



INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

**DISCUSIONES RECIENTES SOBRE LA
EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO**

COLECCIÓN

VOCES DEL
FONDO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Jorge Hernández-Díaz

ix

CAPÍTULO 1

MIRADA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Salomón Nahmad Siltón

3

LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS. INFORMACIÓN GENERAL

Alexis López Pérez

26

CAPÍTULO 2

POLÍTICA EDUCATIVA. PROBLEMÁTICA Y RETOS

39

¿LA EDUCACIÓN INDÍGENA ES UNA EDUCACIÓN BILINGÜE?

Jorge Hernández-Díaz

41

RECONOCIMIENTO Y ATENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL. UN RECUENTO COMPARATIVO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Elba Gigante

63

¿QUÉ POLÍTICA EDUCATIVA REFLEJA LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS? <i>Héctor Muñoz Cruz</i>	92
CAPÍTULO 3	
LENGUA: CULTURA Y CONTENIDOS	115
LA INCORPORACIÓN DE LOS CONTENIDOS CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS A LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA <i>Eleuterio Olarte Tiburcio</i>	117
POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y ESTRATEGIAS CULTURALES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA <i>Rainer Enrique Hamel</i>	130
EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA Y ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA <i>Ernesto Díaz Couder Cabral</i>	168
CAPÍTULO 4	
FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS INDÍGENAS	181
PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL-BILINGÜE <i>Gise1a Victoria Salinas Sánchez</i>	183
LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO INTERCULTURAL DE MÉXICO <i>Erasmus Cisneros Paz</i>	201
LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA DE LAS NECESIDADES PRIORITARIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA <i>Patricia Mena Arturo Ruiz</i>	212

ÍNDICE

FORMACIÓN DE MAESTROS INDÍGENAS. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) EN OAXACA	227
<i>Juan Julián Caballero</i>	
LOS MAESTROS INDÍGENAS DE CHIHUAHUA	234
<i>Ma. Concepción Franco Rosales</i>	
CAPÍTULO 5	
EXPERIENCIAS Y ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA	253
LIBROS DE TEXTO Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES	255
<i>Isaías Aldaz Hernández</i>	
HISTORIAS DE TRES PUEBLOS MARAVILLOSOS. UNA EXPERIENCIA DE AUTORÍA DE NIÑOS NAHUAS Y OTOMÍES DEL ESTADO DE PUEBLA	266
<i>Rossana Podestá Siri</i>	
CAPÍTULO 6	
INDÍGENAS MIGRANTES	285
MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: INCOMPATIBILIDADES Y DESAFÍOS	287
<i>Estela Guzmán Aya/a Pedro Lewin Fischer</i>	
HACIA EL DISEÑO DE UN MODELO EDUCATIVO DE ATENCIÓN PARA NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES	316
<i>Marcela Ramírez Jordán</i>	
PLURALIDAD CULTURAL Y POLÍTICA EDUCATIVA EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	340
<i>María Bertely Busquets</i>	

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS MIGRANTES: RETOS y PERSPECTIVAS	356
<i>Lucía E. Rodríguez McKeon</i>	
MIGRANTES MAZAHUAS, CIUDAD Y ESCUELA	367
<i>Gabriela Czamy Krischcautzky</i>	
CAPÍTULO 7	
EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS	377
UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN ESCUELAS DE ASESORÍA	379
<i>Francisco Galán Villar</i>	
PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN INDÍGENA BILINGÜE E INTERCULTURAL DEL ESTADO DE OAXACA	391
<i>Artemio Martínez</i>	
LENGUA Y RESISTENCIA INDÍGENA FRENTE A LOS CONTENIDOS FORMALMENTE IMPUESTOS. UNA EXPERIENCIA DE LECTO-ESCRITURA ZAPOTECA- ESPAÑOL EN LA SIERRA JUÁREZ	402
<i>Mario Molina Cruz</i>	

Hamel, R. E. 2000. Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, editado por el IEEPO, 130-167. Oaxaca: IEEPO.

