

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Graciela Herrera Labra
Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo centra su problemática de investigación en una especificidad educativa, determinada por una historia culturalmente diferenciada y mediada por un lenguaje que tiene diferentes niveles de realidades, tanto especiales como temporales, pero que marcan pautas en los procesos de formación de los sujetos llamados "indígenas, indios y/o grupos étnicos".

Abordar el problema educativo de los denominados: grupos étnicos, minorías étnicas, grupos marginados, subdesarrollados, y otros, conduce a entrar a un debate desde distintas lógicas y diversas maneras de pensar una realidad étnica. Cualquier posición que se adopte para explicar esta realidad, implica tomar una postura a partir de un paradigma que conlleva una concepción de totalidad dada, donde la realidad es asumida como una realidad determinada, en tanto se registra y no se problematiza.

Basar sistemáticamente la explicación de una realidad organizada desde un paradigma, es encerrarse en un círculo y por lo tanto, cerrar posibilidades para ver más allá de lo determinado. Puntualizando esta consideración, lo que se pretende en este trabajo es tener una apertura de razonamiento a través de una exigencia epistemológica que permita construir una problemática que rompa con modelos teóricos-ideológicos, concebidos como realidades acabadas y homogéneas.

Pensar la realidad étnica con una lógica de apertura, implica

de entrada, pensar al sujeto ya no como indígena, indio, étnico; porque cada uno de estos términos está sustentado por un concepto de realidad, expresada en un *corpus* teórico; sino por el contrario, se tendría que construir una categoría distinta, que determine otra forma de pensar fuera de estos conceptos ya existentes. Consciente de ello, y sin pretender por el momento construir una categoría diferente, para efectos de este trabajo, se hará referencia al sujeto, como sujeto perteneciente a un grupo étnico y/o como culturalmente diferenciado.

Con base en lo anterior, el trabajo parte de dos núcleos problemáticos:

El primero se centra en las diferentes formas de pensar la realidad étnica en los casos específicos de 56 grupos étnicos del país. Relación que se encuentra mediada por una polémica político-cultural, y que a su vez está determinada por diferentes concepciones sobre lo educativo.

El segundo —en relación a la primera— se aboca a analizar las formas de pensar la realidad étnica a través de la conciencia de apropiación de lo educativo, cuya perspectiva está sustentada en el currículum,¹ el cual está supuestamente construido dentro del marco de los grupos culturalmente diferenciados.

Con este contexto, se pretende reflexionar sobre la noción de realidad implícita, en tanto se toca el problema de la didáctica como una forma de razonamiento y de aprehensión de la realidad étnica en relación con el conocimiento y con los modelos didácticos racionalizados para la educación indígena bilingüe-bicultural (B-B).

Como un elemento de referencia y punto de partida para abordar estos núcleos problemáticos, retomaré la vieja polémica de la llamada "educación indigenista", aún vigente en la "educación indígena bilingüe-bicultural".

En este sentido, el trabajo aquí expuesto se estructura con base en dos criterios, que si bien responden a un orden convencional, no son lineales entre sí. El primer criterio se denomina "La Educación indígena bilingüe-bicultural: ¿Una educación culturalmente

¹ Para tratar el campo curricular se tomará como caso concreto el plan de estudios de la licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la UPN, Unidad Ajusco, México, D.F.

diferenciada?" Con esta interrogante se pretende abrir la polémica sobre la problemática de la educación indígena, con el objeto de evidenciar las contradicciones que hay entre las nociones de realidad implícita expuestas en ella.

El segundo criterio es: "El problema del conocimiento. Una polémica en la Educación Indígena". Su propósito es reflexionar sobre los diferentes significados culturales que atraviesan los procesos de formación académico-profesional en los grupos étnicos, en función de la lógica racional del currículum, en la licenciatura en Educación Indígena. Se plantearán algunas reflexiones sobre el pensamiento y el lenguaje, y sus efectos en la transmisión de realidades, como formas de pensamiento de los sujetos determinados por una realidad culturalmente diferenciada. Y finalmente se apuntarán algunas reflexiones de apertura con respecto a la paradoja de la didáctica educativa específicamente para grupos con características sociales, culturales, lingüísticas y psicológicas, diferentes a la llamada "educación occidental".

I. LA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE-BICULTURAL. ¿UNA EDUCACIÓN CULTURALMENTE DIFERENCIADA?

En las siguientes líneas, se pretende hacer un análisis desde dos formas de pensar la realidad étnica en la especificidad de la "educación indígena".² Desde luego, el análisis no resulta fácil, ya que la exposición de esta forma de pensar lo real, tiene que ver con el análisis crítico que se haga.

Se toma como punto de partida el planteamiento de que no es posible abordar ningún problema si no se explica de antemano la concepción que se tenga de realidad;³ misma que es expresada por los sujetos, quienes son lo que a su vez aprenden esta realidad cognoscitivamente, y cuyas connotaciones pueden ser culturales, históricas, etc.; por lo que la realidad está construída a través de

² Estas dos formas de pensar se refieren a la política indigenista y la política indígena. Ello no significa que sean las únicas, pero son las vigentes y además, cuentan con la concreción de un proyecto político-académico.

³ Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, t. I. México, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México. 1987, p. 81.

las prácticas y procesos de los sujetos sociales, determinados por estas mediaciones.

Desde esta perspectiva, el problema de la "educación indígena", ha venido diversificándose hasta constituirse en un complejo debate entre corrientes político-ideológicas y entre diferentes posturas de pensadores intelectuales. Este debate, ha querido explicar, imponer, subordinar y/o defender las formas de vida de los 56 grupos culturalmente diferenciados que existen en el país.

Haciendo un recorte histórico —desde Lázaro Cárdenas a la fecha—, la educación de los grupos étnicos ha estado planteada según la realidad nacional; primero por la política indigenista y posteriormente por una política indígena bilingüe-bicultural. Políticas que, aparentemente, suelen ser diferentes, pero que en el fondo, la segunda es contestataria de la primera, a pesar de que la política indígena pretendía ser diferente a la indigenista, pero que en los hechos cayó en serias contradicciones que vale la pena plantear.

En principio, hay que aclarar que la política indigenista surge concretamente en la administración del Gral. Lázaro Cárdenas, la cual buscaba la incorporación del indígena a los diferentes planos sociales, económicos y culturales; para ello se planteó como estrategia de integración, una educación homogénea, que puso sus pilares en los procesos de aculturación y castellanización.

Esta actitud marcó a la posición indigenista, en la medida en que el sujeto indio, indígena o étnico, es anulado por otro "superior" a él y, su realidad social, cultural, lingüística, económica y educativa es minimizada por una realidad nacional, considerada como superior y dominante.

La política de castellanización a su vez estaba determinada por los contenidos curriculares, los cuales respondían a un pensamiento distinto a esa realidad étnica en términos de utilizar conocimientos frente a realidades organizadas sistemáticamente, es decir, como paradigmas cerrados; expresados en conceptos, en *corpus* teóricos, en objetos homogéneos, en contenidos asumidos como realidades y con un fin determinado a comprobar. Todo ello, llevaba a una noción de realidad distinta, con realidades fragmentadas por diversas teorías, y ajena a las formas de razonamiento dadas en el contexto étnico.

Como contraposición a esta política de castellanización, se desarrolló otra política educativa, llamada "educación indígena

bilingüe-bicultural" (EIBB). La política de la EIBB, surge como una política contestataria a la indigenista, trata de ser aparentemente diferente, sin embargo, en su esencia, concretiza varias contradicciones y reproducciones, que habría que revisar.

En general, la política de la EIBB tiene como propósito desplazar a la castellanización en los primeros grados de la educación escolarizada y sustituirla por un reforzamiento de la lengua materna; propone no sólo enseñar contenidos científicos de la cultura occidental, sino también rescatar contenidos étnicos. Para ello presenta como estrategia de acción, la incorporación de jóvenes indígenas bilingües al magisterio para que se encarguen concretamente del proceso enseñanza-aprendizaje bilingüe-bicultural.

Si bien es cierto que la política de la EIBB pretende romper con la política indigenista, en los hechos no se puede negar el proceso histórico social en que han sido inmersos los grupos étnicos; pues a pesar de que se abre un espacio de participación directa (a estos grupos), esto no significa que exista en el fondo una participación real y transformadora, ya que para ello se requiere romper con los bloqueos históricos, y, romper con esto, implica aceptar la pérdida de realidades étnicas e incorporar otras con necesidades e intereses ajenos a las propias, al pretender recobrar una identidad perdida.

Aceptar la pérdida de realidades étnicas, y en su lugar incorporar otras ajenas asumidas como propias, es un proceso de cambio muy complejo, donde si bien lo educativo juega un papel importante en esta apropiación de realidades, no es sólo a través de esto que se da la ruptura cultural.

Por otro lado, habría que entender que la integración de nuevas realidades indigenistas, vivida históricamente por los grupos étnicos, no puede ser anulada únicamente por el planteamiento político educativo, como es la EIBB, sino que va más allá, en la medida en que los sujetos culturalmente diferenciados enfrenten un reto interno (psicológico) y externo (social) en cuanto a la aprehensión de su realidad y el conocimiento científico de ésta.

La noción de sujeto que implícitamente subyace en la política indígena BB está determinada: a) porque el sujeto no se asume como indigenista, pero sí se piensa como colonizado; b) el sujeto no piensa su realidad desde una perspectiva crítica, pero sí la vive como marginado, inferior, subordinado, etc.; es decir, esta política trata de moverse en una resistencia al indigenismo y sin embargo,

cae en un reproduccionismo, ya que incorpora una realidad ajena a través de un proceso de aculturación y castellanización.

Lo anterior se puede observar concretamente en las acciones y estrategias académico-políticas que se proponen en la EIBB. Por ejemplo, los contenidos curriculares son traducidos a la lengua materna, lo que le da el carácter de bilingüe; lo bilcultural es planteado porque se enseñan dos culturas —la nacional y la propia—, sólo que habría que analizar cómo es que la cultura nacional hace la lectura, interpreta y da significado a la cultura étnica; habría que entender y analizar también, con qué tipo de conciencia histórico-social se está tratando la cultura étnica.

