

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: DEBATES Y PERSPECTIVAS EN LATINOAMÉRICA

*José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas**

PRESENTACIÓN

En esta investigación tratamos de dar cuenta de la evolución de la educación indígena en el ámbito de América Latina y el Caribe, y, en particular, de la educación intercultural bilingüe en los países en donde la población indígena más o menos numerosa, mantiene una presencia activa en la estructura poblacional. A estos efectos, entendemos la educación para la diversidad en un sentido restringido y particular, como aquella educación que se imparte en los países con y a un componente poblacional de origen indígena, constituyendo la etnicidad el elemento distintivo de este tipo de diversidad. No nos referimos a la diversidad en sentido amplio (de género, de creencias, lenguas o costumbres o nacionalidades), sino exclusivamente a la diversidad étnica, tanto en Latinoamérica como en México, especialmente.

Es evidente que una educación de esta naturaleza implica la diversidad lingüística y sociocultural, la diversidad de tradiciones, costumbres y creencias, que se imbrican y constituyen un todo inseparable en torno de su cosmogonía. En otros términos tratamos la diversidad exclusivamente en relación con la pertenencia a un grupo étnico originario, en relación con la sociedad mestiza, pues, como afirma Klesing "América Latina, hoy en día, es un continente multicultural que presenta un mosaico de diversos pueblos con diferentes culturas, cosmovisiones y razones propias de la vida".¹

Ante la ausencia de una concepción clara de interculturalidad emerge una conciencia étnica con tendencias diversas, que van desde la integración del sujeto a la cultura nacional bajo el concepto moderno occidental, hasta las prácticas sociopolíticas de resistencia, la defensa cultural, la búsqueda de la relación complementaria entre lo particular y lo universal. Cada una de estas tendencias busca un mo-

* Los autores son profesores-investigadores de la UAM-X, adscritos al área de investigación "Educación, cultura y procesos sociales" del Departamento de Relaciones Sociales, DCSH. Miembros del COMIE y del SIN.

¹ KLESING-REMPEL, U.: "Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina", en: MARTÍNEZ, R. Y J. ORTIZ, coord.: *Educación, Cultura y Liberación. Una perspectiva desde América Latina*, pp.- 157-170, UAM-X, México, 1999.

delo de desarrollo adecuado para el grupo cultural en que vive o que defiende.

La educación indígena ha sido analizada desde diferentes ópticas y diversas concepciones teórico metodológicas, así como desde posiciones políticas o desde presupuestos pedagógico-didácticos. Nuestra intención en esta visión general es analizarla desde el punto de vista de políticas educativas generadas en los últimos años del siglo xx en algunos países de América Latina, con énfasis en México.

De esta manera, un grupo de trabajos de investigación publicados bajo forma de libros, artículos, tesis o ensayos, en donde se retoma el debate sobre la educación indígena, intercultural bilingüe y el indigenismo como sustrato de aquella. Excluimos de este conjunto los trabajos realizados en lingüística y sociolingüística, o acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en lenguas indígenas, o las investigaciones sobre historia de la educación indígena ya que nuestra intención es la de ubicar al lector en la problemática y el debate general que se está dando en los países en donde existe población indígena y se ha originado una política educativa dirigida a las etnias presentes en los territorios nacionales correspondientes. Respecto a las propuestas curriculares son varias las obras que las analizan en los diferentes países², sin embargo, no creemos oportuno abordarlas en este apartado cuyo objetivo es el debate en torno a la educación para la diversidad como política educativa. Cabe mencionar que el debate no ha concluido, la búsqueda de nuevos caminos es permanente. Cada país, cada cultura tiene su propia visión y su propia política, por ello una solución única es imposible, pero acuerdos para conducir la búsqueda pueden ser y de hecho son necesarios, en el esfuerzo por hacer de América Latina, una región en donde la tolerancia y la aceptación del otro conduzcan a la paz y al progreso.

ESTADO E INDIGENISMO

Partimos en una primera parte de las concepciones del indigenismo por las que ha pasado la relación Estado-etnias, o, si se prefiere, población no indígena con población indígena. Estos estudios no son nuevos, cuentan con un largo debate detrás de ellos, pero siempre son actuales y hoy en día representan un referente al cual no se puede soslayar. El indigenismo contemporáneo trata de recuperar la presencia de los grupos étnicos indígenas como fuerzas sociales dinámicas que aspiran a tener un lugar legítimo en la sociedad contemporánea en términos de sus propias demandas y no en posiciones propuestas por los ideólogos políticos, los burócratas gubernamentales o los misione-

² JUNG, I.: *Conflicto Cultural y Educación. El proyecto de Educación bilingüe - Puno. Perú*, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1992; MOYA, R.: "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, no. 17, pp. 105-187, Madrid, mayo-agosto, 1998; KÜPER, W., comp.: *Pedagogía intercultural bilingüe. Experiencias de la Región Andina*, 2 tomos, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1993.

ros extranjeros³ con ello se pretende superar las concepciones dominantes durante la mayor parte del siglo xx en toda América Latina, particularmente en los países cuya población autóctona es mayoritaria, como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala.

En México, la percepción negativa del indio se inició prácticamente con la independencia del país. Esteva⁴ considera que el México independiente y con deseos de ser una nación moderna comenzó excluyendo a sus indios, desde la primera constitución de 1824, en la cual se les consideraba como tribus sin ningún arraigo. Esta visión del indio se prolongó durante todo el siglo xix. Nunca se pensó en incluir a las etnias en el proyecto de país que se estaba construyendo, más bien se le consideraba como un obstáculo para el progreso.⁵ Klesing-Rempel⁶ afirma que de una posición mesiánica, pregonando que los indios deberían de ser salvados de su estancamiento mediante una educación adecuada para prepararlos a ser ciudadanos responsables en el proyecto nacional resultante en México, se pasó, a inicios del siglo xx, a la concepción discriminatoria determinista, afirmando que los indios tienen una menor capacidad para aprender pero una gran fuerza corporal para resistir, idea, que bajo la influencia del liberalismo europeo se transformó en la del desarrollo atrasado de los indios con lo cual se afirma la superioridad de la raza blanca sobre la raza indígena inferior.

Las políticas indigenistas del siglo xx, surgieron bajo dos perspectivas⁷: Una, quizá la más prolongada, *el asimilacionismo*, es decir asimilar a los indígenas a la sociedad surgida de la independencia y, posteriormente, de la revolución, bajo la figura del campesino, no como miembro de un grupo étnico, sino como parte de la masa campesina mestiza, con el objetivo de subsumirlos en la cultura naciente bajo el programa homogeneizador y castellanizante. La segunda, con menos esfuerzos, aunque con mayores medios, por cuanto se crea el Instituto Nacional Indigenista, y se formulan programas educativos por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para incorporar a los

³ STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: *Política cultural para un país multiétnico*, Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica. SEP/dirección General de Culturas Populares/Universidad de las Naciones Unidas, México 1998; VILLORO, L.: *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ed. FCE, México. 3ª. Edición. 1996.

⁴ ESTEVA, G.: La cuestión indígena: ¿Más allá del Estado-nación?, *La Jornada Semanal*, México, 30 de junio de 1996

⁵ Marfa Bertely hace una excelente síntesis de la historia de la educación indígena del siglo xx en México, que recupera trabajos hasta 1996 y ofrece un panorama general de las distintas teorías del indigenismo en México y una visión global de las corrientes presente en la educación indígena.

⁶ KLESING-REMPEL, U.: ob. cit.

⁷ CITARELLA, L.: "Educación intercultural bilingüe", en: CHIOLDI, F., comp.: *La educación indígena en América Latina*. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, t. II, p. 325, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1990,

⁸ Ibidem; ESTEVA, G.: ob. cit.

grupos étnicos en el torrente de la sociedad capitalista dominante, es *el integracionismo*^{8 9}. A partir de ello se formulan planes y programas para la educación de los indígenas, con la visión que el mestizo tiene de lo que conviene al indio para entrar a formar parte del sistema económico dominante y al sistema cultural impuesto por las clases en el poder. De aquí se deriva el *indigenismo* que podríamos denominar paternalista por cuanto es promovido por instituciones no-indígenas de tipo asistencialista,¹⁰ éste asume dos vertientes, la de mediación corporativa, políticas gubernamentales o la mediación civil, acción propia de organizaciones no gubernamentales¹¹. En ambos casos se determina desde afuera lo que conviene o no a los grupos étnicos,¹² decidiendo cuáles son los programas de desarrollo que la comunidad debe aceptar y seguir para salir del subdesarrollo. En el campo educativo se refleja en la posición de una educación para los indígenas pensada, planeada y decidida desde el centro nacional de la SEP o de las secretarías de educación estatales, correspondiendo a las comunidades aplicar lo que se ha juzgado útil, oportuno e, incluso, necesario para ellos¹³. Ante esta situación algunas organizaciones indígenas proponen programas de educación alternativos.¹⁴ Esta política marca la entrada en escena de una nueva concepción del *indigenismo* mexicano. Stavenhagen y Nolasco¹⁵ analizan lo que se denominó el enfoque integral en el *indigenismo* mexicano que surge de las reflexiones de un grupo de lingüistas encabezados por Mauricio Swadesh en la experiencia del proyecto tarasco realizado en la zona purépecha en Michoacán:

⁹ Para la primera parte de este siglo, se pueden observar dos concepciones indigenistas:

-la concepción asimilacionista: incorporación forzosa de la población indígena a la sociedad dominante.

-la concepción integracionista: incorporación que no pretende acabar con los rasgos principales de las etnias nativas. En ellas toman cuerpo las primeras políticas indigenistas, moviéndose en términos de la castellanización y de la educación bilingüe.

