# INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

## Diálogo para la democracia en América Latina

Ruth Moya (editora)

PUEBLOS INDIGENAS Y EDUCACION
45 - 46

# Interculturalidad y Educación:

## *Diálogo para la democracia en América Latina*

# Interculturalidad y Educación:
# *Diálogo para la democracia en América Latina*

## La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina

*49 ICA, Quito 7-11 de julio de 1997*
*SIMPOSIO LIN 06*

*Ruth Moya*
Editora

Ruth Moya, Luis Enrique López, Teresa Valiente
(Coordinadores del Simposio)

**Interculturalidad y Educación:**
***Diálogo para la democracia***
***en América Latina***


Editora *Ruth Moya*

Portada Ramiro Jácome (Ecuador), "La Escuela", gouache, 1977

Colección: Pueblos Indígenas y Educación Nº 45-46 Número Especial
1ª Edición
1999



© Ediciones Abya-Yala / P. EBI Cooperación Técnica Alemana GTZ



Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Télf: 562-633/506-217/506-251
Fax: (593 2) 506255
Quito, Ecuador
*E-mail:* editorial@abyayala.org
*Página electrónica*: http://www.abyayala.org

P. EBI GTZ
Rumania 109 y Hungria
Casilla 1703-896
Telefax: 593-2-568625
email: ebi@uio.telconet.net
Quito, Ecuador

Autoedición: Abya-Yala Editing
Quito, Ecuador

ISBN: 9978-04-544-9

Impresión Digital: Docutech
U.P.S. / XEROX
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, 1999

# PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Julio - Diciembre 1998 No. 45 - 46

# CONTENIDO

Presentación del Simposio
*Ruth Moya* ..... VII

PRIMERA PARTE
CONSIDERACIONES TEÓRICAS

1. Interculturalidad y equidad de género:
¿Dos ejes incompatibles?
*Aurolyn Luykx* ..... 1

2. Interculturalidad y narrativa oral
*Gaby Vallejo* ..... 11

3. Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala
*Ruth Moya* ..... 19

4. Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú
*Teresa Valiente* ..... 51

5. Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos
*Wolfgang Küper* ..... 77

6. El para qué de la interculturalidad en la educación
*Sabine Speiser* ..... 85

SEGUNDA PARTE
CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICO PEDAGÓGICAS

7. La elaboración de una gramática pedagógica para lenguas mayas en Guatemala dentro del contexto de la educación bilingüe e intercultural
*Klaus Zimmermann* ..... 97

8. La alternancia de códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural
*Inge Sichra* ..... 121

9. Promoción de una cultura escrita elemental desde la escuela en un contexto de tradición oral
*Aura González*..... 169

10. Educación bilingüe desde una perspectiva integral
*Leonel Alexander Menacho López* ..... 197

TERCERA PARTE
EXPERIENCIAS, MAESTROS Y SU FORMACIÓN

11. Más allá de la educación indígena: La contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México
*Gunther Dietz*..... 219

12. Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana
*Vilma Duque* ..... 269

13. La pertinencia cultural en el desarrollo de programas integrales para la primera infancia de comunidades indígenas en Chile
*María Victoria Peralta*..... 285

14. Líneas del conocimiento en torno a la educación bilingüe mapudungun-castellano
*Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Gabriel Llanquinao.* ..... 337

15. Aprendizaje no mundo Kiriri, uma pedagogia do caracol
*Clelia Neri Cortes* ..... 375

16. Edudación Indígena en México: Una revisión histórica
*Martha Patricia Zamora Patiño*..... 389

# PRESENTACIÓN

*Ruth Moya*

Existe en América Latina una ya amplia experiencia en la ejecución, estatal o privada, de proyectos y programas de educación bilingüe e intercultural destinados a los pueblos indígenas de la región. En la mayoría de países latinoamericanos, sobre todo a partir de la década de los ochenta, se cuenta con un marco legal que garantiza, facilita y promueve el desarrollo de la modalidad de educación bilingüe intercultural -EBI- o intercultural bilingüe, EIB, según la denominación por la cual se haya optado.

En efecto, hay países en cuyos Ministerios de Educación- se han creado dependencias que permiten la gestión de la EBI/EIB a partir de sus propios parámetros técnicos al tiempo que se han creado instancias administrativas e incluso financieras que viabilizan la gestión de la EBI/EIB con niveles de autonomía respecto al resto del sistema.

Así mismo, se han ido creando, sea por presión de los movimientos sociales (y no solo de los movimientos étnicos), sea por decisión política de los estados, las condiciones sociales para que se dé la participación de los propios pueblos indígenas en la definición de la naturaleza y de los alcances de su educación.

Una ojeada a la región nos permite reconocer que la participación indígena se viene dando a través de una gama de mecanismos y de opciones, cuya priorización, en buena medida, refleja la visión que, acerca de la cuestión étnico nacional, tienen las respectivas sociedades latinoamericanas. Como nunca antes esta comprensión de la cuestión étnico nacional tiene más que ver con los mecanismos de democratización social, de la apertura a la búsqueda de mecanismos de interlocución y del diálogo intra e intercultural, antes que con el peso poblacio-

nal de los pueblos indígenas. Así lo ejemplificaría la existencia de políticas publicas -y en algunos casos no solo educativas- de países como Colombia, Chile o Brasil cuyos pueblos indios son minoritarios e incluso se encuentran en peligro de extinción, pero que revelan la preocupación por la existencia de medidas, gradualistas si se quiere, de combate a la minorización.

Otros análisis y reflexiones suscitan los complejos ejemplos de Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y México cuyos pueblos indígenas constituyen las grandes mayorías nacionales o regionales, históricamente minorizados, pero en cuyos escenarios y horizontes políticos los movimientos indígenas de un lado, vienen abriendo espacios de negociación o de resistencia a las acciones de minorización y asimilación y, de otro, los estados y sus políticas gubernamentales parecerían oscilar entre la aproximación y el desencuentro con los intereses indígenas. El ejemplo de Paraguay ilustraría el modo en que, quizá, por primera vez en la historia, su bilingüismo social es asumido como línea prioritaria para su actual reforma educativa.

Los mecanismos de participación indígena que se perfilan en la EBI/EIB latinoamericana tienen que ver entonces con esos peculiares procesos históricos de nuestras sociedades, de ahí que tengan expresiones tan diversas, incluso al interior de los mismos países. Los resultados de esta participación inciden desde en las definiciones filosóficas de la utopía pedagógica y cultural de los pueblos indígenas hasta en la gestión en el aula bilingüe intercultural, pasando por todos –o por algunos– de complejos tramos que tienen que ver con la creación de una normatividad jurídica, la recuperación de la identidad y la memoria de la sabiduría propia, la imaginación de una pedagogía de la interlocución y para la vida actual y futura, la toma de decisiones o la ejecución de acciones políticas, técnicas, administrativas que, en suma, apuntan hacia el control social de la calidad de la gestión pedagógica.

Esta relectura de la participación indígena en la región latinoamericana se engarza, como no puede ser de otra manera, con la historia, a menudo pendular, de sus propios movimientos sociales. En algunos casos, esta participación coincide con la vuelta a la vida democrática después de largas dictaduras, como en Chile, Brasil, Honduras, Paraguay,

mientras que en otros resultan no solo del retorno a la vida democrática sino además la restauración de la paz y el cese de conflictos armados internos como en Guatemala. Otros ejemplos, como el del sur de México, reinstala en el debate político contemporáneo, y no solo mexicano, la naturaleza de la sociedad política y la necesidad de su reorganización y alianza con la sociedad civil y los pueblos indígenas para dar cuenta de falencias del sistema respecto al ejercicio del derecho de los pueblos.

En países como Ecuador, particularmente desde la década de los ochenta, la participación indígena ha dependido mayoritariamente del grado de la organización indígena, de su capacidad de negociación, del nivel de articulación de este movimiento social con la sociedad política y de su interlocución con la sociedad civil. De hecho, es uno de los pocos países donde los niveles de participación indígena, en materia de gestión y administración de la EBI, han sido consensuados entre las organizaciones indígenas y el estado, a través de mecanismos de participación rotativa y porcentual de las organizaciones indígenas.

Los ejemplos sobre las distintas situaciones de los movimientos indígenas en la región latinoamericana y caribeña nos muestran que países como Panamá, Costa Rica, Venezuela, Honduras, El Salvador, Argentina, Belice, Haití, vienen realizando esfuerzos por normar la educación para sus pueblos indígenas pero que, en los avances respecto a la aplicación y desarrollo de nuevas políticas, estrategias y conceptos pedagógicos existe toda una gama de realizaciones. Nicaragua, en este sentido constituye, de alguna manera, una excepción, pues es el único país que ensaya los desarrollos de la EIB en el marco de la autonomía regional.

La EBI/EIB latinoamericana ilustra por tanto énfasis y matices distintos. Sin embargo lo que ayuda a comprender mejor esta misma relectura de la movilización étnico social en América Latina tiene que ver, en esencia, con el fortalecimiento organizativo de los propios pueblos indígenas y su protagonismo creciente en los escenarios nacionales e internacionales.

Un factor no menos importante ha sido el hecho de que se han venido desarrollando -e incluso perfeccionando- los mecanismos de ca-

pacitación y de formación profesional de los propios indígenas lo cual, a su vez, tiene repercusiones en la calidad y profundidad de la articulación de la inteligencia indígena con los organismos ejecutores de los procesos educativos y culturales, de los cuales los mismos indígenas a menudo forman parte. La formación de intelectuales no indígenas y su participación en los proyectos indígenas han constituido, igualmente, una contribución invalorable en la perspectiva de construir una reflexión política, técnica y cultural de esta nueva pedagogía, antes no imaginada.

Es, así mismo, cada vez más amplio el espectro de entidades que intervienen en la gestión de la educación indígena: organizaciones del movimiento indígena, padres de familia, diversas ONGs indígenas y no indígenas, organismos de apoyo técnico y financiero de carácter nacional y bilateral, etc., a más de los actores que podríamos llamar tradicionales y que se articulan a las instituciones educativas propiamente dichas, esto es, los maestros, los directores de escuelas, las autoridades del sistema educativo.

De otro lado, las universidades latinoamericanas, en el pasado reciente con un peso menos gravitante respecto a la problemática de la educación indígena, van abriendo sus espacios académicos para encontrar nuevas respuestas a estos viejos problemas de la educación de nuestros países plurilingües. Proyectos universitarios para atender la educación indígena se vienen desarrollando en México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile, Brasil. En muchos de estos países se tejen verdaderas redes inter universitarias subregionales, como es el caso de Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia y Chile –o binacionales– el caso de Nicaragua y Guatemala.

Hay países en los cuales más de una universidad busca abordar no solo la problemática educativa, como lo ha hecho Colombia, sino otros aspectos que atañen al desarrollo indígena en general, al igual que Ecuador y Bolivia. Un ejemplo interesante de red universitaria, que no se ciñe únicamente a educación, es el de la red universitaria de los nueve países del Pacto Amazónico.

Parecería entonces que, poco a poco, se van construyendo interrelaciones académicas que tienen como base las regiones históricamente constituidas por pueblos indígenas antes que por fronteras estatales e institucionales. Sin embargo, en el seno de los movimientos étnicos, específicamente el maya en Guatemala y las organizaciones indígenas amazónicas en Ecuador, se discute el proyecto de concebir el desarrollo de *universidades indígenas* –y no sólo como alianzas entre las universidades y las organizaciones indígenas–. En las primeras décadas del nuevo milenio este nuevo concepto de universidad, vale decir esta nueva utopía, podrá ser desarrollada, únicamente si se han creado las mejores condiciones para formar, al más alto nivel posible, los propios *cuadros* indígenas.

Si se quisiera presentar, de manera condensada, los principales avances en materia de educación indígena, sin duda habría que reiterar la ya mencionada participación indígena en el hecho educativo y añadir que, además, existen algunos elementos conceptuales, de carácter propositivo, no solo para la educación indígena, sino para la educación en general, es decir para las transformaciones necesarias en los respectivos sistemas educativos.

Entre las contribuciones que emanan de las experiencias de educación indígena, ocupan un lugar privilegiado algunas como las siguientes:

El reconocimiento del plurilingüismo y de la pluriculturalidad como elementos constitutivos de las sociedades urbanas y rurales latinoamericanas,

La dimensión educativa y política de la interculturalidad para todos y no solo para los pueblos indígenas de las respectivas sociedades nacionales,

El reconocimiento no solo del bilingüismo sino del plurilingüismo, como un proyecto social y cultural de doble vía y cuyo desarrollo se vislumbra como proceso necesario, especial aunque no exclusivamente en las sociedades en las que los pueblos indígenas constituyen mayorías nacionales o regionales,

La valoración de la ética indígena y su reconocimiento como parte de los valores universales y a la vez, base de un nuevo concepto

de educación para la paz, la democracia y la convivencia en respeto mutuo,
La aceptación de la visión indígena de respeto a la naturaleza y de equilibrio del ecosistema y la convivencia armónica del hombre con la naturaleza,
El reconocimiento de que para la mayoría de los pueblos indígenas el concepto de armonía y desarrollo no se centra en el hombre sino en el equilibrio y preservación de la naturaleza ( y sus recursos) y del cosmos,
El reconocimiento de la participación social en el proceso educativo como soporte fundamental de las innovaciones o transformaciones del sistema,
La importancia de asumir los procesos de descentralización y desconcentración educativas en función de las realidades socioculturales, sociolingüísticas, socioeconómicas y políticas de las respectivas sociedades nacionales,
La importancia de asumir el reto de los desarrollos curriculares de la educación básica en función de la recuperación y revalorización de la memoria histórica, de los saberes ancestrales e igualmente de las propuestas de una modernidad deseable,
La necesidad de asumir la formación indígena como prerrequisito para dar lugar a la gestión pedagógica de una educación de calidad,
La valoración de una participación social de calidad en cada uno de los niveles de la gestión educativa. (desde las políticas hasta el monitoreo y evaluación del impacto social),

Es preciso reconocer que determinadas innovaciones pedagógicas o administrativas, contempladas en los actuales procesos de Reforma Educativa en Latinoamérica, recogen parte de estos principios, y ya en el sistema educativo, inspiran cambios que deberán ser impulsados al menos en la primera década del tercer milenio.

Hoy más que nunca, existe una constelación de actores en torno al hecho educativo y justamente esta constatación parece merecer una cautelosa reflexión acerca de los factores intrínsecos y extrínsecos al sis-

tema educativo y que definen la naturaleza de dicha constelación en si. Si en principio este hecho tiene la virtud de colocar a la escuela como uno de los ejes de un debate social más amplio, de otro lado parece ser que es un hecho el adelgazamiento de la responsabilidad estatal frente a la dotación de una educación básica de calidad para indígenas y no indígenas.

Esta nueva forma de aprehensión social de la función de la escuela, el desciframiento colectivo de sus requerimientos institucionales, pedagógicos, lingüísticos, culturales, tecnológicos, científicos, administrativos y financieros, no esta exenta de complejidades. Entre las cuestiones mas críticas, merecen singular atención las que tienen que ver con la calidad -política, técnica, administrativa- de la prestación de los servicios educativo culturales. No merece menor preocupación el análisis ponderado acerca del potencial riesgo de que la delegación de la responsabilidad pública en la atención a la educación básica se vaya adelgazando hasta el punto de volverse no solo transparente sino también invisible.

Hay otros elementos que habrán de ser considerados apropiadamente, por ejemplo la recuperación y revaloración del maestro como sujeto individual y como sujeto de un colectivo profesional y gremial. Si estos tópicos merecen una revisión para la escuela en general parecerían merecer una reflexión mas profunda cuando se vinculan con la escuela EBI/EIB, por estar inmersa en un escenario más complejo y que se relaciona directamente con la posibilidad social del ejercicio de los derechos de los pueblos.

Las complejidades expuestas en torno a la escuela EBI/EIB deben entonces ser trabajadas a múltiples niveles. Sin embargo, cabe insistir en el hecho de que son estas mismas complejidades las que han permitido que la pedagogía latinoamericana, por la vía de la experimentación y reconceptualización de la escuela para nuestras sociedades plurilingües haya hecho contribuciones sin precedentes, como las mencionadas previamente.

Desde hace algo mas de una década, como acabamos de ver, en la mayoría de países latinoamericanos en los que se desarrolla la EBI/EIB se ha partido del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística

de las respectivas sociedades lo cual ha modificado los conceptos no solo de la escuela indígena sino de la escuela en general. De esta vertiente proviene la noción de que la educación debe ser intercultural para todos y no solo para los indígenas, lo cual abre espacios para una educación para la democracia y la paz, ya que pasa por el reconocimiento de los derechos colectivos y, en particular de los derechos de los pueblos.

El reconocimiento del conflicto, de la inequidad, de la diglosia lingüística y cultural, abre así mismo brechas para nuevas formas de civilidad y gobernabilidad democráticas. Tal apertura ha dado lugar a su vez al reconocimiento de los derechos educativos y culturales que asisten a los pueblos indígenas, contribuyendo, de esa manera, a la construcción de sus proyectos de identidad social y cultural, en el marco global de sus respectivas sociedades nacionales.

Asumir la diversidad y unidad de las sociedades latinoamericanas en la perspectiva sociohistórica, sociolingüística, socioeconómica, sociocultural o socio política, ha traído consigo el desarrollo de una nueva dimensión teórica y aplicada de la *interculturalidad*. Sin duda la noción de *interculturalidad* desde la perspectiva de los pueblos indígenas es parte de su propio proyecto de sociedad, de su búsqueda de esquemas de convivencia, solidaridad, equidad e incluso de reconciliación nacional.

Mas allá de las diferencias que se dan en torno a la conceptualización y aplicación de la interculturalidad, como venimos señalando, existe una suerte de consenso en reconocer que esta noción recubre otras como las de democracia y participación, el derecho a imaginar una sociedad que posibilite la interlocución y articulación equitativa entre sectores sociales normalmente en conflicto. Para muchos la interculturalidad solo tiene sentido en el horizonte socializador de la afirmación y desarrollo de lo propio, que facilite la apropiación selectiva y pertinente de lo *otro*, que promueva el consenso pero también el disenso y que asegure, en última instancia, la creación de nuevas y reales condiciones de justicia social.

Reflexiones como las precedentes nos animaron a Luis Enrique López, Teresa Valiente y a quien suscribe estas líneas a organizar el Sim-

posio *Interculturalidad en la Educación Bilingüe para poblaciones Indígenas de América Latina*, en el marco del 49 ICA, efectuado en Quito, entre el 7 y el 11 de julio de l997. Tuvimos el privilegio de contar con unas 35 ponencias, presentadas durante toda la semana. Organizamos la presentación de las ponencias en tres bloques: a) Consideraciones Teóricas, b) Consideraciones Lingüístico Pedagógicas, y, c) Experiencias en el aula EBI/EIB, los maestros y su formación. Como podrá advertirse, no siempre fue fácil para los autores inscribirse exclusivamente en uno de dichos parámetros e iguales dificultades se presentaron a la hora de organizar la inclusión de las ponencias en uno de los tres apartados de este libro. Aquí se presentan aquellas ponencias cuyos autores accedieron a su publicación, previa consulta personal durante el mismo Simposio.

En su forma de libro el conjunto de ponencias se intitula *Interculturalidad y Educación: Dialogo para la democracia en América Latina*, libertad que me he tomado como editora para identificar el presente volumen, teniendo en consideración el que, las reflexiones desarrolladas a lo largo de las ponencias, apuntan hacia el dialogo entre culturas, saberes, estrategias y proyectos de vida.

Quisiera agradecer a Segundo Moreno, Secretario Ejecutivo del 49 ICA por su dinámico apoyo a nuestro Simposio y a mis colegas organizadores del mismo, Teresa Valiente y Luis Enrique López, por su colaboración constante en su preparación. A Inge Schira y a Teresa Valiente, por su apoyo intelectual y logístico durante la realización del Simposio y, de manera particular, a todos los ponentes por sus reflexiones académicas y sociopolíticas que contribuyen a crear nuevos paradigmas para la indagación y construcción de la interculturalidad y la educación.

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de la GTZ en Ecuador y la Editorial Abya Yala tomaron la decisión de publicar este libro como un numero especial de la revista Pueblos Indígenas y Educación, por lo cual, agradezco a nombre de los organizadores del Simposio. Ojalá sea posible la publicación de un segundo volumen, con las restantes contribuciones.

Aquí en Xelajuj Noj (Quetzaltenango, Guatemala) agradezco a Rosa González por su apoyo secretarial en las comunicaciones previas y posteriores al Simposio y a Juan Manuel Palacios, por su apoyo en la diagramación de la portada, los dos, colegas del Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural de Guatemala. La portada es del ecuatoriano Ramiro Jácome, a quien también van mis reconocimientos.

Esperamos que Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina, permita continuar con la discusión intelectual y, al mismo tiempo, contribuya a abrir espacios y tiempos mejores para la educación indígena latinoamericana.

*Ruth Moya,*
XelajunnNoj (Quetzaltenango), Guatemala, abril de 1999.

# PRIMERA PARTE

## *Consideraciones teóricas*

# 1

# INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO

## *¿Dos ejes incompatibles?*

*Aurolyn Luykx*
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Simón
Cochabamba, Bolivia

Los que trabajamos en programas de EIB con poblaciones indígenas, y especialmente en programas de formación profesional en este campo, conocemos las dificultades asociadas con el tema de género en dichos programas. En esta ponencia intentaré sacar a luz las raíces del aparente conflicto entre los ejes de interculturalidad, por un lado, y equidad de género, por otro, para determinar si es realmente inevitable este conflicto, y si no, qué medidas se podrían tomar para resolverlo.

Primero, es necesario considerar la EIB como producto de tendencias globales que se extienden más allá del campo educativo. La EIB forma parte de una corriente política más amplia, que engloba un conjunto nebuloso de temas "progresistas": el pluralismo cultural y lingüístico, varias críticas del capitalismo y del racismo, la libertad de expresión, la revisión de los cánones literarios, varias críticas del capitalismo y del racismo, la libertad de expresión, la revisión de los cánones literarios, etc. Entre estos temas relacionados está el de género y las críticas vertidas contra la discriminación sexual.

A la vez, la EIB tiene como principio fundamental el respeto por las cosmovisiones y los patrones culturales de los destinatarios, es decir, los pueblos indígenas. De ahí proviene la dificultad, pues a menudo la equidad de género, tal como está concebida por los actores occidentales, no forma parte de la cosmovisión indígena o no es una prio-

ridad relativa a la revitalización cultural y la supervivencia económica. Cuando las entidades financieras de la EIB, provenientes del mundo occidental, insisten en la equidad de género como una condición de la asistencia técnica y financiera, puede ser percibida por los actores indígenas como una imposición de la cultura occidental, que no encaja con el principio de respeto por la cultura propia en los programas educativos.

Entonces, el problema que enfrentamos como planificadores y ejecutores de programas es: ¿cómo incorporar la equidad de género como tema central en la EIB, dentro de un marco de respeto por los patrones culturales y modos de vida propios de las comunidades indígenas? La dificultad se agudiza aún más cuando se trata de formadores europeos o norteamericanos que trabajan con colegas o alumnos de origen indígena: una situación cargada de disparidades de poder y, a la vez, una situación bastante común, debido a la escasez de recursos humanos para la EIB en los países de mayor población indígena.

A mi modo de ver, el aparente conflicto entre las dos metas –la interculturalidad y la equidad de género– se origina en la incómoda coexistencia de dos posturas. A continuación detallaré estas posturas y algunos resultados de su mutua interacción.

Desde los años sesenta, cuando la noción del relativismo cultural hizo un tremendo impacto en las ciencias sociales, muchos académicos y educadores desempeñan su práctica profesional y política desde una postura que ellos mismos suponen que es la del relativismo cultural, es decir, una posición de no tomar ninguna cultura como modelo o norma obligatoria para todas las demás, sino considerando las prácticas culturales de cada grupo como válidas desde el punto de vista étnico. Pero en realidad, la postura desde la cual se ejecuta la EIB no es estrictamente relativista, por más que se haya beneficiado (y esto es innegable) del diálogo con la perspectiva relativista "absoluta". Desde el relativismo cultural absoluto, no es posible emitir juicios de valor sobre las prácticas culturales de otros grupos, excepto en términos de los valores propios de ellos mismos; por tanto, la única "medida" moral que puede aplicarse a través de distintas culturas, será la cuestión de si las prácticas del grupo corresponden con sus valores expresados; los propios

valores no están sujetos a juicios morales, pues la perspectiva relativista ubica la moralidad al interior de cada cultura; rechaza la noción de una moralidad universal, entendiendo las normas morales como culturalmente específicas.

Es evidente que esta posición surgió del deseo de lograr una coexistencia más tolerante y respetuosa entre los distintos grupos culturales, y de dejar atrás la satanización del otro que caracterizaba a las épocas anteriores. El dejar de medir el valor de las otras culturas en base a su semejanza con la nuestra, la conciencia de que las prácticas y normas de la clase media occidental no constituyen una moralidad universal, la comprensión de que "diferente" no es igual a "inferior" –todas estas ideas fueron parte del gran descentramiento del Hombre Blanco Occidental como la imagen de Dios, que siguió a la era victoriana.

En este sentido, la difusión de la perspectiva representa, sin lugar a dudas, un paso hacia la dignidad humana y la coexistencia pacífica.

Fue un paso que tuvo repercusiones mucho más allá de las mismas ciencias sociales. Bajo varios nombres (o, a menudo, sin ser nombrada), la perspectiva relativista se ha convertido en un índice de "la gente educada" en diversas esferas y oficios. Fue menos amplia la difusión que tuvo la subsecuente *crítica* del relativismo cultural absoluto, una crítica provocada por los análisis de la estratificación y la opresión al *interior* de las culturas específicas (un análisis que a la vez, no perdió de vista la discriminación y dominación *entre* distintos grupos, naciones, etc.). Con respecto al conflicto y a la estratificación, tanto interculturales como intracultural, se afirmó la existencia de ciertos derechos o preceptos morales fundamentales, que deberían aplicarse universalmente: la libertad ante la opresión y la violencia estatal, las libertades personales básicas (de expresión, de culto), etc. En la medida en que una sociedad no acatara estas normas, estaba sujeta a la censura moral.

Esta perspectiva se fusionó con la posición relativista, generando una postura en la que: 1) la libertad de practicar la cultura propia es considerada como uno de los derechos fundamentales universales,[1] y 2) las únicas "diferencias culturales" que pueden ser censuradas, desde un implícito "centro" ideológico o moral, son aquellas que amenacen estos derechos fundamentales.[2]

Más o menos simultáneamente, fue creciendo la conciencia pública sobre la opresión de la mujer como una forma de dominación política y cultural, del mismo orden que el racismo o el clasismo. Fue así que la equidad de género asumió su posición como uno de los "derechos morales fundamentales", considerados como universalmente aplicables. De la misma manera en que la esclavitud, el terror de estado, etc., se consideraban universalmente censurables (aunque no siempre censurados), así se debía considerar la dominación masculina, en sus dimensiones sexuales, económicas e ideológicas.

Por supuesto, esta conciencia no bastaba para fomentar la equidad de género a nivel mundial, como tampoco la censura "mundial" de la esclavitud bastaba para liberar a los más de cien millones de personas quienes actualmente viven como esclavos (*Newsweek*, 1992:10).[3] Pero aún más que la esclavitud, la discriminación sexual sigue siendo defendida en muchos países como parte fundamental del orden moral y cultural. La justificación de esta postura (cuando se hace explícita), usualmente no se contrapone a la idea de los derechos fundamentales como parte de un código moral universal sino que:

1) plantea a las mujeres como otro tipo de seres, a quienes dichos derechos "fundamentales" no se aplican,[4]
2) considera que las diferencias entre los comportamientos exigidos de y dirigidos a los dos sexos, no amenazan estos derechos fundamentales; o
3) ubica la discriminación sexual dentro de la esfera "privada" del hogar y del comportamiento personal y, como tal, no sujetos a las sanciones públicas.[5]

Frente a un grupo cultural en cuya cosmovisión figura una o más de estas suposiciones, muchos actores en la EIB perciben el problema como un conflicto inherente a la equidad de género y la interculturalidad. Y frente a tal conflicto, muchos (inclusive los planificadores y ejecutores de programas, las autoridades gubernamentales, los líderes indígenas, etc.) dan prioridad a la interculturalidad, antes que a la equidad de género. Si la crítica a la discriminación sexual es vista como algo que va en contra del respeto por la cultura indígena, tiene que ser

abandonada o por lo menos minimizada. Esta es otra manifestación de cómo la discriminación de género usualmente no se contempla con la misma seriedad que la discriminación racial o la de clase.

Por supuesto, en muchos casos, las propias mujeres de un determinado grupo pueden estar de acuerdo es que ciertas prácticas no amenazan sus derechos fundamentales, aunque estas mismas prácticas sean consideradas como altamente discriminatorias por los miembros de otra cultura.[6] La participación voluntaria de mujeres en prácticas que los de otra cultura ven como sexistas, complica más aún el tratamiento del tema de género al interior de la educación intercultural. ¿Qué actitud deberíamos adoptar frente a prácticas culturales que, para nosotros, parecen discriminatorias y contrarias a la libertad humana, mientras que para los que las practican, son vistas como benignas, insignificantes o simplemente naturales?

Una respuesta parcial yace en la necesidad de superar la visión de las sociedades indígenas como cultural y políticamente homogéneas; dentro de aquellas unidades que llamamos (un poco arbitrariamente) "culturas" existen diferencias de opinión, ideologías contradictorias, estratificación. Suele suceder que algunos sectores sociales consideran como aceptables prácticas que otros de la misma sociedad consideran nefastas. Para determinar el status moral de prácticas y actitudes que pueden parecer discriminatorias, es menester sondear las actitudes de *ambos* sexos al respecto. A menudo ocurre que la justificación que cierto sector (en este caso los hombres) puede dar acerca de una determinada práctica, no es compartida por las mujeres. Una perspectiva intercultural, para poder considerarse completa, necesariamente *debe* tomar en cuenta la cuestión de género.

A la vez, hay que reconocer que también existen diferencias ideológicas al interior de la mitad femenina de cada grupo social; algunas mujeres pueden estar de acuerdo con ciertas prácticas que otras consideran como opresivas. Y para complicar el asunto aún más, es innegable la existencia, entre muchas mujeres, de una mentalidad "colonizada" con respecto a la discriminación sexual, como ocurre con otros tipos de discriminación. Darnos cuenta de este hecho no significa caer en una actitud paternalista, de la cual ha sido criticado a menudo el fe-

minismo occidental, con respecto a los criterios ideológicos de las mujeres de otras culturas. Si reconocemos este fenómeno –la tendencia de los subalternos de concebirse en términos de los sectores dominantes, y hasta aceptar ideológicamente su "inferioridad"– con respecto al racismo y a las clases, deberíamos poder aplicarlo también al sexismo.

Sin embargo, el suponer que nuestro interlocutor arguya desde una mentalidad colonizada, mientras nosotros lo hacemos desde una perspectiva plenamente consciente y razonada, no es una base para el diálogo intercultural. La tarea es más bien tratar de identificar las maneras en que, en cierto sentido, todos hemos sido "colonizados" por ideologías y prácticas que no provienen de nuestros ideales más altos. De la misma manera en que una pedagogía crítica y democrática pretende romper la rígida división entre educador y educando, haciendo de todos tanto educadores como aprendices, la búsqueda de la equidad de género no debería partir de la suposición de un "yo" conscientizado y un "otro" ignorante sino de la mutua exploración de nuestra capacidad crítica tanto como de nuestras limitaciones.

Queda claro que la respuesta no es imponer de manera general un solo modelo "ideal" de las relaciones de género. A la vez que buscamos elevar el status y ampliar las posibilidades del grupo subordinado (en este caso las mujeres), también afirmamos la libertad de los individuos de buscar el tipo de relación que más les satisfaga (aunque sean las relaciones más "tradicionales"). La búsqueda de la equidad no significa regir las formas de vida optadas por los individuos, sino evitar la imposición de un modelo de relaciones a personas que puedan desear otro modelo.[7]

Por lo tanto, el papel de los formadores en EIB, frente a las poblaciones indígenas, no es el de unos seres iluminados que vayan a elevar la conciencia de los políticamente atrasados; no se trata de censurar el modo de vida de un grupo y elevar el otro grupo al status de un modelo de la corrección cultural o política. Se trata de desarrollar una conciencia crítica hacia la discriminación sexual, tanto en la otra cultura como en la propia; de examinar, a través de distintos contextos y modelos culturales, las distintas maneras en las que el sexismo perjudica tanto a las mujeres como a los hombres, a la vez que mantiene ciertas

estructuras sociales que benefician particularmente a los varones. El desafío para formadores y educandos es aprender a percibir y combatir, en todas las culturas las estructuras, actitudes y prácticas que impiden el pleno desarrollo de las capacidades humanas de hombres y mujeres. El encuentro intercultural nos brinda nuevas posibilidades y herramientas para lograr este fin, pues los contrastes entre la cultura propia y la otra cultura nos permiten percibir y criticar aspectos en nuestra propia cultura que podrían pasar por desapercibidos; a la vez, la interculturalidad ofrece a nuestras contrapartes en este encuentro, una perspectiva nueva desde la cual analizar las propias prácticas. Vistas desde esta óptica, la interculturalidad y la equidad de género no son incompatibles, sino complementarias y hasta imprescindibles la una para la otra.

El peligro está en definir un modelo cultural como meta, como el "centro" ideológico desde el cual un ideal ahistórico de las relaciones de género supuestamente se transmite a los grupos periféricos; es decir, en reproducir las representaciones monológicas y monotéticas del otro, que por tanto tiempo eran nuestros únicos instrumentos para examinar las otras culturas. El desafío intercultural requiere un análisis crítico de nuestra concepción del "otro", y de quiénes constituyen este otro (¿los pueblos indígenas? ¿los varones indígenas? ¿las feministas occidentales?). Por supuesto, una meta fundamental de la interculturalidad es transformar la relación de "yo/otro", o "nosotros/ellos", en algo más parecido a la relación "yo/tú" ("*I/Thou*"), en el sentido en que la concibió Martin Buber, es decir, reconocer la subjetividad del interlocutor. No se refiere a un encuentro descontextualizado, una generalizada "tolerancia" de la diversidad (he aquí la distinción entre la perspectiva "*ter*cultural" y la "*multi*cultural"); sino que implica un análisis de cómo los ejes de poder atraviesan las fronteras nacionales, culturales, sexuales, étnicas y también la división entre educador y educando.

Vale notar que dicho análisis no siempre producirá el consenso. De hecho, la interculturalidad no exige el consenso, ni la homogeneidad de opiniones; pero sí exige la coherencia dentro de la postura moral que cada uno asume. Como dijo Paulo Freire: "Si Ud. es machista, bien, asuma ser machista, pero no diga entonces que es demócrata".

## Notas

1 Ver Bull et. al. (1992).

2 Por supuesto, la definición de cuáles son los derechos "fundamentales" y la cuestión de qué prácticas los amenazan y cuáles no, ha provocado debates interminables.

3 La persistencia de la esclavitud está estrechamente vinculada a la cuestión de género, vía el prodigioso tráfico internacional en la prostitución forzada (de adultos tanto como de menores), además del uso de la violación como una de las formas de control y terror asociadas con otros tipos de esclavitud.

4 Los ejemplos más notorios quizá sean las constituciones de los muchos estados que, en el transcurso de la historia, han definido los derechos y deberes fundamentales de sus ciudadanos como aplicables a "todos los hombres", por no considerar a la mujer como sujeto político, con los derechos que corresponden al ciudadano, etc. Más tarde surgió la noción de que "hombres", en el sentido general, abarcara también a las mujeres. Aquí también vemos el peligro de imaginar que el concepto de "hombre" se refiere a los seres humanos en general; a menudo este discurso disfraza una realidad en la que el sujeto planteado es casi siempre masculino (ver: Schneider y Hacker, 1973, Moulton, 1981, colectivo Amani, 1994).

5 En este sentido, la afirmación de que "lo personal es político" fue uno de los aportes más importantes de las corrientes feministas a la teoría social.

6 Entre otros ejemplos se puede mencionar las distintas opiniones sobre el "piropo" latinoamericano y el "acoso público" (*street harassment*) (ver: Gardner 1984); el uso "neutral" del lenguaje masculino (ver nota 4); los chistes sobre la violación; el control masculino sobre las funciones reproductivas de la mujer, etc. Mientras que en algunas culturas éstas y otras prácticas son vistas como amenazantes a la autonomía femenina en otras son consideradas como benignas o triviales.
Al respecto cabe recordar una experiencia que tuve al estar a la cabeza de la materia de "Interculturalidad" en un curso para futuros Asesores Pedagógicos, encargados de implementar la Reforma Educativa en Bolivia. Al concluirse el curso, los alumnos celebraron con un "Festival del Chiste", realizando *sketches* cómicos y conmemorando el evento con un folleto de todos los chistes de los participantes. A pesar de haber tratado el tema de género en el curso, varios de los chistes en el folleto giraron en torno a la violación de la mujer. Dentro de la cultura popular boliviana, éstos generalmente son disfrutados tanto por los hombres como por las mujeres, con referencias implícitas y pícaras al sexo ilícito (especialmente como algo deseado por las ancianas). Si nos preguntamos si tales chistes tienen el mismo significado en Bolivia que en los EE.UU., es obvio que no, pues en un ámbito son considerados como inofensivos, mientras en el otro sugiere una actitud insensible hacia la condición de la mujer como víctima de la discriminación y la violencia masculina. Sin embargo, es de notar que, en Bolivia así como en los EE.UU., los

chistes sobre la violación pintan a las mujeres siempre como asequibles al sexo, por más que protesten; el mensaje oculto es que sus protestas no deberían tomarse en serio. A la vez, estos chistes perpetúan una ideología de la violación como un acto de deseo sexual y no de violencia.

Deberíamos recordar que los chistes e insultos *raciales* también son tolerados mucho más en la sociedad boliviana, que en los círculos "educados" de los países occidentales. Puede operar aquí una diferencia cultural en los estilos de la expresión pública; es innegable que el fervor de "*political correctness*" en los EE.UU. ha producido una hiper-sensibilidad sobre la violación *discursiva* de la equidad racial, que generalmente sobrepasa la de las normas del *comportamiento* (personal, económico, etc.). Se podría argüir que las distintas culturas se caracterizan por distintos grados de sensibilidad frente a las críticas o chistes que se refieren a los rasgos inherentes de los grupos o individuos; parece ser así en Bolivia, por la frecuencia de apodos, bromas, etc. que en algunos países serían percibidos como crueles. No obstante, parece que la sociedad boliviana se está sensibilizando más frente al aspecto discursivo de la discriminación racial, mientras la misma conciencia sobre la discriminación sexual, tanto en el discurso como en el comportamiento, queda, en comparación, rezagada.

7 Con respecto a la educación, esto nos lleva a otra dificultad, pues es generalmente reconocido que los niños no eligen sus modelos culturales y políticos en plena libertad sino que son moldeados por fuerzas externas, y, entre ellas, la escuela. El camino que más corresponde al principio de mayor libertad y al de la realización plena del potencial humano, parece ser el de presentar a los educandos la máxima gama de modelos posibles, para que tomen decisiones conscientes acerca de las ventajas y desventajas de cada alternativa.

## Referencias

BULL, Barry L., Royal T. Fruehling, Virgie Chattergy,

1992 *The Ethics of Multicultural and Bilingual Education.* Teachers College Press, New York.

1994 Colectivo Amani/Escuela de Animación Juvenil de la Comunidad de Madrid. *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos,* Editorial Popular, Madrid.

GARDNER, Carol Brooks,

1984 Passign By: Street Remarks, Address Rights, and the Urban Female. En: *Language in Use: Readings in Sociolinguistics,* John Baugh y Joel Sherzer (eds.). Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey (EE.UU.).

MOULTON, Janice,

1981 The Myth of the Neutral 'Man'. En: *Sexist Language: A Modern Philosophical Analysis,* Mary Vetterling-Braggin (ed.) Littlefiedl, Adams, & Co., Totowa, New Jersey (EE.UU.).

SCHNEIDER, Joseph W. & Sally L. Hacker,

1973 Sex Role Imagery and Use of the Generic ;Man' in Introductory Texts: A Case in the Sociology of Sociology, *The American Sociologist* (8, feb, 12-18).

Nesweek

1992 Slavery (Special Report), Newsweek International, May 4.

# 4

# INTERCULTURALIDAD Y NARRATIVA ORAL

*Gaby Vallejo Canedo*
Universidad Mayor de San Simón,
PROEIBANDES.

La interculturalidad es el signo diario de toda relación humana en el ámbito de la ciudad de Cochabamba, Bolivia. Todas las clases sociales de la ciudad han incorporado costumbres, expresiones lingüísticas, manifestaciones artísticas, relatos orales y creencias del mundo andino.

Las escuelas, sin embargo, han soslayado esta realidad y no la han incorporado al currículum escolar. Recién con la Reforma Educativa boliviana, promulgada como ley en 1994, se propone la construcción de un curriculum diversificado que tiene que ver justamente con el derecho a la diversidad y a la convivencia intercultural.

Tres pequeñas indagaciones en la memoria oral en tres universos y espacios distintos permitieron la recuperación de relatos y testimonios que luego posibilitarían un trabajo posterior de transcripción, selección y adecuación de algunos de los relatos a textos escritos destinados a niños y a adultos neolectores.

El uso de estos textos como materiales didácticos escolares, como instrumentos de educación popular, como forma de acceder a nuevas y escondidas zonas culturales, se encuentra en Cochabamba en un incipiente proceso de validación y experimentación.

El propósito de esta ponencia es compartir experiencias y enfoques que puedan iluminar el trabajo que se viene realizando.

Estos trabajos de rescate fueron hechos entre:

a) Niños quechuas en la comunidad de Molle-Molle del Valle Alto de Cochabamba, en el tema de juegos infantiles.
b) Personas mayores de los barrios suburbanos de Cochabamba, en los temas: historias populares, la marginación del ser humano.
c) Migrantes del barrio Alto Pagador, también de la ciudad de Cochabamba, en los temas: la migración, la Revolución de Abril, la Guerra del Chaco.

## Al encuentro de unos niños desconocidos

Para conocer doce o quince niños indígenas y hablar con ellos sobre sus juegos y verlos jugar, se tenía que recorrer kilómetros en un colectivo de la ciudad de Cochabamba a la población de Punata. Luego de cruzar la pequeña plazuela había que buscar el lugar establecido por la comunidad para subir al camión o camioneta que partiera rumbo a Arani.

La gente que compartía conmigo la espera parecía no conocer el valor del tiempo. Nuestra impaciencia citadina, nos llevaba entonces a una reflexión acerca del tiempo, como una entidad con significados distintos para dos culturas distintas: una cultura citadina frente a una cultura rural, quechua, en la que el tiempo pragmático, citadino, parecía no contar. Aquella personas y yo vivíamos en un mismo país, en una misma zona, pero estábamos sintiendo distintas percepciones con relación al tiempo de "espera". Los pasajeros llegaban poco a poco. El chofer no partía si el carro no estaba completo. Había que aprender a esperar a la manera de las personas del pueblo. Se oía el quechua en todas las bocas…

De pronto, partir entre polvo y álamos amarillos y avanzar hacia el "encuentro". A los cuatro kilómetros más o menos se abría el camino hacia la comunidad de Molle-Molle. Allí empezaba el sector del camino que había que emprender a pie. Un sendero conducía a la Sede de Molle-Molle, centro de reunión comunal. Los niños, informados de nuestra llegada esperaban al final del camino.

Al interior de la Sede estaban las mujeres tejiendo y aprendiendo a escribir. Los varones, trabajaban en el Chapare en la producción de coca. Ellos vuelven para las épocas claves: siembra y cosecha. Los ancianos permanecían en sus casas. Las niñas se mantuvieron en grupo, escapaban silenciosamente a nuestra convocatoria. Las inhibía algo fuerte, como una advertencia desde su tradición comunitaria: las niñas no a lo ajeno.

A partir del primer encuentro los niños se convirtieron en nuestros informantes. Nos esperaban cada sábado. Todos estudiaban en la escuela de Punata, capital de la provincia. Eran bilingües incipientes y la escuela les inició en el castellano.

Sus nombres, mostraban, en muchos casos, la superposición cultural: nombres ingleses, castellanos, quechuas. Así, Jhonny Morató, Edwin Holguera, Richard Quispe. Sus rostros mostraban a flor de piel su origen étnico. El cruce cultural también se percibía en su ropa: abarcas en su pies, polleras o chamarras con sellos estadounidenses: "California University, Coca-cola".

Eran morenos, pequeños, delgados. Tenían las manos y los pies rajados. En muchos de ellos, una costra oscura. Había tierra sobre ellos, en la cara, en la ropa, en los cabellos.

Algunas dinámicas para lograr un clima grato en que pudiéramos conocernos fue lo primero que ofrecimos. Parece que esperaban algo más "serio", más al estilo de la escuela: aprendizaje de contenidos, disciplina, órdenes.

En principio se realizó una lectura de cuentos muy sencillos, muy breves, con muchísimas ilustraciones y con un ejemplar para cada niño. Asociamos la comprensión de los textos a juegos para seguir creando espacios de comunicación. No olvidamos que nuestra investigación iba en busca de datos sobre los juegos de los niños de una comunidad quechua.

Después de algunas sesiones sabatinas, cambiamos el idioma de los cuentos. Llevamos relatos en quechua, de la memoria colectiva, recopilados y transcritos por un solitario investigador europeo. Algunos títulos: "Kori chujchita", "Potojsi Orko", "Kachi", "Campoausay". Nos propusimos observar y registrar las reacciones de los niños ante la pro-

posición y realización de lectura en quechua. Se registraron los siguientes comportamientos:

a) Rechazo general ante la oferta de lectura de cuentos en quechua. Expresiones de malestar y fastidio.
b) Sorpresa, perplejidad al ver que se insistía y se procedía a la lectura.
c) Aceptación gradual del texto y la lectura expresada por intentos de buscar la página, por la pronunciación en voz baja de las sílabas y palabras y por la caída en un lugar de interés debido posiblemente a la comprensión del texto y al reconocimiento de su propia cultura, de sus propios relatos.
d) Respuesta inmediata de parte de los niños a preguntas de comprensión del texto formuladas en idioma quechua.
e) Dinámicas grupales exitosas, tanto en comprensión como en aplicación a juegos alrededor de la lectura.
f) Sensación satisfactoria general. Algo nuevo se estaba produciendo en ellos y en la investigadora.
g) Solicitud de parte de los niños de retención de los textos y préstamo, con la expresión típica "un ratito más".
h) Re-lectura voluntaria de textos. Lectura en voz alta, semivocálica y en voz baja, ya sea individual, en pareja o en forma grupal. Era un descubrimiento para ellos. Era la primera vez que leían un cuento en quechua y sobre algo posiblemente ya contado antes en forma oral.
i) Alegría completa por la oferta de préstamo de los textos para la casa hasta la próxima semana.

El siguiente sábado nos esperaba una sorpresa. A lo largo de la semana habían leído el cuento, las niñas, las mamás, los papás que sabían leer. Se había producido el milagro de la promoción de la lectura familiar. Los componentes de la comunidad, por primera vez, se habían encontrado a sí mismos: idioma, rostros, costumbres, paisaje, creencias.

La presencia de los relatos en quechua causó un sacudón en la identidad cultural: era posible leer en quechua.

Y se produjo un hecho insólito: los cuentos empezaron a cruzar las fronteras de la comunidad y se los leía en otras comunidades vecinas.

De ese modo los libros de relatos andinos en quechua fueron el vehículo que nos abrió el camino para recuperar los juegos de los niños de Molle-Molle.

Al finalizar la etapa de recopilación de juegos, pude devolver a los niños informantes algunos de los juegos de palabras, adivinanzas, decires, en un pequeño folleto publicado para ellos, donde se encontraban sus aportes y por supuesto, sus nombres.

La investigación total fue publicada posteriormente por la Universidad Mayor de San Simón, bajo el título: *El rostro lúdico de las culturas: Juegos de los niños de Molle-Molle.*

## "La palabra viva"

La segunda aproximación al universo de la oralidad, fue como parte de un trabajo mayor titulado "La marginación del ser humano o el poder de relegar" en el que estudiamos los modos como se registra el tema de la marginación del ser humano en tres espacios distintos: textos históricos, textos literarios y relatos orales.

Recuperamos en esta ponencia solamente algunos detalles con relación a la investigación de campo y algunas conclusiones mínimas sobre la percepción que tienen los ancianos entrevistados acerca de la experiencia de la marginación de las personas.

Nuestros informantes, ocho en total, debían reunir ciertos requisitos: ser mayores de sesenta años, tener procedencia indígena, mejor aún si vivieron en zonas donde se ejerció el régimen de terratenientismo antes de la Reforma Agraria o ser ex-mineros.

Como instrumento de recopilación se utilizó la entrevista focalizada. Fue diseñada a base de ciertas preguntas que debían decirse a lo largo de la conversación, pudiendo el entrevistador añadir algunas preguntas colaterales que estimularan al informante para que completara o ampliara su información.

Se vio la necesidad de diseñar dos tipos de encuesta focalizada: una para varones y otra para mujeres, por la naturaleza de las experiencias vividas y por los convencionalismos sociales discriminatorios que determinaron, sin duda, experiencias de vida distintas y posibilidades e comunicación igualmente distintas.

Las preguntas buscaban que el o la informante hablara de su experiencia o su conocimientos de diversos aspectos de la marginación del ser humano. Muchas de las preguntas iban a requerir indirectamente, una respuesta personal.

El análisis de las entrevistas focalizadas nos ofrece abundante información sobre los siguientes aspectos:

a) Despojo de costumbres y valores comunitarios, entre ellos, el idioma.
b) Represión por ejercer el derecho al reclamo.
c) Violencia, maltrato, masacres, como castigo a los actos de rebeldía social y subversión.
d) Trabajos gratuitos y abusos de variada índole.
e) Despojo de la memoria: desconocimiento de la historia real del Incario y de otros hechos pasados.
f) La historia no fue escrita jamás por ellos ni por sus pares o semejantes. No tuvieron acceso a la alfabetización.
g) Maltrato y abuso de indígenas durante la Guerra del Chaco.
h) La mujer fue y sigue siendo altamente explotada que el hombre.
i) Trabajo gratuito de la mujer en todo lugar y tiempo.
j) Abuso sexual de la mujer.
k) Prohibición a mujeres para asistir a la escuela.
l) Limitación de la mujer para asistir a reuniones sindicales y actividades de grupo.

En este caso, no pudimos volver a los informantes con textos impresos. La universidad que patrocinaba nuestra investigación no contaba con una línea editorial, ni con un programa de impresiones. El texto completo que analiza el registro que hace la historia, la literatura, la memoria oral del tema de la marginación del ser humano, espera su tiempo de edición y una mejor fortuna.

Algunos relatos orales que no se referían al tema de la marginación, si no que se situaban en el ámbito de la leyenda, la tradición, fueron transcritos y re-escritos pensando en destinatarios niños. Fueron llevados a distintos escolares, con diferente grado de aceptación, habiendo ingresado, con más éxito, entre niños de ocho a diez años.

Algunos de los títulos con los cuales se hizo la validación con niños fueron: "La increíble historia del Jucumari", "El misterio de la torre de Sacaca", "El cóndor Jipiña". Estos textos tampoco han sido publicados para su difusión masiva. Puede ser que dentro de la Reforma Educativa encuentren su oportunidad de edición.

## Recuperación de la memoria oral desde canastas de lectura

Una tercera aproximación a la memoria oral de las personas mayores fue realizada en el barrio Alto Pagador de la ciudad de Cochabamba, Bolivia, considerado como uno de los barrios económicamente más deprimidos de Latinoamérica. Desolación, tierra, viento, sol abrasador de día, frío intenso de noche, perros y niños empolvados en las calles, adultos que llegan cansados por las noches a sus míseros refugios, es el espacio en que se intentó recuperar la memoria oral de los migrantes.

La recopilación de testimonios fue apoyada por el Municipio de Cochabamba a través de la Oficialía Mayor de Cultura y por el Taller de Experiencias Pedagógicas, grupo de docentes de la ciudad.

Se comprendió de entrada que era imposible el ingreso a la comunidad si no teníamos estrategias de aproximación. Desde la pequeña habitación llamada "biblioteca" y con la ayuda de un sacerdote católico empezamos a crear una especie de red. Los libros para niños y variedad de materiales impresos destinados a diversas edades e intereses, nos permitieron los primeros contactos con los niños y posteriormente, con las familias.

El proyecto inicial comprendía:

- Selección y compra de material bibliográfico para veinticinco canastas: 15 libros y 10 revistas aproximadamente para cada una.

- Invitación a niños y jóvenes a sesiones de lectura en la biblioteca.
- Visita de contacto con pobladores del barrio Alto Pagador, en una reunión de comunarios, con apoyo del sacerdote y posterior distribución de las canastas a 25 familias, en calidad de préstamo y con carácter rotativo.
- Entrevistas directas e indirectas a distintas personas sobre la historia del barrio, los personajes pintorescos, los hechos más sobresalientes, causas de la migración, problemas de sobrevivencia, la Guerra del Chaco, la Revolución de Abril, canciones, etc.
- Toma de notas de la vida del barrio que interesen para la contextualización.
- Transcripción de los fragmentos más adecuados a los objetivos para la investigación.
- Tomas fotográficas del contexto y de los informantes.
- Organización y sistematización del material.
- Estudio y selección de los textos más adecuados para la elaboración de fascículos para neolectores en relación con los ejes de la investigación.
- Presentación a la Oficialía Mayor de Cultura del Municipio del diseño tentativo de "Coplas y Canciones Populares", en transcripción fiel de las grabaciones.
- Trabajo de adecuación a lenguaje sencillo de algunos textos referentes a los fascículos: Testimonios, Experiencias de vida cotidiana, Juegos infantiles del pasado.

El Municipio recibió el material fotográfico, las grabaciones, los fascículos propuestos, el informe final con beneplácito, pero no apoyó a la segunda parte del proyecto que consistía en la validación en la comunidad y la impresión de los fascículos, la repetición de la experiencia en otros barrios periurbanos. Las autoridades son siempre transitorias y los nuevos, empiezan de cero.

Estamos convencidos de que en ese mundo de relatos, fabuloso y real al mismo tiempo, están los temas más auténticos y vitales de la sobrevivencia cultural andina. Lo que no sabemos es cómo lograr que esos relatos orales, que se mueven con su propia energía de migración de persona a persona, lleguen a la escuela, permanezcan en la escuela, generen el respeto y la admiración por lo humano diverso.

# 3

# INTERCULTURALIDAD Y REFORMA EDUCATIVA EN GUATEMALA

*Ruth Moya*

## Introducción

La presente ponencia intenta ordenar dos tipos de ideas: las primeras referentes a los conceptos y las prácticas sociales y educativas que, desde múltiples sectores de la sociedad civil así como del mundo institucional guatemalteco, daban cuenta de la diversidad cultural sustentada *en y para la mayanidad* antes de la consolidación de los procesos de paz que dieran fin a los treinta y seis años de guerra; con el segundo grupo de ideas quiero examinar cómo, a partir de la reciente firma de los Acuerdos de Paz (diciembre, 1996) estos mismos conceptos de mayanidad e interculturalidad permean los presupuestos de política educativa y cultural definiendo y orientando el carácter de la Reforma Educativa prevista en los mismos Acuerdos de Paz que empieza a ejecutarse a partir del presente año de 1997. Dos de los Acuerdos hablan de la Reforma Educativa: el *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* y el *Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria*. Sobre todo el primero de ellos, como lo veré a lo largo de este trabajo, tiene singular importancia para la discusión de los derechos culturales de los pueblos y la interculturalidad.

El corte propuesto para mi exposición es, de alguna manera, arbitrario puesto que no existe una ruptura conceptual entre uno y otro momento y más bien hay una continuidad histórica de las ideas, aunque en la presente coyuntura política ocurra una creativa realimentación de las estrategias, para tocar más a fondo la posibilidad de ejercer los derechos culturales en diferentes esferas de la vida pública. Se asiste, sin duda, a un proceso en el cual la sociedad nacional está interesa-

da en mirarse a sí misma desde la necesidad de encontrar las razones profundas que provocaran el enfrentamiento interno.

Si, como se podría prever a partir de los indicios, se desatan esfuerzos conjuntos –de la sociedad política y de la sociedad civil–, para lograr el cumplimiento de las metas sociales previstas en los mismos Acuerdos de Paz, es viable que Guatemala encuentre, en este momento histórico tan peculiar nuevas vías y nuevos paradigmas para lograr sus objetivos de un desarrollo distinto, ahora apenas vislumbrado.

Tarea tan compleja exigirá la readecuación de sus instituciones sociales, políticas, económicas, religiosas, culturales y, en materia educativa, un verdadero esfuerzo por resocializar a los educandos guatemaltecos en un horizonte del derecho a la diferencia en equidad y el derecho a la paz. Para ello, sin duda, Guatemala deberá visualizar como un proyecto estratégico la formación de sus recursos humanos de modo de lograr que su sistema educativo sea pertinente y coherente con esas aspiraciones de cambio.

## Los Acuerdos de Paz

Dicho esto, el aludido corte temporal entre antes y después de la firma de los Acuerdos de Paz me permitirá, espero, mostrar de qué manera las aspiraciones sociales de Guatemala por autoconcebirse como un país plurilingüe, pluricultural y pluriétnico en buena medida se sustentan en los esfuerzos del pueblo maya por construir para sí y para los otros guatemaltecos no mayas, tanto ladinos como indígenas, un nuevo concepto de nación, y de qué manera el apelo maya a la memoria histórica del tiempo largo no es contradictorio ni con los procesos de mestizaje ni con las expectativas de cambio y de modernidad.

La firma de los Acuerdos de Paz implica la aceptación de que una reestructuración y restauración social es una necesidad colectiva de todos los guatemaltecos.[1] Tanto el gobierno como las organizaciones sociales han creado una serie de mecanismos de interlocución y consenso y, aunque no todas las ideas de cambio ni todos los mecanismos creados tienen un peso social y político similar, es innegable que las expectativas por una sociedad más democrática forman parte del escena-

rio de las negociaciones políticas. Así por ejemplo la cantidad y calidad de iniciativas sociales en torno a la Reforma Educativa son mucho más variadas y ricas que los propuestas en torno a la cuestión agraria, aunque ni una ni otra, en los momentos actuales, hayan sido resueltas. Me atrevería a sugerir que la ausencia de posturas propositivas más ampliadas respecto a la cuestión agraria se explica, en parte, por el tácito reconocimiento de que el conflicto agrario fue la punta de lanza del conflicto armado.

Como sabemos, el conflicto armado en Guatemala tomó lugar en una etapa histórica en la cual, así como en otros países del continente, el conflicto sociolingüístico y cultural era diferentemente conceptualizado y, por así decirlo, subsumido en el análisis estructural de las clases sociales, del campesinado y del proletariado. Entre tanto la diversidad cultural, más como heterogeneidad que como conflicto, formaba parte, desde hace unas dos décadas, de las premisas del análisis social lo cual, me parece, permitía un abanico más amplio de opiniones y posiciones relativamente conciliables y que sirvieron para sustentar la hipótesis del desarrollo endógeno y autosostenible, postura de avanzada de un neo indigenismo latinoamericano. Entre tanto también se configuraron o fortalecieron los movimientos indígenas latinoamericanos, los cuales si bien optaron por estrategias y opciones teóricas y políticas diversas, tenían en común el señalamiento del carácter colonial de las relaciones étnico sociales, las cuales, a su vez, servían de explicación para la existencia de las inequidades sociales, políticas, económicas, culturales, lingüísticas, educativas.

Para el propósito presente aspiro a sistematizar las propuestas que nutrieron al movimiento maya guatemalteco y el modo en que las ideas de *mayanidad* primero y de *interculturalidad* después, se han convertido en los referentes de calidad y pertinencia que debería atravesar los conceptos de desarrollo y, en particular, el sistema educativo nacional en el espíritu del actual proceso de Reforma Educativa. En pocas palabras, para los mayas ahora la interculturalidad no puede ser posible sin la identidad y, en esta difícil pero esperanzadora etapa de reencuentro nacional, la interculturalidad para y desde todos no puede ser vista si-

no como reconciliación. Creo que estas ideas guatemaltecas son las que deben aterrizar en el aula y ese es el reto de la próxima etapa.

