinámica de desarrollo educativo propio, tomando como base y punto de partida la cultura y lengua autóctonas¹³. En este proceso la formación de profesionales indígenas y su intervención en la elaboración de currículos, materiales y métodos jugó un papel fundamental. El pueblo inuit se propuso tomar el control sobre su propio sistema educativo y de fundamentar todos los ámbitos de la educación en la cultura indígena. Es decir, ya no parecía suficiente usar la lengua propia como medio de instrucción e incluir contenidos de la cultura inuit como materia en un currículo por lo demás diseñado en términos de la cultura dominante. Se trataba más bien de sustentar el programa educativo en la cultura material, social, lingüística y cognitiva de la etnia y abarcar de esta manera los niveles de articulación mencionados arriba (estructuras lingüísticas, estructuras discursivas y modelos culturales).

Analicemos con un ejemplo de los métodos de enseñanza-aprendizaje el modelo cultural inuit, para entender mejor las contradicciones que se producen frecuentemente en la educación cuando no se toman en cuenta los modelos culturales y estilos cognitivos de aprendizaje de cada etnia. El concepto *Isumaqasayuq* que caracteriza la educación propia se refiere a un proceso de transmitir conocimientos a través de la observación e imitación, llevando a una integración paulatina y adaptiva del niño a la vida cotidiana, la cultura material y ecológica, del grupo social. Se enfatiza el arraigo de valores de una identidad étnica por encima de las habilidades técnicas. Los adultos no "enseñan", es decir, no les dicen a los niños cómo hacerlo; trabajan más bien en sus tareas cotidianas y permiten que los niños observen y ayuden hasta que se sientan seguros de poder imitar a los adultos.

¹²La posibilidad práctica de usar una lengua para determinados campos institucionales depende, sin embargo, del estado de desarrollo de funciones, estructuras y del léxico de ella (nivel 1). Cuando existe la decisión política de extender una lengua a nuevas funciones (educación, administración pública, justicia, tecnología, etc.), se requiere de un *Sprachausbau* sistemático, es decir, una planificación y elaboración de su corpus.

¹³ Debo esta información a la comunicación personal con Arlene Stairs quien investigó el caso. En la región de la experiencia relatada, los inuit tienen tan sólo 5,700 hablantes repartidos en 13 comunidades (el 25% de la población inuit de Canadá y el 6% de su población mundial; cf. Stairs 1988).

Según los educadores nativos, rige una máxima pedagógica que establece como primer paso una larga fase de observación: "observa y escucha, y después hazlo bien". Como sabemos, la pedagogía occidental favorece modelos diametralmente opuestos de ensayo y error bajo el lema: "inténtalo primero y si no puedes, intenta otra vez". La dura vida cotidiana de los cazadores inuit en el clima polar hace difícil pensar en una aplicación del método de ensayo y error. En el ártico los errores se pagan caro. Esto explica las largas fases de observación anteriores al primer intento. Los hijos adquirirán habilidades y conceptos acompañando a sus padres a la caza de diferentes animales, bajo condiciones siempre cambiantes de clima y equipo. Normalmente los adultos no formulan reglas generales explícitas en un esquema argumentativo, sino prefieren contar sus experiencias y escuchar las experiencias de otros, lo que implica exponer conceptos y principios en un esquema narrativo.

Un procedimiento típico que caracteriza el proceso de aprendizaje comunal de los inuit consiste en el encadenamiento retroactivo de las operaciones en una actividad productiva, empezando por los últimos pasos. Así, por ejemplo, una niña comenzará su aprendizaje de cómo elaborar un par de botas esquimales con el lustrado y engrasado final; el año siguiente coserá los trozos superiores del cuero, para llegar finalmente a los pasos iniciales de preparar y recortar el material. De este modo la niña contribuye desde la primera actividad de manera significativa a la vida de la comunidad. Tiene la satisfacción inmediata de entregar un producto final cuya utilidad está a la vista.

