

# La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVI, núm. 2, pp. 97-103*

**Ruth Guzik Glantz**

CEE

Desde 1984 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se planteó la tarea de desarrollar una propuesta curricular propia para los pueblos indígenas de México.

Para este fin se integró un grupo de profesionales indios, de maestros indígenas de los distintos grados y etnias de nuestro país, de personal técnico propio de la DGEI, y de otras instancias de la SEP, así como de algunos de los investigadores del Centro de Estudios Educativos (CEE).

La propuesta curricular intenta “entrar en consonancia con la práctica cotidiana de creación y recreación de cada cultura étnica, que promueva la búsqueda de espacios políticos, económicos y sociales para el ejercicio de la identidad del grupo”.<sup>1</sup> En este sentido, la estructura y organización de la propuesta es flexible y dinámica, ya que los indígenas, en general, y cada una de las etnias y sus comunidades, en particular, contribuirán de una manera específica y mediante sus propios recursos al proceso general de interacción entre la población india y la nación.

Los contenidos y propuestas de aprendizaje se sustentan en los diversos elementos de la lengua y la cultura indígena; se encuentran organizados en una forma lógica, sistemática y coherente, que permita consolidar y desarrollar lo propio, así como sentar bases sólidas para su gradual vinculación con la cultura y la lengua nacionales.

El nuevo currículo indígena pretende propiciar la apropiación significativa del conocimiento y de la propia realidad, para derivar de ahí una práctica social que fortalezca la experiencia e historia de los grupos indígenas; asimismo

<sup>1</sup> SEP, CEE, DGEI, “Estrategia para el desarrollo curricular de la educación indígena” (documento de trabajo), mimeo, México, 1985, p. 12.

se incorporan los elementos de la ciencia, la historia y la tecnología nacionales y universales que permitan una relación dialéctica y complementaria entre los grupos indígenas y su contexto social más amplio. Esto implica el manejo de contenidos específicos para cada uno de los 56 grupos étnicos de México; de contenidos étnicos generales, comunes a todos los indígenas del país, y de contenidos de carácter nacional y universal que compartan todos los niños mexicanos.

Lo anterior no podrá consolidarse en la práctica sin la participación de las comunidades indígenas en el proceso educativo, lo cual "imprime al currículo un carácter abierto y propositivo en la búsqueda de congruencia entre la acción educativa y la práctica social de las comunidades".<sup>2</sup>

La propuesta curricular quedó plasmada en los planes y programas para la educación indígena bilingüe-bicultural y se implementaría a través de un instrumento denominado "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural".

El diseño de los planes y programas quedó a cargo de la DGEI y el "Cuaderno-Guía" fue elaborado por el CEE. Este "Cuaderno-Guía" se concibió como un instrumento para dirigir la acción del maestro bilingüe en la aplicación y el manejo de los planes y programas indígenas. En él se proponen lineamientos pedagógicos para que el profesor indio pueda desarrollar una actividad docente ligada a las necesidades e intereses de los grupos indígenas, así como recuperar y sistematizar los elementos culturales y los del conocimiento propio de las distintas etnias del país, a fin de integrarlos como contenidos étnicos generales y específicos al currículo del niño indígena; además, se dota al maestro bilingüe de algunos elementos que le permiten propiciar la incorporación de los distintos miembros de la comunidad al proceso educativo de sus hijos.

Sin embargo, no sin tristeza debemos aclarar que el desarrollo del currículo propio para los 56 grupos indígenas de nuestro país quedó truncado en su esencia, debido a los nuevos lineamientos de la SEP, y sólo algunos de sus planteamientos y propuestas quedaron integrados al currículo para la educación preescolar y primaria que está desarrollando la SEP, para aplicarse nuevamente a nivel nacional.

Debido a estas circunstancias, se está trabajando en dos sentidos en la aplicación de la propuesta curricular bilingüe-bicultural entre maestros de diversas etnias del país; por una parte, la DGEI está desarrollando ciertos elementos de esta propuesta entre maestros tlapanecas, totonacas, nahuas y mixes, para la integración de contenidos y experiencias propiamente indígenas dentro de la propuesta curricular que se está elaborando para todo el país.

Por otro lado, los investigadores del CEE estamos trabajando en la implementación de nuestro "Cuaderno-Guía para la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural" entre maestros tseltales y mazahuas, concibiendo a éste como un

---

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 13.

instrumento metodológico que permitirá al maestro integrar contenidos étnicos específicos en los marcos de una u otra propuesta.