Desde esta perspectiva, el contenido curricular responde más bien a una traducción de conceptos y paradigmas concebidos como teorías legitimadas y validadas por una cultura superior a la de los grupos étnicos. Aquí la didáctica juega un papel importante; en la medida en que se apoya en herramientas prácticas que propician un aprendizaje "más rápido", a través de la lengua materna.

Con esto se observa que en el fondo, entre la política indigenista e indígena no existen transformaciones ni grandes diferencias, pues en esencia el contenido curricular sigue siendo el mismo, el procedimiento didáctico sólo se ha invertido en tanto la castellanización presentaba una doble dificultad en el aprendizaje, ya que el sujeto tenía que aprender dos conocimientos simultáneos, el español y el contenido curricular; y lo que ahora se hace es enseñar en lengua materna, entendiendo la didáctica como una técnica que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje; pero que en ningún momento se cuestiona la aprehensión del conocimiento, ni el significado de éste en su devenir histórico.

Es importante aclarar que el concepto que se maneja en esta política indígena, no está dado sólo en la definición que de ello se plantea —como dos lenguas y dos culturas—, pues el problema es más profundo; se traduce, por ejemplo, en que el lenguaje no sólo se limita a enseñar a expresarse en otra lengua; sino que el lenguaje implica una manera de asumir ideas, y por lo consiguiente, formas de razonamiento que estructuran enunciados con conceptos de realidad, los cuales imponen formas de relación entre el saber y el poder, lo que supone para los grupos étnicos una apropiación desigual de la realidad.

Captar esta desigualdad en los grupos étnicos implica articu-

larse a un tiempo y a un espacio a partir de la intencionalidad y direccionalidad de las políticas referidas a la especificidad indígena; por lo tanto, pensar las realidades de 56 etnias como totalidades articuladas y en movimiento dentro de una sociedad nacional, conlleva a salirse de los límites parametrales del pensamiento indigenista, indígena, indianista y del etnodesarrollo.

La idea de articulación y movimiento está pensada desde la perspectiva de una realidad "étnica" que deviene, lo que implica una problematización de la realidad objetiva y potencial en los proyectos sociales étnico y nacional.

¿Cómo romper con estas formas de pensar lo indígena, indio, indigenista, étnico?

¿Cómo la educación puede jugar un papel importante para que los grupos culturalmente diferenciados logren su participación efectiva en el contexto nacional, sin caer en una posición integracionista ni radical?

¿Qué significa la apertura del pensamiento de estos sujetos, en el contexto de la educación nacional?

¿Cuál sería en el fondo, el verdadero intento por construir una educación desde otra lógica de razonamiento de las ya determinadas?

Para acercarnos a dar una posible respuesta a estas interrogantes⁴ habría que entender, en principio, qué pasa con la realidad indígena presente dentro del devenir histórico, cuál es la educación actual que viven los grupos étnicos y cómo la asumen.

Visto el problema en el espacio educativo, vemos que la escuela ha estado mediada por una teoría docente, una formación docente y una práctica docente,⁵ políticamente ideologizada, a tra-

⁴ Acercarse a una respuesta posible, implica un trabajo de investigación serio y profundo, tanto en la formación de los profesionales étnicos, como en la derivación para la reconstrucción de un proyecto social viable para su realidad concreta.

⁵ "Es necesario diferenciar entre teoría docente, formación docente y práctica docente, como categorías diferentes, pero articuladas entre sí. Se entiende que no toda teoría docente parte de la práctica, sino también de la reflexión y síntesis de los presupuestos teóricos y del análisis de la práctica misma. Lo que implica una práctica teórica en tanto puede haber una destrucción, reconstrucción de la práctica docente. Esta práctica teórica estaría inmersa dentro de un contexto histórico y de relaciones de poder. La práctica docente es el ejercicio de ésta, en un proceso histórico social determinado, inserto en una con-

vés de la transmisión de valores culturales, lingüísticos, sociales, económicos, políticos y educativos, de un currículum oculto.

Este currículum oculto se determina en diferentes sentidos y modalidades: por un lado, en los procesos de formación a los que fueron sometidos los promotores culturales bilingües, quienes respondían a un programa de aculturación y castellanización. Y por otro lado, en los programas de formación docente, incluyendo los actuales, que se reducen a una capacitación técnico-pedagógica, suprimiendo con ello el pensamiento crítico y fomentando el pensamiento acrítico.

Ambos procesos de formación se encuentran mediados por una política indigenista que va a estar claramente reflejada en los planes de estudio vigentes de la educación preescolar y primaria, bilingüe-bicultural. Planes y programas que plasman una noción de realidad homogénea, es decir, sin considerar las especificidades del grupo humano que se inserta en el proceso educativo, pero que quieren aparentar diferencias por el solo hecho de traducir los contenidos curriculares a la lengua materna en los primeros grados, y por el hecho de elaborar libros de lecto-escritura, también en lengua materna; pero cuyos significados culturales, cristalizados en enunciados, llevan en su esencia una posición indigenista.

Lo anterior tiene repercusiones en los planteamientos sobre la construcción de lo real y, por tanto, su relación con la exigencia de objetivación.