*Políticas del lenguaje y estrategias culturales en
la educación indígena*

*Rainer Enrique Hamel**

*

Introducción

Durante los últimos veinte años la relación entre pueblos indígenas y Estados nacionales en América Latina ha vivido cambios políticos y legales que eran difíciles de imaginar en los tiempos anteriores. ¿Quién hubiera pensado, hace algunos lustros, que los pueblos indígenas brasileños, el 0.17% de la población total, irrumpieran con tal efecto y éxito en los debates nacionales sobre la nueva constitución en 1988, que lograran un reconocimiento 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 EZLN conquistara amplios foros de discusión y

*Profesor del Departamento de Antropología de la UAM-Iztapalapa. Doctor en Lingüística por la Universidad de Frankfurt. Trabaja las áreas de investigación en sociolingüística, educación bilingüe y análisis del discurso. Miembro del SNI y de la Academia de las Ciencias en México.

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 10 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. Si bien 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 este trabajo esbozaré, en una primera instancia, las principales orientaciones 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. Señalaré finalmente algunos elementos de planificación y diseño que me parecen importantes tomar en cuenta en el momento actual de discusión y búsqueda de nuevos horizontes para una educación intercultural bilingüe.

*

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 etapas históricas, aunque no irreversibles (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 mundo.¹ 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) al Estado al conjunto de la nación.

*

*Monoculturalismo y
monolingüismo*

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 nación, sino 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 (brasilianidad, ver Orlandi, 1993), de modo que se fue construyendo una identidad recíproca de exclusión que opone el indígena al brasileño.² Algo parecido sucede con los kurdos, pueblo milenario, cuyo territorio en el Medio Oriente se encuentra dividido entre Irak, Irán y Turquía. 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.

La teoría que sustenta esta orientación restringe el concepto de cultura a una sola, la alta cultura occidental, muy en la tradición europea, y le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas.

*

*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 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. En la definición de las funciones del Internado Nacional para Indios, conocido como la casa del estudiante indígena, se proponía

...anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana; se les hará partícipes de la cultura fundamental, se les impartirán conocimientos de orden manual, agrícola e industrial y, en suma, se les dará educación integral...en provecho de la cohesión y unidad mexicana (SEP, 1927: 35-36).

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 indígena 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, muchos casos, al folklore. Como veremos más adelante, 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 socio cultural 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.

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. Con mayor fuerza se refleja en las demandas de los movimientos indígenas en el continente. En el contexto de sus reivindicaciones para ser reconocidos como pueblos, incluso como naciones, en el 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 en el interior de estos Estados (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 recurso³ de las sociedades en su conjunto, que les permite desarrollarse y enriquecerse mutuamente. 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 encuentran 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.

Esta 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.

*

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. Al 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.

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 hábitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los Estados y sus sociedades civiles mismas. Nos llevan a reconocer cada vez con 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.

*

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: a) 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; b) los *modelos educativos* que establecen las metas y los caminos (el currículo) para alcanzar los objetivos planteados y; c) 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 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).⁴

*

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 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 forzada.⁵ Esta es la realidad educativa de la mayoría de los niños indígenas en América Latina que tienen la posibilidad de acudir a una escuela. 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 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

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 L2-L1	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

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 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, 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 espada 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, 1988). 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 L2.⁶ 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 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 supuesto.⁷

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 las 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 Rengifo, 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 *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 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 adquirirían 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 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 con alta densidad de población 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.

*

Del salón de clase al currículo

Trasladémonos 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 psicopedagógicas del currículo en la interacción de maestros y alumnos.

Tomaré como ejemplo escuelas típicas, sin duda representativas del Sistema de Educación Indígena en México, en la región *hñāhñū* (otomí) del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo. 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).⁸

¿Cuál es el currículo real que opera en ellas? Las escuelas siguen básicamente el currículo de las primarias monolingües hispanas del país y usan el libro de texto oficial gratuito 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 la lengua indígena. La principal diferencia entre el sistema bilingüe y las primarias monolingües consiste en el hecho, en sí muy 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.

Nuestra investigación sobre el funcionamiento de la educación bilingüe en la zona –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 *hñáhhñú* 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 microcosmos 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 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. A pesar de estas condiciones adversas, nuestras investigaciones recientes (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 60 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.
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, en 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; 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* (d. 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-cognoscitiva, 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 normalmente se producen transferencias de estrategias cognoscitivas a la L2.

Sin lugar a duda existen poderosos factores de orden socio-económico 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 aquélla que fracasa.

