

Interculturalidad, educación y lenguas indígenas: Una pedagogía para desaprender

Isabel de la Cruz & Citlali Santos

I.Cruz & C.Santos

Universidad Pedagógica Nacional, Chilpancingo, Guerrero.
chavely540@gmail.com

M. Ramos, V. Aguilera, (eds.). Experiencias en la formación y Operación de Cuerpos Académicos, Handbook -
©ECORFAN- Valle de Santiago, Guanajuato, 2013.

Abstract

Intercultural education we propose, will be underpinned by the cultural matrix of people and, consequently, there are imparted knowledge and problems are addressed, the feature will be supported by the conceptual body of thought whose origin is the own culture, with its historical depth and vision of the world, product of everyday practice and knowledge of the environment in which it is built, all of which, in a constant dialogue with contemporary universal thought. Consequently, indigenous middle schools will have to develop their pedagogical task, not from orthodox frameworks of traditional pedagogy, but from the needs of indigenous and non-indigenous world, so that the education of children has to be based on the characteristics own regions and in the task of solving the problems of welfare and community development, incorporating culture to the individual and collective consciousness to form a field of meaning and meanings that are part of the needs of a people, and education, understood as a relationship of knowledge, is a kind of mediation between the social and personal awareness. That is, culture is the reference establishing the social consciousness found in the subjects and these, condensed culture based on the references incorporated into your consciousness and are existing educational practices in which they participate.

25 Introducción

Para los pueblos indígenas, la llamada *Educación Intercultural* se concibe como un espacio estratégico para promover el respeto a la diversidad cultural y la recuperación de sus propios saberes, como base fundamental para el ejercicio pleno de su autonomía, y desde ese posicionamiento, contribuir al proceso de construcción de una sociedad intercultural. Desde esta mirada, la educación intercultural tiene que partir del interior de las mismas comunidades indígenas, para que su esencia sea precisamente sus valores culturales y su tarea prioritaria esté orientada hacia la formación integral de las niñas y los niños indígenas.

Desarrollando todas sus potencialidades y capacidades desde su propio contexto y sustento cultural, abordando la solución de los problemas emergentes de sus comunidades. Por supuesto, esto pasa por *un proceso de desaprendizaje*, que nos lleve a comprender la dimensión ética de nuestra diversidad cultural, y la imperiosa necesidad de trasladarla a todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, a los espacios pedagógicos que han silenciado las diferencias culturales y las han subordinado a una mítica sociedad nacional con valores supuestamente homogéneos y universales.

En ese contexto, una *educación intercultural*, sustentada en la matriz cultural de los pueblos, tendrá la característica de ser respaldada por un cuerpo conceptual y de pensamiento cuyo origen sea la cultura propia, con su profundidad histórica y su visión de mundo, producto de la práctica cotidiana y del conocimiento del entorno en que se construye; todo ello, en un diálogo constante con el pensamiento universal contemporáneo.

Por supuesto, para que la educación intercultural pueda contribuir a la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas, como ha pasado con los saberes de los pueblos fundadores, tiene que tomar distancia de los marcos ortodoxos de la pedagogía, porque la interculturalidad no puede circunscribirse a la sola apertura de espacios con la misma visión escolarizante que ha hegemonizado al subsistema educativo indígena, sino que es un espacio de diálogo, desde donde se puede potenciar una opción educativa que coadyuve al desarrollo integral de los sujetos y de las comunidades indígenas, y de esta manera, crear las condiciones para que los pueblos originarios ejerzan su autonomía en espacios que les permitan disfrutar su diversidad cultural.

Sin embargo, para que la interculturalidad posibilite un diálogo entre saberes, tiene que empezar por hacer un cuestionamiento a la idea de conocimiento que hasta ahora ha hegemonizado el pensamiento en nuestras instituciones educativas. Si por conocimiento se va a entender el proceso de problematización de los sujetos, entonces el eje alrededor del cual tiene que organizarse el razonamiento, serán los problemas emergentes de las comunidades, que serán al mismo tiempo, el punto de encuentro del diálogo entre el pensamiento local y el pensamiento universal, porque los sujetos problematizarán los problemas a partir de sus referentes culturales y contextuales y desde ahí podrán establecer un diálogo con el mundo. Sólo a partir del cuestionamiento a la colonialidad del saber, podremos pensar desde la diferencia y podremos transitar de una sociedad homogénea a una sociedad intercultural donde todos tengamos cabida. Sin embargo, la construcción epistémica de la interculturalidad –como pensamiento fronterizo–, tendrá que sustentarse en un diálogo crítico con las formas del pensamiento asociadas al mundo occidental y lo que concebimos como las formas del pensamiento local. En esta nueva forma de organizar el pensamiento, la universalidad impuesta por occidente pasa a ser una tradición más, que tendrá que revisar la validez de sus propios conceptos y categorías alrededor de los cuales han hegemonizado la vida de las sociedades.

Es en esa perspectiva que se hace necesario revisar el papel que han jugado los profesores bilingües de Guerrero, con el fin de recuperar su experiencia pedagógica como actores fundamentales del proceso educativo y conocer las posibilidades que existen para diseñar un proyecto educativo propio, que vincule el esfuerzo de los maestros y maestras del nivel de educación preescolar y primaria en el medio indígena, además de las instancias administrativas, a efecto de que los procesos de gestión potencien el desarrollo de las escuelas bilingües y la práctica pedagógica se sustente en los valores culturales de los educandos.

La recuperación de las experiencias pedagógicas de las maestras y maestros bilingües, permite mirar los aprendizajes vivenciales en el campo de la práctica docente, bajo el principio de que no es lo mismo el conocimiento teórico de los sujetos que el conocimiento vivencial de los mismos, lo cual constituye una cuestión fundamental para conocer de raíz el estado que guarda la educación indígena en Guerrero. En este trabajo presentamos un avance de estos procesos interculturales que se dan en el ámbito de la práctica pedagógica permanente que se expresaba en asaltos con violencia en los caminos, homicidios, violaciones; y ante la incapacidad de los órganos del Estado para atender las demandas de justicia. Los pueblos se organizaron y recurrieron a la autodefensa con base en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que les daba el sustento jurídico para organizarse.

El territorio donde tiene presencia la CRAC y la Policía Comunitaria no solo son un ejemplo de cómo se debe impartir justicia, sino que están revolucionando la concepción ortodoxa del derecho. Hoy, el territorio donde tiene presencia la Policía Comunitaria es, sin duda, la zona más segura del país. Por supuesto que tienen problemas, pero los van resolviendo con sus propios métodos que se sustentan en sus valores culturales.

25.1 La interculturalidad y la organización del conocimiento

La *Educación Intercultural*, tiene que girar alrededor del eje cultura-conocimiento-educación. Para cumplir con estos fines, la Escuela tendrá que cambiar su estructura organizativa, de manera que todas sus tareas estén vinculadas alrededor de los problemas y la cultura comunitaria, mirándolos como una totalidad y desde su cosmovisión de mundo. La idea es que los problemas emergentes de las comunidades condensen la vocación pedagógica de maestros y alumnos, para que juntos ejerzan su libertad de aprender y de pensar. Esta lógica del proceso de construcción del conocimiento, permitiría planificar y realizar las evaluaciones pertinentes en lo relacionado a la elaboración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio, con la participación de la comunidad; así como con los proyectos de investigación que, en esta perspectiva, se irán implementando de manera paulatina en cada una de las escuelas. Las escuelas tendrían un proyecto académico propio, un equipo de gestión del conocimiento y de planeación de las actividades vinculado a la comunidad, y un programa de formación autogestiva organizado en base a la problemática educativa del contexto regional.

Esta organización pedagógica haría de las problemáticas regionales, el centro de las preocupaciones de la tarea académica de las escuelas, de manera que la realidad local vendría a potenciar la reflexión de profesores y alumnos, estableciendo un diálogo entre el pensamiento universal contemporáneo y los saberes de los pueblos originarios y, sobre esta base, construir un conocimiento propio, aprendiendo a nombrar la realidad con un código lingüístico nuevo que se convierta en el marco de entendimiento y de la generación de nuevos consensos, sobre la base del saber compartido. En el proceso de fundación de esta nueva relación pedagógica, tendrá como sustento una *nueva forma de organizar el conocimiento tanto en las escuelas como al interior de las comunidades*. El desafío que tienen que encarar los pueblos indígenas está en cómo poder sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan sus saberes comunitarios, lo cual supone desde luego reconocer el valor que tiene su herencia cultural. Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a responder a las expectativas de las comunidades indígenas. En ese ámbito, la educación adquiere relevancia para potenciar el desarrollo de las lenguas, ya que los procesos educativos no sólo consisten en crear y recrear el conocimiento, sino que asumen también la tarea de transmitir los mundos axiológicos que incluyen valores sociales y culturales, los cuales se encuentran vinculados con la experiencia y la memoria histórica, la creatividad y la imaginación de los pueblos. Esto supone desarrollar *la imaginación pedagógica*, para aprender a disfrutar la diversidad cultural. Esto exige *una reinención del lenguaje* que trascienda los marcos explicativos que ahora nos ofrecen las categorías de análisis de las disciplinas modernas.

Esta es la tarea de una visión intercultural del mundo, y por ello, significa una organización diferente del conocimiento. La reducción de la educación a contenidos encerrados en currículos rígidos, sólo nos llevó a establecer sistemas de escolarización de nuestras sociedades, pero no a educar sujetos con una formación integral, para poder enfrentar los nuevos desafíos del mundo global.

En concordancia con esta visión del conocimiento, se trata de que *cada sujeto* aprenda a *leer* su realidad para poder *interpretarla* de acuerdo a las circunstancias de su contexto, y *comprender* la dinámica de los problemas emergentes de su tiempo y *sistematizarlos* con un lenguaje propio y conforme a su mundo valórico, para poder diseñar un *proyecto* que dé respuestas a los problemas del contexto. En síntesis, se trata de aprender a pensar a partir de la problematización permanente de la realidad y que ese pensamiento se exprese en un lenguaje propio, derivado del diálogo intercultural entre las diversas tradiciones del pensamiento y la vocación del sujeto por entender su contexto, lo que supone una posición ética frente al conocimiento y formas nuevas de aprender a nombrar los problemas. En esa tesitura, los problemas serán el espacio para el diálogo epistémico entre el sujeto y su contexto, y esta relación pedagógica estará mediada por los mundos culturales de los sujetos.

En ese sentido, la interculturalidad tendría que organizarse alrededor de los ejes que son los más sensibles a los pueblos indígenas: la cultura, la lengua, el territorio, la identidad y los conocimientos propios (saberes comunitarios). La cultura entendida como el espacio de construcción de sentido de la comunidad y la lengua como la forma de expresión del pensamiento de los pueblos. El territorio como el vínculo entre la cultura y la naturaleza y la identidad como espacio de diálogo para resolver los conflictos a partir del reconocimiento de las diferencias. Los conocimientos propios entendidos como las experiencias vivenciales y experienciales que les han permitido resolver sus propios problemas y la necesidad de sistematizarlos para poder contrastarlos con el llamado conocimiento occidental. Desde este marco se podría intentar un proyecto educativo que dé respuesta a la problemática educativa de los pueblos indígenas.

25.2 La interculturalidad y la educación en el mundo indígena de Guerrero

Los pueblos indígenas de Guerrero: los Nahuas, los Me'Phaa (*Tlapanecos*), los Na Savi (*Mixtecos*), y los Ñomndaa (*Amuzgos*), en los últimos años han coincidido en la necesidad de promover una educación que sea lo suficientemente sensible hacia el reconocimiento de sus valores culturales. En esa perspectiva, nos propusimos hacer un estudio de las formas en cómo se desarrollan los programas de educación intercultural a partir del proceso de gestión que desempeñan dos figuras clave por su incidencia en las escuelas: los mandos medios como las jefaturas de sector y las supervisiones, y los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's), toda vez que consideramos que son figuras estratégicas para potenciar en las escuelas bilingües proyectos para mejorar la calidad de la educación que se ofrece y que pueden influir de manera decisiva en los resultados que se obtienen cuando las escuelas son sometidas a los procesos de evaluación.

En los diálogos que se han tenido con las maestras y los maestros del medio indígena, se ha coincidido en que la improvisación que le dio origen al subsistema de educación indígena no se ha podido superar y los métodos que se han seguido para la contratación de profesores indígenas, lejos de mejorarse se han ido deteriorando cada vez más, al grado de que si antes se cuidaba de que los aspirantes a incorporarse al magisterio indígena pertenecieran a la etnia y que hablaran la lengua por lo menos, en los últimos diez años, por la presión política de los egresados de normales y el SNTE, se asignaron maestros a comunidades indígenas que desconocían la cultura de los pueblos originarios, lo que sólo contribuyó a aumentar el desarraigo de los profesores, debido a su desconocimiento del contexto comunitario.

El costo de esas decisiones solo han contribuido a ensanchar la brecha del rezago educativo en las regiones indígenas.

Esta situación problemática se puede apreciar en la propia organización del subsistema de educación indígena, que permanece subordinado a otras instancias administrativas que terminan decidiendo la política educativa del nivel sin tener ninguna consideración por la diversidad cultural de los pueblos. Por otra parte, las instituciones que forman a los docentes no tienen respuestas para atender la diversidad cultural de los pueblos, y es tal vez por ello, que las formas en las que se organiza el trabajo pedagógico en las escuelas no se diferencia en nada del que se aplica en el subsistema monolingüe en el sistema de educación básica.

En ese contexto, en Guerrero, la Dirección de Educación Indígena está integrada por 4 Departamentos: el de Educación Inicial y Preescolar Indígena, el de Primaria Intercultural bilingüe, el de Participación Comunitaria y el de Apoyo Técnico Pedagógico, con sus respectivas Subjefaturas. De manera adicional, existen 4 Delegaciones Administrativas que operan los servicios educativos en las regiones. En el nivel de Educación Primaria Bilingüe, se tienen registradas 30 Jefaturas de Sector, de las cuales 16 operan de manera económica. De estas Jefaturas de Sector dependen 107 Zonas Escolares, de las cuales 44 están pendientes de asignarles la clave respectiva.

Todo este aparato administrativo tiene a su cargo 852 escuelas, de las cuales 155 son unitarias, 128 bidocentes, 114 tridocentes, 62 tetra docentes, 48 pentadocentes y 341 de organización completa, en las que laboran 4,562 docentes.

El personal docente que está adscrito a estas escuelas tiene una formación que va desde profesores que sólo tienen estudios de primaria terminados hasta los que han logrado acceder al posgrado. En esa tesitura, tenemos a 72 profesores que sólo cuentan con Educación Primaria, 46 con secundaria, 24 con bachillerato incompleto, 1142 con bachillerato completo, 7 con Normal Básica inconclusa, 86 pasantes y 317 titulados. Hay también profesores bilingües que realizaron estudios en la Normal Superior: 31 no la concluyeron; 61 tienen la pasantía en alguna especialidad y sólo 105 son titulados.

Los docentes que lograron acceder a la educación superior lo hicieron a través de las Unidades y Subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tanto para obtener la Licenciatura como la Maestría: Existen 652 profesores con estudios inconclusos de Licenciatura, 1301 son pasantes y sólo 872 están titulados. Los que realizaron estudios de Posgrado y que cuentan con maestría son una minoría, 20 no la concluyeron, 30 lograron terminar los créditos pero no se han titulado y sólo 14 profesores tienen el grado.

Toda esta disparidad en la formación académica nos ha llevado a una improvisación tremenda en la educación indígena y a tener serios problemas para estar en condiciones de ofrecer a los niños una verdadera Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Parte de esta improvisación es el hecho de haber permitido la creación de escuelas, zonas escolares y jefaturas de sector sin ningún estudio de factibilidad y por tanto, que actúen de manera paralela y organicen su trabajo en forma anárquica, lo cual ha propiciado que los docentes se autoadscriban a las Delegaciones Administrativas solo porque se niegan a permanecer en las escuelas a las que están adscritos, y porque se encuentran distantes de los centros urbanos, lo cual refleja una enorme falta de vocación pedagógica.

Por otra parte, muchos profesores adscritos a educación indígena pero que son egresados de las Normales Monolingües y que no pertenecen a ninguna etnia son los primeros en abandonar las escuelas. Por regla general, estos profesores una vez adscritos a las comunidades indígenas, asisten algunos meses a los lugares donde se les asignan las plazas que son para educación indígena y una vez que cumplen los seis meses, retornan a las ciudades protegidos por el sindicato y la propia Secretaría de Educación Guerrero, dejando abandonados a los niños de estas comunidades. Esto ha propiciado que varias comunidades se queden sin tener este servicio educativo.

Hay que agregar también que muchas escuelas tienen una infraestructura física deplorable: aulas improvisadas o en malas condiciones, sin mobiliario y sin rehabilitación ni mantenimiento. En estas condiciones es una prioridad realizar una evaluación que nos lleve a repensar en serio cuáles son nuestras posibilidades reales de transformar nuestras escuelas y poder ofrecer una educación de calidad a los pueblos indígenas, porque si seguimos ofertando una educación mediocre, las comunidades indígenas no tienen ninguna posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y la educación intercultural bilingüe tampoco tendría razón de ser si no potencia un desarrollo comunitario diferente.

Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Guerrero. Informe del 2012.
Municipios que cuentan con el servicio de Educación Intercultural bilingüe en Guerrero:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| 1 Acapulco de Juárez | 24.- José Azueta |
| 2.- Acatepec | 25.- José Joaquín de Herrera |
| 3.- Ahuacuotzingo | 26.- Malinaltepec |
| 4.- Alcozauca de Guerrero | 27.- Mártir de Cuilapan |
| 5.- Alpoyeca | 28.- Metlatónoc |
| 6.- Atenango del Río | 29.- Olinalá |
| 7.- Atlamajalcingo del Monte | 30.- Ometepec |
| 8.- Atlixac | 31.- Quechultenango |
| 9.- Ayutla de los Libres | 32.- Quechultenango |
| 10.- Azoyú | 33.- San Luis Acatlán |
| 11.- Cochoapa el Grande | 34.- Taxco de Alarcón |
| 12.- Copalillo | 35.- Teloloapan |
| 13.- Copanatoyac | 36.- Tepecoacuilco de Trujano |
| 14.- Cuajinicuilapa | 37.- Tlacoapa |
| 15.- Cualac | 38.- Tixtla de Guerrero |
| 16.- Chilapa | 39.- Tlacoachistlahuaca |
| 17.- Chilpancingo de los Bravo | 40.- Tlalixtaquilla de Maldonado |
| 18.- Eduardo Neri | 41.- Tlapa de Comonfort |
| 19.- Huamuxtlán | 42.- Xalpatláhuac |
| 20.- Huitzuc de los Figueroa | 43.- Xochistlahuaca |
| 21.- Iguala de la Independencia | 44.- Zapotitlan Tablas |
| 22.- Igualapa | 45.- Zitlala |
| 23.- Iliatenco | |

En lo que se refiere al Nivel de Educación Preescolar Bilingüe, comprende 4 regiones: Montaña baja, Montaña alta, Región norte y Costa Chica. Se atienden a 38,916 niños de 3 a 5 años 11 meses. Este servicio educativo está organizado en 26 jefaturas y 96 supervisiones escolares con sus respectivos Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's). Si bien es cierto que en el nivel preescolar aun se lucha por tener el reconocimiento oficial pleno, lo cierto es que está funcionando: En la región de la Costa Chica se cuenta con 13 jefaturas y 37 supervisión; en la Montaña Alta existen 13 jefaturas y 51 supervisiones; en la Montaña Baja hay 2 jefaturas y 9 supervisiones y, finalmente, en la Región Norte, funciona 1 jefatura y 3 supervisiones.

El Nivel de Educación Preescolar tampoco se ha librado de la improvisación en la organización del subsistema de educación preescolar indígena, y los maestros que atienden el servicio no tienen una formación para atender la diversidad cultural de los niños y niñas de la región, para que éstos puedan acceder en mejores condiciones al nivel de educación primaria. Es en esa perspectiva que nos planteamos hacer un diagnóstico sobre los procesos de gestión que se instrumentan para desarrollar una educación intercultural bilingüe y las formas de vinculación entre las Jefaturas de Sector, las Supervisiones y los ATPs. ¿Cómo impacta el trabajo que desarrollan estas tres figuras en las escuelas? ¿Qué es lo que permite vincular sus actividades con el quehacer cotidiano de las escuelas? ¿Cómo pasar de la relación burocrática a una auténtica relación pedagógica?

Los problemas educativos actuales se plantean como desafíos inéditos, toda vez que si bien muchos de ellos siguen siendo una herencia del pasado, las circunstancias actuales han cambiado y no se pueden dar las mismas respuestas tradicionales para resolverlos. La preocupación de las maestras y maestros del medio indígena es el papel que juega la lengua en la educación intercultural bilingüe. La reflexión parte de un principio simple: si la colonización empezó con la negación de la lengua y la cultura propia, la posibilidad de un proyecto educativo propio estará precisamente en la recuperación de la lengua para que se puedan crear las condiciones de un auténtico dialogo intercultural.

25.3 Las lenguas indígenas espacios de diálogo pedagógico intercultural

Las lenguas indígenas pueden jugar un papel particularmente relevante en el proceso de preservar las principales características de la identidad cultural, y los saberes comunitarios, encerrados ahora en los límites de la oralidad, podrán tener un mayor nivel de difusión, porque abrirían perspectivas para que las comunidades indígenas tengan mejores condiciones de alternancia con otras culturas. Los pueblos indígenas tienen que partir del hecho de que la recuperación de su cultura y sus saberes pasa por la posibilidad de aprender a escribir su lengua materna para que esto les sirva en la tarea de sistematizar su pensamiento, toda vez que para poder competir en penetración cultural con las lenguas dominantes y sobrevivir frente al impacto cultural, las lenguas indígenas necesitan escribirse. Por supuesto, este proceso de escritura es totalmente autónomo del desarrollo que pueda tener la lengua en su tradición oral, y la importancia de la escritura de la lengua está en las posibilidades que abre para sistematizar un conocimiento propio.

El desafío que tienen que encarar los pueblos indígenas está en cómo poder sistematizar programas y proyectos educativos en los que se incluyan sus saberes comunitarios, lo cual supone desde luego reconocer el valor que tiene su herencia cultural. Esta es una cuestión central para entender los alcances de un proyecto educativo destinado a responder a las expectativas de las comunidades indígenas.

En ese ámbito, la educación adquiere relevancia para potenciar el desarrollo de las lenguas, ya que los procesos educativos no sólo consisten en crear y recrear el conocimiento, sino que asumen también la tarea de transmitir los mundos axiológicos que incluyen valores sociales y culturales, los cuales se encuentran vinculados con la experiencia y la memoria histórica, la creatividad y la imaginación de los pueblos. La recuperación de las lenguas indígenas en la escuela es una de las prioridades de la educación intercultural bilingüe, si se desea mantener esa identidad y los fines de una pedagogía de las diferencias. Si no se atiende con esa visión, estaremos asistiendo a un proceso lento pero inexorable de extinción de las lenguas vernáculas, y con ello, a la muerte de las culturas propias y de los propios pueblos originarios. Para evitar este nuevo etnocidio en el mundo global, habrá que instrumentar una serie de medidas que, en el campo de la educación, tienen que empezar por la revalorización de la lengua y la cultura. Para ello, se tendrán que empezar a trabajar los siguientes aspectos:

- a) Promover la formación permanente de los profesores del medio indígena, a fin de sentar las bases para ofrecer en las escuelas una educación intercultural bilingüe, que contribuya a elevar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas.
- b) Consolidar un programa de atención dirigida que promueva la integración y convivencia, reduciendo los costos y aumentando la participación, la capacitación y el conocimiento para mejorar la calidad educativa por medio de programas interculturales.
- c) Favorecer el dominio de las lenguas en la escuela: la lengua materna y la lengua nacional para potenciar las capacidades de traducción y, consecuentemente, las posibilidades de propiciar un diálogo intercultural y de intercambio de conocimientos, con el aprendizaje de una lengua extranjera.
- d) Proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas a los profesores bilingües que les permitan comprender las complejidades de la interculturalidad y la educación para la diversidad cultural, con el fin de que aprenda a valorar la cultura propia y potencie un pensamiento pedagógico propio.
- e) Promover el uso de las lenguas madres en el proceso enseñanza- aprendizaje a fin de promover el desarrollo de una pedagogía con raíces culturales propias.
- g) Problematizar las implicaciones de la diversidad cultural y la educación intercultural bilingüe.