¹⁰ Jorge Gasché en su artículo "Educación Intercultural vista desde la Amazonía peruana" menciona a la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP) promovida por dos instituciones no-indígenas limeñas de tipo asistencialista. Esta Confederación compite con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP) promovida en 1984 por diferentes pueblos indígenas. Las características del asistencialismo nos permiten denominar a este tipo de *indigenismo* como paternalista, ya que como lo menciona, María Bertely en su texto publicado en esta misma obra, el asistencialismo puede ser de carácter institucional o civil.

¹¹ BERTELY, M.: "Educación indígena del siglo xx en México", en: LATAPI, P. coord., *Un siglo de Educación en México II*, pp. 74-110, FCE, México, 1998.

¹² VILLORO, L.: ob. cit., p. 293; NOLASCO, M.: "Educación bilingüe: la experiencia en México", en: BERTELY, M y A. ROBLES *Indígenas en la escuela*. Investigación educativa 1993-1995, COMIE, México, 1997.

¹³ NOLASCO, M.: ob. cit.

¹⁴ GASCHÉ, J.: "Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana", en: BERTELY, M y A. ROBLES. *Indígenas en la escuela*. Investigación educativa 1993-1995, COMIE, México, 1997.

¹⁵ 16 STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: ob. cit.

“Acerca de la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano. Este planteamiento era frontalmente contrario a la postura oficial de aquel entonces (y que aún se mantiene en ciertos sectores) de fomentar la castellanización directa. No fue sino años más tarde que la idea de la alfabetización en lengua indígena fue adoptada como política oficial del gobierno.”

Estas ideas se oponen directamente a lo que se denominó el enfoque antropológico de la asimilación que insiste en la integración nacional, la modernización y el cambio cultural propuesto, entre otros por Aguirre Beltrán,¹⁶ como se analizó en los estados del conocimiento de 1993¹⁷. De aquí la discusión permanente sobre el indigenismo no sólo en México, sino en toda América Latina, cuya diferencia fundamental se encuentra en la postura del Estado respecto de las etnias locales: aquéllos que incorporan a los indios en la toma de decisiones que los afectan, Bolivia y Guatemala, por ejemplo, y aquéllos que los ignoran como parece ser el caso de México en ocasión de la promulgación de la Ley Indígena por el Congreso. En todo caso para Esteva

“Todos los indigenismos, hasta el actual tienen la vocación colonizadora y culturicida que viene con la obsesión de incorporarlos al sistema: hasta los más generosos y abiertos, que revelan sincera preocupación por la condición a que se les ha condenado, quieren transformarlos en lo que no son, asimilándolos a una definición homogénea de lo nacional, bajo el supuesto de que eso será mejor para ellos y para la nación”¹⁸

Para este autor, el indigenismo, en cualquiera de sus formas, ha sido una manera de negar la *otredad*, la diversidad y el derecho a la diferencia. Empero en la década de los años 70, la coyuntura sociopolítica propició un cambio en las concepciones de la corriente indigenista. Surge así, *el indigenismo crítico*: corriente intelectual que plantea la necesidad de una revisión profunda de los proyectos de sociedad y del papel del indio en el proceso de construcción de la identidad nacional¹⁹ superando las visiones asimilacionista e integracionista para justificar la inclusión, exigencia de los pueblos indios frente al gobierno como brazo administrativo del Estado y al sistema político, cuyo punto culminante es el cuerpo legislativo del Congreso.

¹⁶ AGUIRRE, G.: “Derrumbe de paradigmas”, *México Indígena*, pp. 5-16, no. 9, 1990.

¹⁷ BERTELY, M. y A. ROBLES. *Indígenas en la escuela*. Investigación educativa 1993-1995, COMIE, México, 1997.

¹⁸ ESTEVA, G.: ob. cit.

¹⁹ STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: ob. cit.

ESTADO Y DERECHOS HUMANOS

Existen países en donde sigue vigente el lema de los colonizadores "El mejor indio es el indio muerto". Stavenhagen en la obra citada hace un breve recuento de las atrocidades cometidas con los indígenas en la región y de las acciones emprendidas por los indios para luchar ante los organismos internacionales por sus derechos, el más elemental, el derecho a la vida; el derecho a la tierra ya que "Con la introducción de la categoría privada sobre la tierra, las comunidades indígenas han perdido paulatinamente la base sobre la cual descansa su supervivencia económica. Se han originado así emigraciones forzosas, hambre, pobreza y, sobre todo, la necesidad de buscar en otras actividades un ingreso monetario que permita la subsistencia".²⁰ Esta demanda hoy en día implica el otorgamiento de un territorio indígena comunal o tribal, mediante el cual el grupo pueda preservar su identidad colectiva.

¿EL MULTICULTURALISMO COMO SUPERACIÓN DEL INDIGENISMO?

En los últimos años del siglo xx surgieron nuevas ideas ante la realidad compleja de la convivencia humana en las grandes ciudades cosmopolitas y las diferencias culturales que en ellas se manifiestan. Como una contradicción con la política globalizadora, se ponen de manifiesto las particularidades y vuelve a la escena la teoría de la diversidad, de la tolerancia e intolerancia, ya no sólo bajo la mirada religiosa, sino desde el punto de vista etno-cultural, lingüístico y educativo. Se comienza a hablar de etnodesarrollo allí, en donde hasta los años 80 se hablaba de desarrollo de los países del Tercer Mundo, y en los 90 de los países en vías de desarrollo. Ahora se toma en cuenta a las poblaciones indígenas y se retoman las propuestas de la educación bilingüe. Desde los años setenta los pueblos indígenas comenzaron a irrumpir cada vez con más presencia en los foros nacionales y a hacer escuchar sus voces, sus demandas y sus propuestas. Este movimiento coincidió con los movimientos de los intelectuales y científicos sociales cuyas críticas al modelo ideológico dominante se vertían en seminarios, coloquios y escritos. Los frutos de dicho movimiento se produjeron en el reconocimiento de la pluralidad étnica del país y en la política de rescate de los componentes de las culturas indígenas como valores nacionales que deben ser conservados y promovidos en vez de descartarlos al olvido. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. Se formuló la idea del etnodesarrollo como alternativa a la destrucción cultural y social de los grupos étnicos indígenas, en el marco de la búsqueda general de alternativas de desarrollo ante el fracaso de los esquemas

²⁰ Ibidem, p. 33.

desarrollistas. El etnodesarrollo significó también la lucha por una efectiva representación y participación de los indios en los procesos políticos, por la autogestión comunitaria, por la movilización de los recursos culturales propios en su beneficio.²¹ En su visión del multiculturalismo, Olivé,²² propone el respeto al derecho que cada pueblo tiene a su cultura, a su lengua, a ser educados en sus tradiciones, costumbres y saberes. Por lo cual resulta una obra interesante para quienes trabajan cuestiones de educación relacionadas con la diversidad cultural, dentro de la cual podemos ubicar la étnica. En todo caso, a nuestro parecer, el multiculturalismo viene a romper la dicotomía ideológica indígena-no indígena, para ubicarnos en la pluralidad cultural y la multiétnicidad como componentes de un Estado nación moderno en América Latina. El multiculturalismo implica una educación dirigida a cada uno de los grupos culturales presentes en un territorio cosmopolita en los cuales se procura ofrecer una educación en la propia lengua a los grupos de inmigrantes, con la finalidad de introducirlos a la cultura del país que los recibe; este es el caso de Canadá y Estados Unidos, aunque el concepto de multiculturalidad permea a todas las sociedades. Sin embargo en estos casos no se trata de una educación intercultural, porque no pretende recuperar la cultura de las minorías en sí mismas, ya que la finalidad es asimilarlas a la cultura dominante; el bilingüismo con el que se trabaja es de transición mientras se domina la segunda lengua, dejando de lado la enseñanza de la lengua y la cultura maternas en cuanto el dominio es suficiente para el proceso de integración a la sociedad de llegada.

DERECHO AL TERRITORIO

La posición pro derechos indígenas rebasa el ámbito educativo y constituyen un tema que ha sido planteado en una gran cantidad de documentos en el ámbito internacional. Algunos de éstos están enfocados hacia el reconocimiento de los derechos agrarios o territoriales de las poblaciones indígenas, como ejemplo de ello tenemos tres tendencias expresadas por Durand²³, Valdivia²⁴ y Covarrubias²⁵. La primera es la adjudicación que no reconoce los derechos históricos de los pueblos indios. Adoptan esta tendencia Argentina, Paraguay y Guatemala específicamente. La segunda es la vía de reconocimiento constitucio-

²¹ STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: ob. cit.

²² OLIVÉ, L.: *Multiculturalismo y pluralismo*. México, UNAM/Paidós. 1999.

²³ DURAND, C.: *Derechos indios en México...derechos pendientes*, pp. 235-259, UACH, México, 1994.

²⁴ VALDIVIA, T.: *Derechos humanos y derechos indígenas*. Diplomado en antropología jurídica. Módulo I. Seminario I., INI/CIESAS-OAXACA, México, 1996.