Una experiencia reveladora, que todos conocemos en México, fue el intento de la DGEI de implantar un nuevo currículo de educación indígena bilingüe y bicultural en los años ochenta (SEP, 1985a, b, 1986). En la raíz de la nueva propuesta se encontraba la preocupación de cómo invertir la tendencia de desplazamiento a la cual contribuía la escuela indígena castellanizadora y de cómo alcanzar niveles satisfactorios, tanto en la enseñanza de la lengua nacional como de los contenidos curriculares. El nuevo modelo planteaba un cambio radical de enfoque: la educación de los niños indígenas monolingües debía empezar con una alfabetización en su lengua vernácula durante el año pre-escolar y el primer año de primaria; en el segundo año se iniciaría la enseñanza del español oral como L2, para comenzar el tercer grado con la lecto-escritura de la lengua nacional. Durante los seis años de primaria, la lengua indígena debería funcionar como lengua de instrucción para la mayoría de las materias escolares.

Además, se pretendía incluir contenidos culturales de cada etnia en los planes y materiales de enseñanza. En términos generales, el currículo tomaba en cuenta las deficiencias descritas anteriormente, como también los aportes en la investigación sobre la educación bilingüe a nivel internacional, proponiendo de esta manera un modelo de preservación lingüística y cultural. Se instrumentó como programa experimental en cuatro zonas lingüísticas en el año escolar 1985-86.

Es sabido que este proyecto no tuvo el éxito que hubieran deseado sus autores, a pesar de los primeros resultados alentadores, puesto que

enfrentó una serie de obstáculos de orden político. Por un lado, se generó una disputa sobre la normatividad educativa entre la DGEI y la Subsecretaría de Educación Elemental que no quería autorizar la implantación en la educación indígena de un currículo significativamente diferente al currículo general de la educación primaria. Por el otro, la propuesta tampoco obtuvo el consenso necesario entre maestros, padres de familia y autoridades en las zonas indígenas.

No es el caso analizar aquí el detalle (cf. Citarella, 1990). A la distancia de diez años, sin embargo, es posible esbozar algunas conclusiones que nos pueden servir para la discusión actual. Observamos, en primer lugar, que en aquel momento se produjo una contradicción entre políticas del Estado y de otras fuerzas políticas relevantes, lo que nos demuestra que cualquier concepto de políticas públicas y de planificación lingüístico-educativa debe considerar la intervención política de todas las fuerzas sociales relevantes como una categoría central en su diseño, y no solamente como un elemento residual que puede afectar la aplicación de ciertos programas.⁹ Quizás una limitación de la propuesta consistió en que se planteó como proyecto único para todas las regiones indígenas, impulsado desde el gobierno federal. Sin duda, este hecho correspondía a la situación política del momento, cuando el país no estaba preparado todavía para una propuesta mucho más descentralizada y diferenciada, con la participación decidida de los actores indígenas. Aún así, se enfrentó a las resistencias que comentamos. Además, se sustentaba en una progresión lineal y una estructura demasiado rígida en sus diferentes etapas. Al posponer la introducción de la lecto-escritura en español hasta el tercer grado, por las razones psicolingüísticas mencionadas, entraba en abierta contradicción con lo que constituye quizás la principal preocupación de muchos padres de familia y maestros indígenas, es decir, la adquisición temprana y eficaz de estas habilidades relacionadas con la sociedad nacional. Si bien, tal diseño curricular puede ser el más adecuado desde el punto de vista del desarrollo cognitivo

y lingüístico de alumnos monolingües y desde la perspectiva de la preservación de la lengua indígena, se vio que no era viable en el contexto de las expectativas políticas y educativas del momento. Además, el creciente contacto de los alumnos indígenas con el español a través de los medios de comunicación, así como investigaciones recientes sobre la materia, nos indican que la transferencia de las habilidades de lecto-escritura, entre otras, se puede realizar en una fase mucho más temprana que la prevista en el currículo propuesto.

*

*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 el país 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 las 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 a las necesidades y perspectivas educativas de cada caso. Esto implica que la planificación e implantación 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.

En la escuela bilingüe, como en todo ámbito de comunicación intercultural, intervienen por lo menos tres dimensiones de la comunicación que podemos discernir analíticamente.

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; 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.

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 implantación 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 bilingüe.¹⁰ 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. 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 elementos universales culturales (lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil, etc.) se pueden desarrollar en principio en cualquier lengua.¹¹ Supone además que debemos conocer, investigar y entender la enorme riqueza de conocimientos, prácticas socio culturales, 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; Homberger, 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 autóctonas.¹² 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 tornar 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 hacerla; 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. 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 que 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 de 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 métodos,¹³ puesto que la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violatoria 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 currículo, para transitar hacia una verdadera educación intercultural. Simplificando las oposiciones para efectos de demostración,¹⁴ 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 3).