En la visión de las propias maestras y maestros bilingües, la pérdida de la lengua es una de las causas principales del rezago educativo y de la desvalorización de la cultura. El problema no será fácil de resolverlo, pues si es cierto aquello de que *la lengua la defienden los hablantes*, en el subsistema de educación indígena los maestros enfrentan dos cuestiones adicionales: primero, la mayoría son analfabetas en su propia lengua, porque la hablan pero no la escriben y, segundo, están disminuyendo los maestros y maestras lengua- hablantes. Por ejemplo, en las escuelas bilingües del sector 019, de Metlatónoc, en el Área lingüística NaSavi, que es una de las regiones más apartadas del estado, el diagnóstico que presenta una maestra refleja la complejidad del problema:

De 172 docentes a nivel Jefatura sólo 40 contemplan la lengua tu'unsavi en su planeación así se ha demostrado en los concursos de conocimiento, el docente que trabaja la lengua materna con sus alumnos, ellos comprenden y redactan textos propios, hasta con mayor significado que algunos docentes, en la mayoría de las escuelas el trabajo en el aula se da manera vertical donde el profesor decide las actividades a realizar sin consideración de las opiniones de los alumnos, utilizando en su práctica el español, la lengua tu'unsavi sólo le sirve para aclarar algunas dudas, su uso es limitado, no hay actividades secuenciadas con objetivos específicos, la mayoría de las escuelas dedican poco tiempo para la enseñanza aprendizaje de la lengua tu'unsavi. La lengua de comunicación entre los alumnos es tu'unsavi. Los libros que usan los docentes son los textos gratuitos en español, aunque existe algunos libros en tu'unsavi, poco uso le dan, en la observación pocos son los docentes que se vieron obligados a utilizar los libros de tu'unsavi para la enseñanza aprendizaje.

La práctica docente tiene poco apego a la planeación pedagógica con contenidos étnicos, la falta de concordancia se atribuye al desconocimiento del modelo de Educación Intercultural por parte de los docentes, la escasa formación o actualización docente y la ausencia de una metodología para la enseñanza de la lengua tu'unsavi. Otro ejemplo de la desvalorización de la lengua materna es, al momento de la distribución de libros en cada ciclo escolar, los docentes les preocupa dotarse más de los libros en español y los de lengua indígena poco caso les hacen. Otro ejemplo de la falta de desarrollo de la lengua materna en las aulas es, en 2004 fui integrante de la comisión estatal de dictaminación de textos para los libros de literatura en tu'unsavi, un proyecto de la DGEI, como coordinador fue el Profr. Vicente Paulino Casiano Franco, como equipo nos llevamos la sorpresa que en la fecha de sentarnos para analizar los textos, pues no hubo, las Jefaturas no hicieron el trabajo que les correspondía, así que nos regresamos a nuestros lugares de adscripción a realizar talleres para la producción de textos, unos los producimos nosotros mismos con la finalidad de completar los textos requeridos, de ese trabajo la DGEI ya imprimió algunos, pero también se observa que no hay seriedad de trabajo por parte de la institución, en la distribución de dichos materiales nos mandan libros de lenguas indígenas de otros estados de República, como están escritos en pura lengua indígena, no nos sirve como material para el aprendizaje.

La evidencia más preocupante de la pérdida de las lenguas son los congresos de desarrollo lingüístico convocados por los maestros bilingües. La participación es muy escasa y los resultados sumamente desalentadores. Si se pierde la lengua se pierde la cultura y, con ello, las posibilidades de desarrollar un pensamiento propio, una pedagogía propia y un modelo de desarrollo desde la matriz cultural de los pueblos. Ese es el desafío y esas son también las posibilidades.

25.4 Conclusiones

La Educación Indígena se requiere problematizarla de manera colegiada en cada una de las regiones, sobre todo en lo que se refiere al papel que han jugado los profesores bilingües, con el fin de recuperar la experiencia pedagógica de los actores del proceso educativo y saber de que manera la práctica educativa se vuelve rutinaria y deja de ser creativa, para poder generar propuestas alternativas para diseñar un proyecto de desarrollo integral para la educación bilingüe intercultural del estado de Guerrero, que vincule el esfuerzo de los maestros y maestras del nivel de educación primaria y de las instancias administrativas, a efecto de que los procesos de gestión potencien el desarrollo de las escuelas bilingües y la práctica pedagógica se sustente en los valores culturales de los educandos. La escritura de las experiencias pedagógicas, es decir, de sus aprendizajes vivenciales en el campo de la práctica docente, bajo el principio de que no es lo mismo el conocimiento teórico de los sujetos que el conocimiento vivencial de los mismos, serán una cuestión fundamental para conocer a fondo el estado que guarda la educación indígena en Guerrero.