²⁵ COVARRUBIAS, J. DE J.: "Las comunidades autóctonas en México, democracia y representación en el marco autonómico", Ponencia presentada en el marco del *III Congreso Internacional de Derecho Electoral*, Hotel Camino Real, Cancún, Quintana Roo. México, 22 al 25 de marzo de 1998.

nal de los derechos territoriales de las comunidades indígenas, donde, el Estado se compromete a la adjudicación de las mismas, pero no se delimitan con precisión los límites de tales territorios. Esta es adoptada por Brasil y Perú. La tercera es la vía del derecho histórico donde se actualizan las prerrogativas territoriales, así como sus facultades para la administración de los espacios vitales. Esta es adoptada por Panamá, Costa Rica y Nicaragua, siendo ésta la que más se aproxima a los intereses de los pueblos indios pues les restituye parte de las tierras que históricamente han poseído. En el caso de México están vigentes las dos primeras tendencias, pero hace falta avanzar sobre la tercera para el reconocimiento real del derecho legítimo de las comunidades indígenas. El artículo 27 de la Constitución reconoce la personalidad jurídica de los núcleos y asegura que la ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas. En la práctica dicho artículo no ha sido observado. La clase dirigente, respondiendo a intereses particulares, influye en la aplicación de los artículos en esta materia, lo cual implica que los derechos indígenas en la actualidad no sean respetados, dando como resultado las frecuentes relaciones de desigualdad política y social.

La respuesta recibida, implica una concepción de Estado y de país. En Bolivia se les ha concedido la posesión de los territorios que han ocupado históricamente a grupos étnicos minoritarios, más no a aquellos que constituyen la mayoría de la población, como son los quechuas y los aymarás. En México, los mixes y los yaquis cuentan con sendos territorios autónomos, pero en lugares como Chiapas el problema es más complejo por los múltiples intereses económicos que están en juego. Los estados se resisten, en general, a cualquier posibilidad de autonomía territorial de los pueblos indios. En nuestro país, la intención de mantener el dominio de los grupos dominantes sobre los indígenas se manifiesta en la Ley Indígena. Por lo cual, los legisladores no han querido pensar en una forma política y social que verdaderamente incluya a los pueblos indios; mucho menos impulsarla y organizarla.

DERECHO A LA CULTURA

Análisis antropológicos y sociológicos con un enorme bagaje empírico han dado pie a las ponencias recogidas en el texto de Stavenhagen y Nolasco que implican reflexiones profundas (Bonfil, Villegas, Arizpe) o teóricas (Nahmad) que analizan la fragmentación de las poblaciones indígenas y las resistencias que han opuesto en diferentes momentos de la historia de México por los indios de las diferentes regiones del país²⁶ y el derecho que tienen a ser parte de la nación mexicana cuya base del proyecto nacional debe ser la pluriculturalidad.

²⁶ STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: ob. cit., pp. 75 y ss.

²⁷ *Ibíd.*, p. 38

Desde la antropología cultural “la pluralidad y homogeneidad cultural” son analizadas por Leonel Durand²⁷ en un artículo que lleva ese nombre y en el cual trata de demostrar por qué nuestro país es pluricultural y la Revolución nos llevó a ser conscientes de esta situación, aunque frente a ello formuló explícitamente una política cultural integracionista, que niega esa pluralidad. La Revolución misma revivió dos corrientes de pensamiento cuyo contenido político, social, educativo y cultural, era, aparentemente, contradictorio entre sí: “Una que concibe la pluralidad cultural como fuente de riqueza inagotable y un recurso para el desarrollo social y de la cultura nacional. Otra que preconiza la necesidad de una homogeneidad en todos los órdenes de la población mexicana: borrar las diferencias es, en consecuencia, una de las tareas básicas de su proyecto social, educativo y cultural”.²⁸ Durand considera que la realidad del país nos impone la pluralidad y el proyecto político de Estado-nación surgido del pensamiento político del siglo XIX nos impone la integración. En ambos casos la cultura impulsa la identidad y se construye por la educación y la política, por eso la cultura es una de las grandes tareas de todo proyecto político. En su texto, Durand, analiza las líneas ideológicas y de acción del proyecto nacional no explícito que guían la política cultural del país que se manifiestan en la política lingüística y en el valor que se da a los idiomas indígenas. Análisis diacrónico que abarca desde los inicios de la evangelización en el siglo XVI hasta los años 80 del siglo XX, demuestra cómo, desde la creación de la SEP (1921), se buscó intensamente borrar la diversidad cultural como meta de la educación mexicana durante sesenta años. El pluralismo étnico es una realidad de nuestra historia y de la América Latina que conservó su población autóctona, y la afrocaribeña llevada por los colonizadores.²⁹

“Aunque no podamos decir exactamente cuántos, hay millones de mexicanos que se sienten parte de pueblos distintos, que hablan lenguas diferentes y con ella clasifican y entienden el mundo de una manera propia... que mantienen la decisión de seguir siendo ellos mismos y de tener un presente y un futuro propios, en condiciones de igualdad con los demás pueblos.”³⁰

En este “Panorama étnico y cultural de México”, Bonfil recorre la historia para reconstruir el etnocidio cultural acaecido en nuestro país a lo largo de 500 años de dominación y resaltar cómo, a pesar de todo, la diversidad constituye nuestra mayor riqueza, nuestra potencia, nuestro verdadero y más importante capital.³¹ Termina por preguntar y preguntarnos ¿seremos capaces de ser respetuosos frente a las diferencias pero intransigentes frente a la desigualdad? Y, ¿cómo ubicar dentro de esa perspectiva las tareas educativas?

²⁸ *Ibíd.*, p. 38.

²⁹ *Ibíd.* pp. 61 y ss.

³⁰ *Ibíd.*, p. 63.

³¹ *Ibíd.*, p. 67.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Desde los años cincuenta se daba ya la discusión si la alfabetización en lengua materna era un paso preliminar a la castellanización o no. Debate que se renueva en el ámbito internacional en los años 90 del siglo xx y continúa hasta ahora, aunque para quienes sostienen esta posición, todavía en la actualidad es más un instrumento para alcanzar la castellanización, que una enseñanza bilingüe en lengua indígena y en español. En cuanto a la educación indígena bilingüe, son varias las obras que demandan y justifican la escolarización con estas características.³² El debate rebasa los límites de la educación y se ubica en el contexto político, social, económico, cultural y jurídico, en una visión global que se encuentra en tensión con lo local,³³ ya que la globalización trae consigo la aparición de lo local. Por ello los autores se preguntan, retomando a Guillermo Delgado³⁴ ¿qué causa el fenómeno global de la revitalización de lo étnico? Y avanzan algunas respuestas que se pueden resumir en lo siguiente: primero, las injusticias acumuladas durante los períodos coloniales, republicanos, modernos y neocoloniales, específicamente contra las naciones originarias. Segundo, la reacción etnocultural hacia los procesos totalizadores y niveladores del Estado, urbanización, información masiva, individualismo, autoritarismo, desigualdad. Tercero, la imposición de una cultura global cuyo vehículo son los medios, atentatoria contra los valores más profundos del individuo, como los sentimientos y la expresión de los mismos en su lengua materna, y las creencias, manifestadas en su religión nativa en un contexto de armonía con la naturaleza y el medio ambiente. El respeto a su manera de vivir y el derecho que tienen a conservar sus costumbres, sus tradiciones, su lengua, sus creencias y a recibir una educación escolar en su propia lengua, es un derecho inherente al derecho a la vida, independientemente de que las comunidades indígenas, por el hecho mismo de ser históricas, cambian y evolucionan a su ritmo manteniendo su identidad. En este sentido Olivé³⁵ afirma que "una cultura tradicional puede cambiar, incluso asimilando elementos de las sociedades modernas sin perder su identidad [...] Lo

³² BERTELY, M y A. ROBLES: ob. cit.; COSSÍO, J.R.: *Derechos y cultura indígena. Los dilemas del debate jurídico*, pp. 234-255. Ed. Miguel Ángel Porrúa, México, 1998; D'EMILIO, L.: "Pobreza de la educación y propuestas indígenas. Lecciones aprendidas", en: *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, pp. 491-644, El Colegio Mexiquense, México, 1995; D'EMILIO, L.: "Pobreza de la educación y propuestas indígenas. Lecciones aprendidas", en: *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, pp. 491-644, El Colegio Mexiquense, México, 1995; GONZALBO ARSPURU, coord.: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, El Colegio de México, México, 1996 y GONZÁLEZ, J. A.: *El Estado y las etnias nacionales*, UNAM, México, 1995.

³³ JUÁREZ, J. M. Y S. COMBONI: "¿Educación indígena en una sociedad global?", en: JUÁREZ, J. M. Y S. COMBONI, coord.: *Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina*, UAM-X, México, 2000.

³⁴ DELGADO, G.: "Entre lo popular y lo étnico. Notas de un Debate para un Debate", en: VARESE, S., coord.: *Pueblos indios, soberanía y globalismo*, Ed. Abya Yala, Ecuador, 1996

³⁵ OLIVÉ, L.: ob. cit., p. 223.

más importante es que las transformaciones sean resultado de las acciones intencionales de sus propios miembros, y no impuestas desde fuera por mecanismos de los cuales sus miembros no tengan conciencia o, que en todo caso, no cuenten con su aprobación”.

