

## LA FALACIA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA EL MEDIO INDÍGENA EN MÉXICO

Mtra. María del Refugio Soto ([mrsoto58@yahoo.com.mx](mailto:mrsoto58@yahoo.com.mx))

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango  
y Coordinadora del Grupo de Investigación “Diversidad Cultural y Práctica Educativa”.

### RESUMEN

En este artículo resumo algunos de los hallazgos encontrados en torno a la imposibilidad de desarrollar una educación bilingüe para el medio indígena debido a la falta de planeación para un sistema educativo bilingüe desde la Secretaría de Educación Pública, a pesar de que la misma propuso un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para esta población. Trato de evidenciar como el marco formal de la educación básica acepta la diversidad étnica de México pero la niega en los contenidos, con un currículum nacional monoétnico y monolingüe que literalmente deja fuera la visión y las lenguas indígenas.

**Palabras claves:** educación indígena, educación bilingüe, currículum monoétnico y monolingüe.

### ABSTRACT

Through this article, I summarize the findings about the impossibility for developing a bilingual education in the Indigenous Region mainly through lack of planning for a bilingual educational system by the Secretariat of Public Education, even though it prescribed an Intercultural Bilingual Education Model for this population. I have tried to give evidences of how the legal frame for basic compulsory education accepts Mexican-ethnic diversity; nevertheless, it denies it in the content of a national, monoethnic and monolingual curriculum that literally leaves indigenous philosophy and languages out.

**Key Words:** Indigenous education, bilingual education, monoethnic and monolingual curriculum

El marco formal de la educación básica en México reconoce la diversidad étnica y cultural del país, sin embargo, la niega en el diseño de un currículum nacional monoétnico y monolingüe en cuyos planes y programas de estudio no está incluida ni la visión ni las lenguas indígenas.

El Artículo 2º de la Constitución Mexicana, reconoce que México es un país pluriétnico y plurilingüe, y establece “... garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural...”. Esta filosofía se expresa en el artículo 11 de la Ley General

INED

de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que señala “... Las autoridades educativas federales y las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural...”. A su vez, el artículo 38 de la Ley General de Educación expresa que la educación básica en sus tres niveles “... tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país...” (<http://iadb.org/sds/IND/ley/docs/ME-1.htm>, 2006). Y los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas* dentro del apartado de *Lineamientos generales*, el 10 expresa que: “La educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación”. No obstante que la SEP ha propuesto un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Medio Indígena, resulta evidente según la información teórica y empírica que respaldan este ensayo, que su puesta en práctica está aún suspendida, pues queda pendiente una serie de acciones para su realización. Un ejemplo concreto está en la planeación desde el Estado.

## PLANEACIÓN

Según Hagege (2002), Rojas Nieto y De León Pasquel (2001), Robins, Uhlenbeck, y Garza Cuarón (2000), Wei (2000), Hofman (1991), Hayes, C., Ornstein, J. y Gage, W (1987), y Siguán y Mackey (1986), la educación bilingüe requiere de una planeación especial por parte del sistema educativo, particularmente para el uso y mantenimiento de las lenguas de los grupos minoritarios, con mayor razón si como lo expresa los *Lineamientos para la educación indígena*, se quiere que se usen las lenguas indígenas como lenguas de instrucción y de comunicación. Ferguson (en Hoffmann, 1991), habla de un *desarrollo del lenguaje* en lugar de un cuerpo de la planeación y el proceso en tres etapas: *graficación, estandarización y modernización*.

- a) *La graficación*. Se refiere al tipo de escritura que se adopte para una lengua ágrafa.
- b) *Estandarización*. Se refiere a la selección de una de las variedades del idioma que se considera ‘la mejor’ y que se elige para que sirva como norma para el discurso de la comunidad.
- c) *Modernización*. Durante este proceso, los recursos lingüísticos se incrementan para hacer de la lengua una herramienta más útil para todos los usuarios. Implica ampliar el léxico, ya sea con cognados o préstamos, así como introduciendo nuevas expresiones.