La construcción de lo real significa entrar a una red de estructuras conceptuales que mueven a la razón en diversos campos parametrales, campos que, por el momento, no se pretende analizar, aunque no se deja de reconocer su importancia; sin embargo, consideramos que la ideología está mediada por una racionalidad y que dentro de sus múltiples manifestaciones figura el lenguaje.

Es claro que el lenguaje no es sólo una forma de expresión a partir de códigos lingüísticos, sino que por el contrario, es una forma de construir contenidos que expresan formas de pensar (entendiéndose desde la docencia) de los sujetos que los transmiten.

cepción teórica. La formación docente responde a la concepción práctica docente antes referida". Eduardo Benavides, Graciela Herrera, Bertha Orozco *et al.* "Apuntes para una reflexión en torno a la Docencia". 2º Programa de Becarios. Seminario de teoría y práctica de la Docencia. ICSE-UNAM. Junio. 1983.

El lenguaje, visto como expresión cultural, cumple la función de mediación entre lo acumulado socialmente y el pensamiento del educando [. . .] la transmisión de lo acumulado socialmente, podríamos clasificarlo en dos grandes niveles de conciencia: 1) Se transmite una conciencia de tipo histórico-social (donde estarían los valores, la ideología, la moral, la educación cívica, las costumbres, tradiciones, es decir, todos aquellos campos que posibilitan la ubicación en el momento histórico social). Proceso que comúnmente se denomina de socialización, en que el lenguaje cumple la función de mediación de las relaciones sociales [. . .]. 2) Se transmite una conciencia científica, es decir, lo acumulado socialmente en el plano de la experiencia científica. Proceso en el que se establecen relaciones con el conocimiento científico a través de los contenidos".⁶

El problema del lenguaje así planteado, como conciencia científica, hace alusión a un problema complejo en el campo de la educación étnica, ya que uno de los puntos más debatidos para esta educación es el bilingüismo. Bilingüismo que va más allá de una simple transmisión de estructuras lingüísticas que hacen referencia a un problema del lenguaje como una forma de constitución de una conciencia, pues cuenta con ideas que expresan una concepción de la realidad, de valores y de conocimientos ya sea de una conciencia histórica o de una conciencia científica.

Desde la perspectiva epistemológica crítica del Dr. Zemelman, el sujeto es aquel que aprehende la realidad en relación con el conocimiento; sólo que esta aprehensión puede darse desde una conciencia teórica o desde una ruptura epistemológica.

Ahora bien, uno de los problemas que enfrenta la problemática educativa de los grupos étnicos, es precisamente entender cómo el propio sujeto se vive como tal y cómo se asume en el proceso educativo como sujeto perteneciente a una cultura diferenciada.

El vivir como indígena, es decir, en una relación desigual, es estar en una posición de sujeto cognoscente, y receptivo de una realidad dada superior a él, en la cual sólo tiene la opción de poder

⁶ Lizárraga Bernal, Alfonso y Calli Misset, Rosario. "El lenguaje, la ideología, el poder y la educación (algunas consideraciones)"; en: Revista de la ENEP-Aragón núm. 2, México, UNAM, nov. 1988. p. 63.

incorporarse si aprende, explica y describe conceptos y contenidos segmentados y alejados de su realidad concreta.

Todo esto lleva al sujeto, a incorporar una realidad mezclada de valores ajenos, pero asumidos como propios. El traslado entre *lo propio* y *lo ajeno* se permea por una intencionalidad político-ideológica mediada por la cultura nacional.

El asumirse como sujetos pertenecientes a una cultura diferenciada, pero sin la connotación de desigualdad, implica recobrar su identidad, valorar su realidad expresada como sujeto social, en tanto que hay una apropiación del conocimiento científico con una actitud abierta a la problematización de la realidad frente al conocimiento en su devenir histórico, es decir, en el poder saber los "para qué" y "por qué" de dichos conocimientos dados en el presente, pero devenidos del pasado, y dándose para el futuro.

El sujeto étnico, que viva cualquiera de estos dos procesos, pone en juego su identidad; sólo que el que vive como subdesarrollado, va a pasar por el conflicto de rechazar su origen y su determinación histórica. A diferencia de aquél que se asume como perteneciente a una cultura diferenciada, pero, sin el sesgo de la desigualdad; para él, el conflicto va a estar determinado por un rompimiento de formas de pensamiento, constituidas por una historia personal y una estructura parametral.

Lo anterior, es una reflexión que nos lleva a abordar el tema de cuál es el papel que juega la educación escolarizada en los grupos étnicos, lo cual abre un espacio concreto y legitimado para introyectar formas de vida con realidades ajenas y distintas a la realidad de estos grupos.

La realidad se expresa en los sujetos a partir de un aprendizaje que repite información y describe formas de razonamiento como totalidades y verdades acabadas. Los procesos de enajenación vividos e introyectados a través de la escuela pueden ser susceptibles de transformación en tanto se den los procesos de contradicción, elemento potencial que problematiza la realidad concreta de los grupos étnicos. Para ello, habría que plantearse la interrogante: ¿hasta dónde los grupos culturalmente diferenciados pueden y quieren construir su propio cambio? y ¿cuáles son las condiciones para ello?