Nada más contrastante que la tradición occidental de aprendizaje. Desde la formación de los gremios artesanales en la Edad Media, sabemos que el aprendiz tiene que "foguearse", realizando primero los trabajos más sucios y pesados, a la vez menos relacionados con su futura profesión. Después de haber barrido durante algunos meses el taller, pasará a las actividades preparativas curtiendo el cuero y limpiando las herramientas, siempre bajo el control, las instrucciones explícitas y los regaños del maestro zapatero. Pasará quizás varios años hasta que se le permita terminar su primer par de botas. Y en las escuelas escuchamos hasta el día de hoy vociferar el "A E I O U" del alfabeto en coro como preparación para una futura lecto-escritura, a pesar de que sabemos desde hace bastantes lustros que la lectura y escritura *no* funcionan combinando letras y sonidos de esta manera.

Este ejemplo nos revela, en primer lugar, la falacia de las "lógicas universales" fácilmente establecidas. Parecería obvio, como parte de una lógica natural, que se aprenden las cosas en el mismo orden en que se trabajan finalmente. Los inuit, en cambio, nos enseñan que, desde el punto de vista pedagógico y cognitivo, no existe tal orden natural y que hay buenas razones, dictadas por la dura lucha de sobrevivencia, para proceder de otra manera.

De ahí la necesidad de investigar el funcionamiento de cada cultura para evitar errores fundamentales en la elaboración de los currículos, planes, materiales y métodos¹⁴, puesto que la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violadora de la identidad indígena de los alumnos como la imposición directa de la lengua nacional y de sus patrones discursivos. En síntesis, el diseño del currículo no se puede limitar a la cultura material. Debe basarse también en la cultura social, lingüística y cognitiva.

En el caso de la educación indígena mexicana, nos vemos en la necesidad de superar la fase anterior que, en el mejor de los casos, usaba la lengua e incluía contenidos étnicos en el

¹⁴ Un ejemplo sumamente interesante que investiga y sistematiza el funcionamiento de un instrumento de caza, la "trampa de arriba" de los indígenas bora en el Amazonas peruano, se encuentra en ETSA (1996).

currículo, para transitar hacia una verdadera educación intercultural. Simplificando las oposiciones para efectos de demostración¹⁵, podemos contrastar, en los tres niveles mencionados, el tipo de programa analizado en el caso mexicano tradicional con un modelo idealizado de preservación cultural que contiene algunos de los elementos que se están elaborando en las escuelas inuit (cuadro 4).

CUADRO 4
Modelos opuestos de educación indígena

MODELO ASIMILACIONISTA	MODELO DE PRESERVACION
<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - modelos de enseñanza- aprendizaje occidentales (e.g. enseñanza cultural indígena "verbal", descontextualizada) - modelos de progresión "lineares" 	<p><i>ESQUEMAS CULTURALES</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - modelos de enseñanza- aprendizaje de base (e.g. enseñanza por imitación) - e. g. modelos de progresión - "no lineares"
<p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - registro formal escolar - patrones discursivos tipo "pase de lista", "ejercicio" - patrones de interacción triádicos pregunta - respuesta - evaluación, - modalidad escrita E 	<p><i>ESTRUCTURAS DISCURSIVAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - registro formal ritual(?) - patrones discursivos étnicos tipo "silencio", "reciprocidad" - patrones de interacción étnicos e.g. sin evaluación inmediata - modalidad escrita LI
<p><i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - uso predominante del español (E) - alfabetización en E - principales materias predominantemente en E 	<p><i>ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de la lengua indígena (LI) - alfabetización en LI - principales materias en LI

MODELOS OPUESTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La formación

Para la formación de maestros, especialmente la capacitación de los docentes en servicio, es fundamental tomar como punto de partida su inserción socioeconómica y política, como también el conjunto de sus creencias, experiencias, prácticas y habilidades¹⁶.

¹⁵Parece importante la advertencia que, en rigor, no se pueden diseñar oposiciones dicotómicas como aparecen en este cuadro. Por lo general, los programas de base cultural se apropian de elementos culturales de la sociedad dominante, elaboran sincretismos y diluyen así las oposiciones claras.

¹⁶ sabemos por experiencia que la "pieza" más difícil de cambiar en un sistema educativo son los maestros. En repetidas oportunidades hemos podido observar cómo los maestros experimentados asimilan con rapidez cualquier nuevo método o libro a sus viejas prácticas arraigadas.