En Durango, precisamente uno de los obstáculos que los maestros indígenas encuentran para desarrollar una educación bilingüe, y, particularmente para la enseñanza de la lengua indígena, es la estandarización y modernización de las lenguas. Los maestros lo han expresado de esta manera: “... **propuestas sobre cómo, cómo se debe enseñar o estructurar lo que es la escritura oficialmente, vamos a suponer, o sea de la región para todos, o sea que haya una estructura un, un como le diré... o sea que sea oficial ¿verdad? para todos. No que otros digan otra cosa y luego otra porque como le digo pues cada quien a su criterio si yo pongo una palabra, lo pronuncio de otra forma y otro va a decir otra, o sea, lo va a pronunciar de otra manera, o sea ahí nos contradecimos y ahí no hay ningún acuerdo entonces sería eso que yo propongo que se... oficialice...**”. (Entrevista # 2, Pág. 7)

“...Yo creo que también una de las cosas importantes es de que en la Mesa Técnica, el trabajo que se haga realmente se haga con interés porque vemos que palabras nuevas que están saliendo le pongo el ejemplo, por ejemplo: “Coca”, no existe. Sería una palabra de otro, bueno préstamo. Pero necesariamente para desenvolvernos nosotros en la sociedad, tendríamos que tener esa palabra con alguna escritura en tepehuán. Entonces yo creo que aquí es importante eso también de que pues se

le de seguimiento realmente, y le digo que las palabras que vayan saliendo nuevas pues inventarlas y escribirlas para poder comunicarnos y hacer algo por el rescate de lo que es la lengua.” (Grupo de discusión # 6, Pág. 18 y 19)

Ahora, la graficación, estandarización y modernización de las lenguas es un patrón común para posibilitar su uso para la instrucción en el sistema educativo. Sin embargo, como afirma Siguán y Mackey (1986), el establecimiento de un sistema bilingüe o, simplemente la modificación del ya existente, exige una planificación detenida que además de los componentes de cualquier planeación educativa contemple aspectos específicos. En primer lugar proponen el planteamiento de los objetivos de la educación bilingüe, nivel de competencia que se quiere lograr en cada una de las habilidades de las lenguas que los alumnos van a desarrollar y adquirir, y el tipo de integración de cada una de las tradiciones culturales expresadas a través de las lenguas. Los mismos autores opinan que la decisión sobre los objetivos lingüísticos de la educación de un país, es esencialmente una decisión política, estrechamente vinculada con la política lingüística y cultural de la nación. En el caso de la educación bilingüe, la planificación debe contener los siguientes aspectos:

1. El lugar de la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo.
2. La estructura del sistema y de los centros que lo constituyen.
3. El currículum educativo o programa de enseñanza.
4. El sistema de formación del profesorado.
5. El presupuesto y la planificación temporal.

**1- El lugar de la educación bilingüe**, es una de las primeras decisiones que se toman para la planeación. En el caso de México, ésta se limita a los territorios con población indígena.

**2- Por otra parte la estructura de un sistema para la educación bilingüe**, comprende en primer lugar una red de centros de enseñanza que en parte tendrán unas características similares a las del resto de los centros, y en parte elementos específicos. La red tendrá además, un sistema de administración y control, más o menos compartida con el resto del sistema educativo y deberá de cumplir directa o indirectamente las siguientes funciones:

- Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Producción y difusión de material didáctico.
- Producción de medios de evaluación.
- Ayuda a los centros de enseñanza, como asesoramiento por especialistas y recursos
- Evaluación.
- Investigación.

En Durango, y en general en el Sistema Educativo Mexicano no contamos con esa red de centros de enseñanza. Algunas de estas funciones las realizan instancias de la SEP, pero no específicamente para la educación indígena. En cuanto a los centros de trabajo y los contenidos de la enseñanza, generalmente son comunes a los centros monolingües de su misma categoría, aunque al mismo tiempo tienen características distintivas. Estos centros de enseñanza toman decisiones importantes en cuanto a:

**3- El currículum educativo o programa de enseñanza.**

Un modelo educativo sólo puede ser calificado de bilingüe si las lenguas que en él intervienen son usadas como lenguas de enseñanza y no sólo enseñadas. Solo de esta manera se le asegura a la lengua de menor prestigio, un reconocimiento mínimo indispensable. En este sentido, la primera cuestión que se plantea al tratar de organizar el currículum educativo es la distribución del conjunto de las asignaturas escolares entre las dos lenguas y la disposición de personal docente que domine no sólo la signatura, sino también la lengua. En el caso de México, y particularmente de Durango las lenguas indígenas no son usadas ni como lengua de enseñanza, ni estudiadas, porque no existe programa para que la lengua indígena sea estudiada. Al respecto, un entrevistado comentó lo siguiente: “...Bueno hasta ahorita este... no hay digamos programa de estudio que nos diga... en este grados se van a enseñar estos contenidos. No hay... entonces lo que hacemos nosotros es

bueno...mas bien el supervisor es el que dice...bueno... esto es lo que está un poco más fácil, entonces es para los de primer grado...entonces como le decía hace ratito empezamos entonces con los artículos y así ¿verdad? entonces ahorita no contamos con un programa que nos diga cuáles son los contenidos que se deben de enseñar por grado o por ciclo.” (Entrevista # 21, Pág. 7).

- Distribución de las asignaturas

En este punto es importante notar que, normalmente, las materias de tipo literario y social le son asignadas a la lengua que se considera menos importante y a la que se le concede menos tiempo en la enseñanza; en cambio, a la lengua fuerte se destinan las materias más propiamente científicas y técnicas. Esto sucede generalmente cuando la lengua débil es una lengua de una minoría lingüística autóctona o inmigrada, como lo es en México el caso de las lenguas indígenas. Un participante contestó lo siguiente en relación al material con que contaba para enseñar la lengua indígena: “...creo que nos dan, hemos visto escoger los materiales de por ejemplo los del primer ciclo que lleva ahí, bueno parece ser que son **puros cuentos, cuentos, narraciones, pero no lleva lo que es, o sea las asignaturas pues, nada mas tenemos un pequeño libro**, que bueno a lo mejor para mi es insuficiente el contenido que lleva, o sea **porque no tenemos libritos de que están estemos hablando de matemáticas, nada mas así, es sencillo el librito.**” (Grupo de discusión # 6, Pág.16). Por otra parte las actividades que la SEP propone tanto a nivel federal como estatal, se reducen a concursos de géneros literarios.

En el caso de Durango, la mayor parte del tiempo en preescolar y primaria se dedica a la enseñanza del español y la lengua de enseñanza es el español. En secundaria totalmente se suspende hasta el uso de la lengua indígena en el aula porque los maestros son monolingües en español, sin ningún conocimiento de las lenguas indígenas. En cuanto a los grados en que se enseña la lengua indígena, un entrevistado expresó: “...nada más 1ro y 2do. Pero la verdad no se da en ninguno de los dos, pero así esta contemplado nada más para primero y segundo porque se supone que de ahí es el arranque para los demás y que por eso se les debe enseñar la lengua 1 en 1ro y 2do y de ahí la lengua 2 en grados superiores. Pero se ha prestado a muchas confusiones.” “... yo opino que se debe de enseñar desde primero, o sea todo lo que es el nivel básico, y de ahí continuar... Porque de otro modo no, no creo yo. **Así como estamos en la actualidad no, porque así nada más existe de palabra.**”(Entrevista #12, Págs. 3 y 7).

- La lengua de la escuela

Lo que influye en el desarrollo lingüístico de sus alumnos es el tiempo que el sistema educativo concede en el currículum a cada una de las lenguas y el tipo de asignaturas que le atribuye. En México, es un mínimo de tiempo el que se dedica al desarrollo de las lenguas indígenas, precisamente porque no existe un currículum para tal fin. El Programa de Preescolar 2004 no contempla ni en los *Campos formativos*, ni en las sugerencias para la planeación el desarrollo de competencias directamente relacionadas con una educación bilingüe (SEP, 2004). El Programa de Educación Básica Primaria 1993 (SEP, 1993 es aún más excluyente porque el nombre de la materia en su plan de estudios es “español” en lugar de “lenguas”, como lo muestro en los cuadros No. 1 y 2.

Como dentro de los planes y programas nacionales no tiene un lugar la lengua indígena, la SEP les pide a los docentes que la enseñen haciendo adaptaciones del programa de español, pero sin asesoría especializada. Indudablemente, la falta de currículum para los grupos étnicos, y por ende de programa y materiales para enseñar la lengua indígena, constituye un obstáculo casi insuperable para el maestro del medio indígena, porque, aún con voluntad, en el mejor de los casos, la mayoría termina enseñando solo español. Así lo expresan:

INED

Cuadro No.1

Educación primaria/Plan 1993 Distribución de tiempo/ 1°. y 2°. grado		
Asignatura	Hs./año	hs./ sem
<b>Español</b>	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias naturales Historia Geografía Educación cívica)	120	3
Educación artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	800	20