*

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 habilidades.¹⁵

CUADRO 3 MODELOS ALTERNATIVOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

MODELO ASIMILACIONISTA

ESQUEMAS CULTURALES

- Modelos de enseñanza-aprendizaje occidentales (e.g. enseñanza cultural indígena «verbal», descontextualizada).
- Modelos de progresión «lineares».

ESTRUCTURAS DISCURSIVAS

- Registro formal escolar
- Patrones discursivos tipo «pase de lista», «ejercicio».
- Patrones de interacción triádicos pregunta-respuesta-evaluación.
- Modalidad escrita E.

ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

- Uso predominante del español (E).
- Alfabetización en E.
- Principales materias predominantemente en E.

MODELO DE PRESERVACIÓN

ESQUEMAS CULTURALES

- Modelos de enseñanza-aprendizaje de base (e.g. enseñanza por imitación).
- e. g. modelos de progresión «no lineares».

ESTRUCTURAS DISCURSIVAS

- Registro formal ritual(?).
- Patrones discursivos étnicos tipo «silencio», «reciprocidad».
- Patrones de interacción étnicos e.g. sin evaluación inmediata.
- Modalidad escrita L1.

ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

- Uso de la lengua indígena (L1).
- Alfabetización en u. o
- Principales materias en L1.

En el Valle del Mezquital, la región *hñähñú* de nuestro estudio, los maestros 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 (cf. Muñoz, 1987) 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 aún no dominan el español oral. De hecho intentan enseñar el español a través de la escritura (Hamel, 1988).
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. 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 significativo 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 *hñāhñús*, 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.

*

De la diversidad negada a la pluriculturalidad asumida

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 alguna vez lo fue. Hoy se toma 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. 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, ya 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 proyectos de educación indígena 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.

*

NOTAS

- ¹ 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).
- ² 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. El siguiente incidente ejemplifica esta dicotomía. Cuando en los años ochenta los dirigentes *yanomami* -un pueblo indígena del Amazonas- denunciaron el genocidio de su pueblo en foros internacionales, el gobierno brasileño les retiró el pasaporte y afirmó que no se trataba de ciudadanos brasileños legítimos.
- ³ 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.
- ⁴ 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.
- ⁵ 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.
- ⁶ 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 usado, para evitar los reflujos o la fuga hacia atrás.

- ⁷ No podemos desarrollar aquí este debate que se sustenta fundamentalmente en el reconocimiento de que las diversas habilidades lingüísticas y cognitivas se desarrollan a diferentes ritmos. Para una discusión, véase Cummins (1989) y Hamel (1988).
- ⁸ 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, 1984, 1988). 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-didáctiles (cf. Hamel, 1994; Francis y Hamel, 1992).
- ⁹ En un trabajo sobre políticas lingüísticas (Hamel, 1995) he sugerido considerar el mismo concepto de *política lingüística* como la intervención de todas las fuerzas de relevancia social, y no reducirlo, como suele suceder en la literatura especializada (ver la bibliografía en Hamel, 1993a, b), a la acción explícita de las instancias de gobierno.
- ¹⁰ O como podría sugerir incluso una lectura estrecha de los tipos y modelos de educación (ver cuadro 1).
- ¹¹ La 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 una planificación y elaboración de su corpus.
- ¹² 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 solo 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).
- ¹³ 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).
- ¹⁴ Parece 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.

- ¹⁵ 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo*. México. Grijalbo. 1987.
- Bullivant, Brian M. *Pluralism: Cultural maintenance and evolution*. Clevedon: Multilingual Matters. 1984.
- Chiodi, Francesco (ed.). *La educación indígena en América Latina*. Quito-Santiago de Chile. P.EBI. ABYA-YALA. UNESCO. 1990.
- Citarella, Lucas. «México». 9-155. En: Chiodi, Francesco (ed.). *La educación indígena en América Latina*. Quito-Santiago de Chile. P.EBI. ABYA-YALA. UNESCO. 1990.
- Cummins, Jim. *Empowering minority students*. Sacramento, California Association for Bilingual Education. 1989.
- Díaz-Polanco, Héctor. *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México. Siglo XXI. 1991.
- Díaz-Polanco, Héctor. *La rebelión zapatista y la autonomía*. México. Siglo XXI. 1997.
- ETSA. «Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora». En: Godenzzi Alegre, Juan Carlos (ed.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco. Centro de Estudios Regionales Andinos. 1996. págs. 187-294.
- Fishman, Joshua A. *Reversing language shift*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters. 1991.
- Francis, Norbert and Hamel, Rainer Enrique. «La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del valle del Mezquital». En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22. 1992. págs. 11-35.
- Hakuta, Kenji. *Mirrors of language*. New York: Basic Books. 1986.
- Hamel, Rainer Enrique. «Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México». En: *Revista Internacional de Ciencias sociales*. No. 99.1984. págs.113-128.