## Breve lectura de la trayectoria del movimiento maya

En los párrafos precedentes he sugerido que la diversidad social, lingüística y cultural de Guatemala, es avalada por amplios espectros de la sociedad nacional y muy especialmente por el movimiento maya. Siendo la *mayanidad* uno de los desarrollos político culturales del movimiento maya, una de las ideas en juego es la de la *mayanidad de los propios mayas.* En este sentido la identidad maya coexiste con otras identidades, en un espacio de alteridad e interculturalidad que quiere ser de equidad, tolerancia y reconciliación, como tendré la oportunidad de profundizar más adelante. Hay todavía algo más: no sólo es imaginable que el reencuentro con las raíces mayas sirva para crear condiciones de desarrollo para los mayas sino también para los miembros de toda la nación.

Pero, ¿de dónde arranca la propuesta de mayanización para Guatemala y cómo es que se llega a la de la interculturalidad para todos? ¿Qué tiene de peculiar esta propuesta frente a otras de interculturalidad que se perciben en otros movimientos sociales indígenas latinoamericanos? ¿Cómo es que el movimiento maya responde a sus propias necesidades y a las del pueblo de Guatemala al tiempo que absorbe ideas latinoamericanas de remodelamiento social al proponer elementos paradigmáticos para diversas reformas sociales y, en especial, para la Reforma del sistema educativo? Un ensayo de reconstrucción y síntesis del ideario y del imaginario maya, me permitirán, espero, relacionar estas tendencias con otras coetáneas en la región y así poder rastrear los elementos de originalidad y los de convergencia.

## Lo mayence y lo maya: tensiones y contactos necesarios

El reconocimiento de lo maya como expresión de la civilización maya clásica forma parte de la tradición académica desarrollada de manera sistemática desde el siglo pasado. Los mayistas, ubicados en centros académicos y universitarios de Europa, y más tarde de Estados

Unidos, dieron impulso a los estudios mayenses en diversas partes del mundo. Estos estudiosos fueron atraídos por la riqueza monumental de esta civilización que, entre otras cosas, produjo escritura y un avanzado pensamiento astronómico y matemático. Este interés de las metrópolis por la civilización maya, se centró en los análisis de la arqueología, la historia, la epigrafía, la arquitectura, la filología comparativa, la traducción y exégesis de mitos fundacionales, en especial las del *Popol Vuj*.

La civilización maya (como a su turno la azteca o la inca) es, por efectos de este mismo deslumbramiento iniciado en las metrópolis, objeto de la adhesión simbólica de las élites criollas. El enriquecimiento de las élites gobernantes de las noveles repúblicas articuladas en el espacio territorial de la antigua civilización maya se basará en la continuidad de la tributación, el trabajo forzoso, la extracción de los recursos naturales y otros mecanismos similares. Los estudios etnográficos sobre los actuales descendientes de la civilización maya, k'iche's, kakchikeles, mames, etc. no necesariamente dieron cuenta de la continuidad civilizatoria e histórica entre unos y otros. Sería más preciso decir que para estas mismas élites tales referencias históricas se ubicaban en la prehistoria y, por lo mismo, no había por qué considerar con respeto y valoración las culturas de estos pueblos y menos aún considerarlas como "mayas".

## La mayanidad: propuesta y argumentación política

La idea de mayanidad que actualmente permea a casi todos los estratos de la población indígena de Guatemala arranca de fines de los sesenta e inicios de los setenta y, aunque tiene deudas con los conocimientos y desarrollos académicos que sobre la civilización maya ancestral fueran cultivados por las élites ladinas, al ser interpretados por una intelectualidad maya apuntan a una necesidad distinta: la de aproximarse a la construcción de una identidad propia, fundamentada en el *ser maya ahora*, para lo cual se precisa adherirse a los paradigmas de ese recientemente conocido –o reconocido– pasado glorioso. Es decir, la idea de mayanidad se convierte en el argumento necesario que satisfa-

ce el reencuentro actual con ese pasado grandioso y que a la vez, permite impugnar el presente y construir la hipótesis de un porvenir en el cual se puedan ejercer los derechos negados. Es por ello que, sin dejar de tener un sustento histórico, la tesis de la mayanidad es fundamentalmente una propuesta, una argumentación política.

Para los setenta buena parte de los intelectuales guatemaltecos no mayas e incluso mayas hablaban de la cuestión indígena. Por su parte, los académicos norteamericanos hablaban de lo maya en la perspectiva de los estudios *mayences.* como en el período precedente, lo maya se encapsulaba en el pasado y "*...aún no se daba el retorno a lo propio, todavía no había esa conciencia*", como lo señala el intelectual maya Eduardo Pacay.[2] Para fines de los años setenta grupos de estudiantes universitarios de la *Universidad San Carlos* e incluso[3] de la *Universidad Rafael Landívar* y provenientes de distintas partes del país –Tecpán, Cobán, Guatemala–, empezaron a reunirse y a sentir la necesidad del reencuentro con las raíces. Con este tipo de inquietudes, a mediados de los setenta, se organizó una conferencia en el *Conservatorio Nacional de Música* que contó con el apoyo del guatemalteco Carlos Guzmán Bockler[4] del religioso flamenco Esteban Haeserijn[5], quien dirigía en Cobán un colegio de enseñanza media al cual asistían numerosos estudiantes q'eqchi'es. Estos intelectuales discutían la idea de lograr un proyecto de nación que excluyera el racismo, pero todavía no recuperaban al concepto de lo maya. En este mismo ambiente intelectual la figura de Severo Martínez Peláez,[6] con un planteamiento que reclamaba la *ladinidad,* como una forma de auscultar lo criollo, se convirtió en la figura emblemática de los ladinos mientras que Guzmán Bockler, siendo también ladino, atraía la resistencia ladina por iniciar entre los mayas la conciencia de mayanidad.

También en esta primera mitad de los setenta, otros dos Seminarios realizados en el Colegio Belga, esta vez organizados por estudiantes q'echie'es y k'iche's, fueron trascendentes para lo que más tarde sería el movimiento maya.[7] Estas reuniones dieron paso a Seminarios Nacionales, organizados y convocados por una cincuentena de estudiantes indígenas de Xela, Tecpa'n, Quiché, Comalapa, Cobán, que venían asistiendo a las reuniones precedentes y que, en la mayoría de los

casos, habían desarrollado una similar reflexión local, como sucedía con los de Cobán.[8]

El encuentro entre estudiantes de distintas lenguas mayas y portadores de sus propias peculiaridades culturales, sin duda contribuyó a tener una visión compartida y más amplia de sí mismos. También les permitió conocer las ideas que se iban generando en distintas ciudades del país, como fue el caso de los grupos de Xela y Cobán.[9] Obviamente la lengua de comunicación entre mayas fue mayormente el castellano, no sólo porque no era posible la inteligibilidad mutua sino porque, además, en algunos grupos como en el de Xela, la lengua k'iche' ya había desaparecido generaciones atrás.[10] El conocimiento de la ciudad y el acceso a nuevas informaciones fue importante y si bien en este proceso a los estudiantes se sumaron algunos campesinos, el movimiento fue básicamente urbano y de intelectuales. Es el momento en el que la generación de las ideas comenzó a provenir de los mayas y, a su turno, los ladinos comenzaron a nutrirse de ellas.

El que fueran estudiantes quienes originalmente empezaron a producir ideas sobe la reapropiación de lo maya no significó necesariamente que la gente se desarticulara; por el contrario, cada quien empezó a tener una inserción en grupos cada vez más amplios, lo que parece ser una estrategia de los mayas, empleada en las circunstancias presentes, tal vez para copar el mayor número de espacios posibles y así lograr representatividad y legitimidad.[11]

## El ingreso de lo maya en la propuesta de educación bilingüe

Si bien la reapropiación de lo maya se promovía desde los círculos estudiantiles de intelectuales, la denominación de cultura maya para referirse a la cultura actual de los distintos pueblos indígenas guatemaltecos de origen maya surgió en el ámbito del *Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI*, no porque tal premisa fuera parte de los lineamientos oficiales del Programa sino porque en él convergieron algunos intelectuales mayas que se habían embebido de mayanidad, informándose en distintas fuentes y a través de diferentes medios. El liderazgo en el seno del *PRONEBI* estuvo dado por los q'eqchi'es[12] y

contó con cierto apoyo de los kakchikeles, aunque fue inicialmente resistido por los k'iche's y los mames, quienes en ese momento no habían logrado el mismo nivel de discurso –o de conciencia– y veían un peligro en el hecho de avalar la mayanidad en un contexto sin duda propicio a la asimilación cultural.

Los líderes de la cultura maya en el *PRONEBI* empezaron por capacitar a los técnicos y a los maestros sobre la cultura maya, primero en el seno del Programa y luego en el del Proyecto. Los cursos ofertados fueron los de *Cultura Maya y Literatura Maya.* Muchas decisiones del grupo del *PRONEBI* provenían de las lecturas del *Popol Vuj,* por ejemplo la de colocar en la portada del libro de matemáticas los colores rojo-negro, amarillo-blanco, en forma de la ahora llamada *cruz maya*[13] y que sirven para designar los cuatro puntos cardinales y más precisamente las relaciones de la geografía sagrada con las fuerzas naturales del universo y los linajes fundacionales. Todas estas lecturas de los textos míticos mayas sin duda se respaldaban en las de otras mitologías y cosmogonías americanas. Es cuando se inserta en el discurso de algunos técnicos del *PRONEBI* la noción de las cosmovisiones[14] peculiares a cada cultura, aún cuando no sin el temor de otros miembros del mismo equipo.

Por 1982 el equipo q'eqchi' del *PRONEBI* incluyó contenidos mayas tanto en la capacitación a maestros cuanto en los materiales para los niños, aunque la motivación para hacerlo no necesariamente correspondiera a la reflexión sobre la pertinencia curricular.[15]

Cabe sin duda recordar que en la etapa de la cual estamos hablando se había ya desatado la violencia y que, la sola mención al bilingüismo resultaba peligrosa para los maestros. En efecto, muchos maestros bilingües, por ser maestros bilingües aunque no simpatizaran con la guerrilla fueron asediados, secuestrados y asesinados, como ocurrió por ejemplo con los tz'utujiles de Sololá.[16] Sin desdeñar los efectos de la violencia entre el magisterio bilingüe tampoco se puede desconocer que había –e incluso persiste– un problema teórico y metodológico, entre otras cosas porque no se contaba con un diseño claro del rol de las lenguas y de la culturas en el currículum. Así por ejemplo, las lenguas mayas sólo sirvieron de receptáculo idiomático de conceptos, conteni-

dos, estrategias tomados de la cultura escolar ladina y elaborados en castellano. Cada equipo del *PRONEBI* contaba con un traductor a la lengua maya de modo que, antes de pensar los contenidos escolares desde la lógica interna de la propia lengua y los patrones, taxonomias, etc. de la propia cultura, básicamente se vaciaba a la lengua maya los programas oficiales de la escuela en castellano. No todo resultó mal del empleo de esta estrategia: como sea, los niveles de normatización lingüística empezaron a darse aunque fuera de dicho contexto las luchas por los alfabetos protagonizadas por los mismos mayas y por instituciones de apoyo, continuaran, quizá sin desearlo, la vieja política de fragmentación lingüística.

De ahí que la inclusión de lo maya en los materiales educativos preparados por el *PRONEBI* para las cuatro macros etnias de Guatemala –kakchikekes, mames, k'iche's y q'eqchi'es–, haya sido desigual y relativamente tardía aunque se contaba ya con el apoyo de funcionarios de origen maya que ocupaban posiciones de alto rango.[17] Sin embargo, lo importante es que lo maya logró una presencia en los contenidos curriculares, aunque esta fuese puntual e inorgánica.

Pero retornemos nuevamente a los inicios del movimiento. Hacia 1974 se organizó la denominada *Coordinadora de Grupos Indígenas*, que dio origen a encuentros culturales de amplia cobertura: el Seminario Nacional de Tecpán, Chimaltenango (1974), el de El Quiché (1975), el de Quetzaltenango (1976). De esta etapa surgieron programas radiales, publicaciones regulares como la publicación mensual IXIM ('maíz'), artículos en la prensa,[18] festivales artísticos… Incluso la tentativa de formar el primer partido maya, el *Patinimit*, entre mayas y el *Frente de Integración Nacional, FIN*, atacado desde el Congreso de 1978 como racista y fuera de la ley por el sector que apoyó la candidatura y luego el gobierno del general Romeo Lucas García, de triste recordatorio para los mayas y no mayas de Guatemala. El partido no prosperó, porque, según Demetrio Cojtí por dos razones: la alianza indirecta del *FIN* con el ejército y la creencia de que la "ideología indígena" servía para cuestionar las estructuras sociales del país.[19]

La masacre de q'eqchi'es en Panzós, Alta Verapaz, ocurrida en 1978, inició el terrorismo de estado que abarcó el período 1978-1984,

por ello es que, las acciones del incipiente movimiento maya no siempre son fáciles de rastrear. Por otro lado una parte significativa de los indígenas mayas se enroló en la guerrilla mientras otros o salieron al exterior o se camuflaron como pudieron para evadir la persecusión, el hostigamiento o la muerte.

En medio de la violencia surgió el *Movimiento de Ayuda y Acción Solidaria, MAYAS*, entidad conformada por mayas que trabajaban con los mayas incorporados a la guerrilla sobre las cuestiones culturales. La misma guerrilla, especialmente la *Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas, ORP,* sí reconoció el problema indígena y se manifestó en el sentido de que el proceso revolucionario debía constituirse en el espacio para disolver el racismo y sus consecuentes iniquidades e inequidades. Avanzado el proceso, también la URNG difundió documentos reconociendo la importancia y el valor de la cultura indígena.

En este complejo contexto político, podría decirse que los mayas se cobijaban bajo dos banderas: la de los mayas intelectuales ocupados en desarrollar los conceptos de la cultura maya y la de los ortodoxos de izquierda, mayas y no mayas, en cuya perspectiva la lucha indígena más importante era la lucha por la tierra y por los intereses del proletariado. Los grupos de tendencia marxista, por aquellos años, defendían más bien la castellanización porque no veían que el futuro de las lenguas mayas, su conservación y desarrollo, estuviese ligado a las reivindicaciones étnicas, que éstas no eran contradictorias con los cambios estructurales.

Por fines de los setenta, entre 1977 y 78 y a inicios de los ochenta, dos intelectuales mayas, Demetrio Cojtí[20] y Eduardo Pacay platicaron sobre cómo expandir y usar más lo maya y empezaron a *"tejer la estrategia para incluir lo maya en todo"*[21], con lo cual lograron involucrar a más y más gente. Entre otras, tomaron la iniciativa de fundar una ONG interesada en documentar y sistematizar la cultura maya.

Lo interesante es que toda esa gente que, en definitiva, no fue a la guerrilla, y daba sustancia al movimiento, no estaba alineada ni con las directrices de un partido, iglesia o cualquier otro tipo de institución y en su seno había distintos grados de aceptación o lejanía con los alzados en armas, situación que de alguna manera se mantiene y tiende a

mantenerse por un tiempo no predecible. Creo que mucho va a tener que ver la aplicación efectiva de los Acuerdos de Paz y las tendencias que, en el seno del movimiento maya, están por ampliar y mantener el movimiento y aquellos otros que consideran que el momento actual es propicio para conformar un partido político maya. Todo está por verse todavía.

El mismo Cojtí interpretando la trayectoria del movimiento maya desde los setenta hasta ahora mismo dice que el movimiento maya hoy tiene distintos actores individuales y colectivos que se mueven en distintos espacios de actuación, que no posee una estructura estable, pero busca concretizar la mayanidad y las formas de relación equitativa entre mayas y no mayas, aunque tal estrategia no esté excenta de dificultades.[22] Volveré sobre este punto más adelante.

## La mayanidad allende las fronteras de Guatemala

Por los años 1985-1986, la Universidad de Mérida, Yucatán, convocó a través de Nora England[23] a un Taller de Lingüística Maya en el cual el participante guatemalteco planteó el enfoque de identidad del movimiento maya y su necesidad de autodeterminarse como mayas.[24] Tal afirmación desató una polémica en la que antagonizaron los mayistas yucatecos y los mayas de Guatemala. José A. Díaz Bolio[25] reaccionó negativamente, argumentando que los *verdaderos* mayas eran los mayas de Yucatán y que, tal propuesta "*era una monstruosidad científica*" ya que en Guatemala había k'iche's, kakchikeles, mames, etc. pero no mayas. El contra argumento guatemalteco consistió en que tal visión correspondía a un "nacionalismo mexicano" y que los mayas yucatecos no terminaban en las fronteras de Yucatán y que, por otro lado, a los guatemaltecos les correspondía el derecho histórico de auto denominarse como mayas por ser los descendientes actuales de un mismo pueblo ancestral, de un tronco histórico común. Al parecer, algunos participantes que concordaban con la postura guatemalteca esgrimieron argumentos acerca de situaciones semejantes en el contexto europeo. Los mayas yucatecos por su parte expresaron su emocionada simpatía[26] por los guatemaltecos y poco más o menos expresaron: *Hacen bien en*

*llamarse mayas, para así ir eliminando las diferencias entre yucatecos mexicanos y guatemaltecos.* Esta declaración de mayanidad frente a los mayas yucatecos fue la primera aproximación pública del movimiento maya al horizonte civilizatorio maya y contribuyó a la reafirmación de los mayas guatemaltecos.

## El aporte académico

He insinuado que los primeros investigadores extranjeros interesados en los estudios mayences contribuyeron sólo de modo indirecto al conocimiento de lo maya por parte de los mayas de Guatemala. Como toda afirmación de este tipo la antedicha tiene sus matices, pues justamente en la década de los ochenta, estudiosos, sobre todo norteamericanos se interesaron y siguen interesados en lo maya y en el proyecto sociocultural de los mayas. Una significativa lista pudiera ser mencionada pero baste desatacar, como lo hace el ya mencionado Demetrio Cojtí:

> *Sus estudios han alimentado a los líderes mayas para construir la fundamentación de sus demandas y para construir las soluciones, las que se concretan en objetivos y estrategias.*
> *También han contribuido, con enfoques diversos, a la comprensión de la cuestión colonial tanto por parte de Ladinos como de Mayas. Así también han demostrado las singularidades de su cultura y las continuidades entre Mayas pre y poscolombinos.*[27]

La *Universidad Rafael Landívar, URL,* por los ochenta ofertó dos cursos destinados básicamente a los funcionarios del *PRONEBI* los cuales incluían aspectos de la cultura maya. Por un lado el curso de Producción de materiales educativos, al que asistieron unos 16 estudiantes y, por otro, el de Supervisión educativa, al que asistieron entre 35 y 40 alumnos. Contaron con el valioso aporte de Guillermina Herrera, lingüista guatemalteca que, con consistencia y continuidad ha apoyado el desarrollo de la educación bilingüe y los derechos lingüísticos de los mayas. Los estudios lingüísticos también atrajeron el interés de la Universidad Mariano Gálvez y de la Universidad Francisco Marro-

quín. Los aportes de los intelectuales guatemaltecos también se refieren a la política, la antropología, la sociología, la epigrafía y me parece notable el creciente aumento de intelectuales, periodistas y comunicadores, radialistas, escritores, pintores mayas que, desde su propio quehacer están desarrollando el nuevo proyecto cultural de Guatemala.

## Una transversalidad distinta para la cooperación internacional en educación bilingüe

Si bien todavía no se logra articular un movimiento maya internacional los mayas guatemaltecos han iniciado múltiples enlaces y coordinaciones. Entre otros mencionaré el apoyo que los mayas de Guatemala están dando a los chortíes de Honduras[28] para que estos últimos reaprendan la lengua perdida. También han tomado contacto con los mayas de Belice, bilingües en maya e inglés. Los mames mexicanos de Chiapas y los guatemaltecos de Huehuetenango o San Marcos no se conocen. Sin embargo, los mayas, sobre todo a partir del *Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* deberán responder no sólo a los mayas sino también a los garifunas[29] y a los xincas, pero también deberán examinar la posibilidad de convertir, en una segunda etapa, en bilingüe a la población ladina.

Respecto a la formación de recursos humanos para la educación bilingüe en la región centroamericana existen conversaciones entre líderes indígenas centroamericanos para explorar proyectos más concretos, cuyo sentido general sería fortalecer técnicamente a los decisores en materia de educación bilingüe en los Ministerios de Educación y en las mismas organizaciones indígenas. La complejidad y diversidad de la situación política, educativa, lingüística y cultural centroamericana llevaría a opciones que definiesen la cooperación técnica en áreas definidas mas bien definidas por continuidades sociolingüísticas, históricas y culturales que por las fronteras entre países y regiones. En este sentido, las áreas en las que se implementaría la cooperación técnica serían más acotadas, aunque por criterios de otro nivel. Por ejemplo, el mundo maya (México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Belice), el mundo miskitu (Honduras, Nicaragua) el mundo garifuna (Honduras, Guate-

mala), los caribeños e isleños de habla inglesa (Honduras, Nicaragua, Belice, Saint Vincent, Jamaica), los kuna (Colombia, Panamá), etc. Quedarían por solucionar en los niveles locales las situaciones de la formación de los recursos humanos provenientes de las etnias en peligro de extinción, como es el caso de los pech en Honduras, los xinca en Guatemala, etc.

Más allá de la cooperación en áreas contiguas, el movimiento indígena continental viene tomando contacto con experiencias universitarias para la formación de recursos humanos indígenas para la EBI en toda la región, como ocurrió en el pasado mes de mayo, en una reunión efectuada en San José y donde se presentaron diversos programas de formación, de modo de ir estableciendo redes de cooperación más horizontal.[30]

## La espiritualidad maya

La lucha por la espiritualidad maya es quizá uno de los factores más potentes del movimiento maya y uno de los más difíciles de estudiar, en buena medida porque sus expresiones resultaban más accesibles al etnógrafo extranjero que a los guatemaltecos, mayas o no, parcialmente porque los resultados de las investigaciones están escritas en idiomas extranjeros, pero principalmente por la tendencia a no prestar mayor interés a estas expresiones culturales por parte de los ladinos, pero también por parte de los propios mayas, lo cual es explicable en situaciones de opresión. La falta de oportunidades de formación o de apertura en los espacios académicos nacionales para estructurar e interpretar lo propio y la poca versatilidad de las universidades nacionales al respecto, complementan el cuadro descrito.

Sin embargo, todo esto pasa en el mundo citadino, escolarizado y urbano al que los mayas accedieron, aunque con limitaciones,[31] desde hace más de dos décadas. En cambio para los campesinos y artesanos mayas del campo, su espiritualidad forma parte de la vivencia cuotidiana y por lo mismo no tiene para qué explicársela: forma parte de la vida, del imaginario, de los símbolos, de las prácticas, alimenta las decisiones, arraiga los valores. Esta vivencia cultural resultaba algo extraña

sino desconocida e incluso despreciada por el maya escolarizado y citadino. Por ello es que he afirmado que los desarrollos académicos sobre la cultura maya tuvieron tanta importancia en la apropiación intelectual y emocional de las expresiones culturales mayas y que, de otro modo, solo eran observadas o vividas en la propia cultura, sin llegar a ofrecer un referente totalizador de las expresiones materiales y espirituales de la misma.

Creo que existe una brecha entre esta cultura y particularmente esta espiritualidad vivida por los mayas del campo y la espiritualidad reconstruida por los intelectuales mayas. La diferencia radica precisamente en la necesidad de observar y entender estas expresiones por parte de los intelectuales mayas. Esta alternativa es absolutamente legítima y normal en los movimientos étnicos cuando tratan de reconstruir, seleccionar o incluso construir referentes simbólicos que permiten la unidad misma del movimiento. Esta operación cognitiva, paso a paso, alimenta también la afectividad, las intuiciones, etc. Ese volver los ojos a la comunidad, ese empezar a verse en los otros que son los mismos que uno, ese valorizar y maravillarse de la forma de vivir de los iguales, creo, es lo que verdaderamente pasó y sigue pasando con los intelectuales mayas.

Demetrio Cojtí[32] señala que entre los campesinos mayas tradicionales siempre se creyó en la profecía que afirmaba que los antepasados ya vaticinaron que llegaría un tiempo en que los mayas igualarían a los ladinos o incluso los superarían. Coincido con este autor en que la asumción de esta profecía de orden mesiánico tiene un carácter anticolonial y que ha sido la base de la resistencia étnica. Coincido en esta apreciación porque justamente todo mesianismo post colonial se crea en condiciones de opresión, de ahí que los movimientos mesiánicos en realidad deberían analizarse como parte de las lecturas que hace el colonizado de las estructuras sociales y políticas impuestas por el colonizador. No otro cosa significó en los Andes de la Colonia temprana el movimiento del *Inkarri* –o vuelta del Inca Rey– y la revuelta de las huacas o dioses tutelares, o el movimiento del taqui onqoy, o *enfermedad del canto*, que significaba que cualquier contacto con el colonizador traería como consecuencia enfermedad o muerte para el indígena. Pe-

ro aún dejando de lado el paralelismo con los Andes, pienso que es necesario esclarecer que esa vuelta al origen, al mundo inicial, simplifica excesivamente las contradicciones históricas y actuales en el seno de la sociedad indígena. Es más creo que estas ideas, necesarias en la etapa de unidad del movimiento maya, como en cualquier otro caso similar, tienen un tope y éste radica en la imposibilidad de disolver con el recurso mesiánico las contradicciones de la realidad social indígena, donde no siempre están sólo los pobres, aunque sean los mayas los mayoritariamente pobres. Forman parte de esta misma reflexión las tensiones entre tradición y modernidad porque, a la larga, para el proyecto cultural significa la necesidad de potenciar aquello que tiene sentido para la construcción utópica. Dejemos sin embargo, estas nuevas profecías para otro momento.

He afirmado que los intelectuales mayas, queriendo mayanizarse, volvieron los ojos a su pueblo y a su espiritualidad, y de ahí a su identidad, base esencial para interpretar al otro. Muchos movimientos que arrancaron de los setenta y se han potenciado a lo largo de casi estas tres décadas, se articularon en torno a os *ajq'ij* o sacerdotes mayas en el proyecto de convertir su nación sumergida en la nación portadora de la palabra. Existen movimientos de espiritualidad en casi todo el país: Cobán, Tecpán, Tonicapán, Guatemala, Sololá, Xela… y el movimiento de espiritualidad maya ha logrado articular el campo y la ciudad. En ciudades como Xela, existe un movimiento de cerca de cuatrocientos guías espirituales, que integra a abogados, economistas, maestros, médicos, ingenieros, estudiantes, hombres y mujeres mayas. La simbiosis campo y ciudad de este movimiento ha hecho que se dé un juego recíproco de lealtades y de aprendizajes y, en este marco, el Popol Vuj y el calendario sagrado maya son los referentes aglutinadores.

¿Por qué "*espiritualidad maya*" y no "*religión maya*"? En realidad, en los primeros momentos se habló de *religión*, pero, para evitar el paralelismo indeseado con la iglesia jerárquica, católica o evangélica, y para evitar cualquier tipo de resistencia a la espiritualidad maya por parte de los mayas católicos, protestantes, o de cualquier otra confesión, se decidió por "*espiritualidad*". Esta estrategia de respetar y de integrar lo maya en el seno de otras religiones ha evitado, hasta cierto punto, res-

quemores y resistencias o incluso enfrentamientos religiosos. Existen algunos sacerdotes católicos y pastores protestantes mayas que han integrado la espiritualidad maya y esta postura sin duda tiene deudas con la postura de la iglesia latinoamericana de la intraculturación. Lo más significativo de todo esto es que en el movimiento de espiritualidad maya existe una postura ecuménica que se está trabajando en diversas instancias del movimiento maya, pero particularmente en la *Comisión Permanente de Espiritualidad, CPE.*

A mi juicio, el logro más importante del movimiento maya es que ha puesto en el tapete de la discusión política el derecho a su espiritualidad y, como tema político, se ha negociado entre la guerrilla y el gobierno nacional. De ahí que, en el marco de los Acuerdos de Paz y en seguimiento al Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en el primer semestre de 1997 (mayo) se haya constituido la CPE, que integra a *ajq'ij* mayas y a una mujer garífuna. De paso, es decidor que también los garífunas, inspirados en la experiencia maya, estén hablando de la *espiritualidad garífuna* y de los *sitios sagrado garífunas.*

En materia de las luchas legales la *CPE* se encuentra debatiendo en este momento la recientemente expedida –12 de mayo de 1997–, Ley para la Protección del Patrimonio Cultural de la Nación,[33] por razones de procedimientos y por razones de fondo. En cuanto a los procedimientos, la CPE, señala no haber sido consultada antes de la expedición del Decreto 26-97 y, en cuanto al fondo, la crítica señala que la ley deja suponer que también los mayas y su cultura son patrimonio nacional, objeto de custodia del Estado (Ver Cap. 1, Disposiciones Generales, Lit, C, *Patrimonio cultural vivo*). Una crítica más importante, me parece, es que la ley, en tendencia, maneja como patrimonio más bien la cultura monumental y, en el caso específico de los rastros arqueológicos estos no son considerados como patrimonio espiritual de los mayas y su custodia se entrega a la *Dirección General de Patrimonio Cultural y Natural* (y sus entidades adscritas) y no al pueblo maya, en beneficio de los mayas y de todos los guatemaltecos.

La *CPE* y otras instancias y Comisiones observan que la Constitución debería ser revisada en varios articulados,[34] por ejemplo el de la

*Libertad de religión* (art.36) y la *Personalidad jurídica de las iglesias* (art.37) en el sentido de que se reconozca a la religión/espiritualidad maya. También reclaman que el patrimonio de la iglesia en los casos en que estas propiedades se usurparon a los mayas, constituyan una excepción y que pasen a la custodia del Pueblo Espiritual Maya. En esta misma materia se propone que la *Unión de hecho* (art.48) y el *Matrimonio* (art.49) puedan ser sancionados por los guías espirituales mayas, si así lo desea la feligresía. Respecto a la *Identidad cultural* (art.58), el *Patrimonio cultural* (art.60), la *Protección al patrimonio cultural* (art.61), *Patrimonio natural* (art.64) se demanda igualmente la custodia del pueblo maya, de los mismos sitios sagrados de su cultura ancestral. La *Preservación y promoción de la cultura* (art.65) así mismo debe darse con la participación de los pueblos indígenas y, en cuanto a la *Protección a los grupos étnicos* (art.66) más bien se sostiene en la necesidad de reconocer la diversidad cultural. Igual aspecto con el art. 140, que habla del *Estado de Guatemala.* En el artículo referido a la *Protección a las tierras y cooperativas agrícolas* (art.67) se solicita que las tierras adyacentes a los lugares sagrados, no puedan ser vendidos ni enajenados y que su custodia pase a la CPE. En cuanto a la *Libertad de educación* (art.73), *Alfabetización* (art.75), *Sistema educativo y enseñanza bilingüe* (art.76) y *Promoción de la ciencia y la tecnología* (art.80), *Idioma oficial* (art.180) el espíritu general es el de exigir la EBI y el uso de los idiomas en la educación y su oficialización en el territorio que ocupan los mayas. Se propone un nuevo artículo sobre la protección a la Biósfera Maya y que los recursos naturales y monumentales mayas de este ámbito, sean custodiados por los mayas. Finalmente en relación a los art. 98 *Participación de las comunidades en programas de salud* y el Art.113, *Derecho a optar a empleos o cargos públicos,* se solicitan modificaciones que expliciten la participación indígena, evitando toda discriminación racista.

La discusión legal no ha terminado, no sólo porque los mayas son "*legalistas*" (aunque lo sean) sino porque lo que está en discusión son temas de fondo. El gran abanico de derechos exigidos a partir de la espiritualidad maya me confirma en la percepción de que el movimiento de espiritualidad es uno de *mayanidad en la diversidad,* pista para imaginar una nueva interculturalidad.

**Lo maya se regó como pólvora en la educación…**

Esta comprensión de lo macro maya cuando se hizo por fin presente y "*lo maya se regó como pólvora*", como dice Eduardo Pacay.[35] En el marco de la educación bilingüe oficial se empezó a anteponer "maya" a los nombres específicos de cada comunidad sociolingüística: maya mam, maya kakchikel, maya awakateko, etc. y, por cierto, comenzaron los programas de educación con contenidos explícitamente mayas, como es el caso de la *Franja Maya,* que es un programa que incluye dos períodos diarios de lengua y cultura maya en la escuela en castellano y a la que asisten niños ladinos y niños mayas y que se lleva a cabo en la Región V, en Sacatepéquez, Escuintla y Chimaltenango.

Aunque sin el apelativo de maya existen dos experiencias escolares que entregan contenidos mayas, la una en Quiché y la otra en Totonicapán. La de Quiché funciona con la modalidad de la llamada escuela nueva, dando lugar al Programa de la *Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural, NEUBI.* Es, a mi juicio, la experiencia más interesante en términos de que tiene un concepto más acabado de escuela y una propuesta curricular más redondeada, aunque muestra limitaciones en cuanto al uso de las lenguas y al de los principios de interculturalidad. La otra experiencia, también de la escuela activa, ha dado lugar a la *Escuela Bilingüe Activa, EBA.* En ambos casos todavía se puede observar una brecha entre la teoría y la aplicación de las innovaciones en el aula. Otro proyecto digno de mención es el de *Escuela sin fronteras,* que cuenta con el apoyo del francés Pierre Lancelot y se lleva adelante en el Triángulo del Ixcán. Se usa la lengua maya en los procesos de capacitación y es el medio de comunicación pedagógica con y entre los niños. Ha llegado hasta el tercer grado.

Una experiencia en Momostenango, Totonicapán, la escuela *Kajib Noj,* tiene la singularidad de que se sirve del calendario sagrado maya (de 260 días), como elemento articulador de todos los contenidos curriculares, aunque también se sirve de principios de la escuela activa; está a cargo de don Eligio Ajpop, quien además es supervisor del Departamento de Totonicapán. No se usa el k'iche' de modo sistemático en el aula, aunque existen cursos de k'iche'.

Quizá la experiencia más novedosa de entre todas estas es la escuelita que funciona en la zona 6, en la ciudad de Guatemala, que está a cargo de los *ajq'ij* o sacerdotes mayas. Se inició en enero del presente año de 1996 y recibe a niños de distintas edades que van a la escuela regular o no van a ninguna, pero lo que allí se estudia son los contenidos de la espiritualidad maya. Las dificultades pedagógicas son, al parecer, serias porque los maestros, es decir los *ajq'ij*, son ellos mismos apenas escolarizados y quieren imitar lo que hace un profesor regular, cuando de lo que en verdad se trata es de transmitir, por los medios culturales propios los conocimientos ancestrales.

Las experiencias se podrían elevar a decenas. De modo que solo destacaré la existencia de las 40 *Unidades Lingüísticas de Educación Maya, ULEM*, que cuentan con el apoyo del *CNEM* y de *UNESCO, Mundo Maya* y la de las 44 *Escuelas Mayas*, algunas con primaria, Ciclo Básico y Ciclo Diversificado (unas 12, y que son exclusivamente de formación de maestros). Estas escuelas forman parte de la *Asociación de Centros Educativos Mayas, ACEM*. La *ACEM* forma parte del *CNEM*, entidad esta última que tiene un delegado ante la Comisión Paritaria de Reforma Educativa, *COPARE*.

Desde 1995 el *proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural, PEMBI*,[36] que funciona con base en un Convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana, GTZ, tiene como objetivo central la formación de maestros para la escuela bilingüe intercultural en las lenguas mam, k'iche' y tz'utujil. El *PEMBI* mantiene relaciones estrechas tanto con el *CNEM* como con la *ACEM* en la perspectiva de desarrollar una propuesta curricular para la formación de maestros de las Normales Bilingües encargadas de la formación de maestros para la escuela primaria maya bilingüe intercultural y que sería presentada, conjuntamente, ante la Comisión Paritaria de Reforma Educativa.[37]

Desde el inicio el Proyecto se articuló a organizaciones mayas, maestros, autoridades educativas, padres de familia, etc. para difundir los Acuerdos de Paz y debatir las ideas de reforma, creando para el efecto diversos mecanismos: cursos, conferencias, encuentros estudiantiles y del magisterio, reuniones con los partidos políticos,[38] etc.

## Los Foros de discusión sobre los Acuerdos de Paz y la Reforma Educativa

Desde junio de 1995, con la cooperación del PEMBI y el apoyo de las autoridades educativas de la Región VI del Suroccidente, las universidades con sede local *San Carlos* y *Rafael Landívar*, ONGs indígenas, estudiantes, maestros y otras organizaciones sociales se viene impulsando, con el apoyo del Proyecto, el *Foro Regional Permanente de Educación*[39] cuya meta era en su primera fase (1995-1996) apoyar la discusión de los Acuerdos de Paz y los lineamientos para la Reforma Educativa y, en su segunda fase, discutir los fundamentos pedagógicos, culturales y lingüísticos para la misma reforma.

El Ministerio de Educación, acogiéndose a la política del gobierno de descentralización y desconcentración, implementó desde enero de 1977 la Departamentalización Educativa del país. Esta decisión tuvo consecuencias positivas, en la organización del Foro Regional y la Comisión organizadora se convirtió en Comisión Asesora en apoyo a los distintos Foros que van emergiendo en los Departamentos. Existen ahora, bajo el mismo espíritu el Foro Regional (ahora denominado de Quetzaltenango), los Foros Departamentales de Retalhuleu, Suchitepéquez y está en proceso de conformación el Foro de Sololá y el de Chimaltenango.

Por su parte el *Ministerio de Educación* está organizando foros en los 22 Departamentos del país, a través de *ASIES*, con el objeto de difundir las tesis sobre Reforma del Ministerio en el espíritu de los Acuerdos de Paz. Cabe señalar que, en alocuciones públicas el Ministro de Educación ha informado al país los grandes lineamientos que animan las acciones de su portafolio, ente los que me parece importante destacar los de participación de la comunidad educativa, descentralización, reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística del país y la interculturalidad.

Desde junio de 1997, en concordancia con la acción de los foros anteriormente descrita, el *PEMBI* conjuntamente con el periódico semanario *El Regional* ha iniciado la publicación de la Página pedagógica, *Pensando en la Reforma*, con insumos pedagógicos, culturales, lin-

güísticos, etc. con énfasis en la educación maya bilingüe intercultural. La idea es informar a la población y recoger así como proponer puntos de vista para enriquecer el proceso de implementación de la Reforma Educativa. Se espera que los Foros Departamentales confluyan con sus noticias en este medio y que la Comisión Paritaria de Reforma Educativa pueda servirse de los Foros y de este canal de difusión para poner al alcance de la población regional los avances y acuerdos a los que va llegando. Las publicaciones de *El Regional* se hacen en forma bilingüe: k'iche'-castellano y mam-castellano, y tienen un tiraje de 5000 ejemplares.

## Los movimientos cívicos

Los movimientos cívicos de origen maya son otro aporte a la mayanidad y a la interculturalidad. El caso que conozco mejor es el del *Movimiento Xel-Ju*, de Xela, que en realidad aglutina a mayas y ladinos del campo y la ciudad. Nació hace 25 años y por su inserción han pasado los líderes comunitarios y regionales más connotados, entre otros, Ricardo Cajas, Rigoberto Quemé Chay, –actual alcalde de Xela– y una gran cantidad de hombres y mujeres interesados en promover el cambio social de todos los sectores de la sociedad regional, con respeto a la diversidad, ala interculturalidad y a las manifestaciones culturales propias. El movimiento logró poner en la alcaldía a un k'iche' por primera vez en la historia. Este movimiento apoyó candidaturas para la alcaldía de Municipios relativamente pequeños, que están ahora movilizados por una dinámica de desarrollo sostenible que no contraría ni la identidad ni la interculturalidad. Precisamente la Alcaldía de Xela apoyó en mayo de 1997 el *Primer Encuentro nacional de Interculturalidad*, y en este mismo mes de junio, también en Xela, en el Centro de Capacitación Católica, la Alcaldía y del Comité Femenino de la Alcaldía organizó el *Primer encuentro de mujeres, Tejiendo el desarrollo.* El evento reunió a unas 400 delegadas mayas de distintas comunidades de la región, para discutir los siguientes aspectos: 1. la educación bilingüe intercultural y la interculturalidad; 2. los proyectos productivos; 3. la medicina tradicional y, 4. la organización de las mujeres. En este ámbito, en la se-

sión inaugural el Alcalde expresó la necesidad de apuntar en el seno de la organización de mujeres a la identidad maya y a la interculturalidad.

El Municipio de Xela ha adoptado algunos lineamientos de política de desarrollo municipal a partir de los Acuerdos de Identidad y derechos de los Pueblos Indígenas. Específicamente, se dará paso a buscar soluciones municipales a cuestiones como la lucha contra la discriminación, al registro de nombres, apellidos y topónimos propios, el impulso a las comunidades y autoridades indígenas locales, la descentralización, la participación, los problemas de la tierra y el derecho consuetudinario, ya prescritos en el punto 3 de los Acuerdos de Paz. El Municipio de Xela está ofertando capacitaciones sobre los Acuerdos de Paz, el desarrollo municipal y la participación comunitaria. También a nivel municipal se están examinando propuestas para hacer reformas al Código Municipal.[40]

## Los congresos, seminarios y talleres nacionales para la reforma educativa

Varios son los eventos de las instituciones educativas y sociales que han discutido los lineamientos generales para la reforma educativa. Aquí resumo algunos de ellos.[41]

### *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala*

En el *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala* efectuado en agosto de 1994 esto es, antes de la firma de Punto 3 *Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas,* se sustentaba que para la Reforma habría que poner en marcha los mecanismos consultivos practicados por el pueblo maya.

> *Tomando en cuenta la importancia de los valores comunitarios como la consulta, la equidad, el respeto y el consenso como prácticas de la vida maya, debe mantenerse la presencia individual e institucional en la toma de decisiones políticas que directa o indirectamente afectan la estabilidad del Pueblo Maya, su cultura y su relación armónica con el desarrollo integral y la naturaleza.*[42]

### *Seminario Taller Nacional de Educación Indígena*

En el *Seminario Taller Nacional de Educación Indígena,* efectuado en Xela entre el 17 y el 19 de agosto de 1995, y que tenía por meta el análisis de las implicaciones entre Reforma Educativa y Acuerdos de Paz, las organizaciones participantes rescataron como un tema central de la Firma el de la descentralización y regionalización educativa, teniendo en consideración, a más de los referentes legales, aquellos de la plurietnicidad y pluriculturalidad.[43] Se abordó el problema de la participación social en el ámbito de la ya comentada regionalización.

> *En el marco de lo establecido como política de descentralización y desconcentración del estado Guatemalteco, para el Pueblo Maya estas deben significar una mayor y más amplia participación activa en los niveles de decisión de la comunidad y una adecuada distribución de los recursos privilegiando la educación primaria y, por principio de equidad, lo rural ante lo urbano como requerimiento para la realidad del Pueblo Maya.*[44]

### *Taller de Supervisores de la Región VI*

En un *Taller de Supervisores de la Región VI* efectuado en noviembre de 1995 se concertó la *Propuesta de los Supervisores Educativos de la Región VI para la formulación de bases para la Reforma Educativa.*[45] Este documento se adhiere, entre otros a la noción de identidad e interculturalidad para todos.

### *Seminario Nacional de Educación Maya para la Paz*

Entre el 29 de mayo y el 01 de junio de 1996 el CNEM organizó el *Seminario Nacional de Educación Maya para la Paz.* Uno de los aportes del CNEM consiste en reconocer a la identidad como base de la interculturalidad y éstas como pilares de la Reforma Educativa:

> *Para el logro de los objetivos se reconoce el fortalecimiento de las identidades y la promoción de la interculturalidad como ejes principales de acción y como base para la construcción de una nueva Nación guatemalteca.*[46]

La interculturalidad y la mayanización en la Reforma son elementos fundamentales para la educación de *todos* los guatemaltecos *con el fin de lograr la equidad, la unidad nacional y la interculturalidad, generalizar la Educación Maya en todos los niveles de estudio.*[47]

La *interculturalidad* debe posibilitar lo siguiente:

1. Fomento de la identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad;
2. Respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad;
3. Racionalización de la tecnología moderna;
4. Convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad que se concibe en el principio de la complementariedad como un todo;
5. Inclinación y orientación al bien común;
6. Conocimiento del pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro;
7. Conciencia crítica y autoestima y,
8. Reconocimiento (de) que el idioma materno, además de ser un vehículo de comunicación, es una de las manifestaciones culturales más importantes para el proceso educativo, a través del cual se refleja su propia visión del mundo y las raíces más profundas de la cultura.[48]

### *Encuentros de Escuelas Normales*

En octubre 1996 el Departamento Técnico Pedagógico de la Región VI, y los Capacitadores Técnico Pedagógicos de la Región VI con el apoyo del PEMBI y la cooperación de ACEM y CNEM organizaron el Primer Encuentro Regional de Escuelas Normales del Sur Occidente en el cual participaron 44 Normales, entre públicas y privadas, bilingües y monolingües en castellano. Del análisis de los procesos de formación de maestros vis à vis los deficientes resultados escolares concluyeron que era imprescindible la reforma educativa y, en particular la formación de maestros. Entre las conclusiones más relevantes se destacan la de asumir la interculturalidad para todos, la inclusión de contenidos mayas para todos, y, en las Normales monolingües en castellano, incorporar la enseñanza de una lengua maya de la región.

### *Seminario Taller de Santiago Atitlán*

En enero de 1977, en el *Seminario Taller de las Escuelas Normales de Santiago Atitlán.1 de Santiago Atitlán* y en coordinación con ACEM, CNEM y PEMBI, las Escuelas Normales involucradas acordaron aplicar la ya aludida malla curricular para la formación de maestros bilingües y afirmaron su decisión de implementar en el aula la interculturalidad y la identidad maya.

## Otras propuestas

Los Acuerdos de Paz, como se deduce fácilmente, han despertado la posibilidad del diálogo y casi es imposible resumir todas las experiencias y aportaciones que se vienen dando para la Reforma Educativa. Por ello me remito a dos publicaciones, la una del CNEM[49] y la otra de ASIES/PREALC.[51]

Por fin quiero cerrar esta ponencia expresando mi esperanzador deseo de que los sueños por una sociedad más equitativa encuentren el tiempo y el espacio justos y puedan así restañar las heridas del pueblo de Guatemala.

## Notas

1 Los Acuerdos de Paz son los siguientes: 1. Acuerdo Marco. 2. Acuerdo global sobre los Derechos Humanos. 3. Acuerdo para el Reasentamiento de las poblaciones desarraigadas por el enfrentamiento armado. 4. Acuerdo sobre el establecimiento de la comisión para el esclarecimiento histórico de las violaciones de los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca. 5. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. 6. Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria. 7. Acuerdo sobre el fortalecimiento del poder civil y función del ejército en una sociedad democrática. Para su contenido, *Ver: Recopilación de los Acuerdos de Paz.* Saqb'e, Guatemala, C.A., 1966.

2 He contado para estas reflexiones con el apoyo de Eduardo Pacay, intelectual y sacerdote maya, a quien le debo gran parte de esta reconstrucción del movimiento maya en la década de los setenta. Las conversaciones con Alfredo Cupil me han ayudado a comprender mejor los eventos más recientes.

3 El "incluso" se hace necesario porque para la época la *Universidad Rafael Landívar* estaba aún lejos de interesarse por lo maya y, aunque en sus aulas había estudiantes indígenas, parecería ser que eran los intereses de las clases medias y altas los que predominaban.

4 Este intelectual guatemalteco en la época de la represión se fue a México en calidad de exiliado político. Su obra *Guatemala: una interpretación histórica social* fue un paradigma para muchos intelectuales mayas de los setenta. Más tarde escribió *Colonialismo y revolución.* Actualmente dirige en la *Universidad de San Carlos,* sede de Quetzaltenango, CUSAC, la maestría de *Administración y Desarrollo sostenible, a* la cual asisten estudiantes mayas de diversas partes del país.

5 Perteneció a la orden del Inmaculado Corazón de María.

6 Martínez Peláez es autor de *La Patria del criollo.* Su obra y su pensamiento lo llevaron a confrontarse con la tesis de Guzmán Bockler, quien planteaba la importancia de que los indígenas encontraran en la lucha revolucionaria un espacio para sus reivindicaciones.

7 En estas conferencias del *Colegio Belga* participaron Alfredo Tay, k'iche' de Xela, más tarde Ministro de Educación (1995-96) y los k'ekchi'es Esteban Pop y Yanuario Teni.

8 El grupo de Cobán estuvo formado por siete estudiantes quienes en parte, disentían con las líneas de la pastoral indígena, precisamente en lo tocante al rol de lo maya. En el grupo participaron Eduardo Pacay, Otto Max, quien fue secuestrado y probablemente asesinado, Raúl Toc, también fallecido, aunque de causas naturales, Milton Rodolfo Quin Chen, quien se convirtió en Diputado de la Constituyente, Rodrigo Teni, quien se enroló en la guerrilla y aún no se incorpora a la vida pública.

9 Como lo señala Eduardo Pacay: *a pesar de la pérdida de la lengua, inmediatamente se conectaban nuestros discursos. No era una ambición personal, era una necesidad.* (Comunicación personal, Xela, junio, 1997).

10 Es difícil precisar en qué momento se perdió el k'iche' entre los k'iche's de Xela. Según algunos, como la ingeniería k'iche' Coralía Velásquez Coti, tal pérdida ocurrió hace unos 50 años. (Entrevista personal, junio 1997). Sospecho que el proceso se remonta a unos cien años. Resulta significativo que el movimiento artesanal de indígenas k'iche's que en 1896 fundara la *Sociedad El Adelanto* tuviera entre sus objetivos la alfabetización en castellano. Claro que en esta decisión debió entrar en juego la necesidad de escolarización en la única lengua posible entonces, pero también es posible que ya hubiese ocurrido un desplazamiento del k'iche'. Actualmente la *Sociedad* sigue ofreciendo cursos de alfabetización de adultos en castellano y de primaria, también en castellano, sin embargo, ha abierto todos los sábados, un curso de k'iche' para los k'iche's que quieren recuperar su lengua.

11 Vista desde afuera esta estrategia resulta desconcertante. Un líder maya a menudo tiene dos o tres representaciones institucionales y actúa en correspondencia al contexto y a la coyuntura.

12 El grupo q'eqchi' del Programa estuvo compuesto por Arnoldo Chocoj, Moescheler, Andrés Cus y Eduardo Pacay

13 A este ejemplo de la cruz "maya" se pueden sumar más; sacerdote maya, altar maya, etc. No es raro que, para afirmarse en lo propio (creencias, valores, objetos…) se busquen equivalentes verbales, funcionales, conceptuales, simbólicos, etc. en las creaciones culturales ajenas ya que, en el fondo constituyen un paradigma de prestigio. Así que, siendo algo prestigioso en la otra cultura su equivalente en la propia cultura también tiene prestigio. Esta estrategia de las equivalencias casi siempre se usa en los momentos iniciales de los movimientos sociales, cuando es necesario crear la conciencia, el orgullo y la unidad

14 Uno de los motes que se le diera a un líder de estas ideas en el *PRONEBI* fue precisamente el de *"cosmogónico"*. De sí ingenioso, sin embargo, mostrar la existencia de una escisión en el seno del personal técnico del Proyecto: una tendencia más bien de la búsqueda de la mayanidad y, la otra, más cercana a las ideas generales del bilingüismo y bastante apegada a la ideología de la castellanización que el mismo Proyecto había difundido previamente.

15 Este proceso fue apoyado por el maestro Arnoldo Chocoj, de Alta Verapaz, quien tenía las funciones de curriculista. Don Arnoldo pensaba que había que incluir lo maya porque eso era importante para el turismo internacional lo cual beneficiaba al país y, por ende, a los indígenas guatemaltecos. Con esta perspectiva facilitó el tratamiento de lo maya y, por ser considerado ya un anciano digno de crédito y respeto, su decisión constituyó un aporte definitivo no sólo para el grupo q'eqchi' sino para todos los jóvenes funcionarios interesados en imprimir de mayanidad su tarea educativa.

16 Muchos maestros bilingües provenientes de San Pedro La Laguna, Santiago Atitlán, San Marcos eran secuestrados por las noches y, atados de pies y manos, eran arrojados en medio del lago Atitlán. La figura cohesionadora de *Maximón*, a nivel religioso, logró darles fuerza para resistir la agresión del ejército, sobre todo después de la matanza de 1982 en la Comunidad de Santiago Atitlán. Según el relato de muchos maestros bilingües, la sola declaración de ser maestro bilingüe era sinónimo de guerrillero o subversivo. (Entrevistas varias a maestros de los cinco Municipios de Sololá durante 1995 y 1996. Santa María Visitación, Xela, San Pedro La Laguna).

17 Me refiero a Manuel Salazar, entonces Director General de Educación; Viceministro en el período en que encabezaba la misma cartera otro maya: Alfredo Tay Coyoy (1995-96). Manuel Salazar fue uno de los firmantes del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (marzo 1995) y a través suyo se canalizaron muchas de las propuestas expresadas por el mundo maya y que se reflejaron en el Acuerdo definitivo. Estos proyectos universitarios y de entidades afines no son los únicos que buscan formar una red. De hecho hay una red en la región andina, con sede en la Universidad de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, que articula proyectos universitarios en Perú, Bolivia, Ecuador, Chile, Argentina. Esta red andina también mantiene conexiones con el programa de Etnolingüística de la Universidad de los Andes, Bogotá. Hay nexos entre la Universidad Huracán de la Costa Atlántica de Nicaragua y PRODESSA de Guatemala.

18 Es conocido el papel que tuvo el artículo de Antonio Pop Caal, *Réplica del indio a una disertación ladina*, en defensa de la mayanidad y en respuesta a los estereotipos ladinos. (Información de Eduardo Pacay, junio 1997). Ver también: Demetrio Cojtí Cuxil. *Ri Maya' Moloj pa Iximulew, El Movimiento Maya en Guatemala*, Cholsamaj, Guatemala, enero de 1997, p. 98.

19 Demetrio Cojtí, op. cit., p. 98-99.

20 Demetrio Cojtí que había estudiado en Lovaina volvía al país a fines de los setenta e inicios de los ochenta, vale decir en plena violencia. Se insertó en una forma distinta de lucha. En la obra que él mismo escribió y vengo citando (p.100) dice que "El sector maya más definido, en cambio, optó por el cambio social, pero sin colonialismo interno, en las organizaciones guerrilleras y en la sociedad por construir."

21 Palabras textuales de Eduardo Pacay, interlocutor de este diálogo. (Xela, junio, 1997).

22 Demetrio Cojtí, op. cit. 1977, p. 11-12.

23 Valiosa lingüista norteamericana estudiosa de las lenguas mayas. Contribuye regularmente con la URL. En CIRMA apoya la formación de jóvenes lingüistas mayas en la descripción gramatical de sus lenguas y en investigación dialectal. (Conversaciones con Nora England y el Equipo de *CIRMA*. Xela-Antigua, julio, agosto, 1996).

24 A esta reunión asistió Eduardo Pacay y fue él el portador de la tesis de *mayanidad* de los guatemaltecos. He reconstruido esta polémica a partir de su relato (Entrevista a Eduardo Pacay, Xela, junio, 1997).

25 Autor de varias obras, entre otras, *El quetzacoatl, serpiente emplumada, Eje de la cultura.*

26 Según el ya mencionado relato de Pacay los mayas yucatecos "*...lloraban por la emoción de saber que había mayas en Guatemala*", (Conversación personal, Xela, junio, 1997).

27 Demetrio Cojtí, op. cit., 1977, p.63.

28 En 1994 visité la región de Copán, área de los chortíes hondureños. Todos son campesinos en condiciones de extrema pobreza que han perdido la lengua. Identifiqué a siete ancianos varones que conservaban algunas palabras del chortí. La comunidad sin embargo, quiere recuperar la lengua. Sugerí que tomaran contacto con la *Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, ALMG*, conocedora de que el chorti se hablaba todavía en Guatemala. En 1996 me informé a través del lingüista maya Celso Chaclán que los guatemaltecos estaban capacitando a los hondureños con una cartilla de alfabetización en chortí.

29 No hay acciones concretas con los beliceños en materia educativa. El PEMBI está apoyando al CNEM para los primeros contactos entre los garífunas guatemaltecos y los hondureños.

30 En esta reunión se presentaron las siguientes experiencias: 1. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cusco, Perú. 2. Universidad Politécnica Salesiana, Programa Académico Cotopaxi, Ecuador. 3. Se incluye también información sobre la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, de la Universidad de Cuenca, Ecuador. 4. La Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. 5. Centro Avelina Siñani, Bolivia. 6. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Chile. 7.Saskatchewan Indian Federate College, Canadá. 8. Ilisimatusarfik, Groenlandia. 9. Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. 10. Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab' Saqarib'al, Guatemala.

31 En el documento *Resumen de la Propuesta de Reforma Educativa en Guatemala, Departamento de Investigaciones de K'amal b'e*, bajo la Coordinación del ex-Ministro de Educación Dr. Alfredo Tay Coyoy, entre las razones que justifican la reforma del sistema educativo, se incluyen los siguientes alarmantes datos comparativos del año de 1994: de cada 100 niños indígenas solo 30 tienen acceso a la educación primaria, mientras de cada 100 niños ladinos tienen acceso 73. De cada 100 adolescentes indígenas sólo acceden nueve a la educación media, mientras que de cada 100 ladinos acceden 31; de cada 200 jóvenes indígenas solo uno llega a la universidad, mientras que de 200 jóvenes ladinos llegan 10. (Documento borrador, fotocopiado, dos páginas).

32 Demetrio Cojtí, op. cit. 1977, p.56.

33 En *Centro América*, Órgano Oficial de la República de Guatemala, Decreto 26-97 del 12 de mayo de 1997.

34 CPE. Documento borrador en discusión, junio 1997, (fotocopia).

35 Entrevista con Eduardo Pacay, (Xela, junio, 1997).

36 Desde su inicio, en enero de 1995, el PEMBI estableció sus objetivos en el espíritu de los Acuerdos de Paz y de la Reforma Educativa. En marzo de ese mismo año de 1995 el gobierno y la URNG firmaron el Punto 3 de los Acuerdos de Paz, el *Acuerdo sobre identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.* Uno de los objetivos del proyecto es precisamente contribuir en el debate nacional acerca de un Modelo pedagógico para la Educación Maya Bilingüe Intercultural.

37 Las áreas curriculares concertadas son: 1. Lenguaje (Lenguas maya y castellano, incluyendo las respectivas gramáticas y literatura). 2. Hombre, sociedad y Naturaleza (que integra la matemática maya y la matemática indoarábiga. Pedagogía Bilingüe Intercultural que, a más de los cursos propedéuticos desarrolla las Didácticas especiales de la EBI); 4. Arte y recreación. Queda como opción; 5. el área de Talleres productivos.

38 Ver PEMBI (de). *Derechos humanos e indígenas: Un enfoque de los partidos políticos, Relato General del Foro Debate Regional,* auspiciado por PEMBI/La Campaña nacional para la Participación Ciudadana. Fundación Rigoberta Menchú. Misión de las Naciones Unidas para Guatemala, MINUGUA, Quetzaltenango, 27 de octubre de 1995 (primera edición, editorial Rutzijol, agosto, 1996).

39 Este foro ha contado con el apoyo intelectual de Mario Roberto Quiñónez, quien actúa de enlace con unas once organizaciones locales de Xela que funcionan como Comisión Organizadora Permanente. La máxima autoridad del Foro es la Asamblea General.

40 Ver Instituto de Formación e Investigación para el fortalecimiento de la Sociedad Civil y el Desarrollo del Municipio, *Munik'at.* Boletín de información del Instituto, Quetzaltenango, febrero-marzo 1997 (año 1, Nº 1).