En México los maestros indígenas se encuentran en una encrucijada, un conflicto objetivo y subjetivo entre su lealtad étnica y la lealtad con un sistema escolar que, aunque bilingüe, es identificado con el estado y la sociedad nacional. En los últimos 30 años han llegado a constituir un nuevo gremio que desplazó a las viejas autoridades y que ocupa hoy por hoy la mayoría de los puestos clave en las comunidades y regiones: cargos de alcaldes, delegados, jueces, presidentes de ejidos, comités. Invierten su capital cultural - un dominio relativamente bueno del español y de las prácticas sociopolíticas de la sociedad mestiza - para convertirse en intermediarios culturales relativamente prósperos y poderosos.

Su existencia de intermediarios se refleja en sus concepciones del conflicto lingüístico y de la función de la escuela en el proceso de cambio. En su práctica pedagógica y en sus creencias saltan a la vista cuatro fenómenos:

1. La alta valoración del español como lengua escrita y codificada. Esta valoración nos da una pauta para explicar por qué los maestros enfatizan tanto la adquisición de la lecto-escritura desde el primer grado, cuando los alumnos aun no dominan el español oral. De hecho intentan enseñar el español *a través* de la escritura (Hamel 1988b).
2. La alta valoración de la norma estándar del español, tal como se refleja en los libros de texto oficiales, y la consecuente tendencia a la ultracorrección
3. Su actitud contradictoria hacia la lengua indígena que goza de un prestigio bajo y es considerada un “dialecto” carente de gramática y escritura (cf. Muñoz 1987). Por un lado, participan del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua autóctona. Por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan, esto es, la escuela y el aparato político-administrativo.
4. La gran mayoría de los profesores tiene un dominio exclusivamente oral de la lengua indígena; prácticamente no sabe leerla ni menos escribirla.

Por otro lado, el arraigo de los maestros en su comunidad ha ayudado significativamente al buen funcionamiento del sistema escolar. En algunos casos, son ciudadanos de las mismas comunidades en que enseñan; y todos son indígenas bilingües de la región. En un estudio comparativo entre tres comunidades (Hamel 1994) hemos constatado con una serie de pruebas que los alumnos presentan un rendimiento significativamente en aquellas dos comunidades donde un número importante de los maestros y el director son ciudadanos de la misma comunidad. En la tercera comunidad de la muestra con los resultados más bajos, ninguno de los maestros vivía en el mismo pueblo. Debido al alto prestigio que goza la educación entre los hñähñús, las comunidades ejercen un control estricto del funcionamiento - por lo menos formal - de las escuelas. La doble adscripción de los maestros como docentes y ciudadanos abre perspectivas aún no explotadas para relacionar los conocimientos étnicos y comunitarios a los contenidos y la práctica docente en un proyecto transformado de educación indígena. Para remontar actitudes y prácticas asimilacionistas de los profesores en la perspectiva de un nuevo proyecto educativo, será necesario que los maestros se reincorporen de un modo diferente a sus comunidades.

Además, se requiere de un conjunto de medidas pedagógicas y lingüísticas:

- la formación y autoformación de los docentes como investigadores de su comunidad y escuela;
- el aprendizaje y desarrollo de nuevas prácticas y técnicas pedagógicas;

- el fortalecimiento de su dominio de la lengua indígena en sus cuatro habilidades, especialmente la lectura y escritura;
- su entrenamiento para la enseñanza de las materias básicas en lengua indígena y del español como segunda lengua.

Vemos aquí que las demandas de muchos pueblos indígenas por una educación específica y propia, basada en su lengua y arraigada en su cultura, no sólo se justifican como reivindicaciones étnicas de cada pueblo (su derecho colectivo). Se sustentan también, desde la perspectiva de las investigaciones psicolingüísticas y educativas, como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena (derecho individual a una educación apropiada).

De las investigaciones mencionadas se desprende una serie de exigencias que se pueden formular como derechos educativos y lingüísticos, para transformar la educación asimilacionista actual en un modelo de educación plural, bilingüe e intercultural.

6. Perspectivas para las políticas lingüísticas pluriculturales y una educación indígena intercultural

En el siglo XIX la modernidad se expresaba a través de la búsqueda de estados homogéneos que hicieran desaparecer a los indígenas a través de su asimilación. En los albores del siglo XXI, ningún estado puede considerarse verdaderamente moderno si no reconoce su diversidad cultural y etnolingüística, y la aprovecha como un recurso de gran riqueza, al igual que su biodiversidad. Es en este sentido que el trato que una nación le da a sus minorías étnicas a través de su estado y el conjunto de la sociedad civil ha dejado de ser un problema marginal desde hace algún tiempo, si es que alguno vez lo fue. Hoy se torna central la cuestión de la diversidad cultural en todas sus dimensiones como prueba de fuego de la democracia y modernidad mismas.