Según algunos autores como Godenzzi, en los países latinos y del Caribe con población indígena se llevan adelante programas educativos de carácter intercultural y bilingües “de hecho, la educación intercultural bilingüe no sólo se da en los países con mayor población indígena, México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú, también se le considera indispensable en países como Colombia y Chile, en los que el porcentaje de población autóctona es muy bajo”.³⁶ En la actualidad, otros países de la región se han sumado a este esfuerzo y adoptado políticas educativas dirigidas a esta población: Argentina, Paraguay, Panamá, Brasil. En su compilación Godenzzi reúne las ponencias presentadas en el seminario-taller “Educación e Interculturalidad en América Latina” realizado en Cuzco en 1995, con especialistas en Educación Intercultural en el campo de la lingüística, la sociolingüística, la pedagogía, el desarrollo curricular y la formación docente. Entre ellos figura el trabajo de Luis Enrique López³⁷ sobre la interculturalidad la democracia y la educación, en el cual precisa lo que entiende por interculturalidad y realiza un breve estado del arte comentando algunas obras sobre el tema. Artículo que es necesario retomar para centrar el debate sobre la interculturalidad y sus alcances en la educación indígena. Para él se trata de llamar la atención sobre la realidad pluriforme de América Latina ya que la escuela moderna es el resultado de ignorar a las poblaciones indígenas y de su intolerancia hacia ellas. De allí el reto de esbozar una alternativa de educación intercultural a partir de la diversidad y de los aprendizajes propios. Por ello propone una atención diferenciada: no se trata de hacer iguales, sino de atender de manera diferenciada a los alumnos, en particular a los indígenas, de acuerdo con sus necesidades. Concluye en espera de que la educación intercultural no sea sólo para los indígenas, sino para las poblaciones hispanohablantes, ya que la educación indígena tiene mucho que aportar a los sistemas nacionales. En otro de sus artículos³⁸ parte de la evaluación que se ha realizado en diferentes programas de educación bilingüe en América Latina, en particular en Perú y Bolivia, para demostrar las ventajas de la educación intercultural bilingüe (EIB). Entre otras se encuentran: i) los pro-

³⁶ GODENZZI, J., comp.: *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, p. 12, Centro de Estudios Andinos Bartolomé de las Casas, Cusco, Perú, 1996.

³⁷ LÓPEZ, L. E. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En, GODENZZI, J., compilador: ob. cit.; ver también LÓPEZ, L. E. *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: balance y perspectivas*. Conferencia dictada en la Reunión Anual de 1994 del museo de Etnología y Folclore. MUSEF. La Paz, agosto, 1994.

³⁸ LÓPEZ, L. E.: “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en: MUÑOZ, H. Y LP. LEWIN, coord.: *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, UAM-I/INAH/Centro INAH Oaxaca, México, 1996.

gramas educativos bilingües ofrecen al niño vernáculo-hablante mayores posibilidades de éxito escolar, por usar su lengua materna y recurrir en el desarrollo del proceso educativo a contenidos pertenecientes a su vida cotidiana, acordes con su visión del mundo y de las cosas. ii) ofrecen al niño la posibilidad de aprender una segunda lengua de manera más eficiente, y iii) contribuyen al desarrollo en los educandos de un sentimiento positivo de autoafirmación personal y de una autoimagen positiva.

De esta manera, el autor analiza los resultados de las diferentes evaluaciones para concluir con la necesidad de generalizar estos programas y aprovechar el papel movilizador de la educación bilingüe y la participación comunitaria.

Para el pedagogo chileno Gastón Sepúlveda, en su trabajo "Interculturalidad y construcción del conocimiento",³⁹ la interculturalidad parte del habitar mundos de vida diferentes es construcción mancomunada de nuevos significados; es la construcción de conocimientos que se generan al articular dos mundos de vida, tal como sucede en la conversación. Se construyen nuevas realidades culturales sin renunciar a las tradiciones propias. La EIB no tendrá éxito para las poblaciones indígenas de un país o de una región hasta que no rompa con las características de ser una educación especial para los indígenas. La EIB tendrá mayores posibilidades de éxito cuando se parta de una EIB para todo el país y se inserte como una de varias modalidades en una educación igual para todos, definida como intercultural para que así tome en cuenta los diferentes aportes culturales y sociales que componen la sociedad.

REFORMAS EDUCATIVAS

Las reformas educativas de los países latinoamericanos insisten en la adecuación de los sistemas educativos a las necesidades de sus poblaciones tanto indígenas, como no indígenas. Reconceptualizan el concepto interculturalidad dependiendo de la intención política de los gobiernos y de la contrapartida representada por la oposición de los pueblos indígenas. Ruth Moya analiza detenidamente las reformas emprendidas en 14 países de la región, a partir de la resignificación de la interculturalidad. Dicha noción partía del reconocimiento de lo diverso y de la identidad. Originalmente también suponía el diálogo cultural entre iguales buscando de manera "intencionada una relación de equilibrio y de dialogística"⁴⁰ a pesar de reconocer las desigualdades. Posteriormente el enfoque sobre la interculturalidad se centró en las condiciones subalternas de los pueblos indígenas, puesto que hay que luchar por la igualdad de sus derechos culturales conculcados por la sociedad mayoritaria en un contexto privado de condiciones sociales

³⁹ SEPÚLVEDA, G.: "Interculturalidad y conocimiento", en: GODENZZI, J, comp.: ob. cit., pp. 93-104.

⁴⁰ MOYA, R.: ob. cit., pp. 105-187

para ejercerlos. La autora enumera diferentes movimientos indígenas como el ecuatoriano, el maya de Guatemala, el de Bolivia, que se apoyan en la lógica esencial de los movimientos étnicos latinoamericanos que radican en el hecho de que si el Estado excluyó a los pueblos indígenas del acceso a los servicios sociales más básicos, es el mismo Estado el que debe remediar o corregir esas formas de exclusión.⁴¹

En su estudio Ruth Moya analiza los fundamentos y normas para las relaciones interculturales en varios países agrupándolos por número de población indígena como en los casos de México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. En un segundo grupo considera los casos de Colombia, Nicaragua y Chile, en los cuales los grupos étnicos son minoritarios pero existe un reconocimiento de la diversidad cultural de sus pueblos indígenas. A Honduras se le trata de manera particular, debido a la complejidad de las etnias indígenas y autóctona (aunque constituyen una minoría respecto al total de la población) que hace complicado realizar una lectura única de la etnicidad. Por otra parte en ese país se ha institucionalizado la educación indígena como educación bilingüe intercultural. En el cuarto grupo reúne a Costa Rica, El Salvador, Panamá, Venezuela y Brasil cuya característica es contar con una población étnica minoritaria, donde los esfuerzos por reconocer los derechos indígenas son recientes y las medidas institucionales por desarrollar la educación indígena son de carácter experimental. En todos los casos ubica el contexto, recupera las experiencias, estudiando la filosofía de la educación indígena, el marco legal y las políticas y estrategias implementadas por los respectivos gobiernos, señalando los problemas y los avances. En este estudio fundamental para el conocimiento de la EIB en el ámbito latinoamericano se rescatan las categorías identidad y diversidad cultural como fundamentos de una nueva visión de la educación indígena, como un ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y un impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el continente. Cabe mencionar que Brasil cuenta "con una política pública que se centra en la preocupación de desarrollar currículos específicos, con participación indígena, haciendo uso de metodologías diferenciadas porque toman en cuenta las formas de aprendizaje de cada pueblo. La educación indígena de ser específica y diferenciada e intercultural"⁴²; se establece en la legislación que los pueblos indígenas tienen derecho a utilizar sus lenguas maternas en los procesos educativos escolares y se trabaja en torno de cuatro principios establecidos en el documento sobre las metas de la educación indígena que son: respeto a la diferencia; interculturalidad; la lengua materna en la escuela; la educación como proceso educativo escolar de la producción de conocimientos.

En Paraguay, a pesar de ser una población en un 90% bilingüe, son pocos los resultados ya que, a pesar de contar con un bilingüismo so-

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² *Ibíd.*, p. 172.

cial muy fuerte, en la escuela siempre se ha enseñado en castellano. No hay una estrategia para la enseñanza del castellano como segunda lengua y no se práctica el bilingüismo en el ámbito escolar. Concluye la autora que ningún logro será posible sin la conducción y participación de los pueblos indígenas y sin la formación de recursos humanos indígenas para la educación indígena.

Por su parte, Luis Martínez⁴³ analiza las reformas educativas de Bolivia, México, Chile y España a la luz de las directrices emanadas de la Declaración Mundial de Jomtién sobre Educación para Todos, en 1990, ubicándolas en el contexto de la globalización y de la generalización de la pobreza. Es un análisis comparativo importante para conocer las semejanzas y las diferencias de las reformas en los países mencionados.

En el libro "Una mirada a las reformas educativas de Bolivia y países latinoamericanos", Delfina Paco y Edgar Siñani⁴⁴ realizan una labor muy interesante por cuanto presentan un estado del arte sobre las políticas educativas, las reformas curriculares y las modificaciones legislativas de los países reseñados. Es una obra comentada que da pistas para los investigadores de la problemática educativa en América Latina.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

María Luisa Jáuregui, en su artículo "Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena chilena", señala que la mejor manera de apoyar y afianzar la identidad cultural y la conservación de la lengua es desarrollar la educación intercultural bilingüe, promover la participación indígena en la planificación, ejecución, evaluación de los proyectos que le benefician directamente. En esa perspectiva, la propuesta concede prioridad a la educación intercultural bilingüe de la mujer indígena por el rol importante que ella tiene en la educación de los hijos, la transferencia de la cultura, de las tradiciones y el desarrollo de su pueblo. Estas reformas, asegura Featherstone⁴⁵ han dado elementos pertinentes para la transformación curricular especial, porque ante la embestida del neoliberalismo individualista, y de la globalización que pretende la uniformidad cultural y la desaparición de las diferencias, se yergue la creciente afirmación de la diversidad étnica, cultural y lingüística como un valor tendiente a superar la dicotomía entre lo local y lo global y a reconceptualizar la cultura global en términos de diversidad, variedad y riqueza de los discursos,

⁴³ MARTÍNEZ J. L.: *Reformas educativas comparadas*, CEBIAE, La Paz-Bolivia, 1995.

⁴⁴ PACO D. Y E. SIÑANI: *Una mirada a las reformas educativas de Bolivia y países latinoamericanos*. Bibliografía comentada (1953-1995). CEBIAE/CIDE, La Paz- Bolivia, 1997.