Cuadro No. 2

Educación primaria/Plan 1993 Distribución de tiempo/ 3°. a 6°. grado		
Asignatura	Hs./año	hs./ sem
<b>Español</b>	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación cívica	40	1
Educación artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	800	20

“...Bueno pos en lo particular hay ando mas o menos empleando **como le digo, uno solo se busca ahí lo que encuentra. Ahora sí que ya aquí lo mas importante es el plan diario del maestro...**”  
 “...Así es. En... nos han sugerido también muchos de todos modos del Plan 93<sup>4</sup>, tenerlo ahí a la mano y el Proyecto Escolar, porque de ahí de donde tengo mis problemas principales de ahí es donde lo voy a partir y para, para combatir pues lo problemas que tengo yo ahí mismo, y cómo lo voy a ir resolviendo día con día. **Pero aunque le digo SÍ, no tenemos la capacidad todavía de, de demostrar que así se trabaja en tepehuán en lo particular, en un dentro del salón de clases...**”  
 (Entrevista #30, Pág. #2, 3, 4, 5, 6, 7).

Además de la distribución de las materias, el tiempo dedicado al estudio de las lenguas y la lengua usada en la escuela, que son factores decisivos, existen otros igualmente importantes. Entre ellos:

- *La lengua de funcionamiento*

La lengua que se elija como instrumento de comunicación tiene una influencia directa con los objetivos lingüísticos. En el caso de Durango, el español es la lengua que cumple estas funciones.

- *Actividades educativas complementarias*

Además de las actividades de enseñanza académica, los centros docentes incluyen una serie de actividades extracurriculares como fiestas, representaciones teatrales, certámenes poéticos, ceremonias de honores a la bandera y conmemoraciones del calendario escolar, en el caso de México. Al utilizar una u otra lengua en estas actividades, éstas se están integrando a una tradición cultural, que en el caso de la Región Indígena de Durango, la mayoría se adscriben a la occidental.

- *La lengua de los alumnos*

<sup>4</sup> El “Plan 93” se refiere al *Plan y Programas de estudio de Educación Básica. Primaria*, 1993, del que le piden que realice adecuaciones para enseñar la lengua indígena y cuyo plan de estudios tiene un lugar solo para español, no para lenguas, que pudiera ser incluyente de las lenguas indígenas.

En cuanto a la lengua de los alumnos, resulta indudable que la comunicación espontánea de los alumnos entre sí y la lengua en que se comunican tiene una influencia muy fuerte sobre el desarrollo lingüístico de los alumnos y en definitiva sobre los resultados de la educación bilingüe. Sin embargo, todavía en Durango a los alumnos de telesecundaria se les cobra multa por hablar su lengua materna en el salón de clase. Uno de los participantes recuerda una experiencia de prohibición del uso de la lengua en el siguiente testimonio: **“... cuando yo estuve en la primaria, mis maestros, había un niño que éramos como cuatro indígenas y otro se le ocurrió comunicarse así, entre ahí entre el grupo, pero no en todo ¿verdad? sino que entre nosotros nada más. Pues nos puso un castigo que salimos dentro de cinco horas todavía más. De ese modo se aplacó y pues no ya no se nos ocurrió ya hablar...”** “...Nooo! Ya no se nos ocurrió hablar. No pues para qué, no. Ya empezamos en ahí en ese pueblo regularmente no... se habla puro español. **Son contaditos los que hablamos tres, cuatro casos y se acabó: Entonces pues no nunca ya se nos ocurrió nada de estar hablando en tepehuán.”**

Entrevista # 30, Págs. 14 y 15).

o Profesorado

El profesorado constituye un elemento esencial en todo sistema educativo, y por supuesto lo es también en la educación bilingüe. Lo que sucede en México y particularmente en Durango, es que la SEP contrata personal que no reúne las credenciales para desempeñarse en un sistema bilingüe ya que no es esporádico encontrar maestros en el Medio Indígena que no hablan la lengua de los alumnos, aunque sean bilingües. Un maestro lo abordó así: **“... Bueno es que cuando no se es hablante de la lengua nativa que hablan los niños entonces pues desde luego cae en una barrera de lenguaje** como principio porque no se puede uno comunicar con ellos y ni ellos con uno, entonces tiene uno que estar pues a veces buscando alguien quien le traduzca y ellos igual...” (Entrevista # 12, Pág. 2 y 3).

Esto es responsabilidad del Estado, pues también existe consenso en la literatura de la educación en general y del bilingüismo en particular, de que toda planificación responsable de un sistema de enseñanza bilingüe, debe de incluir necesariamente las previsiones adecuadas para asegurar por un lado la recluta y por otro la formación y perfeccionamiento continuo del profesorado necesario. Porque es indudable que el que ejerce la enseñanza en la educación bilingüe, necesita adquirir una competencia profesional pedagógica y una competencia especializada en la materia o grupo de materias que va a enseñar. Necesita, además, una buena competencia en la lengua en que va a enseñar y ser capaz de comunicarse en la otra lengua del sistema. Y resulta de que, desafortunadamente, cuando la educación bilingüe responde a la existencia de minorías lingüísticas, como es el caso de las lenguas indígenas en México, escasean los profesores capaces de enseñar en la lengua de las minorías porque los miembros de la mayoría lingüística no son competentes en éstas lenguas y los miembros de las minorías acceden en escaso número a las universidades o centros de preparación del profesorado. En el caso de Durango, según un Secretario de Educación, el 88% de maestros no ha tenido oportunidad de cursar una licenciatura y ejerce la docencia solo con secundaria, y algunos con bachillerato. El problema radica, eminentemente, en la escasez de programas de licenciatura y postgrado en educación bilingüe, situación que resulta dramática para la subsistencia de las lenguas indígenas. En México, Jordá (2002) encuentra que la formación de los maestros que trabajan en el medio indígena es el Talón de Aquiles de la educación bilingüe. Y al parecer este es un problema que enfrentan la mayoría de las sociedades con minorías lingüísticas, al menos, así lo han detectado los organismos multilaterales, como lo es la ONU, la UNESCO y el BID en los países latinoamericanos que han adoptado el modelo de EIB en la Región desde los 80s (<http://www.iadb.org/NEWS/articleDetail.cfm?Language=Sp&artType=WS&paId=48> 11/05/06), la ONU (<http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/indigenas>, 2006), ([http://www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm), 2006), y particularmente la UNESCO (<http://www.unesco.org>)

portal.unesco.org/education/en/ev/php.URL\_ID=19796&URL\_DO=DO\_TOPICAL&URL\_SECTI  
ON=201.HTML, 2006).

Los maestros indígenas participantes también se quejaron de la falta de cursos de formación y actualización docente para la educación bilingüe. Así lo expresaron

**“E: ¿Cuántas veces al año tiene la oportunidad de tomar curso sobre la enseñanza de la lengua materna?”**

**P: ¡No pues cuándo!, Eso, ninguna. ¡No hay, eso no existe!”**

(Entrevista # 12, Págs. 1, 4, 7).

En el caso de Durango, las oportunidades de desarrollo profesional de los maestros indígenas, como ellos mismos lo han asentado, se reduce a los cursos anuales de los Talleres Generales de Actualización (TGA), el *Cursos de Inducción a la Docencia* (CID), de 200 horas, y un Programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI).

- o Textos y materiales de enseñanza

Planificar la educación bilingüe significa, entre otras cosas, asegurar que se dispondrá de textos y materiales didácticos en ambas lenguas, de una calidad semejante en las dos, en las cantidades necesarias y de fácil acceso para los centros de enseñanza. En la realidad, existe un desequilibrio en la importancia que el Estado les concede a las lenguas y que se traduce también en la capacidad de producir y difundir textos y materiales. Las lenguas oficiales y de prestigio internacional, como en el caso del español, tienen toda la protección del Estado, que de igual manera se traduce en una oferta de materiales abundantes, variados y en constante innovación pedagógica. En cambio para las lenguas habladas por poblaciones reducidas o, numerosas, pero aisladas y subdesarrolladas, la oferta pedagógica resulta siempre insuficiente. En el caso de las lenguas habladas en Durango, la falta de materiales fue señalada por un mayor número de participantes como el principal obstáculo para desarrollar la educación bilingüe, específicamente para el desarrollo de las lenguas indígenas. Lo dijeron así: “...Algo que es más sencillo pues lo damos a conocer, pero casi la mayor parte es español por qué, porque así vienen los libros de texto y es realmente difícil y luego, y se pierde tiempo para poderse, para, porque uno lo va a traducir, o sea como traductor, lo va a traducir y ya se acabó la clase de aquí. Entonces ese es el problema. Que también está en, lo que es los profesores, no son indígenas (Entrevista # 28, Pág. 6)

- o Investigación

La investigación en la educación bilingüe sigue las mismas reglas que la investigación en cualquier campo de la pedagogía, tanto en cuanto a la metodología, como en relación a los objetivos de la investigación.