Hemos visto que la diversidad no asumida produce y profundiza conflictos estructurales cada vez más agudos. Debemos preguntarnos cómo llegar de esa diversidad *de facto*, lo que hemos llamado *multiculturalidad*, a un estado de *pluriculturalidad*, es decir, de diversidad asumida y practicada positivamente, y esto en una época donde se agudizarán los conflictos étnicos y culturales (Díaz-Polanco 2000). En los hechos la mayoría de los estados latinoamericanos se encuentra en la fase de concebir la realidad indígena como "problema" más o menos asumido y, en los últimos tiempos, cada vez más como derecho. Sin embargo, y a pesar de ciertos cambios constitucionales recientes, estamos aún lejos de comprender y de asumir la diversidad como un recurso enriquecedor de toda la sociedad.

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas se plantean diversas estrategias de acción. Una de las vías que han tomado segmentos avanzados del movimiento indígena en los últimos años ha sido la de replantear sus reivindicaciones en términos de demandas jurídicas fundamentales como pueblos, incluso naciones, lo que implican una ruptura con el estado liberal homogeneizador: territorios, no tierras, sistemas educativos y de justicia propios, en su propia lengua, no las escuelas "del blanco o mestizo", autogobierno y autonomía.

Esta perspectiva está acumulando fuerza. Parece fundamental que se reconceptualicen las bases mismas de la educación indígena, no como trabas pasajeras de adaptación para tratar el "problema" indígena - así lo explica muchas veces el estado - sino como violación severa de ancestrales derechos educativos, lingüísticos y culturales. Si en las fases de modelos educativos de sumersión y transición los movimientos indígenas han jugado

muchas veces un papel más pasivo que activo, en la lucha por modelos pluriculturales, de preservación étnica, la intervención de los indígenas organizados se torna central.

Los criterios para evaluar y formular políticas y proyecto de educación indígena que hemos discutido aquí pueden ayudar a avanzar en este proceso. Quizás así las formidables estrategias de resistencia etnolingüística que se observan entre muchas etnias indígenas latinoamericanas encuentren un mayor sustento en su desarrollo y relación con la sociedad nacional; y posiblemente se abran nuevos espacios para que otros pueblos indígenas recuperen y amplíen sus estrategias de reproducción étnica.

Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). *México profundo*. México: Grijalbo.
- Bullivant, Brian M. (1984). *Pluralism: Cultural maintenance and evolution*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chiodi, Francesco (ed.)(1990). *La educación indígena en América Latina*. Quito-Santiago de Chile: P.EBI, ABYA-YALA, UNESCO.
- Citarella, Lucas (1990). México. Chiodi, Francesco (ed.)(1990): *La educación indígena en América Latina*. Quito-Santiago de Chile: P.EBI, ABYA-YALA, UNESCO, 9-155.
- Comisión Nacional Permanente. Oficialización de Idiomas Indígenas (2000) *Anteproyecto Ley de Idiomas Indígenas*. Guatemala: ms.
- Cummins, Jim (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim y Marcel Danesi (1990). *Heritage languages. The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our School/Our Selves Education Foundation.
- Díaz-Polanco, Héctor (1991). *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Polanco, Héctor (1995). Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva legislación agraria en México. Chenaut, Victoria y María Teresa Sierra (eds.). *Pueblos indios ante el derecho*. México: CIESAS y CEMCA, 231-259.
- Díaz-Polanco, Héctor (1996). Universalidad y particularidad. La solución autonómica. Klesing-Rempel, Ursula (ed.): *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza & Valdés, 205-223.
- Díaz-Polanco, Héctor (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Polanco, Héctor (2000). El conflicto cultural en el umbral del tercer milenio. *Memoria* 131, enero 2000, 34-42.
- ETSA 1996). Los alcances de la noción de “cultura” en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. Godenzzi Alegre, Juan Carlos (ed.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos, 187-294.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Francis, Norbert y Rainer Enrique Hamel (1992). La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, (4), 11-35.
- Hakuta, Kenji. (1986). *Mirrors of language*. New York: Basic Books.