En lo que se refiere a la capacitación y seguimiento para la aplicación y el manejo del “Cuaderno-Guía” en la zona mazahua del Estado de México, debemos señalar que consta de dos etapas: la de sensibilización y la de consolidación de la experiencia.

La primera etapa ha sido totalmente cubierta y consta de cuatro fases:

1. Capacitación a un grupo de 36 maestros mazahuas de preescolar, primero y segundo de primaria para el uso del instrumento.
2. Seguimiento de las actividades de este grupo de maestros en sus escuelas, concebido como un proceso integral y permanente de capacitación. En esta fase también se trabajó intensamente con el grupo de asesores mazahuas en el manejo del Cuaderno-Guía. Estos asesores serían los cuadros fundamentales que permitirían consolidar la experiencia y garantizar su permanencia y desarrollo autónomo en la zona a largo plazo.
3. Ampliación de la capacitación para el uso y el manejo del Cuaderno-Guía a toda el área mazahua del Estado de México.
4. Por último, la sistematización de esta primera etapa de la experiencia permitió elaborar una versión definitiva del Cuaderno-Guía que se adaptara a las condiciones e intereses de los maestros indígenas.

A continuación veremos algunos puntos sobresalientes en la aplicación y el manejo del Cuaderno-Guía, de acuerdo con el conjunto de aptitudes y de carencias propias de los maestros mazahuas del Estado de México.

En primer lugar, no todos los maestros están de acuerdo con echar a andar en la región una educación de carácter bilingüe-bicultural. Los profesores que se oponen argumentan que los niños deben olvidarse de sus propias costumbres y de su lengua, deben vestir como mestizos, hablar, leer y escribir el español, incluso abandonar sus comunidades e irse a vivir a los grandes pueblos y ciudades.

Por su parte, los maestros que apoyan una educación de carácter bilingüe y bicultural plantean que los indígenas deben fortalecer su propia cultura para vincularse en igualdad de condiciones con la cultura nacional. Ellos están buscando conformar una propuesta de alfabeto mazahua que contenga todas las variantes dialectales y pueda ser utilizado por todos los mazahuas. Buscan fomentar el rescate del baile y danza regionales, de las costumbres y tradiciones, etcétera.

Este desacuerdo entre los dos grupos de maestros no sólo se reflejó en los cursos de capacitación, sino de manera fundamental en su trabajo en las aulas y las escuelas.

Por otro lado, la educación indígena bilingüe-bicultural era concebida por la gran mayoría de los profesores como educación bilingüe, en la que la lengua constituía el medio de transmisión de la cultura, pero no se contemplaba la posibilidad de introducir contenidos étnicos en los programas de trabajo.

Aún así, creemos que durante este año de trabajo los maestros se han ido acercando al aspecto bicultural de la educación indígena.

Ahora bien, respecto al problema de la lengua existen serios problemas, ya que debido a la cercanía de la zona mazahua a Atlacomulco, a Toluca y al propio Distrito Federal, la mayoría de las comunidades indígenas son bilingües e incluso algunas de ellas están utilizando el español como primera lengua. Los maestros mazahuas prácticamente se comunican en español entre sí y con sus hijos, aun cuando algunos de ellos hablen en su lengua materna con sus padres, abuelos o los ancianos de las comunidades. Además, la mayoría de los profesores se declaran analfabetas en su propia lengua. Esto se agrava si consideramos que, aun en esas condiciones, los maestros tampoco manejan o entienden de manera clara y precisa el español.

En este sentido, no sólo el desarrollo de una propuesta bilingüe-bicultural sino también el programa de educación oficial, encuentra grandes trabas para su implementación en la región.

Como parte fundamental de la propuesta metodológica del Cuaderno-Guía, los maestros debían elaborar "núcleos de trabajo" o unidades pedagógico-didácticas centradas en acontecimientos, problemas o temas propios de las comunidades mazahuas y que estuvieran vinculados a la vida cotidiana de los niños. Con la planeación y el desarrollo de estos núcleos de trabajo el maestro puede instrumentar una labor docente dentro y fuera del aula, propiciar un aprendizaje significativo en el niño, ligar a la escuela con la comunidad y, además, planear, como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje, una serie de actividades de investigación que a la larga permitan, tanto a los niños como al maestro y a la comunidad, sistematizar los conocimientos y costumbres propios de su etnia y de su región, para incorporarlos al currículo del educando indígena.