⁴⁵ FEATHERSTONE, M.: "Global Culture: An introduction", en: *Theory, Culture and Society, explorations in Critical Social Science*, vol. 7, no. 2-3, pp. 1-14, Nottingham Trent University, England, 1990

códigos y prácticas populares y locales que se resisten y contestan la sistematicidad y el orden.

"Indígenas en la escuela", obra coordinada por Bertely y Robles,⁴⁶ presenta los trabajos expuestos en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los temas tratados retoman viejos problemas y discusiones, poniendo el acento en los protagonistas del proceso educativo, más que en la defensa de una política que se debate entre límites y posibilidades. Se muestran las precarias condiciones que caracterizan históricamente la atención a las comunidades indígenas: "la imposición lingüística en la enseñanza del español y sus efectos negativos, tanto en los aprendizajes, como en el desconocimiento de las diferencias; la necesidad de construir estrategias que faciliten el acceso exitoso de los niños indígenas al idioma, sin menosprecio de la lengua y cultura propias"⁴⁷. Para el tema de la interculturalidad resultan particularmente interesantes los artículos de Jorge Gasché "Educación intercultural vista desde la Amazonía peruana", en el cual presenta los esfuerzos de la (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP) para llevar a cabo sus objetivos fundamentales: asegurar la transmisión de los conocimientos y valores indígenas sobre el territorio de cada pueblo y con cierto grado de autonomía; y, ampliar las posibilidades de acceso de los indígenas a las carreras profesionales técnicas y universitarias, mediante la elevación del nivel educativo con la ayuda de un currículo que se adecue al contexto sociocultural y lingüístico específico de los pueblos indígenas.⁴⁸ El modelo propuesto por la Asociación mencionada reemplaza la relación de exclusión por una de articulación entre los dos universos de conocimientos y valores, en la cual los indígenas se apropien del conocimiento científico universal con los métodos y conceptos de Occidente, sin que por eso se renuncia *a priori* al propio ni sea desvalorizado, por lo cual debe ser una apropiación crítica, tomando en cuenta el sistema social y de valores de ambos universos.

LEGISLACIÓN

Las políticas educativas que contribuyen al reconocimiento y atención de la diversidad étnica en la escuela han surgido como un movimiento dentro de la política de integración nacional de los diferentes estados nación de América Latina. Desde el punto de vista pedagógico se ha afirmado que educar para el conocimiento, la comprensión y el respeto de la diversidad supone una profunda reformulación de la concepción de la escuela y un proceso de re-socialización de los maestros y de los responsables de los sistemas educativos nacionales, lo que supone reconocer la diversidad como parte de lo cotidiano de la

⁴⁶ BERTELY, M y A. ROBLES: ob. cit.

⁴⁷ BERTELY, M y A. ROBLES: ob. cit., pp. 7-11.

⁴⁸ GASCHÉ, J.: ob. cit., p. 149.

escuela en los contenidos curriculares, en las interacciones pedagógicas, en las estrategias didácticas, en las formas de gestión de la educación. Resultado de esta política en el ámbito continental es que en la última década del siglo xx más de 10 países han modificado sus constituciones para introducir distintas formas de reconocimiento de la diversidad y del derecho a recibir una educación culturalmente adecuada. Aunque, señalan los educadores, el problema es que casi todas las leyes identifican al indígena con condiciones de pobreza y marginalidad en el medio rural.⁴⁹

La legislación referente a educación se ha modificado en muchos países de América Latina intentando con ello, dar respuesta a estas demandas, como lo demuestra Ruth Moya en la obra citada. En México se ha reforzado la legislación al respecto, sin embargo la brecha entre lo escrito y lo hecho, sigue siendo muy amplia.⁵⁰ Esfuerzos se vienen haciendo con diferente profundidad e interés por parte de los gobernantes, un ejemplo de ello es la legislación del Estado de Oaxaca al respecto (Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades indígenas del Estado de Oaxaca) que pone de manifiesto la viabilidad del proyecto si se dejan de lado los intereses de grupos político-económicos subyacentes a las negativas estatales. Esta Ley reglamenta al artículo 16 de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. En el capítulo IV (De la Cultura y la Educación) hace toda una propuesta muy concreta proponiendo y asegurando la libertad de los pueblos indios para la constitución de la educación básica formal bilingüe e intercultural: "Los pueblos y comunidades indígenas [...] tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente" (Art. 24).⁵¹ Se les reconoce el derecho a su cultura y a fundar medios de comunicación propios para difundir sus tradiciones y creencias.

Bolivia, incorpora la educación intercultural en su Ley de Reforma Educativa como propuesta y política educativa del Estado. En Guatemala, con la firma del Acuerdo de Paz (1996) entre el Gobierno y la Sociedad Civil⁵² se sientan las bases para una reforma constitucional para incluir los derechos indígenas en su constitución. Y con el Acuerdo Nacional sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas se creó el compromiso de reivindicar sus idiomas y realizar una

⁴⁹ CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES MEXICANOS: *Cuaderno de trabajo 2*, Cumbre internacional de Educación y Diversidad Cultural, México, 1997.

⁵⁰ MOYA, R.: ob. cit., pp. 105-187

⁵¹ GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE OAXACA: Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades indígenas del Estado de Oaxaca, Poder Legislativo, Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, 17 de junio de 1998

⁵² SAM COLOP, E.: "Guatemala: ¿ multilingüe y multicultural hacia l siglo xxi?", en: TORRE, L. DE LA, comp.: *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, pp.97-116, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1998.

Reforma Educativa acorde a la realidad sociocultural y lingüística diversa de Guatemala.⁵³

Colombia mediante "La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de la sociedad colombiana. [...] Define y desarrolla la organización y prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas..."⁵⁴

LA UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

La globalización ha implicado múltiples modificaciones en las diferentes naciones, que, en su afán por incorporarse al movimiento económico mundial, aceptan las políticas emanadas de los organismos rectores de la economía, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o, incluso, del Banco Interamericano de Desarrollo, instituciones que difunden las ideas dominantes de los países metropolitanos, imponiendo por esta vía la apertura comercial, financiera y cultural. El desenvolvimiento vertiginoso de los medios de comunicación y la modificación de las legislaciones nacionales a este respecto, han abierto una perspectiva nueva en los procesos de intercambio de información y en las tecnologías respectivas, con lo cual es posible la comunicación al instante en tiempo real, desde cualquier parte del globo a cualquier otro punto del mismo. Sin embargo, para Comboni y Juárez que en su trabajo "Diversidad cultural, Educación y Democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina"⁵⁵ abordan el debate sobre la educación indígena en su trayecto por constituirse en una alternativa que reconozca y exprese las culturas que representa, este mismo movimiento globalizante ha permitido la aparición de las particularidades, de lo específico, de lo local, estableciendo una tensión entre lo global y lo local que sólo será superada en la medida en que lo local pueda incorporarse en lo global sin perder sus características y propiedades, es decir, sin perder su identidad. La globalización conlleva la homogeneidad, lo local se ancla en lo individual, en la diferencia. Por ello, mientras lo global desconozca la diversidad, y tienda a suprimir las identidades particulares, lo local será siempre un factor de resistencia. En consecuencia, la tensión global-local sólo será superada en la medida en que los Estados-nación redefinan y resignifiquen sus espacios geográficos y políticos, manteniendo la singularidad de los

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA: Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (febrero 8), en *Educación. Revista iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 143-202, no. 4, ene.-abr. 1994.

grupos sociales que los integran. El respeto y la aceptación de las manifestaciones culturales diversas y diferentes de lo impuesto por la cultura dominante, es una condición *sine qua non* para incorporarse a la cultura mundial como riqueza creadora y no como consumidores culturales, por tanto enajenados, y dominados por lo externo. Juárez y Comboni⁵⁶ sostienen que en esta misma dinámica se encuentra el germen de la diversidad, de lo diferente, de lo local, puesto que todo proceso educativo debe ir encaminado a suscitar habilidades y destrezas, conocimientos y saberes adecuados al medio especial en el que se vive, en el que se está inserto. Por ello, como corolario, concluyen, que si bien la educación debe preparar para incorporarse a la aldea global, también debe dar los conocimientos necesarios para insertarse en la vida local de los pueblos, de la nación y así resolver los problemas que plantea el entorno social y el medio ambiente. Los pueblos indígenas tuvieron un sistema de educación apropiado a sus necesidades, conocimientos y exigencias de supervivencia y perpetuación como grupos humanos; con la imposición del sistema dominante se desarticuló la estructura de dicha formación y se logró una mayor incomunicación, como lo demuestra Gloria Bravo Ahuja en su libro "La enseñanza del español a los indígenas mexicanos".⁵⁷ Resultado paradójico si se toman en cuenta las múltiples acciones educativas emprendidas por el Estado para enseñar el español a los niños indígenas. Stavenhagen y Nolasco realizan una excelente síntesis de estas políticas en su libro "Política cultural para un país multiétnico"⁵⁸. Por ello, se pregunta Gloria Bravo, ¿cómo ha sido enseñado el español a los hablantes de lenguas indígenas? Es una realidad que el indígena latinoamericano no habla correctamente el español y rechaza su propia lengua a causa de la diglosia y de la discriminación social que padece por vivir sus valores culturales en una sociedad intolerante y excluyente.

La integración regional y/o mundial, implica la integración interna, en aras de la coherencia, política y ética, de un gobierno y de una sociedad. Por ello, en América, tanto en los países anglosajones, como en los latinoamericanos, hay un largo camino que recorrer para construir sociedades plurales, multiculturales y tolerantes, que acepten la diversidad y los diferentes. No basta con permitir la disensión, sería una cara de la tolerancia, hay que ir hacia la construcción conjunta de un tejido social nuevo, de un proyecto de país nuevo y posible para todos.

⁵⁵ COMBONI S. Y JUÁREZ, J. M.: "Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina", en: *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, pp.235-276, no. 75, año XXII- agosto-2001.

⁵⁶ JUÁREZ, J. M. Y S. COMBONI (2000 a): ob. cit.

⁵⁷ BRAVO AHUJA, GLORIA. *La enseñanza del Español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México, 1997.

⁵⁸ STAVENHAGEN, R. Y M. NOLASCO, coord.: ob. cit.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN LA DIVERSIDAD

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, los investigadores que trabajamos en el campo de la educación y la diversidad cultural entendemos por diversidad la que se da en relación con la etnicidad, vinculada por tanto, con los pueblos indígenas en su relación con la sociedad mestiza dominante.⁵⁹ Lo que nos permite concebir la interculturalidad como el proceso de construcción de una relación social re-significante de las relaciones sociales entre los miembros de la sociedad hegemónica y los miembros de los grupos étnicos minoritarios en términos de igualdad, y de mutua aceptación, construyendo en el mismo movimiento una sociedad incluyente e igualitaria. En este proceso, la educación intercultural bilingüe constituye una estrategia de largo plazo instrumentada de manera conjunta por los pueblos originarios y la sociedad hegemónica representada por el Gobierno, a través de políticas sociales generadas en el diálogo y la intercomunicación cultural y lingüística.

Forbes, en Colombia, define la interculturalidad como producto de la relación entre los grupos étnicos de una región y, a su vez, la articulación de estos grupos con la sociedad hegemónica nacional. Señala que, “a partir de la descentralización educativa, es posible por principio, introducir elementos propios de la cultura al currículum oficial, a fin de evitar que la educación siga siendo factor de desadaptación social y de violencia simbólica para el ciudadano minoritario, que vive apenado de su propia cultura y lengua”.⁶⁰

En esta misma dirección y en la misma revista el artículo editorial “La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja?”⁶¹ se retoma la etnoeducación como un cuerpo conceptual que está en permanente transformación según las alteridades que el ordenamiento educativo va propiciando. Reconoce la existencia de culturas diferentes con posibilidades de acceder al pensamiento propio sin negarlo. Todo ello se hace operativo mediante la revalorización y recuperación de las características culturales de los grupos étnicos diferentes, pero no inferiores, apoyando las políticas gubernamentales el reconocimiento y propiciando la conservación y crecimiento de las culturas indígenas.

Existen propuestas emanadas de los propios grupos indígenas que fundamentan una educación en valores propios de sus pueblos, de manera que las escuelas adapten sus contenidos curriculares a los

⁵⁹ Acotando de esta manera el término polisémico “diversidad” nos circunscribimos exclusivamente a las diferencias culturales que se manifiestan en la interacción social y en la escuela en particular.

⁶⁰ FORBES, O Y M. DULFH: “Como entendemos la interculturalidad”, en: *Educación y Cultura*, p. 17-19, no. 37, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, Centro de Estudios e Investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), Bogotá, agosto. 1992.

⁶¹ CEID-FECODE: “La Constitución y la etnoeducación, ¿una paradoja?” (editorial) *Educación y Cultura*, p. 5, no. 37, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE) Bogotá, 1992.

intereses y necesidades de ellos, recuperando los saberes propios y populares tradicionales.⁶²

A este respecto Ruth Moya⁶³ hace un análisis minucioso de lo que implica interculturalidad y educación bilingüe, para tratar de superar los reduccionismos de los lingüistas los diagnósticos socio lingüistas o socioeducativos que dejan de lado los rasgos culturales de la región en la cual se efectuarían a futuro las acciones educativas. Asimismo no se debe descuidar el poco interés activo de parte de las comunidades indígenas por desarrollar su propia cultura en el plano educativo. En gran parte, dice Ruth Moya – esta ausencia se debe al influjo cuando no a la conducción directa de experiencias de educación bilingüe, ejecutadas por el Instituto Lingüístico de Verano. Esta premisa es al menos válida para gran parte de América Latina durante las décadas que van de los años cincuenta a los ochenta.⁶⁴ Analiza la experiencia pionera de México en educación bilingüe en los años 20, y su influencia en América Latina, así como las modificaciones que fue sufriendo la educación indígena bajo la influencia del III, del INI, de los distintos Secretarios de Educación y del PRI de manera que sólo quedó una nomenclatura vacía de proyectos educativos culturales concretos⁶⁵. Hace un análisis socio histórico de la educación rural en Ecuador y de las políticas para el desarrollo instrumentadas por el gobierno y los diagnósticos referentes a las condiciones de vida de los indígenas y de las poblaciones negras y la propuesta gubernamental de la concertación para superar todos los problemas del subdesarrollo y de la desigualdad social. Realiza una serie de precisiones sobre el concepto de interculturalidad partiendo de las relaciones de poder que contradicen los supuestos de la igualdad de condiciones de las culturas nacionales para establecer un diálogo cultural. Por tanto, la interculturalidad debe entenderse como una noción que recubre aspectos referidos a la opresión nacional y a la explotación social. Esta asimetría se presenta no sólo en las relaciones indígenas no-indígenas, sino en las mismas relaciones intra indígenas o intra étnicas. Por tanto, continúa Moya, el concepto de interculturalidad deberá ampliarse a las relaciones interétnicas indígenas, en un esfuerzo por descolonizarlas, eliminando los estereotipos negativos que tienen unas etnias sobre otras. En este sentido, añade, el primer objetivo de la EIB es la afirmación de la

⁶² CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA -CRIC- 1992. Propuesta de etnoeducación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en: *Educación y Cultura*, pp. 35-40, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores. Centro de Estudios e Investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), no. 27, Bogotá, agosto, 1990.

⁶³ MOYA, R.: "Interculturalidad y educación bilingüe", en: *Pueblos Indígenas y Educación*, no. 22, pp. 23-40, mayo-junio 1992.

⁶⁴ *Ibíd.* p.24.

⁶⁵ MOYA, R.: (1992) ob. cit.; MOYA, R.: (1998) ob. cit.; LÓPEZ, L. E.: La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 51-90, no. 17, mayo- agosto, 1998,

identidad étnica indígena. El segundo, es asumir la diversidad cultural para todo el sistema de la educación nacional. Específicamente para la población mestiza la meta deberá constituir el reconocimiento al ejercicio de los derechos de los pueblos, traducidos, entre otros, en el ejercicio del derecho a una lengua y cultura propias.⁶⁶

Por otra parte el modelo cultural lingüísticamente homogeneizante que propugnaba la escuela latinoamericana no dio resultados positivos en el contexto indígena. Desde la década de los años 30 del siglo xx se han venido desarrollando experiencias en la enseñanza de la lengua estableciendo deslindes necesarios entre enseñanza de una lengua como materna y otra como segunda lengua, utilizando poco a poco lenguas indígenas en la enseñanza de algunas asignaturas, sobre todo en los primeros grados. Es así como van surgiendo en el discurso educativo latinoamericano dos dimensiones de la educación indígena bilingüe: una de tipo sociopolítico y cultural que plantea la cuestión de la posibilidad de constituir una nación multilingüe y multicultural; y, otra de tipo psicolingüístico y pedagógico, que relaciona la adquisición, el desarrollo y uso de dos lenguas con el rendimiento escolar.⁶⁷ En el primer caso se plantean cuestiones como la posibilidad de conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural⁶⁸ y cuál sería el papel de la educación en este proceso. En el segundo caso se plantean interrogantes como ¿bajo qué condiciones es posible obtener un rendimiento escolar en contextos de bilingüismo social asimétrico? ¿Qué efectos conlleva el uso de dos lenguas para la identidad psicosocial del individuo? ¿Qué efectos tiene el uso de la L1 o L2 en la enseñanza de las principales habilidades académicas (lecto-escritura y matemáticas) para el aprovechamiento escolar y el desarrollo de una proficiencia equilibrada en ambas lenguas?⁶⁹ En los últimos 25 años se han realizado cambios políticos fundamentales en los países de América Latina en cuanto a la relación entre los estados nacionales y los pueblos indígenas, a partir de un reconocimiento de las diferencias y la aceptación de lo diver-

⁶⁶ MOYA, R.: (1992) ob. cit., p. 39.

⁶⁷ HAMEL, E.: "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe 1998-2000, proyecto de investigación, documento fotocopiado, 1997

⁶⁸ JUÁREZ J. M. Y S. COMBONI: "Educación indígena en una sociedad global", en JUÁREZ J. M. Y S. COMBONI: coord.: *Globalización, Educación y Cultura: Un reto para América Latina*, UAM-X, México 2000; PARI, A.: "Desarrollo de la escritura en y de las lenguas indígenas en Bolivia", en: TORRE, L. DE LA, comp.: *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1998; QUISPE, E.: "Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en las escuelas rurales del Puno", en: TORRE, L. DE LA, comp.: *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1998; CUNNINGHAM, M.: "Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la costa atlántica - Región autónoma de Nicaragua", en: DE LA TORRE, LUIS, comp., *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1998.