- Hamel, Rainer Enrique (1988a). *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí-Indianer in Mexico*. Bern, Frankfurt, Paris, New York: Verlag Peter Lang
- Hamel, Rainer Enrique (1988b). Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades 1988*. México: UAM-I, 319-376.
- Hamel, Rainer Enrique (1994). *Educación indígena bilingüe bicultural: Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2*. Informe Técnica Final. México: CONACULTA, ms.
- Hamel, Rainer Enrique (1995) Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. Hamel, Rainer Enrique (ed.). *Alteridades 10, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, México: UAM, 11-23.
- Hamel, Rainer Enrique (1996). "Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio. Klesing-Rempel, Ursula (ed.): *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza & Valdés, 149-189.
- Hamel, Rainer Enrique (1998) Language, discourse, and cultural models: Three levels of language shift and maintenance. *Southwest Journal of Linguistics*, vol 15, nos 1-2, 63-88.
- Hamel, Rainer Enrique y Amalia Ibáñez Caselli (1999) La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región P'urhepecha de México. Ponencia presentada en las III Jornadas de Etnolingüística, Rosario, Argentina, 7-9 de mayo de 1999, a publicarse en las actas de dichas jornadas.
- Hamel, Rainer Enrique y María Teresa Sierra (1983). Diglosia y conflicto intercultural. *Boletín de Antropología Mexicana* 8, 89-110.
- Hornberger, Nancy H. (ed.)(1997): *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Huntington, Samuel P. (1996). *El choque de las civilizaciones. La reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Kjolseth, Rolf (1973). Bilingual education programs in the United States: For assimilation or pluralism? Turner, P. R. (ed.). *Bilingualism in the Southwest*. Tucson: University of Arizona Press, 3-27.
- Küper, Wolfgang (1996). La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en países andinos. *Pueblos indígenas y educación* 37-38, 3-16.
- López, Gerardo (1982). Castellанизación y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital, Scanlon, Arlene P. y Juan Lezama Morfin (eds.). *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México: SEP-Porrúa, 367-396.
- López, Luis Enrique (1995). *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- Moll, Luis C. (1992). Literacy research in community and classroom: A sociocultural approach. Beach, Richard et al. (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Urbana, IL: NCRE-NCTE, 211-244.
- Monsonyi, Esteban E. y Francisco Rengifo (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe. Rodríguez, Nemesio et al. (eds.):

- Educación, etnias y descolonización en América Latina*. México: UNESCO-III, 209-230.
- Moya, Ruth (1996): *Desde el aula*. Quetzaltenango: PEMBI.
- Muñoz Cruz, Héctor (1987). Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí? Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 87-118.
- Orlandi, Ení P. (1993). La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil. Rainer Enrique Hamel (ed.). *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa 29, México: UAM, 54-74.
- Pease-Alvarez, Lucinda & Hakuta, Kenji (1993). *Language maintenance and shift in early adolescence*. Research Project. UC Santa Cruz & Stanford.
- RUIZ, Richard (1984). Orientations in language planning, *NABE Journal* 8 (2), 15-34.
- SEP (1985a) (Secretaría de Educación Pública). *Desarrollo de las lenguas indígenas de México (proyecto)*. México: SEP-DGEI.
- SEP (1985b) (Secretaría de Educación Pública) *Estrategias para el desarrollo curricular de la educación indígena*. Mexico: SEP-DGEI.
- SEP (1986) (Secretaría de Educación Pública) *Bases generales para la educación indígena*. México: SEP-DGEI.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000) *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J. London: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Sertaç Bucak (1994). Killing a mother tongue – how the Kurds are deprived of linguistic human rights. Skutnabb-Kangas y Robert Phillipson (eds.) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 347-370.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Jim Cummins (eds.)(1988) *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stairs, Arlene (1988). Beyond cultural inclusion: an Inuit example of indigenous educational development, Skutnabb-Kangas, Tove y Jim-Cummins (eds.) *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 308-327.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). *Ethnic conflicts and the nation-state*. New York: St. Martin's Press.
- Vieyra, Jaime (1996). Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México (Vasconcelos, León Portilla, Bonfil Batalla). Klesing-Rempel, Ursula (ed.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza & Valdés, 48-70.
- Wallerstein, Immanuel (1996). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI.