

La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural

GRACIELA HERRERA LABRA

INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO centra su problemática de investigación en una especificidad educativa, determinada por una historia culturalmente diferenciada y mediada por un lenguaje que tiene diferentes niveles de realidades, tanto espaciales como temporales, que dictan pautas en los procesos de formación de los sujetos llamados “indígenas, indios y/o grupos étnicos”.

Abordar el problema educativo de los denominados grupos étnicos, minorías étnicas, grupos marginados, subdesarrollados, y otros, es entrar a un debate desde distintas lógicas y diversas maneras de pensar una realidad, pero siempre desde un paradigma, desde una concepción de la totalidad, en la que la realidad se asume como algo determinado, que se registra pero no se problematiza.

Partir de una realidad organizada sistemáticamente desde un paradigma, es encerrarse en un círculo y, por lo tanto, cerrar posibilidades para ver más allá de lo determinado. Este trabajo pretende una apertura de razonamiento a través de una exigencia epistemológica, que permita construir una problemática que rompa con modelos teórico-ideológicos, como realidades acabadas y homogéneas.

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

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

El primero se centra en las diferentes formas de pensar la realidad de 56 grupos étnicos del país. Esta relación se encuentra mediada por una polémica político-cultural, que a su vez está marcada por una concepción de lo educativo.

* Para tratar el campo curricular se tomará como caso concreto el plan de estudios de la licenciatura en Educación indígena que se imparte en la UPN, Unidad Ajusco.

El segundo —en relación con el primero— se aboca a las formas de pensar la realidad étnica a través de la conciencia de apropiación de lo educativo, vista desde la perspectiva del currículum*, el cual está supuestamente construido en el marco de los grupos diferenciados.

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

Como un elemento de referencia para abordar estos núcleos problemáticos, se va a tomar como punto de partida la vieja polémica de la llamada “educación indigenista”, pero aún vigente en la “educación indígena bilingüe-bicultural”.

En este sentido, el trabajo aquí expuesto se estructura con base en dos criterios, que si bien responden a un orden convencional, no son lineales entre sí.

El primer criterio se denomina “La educación indígena bilingüe-bicultural” ¿Una educación culturalmente diferenciada? Con esta interrogante se pretende abrir una problemática frente a la polémica de la educación indígena, con objeto de evidenciar las contradicciones entre las nociones de realidad implícitas en la polémica.

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

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

En las siguientes líneas, se pretende hacer un análisis a partir de dos formas de pensar la realidad étnica en la especialidad de la “educación indígena”.* Desde luego, el análisis no resulta fácil, ya que esta forma de pensar lo real, tiene que ver con el análisis crítico que se haga.

Se toma como punto de partida el planteamiento de que no es posible abordar ningún problema si no se explica la concepción que se tenga de la realidad,¹ misma

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

¹ Hugo Zemelman, *Uso de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I*, México, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México, 1987, p. 81.

que es expresada por los sujetos, quienes son los que a su vez aprehenden esta realidad en relación con el conocimiento, que está marcado por pautas culturales, un proceso histórico, etcétera; por lo que la realidad está construida mediante las prácticas y procesos de los sujetos sociales, determinados por estas mediaciones.

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

En el período histórico que va desde Lázaro Cárdenas hasta la fecha, la educación de los grupos étnicos ha estado determinada por la realidad nacional; primero por la política indigenista y posteriormente por una política indígena bilingüe-bicultural. Estas políticas aparentemente suelen ser diferentes, pero en el fondo, la segunda cuestiona a la primera: a pesar de que la política indígena pretendía ser diferente de la indigenista, en los hechos cayó en serias contradicciones que vale la pena señalar.

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

La política de castellanización estaba a su vez determinada por los contenidos curriculares, los cuales respondían a un pensamiento distinto de esa realidad étnica, en términos de conocimientos frente a realidades organizadas sistemáticamente, como paradigmas cerrados, expresados en conceptos, en *corpus* teóricos, objetos homogéneos. Todo ello llevaba a una noción de realidad distinta, ajena a formas de razonamiento surgidos en otro contexto, con realidades fragmentadas por diversas teorías.

Como contraposición a esta política de castellanización, se desarrolló otra política educativa, llamada “educación indígena bilingüe-bicultural” (EIBB).