41 Una sistematización de estos eventos aparece en un trabajo mío *Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala,* en "Pueblos Indígenas y Educación". Abya-Yala, Quito, 1997, p.81-109. (Nº 37-38).

42 CNEMG (ed.) *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala, Conclusiones, recomendaciones y resoluciones,* CNEMG/ Programa de Desarrollo de los Pueblos Maya UNESCO. Editora Educativa. Guatemala 5 de septiembre de 1994, pp 20. Ver: *Fundamentos para una educación maya,* resolución 6, op. cit. p.11.

43 El Seminario Taller bajo el lema *Reforma Educativa Ya!* fue organizado por el *Censo de Estudios de la Cultura Maya,* CECMA, y convocó a las diferentes organizaciones mayas intervinientes en la educación maya y en la educación bilingüe, tanto estatales como privadas. Hay algunos artículos periodísticos sobre el tema. Ver: Estuardo Zapeta, *Pueblos indígenas exigen reforma educativa, Siglo XXI,* domingo

6 de agosto de 1995. Miguel Ángel Velasco Bitzol. Taller indígena sobre reforma educativa. En: *Siglo XXI*, domingo 6 de agosto de 1995.

44 CNEMG (ed.) *Primer Congreso de Educación Maya en Guatemala, Conclusiones, recomendaciones y resoluciones*, op. cit. p. 6.

45 Departamento Técnico Pedagógico. Dirección General de Educación. Región VI. *Propuesta de los Supervisores Educativos de la Región VI para la formulación de bases para la Reforma Educativa*, mecanografiado. Quetzaltenango, 27 y 28 de noviembre de 1995. Sistematizado por Pablo Sum. Quetzaltenango, 31 de mayo de 1996.

46 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit., p.2.

47 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit., p.6.

48 CNEM, *Propuesta del Pueblo Maya para la Reforma Educativa Nacional*, op. cit., p.4.

49 CNEM, *Reforma Educativa, Síntesis de Propuestas y Comentarios*, impresión apoyada por Red Barna. PEMBI/GTZ, UNESCO Mundo Maya, Nawal Wuj. Guatemala, junio 1977, p.80.

50 ASIES/PREAL (eds.). *Reforma Educativa en Guatemala*. Imprenta De Leon, Guatemala, 1977, p.471.

# 4

# INTERCULTURALIDAD Y DESARROLLO CURRICULAR

*Teresa Valiente-Catter*
PROFORMA-GTZ
Perú

*El problema está en que aún no sabemos leer nuestra historia*
Nery Escobar, 15.10.1997

## Introducción

De un concepto desarrollado también en propuestas pedagógicas específicas, como la EBI, la perspectiva intercultural constituye actualmente un eje transversal de diversos procesos de reforma de educación en Latinoamérica. Independientemente de la pregunta si acaso se trata de un efecto de la EBI, de su desplazamiento o aplazamiento, es cierto también que la pluriculturalidad y el multilingüismo ya no son temas de discusión en el debate pedagógico latinoamericano. En constituciones y legislaciones educativas de los respectivos países se reconoce y fomenta el derecho al aprendizaje en la propia lengua y la afirmación de la identidad cultural. Es una evidencia que el proceso de aprendizaje es más eficaz si se parte del contexto de significados en el cual se desenvuelve un niño o una niña y donde desarrolla sus conocimientos, emociones, habilidades y destrezas. Ya no cabe duda que este/a niño/a aprende más fácilmente en su lengua materna la lectura, la escritura y la aritmética. Ya ha sido demostrado igualmente que dicho/a niño/a en edad temprana también puede aprender el cálculo y a leer y escribir en una segunda lengua. Y, de igual modo, se ha probado que el mismo niño o niña puede aprender mejor si primero adquiere en su lengua materna y luego en la segunda lengua las competencias de la lectura, la escritura y la aritmética y de este modo desarrollar sus competencias cognitivas, sociales y afectivas. Finalmente, es cierto que existe un contexto de referencia social y cultural el cual constituye el marco de desarrollo personal y de interacción con el entorno social y natural. Pero, cre-

cer, socializarse y aprender también en otras lenguas y en diferentes contextos son igualmente procesos nada extraños en sociedades multiculturales como las latinoamericanas; por ejemplo, un andino quechua/aymara se siente quechua y se comunica e interactúa en ambos contextos.

Cuanto más obvias son estas afirmaciones tanto más complejo es representarlas en un currículum. Entendemos por currículum el diseño básico o marco de referencia que está al comienzo en toda reflexión relacionada con el proceso educativo y que sirve de orientación en la elaboración del material didáctico, de la metodología así como para la formación y capacitación del personal docente. No se trata de marcos legales e institucionales los cuales están dados según las prioridades de cada país. Se trata de dar transparencia a la articulación de conceptos, intenciones e intereses de una manera coherente pero sobre todo clara para su implementación.

Tradicionalmente las instituciones de educación pública fueron espacios de decisiones uniformes sobre la base de un único curriculum y de planes y programas obligatorios y descontextualizados así como de metodologías centradas en la memorización de contenidos y vinculados principalmente con la enseñanza frontal. Con el reconocimiento de la pluriculturalidad y del multilingüismo de las sociedades nacionales se ha dado un vuelco a esta percepción pedagógica. Las experiencias pedagógicas en realidades multiculturales, y en un comienzo con orientación compensatoria, han revelado que detrás de cada lengua existe un modo de pensamiento y una forma de interpretación del mundo. Sin duda la EBI ha contribuido en el debate del proceso de cambio en diversos sistemas de educación. Pero, también es cierto que los enfoques surgidos muestran la complejidad de una problemática que ha dejado de pertenecer a algunos estratos y que ahora involucra a todos los sectores sociales. En este trabajo trataremos de ilustrar este proceso de cambio en el ejemplo del Perú, a través de algunos aspectos del desarrollo curricular y en sus rasgos más generales.

Actualmente en el Perú hablar de interculturalidad con respecto al curriculum es referirse a diversificación curricular. Y referirse a diversificación curricular es manejar un modelo pedagógico que represente

los diversos actores sociales del país. Términos pedagógicos como competencia cognitiva, integración de contenidos, medición de la calidad educativa, fomento de valores, autoaprendizaje, autoestima, construcción del conocimiento, modernización curricular, etc. son utilizados dentro de este modelo. Las raíces de estas transformaciones se encuentran en la Reforma de Educación de 1972. Ella representa la ruptura de una educación formal concebida fundamentalmente para élites urbanas las cuales no se sentían estorbadas por la diversidad lingüística y cultural. La diferencia campo-ciudad era presente pero no visible. La Reforma de Educación de 1972 surgió ante la necesidad de una educación que representara la pluralidad de la sociedad peruana lo cual implicó, en lo que respecta al sector educación, iniciar un proceso de apertura en la percepción de la realidad pedagógica. La expansión de la escuela pública evidenció diversas realidades sociales y, en consecuencia, diferentes modos de vivir, pensar, aprender y comunicar. La reforma tuvo corta existencia. Su implementación vio la luz solamente tres años. Los recortes presupuestales fueron antesala de su derogación e indujeron a renuncias de muchos de sus defensores.

La derogación tuvo lugar finalmente en 1980. Sin embargo, la corta vida de implementación fue suficiente para que el proceso de apertura continuara con la formulación y/o recreación de propuestas fuera y dentro del marco institucional. Y si bien se dieron nuevas leyes de educación (1980 y 1985) la cuestión pedagógica ya no se limitó a ser únicamente un objeto institucional sino que se había convertido en una cuestión sobre todo de sujetos con intereses, expectativas y contextos de vida tan diferentes como diversas eran sus visiones. De esta manera se puede entender también la resistencia de padres de familia a ciertas modalidades pedagógicas como es el caso de la EBI. Y es que por primera vez en la historia de la educación del país se sintieron/sienten directamente confrontados con sus expectativas, respecto a la educación de sus hijos.

Mediante un mecanismo de absorción y reabsorción de aspectos de innovación pedagógica, antes que por la creación o adaptación de propuestas educativas más globales a la realidad social y pedagógica, empezó en el país a partir de los finales de los 80 un proceso de reajus-

te desde la institución educativa. Con este reajuste se trató de conciliar la brecha entre la intención institucional y los intereses de los sujetos en su diversidad y diferencia. Nos parece oportuno utilizar el vocablo "reajuste" porque transmite el sentido de "tomar medidas". Esta es una peculiaridad del proceso de reforma de educación peruana, al contrario, por ejemplo, de otros países como Bolivia, cuyo proceso de reforma educativa iniciado en 1992, es uno de los más ambiciosos. Empezó con la elaboración de un concepto global de educación que recoge resultados de nuevas experiencias pedagógicas iniciadas en el país con la participación de los diferentes sectores sociales.

Los reajustes o las medidas tienen la particularidad de responder a problemas inmediatos; la idea subyacente es que el concepto global de educación se va formando sobre la marcha, "on the way", a medida que se van solucionando problemas a través de la implementación de nuevos elementos pedagógicos; es decir, debemos imaginarnos como si nos encontráramos frente a un modelo constituido por elementos –las innovaciones– que pueden ser movibles, modificables y/o sustituibles y, en consecuencia, interpretables desde la institución de educación según sus necesidades y prioridades. Este carácter de movibilidad, modificabilidad, sustituibilidad e interpretatibilidad de los elementos responde evidentemente a una idea de adecuación en el proceso de desarrollo curricular. A continuación, y a manera de retrospectiva, ubicaremos en una perspectiva diacrónica algunas fases importantes, bifurcaciones y sinuosos caminos de este desarrollo curricular en el Perú en los últimos 18 años. En estas fases encontraremos ciertas constantes que ayudarán a entender su situación actual así como los conceptos que se manejan.

## Retrospectiva curricular

Las raíces del proceso actual de reforma de la educación en el Perú, y dentro de ella del desarrollo curricular, se encuentran, como ya se ha mencionado, en la reforma de educación de 1972. La diversificación curricular tiene sus raíces en el enfoque intercultural del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno (PEEB-P/Convenio Perú - República Federal de Alemania 1978-1990). El objetivo del PEEB-P fue la

elaboración de material didáctico para las diversas asignaturas de la educación primaria bilingüe. Luego de una fase de negociaciones, preparaciones (1972-1977) y acciones preliminares (1978-1980) el Proyecto empezó en 1980 con la elaboración de textos escolares. Existía un curriculum oficial. Pero, la necesidad de un curriculum específico para la EB(I) fue planteada por primera vez en el marco del proyecto.

En 1983 el equipo de trabajo (INIDE-DDE-GTZ) tomó la decisión de adecuar las innovaciones pedagógicas al curriculum oficial existente. Desde el punto de vista metodológico la decisión del equipo de trabajo fue la más acertada; en las condiciones de aquel entonces esta estrategia tenía una enorme ventaja para la capacitación docente pues los maestros no iban a encontrarse confrontados con dos currícula, uno oficial y otro no-oficial. De la experiencia con la capacitación y la aplicación de la nueva metodología sobre la que se basaban los textos escolares y que exigían una aplicación didáctica apropiada, se llegó a la conclusión de la necesidad de elaborar un concepto de formación docente para la EB(I). La capacitación docente demostró ser un puente necesario para la aplicación de la nueva metodología. Era, sin embargo, también claro que los cursos de capacitación nunca hubieran podido/ni pueden sustituir o resolver a largo plazo los déficits de la formación docente. En los mismos años se empezó junto con el ISP de Puno a elaborar el curriculum para la formación docente en EB(I) así como a formar especialistas en EB(I) mediante el Post-Grado "Lingüística Andina y Educación" en la Universidad del Altiplano de Puno.

Estas fueron las bases que dieron iniciación a un proceso sostenible en el marco de la EBI pero que también contribuyeron en el proceso de cambio en el sistema nacional de educación, por un lado, mediante la elaboración de material educativo y la capacitación docente a través de la adecuación del curriculum oficial existente y, por otro lado, mediante el desarrollo curricular en el marco de la educación básica y de la formación docente, cuyo transcurso se puede reconstruir en una crónica hasta el presente.

*Crónica*

La visualización de determinadas fases nos ayudará, como un primer paso, a entender este desarrollo en sus constantes y variaciones.

1984-1985 En el marco del Proyecto de Puno se:

1) elabora un curriculum para la escuela primaria de EB(I) mediante su adecuación al curriculum oficial existente,
2) elabora un curriculum para la formación docente de EB(I) a través de su adecuación al curriculum oficial existente.

1992-1993 3) Sobre la base de 1) y 2) se elabora en el MED la propuesta del Curriculum de Formación Docente de EBI. Once Institutos Pedagógicos Superiores participan en la elaboración de esta propuesta los cuales, mediante un decreto viceministerial, deben aplicarla como propuesta piloto hasta 1998.

1993-1995 4) En el MED se empieza con la elaboración del curriculum (Estructura Curricular Básica/ECB) para la escuela primaria a nivel nacional. Se tematizan conceptos como "lengua materna" e "interculturalidad".

5) El MED organiza los "Seminarios de Modernización Curricular" para la educación básica. Los seminarios se realizan en las diferentes regiones. Por primera vez se toma en cuenta a nivel nacional elementos que señalan diferencias regionales en lengua y/o cultura.

6) Sobre la base de 3) se elabora en el MED una propuesta curricular para la formación docente a nivel nacional.

1996 7) Comienzo del proceso de reforma en la formación docente con el "Plan Piloto" en 15 Institutos Superiores Pedagógicos. La propuesta de 6) se aplica en estos Institutos; cuatro de ellos habían participado en 3). "Interculturalidad" se con-

vierte en un principio de la formación docente a nivel nacional.

8) En el MED se elabora el curriculum para Inicial-1er y 2do grado (Primer ciclo) de la escuela básica, se trabaja la propuesta curricular para el 3er y 4to grado (Segundo ciclo) y se esboza el curriculum para el 5to y 6to grado (Tercer ciclo). En el diseño se toman en cuenta los conceptos de "interculturalidad", diferencias culturales, el manejo de la(s) lengua(s).

9) Sobre la base de 1) y 8) se elabora en el MED un curriculum de EBI para el 1er y 2do grado de la escuela bilingüe intercultural y que es utilizado en la capacitación docente de EBI.

1997-1998 10) Cuatro de los Institutos Superiores Pedagógicos que participaron en 3) trabajan con este documento curricular para formación docente de EBI. Tres de ellos (Huancavelica, Andahuaylas y Ayacucho) aplican elementos del documento. El Instituto de Loreto continua con el desarrollo de este curriculum y lo adecúa a las necesidades de la región amazónica. Actualmente estas cuatro instituciones pertenecen al "Plan Piloto" de 6) y, de esta manera, son componentes del programa nacional de reforma en la formación docente.

## *Desarrollo curricular ¿tradición o innovación pedagógica?*

Toda reflexión pedagógica parte de un propósito y depende esencialmente de una idea clara de lo que quiere lograr. En el curriculum se expresa esta idea en tanto da respuesta a preguntas pedagógicas básicas con respecto al para qué, qué, cómo, con qué. Es decir, el currículum es una pieza clave de orientación en todo debate relacionado con el proceso educativo. En una primera lectura de la visualización de la crónica curricular constatamos algunas permanencias. Los resultados de una visita realizada en 1995 a ISP's con motivo de la aplicación del do-

cumento 3), la revisión de otros documentos curriculares elaborados en el mismo lapso de tiempo y los resultados de talleres realizados entre 1996 y 1997 en el marco del "Plan Piloto", encontramos un punto de combustión entre un espíritu de tradición pedagógica del sistema de educación peruana, un espíritu de innovación a través el proceso de reforma y un espíritu de transformación mediante propuestas globales alternativas. El mejoramiento de la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de la identidad cultural, la reducción de la tasa de repitencia y deserción y la perspectiva intercultural constituyen un común denominador a los tres espíritus. Estos tres espíritus están estrechamente relacionados dentro de un proceso de adecuación en el cual se puede diferenciar tres tendencias: de adaptación inical, de desarrollo de sistemas paralelos y de una integración por diversificación.

*Adaptación inicial*

La orientación pedagógica es una necesidad básica de todo proceso educativo. El currículum oficial existente cumple con esta función ante la falta de decisión política para definir la creación e implementación de un curriculum con la filosofía de la propuesta pedagógica. Pero, aún cuando existiese una orientación curricular con la nueva filosofía, ella contrastaría con la complejidad de su aplicación si no se posee, herramientas mínimas y la formación adecuada de los recursos que la apliquen.

En el marco de esta adaptación curricular inicial el PEEB-P contribuyó con una nueva metodología en la enseñanza de lengua (en lengua materna y en una segunda lengua), del cálculo mediante el uso de la "yupana", del ábaco andino. Igualmente fue en esta fase, y principalmente mediante la reflexión metodológica en la materia de ciencias naturales, que el concepto de interculturalidad fue tomando cuerpo en el trabajo del proyecto.

Por interculturalidad se entendía el diálogo, el puente de comunicación entre contenidos de diferentes culturas y no como la superposición de contenidos de una cultura sobre los de otra; desde esta pers-

pectiva la propuesta metodológica se basó en la complementariedad de conocimientos y la opción de sus respectivos desarrollos. En la propuesta de las ciencias sociales se acentuó en las experiencias locales desde una perspectiva diacrónica. El modelo pedagógico del PEEB-P fue el de mantenimiento; es decir, la utilización de la lengua materna (quechua o aymara para la región de Puno) como instrumento de comunicación y enseñanza a lo largo de toda la primaria y en todas las materias. Este planteamiento conceptualmente global sirvió como base de replanteamientos en proyectos posteriores (FORMABIAP-Iquitos, PEBIACH-Andahuaylas, CADEP-Cuzco, CRAM-Urubamba, ERA-Puno-/Cuzco, ISP-Ferreñafe, ISP-Jaén, etc.).

*Desarrollo de sistemas paralelos*

Aproximadamente en 1988 se desarrolla en el MED y en el marco de la EBI, a través de la DIGEBIL, una tendencia (1988-1994) lineal correspondiente con la fase de adaptación inicial y que se bifurca hacia la educación básica y la profesionalización y formación docente. De esta manera se reconoce la necesidad de correspondencia entre educación básica y formación docente. No sorprende el surgimiento de sistemas paralelos: por un lado, el sistema nacional con un curriculum de 1985 (aún vigente para la formación docente en los ISP's que no pertenecen al Plan Piloto) que era casi una réplica del currículum de 1980 y éste es en general un reajuste de elementos de la Reforma de 1972 con el curriculum de 1965. Y, por otro lado, un modelo de innovación pedagógica con una perspectiva intercultural que plantea la realidad pedagógica del país a partir del multilingüismo y pluriculturalidad de la sociedad peruana.

Con la derogación de la DIGEBIL en 1992 se interrumpe el proceso institucional de desarrollo curricular con respecto a la EBI. Una excepción la constituyó el ISP de Loreto, el cual continuó desarrollando el documento curricular de 3) tanto para educación básica intercultural bilingüe como de formación y profesionalización docente para EBI y según las exigencias y necesidades lingüísticas, culturales y conceptos de vida de la región amazónica.

*Integración por diversificación*

Elementos del currículum de EBI son replanteados por diversos programas y proyectos, adaptados a los cánones del curriculum de 1985 y adecuados a las particularidades locales y regionales. En 1993 se empieza en el MED con la elaboración de un curriculum para la educación básica. La realización de seminarios regionales de modernización curricular y talleres de trabajo con participación de representantes de diversas instituciones y especialistas, muchos de ellos también con experiencia curricular en EBI, reafirman la necesidad de trabajar con un curriculum diferenciado. Con el concepto de diversificación curricular se refuerza esta orientación; la perspectiva intercultural se convierte en un eje transversal del curriculum nacional.

En talleres de trabajo con participación de diversos especialistas y convocados por el MED (1994-1995) con motivo de la elaboración del currículum de la educación primaria, se debate la necesidad de diferenciar las metodologías de enseñanza respecto de la lengua materna, la segunda lengua y una lengua extranjera.

En la perspectiva de diversificación se trata de flexibilizar el currículum mediante la cuantificación de contenidos. La diversificación curricular es entendida (Curriculum de Formación Docente, pp. 38-39) como el "conjunto de modificaciones que pueden ser introducidas en el currículum oficial vigente para adecuarlo a nuestra realidad ecogeográfica, económico-productiva, sociopolítica y cultural, que es rica y heterogénea. Cuanto más adecuado esté un currículum a las realidades diversas concretas, mayor será su pertinencia. De allí la necesidad de asegurar su flexibilidad. Sin embargo, la diversificación debe mantener la intencionalidad del currículum oficial".

En cuanto al tratamiento de las lenguas, se reconoce la necesidad de metodologías diferenciadas para los primeros grados a fin de asegurar un mejor aprendizaje de y en castellano. A partir del segundo ciclo el castellano se convierte en la lengua de enseñanza lo cual no excluye tomar en cuenta la lengua nativa en las regiones de mayor incidencia. En este planteamiento subyace obviamente un modelo de transición hacia el castellano en el tratamiento de las lenguas.

## Diversificación curricular

La implementación de un sistema integrado de educación nacional mediante la diversificación curricular es la orientación actual en el sistema educativo peruano. En la diversificación curricular subyace una perspectiva intercultural orientada en el diálogo y respeto entre diferentes; el refuerzo de la autoestima es asumida como base de construcción de conocimiento y, por tanto, del mejoramiento de la calidad de la educación.

El desarrollo curricular en los últimos años nos muestra su permeabilidad en tanto, según las necesidades y prioridades de la política educativa institucional, selecciona y adecúa elementos de propuestas pedagógicas globales. En abril de 1996 el MED empezó con el "Plan Piloto" un proceso de reforma de formación magisterial en la especialidad de educación primaria como una medida consecuente al proceso de reforma curricular que se venía desarrollando con respecto a la educación primaria de menores y que exigía ya una formación adecuada de recursos para su implementación. La realidad social pluricultural demandaba una pedagogía diferenciada y orientada al aprendizaje y desarrollo de competencias, el nuevo paradigma. Con el concepto de diversificación curricular se elaboró un diseño pedagógico que integrara la diversidad lingüístico-cultural. Con este enfoque se estableció el tratamiento de 70% de contenidos comunes y obligatorios a nivel nacional y 30% de contenidos con referencia específicamente regional. La diversificación curricular se convirtió en base de la política del sector y, de esta manera, se unificó el currículum y se aplazó el desarrollo de sistemas paralelos.

A continuación presentamos aspectos generales de diferentes estructuras curriculares, y en el ejemplo de las ciencias naturales, orientadas en una perspectiva de diversificación. Se trata de la Estructura curricular básica de Educación Inicial (5 años) y Educación Primaria de Menores. Programa Curricular del Primer Ciclo (ECB); el Programa de Articulación Inicial -Primaria. Primer Ciclo de Educación Bilingüe Intercultural; el Currículum de formación docente para la especia-

lidad de primaria y el Modelo Curricular de Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural.

### *Estructura Curricular Básica de Educación Inicial (5 años) y Educación Primaria de Menores. Programa curricular del Primer Ciclo (ECB)*

El documento usado para este trabajo se aplica desde 1998. La estructura curricular básica (educación inicial –5 años– y de educación primaria) está organizada en tres ciclos (educación inicial y los seis grados) y cinco áreas de desarrollo (comunicación integral, lógico-matemática, personal social, ciencia y ambiente). La ECB consta de tres partes:

*Marco teórico conceptual* (concepción de educación, principios educacionales, principios psicopedagógicos, necesidades de los niños y niñas, fin general y propósitos específicos, principios educacionales, demandas sociales a la educación, misión de la educación primaria).

*Marco curricular* (concepción de currículum, características del currículum de educación inicial –5 años– y de educación primaria). Los componentes esenciales de la ECB son:

a) los ejes curriculares (identidad personal y cultural, conciencia democrática y ciudadana, cultura creadora y productiva) son las líneas directrices, de intencionalidad del sistema educativo, señalan aquello que debe tener prioridad, orientan el trabajo de construcción curricular.
b) los contenidos transversales (educación en población -población, familia, sexualidad-, pluriculturalidad peruana, derechos humanos, seguridad ciudadana y defensa nacional, trabajo y producción) son temas que surgen de los problemas de gran dimensión que afectan a la sociedad peruana pero que son diferentes según la región.

c) los programas curriculares comprenden las competencias que deben lograr los educandos en cada una de las áreas del currículum. Los programas curriculares especifican y precisan lo que se propone en el perfil del educando. Los programas curriculares pasan por un proceso de diversificación que se inicia con la estructura curricular básica y termina con el proyecto curricular del centro educativo y la programación curricular de aula.

*Marco operativo en el cual se diferencia:*

a) un nivel normativo, es decir, la formulación de la estructura curricular básica y la formulación de lineamientos regionales para la diversificación.
b) un nivel operativo, es decir, la construcción de los proyectos curriculares del centro educativo y la programación a nivel de aula.

*Area de ciencia y ambiente*

Esta área curricular consta de tres partes:

a) Fundamentación: se tematiza la interacción con el medio ambiente, sus consecuencias, problemas y posibilidades de solución
b) Cuadro de competencias a desarrollarse según el ciclo. El cuadro se compone de dos partes: las competencias propiamente dichas y las capacidades y actitudes como indicadores del desarrollo de las competencias.
c) Orientaciones metodológicas en base a una estrategia flexible en torno a actividades concretas, es decir, manipular objetos, realizar experimentos, hacer comparaciones, etc.

## *Curriculum de Formación Docente para la Especialidad de Primaria*

La estructura curricular fue elaborada en 1995 y aplicada en el Plan Piloto a partir de 1996. Luego de una evaluación realizada a fines de 1996, se introdujeron algunas modificaciones y en 1997 se aplicó el

nuevo documento que aquí utilizamos. La estructura curricular consiste de una descripción académica compuesta de diez elementos: perfil del egresado de formación docente en la especialidad de primaria, descripción de las grandes áreas globalizadoras, estructura de la carrera, distribución del tiempo, créditos, plan de estudios, carteles de alcances y secuencias de las áreas (ecosistema, sociedad, educación religiosa, comunicación integral, matemática, trabajo y producción, educación), metodología, evaluación y diversificación. Al final del documento se encuentran los sílabos de las asignaturas de los cuatro primeros semestres de la carrera. Las características del perfil del egresado son comunes a todas las áreas, es decir, se trata de un perfil profesional. Dentro de este contexto se consideran dos tipos de competencias que deben desarrollarse a lo largo de la carrera:

a) Lo que los futuros maestros deben hacer aprender a sus alumnos y el sustento teórico de los correspondientes contenidos a nivel profesional,
b) los instrumentos profesionales que, como futuros maestros, deben dominar (p. 8). Los demás elementos del curriculum están descritos tomando en cuenta las características específicas de las áreas. Para nuestro propósito nos referiremos en sus rasgos principales a ecosistema que es el área de formación docente correspondiente para el área de ciencia y ambiente de primaria.

*Descripción (pp. 8-9)*

El área de Ecología se desarrolla en ocho semestres (ciclos), con cuatro horas semanales. El área se inscribe en una concepción integral de la realidad, dentro de la cual los seres humanos interactúan con los otros componentes de la misma en una actividad dinámica. Se ocupa de aquel sector de la realidad compuesto por los seres, objetos, fenómenos y procesos naturales, sector del que el hombre (y la mujer) forma parte. Para los estudiantes de la especialidad de primaria, el área ecosistema se propone lo siguiente:

a) Dotar a los futuros maestros de instrumentos de observación, experimentación y análisis que les permitan investigar su entorno ecológico, aprovechar sus recursos y preservarlo, desarrollando al mismo tiempo sus habilidades intelectuales al más alto nivel posible.

b) Suscitar el compromiso permanente con la defensa del medio ecológico y el aprovechamiento racional de sus recursos, de tal modo que se apoye a las poblaciones en el logro de la alimentación y salud que requieren para lograr una vida mejor y más plena. Compromiso que dará una nueva dimensión a su desarrollo afectivo y moral.

c) Asegurar el desarrollo motor de los estudiantes, especialmente en las destrezas necesarias para trabajar en el campo y en el laboratorio, para desplazarse y para representar sus observaciones e ideas.

d) Entrenar en el manejo de una adecuada tecnología curricular, que instrumente a los estudiantes para facilitar y estimular el respectivo aprendizaje intelectual, ético-actitudinal y motor de sus propios alumnos, asumiendo la responsabilidad de desarrollarlos integralmente en su inteligencia, en su juicio moral, en su afectividad y en su capacidad operativa.

El área se ha organizado en tres subáreas, que ordenan la distribución de contenidos a lo largo de la carrera. Estas subáreas son:

– Ecosistema y currículo; se estudia la propuesta curricular del nivel primario en el área correspondiente, se consolida el dominio de sus contenidos, se aprende una didáctica básica que permita diseñar clases para primaria, ejecutadas primero en forma simulada y luego con alumnos reales, para finalmente ser evaluadas. Esta subárea permite que los estudiantes se inicien en una práctica temprana a la vez que asegura que se subsanen los vacíos que ellos traen de su educación anterior.
– Estudio del Ecosistema; se combinan las diversas ciencias naturales en una perspectiva interdisciplinar para llevar a los estudian-

tes a una visión integrada del mundo natural y de sus distintos niveles de organización.
- Proyectos de transformación del ecosistema; se abordará la problemática de salud y del espacio ecológico y sus recursos, a través de proyectos de investigación-acción que busquen y experimenten en alguna medida alternativas de solución.

*Carteles de alcances y secuencias (pp. 16-19)*

Son matrices de doble entrada en las que se distribuyen los contenidos del área a lo largo de la carrera. La organización global de estos contenidos tiene un orden lógico y un caracter multidisciplinar que, sin embargo, respeta la estructura de las ciencias o disciplinas involucradas. Es interdisciplinar porque combina varias ciencias, que se apoyan unas a otras, en una estructura de conjunto que permite visiones integrales de la realidad estudiada.

Los carteles de alcances y secuencias son documentos orientadores porque, no solo programan sino que establecen el sentido educador de las áreas, pudiendo ser fácilmente actualizados, profundizados y diversificados.

Los ejes verticales de los carteles presentan la estructura temática de un área o subárea y los ejes horizontales los semestres en los cuales se desarrollará.

En el cartel de alcances y secuencias del área ecosistema la estructura temática tiene un caracter teórico-práctico, que combina el estudio de la realidad con sus posibilidades técnicas y operativas de transformación, relacionando a la vez este estudio con las exigencias de su aprendizaje por educandos de primaria. Las tres subáreas concretan esta combinación.

La subárea Ecosistema y currículo trabaja con los seis grados de primaria en los tres o cuatro primeros semestres, estudiando los componentes del currículum oficial del área correspondiente y su relación con el estudio integral del ecosistema. Propone ciertas técnicas sencillas de diseño, ejecución y evaluación de sesiones de aprendizaje de cada grado, apoyadas por la subárea de Psicología, las que se profundizarán

en la subárea currículum, Tecnología y Gestión. Ecosistema y currículum está asociada a la práctica, a través de la cual se realiza su aplicación.

La subárea Estudio del ecosistema recurre a las diversas ciencias que estudian los diferentes niveles de organización de la materia de cualquier ecosistema. Así, la Ecología estudia la organización global de éste; las Ciencias de la tierra, la química y la física estudian los factores abióticos o bíotopo; la biología estudia los factores bióticos o biocenosis. La distribución secuencial de los contenidos de estas ciencias obedece a criterios de creciente complejidad, tanto por el lado del espacio ecológico programado para cada semestre como por el de la estructura de las propias ciencias.

La subárea Proyectos de transformación del ecosistema comprende proyectos de investigación-acción sobre alimentación, salud y producción. Pretende que los estudiantes utilicen sus conocimientos teórico-tecnológicos en la solución de problemas de su medio, los que a su vez son motivadores de nueva investigación y constituyen contenidos fundamentales para una educación para el trabajo especialmente en zonas rurales.

*Metodología (p. 35)*

En la estructura curricular se señalan recomendaciones generales de metodología sin especificar las áreas. Se sugiere tomar en cuenta el aporte de las actuales corrientes constructivistas en los siguientes aspectos:

a) El énfasis del proceso educativo está en el aprender, más que en el enseñar. Por ello, el maestro debe facilitar el aprendizaje y no simplemente transmitir discursos o técnicas.
b) El estudiante es el que tiene que construir su propio aprendizaje significativo.
c) Este aprendizaje debe construirse a partir de aprendizajes anteriores, en el contexto de los cuales, los nuevos adquieren su significado.

d) El estudio y el trabajo en grupo potencian la capacidad de aprender.
e) El error y el conflicto deben ser manejados como nuevas fuentes de aprendizaje.

*Programa curricular del área Ecosistema 1-4 (pp. 47-56)*

El programa curricular de Ecosistema mantiene una estructura única a través de los ciclos:

a) Datos generales (créditos, horas semanales, semestre, profesor); Fundamentación (parte de un tema-problema que requiere solución);
b) Objetivos (enfoque y cantidad según ciclo); Contenidos basados en el sistema de unidades de trabajo cada una de las cuales comprende actividades permanentes (proyectos) y de investigación;
c) Metodología (propuesta de modelos para tratar los contenidos);
d) Evaluación (intelectuales, actitudinales, psicomotor); Bibliografía.

***Programa de Articulación Inicial - Primaria.***
***Primer Ciclo de Educación Bilingüe Intercultural***

Este documento fue elaborado en base del currículum de EBI elaborado en 1992-3 y orientado en los fundamentos de la ECB nacional de 1997 pero con algunas diferencias. Es decir, se trató de una adaptación al documento curricular nacional. La estructura curricular básica de educación bilingüe intercultural consta de dos partes: Perfil del egresado de la educación primaria bilingüe intercultural; Areas curriculares: Comunicación integral (lengua materna y segunda lengua); Naturaleza y sociedad, Lógico matemática y Formación religiosa. Las áreas curriculares de ciencia y ambiente y de personal social de la ECB han sido fusionadas en el área Naturaleza y Sociedad. "Esta integración obedece al hecho de que en los pueblos andinos y amazónicos la relación hombre-naturaleza es muy estrecha ..... Como se podrá apreciar la conformación de esta área ha significado mucho más que juntar lo

que estaba separado: se han formulado competencias nuevas y se han identificado capacidades que integran, en lo posible, aspectos sociales y naturales" (p. ii).

*Area Naturaleza y Sociedad*

Esta área está estructurada en cuatro partes:

a) Fundamentación basada "en la visión integrada del mundo natural y social que poseen los pueblos indígenas"
b) Objetivos (fortalecimiento de la autoestima, reconocimiento de la relación entre sociedad y naturaleza, aprovechamiento racional de los recursos, recuperación de conocimientos y valores locales)
c) Cuadro de competencias y capacidades (habilidades, procedimientos, conceptos y actitudes) para la zona andina y la zona amazónica.
d) Orientaciones metodológicas con enfoque al aprendizaje: partir de la realidad (conocimientos del propio pueblo indígena, partir de sus necesidades, intereses y problemas); promover aprendizajes significativos (establecer relaciones entre los conocimientos, experiencias previas y nuevas experiencias de aprendizaje - perspectiva intercultural); propiciar la comunicación horizontal, a partir de una expresión de sentimientos (diálogo); fomentar la investigación, a partir del desarrollo de la criticidad; promover la creatividad, a partir de la revaloración de los juegos indígenas tradicionales; plantear un enfoque globalizador (interacción entre el medio natural y social mediante una pedagogía de proyectos integradores).

***Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural***

Este documento fue elaborado en 1992-3 con la participación de diversos institutos superiores pedagógicos, especialistas y profesores; consta de dos partes:

a) Contextualización (realidad educativa de poblaciones vernáculo-hablantes, política de educación bilingüe intercultural, problemática educativa),
b) Estructura curricular de la formación docente en educación primaria bilingüe intercultural (caracterización de la formación docente, objetivos, perfil del docente de EBI, matriz de la estructura curricular y descripción de áreas, objetivos de área, contenidos de área: carteles de alcance y secuencia)

*Matriz de la estructura curricular*

Se ha elaborado una matriz común a las áreas y que correlaciona un eje de áreas (ecosistema, sociedad y cultura, lenguaje, matemática, educación y educación religiosa) con un eje de funciones del docente (investigador, promotor comunal, conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje).

*Descripción del área Ecosistema*

El área se desarrolla en seis ciclos (semestres). El énfasis del área está en la relación entre el hombre, el medio, los recursos y las actividades productivas. El área de Ecosistema brinda al futuro maestro conocimientos y habilidades necesarias para comprender los principales problemas ambientales, posibilidades de solución y los instrumentos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños de escuelas primarias. El área consta de tres ejes: el hombre, el medio y sus recursos y actividades productivas; cada eje tiene sus propios componentes:

a) el hombre: hombre, salud, alimentación
b) el medio y sus recursos: el ecosistema, sus elementos y relaciones desde una perspectiva local y científica
c) actividades productivas: producción y tecnología, proyectos, promoción comunal

En el marco de la investigación y la didáctica el futuro maestro aprende técnicas y procesos de investigación así como técnicas culturales de enseñanza y la didáctica de las ciencias naturales

*Objetivos del área Ecosistema*

a) Comprender la cosmovisión propia de cada cultura en cuanto a la relación hombre-naturaleza, complementándola con el aporte de la ciencia y la tecnología
b) Conocer los diferentes componentes del ecosistema independientemente y en sus interrelaciones:
   - medio ambiente y recursos naturales
   - hombre
   - sistema y actividades de producción
c) Reconocer la importancia del ecosistema y del manejo racional de los recursos asumiendo su preservación y defensa
d) Manejar en el proceso enseñanza-aprendizaje las operaciones básicas de proyectos para la preservación y defensa de los recursos y la producción
e) Manejar las técnicas metodológicas pertinentes para el desarrollo del área en cuanto a planificación, implementación, ejecución y evaluación curricular para desarrollar las acciones educativas.

**Perspectiva intercultural y diversificación curricular**

Elementos comunes saltan a la vista en esta breve descripción de la crónica y estructura curriculares. El desarrollo curricular en el Perú evidencia un proceso de cambio en el sistema educativo empezado a comienzos de los años ´70. Los documentos curriculares aquí presentados en sus aspectos más generales nos muestran que las raíces de este proceso se hallan también en el reconocimiento del multilingüismo y la pluriculturalidad de la sociedad peruana. La necesidad de trabajar con un concepto global de currículum, donde el multilingüismo y la pluriculturalidad sean componentes y no simplemente instrumentos del mismo, es obvia. Esto implica trabajar con un enfoque intercultu-

ral, es decir, con un currículum con orientación abierta y flexible. Ambas, orientación abierta y flexibilidad se condicionan mutuamente.

En el proceso de adecuación curricular encontramos la transición de una orientación pedagógica principalmente prescriptiva basada en la enseñanza hacia una orientación pedagógica basada en el aprendizaje. Pero aún subyace una visión de fragmentación en asignaturas. Algunas han sido fusionadas en áreas de conocimiento e inclusive algunas áreas, por ejemplo, las de ciencia y ambiente y de personal social del ECB han sido fusionadas en el área de naturaleza y sociedad en el currículum para el 1er y 2do grado de educación intercultural bilingüe.

En cualquiera de los dos casos la fusión se basa en una idea integral del conocimiento. En la experiencia de EBI, desarrollada en el área andina, la idea de integración de áreas tiene sus raíces en la idea de las ciencias integradas, aplicada en el marco del Proyecto EBI del Ecuador (varios 1988). Conceptualmente se partió de la crítica a la fragmentación del conocimiento y, por tanto, al estudio por asignaturas. Con las ciencias integradas se intentaba evitar el tratamiento de los fenómenos aisladamente y más bien se partía y destacaba la conexión entre los mismos. Este pensamiento se había orientado en una idea globalizadora de cultura. En la elaboración del material didáctico para las ciencias integradas del primer al tercer grado se tomó como base ejes temáticos con contenidos que podían ser tratados desde la perspectiva de las diferentes áreas: lenguaje (lengua materna y segunda lengua), ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas.

En cambio, en el planteamiento actual de diversificación curricular, en el sistema peruano, la idea de integración evoca más bien una perspectiva aditiva de elementos. Esta sería una característica principal en los mecanismos de sustitución y movilidad de los elementos y, en consecuencia, de su selección. Al respecto son aprovechados aspectos de la perspectiva intercultural la cual permite una flexibilización del currículum. Pero, en el marco de la diversificación esta flexibilización también tiene sus límites. En el concepto oficial de diversificación el currículum debe adecuarse a la realidad mediante modificaciones pero sin romper su intencionalidad (pp. 38-39). Es decir, aquí se anuncia, en

cierta medida, un carácter de inflexibilidad que debe mantener simultáneamente la intencionalidad actual del currículum.

El hecho de cuantificar los contenidos cualquiera que sea su proporción nos muestra una apertura del currículum pero también nos plantea una contradicción al propio concepto de diversificación a través de la flexibilización. Esto podría ser también un indicador del aún existente espíritu pedagógico tradicional orientado a la enseñanza y, en consecuencia, a una función principalmente prescriptiva del currículum. Aquí nos preguntamos por los criterios de selección de contenidos y el procedimiento que se utiliza en la transferencia. Esto sería, además, un indicador de la urgencia de una profundización en el concepto de interdependencia en la diversificación curricular, a nivel de áreas y de la perspectiva intercultural con la cual trabajamos. Un seguimiento de la diversificación desde el planteamiento curricular hasta su aplicación concreta en el aula sería de gran apoyo. Un análisis comparativo de los resultados mostraría debilidades y efectos, como es de esperar, lo cual sería una base de orientación en los reajustes tanto en el marco de las áreas, sus interdependencias así como de la conexión entre los niveles. De esta manera se estaría contribuyendo a la construcción de una articulación clara entre fundamentación curricular y su implementación en el nivel operativo.

Dentro de este contexto ¿Cuál debería ser el modelo de perspectiva intercultural más adecuado en una diversificación curricular?

Un modelo único no existe. Diversos trabajos pedagógicos interculturales nos muestran que las experiencias individuales y sociales previas juegan un rol importante en la elaboración e implementación de un modelo. Todas las culturas han desarrollado conceptos propios de interpretación del universo, conocimientos y sistemas de clasificación de los elementos del entorno natural, social y religioso, métodos de aprendizaje y comunicación, diferentes formas de solución de problemas. De igual manera todas las culturas han elaborado sus propias estrategias en el manejo de sus relaciones con otras culturas. Un trabajo pedagógico con perspectiva intercultural en una sociedad pluricultural significa iniciar un proceso de intercambio que no deslegitima ni

lo "propio" ni lo "ajeno" sino que los integra y los enriquece. Esto implica entre otros:

- comprender y aceptar al "otro" en su otredad o alteridad,
- fomentar la autoestima,
- tener conciencia de la fuerza y del valor de la multiculturalidad,
- promover el respeto por la diversidad de manifestaciones culturales,
- tener la opción de elegir entre diferentes formas alternativas de vida,
- desarrollar la capacidad de intercambiar e integrar elementos de diferentes culturas,
- promover la posibilidad del desarrollo de los conocimientos locales,
- sustentar la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Dentro de esta perspectiva la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades en una sociedad multicultural se basa en la comunicación entre diferentes modos de pensamiento. La autoestima del alumno (como escolar, como futuro docente, como docente de aula) es concomitante al desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades. Un aspecto importante de la autoestima es la aceptación, es decir, la consideración que uno tiene de sí mismo en su integridad y que abarca las emociones, experiencias, conocimientos, destrezas y habilidades.

Una estrategia pedagógica intercultural parte de una base segura, de aquello que se es, se sabe, conoce y siente a fin de explorar lo desconocido. Con la experiencia de la exploración se relaciona, compara, contrasta, combina y asocia estímulos diversos. La experiencia implica comunicación, es decir, se trata de una relación interactiva. La opción intercultural se caracteriza por el esfuerzo de comunicar e interrelacionar diferencias; éstas son entendidas como contrarios cuya relación desencadena tensión y fuerza capaz de generar un proceso de transformación en base de su complementariedad, diferenciación o de la combinación de ambos. Esta perspectiva requiere, sin embargo, de una disposición de apertura. Apertura implica intercambio. Contribuir a esta dis-

posición de apertura, es decir, de comunicación, es característica principal de un desarrollo curricular con perspectiva intercultural.

## Siglas

| | |
|---|---|
| CADEP | Centro Andino de Educación y Promoción |
| CRAM | Programa de profesionalización de maestros en zonas rurales andinas del Perú |
| DDE | Dirección Departamental de Educación |
| DIGEBIL | Dirección General de Educación Bilingüe |
| DINEIP | Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria |
| DINFOCAD | Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente |
| EB | Educación Bilingüe |
| EBI | Educación Bilingüe Intercultural |
| ECB | Estructura Curricular Básica |
| ERA | Educación Rural Andina |
| FORMABIAP | Formación Magisterial Bilingüe Intercultural de la Amazonía Peruana |
| GTZ | Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo |
| INIDE | Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación |
| ISP | Instituto Superior Pedagógico |
| MED | Ministerio de Educación |
| PEBI | Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Ecuador) |
| PEBIACH | Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Andahuaylas y Chincheros |
| PEEB-P | Proyecto Experimental de Educación Bilingüe, Puno |
| UNEBI | Unidad de Educación Bilingüe Intercultural |

## Documentos utilizados

Currículo de Formación Docente para la Especialidad de Primaria. En los Institutos Superiores Pedagógicos del Plan Piloto 1996. Documento de trabajo. Ministerio de Educación. DINFOCAD. Lima 1997

Estructura Curricular Básica de Educación Inicial (5 años) y Educación Primaria de Menores (ECB). Programa curricular del Primer Ciclo (primer y segundo grados). Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Lima, 1998

Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Tecnología Educativa. Dirección de Recursos Educativos. Lima, 1993

Programa de Articulación Inicial - Primaria. Primer Ciclo de Educación Bilingüe Intercultural - Documento de trabajo. Ministerio de Educación. DINEIP-UNEBI. Lima, 1997

# 5

# INTERCULTURALIDAD Y REFORMA EDUCATIVA EN TRES PAÍSES ANDINOS

*Wolfgang Küper*
Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ

Si estamos de acuerdo en que la interculturalidad abre un espacio desde lo local hacia lo nacional y lo global, esto significa que la educación bilingüe intercultural actualmente y en base a las experiencias en diversos países no se restringe a aspectos lingüísticos, pedagógicos y culturales sino que también le concierne el aspecto estructural en relación con el sistema educativo del país respectivo.

Dentro de este marco mi tesis fundamental es que este aspecto estructural ha quedado más o menos ausente en las discusiones ya sea de parte de los indígenas, de los movimientos o de los gobiernos, probablemente con excepción de Bolivia. A mi modo de ver como educador y más como administrador educativo, este aspecto estructural es muy importante. Al respecto ya me he referido en un artículo publicado en la revista *Pueblos Indígenas y Educación*[1] pero, pienso que, por un lado, este simposium es un espacio adecuado para discutirlo.

Existen reformas educativas en muchos países, con dinámicas y enfoques diferentes en lo que respecta a la educación bilingüe intercultural. Pero, por otro lado, todavía puede ser temprano para su discusión porque el concepto de interculturalidad aún es débil en las distintas realidades educativas de los países en cuestión. Hay indicadores que señalan esta tendencia. Por ejemplo, Luís de la Torre e Ileana Soto han elaborado un análisis crítico de la educación bilingüe en el Ecuador y afirman: "A riesgo de aparecer extremadamente críticos, afirmaremos con objetividad que el modelo bilingüe opera preferentemente con el estilo metodológico tradicional de la educación, con currículo, textos y materiales, muchos de ellos alienantes. Paradójicamente, el profesor indígena también ha asimilado la forma de maltrato y humillación a sus

estudiantes; los aprendizajes son medidos a través del único instrumento del examen caduco e impositivo sin dar al estudiante la menor oportunidad para que desarrolle la creatividad y peor aún se convierta en "el sujeto de su educación"[2]. Si ésta es la situación cabe preguntarse ¿Cómo se integra el sistema de educación bilingüe en un sistema nacional con esta tradición pedagógica?

Es evidente que en una serie de países latinoamericanos la educación bilingüe intercultural se está imponiendo cada vez más como un sistema propio. La población indígena aún no ha aceptado completamente la educación bilingüe intercultural como forma pedagógica dentro de los sistemas educativos existentes. Esto se debe a que la escuela occidental no representa adecuadamente dentro de su estructura 'la cultura indígena'. Algunos dicen "basta con la escuela moderna, hay que establecer sistemas propios, correspondientes a la cultura". Pienso que en estos momentos no hay alternativas para los pueblos indígenas que la de servirse de las formas modernas de la escuela. Ellas son reconocidas mundialmente y hasta el momento apenas existen otras opciones. A esto me he referido cuando anteriormente mencioné lo local, que es la cultura en sus diferentes formas; lo nacional, que es la organización en la cual vivimos todos y lo global, que tiene su empuje en todas nuestras acciones.

Finalidad e integración son pues conceptos bajo los cuales se pueden entender los sistemas actuales de la educación bilingüe intercultural. ¿Sistemas paralelos o integración? Si se destaca principalmente el aspecto de la integración nos preguntamos ¿cómo están insertados los nuevos sistemas escolares? ¿cómo están insertados los subsistemas en el contexto de los sistemas nacionales? Quiero profundizar un poco esta pregunta sobre la base de un análisis de los documentos más importantes de las reformas educativas que están en marcha en los tres países andinos: Ecuador, Perú y Bolivia.

De manera general se puede decir que hay dos alternativas para una tal integración: una de ellas es comenzar con la lengua materna para introducir al niño en la escuela y luego tan pronto como sea posible, integrar todo el sistema en el sistema nacional. Esto significaría elaborar un sistema especial de educación bilingüe intercultural para la ini-

ciación en el sistema nacional y luego integrar este componente en el sistema nacional. Dentro de este planteamiento no se necesita una escuela secundaria especial para los indígenas sino que al final de la escuela primaria todo está integrado en el sistema nacional. Parece que en el Perú ésta es la idea.

De otro lado, existe la alternativa de la formación de dos sistemas paralelos: un sistema, digamos nacional, para los hispano-hablantes y otro sistema para los indígenas; es decir, se aplica el sistema diferente o separado en la escuela primaria, la secundaria y la universidad. Esto implicaría dos sistemas: desde la primaria hasta la universidad. Mi pregunta es si esto es verdaderamente una alternativa porque en nuestros tiempos se necesitan cartones y calificaciones para entrar en el mundo del trabajo, para entrar en todas las funciones modernas que vivimos. La pregunta es ¿se puede lograr esto con los dos sistemas?

Veamos un poco la situación en los tres países. En el Ecuador existe una reforma curricular después de cuatro años de debate y publicada en 1996. Se trata de una propuesta consensuada para la reforma curricular de la educación básica[3]. Sin embargo, en este momento no es muy clara la situación de este documento, tampoco es clara la situación de la reforma educativa. La educación intercultural bilingüe es apenas mencionada en el documento. De sus 154 páginas solo en tres páginas y media se ha elaborado el capítulo "La interculturalidad en la educación". Pero, cuando se lee con mayor detenimiento se tiene la impresión que más se da importancia a la realidad ecuatoriana como nación y país unificado ocupando el primer plano; mientras que son de interés posterior las diversas nacionalidades y los diferentes contextos sociales, culturales y étnicos.

En el documento tampoco se especifican consecuencias claras sobre el curriculum aunque éste es su enfoque. No existen resultados claros para el curriculum ni por áreas ni en lo referente al pensum, tampoco para una reflexión sobre la interrelación dentro del sistema de la educación bilingüe y el sistema en general de la educación básica ecuatoriana. En el capítulo que se refiere a la propuesta de la reforma curricular para el área de lenguaje y comunicación no se distingue entre lengua materna y segunda lengua. No existe mención alguna sobre las di-

ferentes lenguas que se hablan en el país. En el capítulo respectivo para el área de matemáticas tampoco se menciona nada sobre la matemática tradicional o la etnomatemática. Solamente en el área de ciencias naturales se encuentra dentro de los objetivos una referencia a las diversas culturas. Pienso que de este documento no se puede extraer mucho para nuestro tema.

En el caso del Perú los sistemas están interrelacionados. Al respecto me refiero al documento de la reforma curricular llamado "Plan de desarrollo de la educación a largo plazo 1995 - 2010"[4]. En este documento también se menciona la interculturalidad y expresamente se menciona la educación bilingüe intercultural. A partir del contexto donde se menciona la modalidad de la educación bilingüe intercultural no es difícil incidir que el primer objetivo de esta modalidad es la equidad de la oferta del servicio o como se continúa en el citado documento, garantizar a las poblaciones vernáculo-hablantes su acceso a la educación en igualdad de oportunidades. Pero, al parecer, con esta garantía de acceso se acabó el planteamiento. En el documento no se dice mucho acerca de una respuesta a las necesidades de la estructuración de un nuevo sistema educativo. Dentro de los principios educativos se señala la necesidad de una educación adecuada a la realidad multicultural y multiétnica del país pero sólo de una manera muy general se refiere a su implicancia con respecto a sus funciones de gestión y coordinación en el proceso educativo. El ministerio tiene que elaborar currículos básicos, flexibles y abiertos que toman en cuenta la diversificación de acuerdo a las necesidades regionales, locales y que las identifique con los demás actores sociales del sistema. En el marco limitado de esta presentación no se puede explicar lamentablemente con mayor profundidad la estructuración del sistema educativo. Pero, cabe mencionar que en el documento no se encuentra nada sobre la educación bilingüe. Hay educación a distancia, educación ocupacional, educación especial, educación de adultos, educación de menores, educación pre-vocacional, pero no hay ninguna mención acerca de la educación bilingüe intercultural.

En Bolivia la reforma curricular es considerablemente la más avanzada de todos los países andinos. El documento que utilizaremos

para el análisis de nuestro tema es la ley de la reforma educativa del 7 de julio de 1994[5]. En su artículo 1 esta ley enfatiza la base fundamentalmente democrática de la educación boliviana porque toda la sociedad participa en su planificación, organización, ejecución y evaluación. Con esta base democrática se trata de responder a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones pero también se afirma que es nacional porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográficas y culturales buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común. Y, además, se afirma que la educación boliviana es intercultural y bilingüe porque asume la diversidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

En la ley se dan muchas explicaciones: ¿Cómo cumplir con este artículo para que la educación en el país sea intercultural y bilingüe? Hay capítulos sobre cómo se realiza ésto en la participación popular, en la organización curricular, en la administración curricular, los servicios técnico-pedagógicos y administración de recursos. Lo más importante con respecto a la estructura única del sistema de educación es que hay dos modalidades de enseñanza de lengua en la escuela. La una es monolingüe en lengua castellana, con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. La otra modalidad es bilingüe en lengua originaria como primera lengua y la castellana como segunda lengua. Pero también es necesario decir que aunque la ley de la reforma educativa de Bolivia es bastante progresiva, de hecho no se ha desarrollado mucho hasta el momento. Existe más sobre el papel que en la realidad.

Para resumir voy a destacar los aspectos más centrales de mi exposición: en el Ecuador existe la tendencia de autonomizar el subsistema de la educación bilingüe intercultural por cierto a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe como estructurador del sistema y de las propias escuelas en la primaria y la secundaria. En Perú existe mas bien la tendencia de flexibilizar la educación bilingüe intercultural en la escuela primaria para luego dejarla y continuar en el sistema existente de la secundaria aun cuando bajo la condición de la creación de institutos de formación docente para la educa-

ción bilingüe. Por el contrario, en Bolivia existe un camino claro de integrar la educación intercultural bilingüe y la educación normalmente monolingüe en un sistema único con dos modalidades, con los mismos derechos y de igual equivalencia aunque no se precisa muy bien este concepto. Si bien el modelo boliviano no puede ser necesariamente transferido a los otros países andinos, Ecuador y Perú, se tiene que realizar todavía enormes esfuerzos para definir mejor la posición de la educación bilingüe intercultural en el sistema global educativo.

Pienso que en estos países no se pueden desarrollar sistemas paralelos, tal vez puede ser posible la aplicación de ambas modalidades en la escuela básica a lo sumo en la escuela secundaria. En la gestión curricular hay que tomar en cuenta el aspecto económico. También se debe considerar el aspecto del mercado y finalmente el de la globalización en la cual los países tienen que buscar y encontrar su espacio. Para finalizar pienso que es tiempo que las demandas se conviertan en normativas concretas en el sector de educación en los estados andinos. Sin embargo, hay que añadir que no se trata solamente de los países andinos sino también de otros países como por ejemplo Chile donde esta pregunta es menos exigente con respecto a esta modalidad. Pero, en Guatemala, Colombia tenemos esta misma situación.

Bolivia ha planteado que la política ya no está caracterizada solamente por los intereses del pequeño estrato social superior, que hasta el momento la representaba, sino que mas bien se propone en favor de la inclusión de todos los estratos sociales del país. Eso es para mí lo más interesante, la integración de todos los sectores populares y sociales en un sistema de educación. Y esto no se puede construir solamente de la parte de los indígenas sino también de parte del estado. Solamente dando este paso los países andinos podrán despegar todo su potencial social y poder económico en este mundo. De lo contrario permanecerán detrás del desarrollo de la sociedad universal. Otra vez quiero recordar el artículo de la ley donde verdaderamente se ha elaborado esta unificación y esta relación entre lo local, lo nacional y lo global y se destaca la necesidad de esta visión de combinar estos tres aspectos. En caso contrario, los sistemas educativos tendrían pocas chances de desarrollarse.

## Notas

1 Wolfgang Küper, La Educación Bilingüe Intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países Andinos, en: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 37-38, Julio-Diciembre 1996, p. 3-16, Quito, Ecuador

2 Luís De la Torre, Ileana Soto, Aportes para un análisis crítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Manuscrito, p. 2

3 Consejo Nacional de Educación y Cultura, *Propuesta consensuada. Reforma Curricular para la Educación Básica.* Quito, enero de 1996, 154 pp.

4 Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Planificación Estratégica y Medición de Calidad Educativa, Plan de Desarrollo de la Educación a Largo Plazo 1995-2010. *Esquema de Divulgación*, Lima, 1996, 20 pp.

5 En la hora de la Reforma Educativa. *Ley de la Reforma Educativa*, julio, 1994

# 6
# EL PARA QUÉ DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN

*Sabine Speiser*

La interculturalidad es un concepto o más bien un discurso, que en mayor o menor grado es parte de los procesos de reforma educativa en el subcontinente latinoamericano, sin que se maneje conceptos adecuados, consensuados, ni mucho menos operacionalizados. El presente trabajo pretende aportar unas tesis básicas para la comprensión de la interculturalidad, entendiéndola como principio de la educación en países multiétnicos o bien en todos los países que se ubican dentro de procesos de globalización. Como tal es un principio que va mucho más allá del sector educativo y apunta al desarrollo de sociedades no sólo multiétnicas y pluriculturales por su composición poblacional sino interculturales por sus principios de participación y respeto mutuo en el marco de lo que se denomina *la unidad en diversidad*. Los siguientes enunciados son aportes para una posible fundamentación de la interculturalidad en la educación pero se proyectan conjuntamente con la educación a la construcción de una sociedad en la que todos tengan el mismo derecho y acceso a posibilidades de participación y la sociedad en su conjunto se beneficie de la diversidad de los aportes de los pueblos que conviven en ella.

De entrada quiero precisar el marco en el cual se entiende este aporte a la temática:

1. No se incluye un debate acerca de qué se debería entender por cultura, manteniendo una comprensión amplia del término que abar-

ca el quehacer, la cosmovisión, la lengua, etc. compartidos y transmitidos por un grupo humano. En este contexto se hace especial referencia a las culturas indígenas, incluyendo solo de manera referencial a culturas de grupos étnicos no-indígenas, como son los afroamericanos o poblaciones específicas que, por sus situaciones coyunturales, han desarrollado partes de una cultura propia, como son comunidades rurales mestizas, poblaciones migrantes, etc.

2. En cuanto al "inter" de la interculturalidad en lo que sigue se lo utilizará de manera cualitativa, mientras el termino "pluri" y "multi" se refiere simplemente a un plural de pueblos o grupos sociales con sus culturas, conviviendo en una sociedad o un país determinado.

3. Hablando de educación intercultural (y bilingüe) nos referimos en primer lugar a la educación formal escolar, en la mayoría de los casos limitada a la educación básica o - aún mas limitada a la educación primaria (para algunos países incluso solo los primeros años de la primaria), a sabiendas de que de esta manera quedamos cortos a las exigencias de las organizaciones indígenas que proponen y exigen el derecho a la educación intercultural bilingüe en todo el sistema educativo.

4. La búsqueda de una concepción de la educación intercultural o bien la discusión acerca de qué pudiera ser esta educación intercultural surge de las experiencias de la educación bilingüe en el continente. Es decir, la incorporación de la lengua materna (L1) en la educación (L1 como lengua de instrucción, alfabetización en L1, aprendizaje de la L2 como segunda lengua, etc.) que no satisfacía la demanda de los pueblos indígenas de una educación pertinente para ellos y de ellos en sus respectivas sociedades multiétnicas. Con esto queda también claro que la lengua aunque portadora de y parte de la cultura no es elemento suficiente para cubrir las necesidades y exigencias para una educación en un contexto no sólo multilingüe sino también pluricultural.

5. Tampoco se incluye en este aporte un aspecto que a pesar de ser muy importante, no ha sido trabajado lo suficiente hasta ahora, es decir el desarrollo de metodologías de la educación intercultural a partir de los procesos de socialización en los diferentes pueblos. Para acercarse más a esta temática específica sería necesario desarrollar una siste-

matización de las prácticas de educación y de las diferentes formas de socialización.

¿Cuál es entonces la razón de ser o bien de ser exigida de la educación intercultural además de la educación bilingüe?

**Tesis 1:**

**La educación intercultural refleja la compleja composición de las sociedades multiétnicas y se proyecta para aportar a la construcción de una sociedad intercultural en términos de respeto mutuo, de reconocimiento de un enriquecimiento a través de la diversidad.**

En términos sociales y sociopolíticos, esto es el objetivo de la educación intercultural, y a través de la instalación de un sistema intercultural de educación se pretende lograr lo que no se logró en décadas de educación homogeneizante y castellanizante: la construcción de una sociedad en la cual la mayoría de sus miembros se sientan y sepan que son parte activa de ella, sin que hayan tenido que pasar por una asimilación forzosa. Obviamente con la demanda de la educación intercultural se desarrolló un cambio paradigmático en la visión de la sociedad modelo a la que se espera aportar vía la educación: y no es una sociedad definida por los criterios de un modelo occidental, único, etc. aunque habrá que reconocerse que la nueva visión de una sociedad intercultural, unida en la diversidad aún no encuentra el apoyo social de las mayorías, especialmente las mayorías mestizas.

En el contexto latinoamericano no conviene emplear el término de tolerancia, ya que éste en contextos latinoamericanos por su misma raíz latina evoca el sentido de "aguantar". La exigencia es la del respeto mutuo, como actitud activa y positiva entre los ciudadanos de un país multiétnico y como principio de la política social del mismo, reconociendo la diversidad en igualdad de derechos y presencia.

Si lo dicho se refiere al objetivo social y sociopolítico, al que persigue aportar la educación intercultural, esto permite descifrar también otro objetivo sociocultural ya que en el marco de una sociedad intercultural en este sentido, cada cultura tendrá también la oportunidad de

desarrollarse y de aportar a la construcción de conocimientos significativos.

**Tesis 2:**

**Hablando de la educación formal escolar sobre la cual las políticas sectoriales tienen incidencia habrá que reconocer que el componente intercultural en esta educación no puede ser sino un elemento en el camino hacia la construcción de dicha sociedad intercultural.**

Si la educación intercultural no está acompañada por otras medidas legales, p. ej. políticas lingüísticas, culturales y de una política social correspondiente, difícilmente va a lograr la meta y será un ejemplo más de cómo cargar tareas de la sociedad en conjunto al sector educativo, a sabiendas que desde este subsistema se puede influir pero no suplir las carencias de otros subsistemas y de toda la sociedad. Además tratándose, como se dijo antes, de la educación formal escolar las influencias son mínimas si no están acompañadas –por lo menos– de otras influencias sociales educacionales (en las familias, en los *peer groups*, en las comunidades y barrios, etc.).

Entonces habrá que tener muy en claro que la educación intercultural no logrará el objetivo de construir una sociedad intercultural con las características arriba mencionadas, si a la vez sigue una nítida segregación étnico-social, reflejada en las relaciones de trabajo y servidumbre en niveles muy visibles de la vida cotidiana (además de la historia), como también en la representatividad pública de la sociedad, donde rara vez es un personaje indígena el que represente al país y con el cual la población se logre identificar. Ejemplos contrarios de representatividad de elementos de las culturas indígenas o afroamericanas, sobre las cuales en parte retornemos, son el folklor y el deporte.

Dicho esto, no cabe duda de que, al carecer de las medidas sociopolíticas y sociales, la influencia de la educación intercultural quedará débil y se necesitará de algunas generaciones hasta llegar al objetivo enunciado.

Al respecto es de suma importancia la presencia de las organizaciones indígenas o bien de otros grupos étnicos para mantener la exigencia de estas medidas políticosociales.

Ampliando el título de nuestro simposio se formula una tercera tesis en cuanto al papel de la educación intercultural en toda la sociedad interétnica:

**Tesis 3:**

**Para que la educación intercultural pueda cumplir con su objetivo de siquiera aportar a la construcción de una sociedad intercultural en el sentido de respeto y enriquecimiento mutuo, no es suficiente que se desarrolle en el marco de la educación para y en las sociedades indígenas sino para y en toda la sociedad y sus diferentes grupos sociales y pueblos.**

Es necesario que desde la educación surjan procesos de comprensión tanto desde los pueblos indígenas para otros pueblos indígenas, grupos étnicos y para la sociedad mestiza (nacional, dominante) como desde esta sociedad mestiza (tampoco homogénea) para con los diferentes pueblos indígenas y grupos étnicos en su país y región. Si el objetivo es una mayor comprensión y en base a esto un mayor respeto y aceptación de "lo otro", estos procesos se deben desarrollar desde los diferentes grupos y pueblos que componen una sociedad para poder alimentar la esperanza de que se logre en algún momento una sociedad distinta en términos de interculturalidad.

Al respecto habrá que tomar en cuenta que la educación intercultural cumple además de los objetivos sociales y culturales a los que se proyecta, en primer lugar un objetivo pedagógico básico, que se puede expresar en tres niveles:

1. Arrancar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo que conoce y maneja el niño sujeto de este proceso. Es decir, el punto de arranque debe ser el propio mundo cultural, en las dimensiones en las que lo percibe y conoce el niño por su contexto de vivencia y por su desarrollo cognoscitivo. En este contexto es comprensible que la educación intercultural se maneje como un logro en los procesos de educa-

ción para y en pueblos indígenas, porque los niños indígenas han sido sometidos a una educación no sólo en una lengua que no manejan sino también partiendo de conceptos y representaciones socioculturales que no conocen o que no les eran significativos. En cambio, para los niños de la sociedad "mestiza", por lo menos para los de la clase media, los medios a través de los cuales se desarrolló su educación partieron de lo que conocían (ejemplos de libros de texto, etc.).

2. La educación intercultural se proyecta hacia la comprensión de "lo propio" y de "lo otro" en los diferentes niveles del desarrollo cognoscitivo del niño.

3. La educación intercultural se proyecta hacia el desarrollo de la capacidad de valorar elementos de los diferentes mundos tanto en su propio marco como en la reflexión desde la perspectiva de la diversidad; así mismo se presenta para el desarrollo de estos conocimientos.

Al respecto habrá que tener muy claro lo que se dijo al inicio, es decir el hecho de que hablamos de la educación básica, en primer lugar para niños, lo cual implica que no se puede trasladar el proceso de comprensión mutua en una sociedad compleja a este nivel de educación que por la limitación de edad de sus sujetos.

Por su formación social y su actual papel en las sociedades latinoamericanas se evidencia que la introducción de la educación intercultural en la así llamada sociedad mayoritaria, desde una perspectiva sociopolítica, es aún más importante. Un elemento adicional es la introducción de los criterios y principios de la educación intercultural en áreas de educación de adultos y en los medios de comunicación masiva que se constituyen en poderosos agentes de cualquier proceso de educación.

**Tesis 4:**

**Viendo las diferentes experiencias con educación intercultural es obvio que hasta ahora esta concepción ha sido más una exigencia y un discurso de reivindicación o bien de respuesta a la misma, que una realidad experimentada en la educación, por lo menos en la educación pública.**

Según se ve, una vía en la que se intentó cumplir con las exigencias de una educación intercultural ha sido al nivel de la ampliación de conocimientos. Se partía del supuesto de que haya más aceptación y respeto frente a algo que se conoce que frente a lo desconocido que de por si causa temor y produce por lo menos distancia, ya que fácilmente puede ser comprendido como algo que amenaza lo conocido, es decir lo propio.

Al parecer el mero nivel de conocimientos acerca de otras realidades étnico-culturales en el propio país, en la propia región no permite crear esta actitud de respeto y esta apertura hacia la diversidad. El mero conocimiento (sin poder discutir más detenidamente los niveles y la calidad de estos conocimientos) no puede romper esquemas mentales, emocionales, actitudinales que contradicen al esperado interculturalismo. Obviamente hay que conocer lo que se debería respetar pero sólo conociéndolo a través de una dinámica de aula en procesos de transferencia no se logra el respeto.

Es necesario, por lo tanto, que a nivel "vivencial" en el proceso educativo se trabaje aspectos actitudinales. La educación deberá ofrecer espacios abiertos que permiten y faciliten experiencias tendientes a romper esquemas mentales cerrados donde existen, o a no desarrollar los mismos. Aquí entramos en una amplia área de relaciones alumno-alumno, alumno-alumna, maestro/a-alumnos-maestro/a-padres, etc. y a las propias formas de desarrollar procesos de descubrimiento y aprendizaje que ayuden a desarrollar una mente abierta, curiosa y un acercamiento positivo a algo nuevo. Haciendo experiencias positivas de apertura en el marco de la alteridad, se siembra las condiciones para una actitud intercultural, entendiendo a la interculturalidad como un caso específico de la alteridad.

**Tesis 5:**

**Al reconocer el limitado efecto de diseminar conocimientos, valdría preguntarse además cuál sería la adecuada forma de presentar estos conocimientos en el marco de la educación básica (incluyendo la formación de los maestros para la misma).**

**En varios contextos donde se intentó la educación intercultural, esta transmisión de conocimientos quedó a un nivel folklórico en cuanto a la cultura de los pueblos indígenas u otros grupos étnicos, como el afroamericano, lo cual definitivamente le queda corta a la expectativa de la educación intercultural.**

**A partir de "lo propio" "lo otro" deberá ser presentado como "lo otro" en una normalidad y cotidianidad aceptada.**

Desde conceptos conocidos de las áreas curriculares que manejan los niños en determinadas edades, la educación intercultural, en términos de la transmisión de conocimientos, puede tratar de extenderse a la presentación de otras modalidades que cumplen los mismos objetivos concretos, empezando de aspectos cotidianos como la forma de vivir, de trabajar de vestirse, de hablar, etc.

Es necesario iniciar estos procesos a partir de una autoafirmación de los niños en lo propio para no incidir negativamente en los procesos necesarios de encontrar seguridad en el propio mundo, desarrollar su identidad, cuidando mucho que este "propio" sea el propio real y no un supuesto propio en términos de idealizaciones o proyecciones. Aquí se abre todo un debate acerca de qué hacer con la EIB en las urbes, donde lo propio ya no es lo de la comunidad rural, o bien lo es, pero matizado por otras experiencias de la migración.

De esta manera quizás se podrá también suplir la falta de la experiencia de una convivencia multicultural que –debido a una sociedad segregada y segmentada– se da solamente en determinadas situaciones de barrios marginales de las urbes o bien de zonas de colonización interna. Esta experiencia conscientemente utilizada en el proceso de educación es un elemento enriquecedor para el proceso de la ampliación de conocimientos, siempre y cuando no se quede en lo folklórico, con el único mensaje que "lo otro" es inofensivo porque se presenta y se limita en una determinada danza o un determinado plato de comida típica y reduciendo el mundo cultural del otro a elementos aislados de su contexto.

**Tesis 6:**

**La interculturalidad debe salir de su enfoque bipolar y ampliarse a la realidad de diversidad cultural de un país.**

El tema se complica aún teniendo en cuenta de que las sociedades latinoamericanas no están compuestas simplemente por dos pueblos con sus respectivas culturas, claramente identificables, sino generalmente se trata de una amplia diversidad de pueblos indígenas, poblaciones afroamericanas y una diversidad de modelos culturales de vida entre las poblaciones mestizas, cruzado por estratificaciones sociales y socioeconómicas. Los diferentes intentos de educación intercultural casi siempre estaban caracterizados por (1) una visión bipolar: pueblo indígena X y sociedad blanco-mestiza (entendida como homogénea) y (2) por un esfuerzo bastante difícil de postular y probar: la igualdad de ambos, en términos de valor de cada uno de los mundos culturales.

Sólo la ruptura de esta perspectiva bipolar podrá lograr contrarrestar la débil situación de la respectiva cultura indígena, (1) porque podrá presentar la diversidad de realidades indígenas (llevando a una mayor autoafirmación a través de una mayor representatividad) y (2) porque podrá a la vez mostrar la heterogeneidad del mundo no-indígena. De esta manera se incluirían al discurso de la interculturalidad también sociedades afroamericanas que desde la óptica de la bipolaridad eran ausentes, como también la variedad de sociedades mestizas y cholas, tanto rurales como urbanas que en su diario vivir se encuentran en medio de la "sociedad nacional" que a través de esta apertura muestra su complejidad.

**Resumen:**

Partiendo de estas tesis brevemente enunciadas, la educación intercultural se presenta como un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo tanto en sus metodologías (ampliación de conocimientos, partiendo de lo conocido, propio, abriéndose hacia la cotidianeidad y normalidad de otras formas de vivir, facilitando experiencias, etc.) como en sus contenidos y referencias. En la medida en la que la educa-

ción intercultural logre desarrollarse en esta complejidad, en los diferentes niveles del proceso educativo, respondiendo a las posibilidades y las etapas del desarrollo cognoscitivo de los niños e involucrando a través de las estructuras de participación a la comunidad educativa, se podrá esperar que logre realizar su aporte a la construcción de una sociedad de mutuo respeto frente a la diversidad, en la cual en base a este respeto sea posible también la crítica, sin que sea una crítica radicada en la mera diferencia del "otro", descalificándolo, o bien impidiéndole su derecho a formar parte de una sociedad compleja y enriquecida.

# SEGUNDA PARTE

## *Consideraciones lingüístico pedagógicas*

# 7

# LA ELABORACIÓN DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA LENGUAS MAYAS EN GUATEMALA DENTRO DEL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL

*Klaus Zimmermann*
Universidad de Bremen, Alemania

## Introducción

Desde hace algunos años el concepto de *Educación Bilingüe e Intercultural* (EBI) se viene estableciendo en el ámbito de la educación indígena en América Latina.[1] Esta concepción es considerada como la más avanzada para responder a las necesidades étnicas y culturales de las poblaciones amerindias, pues concede la posibilidad de un desarrollo autodeterminado y una educación que integra realmente la propia cultura, después de tantos siglos de opresión y discriminación y de decenios de programas educativos asimilacionistas que se habían escondido bajo el término de educación bilingüe. Así, hoy en día, el concepto de Educación Bilingüe Intercultural se ha convertido en un lema político muy de moda que no falta en casi ningún discurso de política educativa indigenista.

Hace unos quince años, argumentar en favor de la EBI en América Latina era algo arriesgado pues a quienes lo hacían se les trataba de romanticos. Hoy en día, sin embargo, la EBI ha llegado incluso a imponerse como política educativa oficial en muchos países con minorías étnicas amerindias como Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia (quedando como propuesta política en México y Honduras). Esto demuestra un cambio tremendo en las ideologías de políticas indigenistas y educativas.

Sin embargo, no queda ninguna duda que actualmente faltan casi todos los medios para llevar a cabo esta empresa tan importante para el establecimiento de un sistema democrático en los países con una población autóctona, como es el caso de Guatemala. En el presente ensayo me dedicaré a esclarecer los problemas que surgen en la enseñanza de conocimientos cognitivos sobre la lengua materna (maya), como parte del conjunto de la enseñanza de la lengua materna y presentaré el marco para confeccionar una "gramática pedagógica". Me queda por remarcar que este ensayo es fruto de un taller sobre la elaboración de gramáticas pedagógicas para las lenguas k'iche', mam y tz'utujil llevado a cabo con miembros del *Proyecto de Educación Maya Bilingüe e Intercultural* (PEMBI) en Quetzaltenango en agosto de 1996.

## La situación guatemalteca en la actualidad como contexto de la EBI

La situación en Guatemala es algo excepcional. A pesar de existir 22 grupos étnicos distintos se puede observar que dentro del tronco maya[2] hay una cohesión supraétnica. Además, los mayas manifiestan una identidad étnica y cultural más firme y desarrollada que muchos otros pueblos amerindios. El hecho de no haber resultado vencidos en esta guerra civil de los últimos 30 años, así como el de tener en una mujer maya (Rigoberta Menchú) un Premio Nobel de la Paz, contribuyeron a la formación de una autoconciencia y una autoafirmación excepcional. Los mayas tienen también la ventaja de contar con algunos intelectuales entre sus miembros, a pesar de que muchos de ellos y muchos activistas murieran durante la guerra civil, causando una pérdida grave en sus recursos intelectuales.

Después de la firma de los Acuerdos de Paz, el 29 de diciembre de 1996, entre el Gobierno de Guatemala y la URNG (Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca) hay posibilidades inminentes de establecer políticas educativas similares en Guatemala. Ya en los Acuerdos de Paz (Punto 3: Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas) estaba prevista una Reforma Educativa que incluyera la educación bilingüe intercultural.

Sin embargo, siempre que un concepto elaborado en el seno de la comunidad científica y universitaria se convierte en lema político aparecen confusiones. Así es que en el quehacer cotidiano de la educación y enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias y grados escolares no se sabe todavía lo que significa concretamente este concepto de EBI. ¿En qué se distingue la enseñanza de física, biología, matemáticas, ciencias sociales, educación musical y artística en el contexto de la EBI, de la enseñanza de estas materias en una educación monolingüe?

La educación de los grupos indígenas mayas en Guatemala ha seguido, con algunas excepciones de iniciativas privadas y del proyecto PRONEBI en los años 80, los principios de la educación destinada a los hispanohablantes.[3] Esto causó una multitud de problemas y conflictos para el niño y la niña mayas monolingües o bilingües incipientes: incomunicación, incomprensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia cultura, desprecio de la propia identidad, resistencia sicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar y otras consecuencias más.

Existe el gran peligro de que en el ámbito político muchos piensen que un lema popular y la buena voluntad son suficientes para llevar a cabo la secular obra de la educación bilingüe e intercultural. Algunos creen que bastaría con traducir los libros escolares de texto existentes a las lenguas indígenas. No obstante, la tarea es mucho más difícil y compleja. Para demostrar lo que se tiene que hacer es conveniente distinguir dos problemas:

- Hay que definir lingüística y pedagógicamente en qué consiste la EBI. Esto significa definir los objetivos generales de la educación de alumnas/alumnos indígenas, derivando de ahí los contenidos y habilidades concretos que se tienen que enseñar en cada materia de la EBI, establecer un currículo y una progresión de desarrollo específicos para la EBI que reflejen el hecho de la copresencia de dos o más culturas a enseñar y, finalmente, decidir la forma concreta de la interrelación de las culturas copresentes, es decir, en qué medida es posible una forma integrada y en qué medida se tiene que considerar una forma confrontativa.

- Hay que saber que para llevar a cabo la EBI es necesario proporcionar los recursos materiales y humanos adecuados.

## Requisitos para la Educación Bilingüe e Intercultural en Guatemala

Por faltar en Guatemala una tradición en EBI, nos encontramos prácticamente al inicio de esta tarea. Las experiencias existentes son los resultados del Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI) que funcionó, con ayuda del USAID, entre 1986 y 1993[4], así como la labor del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar.[5] Recientemente empezó otro proyecto, el de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI) del Ministerio de Educación, con ayuda de la GTZ. Sin embargo, hay poco material y personal capacitado. Queda casi todo por hacer. Para mencionar solamente algunos ejemplos: Se necesitan libros escolares de texto para todas las materias en lenguas indígenas diseñados según los criterios de la EBI, además de otros materiales didácticos. Se tiene que formar al profesorado capacitándolo para la EBI, lo cual no sólo implica el conocimiento de la lengua indígena que hablan las alumnas y los alumnos (el maestro debe ser miembro de la misma etnia y en muchos casos debe ser también hablante de la misma variedad regional de la lengua indígena respectiva), sino poseer una formación o capacitación específica y profunda para poder enseñar con éxito los objetivos, los contenidos y las habilidades definidos por la EBI.[6] Esto se presenta todavía más urgente si se considera que los actuales profesores (que van a constituir durante muchos años la mayoría del cuerpo docente), al ser los primeros de una innovación secular, no tuvieron la oportunidad de aprender durante su escolaridad algo de su propia lengua y cultura: no la saben escribir ni tienen el menor conocimiento cognitivo acerca de su estructura gramatical.

La mayoría de las lenguas mayas en Guatemala no dispone hasta hoy de una ortografía oficial. En los últimos años se han propuesto sistemas diferentes que todavía no gozan de consenso. Para enseñar las lenguas es indispensable una ortografía práctica, pero no es necesario

que se elabore un sistema *perfecto*. Lo que hay que tener claro con respecto al concepto de ortografía es que la gran variedad lingüística inherente a la naturaleza de las lenguas naturales y por definición el concepto de *orto*grafía no permite que se respeten todas las idiosincrasias de cada variedad local en la escritura. Téngase en cuenta que las ortografías de las lenguas occidentales también son imperfectas, algunas, como la de la lengua más hablada y prestigiosa, el inglés, son incluso muy asistemáticas.

Otro problema grave es la falta de una planificación terminológica que haga frente a la multitud de conceptos emanados de la cultura occidental, consecuencia del impedimento del (auto)desarrollo de las culturas amerindias durante los últimos cinco siglos. Actualmente ya están trabajando en la *Academia de Lenguas Mayas de Guatemala*[7] grupos de lingüistas para crear tales neologismos. Cabe recordar la importancia y la magnitud de esta labor, señalando que varias comunidades lingüísticas minoritarias, como por ejemplo la catalana, han tenido y tienen el mismo problema (claro que más fácil en este caso por su condición de lengua románica y una infraestructura científica elaborada) y que han logrado bastante.[8]

Entre los recursos materiales no solamente hay que mencionar los libros escolares como tales sino también el saber requerido para confeccionar tales libros. La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, etc., del pueblo maya respectivo requiere a su vez su investigación en universidades y centros específicos de investigación. Siempre hay que recordar que los contenidos escolares no existen como tales sino que todo saber es resultado bien de experiencias inmediatas o (en la mayoría de los casos) de una labor tipo investigación.

Tradicionalmente se acostumbra en la enseñanza de la lengua materna a incluir textos (narrativa, poesía, etc.) de escritores, es decir, de personas que dominan con mayor perfección su lengua. Para las lenguas mayas habrá que estimular la producción literaria, hecho necesario, por un lado, para el desarrollo de la misma cultura, y, por el otro, para disponer de un corpus de textos para la escuela.[9]

## Interculturalidad y educación

La aplicación del concepto de interculturalidad a la educación presenta un montón de problemas prácticos, de ahí que creo conveniente aclarar algunos aspectos.

### *El concepto de interculturalidad*

Me parece importante distinguir dos conceptos de interculturalidad, que se manejan con frecuencia en las discusiones actuales. El primer concepto puede llamarse concepto descriptivo-crítico y el segundo concepto político-pedagógico.

Interculturalidad en el sentido descriptivo tiene como objetivo en antropología, sociología y sociolingüística, analizar lo que pasa cuando se encuentran o enfrentan dos o más grupos étnicos y/o culturales. Acorde con las características conflictivas de muchos de los encuentros interculturales se suelen destacar aquellos que tratan aspectos conflictivos, así como la tendencia a presentar análisis críticos que resultan incluso denunciadores de procesos abiertamente discriminadores o de malentendidos interculturales, que se producen sin la voluntad de los interactuantes y que conducen a situaciones conflictivas. Esto es muy comprensible. Sin embargo, no hay que olvidar que en el mundo existen también encuentros interétnicos e interculturales que no son conflictivos, sino enriquecedores para ambas partes.

El concepto político-pedagógico se deriva del concepto descriptivo-crítico. Constituye la contrapartida de éste y puede definirse como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a terminar con los aspectos y resultados negativos de las relaciones interculturales conflictivas. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho de vivir la propia cultura, a la tolerancia y, en fin, a la autodeterminación cultural. Cabe advertir que en América Latina, después de 500 años de opresión (no sólo) cultural, no basta con tomar una nueva actitud de tolerancia y con garantizar el derecho de vivir su propia cultura, sino que esta nueva política tiene la obligación de incluir la *ayuda a la recu-*

*peración cultural*, ya que esta recuperación requiere recursos materiales y humanos.

El por qué de la interculturalidad como meta política deriva de los efectos negativos de las políticas anteriores:

1. Es una consecuencia lógica de los derechos humanos.
2. Es una consecuencia lógica de la ética. El que no admite a otros el derecho de autodeterminación cultural, nunca en el futuro podría argumentar en contra de una política discriminatoria de su propia cultura/lengua.
3. Hay que mencionar también un argumento económico. La economía requiere recursos intelectuales (humanos). La opresión cultural, la escolarización imperfecta en combinación con el intento de asimilación cultural ocasionan, sin embargo, un alto grado de desertores o egresados que por el deterioro de su identidad cultural -que es parte de su identidad personal-, quedan profundamente lesionados en su personalidad. Un ser humano que sufre de tal lesión no podrá desarrollar las energías y motivaciones necesarias para contribuir en las actividades creativas y útiles de un país. Una persona con identidad deteriorada se ocupa inconscientemente de sus problemas de identidad. Sólo algunos pensadores, escritores e intelectuales pueden llegar a objetivar el deterioro de su cultura, transformándolo en finalidad de análisis y sacar incluso un "provecho" haciéndose ideólogos de la resistencia cultural y política. La mayoría gasta sus esfuerzos en una actividad semi-asimilacionista y semi-resistente. Otros pueden llegar incluso a oponer una resistencia masiva y militar.
4. Las relaciones interétnicas e interculturales de mutuo respeto y dignidad que proporcionan una identidad positiva a cada uno (en términos étnicos y culturales) y una autoestima positiva (en términos individuales), disminuyen la posibilidad de futuros conflictos, que son malos para la vida social en general y para la economía en particular.

La interculturalidad como meta política debe manifestarse en todos los ámbitos de la estructura estatal empezando por la cooficializa-

ción de las lenguas por regiones, el empleo de las lenguas mayas en la prensa, radio, televisión, en los letreros y carteles, en la administración regional y municipal, en la jurisdicción y, evidentemente, también en la educación. Aquí no podemos profundizar sobre la interculturalidad en los ámbitos político, administrativo, económico y jurisdiccional. Mi intención es más bien la de plantear los problemas que se presentan en el campo de la educación, y, particularmente, en la enseñanza de la lengua materna (maya) y de la segunda lengua dominante y vehicular (la castellana). Sin embargo, quiero enfatizar que la interculturalidad como meta política no puede funcionar restringiendo las actividades al ámbito de la enseñanza. Es necesario introducir la interculturalidad también en los otros campos mencionados, pues hay una relación de interdependencia: por un lado, la interculturalidad en el contorno de la estructura estatal no puede funcionar sin un dominio previo y elaborado de la lengua maya, meta que debe garantizar la escuela; por otro, el aprendizaje de las lenguas mayas, escritas, elaboradas y adecuadas para todos los usos de la vida pública, no tiene sentido si no existen espacios para su uso en la vida profesional, como ocurre actualmente al restringirse el uso de la lengua maya a la vida familiar y a las situaciones informales.

Generalmente, cuando manejamos el concepto de interculturalidad en términos político-educativos, pensamos -de manera simplificadora- en la cultura hispanohablante ladina con una fuerte impronta de la cultura europea/norteamericana-occidental por un lado, y en las culturas amerindias por el otro, ya que la problemática más traumática reside en las diferencias entre estas dos culturas (dejando aparte de momento la multitud de manifestaciones que existen dentro de cada una) así como en la relación de opresión y explotación que tanto en el pasado como en el presente se ha mantenido entre ellas. Cabe recordar que, a pesar de la homogeneidad que sugiere el concepto de cultura amerindia o cultura maya, las culturas y lenguas mayas (y la xinca y garífuna) manifiestan diferencias considerables entre sí. Por ello, y para reforzar los lazos culturales entre los distintos grupos étnicos, sería necesario aplicar también el concepto de interculturalidad, facilitando el conocimiento de otras lenguas y culturas mayas a los miembros de cada gru-

po étnico. Desde el punto de vista de los conocimientos culturales esto no sería muy difícil. Más difícil y hasta cierto punto imposible sería, sin embargo, un proyecto de enseñanza que pretendiese, por ejemplo, enseñar la lengua kaqchikel a los mames o la lengua q'anjob'al a los k'iche' o incluso varias lenguas mayas a los miembros de otros pueblos. Me parece que los recursos humanos y materiales para tal empresa no están disponibles en este momento, en el que se trata ante todo de establecer la enseñanza de la lengua maya materna.

Algo parecido puede decirse acerca de la propuesta –del todo justificada– que la educación bilingüe intercultural implique la enseñanza de las culturas y lenguas mayas (o por lo menos una de ellas) como segunda lengua a la población ladina. No sólo sería bueno, sino lógico y hasta cierto punto necesario para garantizar en el futuro el mutuo entendimiento deseado. Sin embargo, los pocos recursos disponibles y la urgencia de prestar una "etnoeducación" a la población maya, a la que le falta prácticamente todo y para la que se necesitan enormes recursos, nos lleva a sugerir la postergación de esta parte del proyecto en un futuro (ojalá no tan lejano).

## *La interculturalidad en el ámbito escolar*

En el ámbito escolar se nos presenta un problema: ¿Cómo introducir elementos de las dos culturas en el currículum escolar y en las diferentes materias? Partiendo del hecho de que la pedagogía del español es más avanzada y que para las demás materias a enseñar existe una experiencia rica en el mundo occidental y en la educación guatemalteca, hay que tomar como punto de partida –por razones prácticas– el currículo y la experiencia nacional, preguntándose en qué forma se tiene que alterar el sistema existente para incorporar elementos de las culturas mayas. Hay propuestas en la Guatemala de hoy, referidas a que en el futuro se debería seguir una "pedagogía maya". Es obvio, que hasta hoy en día, algo que podría llamarse una pedagogía específica maya no existe. Entonces ¿en qué podría consistir ésta?

Es evidente, que cada época, cada país e incluso cada partido político o entidades como las iglesias (católica o protestante) postulan *va-*

ción de las lenguas por regiones, el empleo de las lenguas mayas en la prensa, radio, televisión, en los letreros y carteles, en la administración regional y municipal, en la jurisdicción y, evidentemente, también en la educación. Aquí no podemos profundizar sobre la interculturalidad en los ámbitos político, administrativo, económico y jurisdiccional. Mi intención es más bien la de plantear los problemas que se presentan en el campo de la educación, y, particularmente, en la enseñanza de la lengua materna (maya) y de la segunda lengua dominante y vehicular (la castellana). Sin embargo, quiero enfatizar que la interculturalidad como meta política no puede funcionar restringiendo las actividades al ámbito de la enseñanza. Es necesario introducir la interculturalidad también en los otros campos mencionados, pues hay una relación de interdependencia: por un lado, la interculturalidad en el contorno de la estructura estatal no puede funcionar sin un dominio previo y elaborado de la lengua maya, meta que debe garantizar la escuela; por otro, el aprendizaje de las lenguas mayas, escritas, elaboradas y adecuadas para todos los usos de la vida pública, no tiene sentido si no existen espacios para su uso en la vida profesional, como ocurre actualmente al restringirse el uso de la lengua maya a la vida familiar y a las situaciones informales.

Generalmente, cuando manejamos el concepto de interculturalidad en términos político-educativos, pensamos -de manera simplificadora- en la cultura hispanohablante ladina con una fuerte impronta de la cultura europea/norteamericana-occidental por un lado, y en las culturas amerindias por el otro, ya que la problemática más traumática reside en las diferencias entre estas dos culturas (dejando aparte de momento la multitud de manifestaciones que existen dentro de cada una) así como en la relación de opresión y explotación que tanto en el pasado como en el presente se ha mantenido entre ellas. Cabe recordar que, a pesar de la homogeneidad que sugiere el concepto de cultura amerindia o cultura maya, las culturas y lenguas mayas (y la xinca y garífuna) manifiestan diferencias considerables entre sí. Por ello, y para reforzar los lazos culturales entre los distintos grupos étnicos, sería necesario aplicar también el concepto de interculturalidad, facilitando el conocimiento de otras lenguas y culturas mayas a los miembros de cada gru-

po étnico. Desde el punto de vista de los conocimientos culturales esto no sería muy difícil. Más difícil y hasta cierto punto imposible sería, sin embargo, un proyecto de enseñanza que pretendiese, por ejemplo, enseñar la lengua kaqchikel a los mames o la lengua q'anjob'al a los k'iche' o incluso varias lenguas mayas a los miembros de otros pueblos. Me parece que los recursos humanos y materiales para tal empresa no están disponibles en este momento, en el que se trata ante todo de establecer la enseñanza de la lengua maya materna.

Algo parecido puede decirse acerca de la propuesta –del todo justificada– que la educación bilingüe intercultural implique la enseñanza de las culturas y lenguas mayas (o por lo menos una de ellas) como segunda lengua a la población ladina. No sólo sería bueno, sino lógico y hasta cierto punto necesario para garantizar en el futuro el mutuo entendimiento deseado. Sin embargo, los pocos recursos disponibles y la urgencia de prestar una "etnoeducación" a la población maya, a la que le falta prácticamente todo y para la que se necesitan enormes recursos, nos lleva a sugerir la postergación de esta parte del proyecto en un futuro (ojalá no tan lejano).

### *La interculturalidad en el ámbito escolar*

En el ámbito escolar se nos presenta un problema: ¿Cómo introducir elementos de las dos culturas en el currículum escolar y en las diferentes materias? Partiendo del hecho de que la pedagogía del español es más avanzada y que para las demás materias a enseñar existe una experiencia rica en el mundo occidental y en la educación guatemalteca, hay que tomar como punto de partida –por razones prácticas– el currículo y la experiencia nacional, preguntándose en qué forma se tiene que alterar el sistema existente para incorporar elementos de las culturas mayas. Hay propuestas en la Guatemala de hoy, referidas a que en el futuro se debería seguir una "pedagogía maya". Es obvio, que hasta hoy en día, algo que podría llamarse una pedagogía específica maya no existe. Entonces ¿en qué podría consistir ésta?

Es evidente, que cada época, cada país e incluso cada partido político o entidades como las iglesias (católica o protestante) postulan *va-*

*lores* educativos diferentes. Quiero mencionar solamente algunos conceptos para ilustrar el campo: orden, limpieza, capacidad crítica, autonomía, espíritu científico, amor a la patria, religión, espíritu progresista o tradicional, etc. Definiendo así la pedagogía maya, no es sólo posible, sino incluso muy probable que se llegue a desarrollar una pedagogía particular. Si ésta será esencialmente maya, en el sentido de que no exista algo parecido en otras partes del mundo, es dudoso. La pedagogía no se define solamente a partir de los valores básicos a enseñar, sino también a partir de conocimientos "científicos" acerca de las condiciones y estrategias de aprendizaje por parte del niño o niña, de estrategias de presentación de contenidos por parte del maestro (didáctica) y de muchas otras más. Considérese, además, que la pedagogía tiene un aspecto universal (las capacidades intelectuales son -a pesar de las diferencias individuales- las mismas entre los seres humanos) y un aspecto cultural (las condiciones materiales, del medio ambiente, de nutrición, de varias actitudes como la actitud hacia la escuela en general, hacia el *status* del niño frente al de la niña, hacia el tiempo disponible, etc., no son las mismas). Si estas diferencias mencionadas permiten hablar de una pedagogía maya es dudoso, pues son condiciones que se hallan igualmente en otros grupos amerindios del continente, así como en África (además, se encontraron en siglos pasados en ciertas regiones de Europa).

Para la EBI es necesario la elaboración de un currículo específico, sin embargo, no me parece viable la invención de un currículo con contenidos completamente nuevos, basados únicamente en las culturas mayas. Será preciso basarse, de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos existentes, elaborados por la ciencia de la educación, sobre todo en el mundo occidental. Lo que sí es necesario en la Guatemala actual es la aplicación de una pedagogía de la paz o de la reconciliación entre la población ladina y la población indígena (maya), cuya interrelación se ha caracterizado durante siglos, y especialmente durante los últimos treinta años, por una verdadera guerra interétnica, a veces fría, a veces caliente.

Cabe señalar, que la inclusión de objetivos pedagógicos y de contenidos de dos culturas, la maya y la occidental, evidentemente no es fá-

cil y puede causar contradicciones y problemas. Se tiene que distinguir dos tipos de problemas:

1° Contradicciones de contenidos culturales que requieren comportamientos opuestos o excluyentes;

2° Problemas de índole práctico, es decir, temporal por el hecho de que, al mantenerse el mismo período de escolarización que para la educación monolingüe, no habrá tiempo para tratar todas las materias o partes de ellas que normalmente se enseñan en escuelas monolingües, por lo que, en consecuencia y en favor de las nuevas, habrá que "sacrificar" algunas o hasta muchas de ellas.

Ante esta situación me parece que se pueden distinguir tres modos de interrelación posible entre las culturas: a) el modo agregativo, b) el modo confrontativo y c) el modo integrativo.

El *modo agregativo* introduce elementos mayas en el currículo sin alterar los ya existentes. En vez de hablar sólo sobre la historia, la biología y la geografía como antes, agrega conocimientos sobre historia maya, nombres geográficos mayas, nombres de plantas mayas, etc. En lo que respecta a la lengua, este modo añade a la enseñanza del castellano -que sigue el mismo patrón didáctico que antes- la enseñanza de la lengua k'iche', kaqchikel, mam, tz'utujil u otras. Actualmente, se pueden apreciar características de este modo en los primeros intentos de introducir la educación bilingüe en Guatemala (y otros países). Éstas se manifiestan, por ejemplo, en la manera de colocar los calendarios mayas en las escuelas, en la manera de utilizar la iconografía maya clásica para el adorno gráfico de libros o carteles escritos en castellano, así como en la manera de enseñar las cifras mayas -sin llegar a utilizarlas en las operaciones de cálculo-. Cabe recalcar, que este modo no se ocupa de las posibles contradicciones entre contenidos mayas y occidentales.

El *modo confrontativo* o *contrastivo* parte del conocimiento de que las culturas concernientes son bastante diferentes, que sus expresiones han sido (y son) rasgos que permitían reconocer a la parte de la población que ha sido objeto de discriminación y que –subjetivamente– fueron origen de la relación conflictiva entre la población maya y la ladina. Por ello, los protagonistas deben ser conscientes de que no sólo deben limitarse a agregar elementos mayas al currículum existente, sino

que tienen que compararlos explícitamente como un paso didáctico constitutivo, respetando el espíritu de reconciliación y el nivel de reflexión del alumnado según su capacidad relativa a su edad. Además, deben fomentar el mutuo entendimiento requerido tanto para hoy como para mañana, pero sin ocultar los acontecimientos históricos y las estructuras de discriminación todavía existentes.

A título de ejemplo se pueden mencionar comparaciones de la cosmovisión maya con la cosmovisión occidental (que, por cierto, requieren un grado de abstracción bastante alto por la diversidad de "filosofías" y corrientes de la cosmovisión occidental), así como de los valores culturales y aspiraciones individuales, de la religión maya con las diferentes concepciones de la religión cristiana y el ateísmo. Desde estos aspectos profundos de la cultura se puede llegar a otros más concretos y observables como los estilos discursivos, el peso de la palabra en la comunicación, la manera de vestir, el tratamiento familiar y entre miembros de la comunidad (respeto, obediencia), los patrones de matrimonio y demás problemas de valores posiblemente opuestos como el del respeto de la opinión de los ancianos frente a la de los jóvenes con formación "moderna" especializada. Estos aspectos no son sólo diferentes en cada cultura sino que, además, están sujetos a cambios en las comunidades mayas por las múltiples influencias de la cultura occidental y constituyen así focos de conflictos internos.

Esta confrontación no es de ninguna manera fácil. Por el simple hecho de tratarse de relaciones conflictivas, pero también por el de que el saber sobre las dos partes, las culturas mayas por un lado y la cultura ladina-occidental por el otro, están distribuidas de manera desigual. Tenemos conocimientos explícitos, más o menos elaborados científicamente, acerca de la cultura ladina-occidental en grado mucho mayor que acerca de las culturas mayas.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas se presenta –de acuerdo al modo confrontativo– la posibilidad de hacer explícita referencia sistemática a las diferencias que existen entre las dos lenguas, la materna maya y la segunda (el castellano). Desde el punto de vista agregativo, podría argumentarse, que eso no es ni necesario ni útil y que cada gramática (conocimientos cognitivos) debe enseñarse de forma inde-

pendiente. Sin embargo, las ventajas de la contrastación y comparación en las ciencias y en general, son evidentes por lo que deberían aplicarse tanto en la enseñanza de niños como en la de adolescentes. En el ámbito escolar de la EBI se puede contribuir a crear una *conciencia de la diferencia*, siendo éste un objetivo pedagógico importante y necesario porque por el simple hecho de la copresencia de dos lenguas, cada alumno y cada alumna comienzan a hacer comparaciones por sí mismos. El no tematizar las diferencias explícitamente puede desembocar en la formación de ideas falsas -en las condiciones de la diglosia y del desprecio de las lenguas mayas en el pasado- de ideas sociolingüísticamente peligrosas. Una de las teorías cotidianas,[10] falsa y nefasta, acerca de la diferencia de las lenguas, sólo reconoce la existencia de una diferencia de sonidos y en el lado exterior del signo lingüístico. Sin embargo, siempre habría que considerar el gran reconocimiento de Guillermo de Humboldt[11] de que la diferencia entre las lenguas es también, y sobre todo, una diferencia semántica, y, por ello, de las *visiones* que conlleva *del mundo*.[12]

El *modo integrativo* parte de una nueva visión de la interculturalidad, que da cabida a todas las manifestaciones culturales. Requiere un análisis previo de los aportes culturales de cada etnia. Respeta también patrones de pensamiento menos modernos e integra principios de educación maya (u otra cultura amerindia en otros casos) para elaborar una filosofía educativa maya, bien sobre una base de la tradición bien de elaboración nueva. Ésta debe ser intercultural, y, por razones de tiempo, se tendrían que sacrificar algunos contenidos firmemente establecidos de los currículos existentes, ya que la EBI supone una revisión bastante amplia de estos.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua se tiene que respetar el principio de evitar desequilibrios en detrimiento de la lengua materna, vernacular, que estuvo hasta hace poco desprestigiada. Establecer un equilibrio entre las lenguas no será fácil, pues de hecho los conocimientos existentes acerca de la lengua castellana, la lengua dominante de ámbito nacional, son ahora mucho mayores que los de las lenguas mayas.

El modo integrativo no se contenta con un curso de lengua maya, sino que implica también la enseñanza de una parte de las materias escolares *en* esa lengua. Este objetivo sería del momento más fácil de llevar a cabo en materias como ciencias sociales o módulos de unidades prácticas (en higiene, por ejemplo) así como en educación musical y artística, sin embargo, resultaría muy difícil o hasta imposible ponerlo en práctica en las ciencias naturales.

El modo integrativo -por razones sicopedagógicas- también implica la necesidad de atribuir más importancia a la lengua materna (maya), por lo menos en la secuencia temporal. La segunda, el castellano, lengua vehicular del país, no debería enseñarse antes de que la alfabetización en la lengua materna (maya) se hubiera consolidado. Sería absolutamente contraproducente la inclusión paralela y aún anterior de la segunda lengua[13]. De la lengua maya se espera, por otra parte, que en un futuro y por medio de la EBI, pase de ser sólo vernacular a ser vehicular regional, objetivo que debería tenerse en cuenta pues implicaría una revisión de algunos aspectos de la educación intercultural.

## Aspectos de la Educación Bilingüe e Intercultural (lenguas mayas y español)

Toda la argumentación en favor de la educación bilingüe e intercultural no debe caer en la trampa de exagerar los objetivos. La interculturalidad es el marco en el cual se debe llevar a cabo la educación, pero no es su meta. Los objetivos de la educación en general, como formar una personalidad y enseñar determinados conocimientos y habilidades, siguen vigentes, sólo que deben ampliarse según las concepciones mayas, para fomentar el mutuo entendimiento y respeto de las culturas existentes en Guatemala.

En la enseñanza de las lenguas mayas y del español se pueden distinguir dos objetivos linguo-pedagógicos diferentes:

- La habilidad de poder comunicarse adecuadamente según las situaciones sociales e interpersonales en los dominios hablado y escrito.

- Los conocimientos cognitivos sobre la lengua, o sea, la capacidad de reflexionar sobre las lenguas en cuanto a estructura, funcionamiento y situación sociopolítica.

El primer objetivo no está expuesto a ninguna duda. El aprendizaje de poder comunicarse es obvio. Falta determinar lo que se puede lograr en cada ciclo escolar, es decir, establecer metas realistas.

El segundo objetivo no es tan evidente. ¿Se puede uno imaginar la enseñanza de la habilidad de comunicación sin conocimientos metalingüísticos? Parece que en algunos países no existe, por ejemplo, la enseñanza de la gramática. En la didáctica de lenguas extranjeras se llegó a pensar, en épocas anteriores, que la enseñanza de la gramática era un camino apto para fomentar la capacidad de comunicación. Sin embargo, sabemos que éste no es el caso. Hay formas de la enseñanza de la comunicación directa más eficaces. Además, estamos hablando en este momento de la enseñanza de las lenguas mayas a los nativos, o sea, como lengua materna. Sin embargo, existen dos aspectos claves, que hacen necesaria también la enseñanza de la gramática y otros aspectos cognitivos de las lenguas mayas: 1° El hecho de la diglosia (poliglosia) o más bien de una situación de conflicto lingüístico que tiende a la desaparición de las lenguas mayas; y, 2° el hecho de que en la enseñanza del castellano se recurre a la gramática según la tradición castellana. Para evitar un desequilibrio nefasto, es decir, la impresión de que el castellano tiene gramática y las lenguas mayas no, es indispensable entonces incluir conocimientos metalingüísticos. Porque sólo una presentación explícita de los hechos puede contribuir a tomar conciencia de la situación intercultural y del valor de cada elemento de las culturas implicadas en la vida cotidiana, caracterizada por la interculturalidad.

Nos queda por aclarar algunos aspectos acerca del término "gramática pedagógica" en este contexto. Normalmente, este concepto se ha utilizado en el dominio de la enseñanza de las lenguas extranjeras refiriéndose a la manera de *presentar* la gramática[14] según criterios educativos y sicológicos para facilitar y/o apoyar el aprendizaje de una segunda lengua.[15] En nuestro caso, sin embargo, nos referimos a la presenta-

ción de los conocimientos cognitivos sobre las lenguas *y la situación sociolingüística* guatemalteca que permitirán tanto la concienciación por parte del alumno y de la alumna de la situación en la que viven, como el uso de la lengua maya (y la castellana) de manera más reflexiva. Este nivel reflexivo es aún más importante si se aplica un modo confrontativo o integral (que incluye el confrontativo). La presentación de contrastes y similitudes no puede hacerse evitando el nivel metalingüístico.

Hoy en día existen en Guatemala gramáticas que se autodefinen "pedagógicas"[16] y que pretenden seguir un ordenamiento según "la secuencia lógica que existe entre ellos (los capítulos, K.Z.)".[17] Sin embargo, no presentan ningún diseño pedagógico ni dan indicaciones para su uso en la enseñanza. Son más bien gramáticas simplificadas con ejercicios después de cada capítulo gramatical. Este tipo de gramáticas se ha utilizado mucho en el pasado en la enseñanza de las lenguas maternas. El maestro indígena normal ni las puede utilizar en el salón de clase ni las entiende.

Es lógico, que el buen funcionamiento de la EBI requiera maestros bien capacitados. Cabe repetir esto, porque algunos piensan que se puede lograr con el magisterio existente. Es absolutamente necesario, que los maestros sean ellos mismos hablantes de la lengua maya que enseñan. Esta necesidad causará bastantes problemas, ya que la mayoría del magisterio existente no cumple este requisito. Se tiene que prever la formación urgente de nuevos maestros y maestras capacitándolos específicamente para esta nueva filosofía educativa. El gran problema radica en que los maestros mayas bilingües existentes ni en su propia formación ni en su propia escolaridad  aprendieron algo acerca de su lengua nativa. Sin cursos intensivos de capacitación no podrán cumplir sus nuevas funciones. La formación de maestros ha sido demasiado rudimentaria para que puedan adquirir los conocimientos necesarios por sí mismos. Cabe agregar que tampoco las condiciones económicas podrían favorecer tal autocapacitación.

## Criterios para el diseño de una gramática pedagógica en el contexto de la EBI.

En el contexto de la EBI entendemos como gramática pedagógica la presentación de los conocimientos cognitivos de la lengua y de la situación lingüística según criterios pedagógicos no científicos, que debería incluirse en el programa general de la enseñanza de la lengua. El término "pedagógico" se refiere al principio de que el diseño de la gramática debe orientarse a las necesidades y capacidades intelectuales del alumno y de la alumna. Por ello, en la gramática pedagógica se pueden simplificar reglas, normas etc., claro, a condición de no falsificar, lo que a veces no es fácil, pues la simplificación implica necesariamente una alteración de los hechos. Es de prever que no se presenten los fenómenos lingüísticos según la sistemática corriente de las gramáticas científicas, pues la presentación debe seguir criterios pedagógicos, lo que puede y en la mayoría de los casos debe conducir a una división de los contenidos en partes bien digeribles para el alumno.[18] Además, debe admitirse que la gramática pedagógica no va a ser capaz de describir la lengua de manera exhaustiva (lo que ni la gramática científica podría hacer por la parcialidad de nuestro conocimiento al respecto), sino que –bajo las condiciones de limitación de tiempo– se deberán escoger los fenómenos pedagógicamente más importantes. Claro que tal selección debe justificarse.

Teóricamente se podría pensar en la elaboración de dos tipos de gramáticas pedagógicas, una para el alumno y la alumna y otra para el maestro. Aquí se entiende como gramática pedagógica una descripción de fenómenos del lenguaje en general, la situación lingüística de Guatemala y conocimientos cognitivos sobre la lengua maya destinada a los alumnos. Sin embargo, no se puede prescindir de un instrumento específico para el maestro. Este instrumento puede consistir en un *manual (guía) del maestro* en el cual se den explicaciones adicionales muy concretas acerca de las estructuras lingüísticas así como indicaciones pedagógicas y consejos para el maestro como por ejemplo, el modo de explicar tal fenómeno o de introducir tal tema, la repartición de actividades con y sin el maestro, la puesta en práctica de tareas e ideas para ejercicios orales, etcétera.

Teniendo en cuenta la situación de la descripción de las lenguas mayas guatemaltecas, la situación del material pedagógico existente (o más bien inexistente) y la formación deficiente de los maestros indígenas bilingües, se propone en la situación actual la elaboración de una gramática pedagógica según los siguientes criterios:

La gramática por escribir debe ser escrita en la lengua maya respectiva. No es inútil mencionar este requisito ya que las "gramáticas pedagógicas" existentes[19] están escritas en castellano.

En lo que respecta a nuestro caso de la EBI, se repite la alternativa que se presenta también para la enseñanza monolingüe ante la posibilidad de concebir una gramática pedagógica dependiente de la enseñanza de las otras habilidades comunicativas y lingüísticas, es decir, de forma proporcionalmente interrelacionada con las unidades de una cuartilla única, o la posibilidad de concebir una gramática aparte (en forma de libro), diseñada más bien sistemáticamente. Será el maestro quien en este caso incluiría fases de reflexión lingüística y gramatical en el transcurso de las actividades en el aula según las indicaciones precisas del curriculum o libro de texto. Considerando que actualmente no existe un marco general y que también faltan los otros libros complementarios para la enseñanza de las habilidades de la lengua materna (maya) mencionadas arriba, parece más adecuado diseñar la gramática pedagógica como libro aparte, para la aplicación flexible en vez de imponer una relación estricta entre la enseñanza de las habilidades lingüísticas y de los conocimientos cognitivos. Creemos que un libro de texto integrando los dos objetivos con secuencias preestablecidas podría realizarse en el futuro teniendo en cuenta que esta forma le resultaría más fácil al maestro que por el momento todavía no es capaz de actuar de manera tan flexible como sería deseable. También podría argumentarse que la opción de integración en un sólo cuaderno es más adecuada para alumnos y alumnas de la escuela primaria y la segunda opción (librito aparte) para alumnos y alumnas a partir de doce años y la escuela secundaria.

Se considera que la enseñanza de conocimientos cognitivos lingüísticos (gramática) no debe empezar antes del 4° grado. En los grados 1°, 2° y 3° se debe poner énfasis en el desarrollo de las habilidades

comunicativas de la lengua materna, incluyendo la alfabetización (comunicación escrita) y el manejo de estructuras sintácticas y tipos de textos simples (de acuerdo con la capacidad intelectual de la clase etárea). En estos primeros grados sólo deben introducirse categorías obviamente necesarias como *letra, sonido, palabra, sílaba, oración*, sin profundizar demasiado en su definición, las cuales, si no existen en las lenguas mayas, presentan parte de la tarea de planificación terminológica.

La inclusión de los conocimientos cognitivos sobre la lengua puede comenzarse a partir del 4° grado (niños/niñas de nueve a diez años). En este período continua la ampliación de las habilidades lingüísticas y el conocimiento de textos literarios escritos en lengua maya, pero se puede comenzar con la enseñanza de los conocimientos cognitivos sobre la lengua (gramática pedagógica) y dedicar hasta una tercera parte del tiempo disponible a esta área.

Finalmente queda por aclarar el método que hay que adoptar: deductivo o inductivo. Si consideramos que el análisis lingüístico no es algo que surge naturalmente en cada ser humano y que la experiencia de que la enseñanza de la gramática suele ser difícil y aburrida, habrá que hacer uso de los dos métodos, el inductivo y el deductivo, según sea más idóneo y ameno de acuerdo a preferencias de los alumnos, al tiempo disponible, etcétera. Nótese que la lengua se presenta fácilmente aplicable al método inductivo en muchos aspectos porque es algo que está presente en el salón de clase y que se conoce ya implícitamente. Sin embargo, este método, a pesar de ser más eficaz, porque permite desarrollar cierta autosuficiencia en el proceso de aprendizaje y, en general, en la propia creación de conocimientos, requiere más tiempo que el método deductivo. Por ello es conveniente una alternación ponderada de ambos.

## Perspectivas: la necesidad de estudios contrastivos

Cabe indicar que el modo confrontativo adoptado en nuestra propuesta requiere estudios previos de análisis contrastivos entre lenguas mayas y el castellano. En la actualidad los estudios lingüísticos

mayas se han ocupado –con razón– esencialmente de las lenguas mayas. La implementación de la Educación Bilingüe e Intercultural no podrá avanzar cualitativamente sin más conocimientos no sólo acerca de las lenguas mayas (y, claro está, de todas las lenguas amerindias) sino también de las estructuras comunes y diferentes de las lenguas implicadas en la EBI. Hay que prever que en el futuro se hagan estudios de lingüística contrastiva (o confrontativa como algunos prefieren llamarla) para el diseño de gramáticas pedagógicas y la formación de maestros.

## Notas

1 Cf. al respecto Gleich (1989: 70ss).
2 Cf. Rochas Lima (1992), Ligorred (1992: 155-183), Paredes (1990).
3 Cf. el informe de la situación escolar de Ströbele/Gleich/Fadul (1995).
4 Para una descripción de este proyecto cf. Richards/Richards (1986).
5 Cf. la descripción de las labores de este instituto en *¿Quiénes somos y qué hacemos?* (1993).
6 Decir esto puede parecer a algunos lectores superfluo por ser un requisito lógico. Sin embargo, para muchos políticos y administradores no lo es, porque para ellos un profesor es un profesor. De hecho, hasta hoy, en las regiones de Guatemala en las que se había puesto en práctica el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), un gran porcentaje de profesores monolingües continua enseñando en español.
7 Cf. Herrera (1989) para una breve caracterización de la Academia Maya y el texto oficial de la *Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala* (1992).
8 Cf. el resumen de la planificación terminológica para el catalán de Mesquida Cantallops (1997).
9 Por ejemplo las antologías compiladas por Hostnig/Vázquez (1994) y Weisshaar/Hostnig (1995), entre otros.
10 Cf. mis planteamientos acerca de lo que llamo "teorías cotidianas" sobre la diferencia que existe entre las lenguas, en: Zimmermann (1993).
11 Cf. Humboldt (1963).
12 En Guatemala, así como en otros países iberoamericanos, se puede observar una convergencia de sistemas semánticos y hasta gramaticales como consecuencia de la convivencia de varias culturas .

13 No cabe ocultar que en algunos casos no será tan fácil por el hecho de encontrarse en la misma comunidad una población lingüísticamente no homogénea. En este caso, o bien se constituyen grupos de niños separados o -mejor- se aprovecha la situación de tener miembros de distintas culturas para vivir la interculturalidad, siempre y cuando se tenga para esto una metodología adecuada que prohiba el menosprecio de las culturas presentes y demás efectos nefastos.

14 Podemos agregar que debe referirse igualmente a otros aspectos de la lengua que no son gramaticales en un sentido estricto, como por ejemplo las estructuras léxicas y fonéticas/fonológicas, así como el uso (pragmático) de la lengua en cuestión.

15 Cf. el capítulo sobre gramática pedagógica en Corder (1973: 323-348) y Rall (1985/1987).

16 Cf. Lolmay (1993) y Nik'te'/Saqijix (1993). En *¿Quiénes somos y qué hacemos?* (1993: 7) se dice que el objetivo principal de las gramáticas pedagógicas del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar "es proveer una descripción estándar de las categorías principales de los cuatro idiomas, acompañada de ejercicios que ayudan al estudiante en el aprendizaje de la gramática. El trabajo se dirige a personas adultas sin mayor conocimiento de la gramática de su idioma. Las gramáticas también pueden ser utilizadas por maestros que quieren enseñar gramática maya a sus alumnos."

17 No es justo hablar de una secuencia lógica, pues el uso de la lengua en la comunicación requiere la aplicación de todas las subpartes de la lengua a la vez. El constructo que suponemos forma la base de la comunicación, la lengua, es un sistema, es decir, algo como una red, donde todo se sostiene. Por ello sería muy difícil determinar dónde está el inicio de una gramática y dónde el fin. En el orden de la presentación se obedece más bien a criterios prácticos (de lo simple a lo complejo, o al revés) emanados de convenciones de la historia de la gramaticografía.

18 Dicho de paso, la secuencia corriente de presentación de las partes de la gramática empezando con los elementos más pequeños continuando con los menos elementales pasando por las clases de palabras hasta la sintaxis, no es de ninguna manera -como algunos pretenden- lógica. Es pura convención. El uso de la lengua es más bien una aplicación de estrategias comunicativas, procesando al mismo tiempo lo que se llama generalmente reglas gramaticales que consiste en efectuar actos de significación, actos de referencia y otras operaciones linguo-mentales como articulación, etcétera. No sabemos hoy en día nada acerca de la representación cognitiva de estos procesos para poder derivar una supuesta lógica en la secuencia de los fenómenos lingüísticos.

19 Cf. Nik'te'/Saqijix (1993) y Lolmay (1993).

## Bibliografía

*Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*
1995 (31 de marzo de Suscrito en Ciudad de México por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca) y Documentos de Apoyo para su Comprensión, Iximulev (Guatemala): Maya-UNESCO.

ASTURIAS DE BARRIOS, Linda,
1991 "Aspectos sociolingüísticos de la Educación Bilingüe en Guatemala", en: *ASIES* 2, 5-38.

BIRK, Fridolin (ed.)
1995 *Guatemala. Ende ohne Aufbruch, Aufbruch ohne Ende?*, Francfort del Meno: Vervuert.

CICHON, Peter,
1997 "Zum aktuellen Stand der Soziolinguistik in Guatemala", en: *Quo vadis Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik* 9, 40-53.

COJTÍ CUXIL, Demetrio,
1994 *Políticas para la reivindicación de los mayas de hoy (Fundamento de los Derechos Específicos del Pueblo Maya)*, Guatemala: Cholsamaj/SPEM.

CORDER, Pit,
1973 *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.

CHIODI, Francesco (ed.)
1990 *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*, 2 vols., Quito: P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala/ Santiago: UNESCO/OREALC.

DAMJANOVA, Ludmilla/ Cichon, Peter,
1996 "Sprach- und Kulturkontakt im heutigen Guatemala", en: Cichon, Peter (ed.): *Das sprachliche Erbe des Kolonialismus in Afrika und Lateinamerika. Bestandsaufnahme und Perspektiven aus romanistischer Sicht*, Viena: Edition Praesens, 216-240.

DÁVILA, Amílcar,
1992 *¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala?*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar/Instituto de Lingüística/Prodipma.

DÉLEON MELÉNDEZ, Ofelia C.,
1985 "Algunas consideraciones en torno al problema educativo de los grupos indígenas", en: *Investigación y Educación. Revista del Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME)* [Universidad de San Carlos, Guatemala] 2, 17-25.

ELIÚ CIFUENTES, Héctor,
1989 "Situación de la alfabetización en Guatemala", en: *Cultura de Guatemala* (Universidad Rafael Landívar, Guatemala) 10:3, 13-26.
GLEICH, Utta von,
1989 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
HERRERA, Guillermina,
1990 "La academia de las lenguas mayas de Guatemala", en: *USAC, Revista de la Universidad de San Carlos* 11, 30-32.
HOSTNIG, Rainer/ Vázquez Vicente, Luis,
1994 *Nab'ab'l Qtanam Toj Qyol. La memoria colectiva del pueblo mam en Quetzaltenango*, Quetzaltenango:Centro de Capacitación e Investigación Campesina.
HUMBOLDT, Wilhelm von,
1963 *Schriften zur Sprachphilosophie*, ed. por Flitner, Andreas y Giel, Klaus, Stuttgart: Cotta.
*Ley de la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala - y su reglamento*
1991 Guatemala: Editorial Maya Wuj.
LIGORRED, Francesc,
1992 *Lenguas indígenas de México y Centroamérica*, Madrid: Mapfre.
LOLMAY [=García Matzar, Pedro Oscar]
1993 *Gramática pedagógica kaqchikel*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
MESQUIDA CANTALLOPS, Joan-Antoni,
1997 "La terminología en lengua catalana", en: *Iberoamericana* 21 (65) 39-57.
MOYA, Ruth,
1996 "Perspectivas de las educación bilingüe intercultural en Guatemala". Ponencia presentada en el Primer Congreso de Estudios Mayas, Guatemala (Universidad Rafael Landívar) 7 al 9 de agosto de 1996; ms.
MOYA, Ruth,
1997 "Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala", en: *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 129-155.
NAJARRO ARRIOLA, Armando,
1990 "Un nuevo enfoque para la educación bilingüe en Guatemala", en: *Boletín de Lingüística* (Universidad Rafael Landívar) 21-23, 1-8.
1994 "Alfabetización en idiomas mayas y educación popular en Guatemala", en: *Boletín de Lingüística* (Universidad Rafael Landívar) 48, 1-3.

NIK'TE' [=Sis Iboy, María Juliana]/ Saqijix [=López Ixkoy, Candelaria Dominga]
1993 *Gramática pedagógica k'ichee'*, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

PAREDES, Pedro,
1990 "La cuestión étnica en Guatemala: en búsqueda de nuevas perspectivas", en: *USAC. Revista de la Universidad de San Carlos* 11, 21-29.

*¿Quiénes somos y qué hacemos? Instituto de Lingüística*
1993 Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

RALL, Marlene,
1985/1987 "La gramática en bandeja de plata", en: *Anuario de Letras Modernas* 3, 155-165.

RICHARDS, Julia/RICHARDS, Michael,
1986 "Plan de trabajo para el componente antropológico y lingüístico de la consultoría de asistencia técnica del Programa Nacional de Educación Bilingüe en Guatemala (PRONEBI)", en: *Winak. Boletín Intercultural* 2:2, 104-111.

ROCHAS Lima, Flavio,
1992 *Los indios de Guatemala*, Madrid: Mapfre.

SOLARES, Jorge,
1993 *Estado y nación: Las demandas de los grupos étnicos de Guatemala*, Guatemala: FLACSO.

STRÖBELE-GREGOR, Juliana/ GLEICH, Utta von/ FADUL, Samuel,
1995 *Guatemala: Grundbildung in ländlichen Regionen*, Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ [Bildungsbericht Nr. 66].

VITÓN DE ANTONIO, María Jesús,
1997 "Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca: planteamiento de una pedagogía diferencial", en: *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 157-195.

WEISSHAAR, Emmerich/ HOSTNIG, Rainer (eds.)
1995 *Ojer Tzij.Cuentos y leyendas del pueblo quiché.* Versión en quiché, Guatemala: sin editorial.

ZIMMERMANN, Klaus,
1993 "Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios", en: Muñoz Cruz, Héctor/ Podestá Siri, Rossana (eds.) (1993): *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*, Oaxaca: Universidad Autónoma 'Benito Juárez' de Oaxaca/ Instituto de Investigaciones Sociológicas, 38-52.

# 8

# LA ALTERNANCIA DE CÓDIGOS: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural

*Inge Sichra*[1]
Cochabamba, Bolivia

## Resumen

Conversaciones con permanentes cambios del quechua al castellano y viceversa son un fenómeno vivido a diario por hablantes de diversos grados de bilingüismo, que revela cómo las relaciones sociales encuentran su eco en el habla de cada día. Se trata de una estrategia de comunicación y vitalidad etnolingüística de individuos expuestos directa o indirectamente a contextos interculturales. Estos recursos discursivos altamente creativos pueden ayudar a la hora de flexibilizar la educación intercultural bilingüe con miras a incrementar su eficacia.

## Introducción

El estudio etnográfico del cual procede el siguiente trabajo se realizó entre 1979 y 1981 en Cocapata en la Provincia Ayopaya y Pojo en la Provincia Carrasco en el Departamento de Cochabamba, Bolivia. Ambas comunidades comparten la distancia y el difícil acceso desde Cochabamba, capital del Departamento (5 a 8 horas de viaje), el tamaño de su población (entre 1700 y 2000 habitantes) y su carácter inminentemente agrícola. Se distinguen por su historia de comunidad indígena y pueblo, respectivamente, lo cual marca, aún en tiempos actuales, su distinta relación con la periferia (población indígena y mestiza

rural) y con el centro que representa a la sociedad nacional hegemónica mestiza urbana.[2]

Este trabajo revisa el concepto de alternancia de códigos en la literatura y analiza material empírico recogido a partir de la teoría de acomodación y el modelo global de "frames". Para ello, se toma en cuenta la competencia comunicativa de los hablantes con un esquema clasificatorio diseñado a partir de situaciones comunicativas. Además, se registra el uso de lenguas. Tanto la matriz de la utilización del quechua y castellano como la evidencia de cierto tipo de alternancia de código reflejan procesos de cambios sociales distintos en ambas comunidades, los mismos que la educación intercultural bilingüe abierta y flexible deberá tener en cuenta.

## La alternancia de códigos

### *Explicación del fenómeno*

El uso alternado de dos o más lenguas en una expresión verbal o conversación (Grosjean 1982:145) es una característica de los individuos plurilingües. Muchas afirmaciones que se han hecho acerca de la alternancia de código en general, proceden de estudios realizados en comunidades lingüísticas especificas, generalizándose a menudo los resultados. Así se dice que la alternancia de códigos se encuentra prácticamente excluida del nivel escrito (Shaffer 1978:267), que tan sólo se halla en el discurso informal (Shaffer 1978:267) y que se lo ve como un rasgo propio de los hablantes bilingües (Weinreich 1968:74) que disfrutan de la misma posición social o estatus (Rubin 1968). También se atribuye la alternancia de código a las comunidades lingüísticas que están precisamente en tren de volverse bilingües (Hasselmo 1970) o que ya lo son (Sankoff & Poplack 1980).

Por lo que hace al material recogido en este trabajo, estas referencias parecen ser incorrectas. Y están también en contradicción con los resultados de otras investigaciones (Gal 1979), donde el uso alternativo de dos idiomas es un recurso estilístico de los hablantes, comparable con el cambio de registro dentro de una misma lengua. Por la equipa-

rabilidad funcional de lenguas y variaciones lingüísticas (Hudson 1980: 56) se usa cada vez mas el concepto de alternancia de código o simplemente alternancia para referirse a formas lingüísticas alternativas.

Mientras Weinreich (1968:83) opina que el bilingüe ideal alterna de una lengua a otra de acuerdo a cambios apropiados en la interacción (interlocutores, tópico, etc.) pero no en una situación comunicativa invariable y de ninguna manera dentro de una oración, Clyne (1967) encuentra que las alternancias pueden ser el resultado de factores lexicales. Sankoff & Poplack (1980) comprueban que existen comunidades lingüísticas en las que el uso alternativo de diferentes formas lingüísticas es, por así decirlo, reconocido como una norma, y donde una dirección de la alternancia ya no puede modificarse (cf. también Labov 1971: 457). Esto contrasta con otras apreciaciones como la de Weinreich (1968:74), quien atribuye la frecuencia inusitada de alternancia a problemas de adquisición de lengua en la etapa de socialización generados por el indiscriminado uso de dos lenguas por parte del mismo interlocutor en la familia

Sin embargo, en trabajos más recientes se postula una frecuencia cotidiana de la alternancia (Hudson 1980:56), sancionada por muchas comunidades lingüísticas (Hudson 1980:57). Gal (1979) subraya el mecanismo social que produce la alternancia. También se demuestra la intencionalidad y la estrategia interaccional del uso alternativo de formas lingüísticas (Blom & Gumperz 1972, Gumperz & Hernández 1972, Scotton &Ury 1975, Scotton 1976, Gumperz 1977, Gal 1979, Hill 1980). Romaine (1989) utiliza por esta razón la expresión de "language choice" en vez de "language switching".

En este trabajo se encontraron alternancias metafóricas (Blom & Gumperz 1972b) que se refieren a la función comunicativa de la alternancias, independientemente de la situación; alternancias conversacionales (Gumperz 1976) sin cambio de situación o tópico y finalmente alternancia correctiva.

### *El modelo explicativo de la alternancia de códigos empleado en este trabajo*

He recurrido a dos modelos explicativos teóricos para poder interpretar los casos de alternancia: la teoría de la acomodación (Giles 1973, Giles, Bourhis & Taylor 1977), y el modelo global de los marcos ('frames') del ámbito de la ciencia cognitiva (Minsky 1975, Metzing 1979, Beaugrande & Dressler 1981).

La teoría de la acomodación afirma que el comportamiento verbal de los individuos puede ser visto como una reacción ante el interlocutor. Se supone, en general, que con la elección de la respectiva lengua o variedad, lo que el hablante hace es adaptarse al interlocutor ('convergence'), generando un acercamiento lingüístico. Pero, en determinadas condiciones, el individuo va a acentuar su otredad o la pertenencia a su grupo, su origen, su posición, etc. y querer establecer una distancia entre sí mismo y el interlocutor ('divergence'). El distanciamiento lingüístico, entendido como estrategia en la interacción, puede expresarse por medio de la elección de otra variedad lingüística e incluso de otra lengua.[3]

En cuanto al modelo global de marcos cognitivos, Dressler (1981:12) propone comprender el comportamiento lingüístico de grupos bilingües mediante el 'default assignment'. Los 'defaults' son casos "estándar" en los que, no existiendo datos más precisos, se diseñan hipótesis a base de pura lógica (Beaugrande & Dressler 1981:41). Los casos estándar se caracterizan por los marcos que abarcan el saber cotidiano sobre un concepto central y proporcionan los datos sobre la conexión existente entre diferentes casos, sin remitirse a una sucesión ordenada (Beaugrande & Dressler 1981:95). Un marco puede contener saber sociopsicológico sobre el uso de la lengua adecuada en una interacción social especifica (lenguaje 'default').

De esta manera, al hablante le queda abierta la posibilidad de introducir intencionalmente, por medio de una alternancia, el efecto señalizante de una desviación del caso estandar.

## La capacidad de hablar una segunda lengua

### *Reflexiones previas*

Por observaciones hechas en las escuelas de los lugares investigados, la mayor parte de la competencia que un niño requiere para pasar de curso radica en la capacidad de entender y seguir las instrucciones que da el profesor en castellano. Este dominio pasivo del lenguaje puede basarse, por lo demás, en fenómenos más bien extralingüísticos como la observación e imitación del resto de la clase, o la interpretación de la mímica y la kinesis del maestro (Shefflin 1972, Ekman 1972, Gumperz 1974, entre otros, emplean el concepto de comunicación en este sentido). En estas circunstancias, es comprensible que la competencia receptiva esté siempre más desarrollada que la productiva, y que este estado de cosas pueda mantenerse estable.

La situación comunicativa es constitutiva de la competencia comunicativa (Ervin Tripp 1969, Hymes 1968 y Wunderlich 1971). El hablante mismo tiene plena conciencia de sus capacidades en la segunda lengua, percibidas a través de su eficiencia comunicativa en situaciones concretas, donde la desigualdad entre recepción y producción no siempre representa un obstáculo.

### *Determinación empírica de la capacidad de hablar una segunda lengua*

La capacidad de aprender una segunda lengua se nutre por dos aspectos: el uso del lenguaje y el dominio del lenguaje. En la definición del bilingüismo (Haugen 1956:6, Weinreich 1968:1), se ha echado mano a estos aspectos, en el falso presupuesto de que la funcionalidad del segundo idioma depende de su grado de dominio.

En el afán de verificar empíricamente los supuestos teóricos respecto del bilingüismo, se recurre categorías de calificación referidas por lo general a individuos ('fluido' vs. 'no fluido', 'pasivo' vs. 'activo', 'equilibrado') al margen de la situación comunicativa. No se distingue, por ejemplo, entre tipos de bilingüismo según éstos sean de largo o corto aliento. Dressler (1981:11) recalca que debe distinguirse entre el bilingüismo pasivo y que aparece esporádicamente, como el que fo-

mentan los congresos científicos, y el permanente, el llamado dual-lingüismo, tal como aparece en Papua-Nueva Guinea (Lincoln 1980). El hecho de que no se preste atención al aspecto de estabilidad y en general a la situación concreta de comunicación de los tipos de bilingüismo en el plano individual, tiene dos razones.

Por una parte, las capacidades en la segunda lengua son enjuiciadas en relación con la primera lengua; un atributo como 'incipiente' connota que posteriormente vendrá un estadio gracias al cual se dominan por igual ambas lenguas.

En segundo lugar, se ha enfatizado demasiado el fenómeno como algo que atañe al individuo, a la estructura de la segunda lengua y la forma de adquisición de la misma ('coordinate' vs. 'compound' según Ervin-Tripp y Osgood (1954), o 'natural' vs. 'artificial' según Okssar (1976)), perdiéndose de vista la dimensión social. Subyace el principio de que el proceso de la adquisición de dos idiomas por parte del individuo es vivido como algo positivo, como enriquecimiento de sus capacidades cognitivas o como instrumento de movilidad social, y por tanto como algo deseable. Sin embargo, este no siempre es el caso. Sabemos, mientras tanto, que la adopción de la lengua del grupo dominante puede ser sentida, por los individuos pertenecientes al grupo minoritario, como una amenaza de la propia etnicidad y lealtad lingüística. Como dice Giles (1977:5), a los que aprenden una segunda lengua les puede parecer "demasiado alto" el costo de este proceso ('bilingüismo substractivo', Lambert 1974). La conciencia de este desarrollo puede llevar a que el bilingüismo se mantenga durante largo tiempo (o permanentemente) en el nivel de las capacidades lingüísticas mínimas, las absolutamente necesarias para el interesado, en un estado de fosilización. De ahí que no se pueda postular de antemano que en la base del bilingüismo se encuentre un desarrollo (Diebold 1958) el cual, en condiciones favorables de aprendizaje, ayude al individuo a conseguir un dominio fluido de las segunda lengua.

En esta especial situación de contacto lingüístico, como la que ofrecen dos comunidades de las tierras altas bolivianas, el punto central es la función de la segunda lengua y las capacidades que los hablantes ponen en juego para hacer justicia a esa función.

Una campesina soltera de Cocapata, hacendosa mujer de negocios, se niega con sorprendente tozudez a hablar castellano, a pesar de haber estado expuesta en su infancia y juventud al mundo castellano a través de muchos viajes, tal como me contaba su hermano (que hace años vive en la ciudad). Los maestros del pueblo, y los forasteros que llegan a él, dependen de esta mujer por ser la única que está dispuesta a servir comida por dinero. Su importancia o posición le permite renunciar muy conscientemente a toda "concesión de estatus" por parte del castellano; su conocimiento pasivo le es suficiente para salir airosa de las situaciones que se presentan.

Este tipo de hablante se distingue de aquel que posee desiguales capacidades receptivas y productivas en castellano, utiliza de preferencia su lengua materna en situaciones intergrupales de carácter informal sin dejar de recurrir en lo posible al castellano.

Se da también una tendencia contrapuesta a la primera, la del uso del castellano "bajo cualquier circunstancia". Pese a grandes dificultades en la recepción y producción del castellano, algunos hablantes intentan introducir el castellano en una situación comunicativa con cualquier motivo, aun cuando el bilingüismo del interlocutor permitiría recurrir a la lengua materna.

Finalmente, están los hablantes cuya capacidad lingüística productiva y receptiva es alta y pareja, negociando o definiendo en una situación intergrupal la lengua a utilizar.

Al extremo del continuo lingüístico se sitúan los hablantes con castellano como primera lengua –cada vez menos común en estos tiempos de migración urbana– quienes no dudan en marcar la situación intergrupal con el castellano.

Para caracterizar los tipos de comportamiento lingüístico recurro al concepto de repertorio verbal (Gumperz 1972). Este abarca todo el conjunto de formas verbales -en este caso, lenguas- que se usan regularmente en el curso de la interacción social significante. Las formas verbales pueden ser multilingües o monolingües y representan el ámbito de posibles formulaciones entre las que el hablante hace su selección (Gumperz 1975:144).

Como recalca Gumperz, se dan interacciones en relaciones sociales cuyos sujetos no son individuos sino actores, detentadores de posi-

ciones con estatus. La interacción social significante en cuestión es la intergrupal. El comportamiento verbal parece estar claramente repartido en una serie de esferas separadas, teniendo la elección de una forma lingüística inicial consecuencias para la situación comunicativa.

Adicionalmente al repertorio verbal, se considera la capacidad receptiva y productiva en castellano. Para esta clasificación es relevante solamente la disparidad o el paralelismo de las capacidades lingüísticas.

| Repertorio verbal | Castellano o Quechua Recepción | Hablantes Producción |
|---|---|---|
| Q | C: (+) - | Tipo 1 = Q () |
| Q (C) | C: + - | 2 = Q (+ C) |
| C (Q) | C: + - | 3 = Q + C |
| Q/C | C: + - | 4 = Q + C |
| C (Q) | Q: + + | 5 = C (+Q) |
| C | Q: (+) - | 6 = C () |

Para mas precisión sobre cada uno de los tipos:

**Tipo 1, Q()**, se caracteriza por un repertorio limitado que consta solo de quechua. La recepción castellana solo existe en la medida en que, en la situación de comunicación social "intergrupal" únicamente se comprenden frases rituales o estereotipadas, como saludos y pequeños comentarios.

**Tipo 2, Q (±C)**, posee un repertorio más extenso, sin embargo, prefiere el quechua en esta situación intergrupal. La producción de castellano es más débil que la recepción.

**Tipo 3, Q±C,** tiene un repertorio verbal que incluye a ambas lenguas, prefiere el castellano en las situaciones intergrupales. Presenta mejor recepción que producción en castellano.

**Tipo 4, Q+C,** se muestra ilimitado en su repertorio y presenta capacidades similares en la producción y la recepción de castellano; no muestra preferencia por ninguna lengua en situación intergrupal.

**Tipo 5, C (+Q)**, posee también un repertorio en quechua y castellano; la segunda lengua, el quechua, es equilibrada en producción y recepción; en situaciones intergrupales prefiere el castellano.

**Tipo 6, C ()**, presenta un repertorio limitado al castellano. La recepción y producción del quechua pueden mantenerse durante largo tiempo en niveles mínimos, cuando por razones de prestigio sólo se participa en conversaciones con los tipos de hablantes C (+Q).

Imaginariamente, los hablantes así caracterizados se ubican -de manera poco rígida y sobre todo, dinámica- en un continuo cuyos extremos son los tipos 1 y 6.

## El uso de lenguas

### *La situación comunicativa*

Como componentes situacionales relevantes del complejo espacio-temporal en el que se utilizan las lenguas en los lugares investigados, he seleccionado el lugar, los participantes, el tema y la intención.

Componentes situacionales:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lugar** | En el pueblo | | | | | Fuera del pueblo | |
| **Participantes** | Solo Familia[4] | | Entorno social cercano | | | Socio comercial amplio | |
| **El tema toca a** | algunos | | todos | | | | |
| **Intención** | solución de problemas | | entrete-nimiento | | | solución de problemas | |
| **SITUACIÓN** | **A** | **B** | **C** | **D** | **E** | **F** | **G** |

**SITUACIÓN A (individuo)** es el uso privado del lenguaje que se expresa en actuaciones verbales cargadas de afectividad, en parte ritualizadas, como son las imprecaciones, el maldecir a alguien, los soliloquios, las súplicas de deseos a los santos cuando uno está delante de ellos y les habla.

**SITUACIÓN B (familia):** se da dentro de la familia (hogar) en las casas o en los patios, y no está especificada con mayor detalle.

**SITUACIÓN C (En el entorno social cercano, el tema sólo concierne a los participantes):** tiene lugar con amigos, vecinos, parientes y se caracteriza temáticamente con más precisión. Pero los contenidos solo atañen a los participantes: preocupaciones familiares, problemas económicos, acuerdos privados respecto a parcelas agrícolas, o también acerca de una fiesta familiar que se avecina, etc. Un conocido que llegara casualmente, resultaría un estorbo. La situación tiene lugar en el patio o delante de la casa.

**SITUACIÓN D (Entorno social cercano; problemas que atañen a todos):** se da cuando se tratan problemas que afectan a la comunidad (infraestructura, trabajos comunales, defensa de los intereses comunales, asambleas políticas). Son resultados de convocatorias a alguna asamblea en la que participa los afiliados al sindicato. También están presentes personas que detentan cargos públicos.

**SITUACIÓN E (Entorno social amplio, entretenimiento):** se refiere a las conversaciones durante el tiempo libre con carácter de entretenimiento, por ejemplo, chistes, anécdotas, historias o chismorreo. Tienen lugar en las esquinas de las calles o en la plaza principal, los días feriados o al atardecer después del trabajo, y no se limitan a determinados hablantes.

**SITUACIÓN F (Entorno social amplio, asuntos problemáticos):** se desarrolla con los representantes de las instituciones del centro -de la vida publica nacional- que están en el pueblo. Ahí se aclaran asuntos personales con los maestros, el juez de paz, los sanitarios o médicos, el párroco o su asistente.

**SITUACIÓN G (relaciones comerciales fuera del pueblo):** la situación verbal más frecuente fuera del pueblo tiene lugar en las ferias semanales, donde se establecen relaciones comerciales que pueden durar solo unos minutos o repetirse regularmente.

Con excepción de la última y la penúltima, todas las otras situaciones verbales son cotidianas. Ellas proporcionan a los participantes la posibilidad de darles forma de acuerdo a necesidades "objetivas" o a criterios "subjetivos" sobre la conveniencia del idioma empleado.

### *Patrones de uso del idioma*

En las tablas que siguen, los hablantes están ordenados horizontalmente según la capacidad de usar la segunda lengua y las situaciones verticalmente según el grado de castellanización. Cuando se emplean ambas lenguas (quechua = Q, castellano = C), entonces se registra en

primer lugar la que predomina en la situación. Con excepción de la situación A, uso individual de la lengua, cuyo registro se basa en declaraciones de los hablantes, las demás han sido registradas a través de observación participativa.

## El uso de lenguas en Cocapata

**Tabla 1**: *Uso del idioma en Cocapata*

| | SITUACIÓN | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Relación comercial feria semanal. G | Juez de paz, Maestro, Médico. F | Entretenimiento E | Familia B | Vecinos, amigos C | Temas de la comunidad, politica D | Maldiciones, soliloquios A |
| HABLANTE | | | | | | | TIPO |
| 1 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 2 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q Q( ) 1 |
| 3 M. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 4 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 9 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 10 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 11 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 7 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 8 F. | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 5 F. | Q/C | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q Q(±C) 2 |
| 6 M. | C/Q | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q |
| 13 M. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q |
| 16 M. | Q/C | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q Q±C 3 |
| 14 F. | C/Q | Q/C | C/Q | Q | Q | Q | Q |
| 12 F. | C/Q | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q |
| 15 M. | C/Q | Q/C | C/Q | Q | Q | Q | Q |
| 17 F. | Q/C | Q/C | Q | Q/C | Q | Q | Q |

**Fuente: Trabajo de campo I.S.**

En Cocapata nos encontramos con un patrón de uso del idioma que esta fuertemente marcado por la situación intragrupal y/o intergrupal.

En situaciones intragrupales en Cocapata se habla preferentemente en quechua o solamente en quechua.

Únicamente la informante 17 utiliza el castellano en la familia y con los amigos; el marido de esta señora procede de la capital de provincia y, gracias a sus buenas relaciones con el párroco, ha vivido algunos anos en Cochabamba y ha asistido a la escuela nocturna. El insiste en hablar castellano con su mujer y sus hijos pequeños para que estos lo aprendan bien y también para destacarse de los habitantes del pueblo.

Las situaciones intergrupales, ya sea en la feria o en el pueblo, favorecen de hecho, por mínima que sea la capacidad de la segunda lengua, el uso del castellano. El uso de castellano y quechua con el medico o los maestros depende, en primera instancia, de la capacidad lingüística de la persona que detenta dichos cargos. Al prolongarse la duración de la estadía y al crecer la confianza que ofrece para cada uno de los que acuden en busca de consejo, se va diluyendo el rol de la autoridad como tal, con lo cual se favorece el uso del quechua. Este proceso es particularmente observable entre los maestros: la distancia existente con un maestro recién llegado, o con un maestro al que se visita por primera vez, se expresa por medio del castellano. Si el maestro se adapta al pueblo con el correr del tiempo, cosa que se expresa en la amistad con los habitantes, entonces se le habla preferentemente en quechua, incluso cuando se trata de la escuela o cuando la conversación tiene lugar en ésta.

El listado de la tabla 1 también muestra con claridad que no se puede dividir a los tipos de hablantes de acuerdo a su comportamiento lingüístico. A todas luces, en Cocapata, en la capacidad de hablar un segundo idioma no opera un cambio en el comportamiento lingüístico. Se percibe una estrategia grupal de utilización de las lenguas marcada fuertemente por fronteras territoriales más que sociales: los representantes de las instituciones públicas no suponen necesariamente una situación intergrupal marcada por el castellano.

La escuela de la comunidad, que pone a los niños en contacto con el castellano, pero que según mis observaciones no garantiza una capa-

cidad usar la segunda lengua, no es un factor suficientemente decisivo para introducir el uso del castellano en la comunidad.

## El uso de lenguas en Pojo

En Pojo se percibe un patrón de uso del idioma determinado predominantemente por el grado de la capacidad de hablar un segundo idioma.

**Tabla 2**: *Uso del idioma en Pojo*

| Juez de paz, Maestro, Médico. F | Temas de la comunidad, política D | Maldición; soliloquios A | Familia mujer hijos B | Vecinos, amigos C | Pasatiempos E | Relaciones comerciales feria semanal. G |
|---|---|---|---|---|---|---|

| HABLANTE | | | | | | TIPO | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q | |
| 6 M. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q | |
| 5 F. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q( ) 1 |
| 3 M. | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q | |
| 4 M. | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q | Q | |
| 7 F. | Q/C | Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q(±C) 2 |
| 1 M. | Q/C | Q | Q/C | Q | Q | Q | Q | |
| 8 M. | C | C/Q | Q | Q | Q | Q | Q | Q±C 3 |
| 9 F. | Q/C | Q | Q/C | Q Q/C | Q | Q | Q/C | |
| 13 M. | C | C/Q | Q/C | Q Q/C | Q | Q | Q | |
| 14 M. | C/Q | C | Q/C | Q Q/C | Q | Q | Q/C | |
| 15 M. | Q | C | Q/C | Q Q/C | Q/C | Q | Q | |
| 10 M. | C | C | Q/C | Q Q/C | Q/C | Q/C | Q/C | Q+C 4 |
| 11 M. | C | C | C/Q | Q Q/C | Q/C | Q/C | Q/C | |
| 12 M. | C | C/Q | Q | Q/C | Q/C | Q | Q/C | |
| 18 M. | C/Q | C/Q | C | C | C/Q | C/Q | Q/C | |
| 17 M. | C | C | C | C | C/Q | Q/C | Q | |
| 19 F. | C | C | C | C | C/Q | C | Q/C | C+Q 5 |
| 16 F. | C | C | C | C | C/Q | C | Q/C | |

**Fuente: Trabajo de campo I.S.**

En comparación con la tabla 1, llama la atención el hecho de que en Pojo no hay un comportamiento verbal tan fuertemente marcado por la situación. Resalta, sí, el grado de castellanización de la situación F, con autoridades, donde el castellano como idioma de la administración ha desplazado ya al quechua en Pojo, mientras en Cocapata todavía compite con el quechua.

Por otro lado, la situación G, en las ferias semanales, se muestra muy constante en el uso del quechua. En general, se puede comprobar que las ferias semanales de la región del valle presentan un bilingüismo muy estable.

La situación E en Pojo muestra, asimismo, una marcada constancia del quechua. En las conversaciones en que participé me llamó la atención que con mucha frecuencia ocurrieran anécdotas y descripciones de los tiempos antiguos, cuando Pojo era todavía "un verdadero pueblo con vida propia", como lo formulaba un informante, y cuando se organizaban grandes fiestas con numerosos visitantes. Estos episodios están narrados fundamentalmente en quechua, ya que ésta era entonces la lengua que usaban los terratenientes y sus familias en el pueblo. Se puede decir que este tipo de episodios están cargados de una cierta nostalgia. La importancia simbólica del quechua en las conversaciones induce a su utilización a la hora de recordar tiempos pasados. Se puede hablar todavía de una conciencia grupal entre los habitantes de Pojo proveniente de un pasado común, el cual es idealizado a la luz de la situación actual de la comunidad (emigración, aislamiento).

Eso sí, a la hora de discutir a nivel de la comunidad, situación D, en Pojo se recurre al castellano, el cual ha desplazado al quechua como portador de la identidad "política" colectiva. Se puede postular un intento de Pojo de distinguirse de la periferia.

Las situaciones intragrupales e intergrupales en P no se caracterizan por un especial comportamiento lingüístico. El castellano se expande en el seno de la familia, los padres están ansiosos de que sus hijos crezcan con ambos idiomas. Pude observar a la familia de la informante 9 durante la matanza y descuartizamiento de una vaca en el patio de la casa: las instrucciones que daba el padre para el trabajo y los diálogos que se referían al trabajo, eran en quechua. Pero cuando, a

continuación, tres de los cinco hijos se preparaban para ir a la escuela, la madre repartía instrucciones en castellano, y también la distribución del trabajo para el día se discutía en castellano (quién se iba a encarga del niño más pequeño, quién le iba a llevar un pedazo de carne a un cliente, etc.).

## La alternancia de códigos en Cocapata y Pojo

Según la tabla 1, en Cocapata la lengua 'default' para situaciones intragrupales es el quechua, para intergrupales, el castellano. Si en el ultimo caso se añade la especificación 'persona bien conocida' o 'persona viviendo hace ya tiempo en la comunidad', entonces se emplea el quechua. En Pojo, por el contrario, el idioma 'default' para situaciones intergrupales es el castellano. Las situaciones intragrupales, si vemos la tabla 2, no tienen ningún idioma 'default', ya que éste es fijado según la especificidad de los hablantes. Por ejemplo, para el tipo 3, el idioma 'default' en la situación B, con su familia, es el quechua; para el tipo 5 es el castellano.

Podemos observar en las tablas mencionadas que determinadas situaciones son manejadas de manera manifiestamente bilingüe. Sin embargo, el material recogido muestra que el uso alternativo de lenguas puede ocurrir en cualquier situación, y entre hablantes con diferente capacidad de segunda lengua. Por lo tanto, un tipo elevado de capacidad de segunda lengua, no conlleva necesariamente el paso de una lengua a otra. Más bien los casos de alternancia ocurren cuando interactúan diferentes tipos de hablantes.

Cuando el uso alternativo de formas lingüísticas afecta al aspecto relacional de la comunicación y aporta indicios sobre la identidad de los hablantes y la identidad que se le atribuye al interlocutor, entonces se trata de alternancia conversacional. Un segundo factor favorable para la aparición de alternancias en el material recogido es la elección relativamente libre u obligada de los temas en la respectiva situación social.

Si el uso alternativo de formas lingüísticas afecta a los contenidos de la comunicación y está ligado con un cambio de tema en la situa-

ción concreta, tenemos una alternancia metafórica. Son metafóricas también las alternancias que sólo pueden atribuirse al recurso estilístico del hablante. Finalmente, las alternancias pueden afectar al aspecto dinámico de la re-definición de los modelos de acción lingüística de una situación determinada. En este caso, hablo de una alternancia correctiva, puesto que con ella el hablante opera una modificación dentro del esquema preestablecido de uso del lenguaje. Según esta definición, las alternancias correctivas pueden mostrar un cambio en el comportamiento lingüístico dentro de los grupos.

En primer lugar, trataré las alternancias metafóricas, casos que Easold (1984:203) menciona como algo diríamos universal. Luego trataré las alternancias conversacionales y finalmente, las correctivas, de carácter menos general.

## *La alternancia metafórica*

En las narraciones, con mucha frecuencia se reproduce el estilo directo en el idioma original.

*Ejemplo 1*

Nicanor (N) y Blanca (B), ambos hablantes del tipo 4, conversan sobre problemas que tienen en la escuela los niños que viven en la ciudad. Pojo, situación C.

| | |
|---|---|
| N: Chanta rinku Colegio Mayor Rochaman, kinsantin churakuyku... Imaynataq director nirqa: "VA A RECUPERAR, ESTA BIEN NOMÁS. DÉJELO NOMÁS, ESTA BIEN!" cuando killa entero faltakuq kachasqa i? Ayqimunpacha chantapis... | N: Entonces han ido al colegio Mayor Rocha, a los tres los hemos puesto... Y como dijo el director: "VA A RECUPERAR, ESTA BIEN NOMÁS. DÉJELO NOMÁS, ESTA BIEN!" Cuando en realidad se había faltado un mes entero, no? Al final escapó... |

| | |
|---|---|
| B: Don Miguelpaq wasinman saqimusqa, don Miguelqa, bachillertaq profesor kananpaqwan manaña yanaparisqachu Charotaqa. "ESTÁS PERDIENDO EL TIEMPO, ÁNDATE NOMÁS YA, TÚ NO VAS A PASAR ESTE AÑO." | B: La había dejado en casa de don Miguel, pero don Miguel, siendo bachiller y maestro, ya no había podido ayudarle a Charo. "ESTAS PERDIENDO EL TIEMPO; ÁNDATE NOMÁS YA, TU NO VAS A PASAR ESTE AÑO". |

El poner de relieve el texto citado en el idioma original es algo que aparece también en un texto castellano.

En el ejemplo siguiente se ve claramente que solo se marca una cita cuando representa un punto culminante en el contenido de la narración.

*Ejemplo 2*

Melvi (M), tipo 5, y varias mujeres de diferentes tipos conversan sobre la posibilidad de solucionar un conflicto con el párroco del pueblo. Melvi ha estado con el párroco como portavoz del grupo e informa sobre su entrevista. Pojo, situación E

| | |
|---|---|
| 1. M: Nuqa padremanqa tranquilamente niyman karqa: "PADRE, DARIME MI PLATA". A ver, ima ninkichik natawan, ima ninkichik, risunchu distribuyraqchu rinkichikchu porque mana nuqa jark'akusaqchu qankunamanta dependen chayta. Nuqa kunan paqarin nini:<br>2. "PADRE, DISCULPE, wakin ma yachasqachu. ESTÁ BIEN kakun".<br>3. Ma disculpariy munanchu. "NADA, NO QUIERO SABER NI DE LUZ NI DE NADA" nispa qhaparin.<br>4. "Qankuna arreglaykichik tiyan". | 1. M: Yo hubiera podido decirle al párroco tranquilamente: "PADRE, DAME POR FAVOR MI DINERO." A ver, qué dicen ustedes con eso, qué dicen ustedes, si debemos ir, si el todavía reparte (alimentos), porque yo no las voy a detener, de ustedes depende. Hoy por la mañana le dije:<br>2. "PADRE, DISCULPE, algunas no sabían. Que ESTÉ BIEN".<br>3. El no quería disculpar. "NADA, NO<br>QUIERO SABER NI DE LUZ NI DE NADA" dijo gritando.<br>4. "Ustedes tienen que arreglárselas". |

La alternancia 1 es causada por una cita reproducida en el idioma original. En cambio en los casos de 2 sólo se pone de relieve la parte más importante. Dado que el párroco no habla quechua y además el idioma 'default' es el castellano no se puede suponer que Melvi realmente haya seguido hablando en quechua. Frase 4 es la reproducción de una exclamación del párroco, pero no en el idioma original: después del rechazo expreso a discutir los problemas de las mujeres (alternancia 3), esta parte de la repuesta tiene un contenido de segunda importancia.

Cuando el estilo directo no está referido en el idioma original pero se expresa con alternancia, se lo puede considerar un artilugio estilístico para darle a la descripción un matiz irónico especial.

El siguiente ejemplo de una cita "falsa" confirma la idea de que la alternancia puede ser más que un mero efecto para los oyentes. El hablante proporciona adicionalmente una interpretación o caracterización de la figura principal; los oyentes celebran con carcajadas la burla.

*Ejemplo 3*

Simona (S), tipo 4, varias mujeres de diversos tipos, conversación durante el diario chismorreo mientras se lava la ropa. Cocapata, situación E (previamente tiene lugar un diálogo en quechua sobre el camión que está por salir.)

| | |
|---|---|
| S: Ñawpa semanapi, chay Doña Ernestina ripun Cochabambaman, paywan ripun. Ashkitaña q'ipisituyuq ripun, animales ovejita ima. Florencio payta | S: La semana pasada Doña Ernestina fue a Cochabamba, fue con él. Iba con muchísimos bultos, con animales y también ovejitas. Florencio le dijo: |
| 1. "SEÑORA, PARA USTED ME VOY A COMPRAR OTRO CAMIÓN MÁS GRANDE, YA NO HAY ESPACIO" nin. | 1. SEÑORA PARA USTED ME VOY A COMPRAR OTRO CAMIÓN MAS GRANDE, YA NO HAY ESPACIO". |
| 2. "EN ESTITO NOMÁS DÁMELO UN ESPACIO" nin payqa. | 2. "EN ESTITO NOMÁS DÁMELO UN ESPACIO" dijo ella. |
| 3. Y LLEGANDO A QUILLACOLLO, TODITAS LAS OVEJITAS APLASTADAS | 3. Y LLEGANDO A QUILACOLLO, TODITAS LAS OVEJITAS APLASTADAS |
| 4. Wañuchinakupuni. SUS BULTOS SE HABÍAN CAÍDO EN SU ENCIMA Y ELLA, DURMIENDO TODO EL CAMINO HABÍA LLEGADO! Ajina chayakurqa. | 4. Todas estaban muertas. SUS BULTOS SE HABÍAN CAÍDO EN SU ENCIMA Y ELLA, DURMIENDO TODO EL CAMINO HABÍA LLEGADO! Así como fue como llegó. |

La respuesta de la mujer (2) a las palabras provocativas del chofer (1) que no las decía en serio, fue con toda probabilidad en quechua. Se trata de la informante 8 de Cocapata que viaja regularmente al valle y cuya índole espontánea y bien intencionada ofrece a menudo materia de conversación en las ruedas de comadreo. Según su propia afirmación, ella en el pueblo sólo usa el quechua. Al traducir su respuesta lo que hace es Simona "caracterizar" a la informante 8. Como el episodio recién termina en Quillacollo y alcanza en dicho lugar su punto culminante, la hablante continua en castellano (3) y describe la situación, como quien dice, desde la óptica de los citadinos, para resaltar así el incidente con más fuerza. En lugar de servirse de elementos prosódicos, que hubieran sido necesarios para darle a la anécdota efecto publicitario, la hablante alterna. El desenlace de la situación es ofrecido en el idioma 'default'.

En Pojo se encuentra igualmente la función metafórica de la alternancia en narraciones y descripciones.

*Ejemplo 4*

Lucho (L) y Teófilo (T), ambos del tipo 5, junto con Miguelina (M), del tipo 1, recuerdan un incidente en el que se vio envuelto Teófilo . Pojo, situación E

| | |
|---|---|
| 1. M: Asuntawan llawq'ichikusqaykiri? Umaykita llawq'iykuchisqaykita?<br>T: Bolsillosniyta llawq'iwan, mana uyaytaqa!<br>L: Pero qan waq Asuntamantaqa parlasqankiri!<br>M:Achay pero llawq'iykusqa.<br>L: Kay ujnin Asuntarí?<br>M:Uh, chayqa bolsillosninpi llawq'in a, ma uyantachu | 1. M: Y cuándo tú te hiciste arañar con la Asunta? Y cuándo te hicisteste arañar tu cara?<br>T: Los bolsillos me ha desgarrado, no la cara<br>L: Pero tú estás hablando de otra Asunta!<br>M: Esa es la que lo ha arañado.<br>L: Y la otra Asunta?<br>M: Ah, esa le ha hurgado los bolsillos, no la cara. |
| 2. L: NO VE QUE TE HA ARAÑADO LA CHOLITA ESA ANTES DE QUE SE CASE?<br>CUANDO ESTABAS YENDO A LOS ESTADOS UNIDOS...<br>M: Ma yuyarikuñachu. | 2. L: NO VE QUE TE HA ARAÑADO LA CHOLITA ESA ANTES DE QUE SE CASE?<br>CUÁNDO ESTABAS YENDO A LOS ESTADOS UNIDOS...<br>M: El ya no se recuerda. |
| 3. L: Ah, caramba, ÑAWPAQ ESTADOS UNIDOSMAN RIPUNKIMANTA ASWAN ÑAWPAQQA CHAY CHOLITA SUMAQ...<br>M: Chay uyanpis sumaq llawq'ikusqa, viejo jina ima enfermo...<br><br>T: Llawq'iwasqa chanta pay?<br>M: Arí | 3. L: Ah, caramba, ANTES DE QUE TE FUERAS A ESTADOS UNIDOS, MUCHO ANTES TODAVÍA ESA CHOLITA...<br>M: Su cara le ha arañado completamente, a un pobre viejo, casi enfermo...<br>T: Acaso ella me ha arañado?<br>M: Sí |
| 4. L: IMAMANTA LLAWKIKUSQA? WILLARIWAY A! | 4. L: DE QUE TE HA ARAÑADO PUES? CUÉNTAME |

El idioma 'default' entre Lucho y Teófilo es el castellano, aún estando presente Miguelina, como se ve en el ejemplo 16. La anécdota que propone Miguelina como tema de conversación (1) es refrescada por los tres participantes, en quechua, para reproducir completamente la atmósfera del momento de la acción. Lucho le habla a Teófilo en castellano (2), cambiando luego al quechua (3,4) para no comprometer el efecto del cómico episodio que todos conocen bien, o para reforzarlo. Pero también señala las ganas que tiene de incorporarse a ese ritual de rememoración.

En el ejemplo que sigue, la cosa es diferente.

*Ejemplo 5*

Los mismos participantes de antes, con la presencia además de una mujer del tipo 1.Pojo

| | |
|---|---|
| 1. L: TAKIY AH, MACHU SONSO! | 1 L:CANTA PUES, VIEJO SONSO! |
| 2. T: Esta mañana, PAQARIN QHAWASARQANI LIBRUTAQA<br>M: Qhishwamin mana nuqa yachasqanichu | 2. T: Esta mañana, POR LA MANANA HE ESTADO MIRANDO EL LIBRO<br>M: En quechua no sé ninguna (canción) |
| 3. T: Mana? NO, ESTE ES EN CASTELLANO, TODO ES EN ESPAÑOL<br>M: Qhishwata munan payqa, qhishwa munan takiñata<br>T: Aha? | 3. T: No? NO, ESTE ES EN CASTELLANO, TODO ES EN ESPAÑOL<br>M: Ella quiere en quechua, sólo canciones en quechua<br>T: Ajá? |
| 4. L: YA, QAN QHISHWAPI TAKINKI I? PAY TAKINQA ALEMANPI | 4 L: ESTA BIEN, TU CANTAS EN QUECHUA YA? ELLA CANTARA EN ALEMÁN. |
| 5. T: AH? PARA QUÉ QUIERO PUES!<br>M: Manapuni nin | 5. T: AH? PARA QUÉ QUIERO PUES!<br>M: No siempre, dice. |

Aquí Lucho propone pasar el rato cantando (1). El señala la conversación con el insulto en quechua, un insulto que en castellano, para no arriesgar la amistad, probablemente sólo seria posible con un tono

de voz bien determinado. Teófilo se muestra indeciso por aceptar la propuesta (2), contesta en castellano y continúa en quechua, pero para no mostrar, en la primera oportunidad, que no está dispuesto a cantar (3). Luego vuelve a hablarle a su amigo en castellano. Lucho emprende un último intento (4) y propone en quechua la forma exacta en la que pueden entretenerse. Teófilo niega definitivamente su participación (5) y lo hace también mediante la elección idiomática.

Es muy llamativo el contraste con el ejemplo siguiente, donde el diálogo jocoso se ve interrumpido muy pronto con preguntas, planteadas por Lobo y Pánfilo en el idioma 'default'.

*Ejemplo 6*

Lobo (L), tipo 5, Pánfilo (P), tipo 4, y su mujer Miguelina (M), tipo 1. Pojo, situación E.

| | |
|---|---|
| 1. P: Choclo gustasunkichu, Inge?<br>kunan tardeman mikhusunchik<br>L: Mikhúy yachankichu chuqllu-<br>ta? Pero quesilluq qusa i?<br>M: Quesillo ma kanchu pero!<br>L: Chuqllu, wawa chuqlluta yu-<br>raq kicharquna<br>P: Mama ancha<br>M: Durachkanña | 1. Te gusta el choclo. Inge?<br>esta tarde vamos a comer<br>L: Comes choclo con frecuencia?<br>Con quesillo es bueno, no?<br>M: Pero no hay quesillo!<br>L: El choclito tierno ha brotado<br>blanco.<br>P: No tanto<br>M: Ya está poniéndose duro |
| 2. L: Ah, entonces t'impuchinan...<br>PARA QUE HAN DE RECO-<br>GER, TOMATE VAN A MAN-<br>DAR?<br>P: SI, VAMOS A MANDAR<br>L: HABRA YA AMARILLOS? YO<br>NO LOS HE VISTO AMARI-<br>LLOS | 2. L: Ah, entonces hay que cocer-<br>lo... PARA QUE HAN DE RE-<br>COGER, TOMATE VAN A<br>MANDAR?<br>P: SI, VAMOS A MANDAR<br>L: HABRA YA AMARILLOS? YO<br>NO LOS HE VISTO AMARI-<br>LLOS. |
| 3. P: Mashka chuqlluta mikhunki?<br>L: Dañuyunqa, chay q'ichalera<br>quchinqa<br>M: Qanta q'ichikusqankichu?<br>P: Qantarí, ima efecto ruwasunki<br>mikhunkiri?<br>L: Ah... 1 P: | 3. P: Cuántos choclos te comes?<br>L: Le va a hacer daño, va a tener<br>diarrea<br>M: Tú vas a tener diarrea?<br>P: Y a tí qué efecto te hace cuan-<br>do comes?<br>L Ah... |

La propueta de Pánfilo de comer choclo (1) no está en la lengua 'default', ya que este pasatiempo está íntimamente ligado con la vida rural. Pero, en cuanto se trata de información vinculada con hechos observables del momento, que en este caso tiene que ver con el cultivo de tomates orientado al mercado, hace su aparición el idioma 'default' (2). El tema "poco delicado" que viene a continuación sólo se puede tratar, en plan humorístico, en quechua (3).

Las alternancias precedentes muestran cómo se introduce el uso alternativo de formas lingüísticas con efectos estilísticos: no sólo los hablantes poseen coordenadas 'default', sino el tema mismo.

La alternancia también es un recurso para acentuar la autoridad del hablante. Especialmente en la situación F han aparecido ejemplos de ello, situación en la que es característico que un participante detente una posición, disponga de un potencial de poder más o menos institucionalizado y legitimado y tenga a su disposición una cantidad de posibilidades de sanción frente a los que no son portadores de roles.

*Ejemplo 7*

Un funcionario (F) del tipo 5, un varón (V) del tipo 3, una mujer (M) del tipo 1, durante un levantamiento de datos en que la mujer tiene que dar información sobre diferentes temas a los dos varones. Cocapata, situación F

| | |
|---|---|
| 1. V: Chayta anotachik ninku, machkhachus wawayki, q'ala anotanchik nin<br>M: Kaypi kaqllatachu wawaytaqa?<br>V: Arí, entero wawasniyki ari!<br>M: Arí, entero wawasniy ari<br>2. V: Kay jaqaypi wawasninchari<br>3. F: LOS QUE VIVEN ACA NOMAS!<br>M: Servicio ukhupi uj kallantaq... | 1. V: Dicen que escribamos esto, cuántos hijos dice que tenemos que anotar<br>M: Sólo los hijos que están aquí?<br>V: Sí pues, todos tus hijos<br>M: Sí, claro, todos mis hijos<br>2. V: Parece que los hijos que están aquí y los que están fuera<br>3. F: LOS QUE VIVEN ACA NOMAS!<br>M: En el Servicio (Nacional de Caminos) estaba uno... |

Durante el censo de población en la comunidad, el funcionario que se había desplazado expresamente para eso tenía que hacerse acompañar y ayudar por un miembro de la comunidad. En este ejemplo hace que su acompañante aclare las dudas o dificultades de comprensión que tiene la mujer (1); pero cuando nota que esto no resulta y que los dos participantes nativos ignorando lo que se trata de levantar (2), interviene en castellano (3). Con seguridad que de esta manera no podía explicarle a la mujer a qué se refería su respuesta, ya que la mujer empieza a enumerar a todos sus hijos y menciona en primer lugar precisamente a un hijo que para el censo no interesa. Lo que estaba expresando el funcionario es que aquel diálogo entre varón y mujer ya no debía continuar, y es así también como fue entendido. En este caso, se pone de manifiesto con especial claridad que las alternancias son señales; la función apelativa que caracteriza a una señal es perceptible por la reacción del oyente: a manera de un acto perlocucional (Austin 1962, Searle 1969), el hablante persigue un efecto concreto respecto a las asociaciones del oyente.

El siguiente ejemplo, que representa la continuación de la situación anterior, si bien con otra participante, también se encuadra en este efecto "señalizante".

*Ejemplo 8*

El funcionario (F) del tipo 5, una mujer (M) del tipo 2, Cocapata, situación F

| | |
|---|---|
| 1. M: Uj chinkapun, Argentinaman ripun, Ma chayamunchu kunan kay tawa phisqa wataña<br>F: Manaña jamunqañachu!<br>2. M: Manañachu jamunqachu a! Saqirpariwanku, chay kinsallawan kani<br>F: Kaysituta entons marcapusaykuya?<br>3. M: Qusay nuqaqta guerrero karqapis a, combatiente<br>4. F: PICOTA TIENES O AZADA, PARA EMPEZAR A CAVAR?<br>M: Mana kanchu, tiyanpis jaqay, mana caballus urqhurparisankuchu<br>F: Chuqchuykillapaq qan qatuq aqnitanta (...) karqa | 1. M: Uno está 'perdido' se ha ido a la Argentina. Hasta ahora no ha vuelto y ya son cuatro o cinco años.<br>F: Y ya no va a volver!<br>2. M: Sí, ya no va a volver más. Me han abandonado, esos tres nomás.<br>F: Entonces en este lugar voy a marcar ya?<br>3. M: Mi marido era también guerrero, combatiente (de la Guerra del Chaco)<br>4. F: PICOTA TIENES O AZADA, PARA EMPEZAR A CAVAR? (Están instalando letrinas en los patios de las casas)<br>M: No tengo, allá tienen una, mana están sacando los caballos...<br>F: Para conseguirte un azadón tendrías que visitarlos y pedirles uno. |

En Cocapata la situación F, como ya se mostró más arriba, tiene solamente un idioma 'default' (el castellano cuando la persona encargada, como ocurre aquí, es forastera o nueva en el pueblo. El funcionario conoce y la experiencia de otras comunidades, pero para poder avanzar rápidamente en su trabajo, tiene que saltarse inmediatamente al quechua. Pero cuando el curso del trabajo se hace difícil o más lento porque la informalidad con que el quechua sella la situación estimula a los participantes a distraerse en amplias conversaciones (1, 2 y particularmente 3), el funcionario echa mano otra vez del idioma 'default' propio de una situación intergrupal (4), en la cual, gracias a su rol importante se encuentra situado por encima de los demás.

En el último ejemplo de la importancia pragmática que tiene la alternancia, había el peligro de perder el control de la encuesta: el funcionario había ocupado el papel del encuestado (1) y tuvo que acentuar

su posición echando mano del idioma 'default' (2). La situación se volvió a equilibrar al restituirse el esquema de roles (3):

*Ejemplo 9*

El funcionario (F) del tipo 5; un varón (V) del tipo 2. Cocapata, situación F

| | |
|---|---|
| 1. F: Ch'ichi jisp'akunchu kaypi jaqaypi<br>V: Ashkachu alcanzan, mana ujllachu? | 1 F: Es una cochinada cuando orinan aquí y allá.<br>V: Probablemente se necesita muchas (placas de cemento), no sólo una? |
| 2. F: Ujlla. ¿CUANTOS VIVEN? | 2. F: Sólo una. ¿CUANTOS VIVEN? |
| 3. V: Phishqallaña kayku, kinsallaña wawasniyku | 3. F: Sólo somos cinco, tenemos sólo tres hijos |

Hay otro ejemplo en Cocapata para la acentuación de la autoridad de la persona encargada, que procede de la médica. Durante dos horas ella se había fatigado ayudando a una mujer parturienta; ésta estaba desesperada y opinaba que sólo podría parir de pie, como lo había hecho en sus otros 10 partos. Lo tradicional es que las mujeres se pongan en cuclillas en el suelo, encima de una piel de llama, y jalen de una cuerda que ha sido amarrada para eso en un viga del techo. La médica estaba preocupada de que los dolores que ya duraban dos días significaran una complicación, y colocando a la paciente en posición horizontal pretendía poder ayudarles a ella y al niño en caso de necesidad, ya que en un fracaso habría puesto en peligro la confianza de los habitantes de la comunidad, construída con grandes esfuerzos:

*Ejemplo 10*

Médica (Me) del tipo 5; mujer (M) del tipo 1. Cocapata, situación F

| | |
|---|---|
| Me: Nanan? Kallparikuy a nanaqtinqa, sino q'ayakamapis kakullaña, samarikuy simiykiniqta<br><br>M: Chukusaq, chay camapatallapi chukuwaq ari!<br><br>1. Me: EN LA CAMA NO QUIERES, QUIERES EN EL SUELO! YA TE HE DICHO...<br>M: Mamitasníy, mikhuykuwankichik a!<br>2. Me: A ver, tranquilito samakuy, samakuy, uksituta pujananta kayancha nerviosa kanki, manchay impaciente | Me: Duele? Tienes que pujar cuando duele, sino hasta mañana estaremos aquí, respira por la boca<br>M: Me voy a poner en cuclillas, sobre esta cama me voy a acuclillar, ya!<br>1. Me: EN LA CAMA NO QUIERES, ¡QUIERES EN EL SUELO! YA TE HE DICHO...<br>M: "Madrecitas mías", cómanme de una vez!<br>2. Me: A ver, respira con tranquilidad, respira, pujando una vez más, estás muy nerviosa, demasiado impaciente |

Con la alternancia la médica acude al último recurso, su autoridad, para convencer a la paciente (1). Con todo se da cuenta de que está siendo demasiado enérgica y prosigue más sucesivamente con su táctica de convicción (2). (Por lo demás, en el último momento acaba imponiéndose la mujer, que de un salto se levantó de la cama, agarró la cuerda y en pocos segundo trajo su hijo al mundo sobre el cuero de llama).

La acentuación de la autoridad del maestro frente a los niños se consigue, tanto en P como en Cocapata, no recurriendo al idioma 'default' de la situación, sino cambiando al idioma que los niños con seguridad entienden. En Cocapata es el quechua; en Pojo el maestro se rige por la capacidad de segunda lengua de los padres. Con niños mayores, a partir de 5to curso del ciclo básico, se recurre al idioma 'default', igual que en los discursos que pronuncian delante del alumnado en el patio.

*Ejemplo 11*

La profesora de religión (R), tipo 5; alumnos de 2 curso básico, durante la clase.

Pojo, situación F

| | |
|---|---|
| 1. R: El primer mandamiento quiere decir DIUSNINCHIKTA MUNAKUYCHIK TUKUY IMAMAN ASTAWAN. Qué quiere decir entonces? | 1. R: El primer mandamiento quiere decir AMAR A DIOS SOBRE TODAS LAS COSAS. Qué quiere decir entonces? |
| 2. Marco! Me voy a portar mala como denantes! | 2. Marco! Me voy a portar mala como denantes! |
| 3. Pascual! Pascual, Cuál es el primer mandamiento? | 3. Pascual! Pascual, Cuál es el primer mandamiento? |
| 4. SINCHITA PARLAWAY, MANA UYARINKICHU! | 4. HABLAME MAS FUERTE, NO TE OIGO! |

Quisiera referirme brevemente a la autoridad de la madre que se expresa en forma de órdenes o prohibiciones. Según mis observaciones, una situación crítica induce a la madre al uso alternativo de formas lingüísticas cuando el niño ha recibido la socialización primaria en ambos idiomas. Un peligro, o el sentimiento de ira provoca el surgimiento en la madre de emociones fuertes, así que cambia al idioma que, por su primera socialización y su significación afectiva, es 'default'.

*Ejemplo 12*

Simona (S), tipo 4, lava la ropa mientras Miguel (M), su hijo de tres años, está sentado junto a ella. Cocapata, Situación B

| | |
|---|---|
| 1. S: Ponte wawíy, ponte, ponte! No te lo hagas, Miguel, AMA RUWACHIKUYKI<br>M: Mamita, mami<br>2. S: Wawiy, moquito limpiate, JAQAYPI FUERZAWAN PICHARPARISQANI<br>M: Mamita<br>S: Hijitúy, pero sombrero ponte pues!<br>M: (...)<br>S: No quelesh! Cómo vas a quelesh?<br>M: (...)<br>S: Calesha va a doler, ponte ya, "así quelesh, así quelesh" nin riqsichin<br>M: (...)<br>3. S: Ah? Padrino? Padre Carlos va a llegar KAY HORAPI. UJ RATOKAMA CHAYAMUNQACHA<br>Estas yendo papito, mis zapatos me he de poner<br>4. QHAWARIY CHAYNIYKITA, URMAYKUKUNKI! | 1. S: Ponte, mi hijito, ponte, ponte. No te lo hagas, Miguel, NO TE LO HAGAS!<br>M: Mamita, mami<br>2. S: Wawiy, moquito limpiate, ALLA TE HE LIMPIADO A LA FUERZA<br>M: Mamita<br>S: Mi hijito, pero sombrero ponte pues!<br>M: (...)<br>S: No quelesh! Como vas a quelesh?<br>M: (...)<br>S: Calesha va a doler, ponte ya, "así quelesh, así quelesh" me avisa.<br>M(...)<br>3. S: Ah? Padrino? Padre Carlos va a llegar EN ESTA HORA. EN UN RATO MAS TAL VEZ LLEGUE<br>Estás yendo (sic) papito, mis zapatos me he de poner<br>4. TEN CUIDADO, TE VAS A CAER! |

La informante 17 de Cocapata fue mencionada ya en el análisis de la tabla 1. En el ejemplo, ella habla con su hijo, tal como lo desea su marido, pero no puede ser consecuente cuando hay momentos especialmente cargados de afectividad.

Es llamativo que sea éste el único caso que pude retener de lenguaje infantil castellano. No hay una evidencia de lenguaje infantil en quechua. Puede ser que a Simona sólo le resulte posible expresar en castellano el afecto que quería transmitir a su hijo, y ello en un lenguaje infantil bastante desfigurado, ya que le falta un vínculo emocional con el castellano y por tanto también le faltan los medios de expresión adecuados. Como escribe Ferguson (1977:232):

> "The use of BT (baby talk) facilitates the adult's expression of his emotions toward the child and the situation, giving him a special means to show affection, irritation, protectiveness, amusemeent and so on, which goes beyond normal AS (adult speech)."

Como explicación de por qué le gusta más el quechua que el castellano, Simona dijo: "me es más fácil el quechua porque es mi idioma, por eso me gusta también más".

El ultimo ejemplo del uso alternativo de formas lingüísticas con una función metafórica procede de P, y tiene lugar durante una audiencia del juez de paz. Con el cambio al idioma 'default' de la situación, el juez hace resaltar su autoridad y poder, lo que resulta especialmente indicado delante del acusado.

*Ejemplo 13*

El juez de paz (J), tipo 5; un joven (j), tipo 4; una muchacha (M), tipo 3; el patrón de ella, dueño de una pensión (P), tipo 4. Pojo, situación F

| | |
|---|---|
| M: Feliciaman uj imawanchu ofrecesqa | M: A la Felicia le ha ofrecido uno (reloj) |
| j: Nuqachu, nuqachu payta ofrecesqani? | j: Yo? Yo? le había ofrecido a ella? |
| M: Arí, nitaq miento | M: Sí y no estoy mintiendo |
| j: (...) nuqachu ofrecesqani payman? | j: (...) yo le había ofrecido a ella? |
| M: "Chay reloj, chota, jaywamuy, kutichimuy" | M: "Ese reloj, chota, dámelo, devuélmelo" |
| j: Justinaq relojnin, Justinaq... | j: El reloj de Justina, de la Justina... |
| 1. M: PREGUNTALE A JUSTINA | 1. M: PREGUNTALE A JUSTINA |
| 2. J: Chay iskay relojestachu chay joven jap'isarqa? | 2. J: Esos dos relojes ha cogido el joven? |
| M: Rikuni nuqa payta jap'isqa nata, Asuntaqpi. "Vendena" nispa | M: Yo he visto cómo él los cogió de la Asunta. "Los voy a vender" diciendo |
| j: Mayta nuqa vendena nirqani! | j: Cuándo he dicho "los voy a vender"! |
| M: Vendena nispa nin entons | M: "Los voy a vender" dijo esa vez |
| j: Vendena! Kay hermanay jich'amunqa q'aya paqarin | j: "Voy a vender"! Mi hermana te va a mostrar mañana por la mañana |
| M: Entons, paytaqri nin "hermanan..." | M: Y entonces él dijo que "su hermana..." |
| 3. J: DE DONDE TENIA USTED DOS RELOJES DE MUJER? | 3. J: DE DONDE TENIA USTED DOS RELOJES DE MUJER? |
| j: EL UNO ES DE LA, ESTE, DE LA JUSTINA ES, UNO, PERO UNO ES... | j: EL UNO ES DE LA, ESTE, DE LA JUSTINA ES, UNO, PERO UNO ES... |

Al usar el quechua el Juez de Paz se adapta a la querellante (2), expresando de esta manera su solidaridad con ella. Si él se olvida del idioma 'default', la querellante, en razón de su tipo lingüístico, sería condicionada al uso del castellano durante la audiencia. Al acusado, en cambio, se dirige en castellano (3), poniendo de relieve la seriedad del momento y acentuando la formalidad de la situación al echar mano del idioma 'default'. Cabe suponer que el hecho de que el acusado sea un varón favorece también la alternancia. También la muchacha cambia al castellano para la acusación directa (1), para hacer referencia al recurso más poderoso con el que se puede probar la culpa del jovenzuelo (que en este momento probablemente está mintiendo).

Los casos analizados muestran que la alternancia metafórica es introducida como recurso estilístico o señala un cambio de temática durante una conversación o bien le posibilita al hablante la configuración de su acción verbal en la situación concreta.

## *La alternancia conversacional*

A menudo se encuentra en primer plano la identidad del hablante, como en el caso de la acusación (ejemplo 13) o como en el ejemplo de la madre (ejemplo 12). En estos casos, se toca más el aspecto relacional de la comunicación que el aspecto del contenido. Si con el uso alternativo de formas lingüísticas se enfatiza la relación recíproca de los hablantes, se puede hablar de una alternancia conversacional.

En el ejemplo que sigue, los dos hombres, con la conversación de su idioma 'default' (1,2), y con la alternancia simultánea cuando hablan con Miguelina (3,4), están señalando que si bien admiten a la mujer en la ronda de conversación, no consideran, sin embargo, que ella pertenezca plenamente a la misma, puesto que se la excluye constantemente (5,6,7).

*Ejemplo 14*

Lucho (L) y Teófilo (T), tipo 5; Miguelina (M), tipo 1, conversan amigablemente en la plaza principal. Pojo, situación E

| | |
|---|---|
| 1. L: Qué es del cardenal de Pojo que no sale, metido en su cueva! (refiriéndose al párroco del lugar)<br>M: Carneval takiriy a, don Teófilo, chayta yachanki | 1. L: Qué es del cardenal de Pojo que no sale, metido en su cueva! (refiriéndose al párroco del lugar)<br>M: Canta canciones de carnaval, don Teófilo, eso sabes tú |
| 2. T: No ha salido pues, no aparece. Siempre venía a esta hora<br>M: Jay, don Teófilo, carnaval takiriy! | 2. T: No ha salido pues, no aparece. Siempre venía a esta hora<br>M: Oye, don Teófilo, canta del carnaval! |
| 3. L: IMAYMANIN QAYNA INGEPAQ TAKIPURAQANI? MIGUELINA? IMAYNAMIN KARQA?<br>M: "Ñawiyniyllaywan señamusqayki..." | 3. L: COMO HE CANTADO AYER PARA LA INGE? MIGUELINA? COMO ERA?<br>M: " Con mis ojos te voy a hacer una seña..." |
| 4. T: NUQA AQHAWANPUNI TAKINI. KAYPI FALTAN, KUNAN MA KANCHU AQHAQA.<br>M: Alcolisasqa... | 4. T: YO SOLO CANTO CON CHICHA. AQUI FALTA, AHORA NO HAY CHICHA.<br>M: Alcoholizado... |
| 5. L: ACASO DOÑA FELICIA NO TIENE? | 5. L: ACASO DOÑA FELICIA NO TIENE? |
| 6. T: NO DEBE TENER YA<br>M: Ma tiyanchu | 6. T: NO DEBE TENER YA<br>M: No hay |
| 7. T: A VER SI | 7. T: A VER SI... |

No se debe perder de vista que Miguelina entiende perfectamente el castellano y puede participar en el diálogo - que a ratos se lleva a cabo como dualingual (cf. p. 137 II.2 *supra*), pese a que los hombres se apartan simbólicamente de ella con la alternancia al castellano.

En el ejemplo que sigue está involucrada la misma mujer; sus repuestas y comentarios muestran claramente lo bien que puede seguir una conversación en castellano.

*Ejemplo 15*

Lobo (L), tipo 5, se encuentra con Miguelina (M), tipo 1, al hacer su paseo matinal, delante de la puerta de la casa de ella. Pojo, situación C

| | |
|---|---|
| 1. L: Vamos apallar un cajoncito, vamos a haber (tomates<br>M: Si ma kanraqchu, nuqa...<br>L: No quiere ir a pasear, que floja es, igual floja que ella...<br>M: Ama rabiachiy nini, mayk'aq wañunki viejo nini. Kaytaqa, nuqamantaqa cuidakuwanki, enamorakukuykimanta nirin qaynaqa<br>2. L: ANCHA LLULLA<br>M: Ninkitaq, ay maluchu kay vivo...<br>3. L: CHAY SIMIYKITAQA PIRQACHIKUYKIMAN, SIMI PURISQAN...<br>M: Q'ala qan llimphu similla kanki<br>4. L: A dónde han ido los señores? Yo pense que estaban amasando, esta con candado<br>M: Ma candodawan, hm, kayta kay k'amirisqan a!<br>L: Ayer, la cholita esa me trajo quesillo, no ha querido entrar<br>M: Ima nisunkitaq?<br>5. L: "AY, AMA K'ACHAMUWAYCHU, no ha llegado su mujer", habia dicho en su casa | 1. L: Vamos apallar un cajoncito, vamos a haber (tomates)<br>M: Pero no hay todavía, yo...<br>L: No quiere ir a pasear, que floja es, igual floja que ella...<br>M: No me hagas rabiar, te digo, cuándo te morirás, viejo, digo yo. Cuidado, de mí te tienes que cuidar, de mis enamoramientos ha dicho él ayer mismo<br>2. L: QUÉ MENTIROSA<br>M: Tú siempres has dicho, qué malvado este vivo...<br>3. L: ESA TU BOCA LA VOY A EMPEDRAR, LA BOCA VA...<br>M: Sí, tú eres el único que tiene la boca limpia<br>4. L: A dónde han ido los señores? Yo pensé que estaban amasando (pan), está con candado<br>M: No está con candado, hm, eso lo ha hecho renegar!<br>L: Ayer, la cholita esa me trajo quesillo, no ha querido entrar<br>M: Y qué te ha dicho?<br>5. L: "AY NO ME MANDES ALLA no ha llegado su mujer", dijo en su casa |

La alternancia de Lobo (2, 3) es un ejemplo bueno de lo difícil que puede ser el clasificar un switch de manera inequívoca como metafórico o como convencional. El aspecto de contenido y el aspecto conversacional de la comunicación se condicionan mutuamente: los interlocutores de este diálogo sólo pueden ingresar a esta broma ritual porque se conocen bien. En el resto del diálogo (desde 4) no se puede suponer

que la buena relación de pronto fuera inexistente! Lo que pasa es que en el curso ulterior de la conversación no se la acentúa, a pesar de que el tema les atañe a ambos. Una alternancia metafórica en forma de cita en el idioma original quechua (5) cierra el fragmento de diálogo.

Un conocido programa de radio matinal en Cochabamba, muy popular, se refiere al uso de ambos idiomas según la especificidad de los hablantes y lo hace con carácter satírico.

*Ejemplo 18*

Programa de radio. Francisco (F) y Sabasta (S)

| | |
|---|---|
| S: Zapatos Edoq sutinpi nuqanchikqa tukuy imaymanitasta kay radiota parlarinchik, jay Rancisco? Chay zapatuswanpis manchaytaña purinku tukuy amigusniykiqa. | S: En nombre de calzados Edu hablamos de cualquier cosa en esta radio, eh Francisco? Con estos zapatos tus amigos van por todas partes. |
| F: Qué solamente caminar va ser con calzados Edu... | F: Qué solamente caminar va ser con calzados Edu... |
| S: Yu, chay ferrocarril, carrilespiqa imaynachá kasqaqa! pierdenku i? Kunan nuqataq chaymanta t'ukusarqani, pitaq waturisaq , Rancisco yachanqapunichá nispa, waturisarqayki | S: Oye, ese ferrocarril, en qué estado están los vagones! Están aruinados no? Ahora estaba yo pensando sobre eso, a quién voy a preguntar, Francisco seguro que lo va a saber, me dije, así que te vine a ver. |
| F: Pero si se trabaja a desgano, no hay orden, entos toda la vida tiene que haber siempre pues esta clase de... Cuando eraba (sic) la Ralway Compañía en eso hacían trabajar | F: Pero si se trabaja a desgano, no hay orden, entos toda la vida tiene que haber siempre pues esta clase de... Cuando eraba (sic) la Ralway Compañía en eso hacían trabajar |
| S: Ah, chaykunawanqa ganancia kaq? Mana quejakuychu kankuqa? | S: Ah, con ellos había ganancia? No se solían quejar? |

Al proceder a esta caracterización de los personajes por medio del idioma que utilizan (él, bien enterado, ella curiosa y preocupada), no sólo se quiere agotar una faceta estilística adicional, también deshacer

el prejuicio de que la comprensión entre bolivianos tiene que ir precedida de una castellanización y asimilación del quechua. El que además se le saque el jugo al estereotipo de la división de roles y de saber, de acuerdo al sexo, y que se plantee esto sin ningún rubor como algo normal, es algo que no parece importarles a los productores.

Sorprendentemente, ninguno de los hablantes alterna el uso del idioma. Sólo si se considera el diálogo como un discurso, cada una de las intervenciones equivaldría a una alternancia.

### *La alternancia correctiva*

En contraposición con este modelo de alternancia conversacional, tenemos el siguiente ejemplo en el que los hablantes cambian, a lo largo de sus respectivas intervenciones, sin respetar para ello sus turnos. Parece que aquí se produce el efecto en cadena ('triggering effect') de Clyne (1972). En el curso del diálogo, se tiene la impresión de que en las respectivas intervenciones las alternancias sólo tuvieran la función de garantizar una distribución equitativa de los idiomas.

*Ejemplo 16*

Blanca (B), tipo 4'; León (L), tipo 3, y su mujer María (M), tipo 2, en el patio de la casa de los dos últimos. Pojo, situación C

| | |
|---|---|
| 1. B: Mana qusachu, Don León, tercerallamanpis churanayki karqa a. Perjudicakullanqa antes qunqakapunqa q'ala kay yachasqanmanta. Mana kay practicataqa chhikata munankuchu... | 1. B: No está bien, Don León, tendrás que haberla puesto en tercero. Ella se va a perjudicar, todo lo que sabe se va a acabar olvidando. Aquí no les gusta mucho la práctica... |
| 2. M: Purinapaq qusallachu kasqan? | 2. M: Sería bien ir allá? |
| 3. L: HAY TODAVIA PARA HABLAR? | 3. L: HAY TODAVIA PARA HABLAR? |
| 4. B: BUENO, YO CREO QUE SERIA PARA EL PROXIMO ANO PUES.<br>M: Chaywan qan consultawaq a. Kayjina pensión paganay iskayninmanta, kay chhika, mana nuqa abastesninchu niwaq.<br>B: Mana waliqchu, Don León, reclamakuykuni jefamanpis yaykuspa "kay jina payqa profesional yaykun, cartonraykulla yaykun, mana cargo quqtinku niy ari!" | 4. B: BUENO, YO CREO QUE SERIA PARA EL PROXIMO ANO PUES.<br>M: Tú tienes que ir con el y averiguar. Una pensión tan alta tenemos que pagar para los dos, tanto!, ya no abastezco debes decir.<br>B: No esta bien, Don León, tú tienes que reclamar, a la jefa misma: "tiene una formación completa, ella está aquí, a pesar de tener un diploma, porque no se le ha dado un cargo"! |
| 5. L: USTEDES VAN AL TERCER AÑO NOMAS, OTROS VAN A ESTAR EN CUATRO (SIC) AÑOS" LE HABIAN DICHO. Y ASI HAN TENIDO QUE ACEPTAR NOMAS. | 5. L: USTEDES VAN AL TERCER AÑO NOMAS, OTROS VAN A ESTAR EN CUATRO (SIC) AÑOS" LE HABIAN DICHO. Y ASI HAN TENIDO QUE ACEPTAR NOMAS. |
| 6. B: PERO NO PUES? A ELLA NO LE CORRESPONDIA TERCERO, DIRE QUE ES, PRIMERO. YA SABE TODO, QUE MAS LE | 6. B: PERO NO PUES? A ELLA NO LE CORRESPONDIA TERCERO, DIRE QUE ES, PRIMERO. YA SABE TODO, QUE MAS LE |
| 7. VAN A PEDIR. Qayna wata willarinawanki karqa a. Chaypaqawan willaykimanña ajina terceroman yaykunman tiyan niykimanña | 7. VAN A PEDIR. El año pasado deberías contarme esto. Yo te habría dicho que ella tenía que entrar a tercero, yo te lo hubiera |
| 8. karqa. Kunanqa, a ver, PRIMERO, | 8. dicho ya. Pero ahora a ver, PRIMERO, |
| 9. SEGUNDO, TERCERO tawa, kinsa watawanraq mana kay wata yaykuspa suyanaykuy tiyan chay cartonnin | 9. SEGUNDO, TERCERO, cuatro o tres años tienes todavía que esperar, sin contar éste de ahora, hasta que ella reciba su título. |
| 10. jap'inallanpaqraq. MUCHO ES PUES! SI LO HUBIERAN METIDO A TERCERO, UN AÑO HUBIERA HECHO TERCERO, AL AÑO | 10. MUCHO ES PUES! SI LO HUBIERAN METIDO A TERCERO, UN AÑO HUBIERA HECHO TERCERO, AL AÑO SIGUIENTE YA |
| 11. SIGUIENTE YA SALIA. Profesionalña, paykunata apuni yachachinantaqa pay, manaña... | 11. SALIA. Ya es profesional, ella podría darles clases a ellos, ya no... |
| 12. L: Mana chaymanta asikuyku, libreta | 12. L: No estamos contentos de eso, cose |
| 13. siran. PARA QUE BAILE POR EJEMPLO, ESTE, SIN VER NOMAS HA MANDADO COSIDITA, HA MANDADO BIEN ADORNADITA, SOMBRERO HABIA BORDADO... | 13. bien. PARA QUE BAILE POR EJEMPLO, ESTE, SIN VER NOMAS HA MANDADO COSIDITA, HA MANDADO BIEN ADORNADITA, SOMBRERO HABIA BORDADO... |

En el ejemplo mencionado hay tres diferentes tipos de hablantes: Blanca (B), amiga de la casa que viene de visita y pertenece al tipo 4, León (L), jefe de hogar, del tipo 3, y su mujer Maria (M), del tipo 2, que sólo está presente al comienzo de la conversación. Blanca siente que el quechua es el idioma adecuado para esta situación entre amigos (1). La mujer reacciona de acuerdo a eso, es su capacidad de segunda lengua la que la hace hablar castellano muy a disgusto (2). Además se dirige a su marido, por tanto el idioma 'default' es el quechua. El marido se esfuerza incesantemente por llevar la conversación en castellano (3). León redefine el idioma 'default'. Encuentra un apoyo en el tema particular que se discute: se trata de los problemas que tiene la hija con las autoridades de la Escuela Normal del Magisterio. Blanca se adapta a León en sus intervenciones (4, 6), pero no es capaz de seguir hablando castellano de manera consecuente y cambia constantemente (7, 9, 11). León en su intervención recae también en el idioma 'default' original (12) (efecto de cadena), pero después reacciona en la siguiente frase (13).

El siguiente fragmento de conversación nos proporciona un segundo ejemplo.

*Ejemplo 17*

Estela (E), del tipo 2; Rogelio (R), su marido, del tipo 4; y Antenor (A) del tipo 5.

Pojo, situación E

| | |
|---|---|
| 1. A: Su marido se le ha muerto de esa sonsita | 1. A: Su marido se le ha muerto de esa sonsita |
| 2. R: Sí pues, el Seleme más le había pegado | 2. R: Sí pues, el Seleme más le había pegado |
| 3. A: Y? | 3. A: Y? |
| 4. E: Maltratuwan ... | 4. E: De maltrato |
| 5. A: Pero con pegada nomás no podía morir! | 5. A: Pero con pegada nomás no podía morir! |
| 6. E: Maltratuwan wanupusqa nin | 6. E: Por los maltratos ha muerto, dice! |
| 7. A: Ah? | 7. A: Ah? |
| 8. E: Jayt'achkanku nin | 8. E: Le han dado patadas, dijo. |
| 9. R: Los compañeros le habían dado pura patada | 9. R: Los compañeros le habían dado pura patada |
| 10. A Y quienes habían visto eso de que le pegó? | 10. A Y quienes habían visto eso de que le pegó? |
| 11. E: Pero pay chaymusan. Chayamuytawan chay ch'isi wañupuchkan | 11. E: Pero él ha llegado. El ha venido y después ha muerto esa noche |
| 12. R: El habia venido | 12. R: El había venido |
| 13. A: MANA PARLANKU CHAY RATU KAYPI ATINRI, KAYPI KASAQTINKURI? | 13. A: NO LE HAN PREGUNTADO ESE RATO CUANDO ESTABA TODAVIA AQUI Y PODIA HABLAR? |
| 14. R: PARLANKU PERO PITAQ CHANTA PURINQA A PAYPAQ, MANA NITAQ | 14. R: LE HAN PREGUNTADO, PERO QUIEN SE VA A COMPROMETER POR EL? |
| 15. QULQUIYUQCHU KANKU! Falta quien ande (...) al rato lo hacen brincotear | 15. NO TIENEN TAMPOCO DINERO! Falta quién ande (...) al rato lo hace brincotear |
| 16. E: Chay vieja nirqa libre ajina q'ala punkisqa kasqa nin. Paykunachus qhawarinqa a! | 16. E: La vieja ha dicho que él estaba completamente hinchado. Ya lo habrían investigado pues |
| 17. A: NUQAYKU QHAWAYKU MANA AQNACHU A FALTA. NUQA CORREGIDOR Y ENFERMERO QHAWAYKU TIJRAYKUTAQ TIJRAMUYKUTAQ QHAWAYKUYKU | 17. A: NOSOTROS HEMOS INVESTIGADO PERO CIERTAMENTE NO ASI! YO, EL JUEZ DE PAZ Y EL SANITARIO LO HUBIERAMOS INVESTIGADO Y ANALIZADO COMPLETAMENTE |
| 18. R: IMA COLORTAQ KASASQA | 18. R: DE QUE COLOR ESTABA? |
| 19. A: Claro pues, puede tener cardenales pues, en el cuerpo | 19. A: Claro pues, puede tener cardenales pues, en el cuerpo |

Antenor y Rogelio tienen el castellano como idioma 'default' . Estela, la mujer de Rogelio, participa agitadamente en la conversación (4, 6, 8, 11); hasta la alternancia de Antenor (13) la acción discurre lingüísticamente dual. Después Antenor se adapta a Estela y se concentra en su afirmación igual que lo había hecho antes, cuando Rogelio repetía en castellano las palabras de Estela (12). Por el efecto en cadena, Rogelio continúa luego en quechua (14), pero reacciona y en la segunda frase se alterna al castellano, puesto que ahora, con Antenor, el idioma 'default' es el castellano (15). Antenor se adapta por segunda vez a Estela (17), y se repite el efecto en cadena que hemos descrito en el caso Rogelio (18). Sin embargo, no se llega a ninguna alternancia; se puede decir que es Antenor el que lo hace por él al volver a utilizar el idioma 'default' (19).

En este caso, no se aspira a un nuevo idioma 'default', pero el existente parece estar constantemente amenazado, de modo que los respectivos hablantes lo protegen una y otra vez del idioma 'default' de la tercera participante. Particularmente, Rogelio se encuentra en una situación conflictiva, un diferente idioma 'default' lo vincula con cada uno de los hablantes, y el tema mismo no le ayuda a establecer cuál de los dos es 'default' en esta situación.

El esfuerzo por manejar un nuevo idioma 'default' en la situación verbal concreta, conduce a alternancias correctivas. La tendencia al uso alternativo de formas lingüísticas se puede interpretar también como inseguridad que surge cuando el patrón de actuación verbal se encuentra precisamente en proceso de cambio o de nueva definición. Desde el punto de vista formal, en el material que hemos recogido, la alternancia correctiva se distingue de las otras dos por afectar una misma intervención en la conversación; los "turnos", en cambio, apenas se emplean.

Mientras las alternancias metafóricas ocurren en ambas comunidades, es notable que las alternancias conversacionales y correctivas sólo aparecen en el material recogido en Pojo. En Pojo se da una situación lingüística inestable que está en consonancia con las representaciones individuales acerca del cambio de la identidad social. Ambas comunidades se encuentran en proceso de cambio: en Pojo a través de la movilidad social en los individuos, en Cocapata, por el contrario, con una estrategia grupal de cambio social.

## Breves reflexiones para una educación intercultural bilingüe flexible a partir de la alternancia de lenguas

> "Ahora que la educación bilingüe latinoamericana va saliendo del encasillamiento de los modelos transicionales y de una practica predominantemente asimilacionista y, por ello, recurre con mayor decisión y fuerza a las vernáculas como lenguas vehículo de educación y de comunicación en el aula, a menudo surgen interrogantes respecto a cuándo, cómo y para qué utilizar las lenguas concernidas en el desarrollo del proceso educativo bilingüe" (López 1990:2)

La incursión de la lengua materna de los niños indígenas en la escuela y el enriquecimiento del proceso educativo formal a través del carácter bilingüe e intercultural del curriculum escolar es un inmenso desafío.

Al tornarse bilingüe el aula, habrá alternancia de lenguas en el comportamiento verbal tanto de niños como de maestros. Si maestros y educandos son bilingües, o se proponen serlo, se darán procesos comunicativos complejos que caracterizan la interacción verbal multilingüe.

Partiendo de la naturalidad que la caracteriza y de lo inevitable de su presencia en ambientes bilingües, la alternancia de lenguas puede ser objeto de una planificación deliberada con el fin de contribuir al desarrollo lingüístico pleno de los alumnos para aminorar las barreras comunicativas, afectivas y cognitivas que alejan la escuela de la cotidianeidad indígena y al maestro de sus educandos. Ello implica la modificación sustancial del comportamiento lingüístico asumido como natural en el sistema escolar: pedir a los maestros que usen ya no una sino dos lenguas como medios de educación. Se trata de cambiar una situación descrita por Hamel (1988:330) para la realidad escolar indígena en el Valle del Mezquital y que marca aún la concepción de maestros de la educación bilingüe: "La distribución de las lenguas en la interacción verbal refleja la concepción metodológica de los maestros acerca de la enseñanza del español: los principales instrumentos son la traducción y repetición".

Por otro lado, también implica alejarnos de la rigidez con la cual se estuvo concibiendo la educación bilingüe intercultural de mantenimiento y desarrollo. Discriminar de una manera general y principista las lenguas tanto en la progresión de su enseñanza-aprendizaje (lecto-escritura en L1 junto a L2 oral, luego lecto-escritura en L2) como en su utilización por parte del maestro de acuerdo a la asignatura correspondiente así como en la secuencia a lo largo de los primeros 5 cursos de la educación básica ha resultado no ser ni provechoso ni realista –y hasta podemos decir– innatural.

Es necesario capitalizar la práctica comunicativa natural de los bilingües, tanto alumnos, maestros y, sobre todo ahora que el aspecto intercultural es enfatizado en la escuela intercultural bilingüe que busca insertarse en la comunidad, adultos en el ambiente extraescolar.

De acuerdo a López (1990), 5 variables sociolingüísticas principales intervendrían en la definición de tales propuestas:

la identidad y filiación lingüística de los interlocutores (alumnos y maestro)
el lugar y ambiente de la interacción (el aula)
el momento de la interacción (jornada o asignaturas)
el tópico de la comunicación (temas de la lección) y
la función comunicativa o la intención del acto comunicativo (finalidad de la lección).

Así, este autor distingue varios tipos de estrategias de planificación de la alternancia idiomática en la EIB: 1) por la naturaleza sociolingüística de las lenguas concernidas; 2) por cambio de maestros; 3) por cambio de ambiente; 4) por jornada escolar; 5) por alternancia de asignaturas; 6) por cambio de tema; 7) por cambio de fase de lección.

Obviamente, no se pretende una utilización aislada de las estrategias mencionadas -de hecho, hay ya bastantes ejemplos en escuelas bilingües como en Quebec y Cataluña donde se puede apreciar la combinación planificada de estas alternancias. No podemos olvidarnos, así mismo, del complejo uso lingüístico que tendrá que ser tomado en cuenta también por los materiales educativos.

Además de resolver el aspecto cuantitativo del uso de una y otra lengua en el sistema educativo, importa resolver cómo y para qué se utilizan las lenguas. El camino que se opte y la estrategia o estrategias a seguir en cuanto a alternancia idiomática deberán partir del tipo de comunidad lingüística en la cual se instala la escuela bilingüe y la mayor o menor presencia que en ella tengan cada una de las lenguas involucradas. Una propuesta pedagógica en este sentido "real" y adecuada a la población a la que atiende tendrá que aprovechar y potenciar los conocimientos, estrategias y habilidades comunicativas que los niños han logrado desarrollar a través del proceso de socialización y de las experiencias extraescolares. De otra forma, la educación intercultural bilingüe perderá de vista las características propias del niño bilingüe, desechando la oportunidad de afirmar y desarrollar al educando a partir de lo que es y de lo que sabe.

Con respecto al análisis previo de alternancia de lengua se puede concluir que las ocurrencias de alternancia lingüística no son casuales ni están desprovistas de significado discursivo y por lo tanto, representan un potencial creativo de los hablantes que la educación intercultural bilingüe debe y puede rescatar. La alternancia correctiva, por su lado, tiene implicancias para el mantenimiento y desarrollo de la lengua vernácula que deberán ser estudiadas cuidadosamente en el contexto diglósico característico de nuestra realidad. El uso extendido de la alternancia de código en la educación afectaría todavía más el estatus social y la condición de lengua debilitada de la lengua indígena.

## Notas

1 Asesora PROEIB Andes, GTZ/UMSS. HIPERVÍNCULO mailto:proeib@llajta.nrc.bolnet.bo; Proeib@pino.cbb.entelnet.bo Fax 00591 411 5179.

2 El estudio empírico cualitativo se basó en entrevistas, observación y grabaciones de 32 personas en Cocapata (de las cuales 17 fueron mujeres) y 36 personas en Pojo (entre ellas, 18 mujeres) seleccionadas con un perfil comunitario establecido durante la estadía en las comunidades. Su objetivo fue identificar evidencias de vitalidad etnolingüística en la lengua quechua a través del uso de quechua y castellano en las comunidades, la actitud de los hablantes frente a las lenguas, la alternancia de código y la variación lingüística en el quechua.
Es especialmente llamativa la adaptación lingüística, o el distanciamiento, entre hablantes de diferentes origen e identidad sociocultural, es decir, cuando las variedades lingüísticas introducidas caracterizan respectivamente al grupo socialmente dominante y al socialmente subordinado. Entonces se da un componente adicional de la adaptación, a saber, la dirección del mismo proceso. En tal caso se distingue entre 'upward convergence' y 'downward convergence', según un miembro de un grupo socialmente dominado se adapte al interlocutor de mayor nivel social, o a la inversa. Las posibilidades de cambio social que percibe un grupo social pueden tener como resultado diferentes modelos de comportamiento verbal (Giles, Bourhis & Taylor 1977), los cuales pueden tener repercusiones políticas para todo el grupo, pero también sociopsicológicas para miembros aislados del grupo.

3 Se entiende como las personas que comparten un hogar.

4 La columna izquierda reproduce la versión original, la derecha es una traducción. Las minúsculas y mayúsculas señalizan la alternancia de códigos.

## Bibliografía

BEAUGRANDE A. & W. Dressler,
1981 *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen.
BLOM J. & J. Gumperz,
1972 "Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway". En Gumperz & Hymes, *Directions in Sociolinguistics.* New York: 407-34.
CLYNE, M.,
1967 *Tranference and Triggering.* The Hague.
1972 *Perspectives on Language Contact.* Melbourne.
DIEBOLD, R.,
1958 *Impresiones particulares sobre el bilinguismo en Mexico.* New Haven, Mass.
1964, "Incipient Bilingualism". En Hymes 1964: 495-508.
DRESSLER, W.,
1981 Language Shift and Language Death - a Protean Challenge for the Linguist. Presidential Address at the XVIth Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea. Copenhagen, August 17.
EKMAN, P.,
1972 *Emotion in Human Face.* New York

ELIAS-OLIVARES, L.,
1976 *Ways of Speaking in a Chicano Community: a Sociolinguistic Approach.* Dissertation, University of Texas
ERVIN-TRIPP, S.,
1969 "Sociolinguistics". En Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology* Vol 4. New York: 91-l65
-- & Ch. OSGOOD,
1954 Second Language Learning and Bilingualism. En Osgood & Sebeok (1965), *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems 1954 - 1964.* Bloomington: 139-46
FASOLD, R.,
1984 *The Sociolinguistics of Society,* Vol I. Oxford.
FERGUSON, Ch.,
1959 "Diglossia". *Word* 15:325-40.

1977 "Baby Talk as a Simplified Register". En Snow & Ferguson, *Talking to Children*. Cambridge:209-35.

GAL, S.,

1979 *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York.

GILES, H.,

1973 "Accent Mobility: A Model and some Data". *Anthropological Linguistics* 15: 87-105.

-- (Comp.), 1977, "Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London

1977 Indroductory Essay". En Giles 1977:1-14.

--, R. BOURHIS & D. TAYLOR,

1977 "Towards a Theory of Language in Etnic Group Relations". En Giles 1977: 307-49.

GROSJEAN F.,

1982 *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge.

GUMPERZ, J.,

1962 "Types of Linguistic Community". *Anthropological Linguistics* 4:28-40.

1972 "The Community". En Giglioli 1972: 219-31.

1975 *Sprache, lokale Kultur und soziale Identitat. Theoretische Beitrage und Fallstudien*. Düsseldorf.

1976/1977 "The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching". *IJSL* 13: 5-20. Reprinted 1977 *RECL Journal* 8 (2):1-34.

-- & E. HERNANDEZ-CHAVEZ,

1972 "Bilingualism, Bidialectism and Classroom Interaction". En Cazden et al. *Functions of Language in the Classroom*. New York: 84-108.

HAMEL, R.E.

1988 "Determinantes sociolinguisticas de la educacion indigena bilingüe". En *Signos, Anuario de Humanidades*. México, Df.

HASSELMO, N.,

1969 "How can we measure the Effect which one Language may have on the other in the Speech of Bilinguals?" En Kelly, *Description and Measurement of Bilingualism*. Toronto.

1970 "Code-Switching and Modes of Speech". En Gilbert, *Texas Studies in Bilingualism*. Berlin: 179-210.

1972 "Code-Switching as ordered Selection". En Scherabon et al, *Studies for Einar Haugen*. The Hague: 261-80.

1974 *Amerikavenska. Lund.*

HAUGEN, E.,

1956 *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide.* Alabama.

HILL, J.,

1971 *To cause to die Cupeño. Paper read at the Annual Meeting of the American Anthropological Association.* New York.

-- & K. HILL,

1977 "Language Death and Reflexification in Tlaxcalan Nathuatl". *IJSL* 12:55-67.

1980 "Methaphorical Switching in Modern Nahuatl: Change Contradiction". *Papers from the Sexteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 121-33.

HUDSON, R.,

1980 *Sociolinguistics.* Cambridge.

HYMES, D.,

1968 On Comunicative Competence. ‹berarbeitete Fassung eines Vortrages an der Ferkauf Graduate School, Yeshiva University 1966. (Manuscrito).

LABOV, W., 1971, "The Notion of System in Creole Studies". En Hymes, *Pidginization and Creolization of Language.* Cambridge: 447-472

LAMBERT, W., 1967, "A social Psychology of Bilingualism". En MacNamara, *Problems of Bilinguism. J. Soc. Issues* 23 (2):91-109.

1974 "Culture and Language as Factors in Learning and Education". En Abond & Meade, *Cultural Factors in Learning and Education.* Washington D.C.

LINCOLN, P.,

1980 "Dual - lingualism: Passive Bilingualism in Action". *Te Reo* 22:65-72.

LIPSKI, J.,

1978 "Code - Switching and the Problem of Bilingual Competence". En Paradis, *Aspects of Bilingualism.* Columbia:250-64.

LÓPEZ, L.E.,

1990 "Y ahora, ¿cuándo hablo en qué?": alternancia idiomática en el desarrollo del proceso educativo bilingüe. Documento de trabajo. La Paz.

METZING, D.,

1979, *Frame Conceptions and Text Understanding.* Berlin.

MINSKY, M.,
1975 "A Framework for Representing Knowledge". En Winston, *The Psycology of Computer Vision*. New York: 211-77.

OKSAAR, E.,
1976 "Implications of Language Contac for Bilingual Language Acquisition". In Cormack & Wurm, *Language and Man*. The Hague.
1977 "Zum Prozess des Sprachwandels: Dimensionen sozialer und lingüistischer Variation". *Sprache der Gegenwart* 41:98-117.

PFAFF, D.,
1979 "Constraints on Language Mixing: Intrasentential Code - Switching and Borrowing in Spanish/English". *Language* 55: 291-318.

POPLACK, S.,
1979 "Sometimes Iíll start a sentence in English Y TERMINO EN ESPAÑOL: Towards a Typology of Code - Switching". Centro de Estudios Puertorriquenos *Working Papers* 4:1-79.

ROBINSON, W.,
1972 *Language and Social Behaviour*. Harmondsworth.

ROMAINE, S.,
1984 *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford.
1989 *Bilingualism*. Oxford.

SANKOFF D. & S. POPLACK,
1980 A Formal Grammar for Code-Switching. Centro de Estudios Puertorriqueños *Working Papers* 8:1-55.

SCOTTON, C.,
1976 "Strategies of Neutrality: Language Choice in Uncertain Situations". *Language* 52:919-41.

-- & W. URY,
1975 "Bilingual Strategies: The Social Functions of Switching". *IJSL* 13:5-20.

SHAFFER, D., 1978, "The Place of Code - Switching in Linguistic Contacts". In Paradis, *Aspects of Bilingualism*. Columbia: 265-74.

SHEFFLIN, A.,
1972 *Body Language and The Social Order*. Englewood Cliffs.

SHILS, E.,
1961 *Center and Periphery. The Logic of Personal Knowledge*. London.

TRUDGILL, P. & G. TZAVARAS,
1977 "Why Albanian-Greek are not Albanians: Language Shift in Attica and Biotia". En Giles 1977: 171-84.
WEINREICH, U.,
1953/1968 *Languages in Contact.* New York.
WÖLCK, W,
1976 "Community Profiles. An alternative to Linguistic Informant Selection". *IJSL* 9:43-57.
WUNDERLICH, D.,
1971 "Zum Status der Soziolinguistik". En Klein & Wunderlich, *Aspekte der Soziolinguistik.* Frankfurt/M.:297-321.

# 9

# PROMOCIÓN DE UNA CULTURA ESCRITA ELEMENTAL DESDE LA ESCUELA EN UN CONTEXTO DE TRADICIÓN ORAL

*Aura González*
Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá, Honduras.

## Antecedentes

Esta ponencia presenta el concepto y estrategia desarrollados durante el proceso de adecuación curricular del lenguaje oral y escrito de la escuela a las condiciones socioculturales y lingüísticas de la zona que viene desarrollando el Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI), dentro del convenio entre el Gobierno de Honduras y la cooperación Técnica Alemana (GTZ).

## Contexto en el que se desarrolla el Proyecto FEBLI

Los Departamentos de Lempira e Intibucá son parte de la llamada región occidental de Honduras –junto con La Paz y Ocotepeque– y constituyen, desde diferentes puntos de vista, las zonas más afectadas del país. El nivel de desarrollo socioeconómico de estos Departamentos los ha convertido históricamente en zonas de expulsión. A esta situación se une el hecho de los problemas derivados de los conflictos fronterizos, especialmente en la frontera con El Salvador.

## Algunos datos demográficos[1]

| | **Lempira** | **Intibucá** |
|---|---|---|
| Superficie<br>% del territorio nacional | 4,289.7 km2<br>3.83% | 3,077.2 km2<br>2.74% |
| Población (1988)<br>% de la población total del país<br>% de menores de 15 años | 170,472 hab.<br>4.01%<br>49.5% | 119,921 hab.<br>2.82%<br>50.5% |
| Población urbana (1988)<br>Población rural | 3.4%<br>96.6°/o | 1 2.44%<br>87.56% |
| Tasa de analfabetismo (1988)<br>Nacional 32% | 54.66% | 40.7% |

El fenómeno migratorio es también un aspecto importante en la vida de las familias campesinas, especialmente de la población joven. A través de los diferentes censos se puede observar que la región occidental presenta saldos negativos en las tasas de migración interdepartamental, así ambos Departamentos resaltan como fuertes expulsores de población.

La escasez de oportunidades económicas a nivel local constituye la principal causa de dicha migración. La población de ambos departamentos basa su producción en actividades agroforestales, con una agricultura mayoritariamente de subsistencia con productos como maíz y frijol, base de la dieta alimenticia de la familia campesina. Como actividad económica adicional se cuenta la prestación de servicios como jornaleros cortadores de café en las fincas cercanas, y, a veces, el comercio a pequeña escala de parte de las mujeres.

Si bien la mayoría de la población de estos departamentos es ladina (o mestiza), es muy fuerte la presencia de la población campesina de **tradición indígena lenca,** constituyéndose en la etnia más numerosa de las siete existentes en Honduras, con una población calculada entre 80.000[2] a 100.000 (Rivas, 1993).

Aunque estas comunidades perdieron su lengua indígena, entre finales del S. XIX y las primeras tres décadas del S. XX (Herranz y otros, 1995) y viven un proceso de aculturación, comparten una serie de ras-

gos culturales comunes, caracterizados por una cosmovisión sincrética manifiesta entre otros en sus ritos agrarios, domésticos y de vida llamados composturas y ceremonias como los guancascos; mitos, cuentos y leyendas; participación de la mujer en la agricultura; presencia de autoridades tradicionales como rezadores, tamatinos, uso de la medicina tradicional, etc. (Chapman, 1986 y 1992).

Siendo que la tradición oral juega un papel muy importante en la cultura de las comunidades lencas, su concepción del mundo, conocimientos, valores e ideas, son transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral y la literatura oral.

La escolaridad más alta de los adultos que asistieron a la escuela primaria es generalmente de tercer grado. A excepción de la Biblia, son pocos los libros y textos impresos de que se dispone en estas comunidades.

Sin embargo estas comunidades están en constante confrontación con la cultura escrita y se podría suponer que están en un proceso de transición a la misma. Tres factores juegan un papel esencial en esta confrontación con la cultura escrita:

- En los últimos cinco años se ha iniciado un proceso de autovaloración étnica, el cual ha acompañado los reclamos organizados ante el gobierno. Las reivindicaciones sociales se refieren al reconocimiento de derechos como acceso a la tierra, mejoramiento de las vías de comunicación y de servicios sociales. Como resultado de dicho proceso de lucha se han formado nuevos municipios, cuyos cargos administrativos y políticos son ejercidos por los mismos pobladores lencas. También han logrado que tanto el Estado como ONGs nacionales e internacionales tengan mayor presencia en esta zona a través de programas y proyectos de construcción de vías de comunicación, educación, salud, producción, vivienda, crédito.
- La fuerte presencia de los llamados "celebradores de la palabra" en estas comunidades. La Iglesia Católica promovió y formó a agentes pastorales de la propia comunidad desde los años 70, con el propósito de debilitar la influencia de denominaciones (o sectas) religiosas y acabar con las prácticas religiosas tradicionales de las poblaciones de origen lenca (Chapman 1986, 1992).

- La reciente ampliación de la cobertura de la escuela primaria, hasta llegar a un 95% en la actualidad en la población de niños de 7 a 13 años de edad.

## El currículo real en las escuelas y la lecto-escritura

En Lempira e Intibucá el 93.34% de las escuelas primarias se ubica en zonas consideradas rurales. La característica de escuela multigrado es predominante en la zona de trabajo, así en 1996 en estos dos Departamentos aproximadamente el 46.7% de escuelas fue unidocente y el 28.2% bidocente.

Los maestros de los tres primeros grados de la primaria, dedican la mayor parte del año escolar a la enseñanza de la lectura y la escritura, en menor grado a las Matemáticas, dejando de lado en algunos casos o dedicándoles escaso tiempo a las demás asignaturas (como Estudios Sociales y Ciencias Naturales). Sin embargo, los indicadores de eficiencia revelan que las tasas de reprobación y repitencia más altas se presentan en los tres primeros grados, especialmente en el primero (alrededor del 21%), lo que por lo anterior se debe especialmente a los índices de reprobación en la asignatura de Español (20%). En tal sentido, una de las funciones sociales más importantes que el Estado y la comunidad le han asignado a la escuela primaria no se está logrando.

Las dificultades de los niños con el aprendizaje de la lectura y la escritura se deben fundamentalmente a dos factores. El primero relacionado con el contexto sociocultural donde está ubicada la escuela, es decir en un contexto de oralidad, y el segundo relacionado con las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las características de la escuela.

- Las escasas prácticas de lectura y, escritura a que se ven confrontadas estas comunidades de tradición oral y la poca presencia de materiales escritos en las mismas, constituyéndose la escuela en el casi único acceso a la lectura y la escritura, a los libros y demás materiales impresos en la zona rural, traen como consecuencia que los niños se conviertan en analfabetos funcionales, ya que cuentan con pocas oportunidades de aplicar las técnicas culturales de la escritura y la lectura que aprenden en la escuela.

- La metodología de enseñanza de la lectura y escritura presentada en los textos oficiales y su práctica por parte del docente se limita a la enseñanza de las técnicas culturales de la misma, es decir a la codificación y descodificación o descifrado de frases, y en muchos casos incluso de palabras aisladas de todo el contexto, separándolas del conocimiento y práctica de las funciones de la escritura. Dicho problema forma parte de la inadecuación del currículo oficial (lenguaje, contenidos, materiales educativos textuados y no textuados) a la realidad sociocultural, lingüística y educativa de las comunidades y regiones, en este caso a comunidades de tradición oral lenca.
- A lo anterior se agrega la elevada cantidad de grados y alumnos a cargo de un solo docente. Las escuelas rurales presentan una elevada carga docente, dándose el caso de escuelas unidocentes de la zona que tienen entre 61 a 117 alumnos por maestro, que debe atender entre 4 y 6 grados. Generalmente, el primer grado es el que cuenta con la matricula más numerosa de toda la escuela.

## Concepto y estrategias de promoción de una cultura escrita elemental desde la escuela

Que la escuela misma, en cambio de posibilitar a los niños el acceso a la escritura, está produciendo analfabetos funcionales puede ilustrarse no sólo con los índices de reprobación y repitencia en los dos primeros grados de primaria sino con los testimonios de padres de familia de la zona rural. Una mujer campesina de tradición indígena lenca manifiesta que 'la escuela está sacando niños de sexto grado que saben tanto como un niño de segundo grado'.

Una prueba de escritura aplicada a niños de tercer grado en 22 escuelas rurales de Lempira e Intibucá, la cual consistió en inventarse y escribir un cuento –esto daría a los niños la oportunidad de aplicar en forma integrada los conocimientos adquiridos sobre la escritura– dio como resultado que la mayoría de los textos escritos por los niños se ubican en una fase logográfica del proceso de apropiación de la escritura, es decir que los errores presentes en los textos escritos por los ni-

ños corresponden a transcripciones de su lengua hablada y no a la aplicación de la norma escrita (González, 1995).

Paralelamente a los factores sociolingüísticos, los cuales en parte determinan el nivel insuficiente de apropiación de la escritura mencionada arriba, los factores escolares juegan un rol central. Mientras, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los textos y demás materiales educativos textuados sigan reduciéndose casi exclusivamente a la transmisión de la técnica cultural de la escritura y se deje de lado la apropiación de los contenidos y de las funciones de la escritura y el desarrollo de estas competencias para los grados superiores, seguiremos teniendo como consecuencia la separación de la apropiación de la escritura de la educación básica, a la vez que, y de antemano, de la escritura y de su función pragmática (Dehn, 1995).

Desde el punto de vista histórico, la invención de la escritura y la diseminación de la misma a través del sistema escolar, no fue determinada por la necesidad pragmática de comunicación sino por exigencias económicas, sociales y religiosas.

Partiendo de que la escritura no es una transcripción del lenguaje hablado sino un sistema de reglas, el cual la hace relativamente independiente del lenguaje hablado (Maas, 1992), la escuela tiene la función de promover la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños. Dado que la apropiación de la escritura tiene lugar dentro de un proceso escolarizado, especialmente en una cultura oral, donde la escuela se constituye en casi el único acceso a la escritura, es función de ésta crear las condiciones necesarias para que los niños se apropien de la norma escrita a partir del proceso socio y psicolingüístico del niño y dentro de un ambiente de respeto al lenguaje coloquial de la comunidad. De tal manera que los niños amplíen y enriquezcan sus posibilidades lingüísticas para lograr no sólo un intercambio y competencia más equilibrados con la cultura escrita sino también para enriquecer el desarrollo de su pensamiento.

## Conceptos centrales

**Cultura oral** debe ser entendida en este contexto como el conjunto de interrelaciones, conocimientos, ideas, valores, formas de interpretar el mundo de un grupo humano, cuya conservación y transmisión de generación a generación están mediados por el lenguaje oral, es decir aquellas comunidades que para su desenvolvimiento cotidiano no necesitan interactuar o confrontarse con textos escritos.

**Cultura escrita.** Es entendida como aquella cuyas prácticas y/o formas de razonamiento están mediadas por el uso de la escritura (Illich, 1995).

Partimos del concepto de **cultura escrita elemental,** la cual se define como el uso pragmático de la escritura (Hamburger Studie, 1995).

**Identidad mínima con la escritura,** es entendida como la posibilidad de hacer de la escritura un medio para manifestar o canalizar deseos, temores, creaciones, etc.

Partiendo de la problemática expuesta, de las reflexiones anteriores y de los conceptos de cultura escrita elemental y de identidad mínima con la escritura se plantean las siguientes preguntas:

¿En qué medida puede la escuela contribuir a que los niños de una cultura relativamente oral se apropien de la lectura y la escritura, de tal manera que vayan más allá de la apropiación de la técnica cultural de las mismas?

¿En qué medida puede la escuela ofrecer a los niños de una cultura relativamente oral la posibilidad de desarrollar una **identidad mínima con la escritura?**

¿En que medida puede la escuela, a través de la introducción de ciertas estrategias acordes con el contexto sociocultural y lingüístico de las comunidades lencas, contribuir al desarrollo de una **cultura escrita elemental** en y desde ella misma?

¿Qué posibilidades tienen los niños de una cultura predominantemente oral de desarrollar en la escuela un concepto de escritura, de apropiarse de la norma escrita y, lo que es más importante, de descubrir y aplicar las funciones de la escritura, especialmente las que necesita para interactuar con la cultura escrita y para continuar su proceso educativo?

## Estrategia

Promover el desarrollo de una concepción de escritura, de la norma escrita y de las funciones social, estética y cognoscitiva de la escritura desde el inicio y durante el proceso de escolarización y a partir del análisis de los textos, de sus errores, escritos por los niños y con ellos mismos, es parte del concepto y estrategia que viene desarrollando el Proyecto FEBLI dentro del contexto del proceso de adecuación del lenguaje oral y escrito de la escuela a las condiciones culturales, sociolingüísticas y del desarrollo psicolingüístico de los niños de esta zona.

Se propone promover una cultura escrita elemental desde la escuela y una identidad mínima con la escritura en los niños, con la promoción de la lectura y la escritura a partir de:

- Las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la comunidad.
- La recuperación de las prácticas culturales orales de la comunidad: tradición oral y literatura oral.
- La literatura para y de niños.
- La organización y dinamización del banco del cuento, la biblioteca escolar y el correo escolar y comunitario.
- El desarrollo de los contenidos básicos de la asignatura de español a partir de textos escritos por los niños (cuentos, leyendas, cartas ...), promoviendo que éstos sean la unidad mínima de análisis de la lengua escrita.

A continuación se desarrollan cada una de estas estrategias.

## Las prácticas de lectura y de escritura existentes en la comunidad

**¿Qué prácticas de lectura y escritura se dan en la comunidad y qué tipo de material textuado existe o se produce en estas comunidades?**

Si bien la forma de comunicación verbal que predomina en la zona rural es el lenguaje hablado, existen algunas prácticas mínimas de lectura y de escritura en estas comunidades, cuya función predominante es la social.

Estas prácticas se dan en dos direcciones, unas al interior de la comunidad y otras que tienen lugar en la interacción con la cultura escrita. Entre las primeras sobresalen la lectura de la Biblia, de almanaques y calendarios, a la vez que la escritura de actas de reuniones y de acuerdos de la comunidad, pedimentos, compadrazgos, comunicados, dedicatorias para ser leídas en la radio; entre las segundas, promovidas por instituciones con programas o proyectos de producción agrícola, de salud, de educación, políticos, etc., como son: lectura de afiches y folletos de prevención de enfermedades y manejo de las mismas, de leyes, de propaganda política, de periódicos, (cuando llega a sus manos), escritura de solicitudes a distintas instituciones, cartas de venta de animales y de terrenos, diligenciamiento de recibos (de cuentas de ahorros), ordenanzas.

A su vez estas prácticas de lectura y escritura se pueden agrupar en tres áreas: religiosa, organizativa y de intercambio comercial.

Entre las prácticas comunitarias de confrontación con la cultura escrita sobresale la lectura de la Biblia, de cantos religiosos (himnarios) y, en menor grado, de catecismos que realiza regularmente la comunidad orientados por los 'celebradores de la palabra'. Dichos celebradores practican y promueven la lectura regular de la Biblia en reuniones comunitarias semanales y en el contexto familiar en forma diaria, lectura que también es realizada dos a tres veces al día por niños y niñas.

> Cuando terminan o dejan la escuela ¿qué oportunidades tienen para leer y escribir y qué materiales tienen en las casas? "Los niños practican pero una cosa poca, por ejemplo leer, leen (porque) tal vez en la Sagrada Escritura… los cuadernos de canto y también hay otros libros. Y eso depende también de los compromisos y de las situaciones que uno tenga en la casa". (Comunero de la aldea de Cerro Colorado, Lempira, 38 años, una hija en la escuela).

Otras actividades se refieren a aspectos organizativos, como la escritura de las actas de las reuniones comunitarias, solicitudes a instituciones y ONGs, convocatorias para dichas reuniones realizadas por los líderes comunales. Es decir, el dominio de la escritura contribuye al fortalecimiento de la organización interna de la comunidad y a la vez

otorga mayor poder y prestigio a las personas que pueden realizar dichas actividades organizativas, promoviendo su liderazgo comunal.

> (...) la firma y leer, y nadie los engaña. (...) Una persona sabiendo leer y escribir puede trabajar, en una elección, puede trabajar en una mesa, llenar patronatos y así directivas. (Comunera de Concepción Barrio Nuevo, Lempira, 38 años, dos hijos en la escuela).
> A veces, cuando le dan a uno cargo, a veces uno no sabe bien, verdad. Entonces ya para asumir un buen papel cuesta pues, sí, porque uno que no sepa leer y escribir, pues, le dan alguna nota o cualquier cosa, ya uno ahí nomás (...). Pero sabiendo leer y escribir pues a uno no se le dificulta, verdad, por cualquier cosa (Comunero de Concepción Barrio Nuevo, 33 años).

Un importante grupo de actividades se orientan a aspectos económicos como el intercambio en el mercado del pueblo, la redacción de cartas de venta de animales o de avisos para que sean pasados por la radio local, etc. El dominio de la lengua escrita permite desenvolverse adecuadamente en el mundo de fuera de la comunidad, sea para trabajar en forma asalariada o para vender sus productos excedentes de la producción agrícola o artesanal.

> *¿Le hubiera gustado terminar la Primaria?* Claro que sí porque uno ya sabiendo como dice algo tiene a veces por medio de la sabiduría pues tiene algunos trabajos que sí puede uno ayudar las necesidades que tiene (...) *¿Pero sus hijos sí terminarán con la escuela?* Sí, para mí es muy importante que ellos hagan toda la Primaria. *¿Qué harán con sus conocimientos?* Para que ellos tengan más delante pues buenas experiencias, buenas capacidades. El estudio les sirve para tener ellos respeto, para tal veces cuando vienen algunos trabajos de mucha importancia, entonces ahí les sirve ellos el estudio, el saber". (Comunera de aldea Concepción Barrio Nuevo, Lempira, 47 años, dos hijos en la escuela).
>
> *Cuando los cipotes vienen al colegio, ¿qué consejos les da?* Yo a los niños cuando venían a la escuela, les decía que tenían que aprender a cantar, aprender bombas, adivinanzas. Pero cuando va pasando del tercer grado son otras tareas; les decía aprendan a leer y escribir tanto para servir a Dios como a la comunidad. Y que el que aprende a leer y escribir y pase un poco matemáticas es raro que lo puedan engañar, que cuando sa-

> **len de la comunidad aunque sea por signos o rótulos se dirijan.** Hoy que ya salieron de la escuela, de la primaria, ya ellos recuerdan en realidad se sienten agradecidos (Comunero de Cerro Colorado, San Manuel, Lempira, 38 años, una hija en la escuela).

Como tendencia general, las comunidades se esfuerzan y luchan por tener una escuela propia en el espacio de la comunidad, en tanto es percibida como un símbolo de progreso social, es decir como instrumento a través del cual la comunidad como grupo logra mayor prestigio y progreso, para que las nuevas generaciones sean "mejores" que las de sus padres. Para lograr tales objetivos de corto y largo plazo el acceso a la lectura y escritura son aprendizajes fundamentales.

> Mire, antes de hoy las escuelas se contaban. Mire, yo me crié cuando yo era un niño así. Iba a la escuela hasta allá, Ojo de Agua, allá por donde pasaron, hay un centro de salud, mire la caminada que pegábamos –y a veces por eso llegábamos hasta tarde a la escuela porque había que hacerlo. (...) (En la actualidad) hay logros. Hay una ventaja porque realmente en la educación ya nuestros niños ya van cambiando la nuestra situación, entonces nosotros nos movilizamos por ver que estos niños pues, en el futuro, este otro año que haga una buena escuela pues, queremos tener una escuela, como lo dicen, moderna para que nuestros hijos estudien ahí. **Porque si nosotros no hacemos esfuerzos, los hijos son igual a nosotros de analfabeto, que no sabemos.** Y ahorita lo que queremos que nuestros hijos sean mejor que nosotros, porque uno al no saber, se le dificulta bastante, porque en que tenga inteligencia de nuestra mentalidad, pero algotra cosa que se le dificulte. (Comunero de aldea San Lorenzo, Intibucá, 41 años, tres hijos en la escuela).

En tal sentido el analfabetismo, es decir, la carencia del conocimiento y dominio de la lectura y la escritura, es percibido como desamparo, como incapacidad y  minoría de edad. El escaso o nulo manejo de la lengua escrita, es percibido como parte de la situación de marginación y pobreza.

> Como (uno) no está hecho pues estudiado, le da pena a uno. *¿Le servirá para algo saber leer y escribir?* Sí, para saber alguna palabra porque uno como no sabe, no puede uno nada, está uno como dormido, como el

tierno cuando lo vote y está naciente que no, nada, así está uno pues. (Comunera de San Lorenzo, no asistió a la escuela).

**¿Quiénes ejercen esas prácticas de lectura y escritura?**

A excepción de seguir la lectura de la Biblia, actividad regular y en la que participa la mayor parte de la comunidad, esta confrontación con la cultura escrita se da en una pequeña parte de la población de las comunidades lencas, especialmente entre los hombres jóvenes (celebradores de la palabra, guardianes de salud, el secretario de las organizaciones de la comunidad y otros líderes comunitarios, algunos jóvenes egresados de la escuela o de los últimos grados). La mujer esta excluida de estas prácticas aunque tenga el mismo nivel de escolaridad o mayor que el hombre. La matrícula en la escuela rural muestra que existe una tendencia de igual porcentaje de niñas que de niños e incluso que el rendimiento de las niñas es mejor que el de los niños.

**¿Cuándo y dónde tienen lugar estas prácticas de lectura y escritura?**

Resalta cómo la mayoría de estas prácticas en contexto de tradición oral tienen lugar en eventos comunitarios y cuando necesitan interactuar con la cultura, cuyo instrumento de formalización de acuerdos es la escritura. Escribir una solicitud a una institución, un acta de reunión, tienen lugar dentro de un contexto comunitario, una reunión de la comunidad, incluso el redactar una carta de venta, tiene lugar en el contexto de la familia y entre el vendedor y el comprador.

Las prácticas de escritura y lectura, en contraposición a las de la cultura escrita, no son un ejercicio solitario. La escritura es usada con fines sociales, es decir sobresale el ejercicio de la función social de la escritura, escribir para otros y en espera de una respuesta concreta: construcción de una carretera, de un centro de salud, de una escuela, una campaña de vacunación, etc.

Puede verse cómo la mayor parte de las prácticas de lectura y escritura existentes en estas comunidades de tradición oral, a excepción de la lectura de la Biblia, tienen una función de comunicación pragmá-

tica; de interacción con la cultura escrita en búsqueda de mejores condiciones de vida. Desde el punto de vista histórico, la invención del alfabeto y diseminación de la escritura a través del sistema escolar, no fue determinada por la necesidad de comunicación pragmática sino por la necesidad de difundir ideas económicas, sociales, políticas y religiosas. (Dehn, 1985). Por otro lado, la apropiación de la escritura tiene lugar hoy día y en su mayor parte en el contexto institucionalizado de la escuela, pero la sostenibilidad de dicha apropiación está determinada ante todo por las condiciones socioculturales, es decir por el uso pragmático de la misma (Dehn, 1985). Estos dos planteamientos son esenciales para prever en qué medida estas comunidades están en transición de una cultura oral a una cultura escrita y el alcance del concepto y estrategias de promoción de la escritura y la lectura en dicho contexto.

A partir de las ideas anteriores y de que la cultura escrita es entendida como aquella cuyas prácticas y/o formas de razonamiento están mediadas por el uso de la escritura, pero que sin embargo la conciencia de una cultura escrita se adquiere no solamente con la apropiación de la lectura y la escritura sino también a través de la adopción de una forma de razonamiento producto de la cultura escrita, aun cuando no se lea y se escriba en el término literal (Illich, 1995), nos hemos planteado los siguientes interrogantes:

¿En qué medida se puede desarrollar una cultura escrita elemental en y desde la escuela a partir de las actividades pragmáticas de lectura y escritura que tienen lugar en las comunidades lencas?

¿En qué medida son suficientes las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en estas comunidades para desarrollar una concepción de escritura en los niños como una de las condiciones necesarias para el éxito de la apropiación cultural de la escritura?

¿En qué medida son suficientes las prácticas de lectura y escritura existentes en estas comunidades para desarrollar en forma sostenible el proceso de apropiación de la lectura y la escritura alcanzado en la escuela?

## Promoción de las funciones de la escritura

Leer y escribir, como vimos, son ante todo prácticas socioculturales, cuyos usos y funciones las apropiamos en interacción con los demás, es decir aprender a leer y escribir no es sólo aprender a descodificar y codificar letras para formar o leer palabras, frases, es también aprender a participar en actividades mediadas por la lectura y la escritura; es apropiarse de cómo, y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién, es apropiarse de las relaciones sociales que el uso de la escritura en situaciones concretas establece (Kalman, 1996).

Al presentarles a dos alumnas de segundo curso de ciclo común (segundo bachillerato en otros países) una serie de estructuras de distintos tipos de texto escrito (facturas, lista de precios, carta, telegrama, cuento, receta de cocina, soneto, índice de un libro, etc.) para que identificaran de qué tipo de texto escrito se trataba, se logró que lo hicieran muy rápidamente. Ante la pregunta de por qué habían identificado tan pronto cada uno, respondieron espontáneamente 'porque desde pequeñitas estamos acostumbradas a verlos en la casa, en las tiendas y algunos los hemos aprendido en la escuela o estudiando'.

Es por ello que uno de los lineamientos centrales de este enfoque es la promoción de la escritura y la lectura, desde el inicio del proceso de apropiación de las mismas, a partir del (re)descubrimiento y aplicación de las funciones de la escritura, especialmente de las funciones estética, psicológica, social y cognoscitiva.

La formulación de ideas, pensamientos, a través de la escritura se da, y en muchas ocasiones con mucha fluidez, antes del dominio de la ortografía, de la norma escrita, incluso antes del dominio de las destrezas motrices finas (Dehn, 1987, 1996). Los textos que producen los niños desde el inicio, cuando se les permite o se les promueve, y los textos de los comunitarios con poca escolarización, son un buen ejemplo de ello. Es decir, no hay razón para separar el proceso de aprendizaje de la técnica cultural de la escritura de la aplicación de las funciones de la misma.

Una razón más para promover la apropiación de la lectura y la escritura a partir de las funciones de las mismas en zona de tradición

oral, desde el inicio del proceso de escolarización, y no dejar la apropiación de estas últimas para los grados superiores, es brindarle a estos niños la posibilidad de acceso a la escritura y la lectura antes de que deserten.

Veamos en forma sintética lo que entendemos por cada una de las funciones mencionadas:

**Función estética.** En la producción, elaboración, lectura o escritura de textos literarios se libera y elabora la imaginación, la fantasía, la creatividad; es decir, permite recrear la dimensión estética del ser humano, la cual es base para el desarrollo integral del mismo.

**Función psicológica.** Es escribir para sí mismo. Esta función está íntimamente relacionada con la anterior. El lector entra en diálogo con otro que puede ser él mismo (Dehn, 1996). Aquí la escritura le permite al lector la manifestación y elaboración de sentimientos, deseos, temores, formas de sentir e interpretar la vida.

La promoción de estas dos funciones en la escuela pueden contribuir al desarrollo de la identidad, de la personalidad, a la vez que promueve en los niños una identidad con la escritura.

**Función cognoscitiva.** Promueve el desarrollo del pensamiento en cuanto exige la organización y estructuración de las ideas, desarrollo y apropiación de nociones, conceptos, categorías. En términos de Piaget, promueve el desarrollo del pensamiento lógico. "Con la escritura se gana una nueva dimensión: La transición del comportamiento concreto al comportamiento categorial" (Weigl 1974, citado por Dehn, 1985).

**Aliviadora de la memoria.** La externalización de la memoria es inseparable de la escritura. En este sentido lo escrito es considerado como una especie de depósito de todo lo que uno no puede llevar consigo en la memoria personal. Ej.: una lista de compras, una agenda a tratar en una reunión, anotaciones en un seminario, protocolos, una ayuda memoria, etc. (Buttner, 1996).

**Función social o comunicativa.** Lo escrito está en función del lector o lectores. Por lo general se espera de ellos una reacción o respuesta (una solicitud, una convocatoria, una carta, un telegrama, una invitación). También tiene como finalidad la de informar (periódico, afiche, folleto), de entretener (cuento, novela, poema, copla), de calificarse (redacción, examen), etc. Se desprenden tantas funciones como usos se le dé a la escritura (Kalman, 1996).

En un sentido más amplio asegura la articulación y transmisión consciente y expresa de conocimientos científicos e ideológicos (Dehn, 1985). En esta función se halla la fuente de la escritura a la vez que está en estrecha relación con la función que la sociedad y el Estado le han asignado a la escuela.

La aplicación de estas funciones no se da por separado, por lo general, cuando escribimos estamos aplicando varias funciones a la vez (Buttner, 1996), Ej. cuando un niño escribe un cuento, no sólo está aplicando una función estética en cuanto que está creando, sino que tiene una función social al escribir para divertir a sus compañeros y/o para ser calificado y una función cognoscitiva al estructurar sus ideas.

Con la introducción de las funciones mencionadas se pretende entonces que el proceso de apropiación de la lectura y la escritura no se separe de la apropiación de las funciones de las mismas, es decir evitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los primeros grados, siga reduciéndose casi exclusivamente a la transmisión de la técnica cultural de la escritura (es decir al descifrado mecánico de sílabas, palabras y frases) (Dehn, 1995).

## Apropiación de la norma escrita

Promover la apropiación de la norma escrita en los niños a partir de la escritura de textos como unidad mínima tanto de producción como de análisis, responde al principio de que especialmente a partir de la estructuración de los mismos, el niño tiene la posibilidad de aplicar y desarrollar en forma integral los conocimientos que ha adquirido sobre la norma escrita.

Cuando los niños inician su proceso de escolarización, es decir cuando llegan por primera vez a la escuela, ya traen un desarrollo de la sintaxis, de la estructuración de la oración, a nivel del lenguaje hablado. Este desarrollo sigue dándose a lo largo de su proceso educativo y es de esperarse que en una forma muy rica, dado que la escuela es un espacio más de socialización a la vez que tiene como función la de posibilitar la apropiación y desarrollo de la escritura. En otras palabras, la escuela debe ser un espacio de enriquecimiento de la conciencia lingüística del niño, entendiéndose como tal la reflexión de cómo esta organizada y cómo funciona el lenguaje.

El niño en una de las fases de su proceso de apropiación de la escritura, descubre la relación entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (Dehn, 1985; Frith, 1986; Rigol, 1991, Maas, 1992), la relación entre grafía y fonema (Günther, 1989) y el orden secuencial en que están organizados para formar una totalidad portadora de significado cual es la palabra (Frith, 1986) y se apoya en dicha relación para producir sus primeros textos escritos, por lo cual se le denomina **fase fonográfica.** Puede inferirse que este principio es válido también en la estructuración del texto escrito a nivel sintáctico, es decir que el niño se apoya en la estructura de su texto hablado, en la secuencia que él sigue para expresar sus ideas, para producir sus primeros textos escritos. De ahí que en buena parte del proceso de apropiación de la escritura sus textos escritos parezcan más transcripciones de su lenguaje hablado.

Como fase siguiente del proceso de apropiación de la escritura, **fase ortográfica,** y como resultado de la apropiación del sistema de reglas que rigen la escritura, es decir de la ortografía, el niño independiza sus escritos de su lenguaje hablado. El paso de una a otra fase, especialmente de la fase fonográfica a la ortográfica, requiere del apoyo decidido del maestro.

Esta transición de independizar la escritura del lenguaje hablado, se presenta no sólo a nivel ontogenético sino en la historia de la escritura alfabética. Walter Ong (1995) menciona, entre otras características del pensamiento y la expresión oral, el ser **acumulativos antes que subordinados,** es decir el uso de la conjunción **y** antes que conectores subordinantes tales como **cuando, entonces, por ende, mientras,** etc. pa-

ra entrelazar o estructurar las ideas; y lo ilustra con un pasaje del Génesis I: 1-5 (versión Douay (1610)):

[Al principio Dios creó el cielo y la tierra. Y la tierra era informe y vacía, y las tinieblas cubrían la superficie del abismo; y el espíritu de Dios se cernía sobre las aguas. Y Dios dijo: Hágase la luz. Y se hizo la luz. Y Dios vio que la luz era buena y separó la luz de las tinieblas. Y llamó a la luz día, y a las tinieblas noches; y hubo tarde y mañana, un día.]

Esta característica de la cultura oral aparece en los textos que aún conservan huellas muy marcadas de la tradición oral, incluso la que produjo la Biblia (Ong, 1995).

Comparemos la estructura del texto anterior con un texto escrito por un niño de tercer grado de una zona de tradición oral (El Ciprés, San Manuel, Lempira):

> ...la mula siempre no deja de trabajar todo el tiempo y yo me gusta para correr con ella y la mula nos sirve para correr cintas en las fiestas y la mula juega mucho en los llanos entre ellas y le gusta Relichar y cuando queremos agarrarla se nos corre...

En este texto se evidencia nuevamente el carácter acumulativo antes que subordinado de las oraciones. Tenemos ante nosotros un texto escrito que es casi transcripción de la estructura sintáctica del habla de este niño. La conjunción y bien podría reemplazarse por punto, de tal forma que se acerque más a la estructuración de un texto estándar.

Es importante tener en cuenta que este tipo de textos, que parecen más transcripciones del lenguaje oral, no son privativos de niños de un contexto de tradición oral, sino manifestación de una de las fases por las que pasa el niño, independientemente del contexto sociocultural del que provenga, en su proceso de apropiación de la escritura. Lo que sí es importante señalar es que los niños provenientes de un contexto de tradición oral están más expuestos a permanecer en está fase de la escritura, mientras la escuela siga reduciendo su función a la enseñanza de la técnica cultural de la escritura.

Partiendo de que el niño está en constante construcción de conocimento y siendo consecuentes con el principio pedagógico de partir de lo que él sabe, la estrategia de promoción de una cultura escrita ele-

mental desde la escuela y de una identidad mínima con la escritura en el niño contempla el desarrollo de la conciencia lingüística en el niño desde la reflexión de sus propios escritos.

El análisis y estructuración de los textos escritos con los niños se apoya en otro principio fundamental: en el análisis de los errores presentes en sus textos. Se parte del principio de que estos errores son fundamentalmente manifestación del estado actual de apropiación de la escritura en los niños y que por tanto son una estrategia didáctica para el maestro en la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del nivel de desarrollo e intereses de los niños, bajo el lema de que ellos aprenden a partir de sus errores. Se concibe que el niño está en un proceso de construcción de conocimiento, en este caso de construcción del sistema de reglas que rigen la escritura, y que para ello formula hipótesis y las somete a comprobación. Como resultado de este proceso de construcción de conocimiento, los errores en sus escritos no son más que la manifestación del estado actual de sus hipótesis en su proceso de apropiación de la escritura, más exactamente de la norma escrita y de la ortografía.

A manera de ejemplo veamos el cuento recreado por Ada Argentina Domínguez, una niña de cuarto grado (12 años) de una escuela multigrado (un maestro con tercero y cuarto grado) ubicada en zona de tradición oral:

*La rana del charco*

*ciertas veses en un charco avia una rana*
*vivi rana berde y con manchas negras*
*la rana se alimentava de moscas mosquitos*
*la rana cantava cu cu y croac croac*
*larana Esta felis muy felis*
*La rana cantava y su vos era muy tierna*
*serca de la Escuela cantava la rana*
*los niños de la Escuela cantava n y la rana oía a los niños cantar*
*deceava conocer el lugar*
*Tenia amigos la rana*

*la rana tenia ced*
*la rana vivilla muy felis En El charco*
*la rana vivilla En el charco*
*Antes de tomar El sol mirava su cuerpo*

Ahora veamos la estructuración del cuento de Ada Argentina realizada con sus compañeros de grado y con una participación entusiasta de ella, bajo la inducción de la maestra y a partir de los conocimientos que los niños han adquirido de la lengua escrita:

*La rana del Charco*

*Ciertas veses en un charco había una rana verde con manchas negras.*
*La rana se alimentaba de moscas y mosquitos,*
*La rana cantaba cu cu y croac croac.*
*La rana esta felis muy felis.*
*La rana cantaba y su vos era muy tiema.*
*Cerca de la Escuela cantava la rana.*
*Los niños de la Escuela cantavan y la rana oía a los niños cantar.*
*La rana deseava conocer el lugar.*
*La rana tenia amigos.*
*La rana tenia ced.*
*La rana vivia muy felis en el charco.*
*La rana antes de tomar el sol miraba su cuerpo En El agua del charco.*

Que los niños identifiquen en sus propios textos escritos, unidades con sentido semántico como por ejemplo oraciones y que las marquen con letra mayúscula inicial y con punto final, que integren dos oraciones en una sola suprimiendo la repetición innecesaria, que diferencien la forma hablada (variedad dialectal existente en su comunidad) de la forma estándar de una palabra escrita <vivilla de vivía>, etc., es un proceso que les permite desarrollar su conciencia lingüística, es decir reflexionar acerca de cómo está estructurada y cómo funciona la lengua. Proceso nada fácil en escuelas que pretendan desarrollar las competencias lectoras y escriturarias en los niños a través del aprendi-

zaje mecánico de definiciones y apoyadas en textos que presentan el desarrollo de los contenidos de español en definiciones y ejemplos artificiales, es decir creados para explicar la definición y por tanto alejados de la realidad socio y psicolingüística de los niños de un contexto de tradición oral.

## La tradición y la literatura oral

Como parte de la estrategia de promoción de una cultura escrita elemental desde la escuela y de una identidad mínima con la escritura que se adecúe a las condiciones socioculturales y lingüísticas de la zona, se propone la tradición y la literatura oral de la misma. Si bien la tradición oral y la literatura oral tienen características distintas de la escritura, como son: el ser acumulativas antes que subordinadas, acumulativas antes que analíticas (expresiones cargadas de epítetos y adjetivos), redundantes (la repetición de lo ya dicho), homeostáticas (el significado de cada palabra es controlado por las situaciones reales y presentes en las cuales se utiliza la palabra aquí y ahora), participantes antes que objetivamente alejadas, situacionales antes que abstractas (Ong, 1995), también comparte algunas de ellas como es la de fijar o conservar conocimientos a la vez que libera la memoria de esta función y le permite entrar en otros procesos cognoscitivos como es el analítico.

Al promover la lectura y escritura a través de la recolección y elaboración de la tradición y de la literatura oral, pretendemos también contribuir en la recuperación, conservación, valoración y difusión de estas prácticas culturales, ya que están en proceso de desaparición. No podríamos disfrutar de la lectura de la Iliada y la Odisea, de muchos cuentos, leyendas, cantos, poemas y demás productos de una cultura oral sino hubiesen sido escritos.

## La literatura para niños y de niños y el banco del cuento

Se concibe como literatura para niños y de niños el conjunto de manifestaciones literarias elaboradas o recreadas para los niños o por

los niños, como son: cuentos, leyendas, fábulas, adivinanzas, poesías, trabalenguas, canciones de cuna, villancicos, rondas, coplas, bombas, teatro, títeres, marionetas, etc. (Berríos, 1997).

Que los niños escriban libre, creativamente y en forma lúdica, que produzcan sus propios textos, o que recreen los brindados por la literatura para niños a través de la aplicación de distintas técnicas de creatividad desde el inicio de su escolarización, es fundamental en la promoción de la lectura y la escritura y del desarrollo de las funciones especialmente estética y psicológica de las mismas. Entre algunas técnicas de creatividad están: colorear un trabalenguas, inventar y escribir un cuento a partir de la presentación secuenciada de las ilustraciones de un cuento tradicional, cambiarle el final a un cuento o una leyenda, elaborar un guión sobre una leyenda leída y dramatizarla, etc.

Que los niños además de crear o recrear un texto escrito puedan a través de la escritura de éstos, liberar, expresar sus deseos, temores, vivencias, a través de la literatura para y de niños es brindarles una posibilidad de desarrollo estético, tan fundamental para el desarrollo integral y fortalecimiento de su identidad. Es en este contexto que integramos la literatura para y de niños como estrategia de la promoción de una identidad mínima con la escritura en el niño.

Promover el aprendizaje de la lectura y la escritura y su promoción en forma sostenible a través de la literatura para y de niños requiere de un espacio y un tiempo dentro del proceso escolar, es por ello que hemos promovido la organización y dinamización del banco del cuento en la escuela.

El banco del cuento es el espacio que promueve, organiza y sistematiza el proceso de creación literaria de los niños a través de un conjunto de estrategias, las cuales van desde la organización de espacios regulares (cada ocho o quince días, una vez al mes) para crear, recrear, leer cuentos, leyendas, rondas, trabalenguas, etc.; organización de exposiciones, concursos de cuento, poemas, trabalenguas, etc., al interior de cada grado, de la escuela o interescuelas y finalmente la reflexión y sistematización en forma escrita de su experiencia, a través por ejemplo de la elaboración de una cartilla o de un álbum literario que recoja no sólo sus productos sino su proceso, sus experiencias, sobre recrear y/o producir literatura para niños y de niños.

Dentro de la organización y dinamización del banco del cuento se promueve un espacio dedicado a la recolección, preservación y difusión de la tradición y la literatura oral de la zona. Lo anterior se promueve a través de visitas de los niños y maestro a los ancianos, narradores, perreros, rezadores, etc. que conocen la tradición y literatura oral de la zona o invitación de éstos a la escuela para que les cuenten su saber.

**La biblioteca escolar**

La organización y dinamización do la biblioteca escolar es otra estrategia fundamental en la promoción de una cultura escrita elemental desde la escuela y de una identidad mínima con la escritura.

Los niños mismos, orientados por el maestros, asumen el proceso de organización y dinamización de la biblioteca escolar y con la participación de los padres de familia, dentro de un proceso que va desde la familiarización con los libros y su clasificación por tamaños, colores, temas, asignaturas, identificación de las partes del libro y de sus funciones, etc. pasando por la definición conjunta de acuerdos sobre cuidado, uso y préstamo interno y a domicilio de los mismos.

El proceso de dinamización de la biblioteca escolar está acompañado de jornadas regulares o talleres de lectura y escritura (cada ocho o quince días) organizados según el nivel de desarrollo de apropiación de lectura y escritura alcanzado por los niños. Estas jornadas o talleres van desde la identificación del nombre propio del conjunto de los nombres de los niños presentados en tarjetas o en la lista de asistencia, formación del mismo a partir de juegos de letras, o de la identificación de las mismas en títulos de artículos de periódicos o revistas, identificación del nombre de objetos a través de etiquetas de productos comerciales que llegan a las comunidades como maseca (harina), limpiatodo (detergente), panadol, aspirina (medicinas), etc., selección y exploración de libros, lectura y comentario de cuentos en parejas (niños que ya saben leer leen a niños que aún no saben), recreación de un cuento, historieta leída, etc.

De acuerdo al proceso de cada escuela se desarrollan en forma integrada las jornadas de banco del cuento con las de lectura y escritura, o una de las dos.

## El correo escolar

Otra estrategia de promoción de la lectura y la escritura es la organización del correo escolar y comunitario, es decir la comunicación a través del intercambio de cartas ya sea intra o interescuelas, con los padres de familia y líderes comunitarios, el envío de solicitudes, de actas de reunión, etc. a instituciones, etc.

## Reflexión sobre la lengua escrita a partir de los textos escritos por los niños

Estos textos escritos por los niños (cuentos, cartas, solicitudes, acuerdo de uso, cuidado y préstamo de los libros, etc.) son base para el desarrollo de la norma escrita, es decir para la apropiación del conjunto de reglas tanto fonético-fonológicas, morfosintácticas y semánticas y que rigen la escritura a través de la reflexión sobre cómo están estructurados los mismos y del análisis de sus errores. En otras palabras, los productos escritos de los niños son base para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de español a través de la promoción de la conciencia lingüística en el niño.

## A manera de resumen

El proceso de apropiación de la escritura y la lectura, de la norma escrita, y la promoción de las mismas en forma sostenible en un contexto de tradición oral presupone la apropiación en forma interrelacionada de la técnica cultural de la escritura, de la ortografía, y sus funciones social, estética, psicológica y cognoscitiva, para lo cual son de gran utilidad los contenidos culturales propios de la comunidad, en este caso la tradición oral y la literatura oral, y las prácticas socioculturales,

aunque mínimas, de la lectura y la escritura que tengan lugar en dicho contexto.

Esta apropiación de la escritura y la lectura y de la ortografía desde las funciones de la escritura posibilita promover que el niño no sólo produzca sus propios textos sino también el desarrollo paulatino de los mismos, de una estructuración cada vez más elaborada, a través del desarrollo de su conciencia lingüística, de la reflexión de cómo está organizada y cómo funciona la lengua escrita.

Es decir que la función de la escuela de transmitir la práctica cultural de la escritura especialmente en un contexto sociocultural que no está mediado fundamentalmente por las prácticas de escribir y leer, no puede darse a satisfacción si dichas prácticas sólo están asociadas a la descodificación y codificación de letras para formar o reproducir palabras o frases y se reducen solamente al contexto escolar.

A la escuela le corresponde, entre otras funciones, promover el proceso de transición de una cultura de tradición oral a una cultura escrita y para ello ésta debe promover el desarrollo de una cultura escrita elemental desde la escuela y de una identidad mínima con la escritura en el niño. Dado que las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la comunidad no son suficientes para desarrollar en forma sostenible una cultura escrita elemental y una identidad mínima con la escritura, le corresponde a la escuela diseñar otras estrategias de promoción de las mismas que se sirvan de estas prácticas y de los contenidos socioculturales de estas comunidades con lo cual contribuye al mismo tiempo a su conservación y promoción, como son la tradición y la literatura oral, partiendo del desarrollo psicolingüístico y cognoscitivo del niño.

Las estrategias de promoción de la lectura y la escritura y de sus funciones estética, psicológica, social y cognoscitiva desarrolladas y promovidas hasta el momento son, entre otras, la literatura para y de niños, el banco del cuento, el correo escolar, la biblioteca escolar y comunitaria.

A través de estas estrategias se pretende que no sólo los niños sino también los comunitarios en general, desarrollen una concepción de lo escrito, de sus fuciones y de las relaciones socioculturales media-

das por el uso de la escritura, de tal forma que les permita enriquecer sus competencias comunicativas a través de las prácticas lectoras y escriturarias sin desmedro de sus prácticas de tradición y literatura oral, sino más bien contribuyendo a su revalorización, conservación y difusión.

## Notas

1 Censo Nacional de Población 1988. Honduras.

2 ibid.

## Bibliografía

BERRÍOS, R.,
1997 *La Literatura para niños en la Escuela Primaria.* Tegucigalpa: FEBLI.

BUTTNER, T., GONZÁLEZ, A.,
La lectura, la escritura. Conceptos, métodos y problemas. Tegucigalpa, Honduras: FEBLI, (en proceso).

CHAPMAN, A.,
1992 *Los hijos del Copal y la Candela, Ritos agrarios y tradición oral de los lencas de Honduras,* México, UNAM y Centre d'Etudes Mexicaines et Centroamericaines, Tomo II, 1986 y I Ed. 2.

DEHN, M.,
1985 Schriftspracherwerb und Elementarunterricht. Band 7, Erziehung im Primarschulalter, Stuttgart, Klett-Cotta.

DENH, M.,
1987 Kulturtechnik und elementare Schriftkultur: Zur Situation des Analphabeten. *In:* Germanístik und deutschunterricht im Zeitalter der Thechnologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin: Niemayer.

DEHN, M.,
1996 Zur Funktion literarischer Muster in Kindertexten. Vortrag auf der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft "Schrift und Schreiben". Freiburg, 29.2.

FERREIRO, E., RODRÍGUEZ, B. y colaboradores
1994 *Las condiciones de alfabetización en medio rural,* México, CINVESTAV.

GONZÁLEZ, A.,
1993 Die sprachwissenschaftliche Diskussion der Schriftaneignung in Deutschland. Universität Osnabück, Osnabrück, Alemania: (Monografía para optar al título de Magister Artium).

GONZÁLEZ, A.,
1995 La escritura y el habla del niño. Ponencia presentada en el 1. Simposio de Educación Bilingüe e Intercultural en Honduras", Tegucigalpa, 27- 29 julio.

HERRANZ, A., BUTTNER, T., GONZÁLEZ, A.,
1995 Variedades lingüísticas, escuela y cultura escrita. Tegucigalpa/Bonn.

HUTTIS-GRAFF, P., WIDMANN, B.,
1996 Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Anlphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse - Klasse 2). Abschlussbericht des BLK - Modellversuch des Landes Hamburg 1992-1995, Hamburg.

KALMANT, J.,
1996 Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social. México: Documento DIE 51.

KOCCHIU, D.,
1993 Representaciones sociales del maestro rural. Lima. (Tesis para optar el grado de Magister en antropología), PUC Perú.

MONTES, E.,
1997 "El estudio de la tradición oral, la formación de maestros indígenas y la elaboración de textos. Reflexiones a partir del caso ticuna". En: *PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN*. 37-38. Quito, Ecuador, P.EBI/Abya-Yala.

LANDABURU, J.,
1996 Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. La Educación Intercultural Bilingue dentro y fuera de la escuela. Santa Cruz, Bolivia, noviembre.

OLSON, D./TORRANCE, N. (comp.),
1995 Cultura escrita y oralidad. Barcelona, España: Gedisa. 1. Ed. en español.

ONG, W.,
1994 *Oralidad y Escritura,* Santafé de Bogotá: Presencia Ltda.

RAMÍREZ-FISCHER, P.,
1995 Diagnóstico de la calidad de la educación primaria en los departamentos de Lempira e Intibucá. Tegucigalpa, FEBLI.

RIVAS, R.,
1993 *Pueblos Indígenas y Garífunas de Honduras,* SNV: Tegucigalpa.

WYGOTSKY, L.S.,
1987 *Pensamiento y lenguaje.* Con comentarios críticos de Jean Piaget y prólogo de J. Itzigsohn. Buenos Aires: La Pléyade.

# 10

# EDUCACIÓN BILINGÜE DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL

*Leonel Alexander Menacho López*
Huaraz, Ancash, Perú

## Introducción

El ser humano es una criatura nacida para vivir en sociedad.

La transmisión de los conocimientos puede ser de dos maneras: la informal que se hace en todo lugar y momento y la forma sistematizada, en la que todo grupo humano organizado transmite sus conocimientos y experiencias a las nuevas generaciones mediante la educación escolarizada.

Educación que manifiesta diversas formas y matices, y que depende del paradigma pedagógico y las posturas políticas que considera convenientes el grupo de poder de un sistema social.

Nuestro trabajo, dentro de la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento, se ejecuta en 70 centros educativos de la Unidad de Servicios Educativos (USE) Huari, situada en el sur de la zona de Conchucos, poblada mayormente por personas quechuahablantes y con alto índice de analfabetismo.

Las razones que influyeron en nuestro proyecto, de acuerdo a nuestras investigaciones sobre la realidad educativa, fueron que el proceso educativo, entre otros, tenía las siguientes características:

- Los niños que ingresaban al primer grado, por ser quechuahablantes, tenían que permanecer un promedio de dos años en el mismo grado para poder aprender a "decodificar" algunas palabras escritas en castellano.

- Los alumnos de los grados avanzados, 5° y 6° de primaria tenían graves problemas en cuanto se refiere a la comprensión lectora.
- La mayor parte de los egresados del nivel primario, con el transcurso de los años se volvían analfabetos por desuso.
- Los textos de lectura inicial eran ajenos a la realidad de los niños.
- Los niños, al igual que los mayores se avergüenzan de hablar el quechua y tienen la creencia que, su lengua, es sólo un dialecto y es la culpable de su situación socio económica.
- Los padres de familia se oponían al aprendizaje de la lecto escritura en quechua.
- La autoestima y la autonomía de los niños desaparecían en el aula frente a la presencia prepotente e injusta de la lengua y cultura castellana.

## Bases

Nuestra agrupación ha considerado, de suma importancia, tomar en cuenta los conocimientos y experiencias del grupo social al que se pretende educar, a fin de garantizar la presencia de las experiencias de los educandos como bases de nuestro quehacer educativo y los descubrimientos de las experiencias y trabajos pedagógicos contemporáneos que nos ayuden a una labor que realmente beneficie al niño quechua-hablante de nuestras escuelas andinas. Entre las más importantes bases, que sustentan nuestra experiencia, hemos considerado las siguientes:

### *Bases socioculturales*

El desarrollo del niño ocurre en contextos enmarcados bajo ciertas características, las mismas que muchas veces no son tomadas en cuenta, ya sea por una equivocada política educativa, por descuido y/o desconocimiento del maestro, lo cual perjudica al niño. En estos casos el maestro inicia el proceso educativo de cero, como si el niño no tuviera ninguna experiencia. Por el contrario, nuestro proyecto ha creído conveniente, conforme a los nuevos paradigmas educativos, rescatar toda la experiencia de los niños, con el objetivo de garantizar un apren-

dizaje significativo en el aula y, que el niño haga uso de sus prerrequisitos ganados en su corta pero valiosa existencia.

En tal sentido, sustentamos algunas de las bases socio-culturales más importantes tomadas en cuenta para el desarrollo de nuestra experiencia en educación bilingüe. En el caso específico de nuestra experiencia la situación bilingüe se presenta en un contexto donde el quechua es la lengua oral con la que los niños vienen a la escuela y tienen la necesidad de aprender el castellano, lengua de prestigio en el contexto lingüístico del Perú.

## Lengua

El ser humano, en su afán de dejar la herencia a sus generaciones, creó y enriquece permanentemente el instrumento fundamental de la comunicación: La lengua, a la que se puede considerar como la depositaria de la experiencia y conocimientos de todo grupo humano. Es un conjunto de signos arbitrarios, cuyos significados son el patrimonio mayor de toda la comunidad de hablantes de una determinada lengua.

El aprendizaje de este instrumento, base de toda comunicación, se hace de manera natural en cada contexto lingüístico. De ahí su importancia a tener en cuenta en todo proceso educativo. En el caso nuestro los niños tienen como lengua materna el quechua y en ella iniciamos nuestro trabajo pedagógico, especialmente la lecto-escritura.

## Literatura

El conjunto de las narraciones agrupadas, tratándose de lenguas mayormente ágrafas como es el quechua, en leyendas, mitos, tradiciones, fábulas, etc., es una fuente importantísima a tener en cuenta en el proceso educativo, porque, sobre esa base , el niño ha aprendido a hablar, a desarrollar su imaginación, ha recibido normas educativas, ha desarrollado y enriquecido su léxico y, tales dominios deben ser tenidos en cuenta por el maestro para el inicio de la actividad educativa en el aula.

El maestro de toda escuela debe tener en cuenta el inventario de la literatura quechua del contexto donde trabaja. Sólo así, el docente garantizará situaciones significativas de aprendizaje para que en el niño se inicie el proceso de lecto-escritura de manera comprensiva y, vaya descubriendo en el ejercicio de esta actividad el "aprender a aprender".

Artes

El desarrollo del aspecto psicomotor del niño es importante. Su uso en el aula redundará en beneficio del educando; puesto que, el niño aprenderá sobre la base de lo que ya conoce de su comunidad: movimientos acompasados de las danzas costumbristas, movimientos libres, el aprendizaje y uso de nuevas formas de comunicación como la pintura, el dibujo y otros. La ejecución de estas actividades estimularán al niño para que desarrolle su coordinación motora gruesa y fina y, formas de discriminación audiovisual. En el medio donde trabajamos existen una serie de danzas, bailes y formas de hacer artesanía que el maestro debe ir conociendo a fin de hacer uso de ellas en el aula.

Ciencia

Los niños de las comunidades andinas han aprendido, en sus vivencias familiares y comunales muchas cosas; entre ellas, también, hay conocimientos científicos, como por ejemplo: formas de cultivar la chacra, la crianza de animales, formas de hacer curaciones de ciertas enfermedades y heridas. Estos conocimientos deben ser la base de todo proceso de aprendizaje científico en el aula.

Vida familiar y comunal

El entorno social del niño es el primer elemento con el que el niño tiene contacto y, en realidad, es su primera maestra. En dicho contexto los padres, hermanos, familiares y miembros de la comunidad son los paradigmas del niño que, comienza a construir su personalidad, por lo tanto hay que tomar en cuenta estos alcances y formas presentes en la educación de los niños.

Dentro de este mismo contexto, nos referimos al contexto comunal, aparece la forma institucionalizada de la educación, es decir la escuela, institución que tiene formas peculiares de ejercer su rol en la educación de los niños y, dicha forma debe tomar en cuenta las características propias de cada grupo humano a fin de garantizar, tal como sostiene Bruner (1995) la promoción del respeto a las capacidades y condiciones humanas.

Historia

Los pueblos, por muy pequeños que sean, tienen un pasado que dice de sus orígenes, sus triunfos, sus derrotas, sus personajes, sus líderes, etc. Hechos muy significativos que caracterizan la identidad del pueblo. Identidad que hay que respetar y conocer para buscar y forjar su desarrollo desde el trabajo escolar. El maestro de nuestro programa, vía levantamiento de un diagnóstico situacional, tiene la responsabilidad de conocer la historia del pueblo donde está trabajando.

***Bases lingüísticas***

La lengua o dialecto que se utiliza en una determinada comunidad tiene un determinado sello de pensamiento y comportamiento tanto individual como social. Y la mayor parte de dicha "lengua o dialecto" se aprende de manera informal, mejor de manera natural, mediante "la comprobación de hipótesis" F. Smith (1983). Por lo tanto la base del aprendizaje es la comprensión. Los niños comienzan a darle sentido al material impreso cuando las situaciones le van proporcionando las claves del significado, para darle sentido a lo que está leyendo. Esta premisa no es todo, ya que el niño, todavía, necesita familiarizarse con el lenguaje escrito y vivenciar sus diferencias mediante un contacto permanente asesorado por un experto: el maestro.

***Bases pedagógicas***

Entre las bases Pedagógicas que hemos considerado están fundamentalmente las siguientes teorías:

### *Constructivismo de Piaget*

> El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget, 1964, cit. Por Kamii, 1982 p. 29).

Desde esta perspectiva el Constructivismo de Piaget nos guía hacia una práctica pedagógica que permita una construcción, desde el interior de cada sujeto de la educación, de los conocimientos; respetando las diferencias e individualidades de cada educando.

### *Teoría del aprendizaje significativo*

David Ausbel en su teoría sostiene que, "en el Aprendizaje Significativo las ideas se relacionan substancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así , de manera estrecha y estable con los anteriores", Zubiría (1994). Esta situación pedagógica es posible si la escuela deja la "puerta abierta" para que las experiencias de los niños ingresen a ella y sean las bases sobre las que el maestro inserte los nuevos conocimientos.

Ausbel considera algunas condiciones para que su teoría sea posible y ellas son:

a. El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo.
b. El estudiante debe poseer, previamente, los prerrequisitos que se vinculen con el conocimiento nuevo.
c. El alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje, es decir, debe estar motivado.

Las tres condiciones deben estar simultáneamente presentes, puesto que la ausencia de una de ellas dificultaría e impediría el aprendizaje significativo.

*Teoría sociocultural de Vigostky*

El Psicólogo ruso Liev Vigotsky (1896-1934), con sus tesis científicas, dio origen a una corriente Psicológica denominada Histórico - cultural.

Según esta teoría el niño no construye sino reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura y, en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador.

Desde nuestro quehacer pedagógico, el aporte más importante de Vigotsky es su teoría sobre la "zona de desarrollo próximo", tesis que proviene de la interrelación entre el aprendizaje y el desarrollo.

Vigotsky designa "zona de desarrollo próximo" a las acciones que el individuo sólo puede realizar, inicialmente, con el apoyo y la colaboración de otras personas, generalmente adultas, pero que gracias a esa interrelación, aprende a desarrollar de manera autónoma y voluntaria.

La escuela debe orientar su trabajo para que, la zona de desarrollo real sea lograda través del enfoque adecuado hacia la "Zona de Desarrollo Potencial".

*Teoría del lenguaje integral*

El Lenguaje Integral como filosofía de trabajo en el aula nos ha facilitado sus componentes claves para el desarrollo de nuestro programa y que:

a. *Premisas aprendidas de "Lectores Naturales"*
   Los defensores del lenguaje Integral observaron que el proceso de aprender a leer es como el aprender a hablar. Podemos conseguir que los niños sean lectores naturales.
b. *Uso del texto natural*
   El texto extraído del contexto natural del niño va a permitir pistas para que el pequeño lector comprenda y se anticipe a las palabras y oraciones que vienen luego.

c. *La impresión neurológica*
Los estudios de Carol Chomsky (1978) demostraron que los niños aprendían mejor desarrollando los procesos cognitivos a través de lecturas repetidas que permitía la impresión neurológica.

d. *La lectura en voz alta*
Cuando los aprendices escuchan su voz leyendo un texto se sienten estimulados al igual que sus oyentes y, todos se convierten en modelos de lector.

e. *Lectura silenciosa consistente*
Anderson y otros (1989) en "Haciendo un país de lectores" dicen que el tiempo que los niños dedican a la lectura independiente (silenciosa) está asociado con las mejoras en la lectura.

f. *El modelo del profesor*
Los niños necesitan de ejemplos vivos de la utilidad de la lectura y esta situación será una buena motivación para el aprendiz de lectura.

g. *Énfasis en el cambio de actitudes*
La situación vivencial de un niño que lee en su propia lengua hace que éste adore la lectura, porque genera en él cariño y amor a los libros y el dominio de esta competencia le dará mucho prestigio.

h. *selección propia de los materiales de lectura*
Cuando los niños han aprendido a leer, éstos deben tener la oportunidad de elegir sus textos de lectura para que no haya presiones hacia la actividad en la que se está iniciando, más por el contrario ellos perciban autonomía en su elección y disfruten de su lectura.

i. *El aprendizaje del significado y de las habilidades tomadas desde el contexto*
Cuando los textos iniciales pertenecen al contexto del niño, las palabras, oraciones y discursos que aparezcan en el texto serán del dominio del niño y él estará, no sólo en condiciones de entender el significado de las palabras, sino también de hacer predicciones.

j. *El proceso de escritura y otras destrezas de producción*
La lectura necesita estar acompañada permanentemente de actividades de escritura, porque ambas son habilidades integradas. Por

tanto la lectura necesita estar acompañada de algún tipo de producción que consolide los logros alcanzados.

*La pedagogía conceptual*

La Pedagogía Conceptual considera que Piaget, Vigotsky, y Ausbel nos han ofrecido un nuevo paradigma pedagógico para comprender el aprendizaje y no teorías pedagógicas. Una teoría pedagógica tiene que ofrecer (Zubiría, 1994) "lineamientos generales básicos para establecer los propósitos, los contenidos, las secuencias, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y los criterios de evaluación" y, ninguno de los científicos mencionados han realizado estudios sistemáticos sobre los aspectos mencionados.

La Pedagogía Conceptual propone algunos principios básicos como alternativa a la comunidad educativa ( Zubiría 1994):

a. La escuela debe jugar un papel central en la promoción del pensamiento, las habilidades y los valores.
b. La escuela debe concentrar su actividad intelectual, garantizando que los alumnos aprendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos,
c. La escuela futura deberá diferenciar la pedagogía de la enseñanza y la del aprendizaje.
d. Los enfoques pedagógicos que intenten favorecer el desarrollo del pensamiento deberán diferenciar los instrumentos del conocimiento de las operaciones intelectuales y, en consecuencia, actuar deliberada e intencionalmente en la promoción de cada una de ellas.
e. La escuela del futuro deberá reconocer las diferencias cualitativas que existen entre los alumnos de períodos evolutivos diferentes y actuar consecuentemente a partir de allí.
f. Para asimilar los instrumentos científicos en la escuela es necesario que se desequilibren los instrumentos formados de manera espontánea.
g. Existen períodos posteriores al formal, los cuales tienen que ser reconocidos por la escuela para poder orientar a los alumnos hacia allí y para poder trabajar pedagógicamente en ellos.

## Metodología de lectoescritura en quechua

### *Fundamentos*

Nuestras bases teóricas y la experiencia nos han orientado, dentro de la modalidad de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento, a proponer y experimentar el método de lecto-escritura llamado: *Integral.*

Inicialmente debemos considerar que en el mundo de hoy existen dos formas básicas de hacer uso del lenguaje: La forma hablada y la forma escrita; pero ambas formas corresponden a formas diferentes de uso del mismo instrumento de comunicación. Luego, si la forma hablada se aprende sumergiendo al recién nacido o aprendiz de una lengua en un determinado contexto lingüístico; por qué no postular que la forma escrita se puede aprender de igual forma. Esta es la razón por la cual nuestro método considera importantes los aportes de las bases y teorías mencionadas.

Para considerar nuestro método hemos tenido que realizar los siguientes pasos:

1. Estudios de diagnóstico de la provincia de Huari-Ancash-Perú
2. Estimulación de lectura en alumnos de 5° y 6° grado de Primaria durante un año en 05 escuelas
3. Programas de alfabetización en quechua en 10 comunidades.
4. Diseño de la metodología de lectura-escritura en quechua.
5. Diseño de metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua
6. Preparación de material para la lecto-escritura: Alfabeto para reconocimiento de sonidos, libros de lectura inicial, media y avanzada para reforzar las habilidades de lectura.

### *Pasos metodológicos para la enseñanza de la lecto-escritura del quechua*

Nuestra metodología ha tenido que ser elaborada en el marco de un programa nacional llamado "Programa de Articulación" que tiene

como base filosófica de su desarrollo el paradigma educativo del constructivismo.

Dentro de esta perspectiva y con el marco de nuestras bases, el mismo que significa conocimiento del contexto escolar de las escuelas rurales de la Unidad de Servicios Educativos (USE) de Huari, hemos tenido que preparar cierto número de materiales para la lecto-escritura (un poco contradictorio con la pureza del constructivismo), los que han permitido poner al alcance de los niños material impreso y, si queremos que éste se sumerja y construya su propio aprendizaje, él tiene que contar con materiales mínimos.

Los pasos metodológicos que hemos considerado, también, pareciera que son extraídos de la Tecnología Educativa Sistémica, pero no es así; lo que hemos pensado es en una etapa de transición, del maestro tradicional, hacia el cambio, y éste tiene que ser paulatino y, para que él tenga un derrotero aproximado, se le ha programado un conjunto de pasos estratégicos "sugeridos" que le orienten en el trabajo del aula.

Los pasos metodológicos propuestos son:

1. Repasar el alfabeto, mediante la canción "LeyIta Yachacushun".
2. Introducir el tema de acuerdo a la letra que se va a trabajar.
3. Leer el cuento para el aprendizaje de la letra programada.
4. Introducir el nombre. El sonido y la palabra clave, en la lámina del alfabeto y en la pizarra.
5. Leer el texto Quechua liyiyta Yachacushun
6. Hacer la caligrafía de la letra
7. Hacer prácticas del sonido
8. Hacer prácticas de la letra.
9. Enseñar a leer el texto de práctica "Mucashun", mediante la lectura guiada.
10. Repasar la letra, el sonido y la palabra clave.
11. Repasar el texto "Mucashun".
12. Otorgar una tarea y explicar lo que tiene que hacer el niño.

El desarrollo de los pasos Metodológicos, que cuentan con una serie de actividades con las cuales el maestro puede hacer muy variada su

labor docente, debe ser en quechua y dando traducciones en castellano de algunas palabras. La ejecución de las lecciones toma un tiempo de 60 minutos.

## Metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua

### *Fundamentación*

Nuestro proyecto ha considerado conveniente realizar el modelo de Educación Bilingüe de Mantenimiento, el mismo que da valor al aprendizaje de las dos lenguas con carácter instrumental; de tal manera que el estudiante egresado del nivel Primario sea un bilingüe coordinado.

El aprendizaje del castellano como segunda lengua, también, considera necesario el aprendizaje de los patrones culturales del mundo castellano estándar; por esa razón en los pasos metodológicos consideramos las acciones de respuesta corporal y las dramatizaciones.

El método audio-oral elaborado por Arthur Asher, miembro del comité del I.L.V. se basa en la teoría que sostiene que el aprendiz tiene que pasar por las siguientes etapas de aprendizaje:

a. Período de silencio y luego el de las respuestas corporales
b. Etapa de respuestas cortas (básicamente de una sola palabra)
c. Extensión de las respuestas cortas en el uso de varias posibilidades
d. Posterior aprendizaje de la lecto-escritura. Cuando la lengua materna usa un alfabeto "prestado" de la segunda lengua, esta etapa aparece en el usuario casi de manera natural, puesto que, lo que hace el aprendiz es trasladar sus habilidades ya aprendidas a la lengua que está aprendiendo.

### *Pasos metodológicos*

Los pasos metodológicos , cuya secuencia es sólo sugerida, que tiene que seguir el maestro son los siguientes:

a. *Aprendizaje de una canción en castellano*
Previa explicación del significado de la canción en quechua.
b. *Practicar acciones de respuesta corporal*
En esta etapa el maestro debe dar el ejemplo ejecutando acciones mientras habla y los alumnos deben imitar al docente que realiza determinadas acciones.
c. *Aprendizaje de un vocabulario mínimo*
El maestro presenta una lámina, acorde a la canción y los objetivos de la unidad y, los niños van reconociendo los objetos, animales o acciones que observan, mientras el maestro les va indicando la palabra en castellano.
d. *Practicar un modelo base de substituciones.*
El alumno debe memorizar una estructura gramatical en la cual se van a producir substituciones:
La vaca come alfalfa
(la oveja) come alfalfa.
e. *Dramatizar y ejecutar pequeños diálogos*
El diálogo debe ser memorizado por el alumno y luego ser utilizado en la dramatización o juegos de roles.

## Conclusiones

Nuestro trabajo tiene una experiencia de 04 años, lo cual nos permite formular, tentativamente porque estamos en permanente evaluación, las siguientes conclusiones:

### *Pedagógicas*

- El aprendizaje resulta muy significativo para el niño porque su experiencia es tomada en el aula como base para el desarrollo de su zona potencial de desarrollo.
- El alumno se siente estimulado para construir su autoestima y autonomía, porque él está en un ambiente que le es familiar.
- Los materiales de lectura son de su comprensión y existe un disfrute en su aprendizaje.

*Lingüísticas*

- El proceso de comunicación, base fundamental de una situación de aprendizaje, está siempre presente cuando el maestro y el niño hacen uso del mismo lenguaje.
- El niño valora su lengua al ver que, también, se puede escribir y leer.
- Se logra el rescate, mantenimiento y desarrollo gráfico de la lengua quechua.

*Culturales*

- La presencia de los valores culturales de una comunidad en el proceso de lecto-escritura es de suma importancia en el trabajo educativo, puesto que la identidad cultural tiene la oportunidad de manifestarse en toda su dimensión y también se acepta como una cultura diferente la castellana.
- El programa ha permitido el rescate de muchas narraciones del mundo andino que estaban condenadas a su desaparición.
- Los niños han demostrado su identidad cultural sin ningún temor.

## Referencias

ANDERSON, Ron,
1993 "The asheninca history and formal schooling: a story of change in Peruvian Amazonia". *Notes on Literacy* 19.2.

BARNDT, Deborah,
1980 Education and social change: A photographic study of Peru.

BREWSTER, E. Thomas and Brewster, Elizabeth S.,
1976 Language Acquisition Made Practical, Colorado Springs: Lingua House.

CHAUMEIL, P.,
1981 "Historia y migraciones de los yaguas de finales del siglo XVIII hasta nuestros días". Lima: Centro de Antropología Aplicada de la Amazonía Peruana.

COOMBS, Tom,
1996 Proposal: Design a curriculum and an accompanying lesson plan for a 20 hour course for training quechua literacy promotors. (paper for studies with Operation Impact).

DAVIS, Donald,
1985 "The how-to and the why; training across cultures, observations and comments". *Notes on Translation, No. 109,* Summer Institute of Linguistics p 12-15.

DAVIS, Patricia,
1991 Cognition and learning: a review of the literature with references to ethnolinguistic minorities. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
1992 How numeracy came to the machiguengas: qualitative research methods (article in preparation for publication).
1997 La enseñanza del castellano como segunda lengua entre los grupos etno-lingüísticos de la Amazonia, Lima, Ministerio de Educación/Instituto Lingüístico de Verano.

DAVIS, Patricia M., Steven Parker y Cornelia Noordam Eilander,
1990 "La cultura autóctona y algunas sugerencias para el aula bilingüe". En *Educación Intercultural* p 91-100. C*omunidades y Culturas Peruanas No 23*, Yarinacocha, Perú: Ministerio de Educación/ Instituto Lingüístico de Verano.

GENTRY, Pam,
1990 "Learning styles and cultures: a practical application". *Notes on Literacy No. 62,* p.1-14.

GRAHAM, Beth,
1988 "Mathematical education and aboriginal children". *Educational Studies in Mathematics No. 19*, p.119-135.
GREGORY, J.M.,
1987 Las siete leyes de la enseñanza. El Paso, TX: Editorial Mundo Hispano.
GUDSCHINSKY, Sara,
1974 Manual de alfabetización para pueblos pre-alfabetos. SepSesenta, México.
HARRINGTON, Susan,
1992 Frente al cambio. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.
HARRIS, Pam,
1977 Measurement in tribal aboriginal communities. Darwin, Australia: Curriculum and Research Branch. Department of Education, Northern Territory Division.
HIEBERT, Paul,
1976 Cultural Anthropology. Philadelphia, Lippincott.
HORNBERGER, Nancy,
1992 Literacy in South America. *Annual Review of Applied Linguistics* p 190-215.
1989 "Pupil participation and teacher techniques: criteria for success in a Peruvian bilingual-education program for Quechua children". *Intern'l J. Soc. Lang No. 77*, p.35-53.
Ministerio de Agricultura
1986 Primer conversatorio regional de comunidades nativas, Rimanacuy '86, Pucallpa, Perú: Fundación Friedrich Ebert.
KLEM, Herbert,
1982 Oral communication of the Scriptures: insights from African oral art. Pasadena: William Carey Library.
LARSON, Mildred L., Patricia M. Davis y Marlena Ballena Dávila, eds.
1979 Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía Peruana. Lima: Ignacio Prado Pastor.
LINGENFELTER, Judith and Claire Gray,
1981 "The importance of learning styles in literacy". *Notes on Literacy No. 36*, p.11-16.
LOPEZ/Ortiz/Ossio/Pozzi-Escot/Zúñiga,
1984 Caracterización sociolingüística: apuntes para un debate, Lima: Cooperación Técnica Alemana, GTZ.

MALONE, Susan,
1994 "The expatriate literacy worker as learner/peer", *READ, 19/2.*
Ministerio de Educación
1993 Programas adaptados de Educación Primaria (Peru).
1993 Problemática educativa (síntesis). Pucallpa, Perú: Dirección Departamental de Educación, Ucayali.
MONTALUISA, Luis,
1988 "Los conocimientos matemáticos en las culturas indígenas", p.45-68 en *Comunidad, escuela y currículo; materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultura 4,* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
PIKE, Eunice,
1981 "Learning from small books". *Notes on Literacy, No. 36,* p.23-26.
PIKKERT, Joost
1992 "A sociohistorical philosophy of education". *Notes on Literacy 18.2* p.19-24.
1992 "Schema theory: reading, shell books and curriculum developement". *Notes on Literacy 18.2,* p.26-33.
RIBEIRO, Darcy and Mary Ruth Wise,
1978 Los grupos étnicos de la Amazonía Peruana. *Comunidades y Cultura Peruana No. 13,* Lima: Ministerio de Educación/Instituto Lingüístico de Verano.
SANDEFUR, John,
1990 "Raising prestige of a Creole language: an Australian example", *Notes on Literacy No. 64,* p.11-26.
SCHAUER, Junia,
1985 Por qué los yucunas necesitan una educación bilingüe-bicultural, Columbia.
SCHIBERG, Ruth,
1993 "Teaching a concept: a model", *Notes on Literacy 19.2,* p.29-38.
SCHOOLING, Stephen,
1987 "Choosing an appropriate teaching style". *Notes on Translation No. 120,* p.26-37.
1987 "Practical Proposal for training mother-tongue translators", *Notes on Translation No. 120,* p.37-47.
SODEMAN, Jean,
1987 "Learning styles and their effect on training across cultures", *Notes on Translation No. 120,* p.1-26.

SOSA, Marcelino,
1983 El niño guahibo y la educación bilingüe, Bogotá: Edición Privada.
SRINIVASAN, Lyra,
1983 Perspective on non-formal adult learning, Boston: World Education.
STRINGER, Mary,
1992 "What is the multi-strategy method?", *Notes on Literacy No. 18.3,* p.1-16.
1984 "Traditional learning styles in Papua New Guinea", *READ, 19/2,* p.3-15.
THIESSEN, Wesley y Eva,
1996 "Los números". p 42-46. En Gramatica del idioma bora. *Serie Lingüística Peruana No 38* Yarinacocha: Ministerio de Educación/Instituto Lingüístico de Verano.
TRUDELL, Barbara and Martha Jakway,
1990 "A sketch of SIL-prepared bilingual education materials in Peruvian Amazonia". *Notes on Literacy No. 64,* p.27-33.
TRUDELL, Barbara,
1995 Más allá del aula bilingüe. *Comunidades y Culturas Peruanas No 26.* Lima: Ministerio de Educación/Instituto Lingüístico de Verano.
1993 "The question of biliteracy in Peruvian Amazonia", *Notes on Literacy No 19.3,* p.16-25.
1992 "What text alteration studies reveal about oral reading". *Notes on Literacy No. 18.3,* p.37-42.
1990 "An evaluation of Ministry of Educacion/Summer Institute of Linguistics program of bilingual education in the Peruvian jungle: qualitative and quantitative aspects". Manuscript.
POWLISON, Paul S. and Esther,
1958 "El sistema numérico del yagua (pebano)", *Tradición,* Año viii, No 21; p.69-74.
UNESCO. Arithmetic and culture,
1981 (condensend and reprinted in *READ, 19/2* p 21).
VON GLEICH, Utta,
1989 *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.* Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

WADSWORTH, Barry,
1979 Piaget's theory of cognitive development. 2nd ed., New York: Longman.
WEBER, David,
1994 Primer, a tool for developing early reading materials, Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics.
WENDELL, Margaret,
1982 Bootstrap literature: prelitirate societies do it themselves. Newark, Delaware: International Reading Society.
WISE, Mary / Ruth and Ed Riggle,
1981 "Mathematical terminology and instruction in basic mathematical concepts among ethnic groups of the Peruvian Amazon", *Revista Peruana de Lenguas Indoamericanas, vol. 1:1*, p.21-38
Zúñiga, Madeleine,
1990 "Educational policies and experiments among indigenous populations in Peru". *Prospects, Quaterly Review of Education 20/3*, p.366-375

# TERCERA PARTE

## *Experiencias, maestros y su formación*

# 11

# MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

## *la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México* [1]

*Günther Dietz* [2]

### Introducción

El "despertar étnico" que durante la década pasada constatamos en diversas regiones indígenas de América Latina lleva consigo la aparición de nuevos actores sociales y políticos. A nivel local, regional y nacional surgen organizaciones indígenas que en muchos casos inician su trayectoria como asociaciones de índole únicamente gremial –impulsadas sobre todo por las nacientes "élites intelectuales" indígenas: maestros bilingües y promotores culturales formados por instituciones indigenistas gubernamentales para servir de enlace y "agente aculturador" del estado-nación en las regiones indígenas. Sin embargo, estos emergentes sujetos –bilingües y culturalmente híbridos– luego se "emancipan" de su tutela institucional y se convierten en influyentes representantes políticos de regiones enteras, estableciéndose así como un innovador factor político (Urban & Sherzer, 1994, Santana, 1995). En el presente trabajo, y en base a una región indígena mexicana, se analizará el papel que juega el magisterio bilingüe en el surgimiento y la consolidación de las nuevas organizaciones indígenas como sujetos de un desarrollo autodeterminado –al margen de las agencias gubernamentales y de las organizaciones no-gubernamentales (ONGs) de desarrollo. La presencia del magisterio se manifiesta en dos ámbitos: las actividades propiamente políticas de las organizaciones indígenas, que abarcan desde manifestaciones, acciones de protesta, marchas y otras

formas de movilización a menudo de regiones enteras, se ven complementadas por un segundo elemento, la puesta en práctica de proyectos autogestionados de desarrollo. En las valoraciones académicas y políticas de estas nuevas organizaciones con frecuencia se suele pasar por alto que es precisamente esta labor concreta *in situ* la que les proporciona la legitimación indispensable para consolidarse a largo plazo como un factor de poder político propio.