- Hamel, Rainer Enrique. «Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe». *México. Signos. Anuario de Humanidades 1988*. UAM-I. 1988. págs. 319-376.
- Hamel, Rainer Enrique. «Derechos lingüísticos». En: *Nueva Antropología*. 1993a. págs. 44, 71-102.
- Hamel, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa 29, Rainer Enrique Hamel (ed.). México. UAM. 1993b. págs. 5-39.
- Hamel, Rainer Enrique. Educación indígena bilingüe bicultural: Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2. Informe Técnico Final. México. CONACULTA. ms. 1994.
- Hamel, Rainer Enrique. «La política del lenguaje y el conflicto interétnico». En: Díaz-Polanco, Héctor (ed.). *Etnia y nación en América Latina*. México. CONACULTA. 1995. págs. 201-230
- Hornberger, Nancy H. (ed.). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlín. Mouton de Gruyter. 1997.
- Kjolseth, Rolf. «Bilingual education programs in the United States: For assimilation or pluralism?». En: P.R. Turner, (ed.). *Bilingualism in the Southwest*. Tucson. University of Arizona Press. 1973. págs. 3-27.
- Küper, Wolfgang. «La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en países andinos». En: *Pueblos indígenas y educación*. No. 37-38. 1996. págs. 3-16.
- López, Gerardo. «Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del valle del Mezquital». En: Scanlon, Arlene P. & Juan Lezama Morfín (eds.). *México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México. SEP-Porrúa. 1996. págs. 367-396.
- López, Luis Enrique. *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala. Centro de Estudios de la Cultura Maya. 1995.
- Moll, Luis C. «Literacy research in community and classroom: A sociocultural approach». En: Beach, Richard et al. (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Urbana. IL. NCRE-NCTE. 1992. págs. 211-244.
- Monsonyi, Esteban E. & Francisco Rengifo. «Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe». En: Rodríguez, Nemesio et al. (eds.).

Educación, etnias y descolonización en América Latina. México. UNESCO-III. 1983. págs. 209-230.

- Moya, Ruth. *Desde el aula*. Quetzaltenango: PEMBI. 1996.
- Muñoz Cruz, Héctor. «Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?». En: Muñoz Cruz, Héctor (ed.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana. 1987. págs. 87-118.
- Orlandi, Ení P. «La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil». En: *Políticas del lenguaje en América Latina*. Iztapalapa 29, Rainer Enrique Hamel (ed.). México. UAM. 1993. págs. 54-74.
- Pease-Alvarez, Lucinda & Hakuta, Kenji. *Language maintenance and shift in early adolescence*. Research Project. UC Santa Cruz & Stanford. 1993.
- Ruiz, Richard. «Orientations in language planning». En: *NABE Journal* No. 8(2). 1984. págs. 15-34.
- SEP. *Internado Nacional para Indígenas*. México: SEP. 1927.
- SEP. Desarrollo de las lenguas indígenas de México (proyecto). México. SEP-DGEI. 1985a.
- SEP. *Estrategias para el desarrollo curricular de la educación indígena*. México: SEP-DGEI. 1985b.
- SEP. *Bases generales para la educación indígena*. México: SEP-DGEI. 1986.
- Skutnabb-Kangas, Tove. *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon Multilingual Matters. 1984.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Jim Cummins (eds.). *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters. 1988.
- Stairs, Arlene. «Beyond cultural inclusion: an Inuit example of indigenous educational development». En: Skutnabb-Kangas, Tove y Jim Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters. 1988.
- Stavenhagen, Rodolfo. *Ethnic conflicts and the nation-state*. New York: St. Martin's Press. 1996.
- Vieyra, Jaime. «Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México». (Vasconcelos, León Portilla, Bonfil Batalla). En: Klesing-Rempel, Ursula (ed.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México. Plaza y Valdés. 1996. págs. 48-70.