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

Si bien es cierto que la política de la EIBB pretende romper con la política indigenista, en los hechos no se puede negar el proceso histórico social en el que están inmersos los grupos étnicos; pues a pesar de que se abre a estos grupos un espacio de participación directa, esto no significa que exista en el fondo una participación real y transformadora, ya que para ello se requiere romper con los bloqueos históricos y esto implica aceptar la pérdida de realidades étnicas e

incorporar otras realidades con necesidades e intereses ajenos a los propios, es decir se pretende recobrar una identidad perdida.

Aceptar la pérdida de realidades étnicas, e incorporar realidades ajenas y asumirlas como propias, es un proceso complejo frente al cambio, en el que si bien lo educativo juega un papel importante en esta apropiación de realidades, no es sólo a través de él que se da la ruptura cultural.

La noción de sujeto que subyace implícitamente en la política indígena BB está determinada, por otra parte: *a)* por el sujeto que no se asume como indigenista, pero sí se piensa como colonizado; *b)* por el sujeto que no piensa su realidad desde una perspectiva crítica, pero sí la vive como marginado, inferior, subordinado, etcétera. Es decir, esta política trata de ser una resistencia al indigenismo y, sin embargo, cae en un reproducciónismo, en tanto incorpora una realidad ajena a través de un proceso de aculturación y castellanización.

Lo anterior se puede observar concretamente en las acciones y estrategias académico-políticas que se proponen en la EIBB. Por ejemplo:

Los contenidos curriculares son traducidos a la lengua materna, le da el carácter bilingüe; lo bicultural se plantea porque se enseñan dos culturas —la nacional y la propia—, sólo que habría que analizar cómo es que la cultura nacional hace la lectura, interpreta y da significado a la cultura étnica; habría que entender y analizar también con qué tipo de conciencia histórico-social se enfrenta la cultura étnica.

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

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

Es importante aclarar que el concepto que se maneja en esta política indígena, lo BB, no está dado sólo en su definición, como dos lenguas y dos culturas; el problema es más profundo. El lenguaje no va sólo en el sentido de enseñar a expresarse en otra lengua sino de entender que el lenguaje implica una forma de adquirir ideas y por consiguiente, formas de razonamiento que estructuran enunciados con conceptos de realidad, que imponen formas de relación entre el saber y el poder, lo que supone en los grupos étnicos una apropiación desigual de la realidad.

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

La idea de articulación y movimiento está pensada desde una realidad “étnica” en devenir, que incluye una problematización de la realidad objetiva y potenciable de los proyectos sociales-étnico y nacional.

¿Cómo romper con estas formas de pensar lo indígena, indio, indigenista y étnico? ¿Cómo puede la educación lograr que los grupos culturalmente diferenciados participen efectivamente en el contexto nacional, sin caer en una posición integracionista ni radical? ¿Qué significa la apertura del pensamiento, de estos sujetos en el contexto de la educación nacional? ¿Cuál sería en el fondo, el intento por construir una educación desde otra lógica de razonamiento de las ya existentes?

Para acercarnos a una posible respuesta a estas interrogantes,* habría que entender, en principio, qué pasa con la realidad indígena en el presente como devenir histórico, y cuál es la educación que se da actualmente a los grupos étnicos y cómo la viven éstos.

Visto el problema desde el espacio educativo, la escuela ha estado mediada por una teoría, una formación y una práctica docentes² políticamente ideologizadas por la transmisión de valores culturales, lingüísticos, sociales, económicos, políticos y educativos, a partir de un currículum oculto.

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

Ambos procesos de formación se encuentran mediados por una política indigenista claramente reflejada en los planes de estudio vigentes de la educación preescolar y primaria bilingüe-bicultural. Estos planes y programas plasman una

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

² Es necesario diferenciar entre teoría docente, formación docente y práctica docente, como categorías diferentes, pero articuladas entre sí. Se entiende que no toda teoría docente parte de la práctica, sino también de la reflexión y síntesis de los presupuestos teóricos y del análisis de la práctica misma. Lo que implica una práctica teórica, en tanto que puede haber una destrucción, reconstrucción de la práctica docente. Esta práctica teórica estaría inmersa dentro de un contexto histórico y de relaciones de poder. La práctica docente es el ejercicio de ésta, en un proceso histórico social determinado, inserto en una concepción teórica. La formación docente responde a la concepción práctica docente antes referida. Eduardo Benavides, Graciela Herrera, Bertha Orozco, *et al.*, *Apuntes para una reflexión en torno a la docencia*, Segundo programa de becarios. Seminario de teoría y práctica de la docencia, ICSE-UNAM, junio de 1983.

noción de realidad homogénea, es decir, sin considerar las especificidades del grupo humano que se inserta en el proceso educativo, pero aparentan diferencias por el solo hecho de traducir los contenidos curriculares a la lengua materna en los primeros grados y por elaborar libros de lecto-escritura, también en lengua materna, pero contienen significados culturales, cristalizados en enunciados que llevan en su esencia una posición indigenista.

Lo anterior se relaciona con la construcción de lo real y por tanto con la exigencia de objetivación. Por lo que se refiere a la construcción de lo real, significa entrar a una red de estructuras conceptuales que muevan a la razón en diversos campos parametrales en los que, por el momento, no se pretende profundizar, aunque no se deja de reconocer su importancia; sin embargo, consideramos que la ideología está determinada por una racionalidad y dentro de sus múltiples manifestaciones figura el lenguaje.

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

“El lenguaje, visto como expresión cultural, cumple la función de mediación entre lo acumulado socialmente y el pensamiento de educando (. . .) la transmisión de lo acumulado socialmente, podríamos clasificarlo en dos grandes niveles de conciencia: 1) Se transmite una conciencia de tipo histórico-social (donde estarían los valores, la ideología la moral, la educación cívica, las costumbres, tradiciones, es decir, todos aquellos campos que posibilitan la ubicación en el momento histórico-social). Proceso que comúnmente se denomina de socialización, en que el lenguaje cumple la función de mediación de las relaciones sociales (. . .) 2) Se transmite una conciencia científica, es decir, lo acumulado socialmente en el plano de la experiencia científica. Proceso en el que se establecen relaciones con el conocimiento científico a través de los contenidos.”³

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

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

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

³ Alfonso Lizárraga Bernal y Rosario Calli Misset, “El lenguaje, la ideología, el poder y la educación (algunas consideraciones)”, en *Revista de la ENEP-Aragón*, núm. 2, México, UNAM, noviembre de 1988, p. 63.

El vivirse como indígena, es decir, en una relación desigual es estar en una posición como sujeto cognoscente, receptivo de una realidad superior a él, en la cual sólo tiene opción de incorporarse a partir de aprehender, explicar y describir conceptos y contenidos segmentados y alejados de su realidad concreta.

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

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

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

Lo anterior es una reflexión que no conduce al problema del papel que juega la educación escolarizada en los grupos étnicos, la cual abre un espacio concreto y legitimado para introyectar formas de vida con realidades ajenas y distintas a la realidad de estos grupos.

Esta realidad se expresa en los sujetos a partir de un aprendizaje que repite información y describe formas de razonamiento como totalidades y verdades acabadas. Los procesos de enajenación vividos e introyectados a través de la escuela, pueden ser susceptibles de transformación en tanto se den los procesos de contradicción como un elemento potencial para problematizar la realidad concreta de los grupos étnicos.

Para ello, habría que plantearse la interrogante: ¿hasta dónde los grupos culturalmente diferenciados pueden y quieren construir su propio cambio? y ¿cuáles son las condiciones para ello?

Como un intento de reflexión se puede decir que el querer o no querer un cambio no depende sólo del deseo, sino que responde a un proceso de transformación individual y colectiva, que implica un reto interno y externo. En él es necesario considerar, por un lado, que en las estructuras psíquicas de estos sujetos se daría una ruptura de valores ajenos asimilados como propios y, por otro lado, los procesos sociales dominados por la cultura nacional —que participan como medios de transmisión de realidades ajenas para ser pensadas como propias— tendrían que cambiar.