Tal vez el hallazgo más importante de los maestros durante los cursos fue la posibilidad de integrar contenidos étnicos a su programa educativo, basándose en los diversos elementos de la cultura indígena y en los conocimientos que tienen en distintas áreas (matemáticas, salud, etc.), así como la viabilidad de desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, e incluso elaborar material didáctico utilizando el propio medio en el que se desenvuelven las comunidades y escuelas.

Durante los cursos de capacitación, la definición de temas, problemas o acontecimientos propios de la cultura mazahua se hizo rápida y ágilmente, debido a que los maestros son profundos conocedores de su cultura, y la movilidad que han tenido por su trabajo en distintas zonas escolares, regiones y comunidades mazahuas les permite tener una visión de conjunto de su cultura, que rebasa las pugnas interregionales e intercomunitarias en los aspectos cultural y lingüístico, características de los mazahuas y de gran parte de los grupos étnicos de nuestro país.

No obstante, la reflexión sobre la incorporación de diversos elementos de la cultura indígena dentro del programa educativo, no fue suficientemente profunda y extensa como para ser asumida, en forma firme y clara, por todos los

maestros bilingües en el desempeño de su trabajo docente. Así, tenemos que en el caso de primero y segundo de primaria, el trabajo se sigue centrando en el programa oficial, particularmente en las actividades tendientes a desarrollar en los niños la lectoescritura en español y las nociones de suma y resta.

En el caso del nivel preescolar, los maestros se preocupan más por “preparar” al niño para su entrada a la escuela primaria que en fomentar conocimientos, habilidades y actitudes más cercanas a su vida cotidiana y a su cultura. En este sentido, se hace mayor hincapié en los conocimientos de ciertos aspectos: los colores, las formas, tamaños, cantidades, etc., y en fomentar hábitos de higiene.

Se avanzó en la idea de vincular la vida escolar a la comunitaria, así como de propiciar la participación de padres de familia, ancianos y autoridades de la comunidad en la educación de los niños. Sin embargo, hizo falta ahondar en la necesidad de impulsar la participación de la comunidad en la vida escolar de manera sistemática y permanente. Algunos elementos que impidieron que esto fuera captado y asumido por los maestros como hubiéramos querido, fueron la concepción que ellos tienen de sí mismos como conocedores de la cultura indígena, su idea de que la comunidad no tiene capacidad ni interés de “educar” a sus hijos y su relativa desvinculación con la vida de la comunidad.

Además de esa concepción de los maestros, las comunidades mismas no se creen capaces de participar en las actividades que desarrolla la escuela y restringen su presencia al apoyo económico de la escuela, a los festejos de tipo cívico y social, o a la propia construcción y mantenimiento de las escuelas.

En otro orden de cosas, la experiencia vivida por todos los maestros bilingües en tanto alumnos de profesores mestizos, así como sus propias dificultades para comunicarse en ciertas ocasiones con sus educandos, les permite entender inmediatamente la importancia de desarrollar una educación centrada en los intereses y la vida cotidiana del niño, a fin de lograr aprendizajes significativos.

Esto, aunado a la forma de educación tradicional del niño mazahua a través del trabajo, propició que los maestros percibieran la importancia de la educación participativa y del aprendizaje a través de la vinculación de la escuela con la vida comunitaria, el trabajo y la investigación.

En lo particular, las actividades de investigación fueron contempladas como una propuesta de gran importancia para los maestros como medio para obtener información sobre diversos elementos propios de la cultura indígena, para vincular a los niños, los maestros y la escuela con la comunidad, y como actividades que propiciarían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el registro sistemático de la información recopilada para su incorporación como propuestas de contenidos étnicos específicos dentro del proyecto de educación, no quedó muy claro, ya que no existe, en forma acabada, una propuesta curricular y de programas de carácter indígena, bilingüe y bicultural a la que se integren dichos contenidos.

Durante los cursos descubrimos —por comparación del desarrollo de los mismos cursos de capacitación entre los maestros tseltales— que los mazahuas tienen ciertas dificultades para analizar los problemas por partes y siempre se remiten al tema en su conjunto. Este pensamiento sintético, tal vez característico de la cultura mazahua, se reflejó en una enorme dificultad para planear el tratamiento de los acontecimientos educativos en varias sesiones, tanto en los cursos como en su práctica dentro de las escuelas.