⁶⁹ HAMEL, E.: ob. cit.; DÍAZ COUDER, E.: *Diversidad sociocultural en Iberoamérica*, Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas, Culturas, OEL, no. 17, pp. 11-30, Madrid., mayo-agosto, 1998; KRAINER, A.: *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*, Ed. Abya-Yala, Ecuador, 1996.

so, dando lugar a la unidad dentro de la diversidad.⁷⁰ Sin embargo Díaz Couder⁷¹ considera que en la educación indígena se deben tomar en cuenta tres tipos de diversidad, la sociocultural, la lingüística y la cultural, pues las tres son de naturaleza distinta, por lo cual el “diseño y práctica de una educación debería abordar cada una de las tres dimensiones de la diversidad... de acuerdo con criterios y modalidades particulares para cada una de ellas”, por lo que, en consecuencia, en su texto “Diversidad sociocultural y educación en México”, ofrece una propuesta para tratar de precisar las metas y objetivos de la educación indígena, tomando en cuenta estas diferencias conceptuales: diversidad étnica, lingüística y cultural. Las tres imbricadas en la diversidad sociocultural. Hace esta diferencia porque dominar una lengua indígena ajena a la propia no significa necesariamente dominar otra cultura. De manera semejante dominar otra cultura no significa identidad étnica, ni ésta implica el dominio de la lengua, porque la identidad se fundamenta en un proceso de auto identificación con una tradición histórica o cultural independientemente de su singularidad.⁷²

CORRIENTES O ENFOQUES PEDAGÓGICO- CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

Hablar de escuelas o de corrientes en esta temática puede ser un poco aventurado ya que son conceptos que se solapan, se imbrican y con frecuencia se utilizan de manera indistinta, sin embargo nos parece necesario intentar una primera aproximación, mientras profundizamos en el tema y vamos confirmando o desechando nuestras primeras hipótesis para una clasificación al respecto. En este primer esbozo partimos de las orientaciones pedagógicas que se derivan de la concepción de cada enfoque de lo que podríamos llamar, en general, educación indígena, independientemente, de puntos de vista de carácter político que subyacen a los mismos.

Si diversidad significa el derecho a ser y a existir de manera diferente de acuerdo a los patrones culturales de cada grupo étnico y a la interrelación en los términos decididos por cada etnia en el conjunto de la sociedad nacional, la noción de interculturalidad significa “diálogo respetuoso y equilibrado entre diferentes culturas”.⁷³ En este sentido la interculturalidad aparece como un proyecto democratizador: “sostenemos que para llegar a una educación verdaderamente pertinente es imprescindible construir un sentido de interculturalidad que

⁷⁰ TORANZO, C.: *Lo Pluri y lo Multi. O el reino de la diversidad*, ILDIS, Bolivia, 1993.

⁷¹ DÍAZ COUDER, E.: “Diversidad sociocultural y educación en México”, en: JUAREZ, J. M. Y S. COMBONI, coord.: *Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina*, UAM-X, México, 2000.

⁷² *Ibidem*, p. 130.

⁷³ MOYA R. *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe., Universidad de Cuenca, Ecuador, 1995.

empape nuestra sociedad y nos democratice en el sentido más amplio de la palabra.”⁷⁴

¿Qué se quiere denotar por el término interculturalidad? Es un término acuñado por la UNESCO, retomado del contexto europeo, de las sociedades cosmopolitas, que iniciaron proceso de educación intercultural en los años setenta con el fin de integrar a los inmigrantes de los países del sur de Europa, Europa del Este, los Balcanes, África del Norte y otros países, antiguas colonias, particularmente de Alemania, Francia y de Inglaterra, en la búsqueda de una educación que permitiese la asimilación de estas poblaciones inmigrantes y la integración en una nacionalidad vivida y sentida a partir de la comprensión de la lengua y de la cultura del país anfitrión que brinda hospitalidad y trabajo a los recién llegados. Sin embargo, la UNESCO designa con este término a los programas de educación tendientes a reforzar las identidades propias de los pueblos indígenas de nuestro continente americano.⁷⁵ Por tanto, “la interculturalidad es interacción y diálogo de participantes de diferentes culturas; no es yuxtaposición de contenidos ya hechos.”⁷⁶ Se trata, en síntesis de apoyar que en un futuro no muy lejano exista un verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades en lugar de la situación actual de dominación y dependencia, y de agresión y sumisión.⁷⁷ La interculturalidad implica un diálogo entre iguales, que no se ha producido hasta ahora, puesto que en ninguna sociedad multicultural se ha alcanzado la convivencia igualitaria.⁷⁸ Por ello, para Howard, la educación intercultural bilingüe no alcanzará el éxito esperado mientras se considere únicamente como educación para los indígenas y no como un proceso autodeterminado que parte de la realidad observable, no excluyente de otros tipos de aprendizaje, y que debiera alcanzar a todos sin excepción⁷⁹, ya que el aprendizaje mutuo y la interacción en su proceso de reubicación pedagógica entre las culturas podrían ser una nueva forma de relacionarse e interactuar entre sujetos, conscientes de matices culturales.⁸⁰

Esta realidad es particularmente válida para México, país en el cual la educación indígena se ha considerado siempre como remedial, compensatoria y de compromiso social, más que como un proyecto

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ ARRATIA M. I.: “Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymará del norte de Chile”, en: *Pueblos Indígenas y Educación*, año VII no. 29-30, pp. 193-212, enero-junio Abya-Yala, Ecuador, 1994.

⁷⁶ GODENZZI, J., comp.: *ob. cit.*

⁷⁷ MAYER E.: “Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe”, en: AMADIO, M., S. VARESE y C. PICON, comp., *Educación y Pueblos Indígenas en Centro América. Un balance crítico*, pp. 27-37, UNESCO, OREALC, Santiago de Chile, 1987.

⁷⁸ KLESING-REMPEL, U.: *ob. cit.*, p. 168.

⁷⁹ HOWARD-MALVERDE, citado por GODENZZI, J., comp.: *ob. cit.*, p. 17.

⁸⁰ KLESING-REMPEL, U.: *ob. cit.*, p. 166.

nacional de incorporación a la vida ciudadana y democrática de las etnias componentes de la población nacional. En tal caso, compromiso social significa tener que hacer sin querer hacerlo, o lo que es lo mismo, más fenómeno que realidad, más discursos que hechos. Todo ello, a pesar de que la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 4º, reconoce que el país es pluricultural y se sustenta en sus pueblos indígenas. Se reconoce a los pueblos indios con el derecho a mantener y preservar su cultura, sus tradiciones y costumbres, su lengua y a tener una educación escolarizada acorde con sus necesidades, su cosmovisión y los saberes suficientes para solucionar los problemas que les plantea su entorno social y su medio ambiente. Esta declaración implica la posibilidad de una educación intercultural a través de la cual aprendamos a reconocer y respetar al otro, a considerar sus valores como importantes, en el mismo nivel que los de la sociedad dominante, y dignos de ser imitados e incorporados en las cosmovisiones respectivas. De esta manera la transculturación impregna por igual a indígenas y no-indígenas, fomentando el reconocimiento, la aceptación de la diferencia y el diálogo, la *inculturación* debería ser el proceso a seguir para lograr la conformación de una sociedad plural, tolerante e incluyente en la cual todos aprendamos de todos y cada uno acepte y sea aceptado por el otro sin discriminación alguna. En este sentido, la tesis de Klesing-Rempel,⁸¹ sugiere que “una posible apertura entre las diversas culturas debe orientarse a un descubrimiento nuevo con una mirada distinta de la actual que permita: i) entrar a un diálogo intercultural enriquecedor; ii) una reubicación de procesos de aprendizaje; y iii) la perspectiva de desarrollar sociedades multiculturales, sin que las culturas particulares pierdan sus raíces.”

Por otra parte el modelo cultural lingüísticamente homogeneizante que propugnaba la escuela latinoamericana no dio resultados positivos en el contexto indígena. Desde la década de los 30 del siglo xx se han venido desarrollando experiencias en la enseñanza de la lengua estableciendo deslindes necesarios entre enseñanza de una lengua como materna y otra como segunda lengua, utilizando poco a poco lenguas indígenas en la enseñanza de algunas asignaturas, sobre todo en los primeros grados.⁸²

Es así como van surgiendo en el discurso educativo latinoamericano algunas siglas, que indican orientaciones teóricas, prácticas, pedagógicas o, incluso, políticas, como EB (educación bilingüe), que no daba cuenta necesariamente de la problemática cultural de los individuos indígenas bilingües, ya que se puede ser bilingüe sin necesariamente adoptar o aceptar los valores de la otra cultura. Otro caso es la EBB o educación bilingüe bicultural. Esta nueva propuesta pe-

⁸¹ Ibídem p.158.

⁸² LÓPEZ, L... “La educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural”, *Revista Paraguaya de Sociología*, año 30, no. 88, pp. 7- 48. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1993.

dagógica trataba de remediar la deficiencia de la EB. En el paradigma de la EBB la lengua indígena como primera lengua es el instrumento de aprendizaje y la segunda el castellano, para nosotros, como lengua de la comunicación nacional. Pero, la biculturalidad fue entendida como el comportamiento en dos culturas y a través del aprendizaje en dos lenguas.⁸³ Sus límites están en la consideración teórica del bilingüismo que está presente en un individuo, pero ¿se puede hablar de un hombre bicultural? La EBI (educación bilingüe intercultural)⁸⁴ reemplaza la propuesta de la EBB. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había reemplazado la vieja propuesta integracionista de los años 30 llamada educación bilingüe. En la década de los 90 se introduce esta nueva manera de considerar a la educación indígena poniendo el acento en lo bilingüe y lo intercultural, EBI,⁸⁵ pues se piensa que a partir del dominio lingüístico de los dos códigos se facilita el acercamiento a la otra cultura. De la misma manera Elba Gigante⁸⁶ menciona la EIBB (educación indígena bilingüe bicultural) que propone fortalecer la identidad de cada pueblo, así como el dominio equilibrado de la lengua y cultura castellana y de la lengua y cultura indígena, promoviendo un bilingüismo equilibrado que permita a los niños y jóvenes indígenas expresarse corriente y correctamente en ambos códigos. Se trata de desarrollar el potencial civilizatorio de la cultura indígena para garantizar un desarrollo no dependiente y subordinado a la sociedad nacional. Y, más reciente, a su vez la EBI será reemplazada por la educación intercultural bilingüe (EIB) que se impone prácticamente en todos los países latinoamericanos. La EIB se refiere a nuevas aproximaciones educativas diseñadas para atender a la niñez y los adultos analfabetos indígenas, en la búsqueda de mayor "tolerancia" y aceptación de la "pluralidad" cultural⁸⁷ y de un mejor aprendizaje. La incorporación de esta orientación pedagógica a los sistemas educativos latinoameri-

⁸³ Valiente en GODENZZI, J., comp.: ob. cit.; REBOLLEDO, N.: *Escolarización y Cultura. Un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaçá, Brasil*, Tesis de doctorado en Antropología Social. Universidad Iberoamericana, México, DF. 2000.