Como inicio para esta reflexión podemos decir que el querer o no querer un cambio no depende sólo del deseo, sino que res-

ponde a un proceso de transformación individual y colectiva, lo que conlleva un reto interno y externo, en el cual es necesario considerar, por un lado, que en las estructuras psíquicas de estos sujetos se daría una ruptura de valores ajenos que son asimilados como propios; y por otro lado, que los procesos sociales dominados por la cultura nacional, —y que participan como medios de transmisión de realidades ajenas para ser pensadas como propias—, tendrían que cambiar.

Ahora bien, si el sujeto étnico no desarrolla en su proceso de formación escolarizada una actitud crítica frente a los conocimientos científicos dados desde otra realidad, y no piensa en su realidad con una apertura de apropiación de acuerdo a su cultura; luego entonces no podemos decir que el sujeto no quiere cambiar, sino más bien que no tiene las posibilidades para hacerlo, pues se encuentra atrapado en una serie de condicionantes que no lo dejan traspasar los límites determinados por la realidad nacional.

Todo lo anteriormente expuesto, nos remite al siguiente planteamiento: qué significa esta problemática en el marco de una formación académica profesional dirigida a los grupos étnicos, e impartida por algunas instituciones de educación superior, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con su licenciatura en Educación Indígena. Este problema implica abordarlo a partir de tres objetivos, que son:

- 1) la conformación del currículum,
- 2) la docencia, en tanto su formación y práctica, y
- 3) los procesos didácticos, como operatividad del currículum.

Para abordar estos temas, se plantean en principio algunas reflexiones en términos de inclusión y exclusión en la conformación del currículum de la Educación Indígena. Éstos son:

- a) hasta dónde se incluyen o excluyen las formas de pensar de los sujetos concretos en formación a través de un proceso educativo,
- b) cómo se incluyen o no, los contenidos culturales de los grupos étnicos,
- c) hasta dónde se toman en cuenta o no, las resistencias de los sujetos frente al currículum vivido y
- d) cómo es que se manejan los significados del lenguaje como formas distintas de aprender y pensar la realidad de acuerdo al grupo étnico del que se trate.

Estas reflexiones hacen referencia a un problema importante entre el curriculum y la didáctica como un punto determinante que da pauta para hacer dos planteamientos: ¿Hasta dónde los contenidos curriculares responden a valores o a formas de pensar conocimientos? y ¿cómo el estudiante, como miembro de un grupo étnico, puede expresar su realidad a través del lenguaje, (como una manera de manifestar su cultura y su conciencia), entendida ésta como conciencia histórico científica?

En un intento de búsqueda y siguiendo en la misma línea de análisis, se abordará el segundo criterio.

II. EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO. UNA POLÉMICA PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Si se hace referencia a una polémica es en el sentido de lo que se ha venido abordando, en relación a los diferentes significados de realidad étnica, mediada por un concepto de educación, y cristalizada en un currículum con formas de determinación de contenidos y procesos didácticos.

La idea fundamental de poner cara a cara estas dos formas de pensar la educación étnica, como realidades diferentes, es con el propósito de encontrar algunas mediaciones entre el pensamiento y el lenguaje, ya que ellos atraviesan a estas dos formas diferentes de apropiación de lo real: "empírica" y "teórica". Esto, articulado con el conocimiento curricular y sus efectos en la transmisión de realidades determinadas como una forma de pensamiento, resulta opuesto al razonamiento del estudiante étnico, el cual posee una especificidad cultural y lingüística.

La oposición de estas dos lógicas de apropiación⁷ frente al conocimiento como dos realidades diferenciadas, provoca el debate al interior del currículum actual en el marco de la formación académico-profesional, dirigida a los grupos culturalmente diferenciados; lo que deriva en un cuestionamiento de la didáctica. Esta problemática está atravesada por un debate epistemológico que señala:

⁷ La política indigenista y la política indígena bilingüe-bicultural.

No basta con saber lo que es la realidad, lo que significa, muchas veces, pensar sin la mediación del conocimiento como información organizada. O, por lo menos, entender que la relación con el conocimiento incorpora formas de pensar mediante las cuales se pueden traspasar los propios límites del conocimiento. El problema de aprender un conocimiento no se limita a sus contenidos organizados, o sea, a una lógica, para poder formular enunciados, sino que, también, implica saber construir la relación con la realidad. Esto quiere decir que tenemos que transformar a la teoría en una forma de razonamiento en vez de limitarnos a concebirla como un sistema cerrado [. . .] a este respecto retoma la distinción entre conciencia teórica y conciencia histórico-científica.⁸

Cuando se hace referencia a la conciencia histórica, se alude a una concepción histórico científica, en tanto el espacio y el tiempo cobran significados culturales, filosóficos y políticos en el presente, como devenir histórico. Esta significación cultural y filosófica del presente, expresa diferentes lecturas de realidad histórica científica. Para una de ellas, por ejemplo para la cultura occidental, y ubicándose en un paradigma indigenista, el espacio y el tiempo son determinados en la historia por la conquista de los grupos culturalmente diferenciados, conquista dada por el proceso de aculturación, y que a su vez ha estado mediada por una cultura considerada como superior (occidental).