En relación con los aspectos de carácter técnico y administrativo que frenaron o impulsaron el desarrollo de nuestras propuestas tanto en los cursos como en el propio trabajo docente en las escuelas, tenemos que, en primer lugar, la mayoría de los maestros mazahuas estudiaron hasta 6o. de primaria. Solamente algunos de ellos cursaron la secundaria en los cursos semiescolarizados de maestros bilingües, los cuales se desarrollaban de manera intensiva durante los dos meses de vacaciones de cada año lectivo.

Una mínima parte de los maestros realizó también estudios de normal semiescolarizada y son pocos los que ya cursaron la normal superior en Toluca.

Un problema característico de todas las escuelas es que las minorías tienden a ser absorbidas por la mayoría de maestros y todos ellos a su vez se sujetan a la opinión del director de la escuela. Así, si el director o la mayoría de los maestros están de acuerdo con la propuesta curricular bilingüe-bicultural, ésta se implementa en la escuela; en el caso contrario, los profesores siguen desarrollando su trabajo docente en la forma en que siempre lo han hecho.

Además, nos enfrentamos al ausentismo de los maestros (por razones personales, reuniones sindicales, etc.), al de los alumnos (durante la siembra, las fiestas comunitarias, las responsabilidades dentro del hogar, etc.), y al escandaloso número de días muertos por los festejos y la preparación de éstos.

Pese a todo lo anterior, los maestros mazahuas son muy perceptivos en los procesos de capacitación, debido a la conciencia que tienen de sus limitaciones académicas y profesionales.

Por ahora sería aventurado llegar a conclusiones definitivas, ya que la propuesta curricular bilingüe-bicultural ha llegado a un número muy limitado de etnias, y en particular el trabajo de capacitación y seguimiento que el CEE ha realizado entre los maestros mazahuas es de apenas un año.

Aun así, deseo subrayar la importancia de crear una escuela *de* y *para* los indígenas de nuestro país, para lo cual es fundamental el desarrollo de una propuesta curricular de carácter indígena, bilingüe y bicultural, que abarque todos los grados de la educación preescolar, primaria y secundaria, y que además se amplíe a las 56 etnias y a los 32 000 maestros indígenas de México.

En este sentido es indispensable que los maestros indígenas tengan en sus manos todas las herramientas posibles para perfeccionar su práctica docente, pero también para contribuir a un modelo curricular específico para los niños indígenas.

Por años, los indios de México han rechazado la presencia de las escuelas en sus comunidades por su carácter colonizador y de aculturación; es urgente

que los indígenas le impriman su propio carácter a la educación, de la misma manera que lo han hecho con otros elementos de la cultura.

Esta estrategia curricular pretende contribuir en este proceso, ya que su propuesta metodológica y de contenidos puede ser válida para todos los grupos étnicos de México. Sin embargo, sus planteamientos deberán irse transformando hasta que los maestros indígenas logren:

- definir el carácter de los contenidos específicos que debe tener la propuesta curricular para cada una de las etnias;
- definir también los contenidos étnicos generales, comunes a todos los grupos indígenas del país;
- llevar a una reflexión colectiva en torno a los contenidos nacionales, comunes a todos los niños mexicanos, que también sean compartidos por los alumnos indígenas; y finalmente,
- definir la metodología que seguirá el maestro indígena para llevar adelante la propuesta.

Respecto a nuestra experiencia concreta en la zona mazahua del Estado de México, podemos señalar que aun cuando todavía se requiere dotar de atención sistemática a los maestros para que vayan desarrollando, cada vez de manera más amplia y sólida, una educación bilingüe-bicultural, se cuenta ya con algunos maestros y asesores mazahuas que en el corto plazo pudieran ser los multiplicadores de la experiencia en su región y entre otros maestros indígenas.

Asimismo, se necesitará un gran esfuerzo para transformar las relaciones entre las escuelas y las comunidades indígenas y asignarles a los padres de familia, ancianos y autoridades, el papel de pedagogos y no sólo el de constructores, manutentores y muchas veces observadores de la vida escolar.

Debemos aspirar a construir una escuela indígena que contribuya a crear hombres y mujeres críticos y creativos, capaces de elaborar planteamientos alternativos que, partiendo de lo propio, contribuyan a mejorar las condiciones sociales, de producción, tecnológicas y educativas de sus comunidades, de sus etnias y de nuestro país.

Sabemos que la lucha por una educación de y para los indios de nuestro país se inició desde la llegada de los españoles a México. Sin embargo, creemos, con la ingenuidad y el egoísmo de todos los que participamos dentro de procesos sociales y educativos, que la historia de la educación indígena bilingüe-bicultural apenas empieza.