Ahora bien, si el sujeto étnico no desarrolla en su proceso de formación escolarizada una actitud crítica frente a los conocimientos científicos dados desde otra realidad, y no piensa en su realidad con una apertura de apropiación de acuerdo con su cultura, no podemos decir que el sujeto no quiere cambiar, sino

más bien que no tiene las posibilidades para hacerlo, pues se encuentra atrapado en una serie de condicionamientos que no lo dejan traspasar los límites determinados por la realidad nacional.

Todo lo expuesto nos remite al siguiente planteamiento: ¿qué significa esta problemática en el marco de una formación académica profesional dirigida a los grupos étnicos, e impartida por algunas instituciones de educación superior, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la licenciatura en Educación indígena?

Este problema se puede abordar desde tres ángulos:

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

Para abordar estos puntos, se plantea en principio algunas reflexiones en términos de inclusión y exclusión en la conformación del currículum de la educación indígena. Éstos son:

a) Hasta dónde se incluyen o excluyen las formas de pensar de los sujetos concretos en formación a través de un proceso educativo.

b) Cómo se incluyen o no los contenidos culturales de los grupos étnicos.

c) Hasta dónde se toman en cuenta o no, las resistencias de los sujetos frente al currículum vivido.

d) Cómo es que se manejan los significados del lenguaje como formas distintas de aprehender y pensar la realidad, de acuerdo con el grupo étnico del que se trate.

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

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

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

La idea fundamental de poner cara a cara estas dos formas de pensar la educación étnica,* como realidades diferentes, tiene el propósito de encontrar algunas relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, que marca a estas dos formas diferentes de apropiación de lo real, lo “empírico” y lo “teórico”. Esto, articulado con el conocimiento curricular y sus efectos en la transmisión de realidades determinadas como una forma de pensamiento, resulta opuesto al razonamiento del estudiante étnico, el cual posee una especificidad cultural y lingüística.

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

La oposición entre estas dos lógicas de apropiación frente al conocimiento, como dos realidades diferenciadas, plantea un debate en el interior del currículum actual en el marco de la formación académico-profesional, dirigida a los grupos culturalmente diferenciados que, de una u otra forma conduce a una problematización en la didáctica. Dentro de esta problemática existe un debate epistemológico que señala que “no basta con saber lo que es la realidad, lo que significa, muchas veces, pensar sin la mediación del conocimiento como información organizada. O, por lo menos, entender que la relación con el conocimiento incorpora formas de pensar mediante las cuales se pueden traspasar los propios límites del conocimiento. El problema de aprender un conocimiento no se limita a sus contenidos organizados, o sea, a una lógica, para poder formular enunciados, sino que, también, implica saber construir la relación con la realidad. Esto quiere decir que tenemos que transformar a la teoría en una forma de razonamiento en vez de limitarnos a concebirla como un sistema cerrado... a este respecto retoma la distinción entre conciencia teórica y conciencia histórico-científica.”⁴

Cuando se hace referencia a la conciencia histórica, se alude a una concepción histórico-científica, en tanto el espacio y el tiempo cobran significados culturales, filosóficos y políticos en el presente, como devenir histórico.

Esta significación cultural y filosófica del presente, expresa diferentes lecturas de realidad histórico-científica. En una de ellas, por ejemplo, para la cultura occidental, y ubicándose en un paradigma indigenista, el espacio y el tiempo son considerados en la historia como conquista de los grupos culturalmente diferenciados, conquista dada por un proceso de aculturación, y a su vez mediada por una cultura considerada como superior (occidental).

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

Lo anterior se puede observar en la actitud de algunos mexicanos que aún ignoran la existencia actual de 56 grupos étnicos, y si los reconocen, los piensan como seres inferiores que no han querido salir de su medio e ignorancia, lo que hace finalmente que no se consideren como parte de nuestra riqueza cultural presente sino, por el contrario, se lamenta su existencia actual, pues se piensa que son ellos quienes contribuyen al subdesarrollo.

Ahora bien, desde una óptica diferente, el problema de los 56 grupos étnicos cobra otro significado; en este sentido, el espacio y el tiempo responden a formas

⁴ Hugo Zemelman M., “Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica”, ponencia presentada en el Foro nacional sobre formación de profesores universitarios, México, ANUIES-SEP-UNAM, noviembre de 1987.

de pensar. Por ejemplo, el espacio se determina por un ritmo cíclico en el que el lugar, el tiempo y el instante determinan el acto humano, es por ello por lo que el espacio y el tiempo se ligan con su organización y determinación del universo. Éste se relaciona con el hombre a partir de un conocimiento filosófico, agrícola, matemático, astral, festivo y de gestación.