En este sentido, el espacio es entendido como integración e incorporación a una sociedad y a una cultura "mejor", donde lo "mejor" es pensado como: dejar de ser indio para sentirse mexicano, dejar de ser ignorante para pasar a ser civilizado, dejar de ser pobre y aspirar a llegar a ser rico, etc. El tiempo se vive como hechos que se dieron, es decir, las culturas étnicas son abordadas como parte de una historia pasada, se habla de ellas para difundir el turismo, como historias muy interesantes del pasado, pero retrasadas culturalmente para el presente.

Lo anterior se puede observar en la actitud de algunos mexicanos que aún ignoran la existencia actual de 56 grupos étnicos, y si los reconocen, los piensan como seres inferiores que no han

⁸ Hugo Z. M. "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica". Ponencia presentada en: *Foro Nacional sobre formación de Profesores Universitarios*. México, ANUIES-SBP-UNAM. nov. 1987.

querido salir de su medio de ignorancia, lo que hace finalmente que no se asuman como parte de nuestra riqueza cultural en su presente devenir; sino por el contrario, se lamenta su existencia actual, pues se piensa que éstos son los que contribuyen al subdesarrollo.

Ahora bien, con una óptica diferente, el problema de los 56 grupos étnicos cobra otro significado; en este sentido, el espacio y el tiempo responden a formas de pensar. Por ejemplo, el espacio se determina por un ritmo cíclico en donde el lugar, el tiempo y el instante determinan al acto humano; y por ello, el espacio y el tiempo se enlazan con la organización y determinación del universo. De ahí que este último se relacione con el hombre a partir de un conocimiento filosófico, agrícola, matemático, astral, festivo y de gestación.

Esta lógica de pensamiento así articulada, desde el espacio y el tiempo, responde a otra realidad contrapuesta a la lógica histórico-científica de la sociedad occidental. Desde estas dos lógicas de razonamiento contrapuestas se interponen dos concepciones diferentes: una responde a la integración y otra a la articulación.

La integración remite a una suma de realidades fragmentadas, por ejemplo, desde el marco histórico-científico las ciencias experimentales tienen una manera propia de producir conocimientos; las ciencias sociales y humanísticas, otras: ambos conocimientos pueden en algunos contenidos integrarse, pero para otros no existe ninguna relación, lo que no impide que se apoyen. Luego entonces, cada ciencia produce desde su contenido, y por lo tanto así se enseña.

La articulación hace referencia a un pensamiento más complejo en la medida en que el conocimiento étnico responde a un movimiento dinámico que está determinado por un tiempo cíclico, lunar, agrícola, de gestación y en el que a su vez cada uno corresponde a diferentes niveles de inclusividad y direccionalidad: matemática, filosófica, universal, lingüística, etcétera.

En la significación de espacio-tiempo hay dos lecturas de realidades distintas, cada una está mediada por valores culturales que determinan a su vez niveles de conciencia, los cuales habría que analizar igualmente en la lógica racional del currículum, y de cara a la realidad concreta en el marco de la formación académica profesional, dirigida a los grupos étnicos.

El referente principal, para acercarse a esta problemática curricular y a su determinación en contenidos educativos, se apoyará fundamentalmente en el lenguaje escrito y verbal. Partir del referente del lenguaje, nos acerca más al pensamiento como una forma de estructurar y expresar realidades. En este sentido, consideraremos que

El lenguaje constituye una práctica, una manifestación real de los diversos planos y niveles del pensamiento. Naturalmente, que pensamiento y lenguaje no son idénticos, existen mediaciones derivadas del contexto que pueden ser valorativas, ideológicas, normativas, etc., las cuales conforman redes o mallas que son, como diría Foucault, obstáculos derivados del poder; poder, que a su vez es construcción de las relaciones sociales, las cuales se manifiestan como obstáculos conceptuales que impiden el fluir del pensamiento en forma dinámica [. . .] El lenguaje es una manifestación de la realidad del pensamiento, constituido socialmente, expresión de las prácticas y que es producto, productor y reproductor de la conciencia; por tanto, es expresión de la necesidad y concreción de las relaciones sociales.⁹

Cabe destacar en esta referencia, la relación del lenguaje con las formas de pensar ideológicas, de sistemas de valores, informativas y de sentido común, que expresan docentes y estudiantes a través del proceso enseñanza-aprendizaje sobre los contenidos programáticos, lo que de una u otra forma crea diferentes niveles de conciencia —científica o histórico-social.

Con base en todo lo anterior, las reflexiones que se presentan tendrán que derivar en una investigación más profunda; estamos conscientes de que el problema del conocimiento, además de ser una polémica en sí, lo es aún más cuando se trata de un proceso educativo que enfrenta dos culturas con realidades distintas.

Por ejemplo, en el área de matemáticas,¹⁰ sus contenidos curriculares están determinados por un proceso de desarrollo científico-social; desarrollo que ha permitido que ciertas sociedades occidentales generen las pautas científicas en el campo del co-

⁹ Lizárraga Bernal, Alfonso y Rosario Colli Misset. *op. cit.*, p. 58-59.