En el caso de Durango, existe una ausencia casi total de investigación, aún en las instancias que tienen que ver directamente con el desarrollo de los pueblos y culturas indígenas, como son la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Delegación Durango, y el Instituto de Cultura del Estado de Durango (ICED), La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Departamento de Educación Intercultural Indígena (DEII), quienes me informaron en febrero del 2007, que ellos no conocían de ninguna investigación ya terminada, ni en curso. La encargada de asuntos culturales de la CDI me informó que quienes hacen investigación generalmente no la reportan a esa dependencia, lo que indica que ellos, o cuando menos ella, visualiza la búsqueda como una actividad externa, y no parte de la Comisión. Las únicas investigaciones que conozco acerca de la lengua son en primer lugar la primera y única referencia gramatical de una variante del tepehuán: *Southeastern Tepehuán* (Willet, 1991) y el *Diccionario tepehuán-español; español tepehuán* (Willet et al, 2004), además de una serie de cuadernillos y cartillas de alfabetización en tepehuán, de los mismos autores. Otras cuantas difundidas en los medios de comunicación, no tienen que ver precisamente con la lengua, ni están escritas en lengua indígena.

INEE

Evaluación

La evaluación de los resultados de un modelo de educación bilingüe, tendría que realizarse desde perspectivas variadas y con diferentes criterios, aunque siempre en base a los objetivos lingüísticos planteados por el mismo sistema educativo. Al respecto, la manera como se presentan los resultados, en cuanto a que las comunidades indígenas están por debajo de la media nacional en logros escolares, sin cuestionar instrumentos, procesos y éstos en relación a los objetivos curriculares planteados por el modelo de la SEP, es una manera de evadir la responsabilidad para no admitir la falta de logros del sistema educativo y la falta de compromiso del Estado Mexicano hacia la población indígena.

Las dificultades que representa tratar de caracterizar el bilingüismo, dan una idea de la complejidad que ofrece la evaluación de las habilidades lingüísticas ya que no es un dato unitario, sino que incluye distintas dimensiones. Tiene que ver con las características de la lengua que el alumno está usando, la percepción social del prestigio de ésta, si es la primera o la segunda lengua del alumno, si el bilingüe es de clase media o baja. Existe coincidencia en los especialistas, que la evaluación es un proceso sumamente complejo.

La evaluación que el sistema educativo mexicano realiza a los niños bilingües del medio indígena, se convierte en una exagerada reducción del proceso, pues en la mayoría de los casos, lo único que toma en cuenta son algunos aspectos gramaticales de manera escrita en lo que se refiere a la lengua indígena, y en el caso de español les aplican los mismos exámenes que a los mestizos, es decir, los evalúan como si el español fuera para ellos L1, y no L2. Las consecuencias son que en esta burda comparación, siempre se reporta a los indígenas como bajo promedio, ó, bajo la media nacional. Los maestros indígenas participantes han percibido parte de la problemática y lo han expresado con las siguientes palabras: “Nos pide en lengua indígena o sea traducir las asignaturas que manejan en el programa, pero a la vez para el medio indígena pues ha sido un problema porque nos piden, pero no hay contenidos no hay un programa específico en el medio indígena en donde digan cómo hacerlo, no nos han dado una lengua indígena porque **cuando mandan los exámenes de aquí de la secretaria van completamente en español** y luego **dicen que viene una baja en el aprovechamiento en los niños pues lógicamente que sí porque en el momento de que yo estoy impartiendo en el tepehuán el tiempo se pierde...**” (Grupo de discusión # 11, Pág. 1).