Esta lógica de pensamiento, así articulada desde el espacio y el tiempo, responde a otra realidad en contraposición con la lógica histórico-científica de la sociedad occidental. A estas dos lógicas contrapuestas de razonamiento corresponden concepciones diferentes, en tanto una responde a la integración y otra a la articulación.

La integración remite a una suma de realidades fragmentadas: por ejemplo, desde lo histórico-científico, las ciencias experimentales tienen una manera de producir conocimientos y las ciencias sociales y humanísticas otra. Ambos pueden integrarse en algunos contenidos pero entre algunas no existe ninguna relación, lo que no excluye un apoyo. Luego entonces, cada ciencia produce desde su contenido, y por lo tanto así se enseña.

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

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

Para acercarse a esta problemática curricular y a sus contenidos educativos, se partirá fundamentalmente del lenguaje escrito y verbal. Partir del referente del lenguaje, se hace con el propósito de poder acercarse más al pensamiento como una forma de estructurar y expresar realidades.

En este sentido, se considera que “el lenguaje constituye una práctica, una manifestación real de los diversos planos y niveles del pensamiento. Naturalmente, que pensamiento y lenguaje no son idénticos, existen mediaciones derivadas del contexto que pueden ser valorativas, ideológicas, normativas, etc., las cuales conforman redes o mallas que son, como diría Foucault, obstáculos derivados del poder; poder, que a su vez es construcción de las relaciones sociales, las cuales se manifiestan como obstáculos conceptuales que impiden el fluir del pensamiento en forma dinámica”. (...) “el lenguaje es una manifestación de la realidad del pensamiento, construido socialmente, expresión de las prácticas y que es producto, productor y reproductor de la conciencia; por tanto, es expresión de la necesidad y concreción de las relaciones sociales”...⁵

⁵ Alfonso Lizárraga Bernal y Rosario Colli Misset, *op.cit.*, pp. 58-59.

Lo que cabe destacar en esta referencia, es la relación del lenguaje con las formas de pensar ideológicas, con sistemas de valores, formas informativas y de sentido común que expresen docentes y estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje; de los contenidos programáticos, lo que de una y otra forma crea diferentes niveles de conciencia: científica o histórico-social.

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

Por ejemplo, en el área de matemáticas,* los contenidos curriculares están determinados por un proceso de desarrollo científico-social que ha permitido que ciertas sociedades occidentales generen las pautas científicas en el campo del conocimiento matemático y por lo tanto, sobrepongan su lógica racional sobre otras sociedades que no lo han podido hacer, o no se les ha permitido, como es el caso del conocimiento matemático de varios grupos étnicos. Estos últimos, han heredado el conocimiento matemático prehispánico, que en su momento histórico respondió a un avance significativo en el campo de la ciencia; por razones de aculturación y transculturación, este avance se vio obstaculizado, pero no se perdió; sin embargo, hasta el presente no ha prosperado, ni ha contado con el apoyo que le hubiera permitido evolucionar.

Esto es evidente en el concepto matemático occidental de “cero”, que hace referencia a la nada como negación; en cambio, desde la cultura nahua, el “cero” hace referencia a una ausencia.⁶

El concepto de ausencia requiere de un manejo conceptual, lo mismo que el significado de presencia, cualidad, cuantificable, transmutación, transformación, espiral, ritmo, tiempo y movimiento.

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

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

* El área de matemáticas forma parte del tronco común del currículum de la UPN, en el que se inserta la licenciatura en Educación indígena

⁶ “El concepto de cero indica la presencia de una cualidad cuantificable. Sólo conociendo la cualidad se puede detectar la ausencia (base de la teoría de conjuntos). En tanto que, una vez establecida la cualidad, la concha del caracol simboliza la ausencia de cantidad, es decir, el símbolo del caparazón indica que el animal ya no está ahí, que está muerto y, por lo tanto, en este sentido significa la transmutación, el paso de una forma a otra con el testimonio de su transformación, o la espiral contenida en la concha que señala los ciclos concluidos, los ritmos de la naturaleza dibujados a través del curso del tiempo. En esta expresión, el cero lleva implícita la idea de movimiento; la concepción europea del cero es la de nada como negación, más no como ausencia”. Ma. Elena Romero Munguía, *Neponaltzitzin. Matemática nahua contemporánea*, p. 44.