¹⁰ El área de matemáticas forma parte del tronco común del currículum de la U.P.N. donde se inserta la licenciatura en Educación Indígena.

nocimiento matemático, y por lo tanto, sobrepongan su lógica racional sobre otras que no lo han podido hacer y que tampoco se les ha fomentado y permitido, como es el caso del conocimiento matemático de varios grupos étnicos. A estos grupos les corresponde por herencia un conocimiento matemático prehispánico, que en su momento histórico respondió a un avance significativo en el campo de la ciencia; pero que por razones de aculturación y transculturación, su avance fue obstaculizado, pero no perdido; sin embargo, hasta el presente esto no se ha superado, lo que significa que si también este conocimiento matemático hubiera sido apoyado, probablemente hubiera logrado hacer avanzar sus conocimientos científicos. Esto es evidente si comparamos el concepto matemático occidental de "cero", el que hace referencia a nada como negación, en cambio, el 'cero' desde la cultura nahua, hace referencia a una ausencia.¹¹

El concepto de ausencia requiere del manejo conceptual del significado de presencia, cualidad, cuantificable, transmutación, transformación, espiral, ritmo, tiempo y movimiento.

La negación como nada o la ausencia como transmutación, implican dos lógicas de construcción y estructuración del pensamiento, con lenguajes que expresan significados diferentes y valores culturales que van a derivar en un problema de conciencia e identidad.

El problema de concepción, en este caso del "cero", no se remite a una idea homogénea o a una explicación científica igual, por el contrario, tienen significados culturales que de una u otra forma dan estructura a un pensamiento con construcciones lingüísticas diferentes.

¹¹ "El concepto de cero indica la presencia de una cualidad cuantificable. Sólo conociendo la cualidad se puede detectar la ausencia (base de la teoría de conjuntos). En tanto que, una vez establecida la cualidad, la concha del caracol simboliza la ausencia de cantidad, es decir, el símbolo del caparazón indica que el animal ya no está ahí, que está muerto y, por lo tanto, en este sentido significa la transmutación, el paso de una forma a otra con el testimonio de su transformación, o la espiral contenida en la concha que señala los ciclos concluidos, los ritmos de la naturaleza dibujados a través del curso del tiempo. En esta expresión, el cero lleva implícita la idea de movimiento; la concepción europea del cero es la de nada como negación, más no como ausencia". Romero Munguía Ma. Elena. Nepoualtzitzin. *Matemática nahua contemporánea*. p. 44.

Es determinante conocer esta estructura de pensamiento-lenguaje en el proceso enseñanza-aprendizaje con grupos culturalmente diferenciados, pues generalmente esta lógica de pensamiento, desde la cultura occidental indigenista, es entendida como problema de expresión, y en algunos extremos, como problema de aprendizaje, atribuible al sujeto étnico y no como un problema de aprehensión del conocimiento.

También es importante aclarar que el problema de expresión que presentan los sujetos pertenecientes a una etnia en proceso de formación académico-profesional, con respecto al español como segunda lengua, no significa que se deba a la carencia de conceptos dados desde el español sino que más bien el problema estriba en la dificultad para captar los procesos de abstracción verbal y poder expresar así los significados del idioma español.¹²

El problema de la construcción del conocimiento ha venido a cuestionar y polemizar los diferentes procesos de abstracción al interior de los espacios educativos orientados a la formación académica-profesional en Educación Indígena; es a partir de estas discusiones que se replantea la didáctica frente a la aprehensión de dos lógicas de conocimiento, con realidades culturales y lingüísticas diferenciadas.

En principio se parte de que el problema de la didáctica no responde sólo al campo de lo instrumental, sino que implica entrar a un terreno de lo epistemológico, psicológico, socio-cultural y político-ideológico. Pensar a la didáctica como una técnica operativa, es remitirse a tomar una actitud acrítica, en la cual, el sujeto sólo se limita a conocer y repetir conceptos y supuestos de teorías con paradigmas cerrados como totalidades determinadas.

Desde otra perspectiva, y sobre todo en la problemática de la educación indígena, la didáctica tendría que ser entendida como un hacer pensar, y esta acción de pensar va en el sentido de abrir formas de razonamiento que lleven al sujeto a entrar en un proceso de revisión y reelaboración de su proceso de formación históri-

¹² Un ejemplo claro es la tesis que está realizando un egresado de la licenciatura, su trabajo se refiere a la enseñanza de las matemáticas en el grupo étnico ñahú. Durante su investigación se dio cuenta de que el concepto de ángulo no era un concepto entendible para este grupo, por lo tanto se remitió a indagar cómo podría explicarse desde la cultura ñahú el concepto de ángulo, llegando a expresar este concepto de ángulo por el concepto de rincón.

co-científica. El hacer pensar no es un problema de técnicas, sino de método y de conciencia. Se trata de entender la manera cómo un contenido educativo relaciona a un sujeto con su realidad, y cómo presignifica el "por qué" y el "para qué" del conocimiento científico en su presente como devenir.

El hacer pensar, no es una tarea fácil para la didáctica, pues esto presupone la relación de un proceso interno (personal) y externo (socio-cultural). Para enfrentarse a estos dos procesos no basta con la formación escolarizada, ya que los problemas de identidad y de conciencia no están determinados sólo por lo educativo, sino también por lo histórico-social.