## 5- Presupuesto

Por todo lo que implica, al parecer la educación bilingüe resulta onerosa para los estados porque generalmente se compara con los costos de un sistema monolingüe sin tomar en cuenta la inversión total en términos de beneficio y progreso de los individuos y en términos de equilibrio e integración de la sociedad en su conjunto. Bajo este análisis, es posible y en muchos casos evidente, que el coste de un sistema bilingüe en un lugar donde resulte necesario sea muy inferior comparado con los costes sociales que resultarían de la ausencia del bilingüismo (Siguán y Mackey, 1986). En México, y, particularmente en Durango, existen evidencias de que uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la educación bilingüe es la falta de recursos que el Estado dedica a este rubro. Un integrante de la mesa técnica me comentó que incluso el tenía que pagar la gasolina de su bolsa para poder visitar las comunidades y realizar su trabajo. Una maestra de preescolar, también integrante de la mesa técnica me comentó en 2005 que tenía unas traducciones de cuentos a lengua indígena pero que no había dinero para que se imprimieran y reprodujeran, cuando uno de los principales problemas que enfrentan las maestras de preescolar es la falta de material escrito. Al respecto dos participantes expresaron lo siguiente: “Pues dicen que, ellos siempre dicen que **por falta de dinero ¿verdad?** siempre se van a lo económico, que no hay billetes para llevar a cabo eso, porque pues propuestas en cuanto a eso, pues sí hay muchas ¿verdad? Pero lo que pasa es que acá en cuanto manda uno, porque **a uno le piden que, que haga, que realice así, que invente hasta rimas y todo eso y se mandan, pero, pero acá no las, no las sacan pues, no las imprimen no sé, no sacan un libro porque... no las distribuyen, y ellos dicen que por falta de dinero,**



siempre dicen.” (Grupo de discusión # 15, Pág. 12). “... Por lo menos que la SEP este, este, **con ese económico**, bueno **se requiere de economía** ¿verdad? de que no se, nos facilite una grabadora ¿verdad? regrabable, este... **unos casetes de grabar, para nosotros empezar a grabar** y por lo menos en las escuelas más este... más centradas, porque ellos se fijan en las escuelas más centradas para llevar los apoyos, por lo menos que tengan ya en la actualidad un video, una televisión con video y ya se les puede ir a invitar a de los alrededores ir a ver los videos en esa escuela. Yo digo que puede ser una estrategia por que no, así no. Muchas de las veces muy apenas nosotros alcanzamos de nuestro dinero, al estar estudiando nosotros aquí, a veces ya nos vamos vacíos, de dinero pues, nos vamos vacíos...” (Grupo de discusión # 14, Pág. 12 y 13).

Después de analizar las implicaciones de un sistema de educación bilingüe desde la perspectiva de Siguán y Mackey (1986), y de haber contrastado con los testimonios de algunos de los participantes en este estudio, puedo afirmar que en México la educación bilingüe para el medio indígena es una falacia porque las lenguas aborígenes no han sido objeto de estudio, de investigación, ni de planeación para incluirlas en la currícula para la educación básica, y las que han sido graficadas ha sido por organismos extranjeros, como el Instituto Lingüístico de Verano.

## REFERENCIAS

- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. España. Paidós Transiciones.
- Hayes, C., Ornstein, J. y Gage, W. (1987). *The ABC's of Languages & Linguistics. A Basic Introduction to Language Science*. United States of America. National Textbook Company.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. England, UK. Longman.
- <http://iadb.org/sds/IND/ley/docs/ME-1.htm> (2006).
- <http://www.iadb.org/NEWS/articledetail.cfm?Language=Sp&artType=WS&parid=48> (2006).
- <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/indigenas> (2006).
- [http://www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm) (2006).
- [http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL\\_ID=19796&URL\\_DO=DO\\_TOPICAL&URL\\_SECTION=201.HTML](http://portal.unesco.org/education/en/ev/php-URL_ID=19796&URL_DO=DO_TOPICAL&URL_SECTION=201.HTML) (2006).
- Jordá Hernández, J. (2003). *Formación docente para una educación intercultural bilingüe en contextos indígenas*. Documento que se envió de la SEP a la Coordinación de Formación y Actualización de la SEED, para su revisión, discusión y posible difusión.
- Robins, R. H., Uhlenbeck, E. M., y Garza Cuarón, B. (2000). (1ra. Ed. En español). *Lenguas en Peligro*. México. INAH.
- Rojas Nieto, C. Y De León Pasquel, L. (2001). *La adquisición de la Lengua Materna. Español, lenguas mayas y euskera*. México. UNAM. CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*. México, DF. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, DF. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Programa de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Módulo II El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar. Guía de estudio. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.

INED

Secretaría de Educación Pública. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II. Plan y Programas de Educación Preescolar 2004*. México, D.F. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de estudio de Educación Básica. Primaria*. México, D.F. SEP.

Siguán, M. Y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid, España. UNESCO. Aula XXI/ Santillana.

Wei, L. (ed.) (2000). *The Bilingualism Reader*. USA & Canada. Routledge.



**Ilustración 6 Aleluya**