⁸⁴ MUÑOZ, H.: *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*, Revista Iberoamericana de Educación, OEI, no. 17, pp. 31-50, Madrid, mayo-agosto 1998.

⁸⁵ CHIODI, F., comp.: *La educación indígena en América Latina*. P. EBI (MEC-GTZ), Ed. Abya-Yala, Quito, Ecuador 1990; VITÓN DE ANTONIO, M DE J.: La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, no. 17, Madrid, mayo-agosto 1998.

⁸⁶ GIGANTE, E.: "Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa", en: WARMAN, A., ed.: *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. UNAM, México, 1991.

⁸⁷ COMBONI, S. Y J. M. JUAREZ: "Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina", *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, pp. 235-276, no. 75 año XXII, Brasil, agosto 2001.

canos, se hace desde 1985, en que es adoptada por Guatemala; Chile y Perú lo harán en 1993, Argentina y Bolivia en 1994.

En 1983, los especialistas de la UNESCO hablaban de biculturalidad e introdujeron el término interculturalidad para indicar las interrelaciones que los individuos sostienen en el contexto de sociedades multiculturales, que implican relaciones más complejas que las biculturales. En este sentido, para Laje la biculturalidad encierra una propuesta de coexistencia de las culturas mediante la comunicación.⁸⁸ Mientras que Consuelo Yañez utiliza el concepto de interculturalidad en el sentido de una construcción de la comunicación "que posibilite al mismo tiempo la cohesión étnica, el fortalecimiento de la identidad cultural y el conocimiento de los valores de otras culturas..."⁸⁹

En el transcurso de los años 90 el concepto de interculturalidad se fue modificando en una categoría central pedagógica vinculada al concepto de identidad cultural, tomando como eje metodológico la revaloración de las cosmogonías indígenas, de sus formas de vida y de su educación vinculada con el respeto a la naturaleza.⁹⁰

México, aunque oficialmente incorpora como política educativa indígena la interculturalidad, en la práctica está todavía en la corriente bicultural bilingüe,⁹¹ como si se tratase del contacto entre dos culturas únicamente y no de todo un universo cultural como lo es el mosaico nacional. Todavía en la esfera oficial se piensa en el proyecto de integración y no en el de inclusión que conlleva la interculturalidad y que se opone a la noción de integración para proponer una inclusión activa del mundo indígena en el mundo occidental trastocando ambas realidades, transformándose en un motor de renovación de la cultura universal. En realidad se da una ruptura entre la política declarada y la política práctica o en acción. En aquella se afirma que se debe recuperar la pluralidad lingüística y cultural, así como los fines educacionales en los pueblos indígenas. La modernización de la educación bilingüe pretende fortalecer la conciencia nacional y desarrollar los valores y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de sus condiciones y realidades. La enseñanza de la lengua materna y del español pretende mantener habilidades y capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. La lengua materna es determinante para la comprensión del aprendizaje, por lo que se recomienda iniciar la adquisición de la lectura y la escritura en la lengua materna. El español debe ser enseñado como lengua de la comunicación social. Este aprendizaje en secuencia ayuda a cons-

⁸⁸ LAJE, en UNESCO, 1983, tomo 2, p. 432, citado por VALIENTE, T.: "Interculturalidad y elaboración de textos escolares", en GODENZZI, J.: ob. cit., pp. 295-328.

⁸⁹ YAÑEZ, C.: *El libro de texto: manual sobre el texto didáctico para la Educación Bilingüe Intercultural*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1989.

⁹⁰ MERINO, J. Y A. MUÑOZ: "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, no. 17, pp. 207-245, Madrid, mayo-agosto, 1998.

⁹¹ MOYA, R.: (1998) ob. cit.

truir las siguientes habilidades: entender, hablar, leer y escribir, conservando al mismo tiempo la lengua materna. Para lograr los objetivos de esta política se recurre a la educación bilingüe que pretende partir de la primera lengua de los niños y gradualmente el aprendizaje de otra lengua, bajo la modalidad de segunda lengua. El enfoque deja amplia libertad a los maestros para seleccionar técnicas y métodos para la enseñanza especial de la lectura.⁹²

En otro documento oficial de la SEP (Fundamentos para la modernización de la educación indígena) se justifica la educación indígena como respuesta a las necesidades de los grupos indios, partiendo de un breve diagnóstico. En éste se mencionan las causas de reprobación y deserción que ocasionan una baja eficiencia terminal y el aumento del sesgo educativo. El texto propone una conceptualización nueva en la educación indígena. Sin embargo, en la realidad, a partir del reconocimiento y del respeto de la identidad cultural y lingüística la educación debe tomar en cuenta las formas de aprendizaje, el eje de conocimientos, los valores, la lengua y las formas culturales propios de educación indígena; también debe proyectarla hacia una sociedad moderna.

Desde el punto de vista de la investigación, se fortalece en toda Latinoamérica y en México, naturalmente, la posición de los especialistas que consideran necesario asegurar la preservación de las lenguas indígenas, secundados por las políticas oficiales. Sin embargo, en la práctica no todos los países le dan la importancia que merece. Esto ha provocado que México, uno de los pioneros en la educación indígena, hoy se encuentre en considerable retraso respecto a países como Perú, cuya Universidad de Puno ha sido una institución formadora de maestros e investigadores de la educación indígena en las dos lenguas andinas y la Universidad de Iquitos para una decena de lenguas amazónicas, o el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Andes, con sede en Cochabamba, Bolivia, apoyado por la GTZ de Alemania; y el programa de la Universidad de Iquique, en Chile, que forma profesores bilingües. Así como los programas de la Universidad de Cuenca en Lingüística Andina y Educación Bilingüe y la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional de México, cuyo objetivo era formar a los maestros indígenas mediante programas a distancia, por lo cual no asumía una formación lingüística de los alumnos.

ALGUNAS REFLEXIONES A TÍTULO DE CONCLUSIÓN

En este recorrido muy amplio sin pretensión de ser exhaustivo y conscientes de que ha sido más lo que ha quedado fuera que lo que se ha incluido, consideramos que el debate no se ha cerrado, la búsqueda

⁹² SEP/SEBN/DGI *Orientaciones para la enseñanza bilingüe de las primarias de zonas indígenas*. México, 1997; JUNG, I.: ob. cit.

no ha concluido y la participación indígena y ciudadana en la formulación de una política educativa acorde a los propósitos de la interculturalidad y del diálogo entre culturas equivalentes, tiene mucho que conquistar en cada uno de los países de la región. Cada uno de ellos está moldeado por los procesos históricos de sus sociedades y por la necesidad de fortalecer su cultura nacional, pero insertos en el movimiento de la integración regional, como un condicionante político y social de supervivencia cultural. De ahí las manifestaciones tan diversas, incluso en el interior mismo de cada de cada Estado y de cada pueblo, y, al mismo tiempo, convergentes en la prosecución de un mismo objetivo: la unidad en la diversidad, que implica el respeto a la distinto y la convivencia pacífica y constructiva de los diferentes. Las sociedades de hoy (y de siempre, si vemos con una mirada nueva a la historia) son multiculturales: cada ciudad, cada pueblo, cada escuela abriga en su seno hombres y mujeres diferentes, distintos a pesar de su aparente igualdad, expresiones culturales diversas originadas en la misma cuna. Esta diversidad exige una apertura de espíritu como nunca antes se demandó a los integrantes de una sociedad. El elemento indígena está presente con voz y lucha por su voto en la reconstrucción de su identidad y de la memoria de su sabiduría propia.

Desde la década de los ochenta los indígenas han participado de manera constante con una presencia más o menos fuerte, dependiendo de su capacidad organizativa y de negociación así como de su articulación con la sociedad civil. En algunos países como Chile, Brasil, Bolivia, Honduras, Paraguay, esto se ha producido como consecuencia de movimientos sociales por la restauración de la democracia. En Guatemala, ha sido causa también de un retorno a la paz y en México un llamado desesperado de reconocimiento de su presencia y la exigencia del respeto de sus derechos, en particular, al más elemental y fundamento de todos: el derecho a la vida. Con ello se replantea en todo el continente el debate político contemporáneo que implica la participación indígena y con ello se abre el debate sobre el derecho al territorio, a la educación, a la cultura, a su cosmovisión y a su autogobierno, gobierno autónomo, más no separatista, replanteándose los fundamentos del nuevo Estado, desde una perspectiva otra que la globalización.

Finalmente, la pregunta y el problema más importante a resolver será siempre ¿cómo se puede reconocer la heterogeneidad cultural en la educación?. Si ésta está al servicio de los intereses profundos de seres diversos, cuyas cosmovisiones divergen y se diferencian sus prácticas sociales en relaciones asimétricas de dominación política, cultural y económica que conforman la desigualdad social. Lo pedagógico se supedita a lo político en este campo, el cual refleja un proyecto de nación. El problema que se plantea tanto en México como en el resto de los países de América Latina es: un México sin indios o un México nunca más sin los indios. Una América con indígenas y no-indígenas o una América sin americanos.