El decir que no es una tarea fácil, no significa que sea imposible. El problema principal radica en cómo empezar a desbloquear al docente y al estudiante después de haber sido víctimas de una formación receptiva y cognitiva; cómo desarrollar formas de pensar frente a los bloqueos psicoculturales, sociales y educativos; cómo resignificar contenidos científicos, cuando el sujeto no entiende la determinación política, social y económica de éstos; cómo valorar los conocimientos étnicos articulados a otros conocimientos científicos que determinan sus formas de vida; cómo apropiarse de dos realidades distintas como una actitud de apertura crítica; cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferentes.

Articulando las reflexiones hasta aquí planteadas, con la interrogante ¿hasta dónde los contenidos curriculares responden a valores o a formas de pensar conocimientos? Se puede decir al respecto, que las formas de pensar responden a valores, que además de ser transmitidos por el conocimiento, también van a estar determinadas por la lógica de apropiación, de acuerdo a la didáctica que se ejerza.

Desde esta perspectiva, la polémica sobre el conocimiento, dada en la formación de cuadros académicos profesionales para la educación indígena, exige articular al campo de la didáctica conocimiento y didáctica, en la medida en que ambos nos remiten a un pensamiento mediado por una realidad; que se hace posible y viable a través del lenguaje, el cual permite tener acceso a conocer un saber, una forma de pensar, de vivir y de asumir la realidad propia como sujeto social.

Si se parte de que el lenguaje es el medio para expresar e inter-

cambiar formas de pensar, luego entonces, hablar de dos lógicas de apropiación de lo real objetivo, conlleva a entender que cada forma de expresión verbal corresponde a conceptos culturales diferenciados,¹³ y por tanto a formas distintas de construcción de lo real.

Ahora bien, si la didáctica es entendida como un hacer pensar más allá de la mera descripción y repetición de conceptos, y de supuestos dados como totalidades homogéneas, los procesos didácticos para los grupos étnicos no pueden ser considerados desde los paradigmas de la didáctica instrumental.

Para poder profundizar más en esta polémica sobre el conocimiento y su apropiación desde la didáctica, se requiere de una investigación más profunda y compleja que lleve a construir y reconstruir el problema de la formación profesional dirigida a los grupos étnicos. Pues son ellos quienes, a partir de su proceso de formación y transformación como sujetos sociales críticos, tendrán que promover el cambio frente al debate político-pedagógico en la especificidad de los grupos culturalmente diferenciados.

ABSTRACT

Ethnic reality is seen, analyzed and questioned as a problem of constructing the knowledge of "itself" and its appropriation up didactic o "ethnic subjects" brought up in high education. With this purpose we examine political education from 1930 up to now. As a result differences between castilianisation-acculturation-integration vs. linguistic-reinforcement and cultural articulations appear, finding coincidences in the historical context. In the last one, ethnic facts are homogenized as unique and they are also submitted to the nation. This problem and the existence of two logical historical-scientific thoughts of the western society and ethnic groups that respond to cultural realities, and differences in language, are proposed to be considered in the field of professional training for ethnic groups.

¹³ Por ejemplo, el saludo, que podría ser un concepto igual para todos, tiene diferentes significados; para los totonacos es "cómo está tu corazón" y esta frase tiene varias intenciones que van desde cómo está tu salud; si está bien tu corazón, es que estás bien; cómo estás de estado de ánimo ya que el corazón representa el afecto, etc. Y así podemos decir que cada cultura tiene una forma de pensar el saludo.

BIBLIOGRAFÍA

- BENAVIDES A., Eduardo, Graciela HERRERA L. Bertha OROZCO F. *et al.*
 1983 "Apuntes para una reflexión en torno a la docencia". 2º programa de Becarios. Seminario de Teoría y Práctica de la Docencia. CISE-UNAM.
- DÍAZ POLANCO, Héctor
 1985 *La cuestión etnico-nacional*. México. Línea. 1985, 160 p.
- DUVIGNAUD, Jean (compilador)
 1982 *Sociología del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 282 p.
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto
 1987 *La teoría y el análisis de la cultura*. (Antología) México, SEP, Universidad de Guadalajara y COMECSO.
- GORSKI, D. P. *et al.*
 1966 *Pensamiento y lenguaje*. México, Grijalbo. 365 p.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS
 1980 *Indigenismo y lingüística*. Documentos del Foro "La política del Lenguaje en México". UNAM, México. 187 p. (Serie Antropológica, 35).
- NAVARRO, Desiderio (selección, traducción y nota introductoria)
 1983 *Cultura, ideología y sociedad*. La Habana, Habana, Ed., Arte y Literatura. 180 p.
- ROMERO MUNGUÍA, María Elena
 1988 *Neponaltitzin. Matemáticas nahuas contemporáneas*. México. SEP. 156 p.
 1988 Revista de la ENEP-Aragón, núm. 2. UNAM, México. 184 p.
- STEWART, Julián y Alfred METRAUX
 1984 *Zapotecos, mixes y chinantecos. Fuentes etnográficas*. Ma. José García Ripoll. Oaxaca. 269 p.
- ZEMELMAN MERINO, Hugo
 1983 *Historia y política en el conocimiento*. UNAM, México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 88 p. (Serie Estudios, núm. 71).
 1987 *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México. Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México. 229 p.