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

Es pertinente aclarar que el problema de expresión que presentan los sujetos pertenecientes a una etnia y en proceso de formación académico-profesional, con respecto al español como segunda lengua, no significa carencia de conceptos desde el español, sino más bien un problema relacionado con los procesos de abstracción verbal para expresar los significados del idioma español.*

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

En principio se parte de que el problema de la didáctica no responde sólo al campo de lo instrumental, sino que implica entrar en los terrenos de lo epistemológico, psicológico, sociocultural y político-ideológico.

Pensar a la didáctica como una técnica operativa, es adoptar una actitud acrítica, en la que el sujeto sólo conoce y repite conceptos y supuestos de teorías con paradigmas cerrados como totalidades determinadas.

A partir de la problemática de la educación indígena, la didáctica tendría que ser entendida como un hacer pensar, y esta acción de pensar va en el sentido de abrir formas de revisión y reelaboración de su proceso de formación histórico-científica.

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

El hacer pensar no es una tarea fácil para la didáctica, pues pone en relación un proceso interno (personal) con uno externo (sociocultural), y para esto no basta con la formación escolarizada sino que intervienen problemas de identidad y de conciencia, los cuales no están determinados sólo por lo educativo, sino también por lo histórico-social.

El problema principal es cómo empezar a desbloquear al docente y al estudiante que han sido víctimas de una formación receptiva y cognitiva; cómo desarrollar formas de pensar frente a los bloqueos psicoculturales, sociales y educativos; cómo resignificar contenidos científicos, cuando el sujeto no entiende la determinación

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

política, social y económica de éstos; cómo valorar los conocimientos étnicos articulados a otros conocimientos científicos que determinan sus formas de vida; cómo apropiarse de dos realidades distintas con una actitud crítica; cómo acercarse a un aprendizaje intercultural cuando existen propiedades de abstracción diferentes.

Si se parte de que el lenguaje es el medio para expresar e intercambiar formas de pensar, luego entonces, hablar de dos lógicas de apropiación de lo real objetivo, conlleva a entender que cada forma de expresión verbal corresponde a conceptos culturales diferenciados,* y por tanto a formas de construir lo real.

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

BIBLIOGRAFÍA

- Benavides A., Eduardo, Graciela Herrera L. y Bertha Orozco F. *et al.*, "Apuntes para una reflexión en torno a la docencia", segundo programa de becarios, Seminario de teoría y práctica de la docencia, CISE-UNAM, junio de 1983.
- Díaz Polanco, Héctor, *La cuestión étnico-nacional*, México, Línea, 1985, p. 160.
- Duvignaud, Jean (comp.), *Sociología del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 282 pp.
- D. P. Gorski *et al.*, *Pensamiento y lenguaje*, México, Grijalbo, 1966, 365 pp.
- Giménez Montiel, Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP, Universidad de Guadalajara y COMECO, 1987.
- Instituto de Investigaciones Antropológicas, *Indigenismo y lingüística*, documento del Foro "La política del lenguaje en México", México UNAM, 1980, 187 pp. (Serie Antropológica, 35).
- Navarro, Desiderio, *Cultura, ideología y sociedad*, La Habana, ed. Arte y Literatura, 1983, 180 pp.
- Revista de la ENEP-Aragón*, núm 2, México, UNAM, noviembre 1988, 184 p.
- Romero Munguía, María Elena, *Neponaltitzin. Matemáticas nahuas contemporáneas*, México, SEP 1988, 156 pp.
- Steward, Julián y Alfred Metraux, *Zapotecos, mixes y chinantecos. Fuentes etnográficas*, Ma. José García Ripoll, Oaxaca, 1984, 269 pp.

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

Zemelman, Hugo, *Historia y política en el conocimiento*, México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1983, 88 pp. (Serie Estudios 71).

Zemelman, Hugo, *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas El Colegio de México, 1987, 229 pp.