### *El contexto de los movimientos indígenas*

El paso hacia la práctica de la autogestión constituye un giro decisivo en la historia de la resistencia indígena. Hasta entrados los años ochenta, en casi todas las regiones indígenas de México prevalecían dos formas de organización: Por un lado, los maestros bilingües, formados en el marco de la política indigenista mexicana, y los funcionarios indígenas que alcanzaron posiciones dentro de las instituciones indigenistas crean sus propios grupos de interés, tales como el *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas* (CNPI) y la *Alianza de Profesionales Indígenas Bilingües A.C.* (APIBAC). Aún cuando estas organizaciones gremiales de la naciente intelectualidad indígena logran cuotas considerables de influencia sobre todo dentro de la política educativa y cultural del gobierno mexicano, disponen, no obstante, de una representación bastante reducida en sus comunidades de origen, en las que tampoco realizan proyectos propios (Mejía Piñeros & Sarmiento Silva, 1991).

Por otro lado, e independientemente de estas asociaciones gremiales fuertemente insertas en instituciones gubernamentales, surgen organizaciones campesinas regionales y nacionales, cuyos cuadros –de procedencia casi siempre urbana– responden a la paulatina retirada del Estado de las zonas rurales; éstas se especializan en la canalización de demandas de reforma agraria, de fomento agrícola y de otras medidas asistenciales (Reitmeier, 1990). A pesar de su programática frecuentemente revolucionaria, estas organizaciones en su labor práctica también dependen de la benevolencia de las instancias gubernamentales, puesto que si sus movilizaciones fracasaran, correrían el riesgo de perder gran parte de su base mayoritariamente indígena.

En los años ochenta y de forma más acrecentada a partir de los noventa, ambas formas de organización entran en una crisis existencial. Tanto el reconocimiento oficial de que el indigenismo ha fracasado como medio de homogeneización étnica de la población rural como la retirada del Estado neoliberal de la política agraria y agrícola significan para ambos tipos de organizaciones la pérdida del interlocutor institucional. Con ello, también pierden su justificación y legitimidad ante sus propias bases. En este contexto, tanto las asociaciones del magisterio como las organizaciones del "clásico" movimiento campesino se verán marginadas por la aparición de un nuevo tipo de organización. En respuesta a la retirada del Estado y a intentos de privatizar la propiedad comunal de la tierra, en distintas regiones indígenas de México van surgiendo "coaliciones" compuestas por comunidades indígenas de uno o varios grupos étnicos; del seno de estas coaliciones nacen nuevas organizaciones regionales de tipo a veces monoétnico y a veces pluriétnico. Son precisamente estas "alianzas de conveniencia" entre comunidades indígenas que se declaran "soberanas" frente a las instancias gubernamentales y que reivindican su derecho consuetudinario –la *costumbre*– las que complementarán su lucha política por lograr una autonomía comunal y regional con proyectos autogestionados.[3]

### *Los purhépecha por ejemplo*

Con los primeros proyectos-piloto implementados en los años treinta bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la región purhépecha, ubicada en el estado de Michoacán en el occidente de México (cfr. mapa 1), se convierte en una región-prototipo del indigenismo mexicano y de su política de educación indígena, cuyas secuelas por ello son particularmente ilustrativas. A la vez, esta región –junto con Chiapas, Oaxaca y Guerrero– ha ido proporcionando los impulsos más decisivos para los movimientos indígenas de los últimos veinte años. Por ello, en lo siguiente se analizará la contribución del magisterio purhépecha al surgimiento de nuevos tipos de organizaciones indígenas y a la puesta en práctica de proyectos comunales y regionales de desarrollo autogestionado por dichas organizaciones.

Los purhépecha, en la bibliografía también denominados "tarascos", habitan una altiplanicie volcánica que se subdivide en la *Meseta Purhépecha*, una región boscosa situada a 2.000 m de altura, la *Cañada de los Once Pueblos* que la limita al norte y la cuenca en el *Lago de Pátzcuaro* (cfr. mapa 2). En sus tierras a menudo comunales, las familias purhépecha se dedican a trabajar pequeñas parcelas agrícolas cultivando maíz, frijoles y otras verduras, cultivos que se complementan con el pastoreo de ganado a pequeña escala. A ello se une la silvicultura y la producción de resina en la *Meseta* y la pesca en el *Lago de Pátzcuaro*. En todas las comunidades de la región se producen artesanías diversificadas gracias a una especialización local, como por ejemplo la alfarería, la carpintería, el trabajo del cobre y el tejido, cuyos productos se truecan o se venden en mercados regionales.

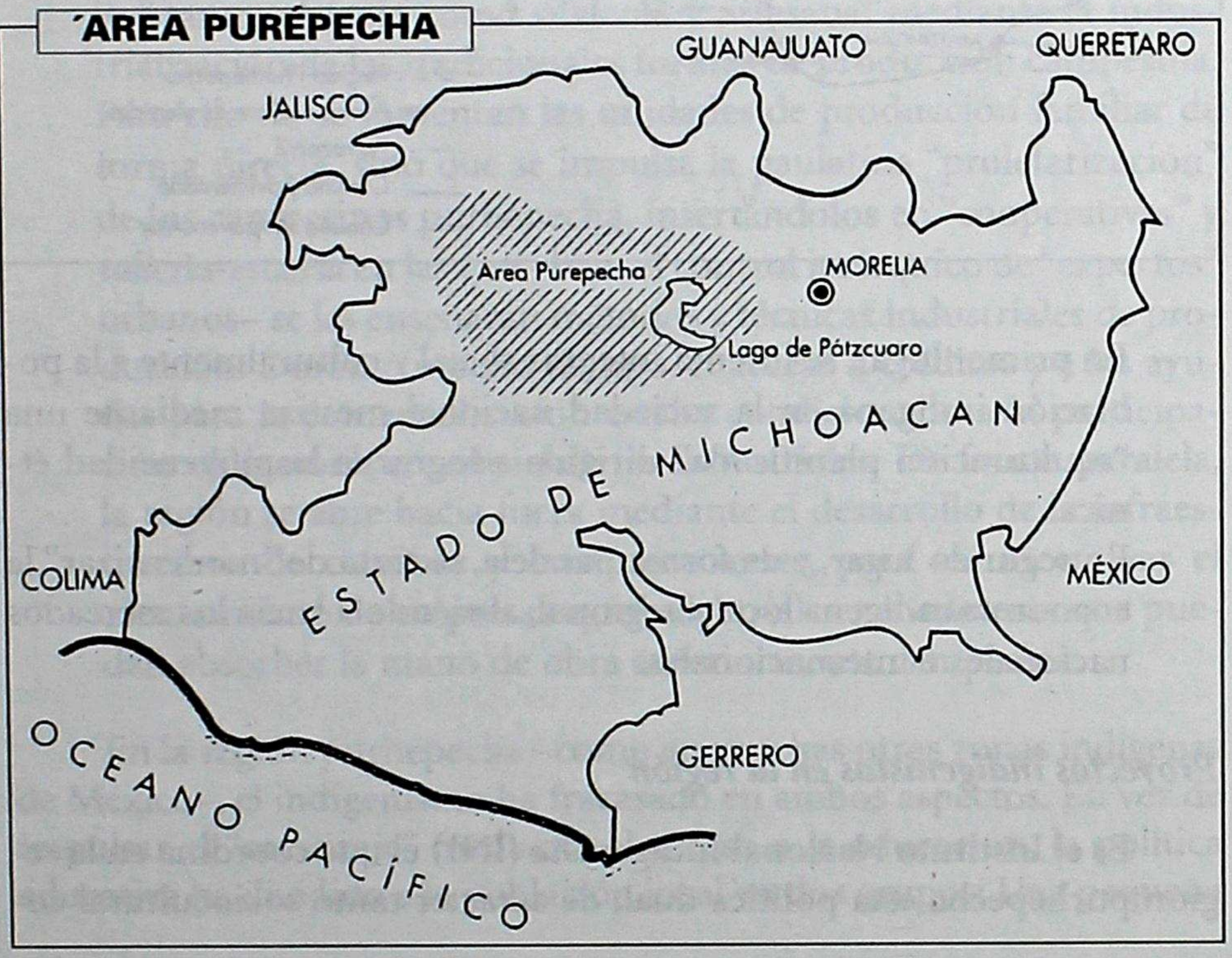
En lo siguiente, y después de un breve repaso de las consecuencias que ha generado el indigenismo en la región, se analizará la conformación del magisterio purhépecha como un mecanismo de intermediación cultural y política entre las comunidades y el estado-nación. A continuación, y en base a dos ejemplos empíricos, se estudiará el papel que juegan estos nuevos intermediarios dentro de las comunidades y de sus proyectos de desarrollo. Luego se trazará la ampliación que estos proyectos locales experimentan hacia un nivel étnico-regional, tal y como la practica una coalición de comunidades purhépecha en el marco de su lucha por lograr una autonomía territorial. Por último, esbozaré las perspectivas que abre este nuevo tipo de actores culturalmente híbridos para la educación indígena.

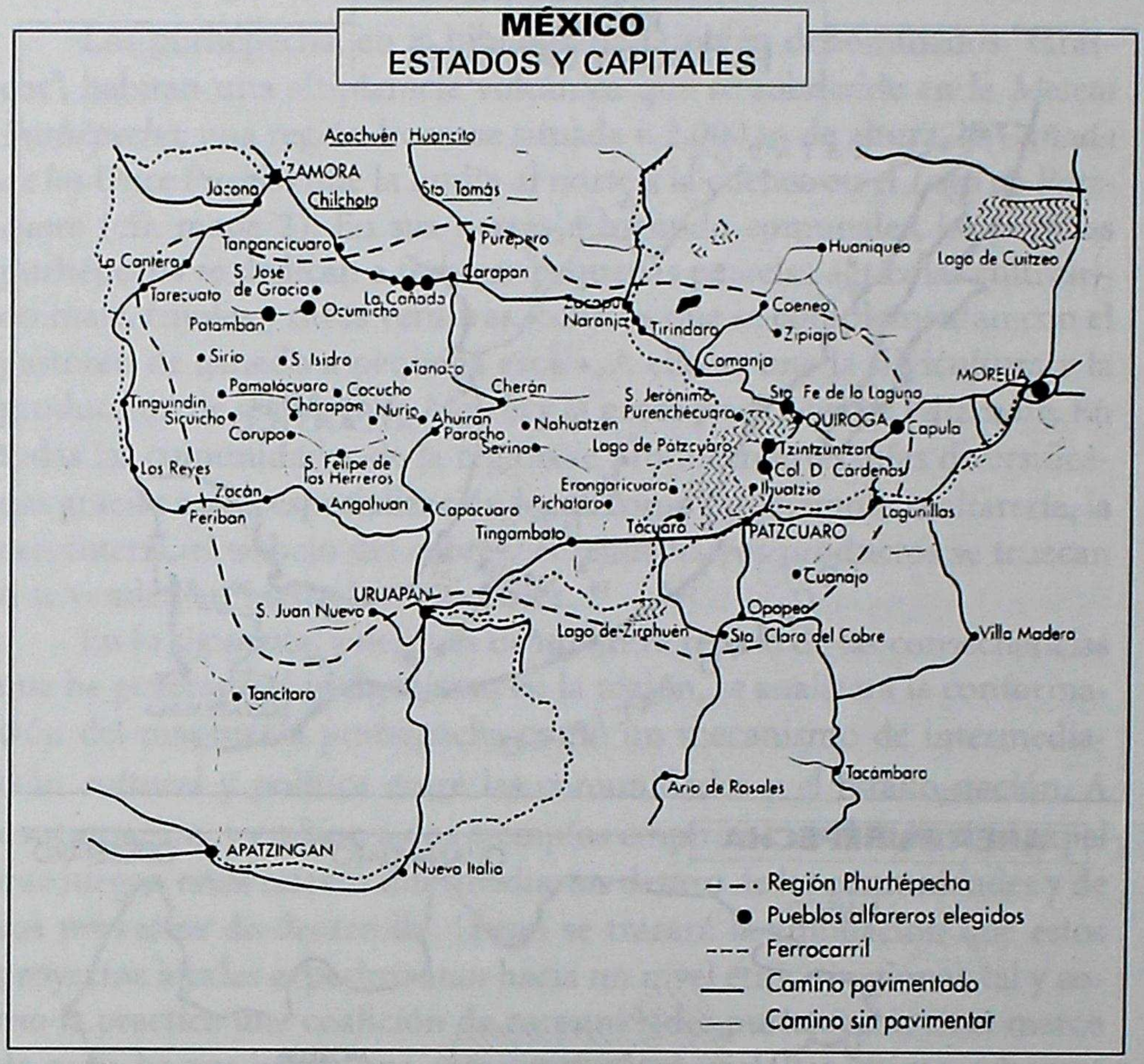
## La educación indígena, herencia del indigenismo

Los proyectos de desarrollo que desde los años treinta se han ido llevando a cabo en la región purhépecha se insertan en la política gubernamental del indigenismo[4]. Esta estrategia, orientada a "mexicanizar al indio" (Lázaro Cárdenas), persigue dos objetivos estrechamente entrelazados:

## MÉXICO
ESTADOS Y CAPITALES

## ÁREA PURÉPECHA






– En primer lugar, se intenta integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una "aculturación planificada", dirigida a lograr la homogeneidad étnica.
– En segundo lugar, y de forma paralela, se trata de "modernizar" la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales.

### *Proyectos indigenistas en la región*

Es el Instituto Nacional Indigenista (INI) el que coordina en la región purhépecha esta política dual, de carácter tanto sociocultural co-

mo económico, de "desarrollo modernizador". Los programas del INI se conciben fuera de las comunidades, en la ciudad de México, y luego son aplicados mediante proyectos locales, realizados por promotores bilingües indígenas expresamente formados para ello. El énfasis sectorial de este tipo de proyectos reside, por un lado, en la política educativa y en el fomento económico, por otro:

– En el marco de la política educativa, gracias al *Proyecto Tarasco* la región se convierte a partir de 1939 en modelo-prototipo para un concepto de alfabetización y educación bilingüe en el cual por primera vez y de forma consciente se recurre a la lengua indígena como "clave" para la castellanización de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con ello se pretende capacitar a los alumnos para que una vez concluida la escuela primaria local puedan acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos.
– El fomento económico está destinado a combatir el "subdesarrollo" tanto agrícola como silvícola y artesanal mediante la industrialización de las tradicionales formas de producción campesina. Para ello no se fomentan las unidades de producción familiar de forma directa, sino que se impulsa la paulatina "proletarización" de los campesinos purhépecha, insertándolos en "cooperativas" y *talleres-escuela* en las que –bajo el control jerárquico de "expertos" urbanos– se les enseñarán métodos y técnicas industriales de producción. Durante mucho tiempo, el acceso a créditos y a las ayudas para la comercialización estaba condicionado a la participación obligatoria en estos talleres industriales. De forma paralela, la región se abre hacia fuera mediante el desarrollo de la infraestructura de caminos y comunicaciones, para así incentivar el asentamiento de empresas agroindustriales y madereras que puedan absorber la mano de obra anteriormente campesina.

En la región purhépecha –como en muchas otras zonas indígenas de México–, el indigenismo ha fracasado en ambos aspectos. En vez de impulsar el "mestizaje" mediante el acceso a la educación, la política educativa ha dividido a la población local en dos grupos: Una pequeña

minoría logra –gracias a recursos financieros propios o a becas del mismo INI– atender una escuela de nivel medio y/o superior en los núcleos urbanos, en Morelia –la capital michoacana–, en Guadalajara o en la ciudad de México; este grupo casi nunca regresa a su región de origen. Por otro lado, la amplia mayoría de los purhépecha una vez concluida o interrumpida su educación primaria permanece en su comunidad y continúa ejerciendo sus actividades campesinas y artesanales tradicionales, puesto que lo aprendido en la escuela no es aplicable a su vida cotidiana local. Por lo tanto, los purhépecha individualmente "aculturados" emigran hacia las grandes aglomeraciones, reforzando con ello el problema del éxodo rural y sus secuelas en las ciudades mexicanas; para la mayoría de los purhépecha, por su parte, aunque aprenden habilidades importantes para desenvolverse en la sociedad mestiza, como son la escritura, la lectura y el cálculo matemático, el acceso a estas habilidades no logra influir en su identidad étnica (Valentínez Bernabé, 1982).

También fracasa la política indigenista de fomento económico en su intento de "proletarizar" (Nahmad Sitton, 1988) a los purhépecha. Todas las "cooperativas" y talleres-escuela, sin excepción alguna, se desploman debido a la falta de participación de la población local. Algunos talleres son retomados por sus maestros-directores y –como en el caso de las fábricas de guitarra de Paracho y de las fábricas de cerámica de Tzintzuntzan y de Capula– se convierten en empresas privadas, en las que unos pocos campesinos empobrecidos encuentran trabajo como peones ocasionales. Tanto en la agricultura como en las artesanías, la empresa familiar campesina sigue siendo la forma de organización laboral predominante (Engelbrecht 1987, Linck, 1988).

La apertura infraestructural de la región mediante la construcción de carreteras, la electrificación y la perforación de pozos de agua potable tampoco ha surtido el efecto deseado. En vez de incentivar el establecimiento de empresas provenientes de fuera de la región, sobre todo la mejor comunicación vial ha generado dos consecuencias sumamente negativas para la región purhépecha:

– En primer lugar, la apertura de la *Meseta* para los grandes camiones de carga de la industria maderera nacional ha acelerado la deforestación masiva de los últimos bosques de encinos, cedros y pinos. Dado que las talas se realizan a gran escala y de forma ilegal –aunque a menudo con el consentimiento de funcionarios de la *Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos*– no existen medidas sistemáticas de reforestación, por lo cual la erosión ocasionada por la tala de bosques arrastra también los suelos agrícolas (Alvarez-Icaza et al., 1993).
– En segundo lugar, la mejora de las comunicaciones viales posibilita la penetración en los mercados locales de grandes cantidades de mercancías baratas de producción industrial, que margina cada vez más los productos artesanales y agrícolas de la propia región. Vajillas de plástico, peltre y cerámica industrial desplazan la alfarería purhepecha; y como consecuencia de las importaciones masivas de maíz forrajero estadounidense, barato y de mala calidad, los campesinos malceros de la región presencian una caída dramática del precio de su producto, por lo cual se encuentran ante la alternativa de abandonar sus parcelas o de regresar a una economía de subsistencia limitando su producción a la autosuficiencia familiar (Reyes 1992, Piñar Alvarez, 1994).

Teniendo en cuenta que la apertura de la región purhépecha para los mercados nacionales e internacionales sólo genera empleo para unos cuantos intermediarios y tiendistas, muchas familias deciden emigrar temporal o definitivamente hacia las grandes zonas urbanas del país o hacia los Estados Unidos. Michoacán se convierte así en uno de los estados mexicanos más fuertemente afectados por la emigración: poco antes o después de concluir la escuela, grupos enteros de adolescentes y jóvenes adultos de la región purhépecha se lanzan "pa'l norte".

### *Repercusiones en las comunidades purhépecha*

Mientras que estas medidas infraestructurales realizadas en los últimos cincuenta años han contribuido decisivamente a destruir tan-

to el medio ambiente como la base productiva de muchas familias campesinas así como a expulsar generaciones enteras de purhépecha de su región, los proyectos esporádicos y a menudo fracasados de fomento económico repercuten en el funcionamiento interno de la comunidad. En vez de acudir a la comunidad como instancia beneficiaria oficial de dichos proyectos, las instituciones indigenistas se crean sus propias organizaciones de "interlocutores" locales, canalizando hacia ellas sus respectivos recursos técnicos y financieros. Estas organizaciones, cuyas presidencias casi siempre dependen de forma directa del partido de Estado, el *Partido Revolucionario Institucional* (PRI), y/o de su omnipresente "pilar rural", la *Confederación Nacional Campesina* (CNC), tienen acceso exclusivo a créditos gubernamentales; con ello, rápidamente consiguen una clientela considerable en las comunidades, convirtiéndose así en un poder alternativo, al margen de la asamblea comunal y de las autoridades locales. Sin embargo, con la misma rapidez con la que crecen estas organizaciones también se disuelven y desaparecen en el momento en que un proyecto es concluido o es abandonado debido a cambios de personal en el seno de la institución tutelar. Los únicos que sobreviven este derrumbe son los anteriores tesoreros del proyecto, que gracias a su lealtad partidista siguen disfrutando de acceso privilegiado a recursos financieros externos, lo cual los convierte en prestamistas y usureros informales dentro de su comunidad. Así van reuniendo una clientela cada vez más amplia de vecinos endeudados con ellos, lo cual les confiere el poder caciquil necesario para establecerse como autoridad paralela dentro de su comunidad.

Sobre todo a lo largo de los años setenta y ochenta, esta práctica ha ocasionado divisiones profundas en las comunidades purhépecha, mismas que se ven incrementadas por la proliferación en esta época de nuevas instituciones indigenistas; pues cada una de estas instancias gubernamentales penetra en las comunidades y crea su propio grupo de incondicionales. Aparecen y desaparecen así en lapsos de tiempo cada vez más breves uniones de artesanos, asociaciones crediticias, grupos de comercialización e intermediación, etc. No obstante, la población local se va dando cuenta de que los únicos que en última instancia logran sacar provecho de esta multiplicación de agencias gubernamenta-

les y de sus proyectos son las presidencias de dichos grupos, nombradas "desde arriba" por las instituciones tutelares. Son ellos los que controlan los créditos, reparten el equipo técnico –tractores, fertilizantes, aserraderos y hornos de cerámica– y los que monopolizan luego la venta de los productos agrícolas, silvícolas y artesanales.

Debido a este acceso desigual a los recursos generados por los proyectos de desarrollo, las instituciones indigenistas contribuyen a acrecentar las disparidades socioeconómicas existentes en las comunidades, sin ayudar a que la gran mayoría de los purhépecha pueda participar en el desarrollo económico de su región y aprovechar así las medidas de fomento gubernamental. Por ello, al crear y fortalecer una élite local y regional de caciques leales al régimen, los proyectos indigenistas más bien promueven la integración coercitiva de los purhépecha no en la sociedad o en la economía nacionales, sino en las instituciones gubernamentales y partidistas del Estado. Como consecuencia de medio siglo de política indigenista, quedan una estructura comunitaria políticamente marginada y una población indígena empobrecida y dependiente de programas asistencialistas del Estado o de su partido oficial[5].

## La formación del magisterio bilingüe purhépecha

Desde el pionero Proyecto Tarasco de alfabetización en lengua materna que los lingüistas Swadesh y Lathrop inician en 1939 por encargo del presidente Cárdenas, surge la necesidad de generar promotores indígenas bilingües capaces de llevar a cabo los proyectos de alfabetización y castellanización (Castillo 1945). Ya en este primer proyecto educativo indigenista aparece un rasgo característico del futuro magisterio bilingüe: la bifurcación de sus quehaceres profesionales en el ámbito escolar formal, por un lado, y el ámbito extraescolar e informal, por otro. Mientras que las tareas escolares del maestro indígena se limitan a la impartición de clases de preprimaria y primaria, a estas tareas el indigenismo le añade un crucial papel extraescolar como educador de adultos e impulsor del "desarrollo de la comunidad" en su con-

junto (Reyes Rocha; Miaja Isaac; Torres Cortés 1991, Aguirre Beltrán 1992).

### *Hacía nuevos intermediarios culturales*

Esta duplicidad de ámbitos de trabajo ya está presente en la primera institución indigenista dedicada a la formación del futuro magisterio purhépecha, el *Internado Indígena* de Paracho creado en 1935. El objetivo explícito tanto de este internado como de sus antecesores urbanos consistía en generar cuadros de jóvenes indígenas, temporalmente extraídos de sus comunidades de origen para recibir una formación escolar y/o académica de tipo occidental-mestizo. Al regreso a sus comunidades, se esperaba que esta nueva "élite" de jóvenes sirviera de intermediario cultural y "agente aculturador" para impulsar cambios que permitirían integrar la comunidad en el conjunto económico y político de la sociedad nacional. Sin embargo, un primerizo intento de este tipo de "aculturación selectiva", la *Casa del Estudiante Indígena* creada en la ciudad de México en 1926 por el presidente Calles, ya había fracasado –los jóvenes indígenas nunca regresaron a sus comunidades de origen, ya que su asimilación individual había sido demasiado exitosa como para reintegrarse en sus pueblos:

> El alumno se incorpora tan rápidamente a la cultura citadina que una vez adquiridos los conocimientos y habilidades que se le suministran no desea retornar a su medio de origen. Con esto el propósito fundamental, motivo eminente del establecimiento de la Casa, viene por los suelos; los egresados no tienen la mínima intención de regresar a sus comunidades para promover su desarrollo (Aguirre Beltrán 1992: 99-100).

En base a este antecedente, los nuevos internados fruto del indigenismo cardenista se crean en los mismos núcleos indígenas. En el internado de Paracho, las sucesivas generaciones de jóvenes provenientes de comunidades vecinas sobre todo de la *Meseta* mantienen sus vínculos locales, a la vez que son educados en un ambiente escolar mestizo:

> Tres años de residencia en el internado, de separación de la vida familiar y comunitaria fueron suficientes para crear en el adolescente indígena

nuevas aspiraciones e inculcarle formas de vida que contrastaron con las aprendidas en la familia y la comunidad. Junto con la adquisición de conocimientos y el dominio del idioma español, el joven interno aprendió también a valorar la educación escolar como un medio necesario para progresar, así como considerar su lengua y su cultura como impedimentos para este progreso (Vargas 1994: 178).

Para capacitar a los jóvenes para sus tareas tanto de alfabetización y educación como de "aculturación" y "desarrollo", en el internado se combinan asignaturas académicas con talleres productivos, dedicados a impulsar la industrialización de la agricultura campesina y de las artesanías locales. Los egresados del internado aplican estos conocimientos como promotores bilingües empleados por el INI para la puesta en práctica de sus proyectos educativos, económicos e infraestructurales arriba esbozados. Para estandarizar y mejorar la capacitación del personal indígena del INI, desde 1963, la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), a través de su *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües* se encarga de reclutar jóvenes egresados de los internados o de otras escuelas de primaria o secundaria y de formarlos mediante un curso intensivo anual y varios cursos de "reciclaje" profesional (Vargas 1994).

Sin embargo, a lo largo de los años setenta se vuelve evidente el fracaso de ambas tareas encomendadas al magisterio purhépecha. En el ámbito escolar, el carácter supuestamente bilingüe de la educación impartida a menudo resulta ficticio: por falta de material didáctico idóneo, por el rechazo o el desinterés por la lengua indígena entre los padres de familia e incluso entre los maestros y sobre todo por la deficiente formación que padecen los maestros y promotores bilingües, la lengua purhé o tarasca apenas se usa en clase:

> La única ventaja que tienen los niños al estar con un maestro que habla su lengua es que cuando éste da una orden y el niño no la entiende, le pregunta al maestro en tarasco, y éste puede responder, aunque lo hace en español; así, repite las indicaciones o respuestas hasta cinco veces, hasta que alguno de los alumnos lo capta y sus compañeros se concretan a imitarlo (Ros Romero, 1981: 109).

Pero la contribución del magisterio al desarrollo de la comunidad en la que prestan su servicio tampoco ha surtido el efecto deseado. Con una edad promedio de 16 a 22 años, con un nivel escolar propio apenas de primaria o a veces de secundaria y con una deficiente preparación como para realizar trabajos de intervención planificada en los ámbitos agrícolas, ganaderos, silvícolas y/o artesanales, los maestros pronto despiertan el rechazo de los comuneros y de las autoridades tradicionales. Este rechazo es tan explícito porque en la mayoría de los casos los maestros no son enviados a sus comunidades de origen, sino a otros pueblos frecuentemente pertenecientes a áreas dialectales diferentes o incluso a regiones lingüísticas distintas a la del maestro. En estos casos, el promotor o maestro es percibido como un intruso más entre los diversos agentes indigenistas:

> Los maestros, más que significar una ayuda para el desarrollo de la comunidad, han significado una especie de plaga, que los habitantes toleran cada vez menos (Ros Romero, 1981: 123).

### *Por una educación bilingüe y bicultural*

Como reacción oficial a dicho panorama de fracasos y a las crecientes críticas expresadas tanto por padres de familia y comunidades como por maestros comprometidos y descontentos con su papel aculturador, la SEP en 1978 reorganiza sus actividades y con la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) crea una institución dispuesta a dialogar con el magisterio y a experimentar con innovaciones en los programas formativos y curriculares. Surge así una estrecha y fructífera colaboración entre la DGEI y la ya mencionada organización gremial del magisterio bilingüe, la APIBAC, en cuyo resultado los maestros indígenas presentan su propia concepción educativa alternativa –bajo la denominación de "educación bilingüe bicultural":

> La educación indígena bilingüe-bicultural es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en úl-

tima instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual (Gabriel Hernández, 1981: 179).

Gracias a la presión ejercida tanto por la APIBAC como por autoridades comunales interesadas en mejorar la cobertura educativa local, la DGEI adopta estos lineamientos alternativos para reformar el sistema de educación indígena. Ello implica abandonar la visión instrumental que reduce la educación bilingüe a un paso previo a la castellanización y sustituirla por contenidos auténticamente biculturales en todas y cada una de las asignaturas escolares impartidas. Como este proceso de "biculturalización" del curriculum y del material didáctico requiere la participación activa y permanente de sujetos biculturales altamente cualificados, la DGEI a comienzos de los ochenta se ve obligada a abrir su jerarquía interna a cada vez más maestros y académicos de origen indígena. Este proceso de apropiación institucional por parte sobre todo de la APIBAC culmina con la designación en 1983 de un maestro bilingüe como director de la DGEI (Guzmán Gómez, 1990).

La implantación oficial del sistema de educación primaria de tipo bilingüe y bicultural, aunque con todo derecho es considerada como una gran conquista del movimiento gremial del magisterio indígena, en la región estudiada, no obstante, sigue padeciendo las mismas deficiencias que su precursor monocultural mestizo: una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas caciquiles del sindicato de maestros oficialista y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida. En este contexto el magisterio indígena es sometido a una diversidad de tareas sumamente complejas y heterogéneas, se convierte en "un transmisor de los conocimientos básicos de la educación nacional, un técnico en el manejo del libro de texto gratuito, un conocedor de la lengua indígena y un gestor de servicios mate-

riales en las comunidades" (Calvo Pontón & Donnadieu Aguado, 1992: 172). A esta sobrecarga de funciones de intermediación educativa, cultural y política se une de forma cada vez más patente un profundo conflicto de lealtad: en casos de conflicto y enfrentamiento entre la institución indigenista y la comunidad "beneficiaria", el maestro –a lo largo de sus actividades de traducción e hibridación cultural– a menudo se encuentra mediando entre dos bandos antagónicos:

> Todas estas actividades eminentemente culturales produjeron una doble crisis: Por un lado provocaron una toma de conciencia, en los miembros de la comunidad, de los aspectos implícitos y encubiertos de su cultura. Una especie de escándalo de la identidad renunciada o clandestininada. Pero al mismo tiempo polarizaron a los comuneros, promotores y miembros de organizaciones locales alrededor de dos cuestiones aparentemente irreconciliables: la cultura propia (la "costumbre" según la expresión local) y el desarrollo; la tradición y el cambio; conservación o innovación (Varese, 1987: 189).

Estos conflictos de lealtad cultural aumentan en el momento en el que el Estado-nación decide retirarse unilateralmente de amplios ámbitos de atención a la población indígena.

## El "regreso a la comunidad"

El evidente fracaso de los objetivos de homogeneización étnica y de modernización económica que el indigenismo se había propuesto para las regiones pluriétnicas de México obliga ya bajo la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988) a abandonar definitivamente el enfoque integracionista del indigenismo. El estado mexicano, sujeto desde entonces a un rígido ajuste estructural y profundamente comprometido con el paradigma neoliberal, centra sus actividades de política económica en el fomento de los sectores y regiones "productivas", de manera que a la población indígena únicamente destina un mínimo de medidas asistencialistas que ya no tienen por objetivo promover la participación o la integración económica real, sino cuyo fin único consistirá en restarle explosividad política a la pobreza rural[6].

En este contexto global de una retirada generalizada del Estado, la élite intelectual indígena pierde sus espacios de influencia que había ido conquistando dentro del indigenismo y de sus políticas educativas y culturales. Ante la progresiva marginación que sufre el indigenismo dentro de la política global mexicana, un número cada vez mayor de promotores y maestros bilingües, funcionarios y sindicalistas indígenas, política e ideológicamente le dan la espalda al estado mestizo con el que siempre habían estado comprometidos. A mediados de los años ochenta surge así una disidencia indígena que revoca su lealtad al indigenismo gubernamental y que conscientemente se reintegra en sus comunidades de origen.

## *Recomunalización e hibridación cultural*

A pesar de las tensiones que la aparición de agentes externos de desarrollo había desencadenado en el interior de la comunidad indígena, la estructura comunitaria hasta la fecha no ha perdido aquella central importancia que desde siempre ha estado desempeñando en la vida cotidiana de los purhépecha[7]. Mientras que la principal unidad de producción la constituye la familia nuclear y a veces también la familia extensa, la comunidad sigue conformando el nivel central de las actividades económicas, sociales, religiosas y políticas de sus habitantes. Para la identidad colectiva de la gran mayoría de los purhépecha, la pertenencia a una determinada comunidad es de mucho mayor importancia que la identificación grupal de tipo étnico- lingüístico. El poseer el estatus de comunero, que el individuo adquiere por nacimiento o matrimonio, no sólo le confiere al individuo el derecho de acceder a tierras comunales, sino que a la vez significa una pertenencia obligada a la unidad política y social denominada "comunidad". La totalidad de los comuneros determina –en base al derecho consuetudinario– la vida política local: La asamblea comunal, en la que tradicionalmente sólo los varones casados poseen el derecho a voz y voto, distribuye todos los cargos comunales. Estos puestos y rangos, que implican considerables gastos personales para quienes los ostentan, hoy en día abarcan tanto aquellos cargos que forman parte de la jerarquía cívico-religiosa

íntimamente ligada al culto del santo patrón local, como los puestos administrativos introducidos en la comunidad a lo largo del siglo XX por el estado-nación. Dado que hasta la fecha la comunidad en México no posee rango constitucional propio, sino que se encuentra administrativamente supeditada a la instancia superior, el *municipio*, ambos puestos políticos creados desde fuera –el *jefe de tenencia* y el *representante de bienes comunales*– oficialmente dependen del presidente municipal y de la *Secretaría de Reforma Agraria*, respectivamente. Sin embargo, en la práctica política de todas las comunidades purhépecha estos cargos son reivindicados por la asamblea comunal, lo cual a menudo provoca conflictos entre la comunidad y las instancias externas a la hora de repartir dichos puestos.

La asamblea comunal, las autoridades locales nombradas por ella y el "consejo de ancianos" (*acheecha*), un importante órgano consultivo y de arbitraje que es compuesto por todos aquellos que ya han desempeñado la totalidad de cargos comunales –el conjunto de estas instituciones comunitarias consuetudinarias será redescubierto, revitalizado y refuncionalizado por la "generación perdida" de los purhépecha que abandonan las instituciones indigenistas (Márquez Joaquín, 1988). En vez de seguir buscando puestos y reconocimiento en el medio urbano, la élite intelectual regresa de la "política con mayúscula", y aún aquellos maestros bilingües que físicamente apenas salieron de sus comunidades de origen, pero que siempre habían militado en gremios mestizos como sindicatos del magisterio, se reinsertan en la cotidianeidad de la política local. Un gran número de maestros y funcionarios que durante mucho tiempo habían dejado en suspenso su estatus de comunero, nuevamente participan en las asambleas comunales y se ofrecen para desempeñar cargos locales. Con ello, intentan contribuir a fortalecer sus comunidades frente a los actores políticos e institucionales externos y a superar las tensiones y divisiones que éstos provocaron en el seno de las comunidades.

Las actividades que en política local realiza esta élite intelectual "recomunalizada" revisten dos formas distintas:

– En algunos pueblos, los jóvenes maestros ocupan los principales *cargos* de la política comunal, mientras que los comuneros mayores se retiran hacia el "consejo de ancianos". Las subsecuentes tensiones y discrepancias entre ambos colectivos a menudo se resuelven en la asamblea comunal, en la que los ancianos siguen disfrutando de la mayor reputación.
– En la mayoría de los casos, sin embargo, estas primeras confrontaciones desembocan en una división de trabajo generacional: mientras que las autoridades tradicionales, reconocidas en sus comunidades como *líderes naturales* mantienen el control de los asuntos intralocales, los jóvenes estudiantes, maestros y funcionarios, que disponen de amplias experiencias en el trato con instituciones gubernamentales y burocracias administrativas, se dedican a las relaciones externas de sus comunidades. Surgen así nuevos cargos informales, sin que éstos cuestionen la estructura consuetudinaria de los cargos tradicionales.

A pesar de esta división de tareas en política "interna" y "externa", los viejos y nuevos *cargos* colaboran estrechamente en su objetivo común de fortalecer la comunidad hacia dentro y de independizarla frente al exterior. Para ello, en muchas comunidades se recuperan tradiciones antes centrales de la vida local: la *faena* –el trabajo colectivo y obligatorio destinado sobre todo a la realización de obras públicas comunales–, la redistribución de excedentes económicos mediante la celebración y financiación de fiestas así como la participación igualitaria de los distintos *barrios* [8] de la comunidad en la asamblea comunal y en la distribución de cargos locales.

Estas medidas destinadas a recuperar y revitalizar antiguas tradiciones son complementadas por la introducción de nuevos elementos –de procedencia "occidental"– en la política local. Por ejemplo, desde hace poco las mujeres y los jóvenes solteros logran ampliar sus derechos comunales, obteniendo –además de su tradicional derecho a voz– el derecho pleno de votar en las asambleas. Bajo la influencia de los jóvenes maestros y sus experiencias gremiales, también se modifica el proceso de toma de decisiones en muchas comunidades purhépecha: El

principio consuetudinario de consenso, que evita polarizar a la comunidad dividiéndola en mayoría y minoría, en ganadores y perdedores, pero que convierte, a la vez, a muchas sesiones de asamblea en eventos prolongados, tediosos y agotadores, se sustituye en asuntos de menor envergadura política por el principio de votación por mayoría, realizada de forma rápida por aclamación. Sin embargo, todas las asambleas comunales mantienen el principio de consenso para aquellas decisiones que afectan aspectos centrales de la totalidad de comuneros y comuneras, decisiones cuya imposición –por ejemplo frente a agentes externos reacios– también requerirá la participación del conjunto de la comunidad.

### *Por ejemplo Santa Fé: de la lucha por la tierra a la autogestión cultural*

Ya a principios de los años ochenta, la comunidad de Santa Fé de la Laguna –*Ueyameo* en lengua purhé–, ubicada en la orilla septentrional del Lago de *Pátzcuaro*, sienta un precedente para otras comunidades purhépecha que luchan por la sobrevivencia política de su estructura comunitaria tradicional[9]. El factor desencadenante de la revitalización política de la comunidad de Santa Fé consiste en un conflicto de tierras entre el pueblo y la vecina ciudad mestiza de Quiroga, un conflicto cuyas raíces se remontan a la época colonial y en cuyo transcurso los ganaderos de Quiroga requieren de pastizales cada vez más extensos, apropiándose así de tierras comunales de Santa Fé:

> En base a asambleas generales, los comuneros de Santa Fé fuimos adquiriendo poco a poco nuestra conciencia, primero de nuestra marginación, segundo que nosotros poseemos muchas riquezas naturales; pero que estas riquezas naturales no lo aprovechamos nosotros, sino más bien los ricos ganaderos de Quiroga; acordamos que era necesario cuidar nuestros recursos naturales porque si no, de lo contrario, este grupo de ganaderos de Quiroga, más adelante nos quitaría todo lo que poseemos (Comité de Lucha Indígena de Etnolingüística, 1980:15).

A lo largo de sangrientos enfrentamientos armados con *guardias blancas*, tropas privadas de los ganaderos, la asamblea comunal confie-

re los principales cargos políticos a un grupo de jóvenes purhépecha reunido en torno al maestro Elpidio Domínguez. Mediante una reforma de la constitución comunitaria informal, en cuyo resultado los ocho barrios locales obtienen una representación igualitaria en la asamblea comunal, este maestro logrará motivar a los habitantes de Santa Fé, despolitizados y divididos por múltiples proyectos de desarrollo fracasados, a que defiendan sus tierras comunales. En el transcurso de este proceso, la asamblea comunal reemerge como instancia política central:

> Empezamos a tener asambleas generales con todos los comuneros, en donde discutíamos los problemas más graves para nuestra Comunidad. En estas asambleas empezaron a participar señores, señoras, jóvenes, señoritas, niños y niñas, es decir todo el pueblo en general; estas asambleas por lo general se han llevado a cabo siempre en los días domingos por las noches, después de la misa que se celebra a las siete de la noche, y duran hasta como a la una o dos de la mañana. Todos tenemos derecho de hablar, por eso todos opinamos, desde el más grande hasta el más chico y cada una de las opiniones es respetada por cada uno de los presentes. Con esto desmentimos que a nuestra Comunidad lo manipulan personas extrañas a ella; nosotros no necesitamos personas que nos digan qué es lo que tenemos que hacer porque en primer lugar los problemas los estamos viviendo y los sentimos cada uno de nosotros, por eso creemos que nosotros somos suficientemente capaces para comprender lo que sucede y lo que se tiene que hacer (Comité de Lucha Indígena de Etnolingüística, 1980:14-15).

El grupo de jóvenes maestros combina la vigilancia de las tierras comunales, de la que de forma armada se encargan los diferentes *barrios*, con la lucha jurídica por recuperar legalmente las tierras ya enajenadas. Para ello, la comunidad como unidad política ingresa en una organización campesina regional, la *Unión de Comuneros Emiliano Zapata* (UCEZ), especializada en buscar soluciones jurídicas y políticas a conflictos de tierra. A pesar del reconocimiento oficial de la validez de los títulos comunales de tierra, una alianza de intereses compuesta por ganaderos y caciques regionales del PRI opta por una "solución" armada del conflicto, asesinando en 1988 al líder comunal Elpidio Domín-

guez y encarcelando a muchos comuneros por ser "agitadores sociales" (Alvar, 1992).

Aunque la comunidad logra defender la mayor parte de sus tierras, saldrá debilitada y nuevamente dividida del conflicto. Una parte de los vecinos se retira por completo de la política local, mientras que otros pactan abiertamente con el PRI para así evitar en el futuro tales enfrentamientos con el poder de estado. Con ello, el grupo del líder comunal asesinado se vuelve minoritario. Ante este trasfondo, en Santa Fé surgen de forma independiente dos proyectos que se proponen contribuir a superar las tensiones internas y a vencer el trauma de la represión sufrida, aglutinando a la población local en torno a un interés común:

- Por un lado, un grupo de jóvenes estudiantes de Santa Fé crean una iniciativa de alfareros, que –a diferencia de los proyectos externos– no tiene por objetivo convertir a los artesanos en trabajadores industriales, sino que se dedica a comprar y revender a los alfareros las materias primas cada vez más caras, sobre todo la greta, para así contrarrestar el endeudamiento y la dependencia de las familias alfareras con el intermediario monopolista local. Dado que este *Taller-Escuela Santa Fé* no prevé ni membresía obligatoria, ni reparto de dinero ni modificación del proceso productivo la iniciativa es secundada por todos los *barrios* de la comunidad; de ahí que el intermediario rápidamente se ve obligado a modificar su política de precios adaptándola a la nueva competencia.
- Un segundo proyecto, la restauración del histórico *Hospital de Santa Fé*, una institución comunal político-religiosa que data de inicios de la época colonial, es impulsado por un *promotor cultural local.* Una vez restaurado el edifico, en primer lugar se instala una biblioteca comunal, cuyos fondos provienen de donaciones de maestros, escuelas y otras instituciones educativas.

Después de una fase inicial, en la que ambos proyectos se desarrollan de forma aislada el uno del otro, los promotores de éstos proponen combinar el fomento cultural con el artesanal y traspasarlos a la comunidad como entidad titular del proyecto conjunto. La asamblea comu-

nal consulta a los representantes de cada uno de los *barrios*, acepta la propuesta y encarga a los promotores de ambos proyectos, junto a representantes de otros barrios, la creación del *Centro Comunal Ueyameo*. Actualmente, el edificio del Hospital, además de la biblioteca y de la iniciativa de alfareros alberga talleres de tejido y de alfabetización para mujeres y talleres de historia y tradición oral así como de muralismo para jóvenes. Para en un futuro poder disponer también de recursos externos, un grupo desde hace poco está aprendiendo a manejar la computadora, a redactar solicitudes de proyectos y a administrar recursos financieros.

Con este *Centro Comunal Ueyameo*, por primera vez es la comunidad indígena la que oficialmente se hace cargo de un proyecto concebido y ejecutado a nivel local. Esto ha sido posible gracias a que los promotores iniciales del proyecto se han sometido a la autoridad de la asamblea comunal y han adoptado sus condiciones y modificaciones del proyecto. A diferencia de los proyectos "importados" desde fuera de la comunidad, el *Centro Comunal Ueyameo* sólo es responsable ante la asamblea comunal. En vez de depender de la benevolencia de una sola institución externa, este centro cultural aprovecha la posibilidad de diversificar sus contactos externos, para así evitar ser acaparado por una única institución. Por ello, el centro colabora con múltiples "instancias de desarrollo" para llevar a cabo sus distintos talleres: con dos ONGs de Pátzcuaro, con el gubernamental *Instituto Nacional de Educación de Adultos*, con una comunidad cristiana de base y con una iniciativa de artistas plásticos de Morelia.

Tanto las experiencias que Santa Fé ha tenido que vivir en la defensa por sus tierras comunales como su intento de reunificar la comunidad por medio de un proyecto local común y abierto a todos han despertado gran interés por parte de otras comunidades purhépecha. Así, a comienzos de los años noventa los comuneros de Santa Fé se convierten en fuerza motriz de la naciente coalición regional de comunidades.

### *Por ejemplo Parangaricutiro: hacia una silvicultura comunal*

Mientras que en Santa Fé un proyecto básicamente cultural es iniciado por unos cuantos miembros de la comunidad y luego es retomado por la comunidad en su conjunto, el pueblo de Parangaricutiro, ubicado en el margen suroccidental de la *Meseta*, ilustra cómo una comunidad –en base a sus tierras comunales– logra manejar una empresa capitalista y utilizar las ganancias obtenidas por ella en provecho de su población local[10]. La comunidad de Nuevo San Juan Parangaricutiro, como se denomina oficialmente el pueblo, es reubicada y fundada después de la irrupción del volcán Paricutín en 1943, al sur del mismo. Desde entonces, la población local ha estado luchando por conservar sus boscosas tierras comunales y su aprovechamiento frente a un grupo de empresarios madereros de la vecina ciudad mestiza de Uruapan.

Aunque Parangaricutiro apenas en 1991 logra obtener el reconocimiento presidencial de la titularidad comunal de sus tierras, ya a comienzos de los años ochenta la asamblea comunal decide terminar con la tala –desde su punto de vista– ilegal que los madereros de Uruapan llevan realizando y para ello crean una empresa comunal forestal. Gracias al apoyo político concedido por organizaciones campesinas interesadas en el proyecto y a la asesoría técnica prestada por ingenieros forestales y maestros de la región, la comunidad logra establecer una empresa dedicada al aprovechamiento comercial de los bosques comunales y a su permanente reforestación. Dado que los recursos silvícolas y sus ganancias siguen siendo propiedad comunal, la dirección de la empresa es responsable ante las autoridades comunales. Un *consejo comunal* permanente, constituido por las autoridades locales, los gerentes de la empresa comunal y los representantes de los seis barrios de Parangaricutiro, fija las directrices generales de la empresa y decide acerca de la reinversión de las ganancias obtenidas:

> En seis años de trabajo organizado, se ha practicado en nuestras asambleas mensuales ordinarias de comuneros la democracia participativa; cada miembro tiene el compromiso moral de producir riqueza y bienestar para distribuirlos entre todos, respetando las decisiones que se toman

en las asambleas como órgano rector y de máxima autoridad (Nuevo San Juan Parangaricutiro, 1990:117).

Con este modelo pionero de una silvicultura comunal, este pueblo purhépecha ha logrado dos de sus objetivos principales: por un lado, deshacerse de empresas madereras externas y de sus cadenas de intermediarios, y por otro lado, crear unos 900 puestos fijos de trabajo, todos ellos reservados para los propios comuneros de Parangaricutiro. Además de las tatreas de tala y reforestación, actualmente la empresa comunal produce carbón, astilla de pino y encino, madera aserrada así como muebles, anaqueles y pisos producidos en su propio taller de carpintería. Todos los productos ya se comercializan en los mercados nacionales e incluso internacionales[11].

### *El magisterio bilingüe y la autogestión local*

A lo largo de los años ochenta, otras comunidades purhépecha también comienzan a abandonar su papel pasivo de mero destinatario de proyectos exógenos de desarrollo, sobre todo gubernamentales. La creciente resistencia contra medidas que sólo benefician a un mínimo porcentaje de la población local o únicamente a los intermediarios externos –como en el caso de los proyectos infraestructurales– plantea a las autoridades locales la urgencia de definir las verdaderas prioridades de la comunidad, de concretizarlas en propuestas propias de proyectos y de plantearse las modalidades de su ejecución y financiación. Para poder enfrentarse a un acto burocrático de tal magnitud, las asambleas comunales y sus autoridades locales acuden a los maestros "retornados". Así, en casi todos los pueblos purhépecha se le encomienda a esta élite intelectual indígena, reintegrada en sus pueblos, pero experimentada en contextos urbanos y burocráticos, la tarea de formular por escrito cada una de las prioridades de desarrollo fijadas por la asamblea comunal, especificándolas a través de propuestas concretas de proyectos. Y dado que dichos anteproyectos no sólo deberán incluir los recursos externos a solicitar, sino que asimismo especificarán los recursos que la misma comunidad aportará mediante jornadas de faena comunal, la asamblea y las autoridades locales tienen que aprobar estos an-

teproyectos en su versión final, antes de presentarlos ante instancias externas de desarrollo.

A raíz de este procedimiento cíclico surge una participación estrecha y continua de la comunidad en su conjunto en la elaboración de "su" proyecto. La intensa y a menudo difícil colaboración que entre los cargos comunales, el consejo de ancianos, los jóvenes maestros y/o ingenieros agrónomos o forestales es necesaria hasta que se pueda presentar un anteproyecto a una institución externa resulta para todos los implicados locales más trabajosa que la acostumbrada actitud de "esperar al experto de la ciudad". Sin embargo, diversos casos provenientes de distintos pueblos purhépecha ilustran que la participación estrecha de la comunidad en la elaboración de un proyecto aumenta su disposición a luchar por ver realizado su proyecto, aunque sea acudiendo la comunidad entera a la capital del estado, para presionar a la institución externa en cuestión:

- De esta forma, la idea de un ingeniero agrónomo del pueblo de Nuevo Zirosto, ubicado en la parte occidental de la *Meseta*, de juntos empaquetar y comercializar la propia cosecha de aguacate, en vez de vendérsela a bajo precio al intermediario que está de paso, ha desembocado en un proyecto de crear una empresa empaquetadora de titularidad comunal para cuyo equipamiento inicial Nuevo Zirosto ahora está buscando una instancia financiera.
- Asimismo, la propuesta de una empobrecida alfarera viuda de Huáncito, un pueblo de la *Cañada*, que al final de una de tantas asambleas desesperadas propuso simplemente solicitar un crédito mínimo para abrir junto a la carretera a Guadalajara una tienda comunal de venta directa de loza, para así deshacerse de una vez de tantos *coyotes* intermediarios, fue retomada por una maestra, convirtiendo la idea en proyecto local para el que las alfareras llevan más de un año recorriendo instituciones para conseguir ese mínimo financiamiento externo.

Los proyectos autogestionados de desarrollo comunal se enfrentan a dos dificultades principales: Por un lado, las solicitudes y antepro-

yectos tienen que adherirse a los requerimientos formales de la agencia de desarrollo a la que se acude. Para resolver este problema, en cada comunidad unos cuantos comuneros, sobre todo miembros de la intelectualidad indígena reintegrada, se van especializando –aunque sea de manera informal– en la redacción de dichos anteproyectos y su presentación frente a las diferentes instancias financieras. Así surgen nuevas funciones delegadas por las asambleas comunales a determinados vecinos, sin que ésta ceda el control definitivo del proyecto y su implementación. De esta manera paulatina e informal, la constitución consuetudinaria de la comunidad va adaptando sus propios órganos a las nuevas exigencias y tareas, sin por ello prescindir de su soberanía.

Un segundo problema no se puede resolver a nivel intralocal: Las instituciones gubernamentales de desarrollo en general no aceptan proyectos de titularidad comunal, puesto que la comunidad como tal carece de personería jurídica propia, lo cual –según la interpretación oficial– le impide fungir de gestor de proyectos. Por otra parte, sin embargo, las experiencias negativas que la práctica totalidad de pueblos purhépecha ha tenido con proyectos externos, fracasados, pero que sí disponían siempre de formas jurídicas propias como sociedades cooperativas, asociaciones civiles y otras entidades jurídicamente establecidas, ha generado en todas las comunidades un fuerte rechazo hacia el uso de tales figuras jurídicas como titulares de "sus" proyectos:

> Estamos hartos ya de tanto tramite legal, de tantos papeles… ¡Que si Asociación Civil, que si Sociedad Civil, que si Sociedad Limitada! Y ahora con Salinas se inventaron lo de la S.S.S. [*Sociedad de Solidaridad Social*]. ¿Y para qué tantos papeles? Todo eso lo tienes que solicitar en Reforma Agraria, ante notario, con presidente, suplente, tesorero y vete a saber cuántos más. Y luego, luego te ponen un cuate de su confianza de ellos, que no conoce del proyecto, pero que se lleva toda la lanita (entrevista a un comunero de Tacuro, (Julio de 1993).

Diversas instancias gubernamentales intentan apropiarse de los anteproyectos presentados por una comunidad, continuando su habitual práctica de crear desde fuera grupos locales leales al PRI para en-

cauzar los fondos solicitados hacia estos grupos. Ello genera fuertes tensiones políticas tanto dentro de la comunidad como entre la comunidad y la agencia gubernamental. Algunos pueblos evitan este problema aceptando la creación de formas jurídicas reconocidas legalmente –como empresas privadas o cooperativas–, pero sometiéndolas luego al control de los órganos comunales establecidos. No obstante, otras comunidades presionan a las instituciones gubernamentales políticamente hasta que éstas cedan y reconozcan –hasta la fecha sólo en casos excepcionales– a la comunidad misma como entidad titular del proyecto.

## De la comunidad a la región

En ambos casos, sin embargo, la comunidad se ve obligada a reforzar su posición negociadora ante sus contrapartes a menudo gubernamentales, para poder realizar los proyectos tal y como fueron decididos y diseñados a nivel comunal. Por ello, a partir de finales de los años ochenta y comienzos de los noventa se observa un proceso de regionalización destinado a vencer el aislamiento político que padece cada una de las comunidades purhépecha y a establecer un nuevo nivel organizativo regional[12].

### *El surgimiento de una organización étnico-regional*

El punto de partida para el surgimiento de una representación regional de los intereses de las comunidades purhépecha lo conforman las élites intelectuales locales, a las que sus respectivas asambleas comunales les habían encomendado la representación externa de sus pueblos y sus proyectos. Maestros bilingües, ingenieros agrónomos y forestales así como promotores culturales de diferentes comunidades purhépecha comienzan a recuperar antiguos contactos dentro de sindicatos, partidos e instituciones para no tener que impulsar en la capital del estado o en la Ciudad de México las demandas de sus comunidades de forma aislada y poco efectiva. A ellos se unen experimentadas autoridades locales que gracias a su gestión disfrutan de un reconocimiento y prestigio como *líderes naturales* que trasciende su ámbito local. En ba-

se a la conclusión compartida por todos estos representantes de que los problemas de sus respectivas comunidades y por ello también sus anteproyectos son prácticamente idénticos, surge una red informal de relaciones al principio únicamente personales que luego desemboca en una coalición de intereses comunes de distintas comunidades purhépecha: A lo largo de periódicas reuniones regionales confluyen las autoridades locales y sus representantes externos, exponen sus problemas y demandas y discuten posibles soluciones.

Estas reuniones, celebradas de forma rotativa en diferentes comunidades, transcurren de forma muy diplomática, pero no están exentas de controversias de contenido. Sobre todo en la *Meseta* persisten antiguos conflictos de tierras que enfrentan a varias comunidades entre sí y que son el resultado de títulos coloniales de tierra llenos de detalles imprecisos y contradictorios sobre los linderos comunales (Márquez Joaquín, 1982). Mientras que los jóvenes maestros y profesionistas intentan resaltar aquellos aspectos compartidos por toda la región purhépecha, son sobre todo las autoridades mayores las que ostentan sus particularismos locales y sus diferencias con comunidades vecinas. En consecuencia, en esta primera fase las reuniones regionales se limitan a formular demandas comunes frente a instancias externas –burocracias gubernamentales, agencias de desarrollo y ONGs.

### *"Ireta P'orhecha / Nación Purhépecha"*

El año 1992 simboliza en tres sentidos distintos un "despertar étnico" que suscita nuevas solidaridades supralocales:

– La "lucha por los ayuntamientos", desencadenada en las elecciones municipales de 1992 entre el partido oficialista PRI y la oposición neocardenista PRD (*Partido de la Revolución Democrática*), surgida de una escisión dentro del PRI, amenaza con dividir una vez más a comunidades enteras; además, como las comunidades indígenas se inclinan mayoritariamente por el PRD la campaña electoral profundiza las tensiones entre éstas y sus cabeceras municipales en su mayoría ciudades mestizas y de orientación política priísta (Calderón Mólgara, 1994).

– A la subsecuente decepción por los partidos políticos se une el debate suscitado ya antes de la "efemérides colombina" en torno al carácter multiétnico de México y al derecho de sus pueblos indígenas, a la "diferencia étnica y cultural". En la región purhépecha son sobre todo los intelectuales reintegrados los que participan de forma activa en la formulación de un nuevo discurso étnico-regional, destinado a superar el marcado sesgo localista que tradicionalmente caracteriza a la identidad de la mayoría de los purhépecha (Nación Purhépecha, 1994b).
– Mientras que este debate se limita a la misma intelectualidad purhépecha, el factor desencadenante de la movilización política de la población local lo constituye una medida del presidente Salinas que desafía abiertamente al núcleo estructural de los pueblos purhépecha, poniendo en riesgo la existencia física y la misma supervivencia de la comunidad: la reforma del artículo 27 constitucional, que elimina –contra la resistencia de todas las organizaciones indígenas y campesinas independientes– el legado agrarista de la Revolución Mexicana. Y puesto que dicha "contrarreforma" abre la posibilidad legal de privatizar no sólo las tierras *ejidales* –de titularidad estatal, pero concedidas en usufructo a grupos de campesinos -, sino también las tierras comunales, todas las comunidades purhépecha se sienten amenazadas por el mismo Estado mexicano.

La confluencia de estos tres factores desencadena un "despertar étnico" en toda la región. Es precisamente la reforma del artículo 27 la que obliga a los ancianos y autoridades locales a superar los enfrentamientos intercomunales por linderos de tierras, ya que ahora lo que está en entredicho es la misma persistencia de la titularidad comunal de sus tierras. Y así, incluso antes de la entrada en vigor de la contrarreforma agraria de Salinas, los representantes externos de las comunidades convocan una asamblea regional purhépecha, misma en la que a finales de 1991 se fija una posición común para defender las tierras comunales:

> Con fundamento en el derecho histórico que nos asiste, en el derecho de ejercer nuestra soberanía y nuestra libre determinación para decidir nuestro presente y nuestro futuro y con fundamento en que somos los legítimos herederos y dueños de estas tierras, nosotros, miembros y comunidades de la Nación Purhépecha, hemos acordado emitir el siguiente DECRETO: Primero: Se desconocen las reformas al artículo 27 constitucional y las modificaciones posteriores que se realicen a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos y fracciones que benefician a las comunidades indígenas, a los trabajadores y al pueblo en general, tales como los artículos 3°, 123 y 130 constitucionales. Segundo: Reivindicamos el carácter imprescriptible, inalienable e inembargable de las tierras comunales y ejidales y su concepción como propiedad social. Tercero: Se expulsarán a todos los comuneros y ejidatarios que en lo personal vendan sus parcelas o tierras. Cuarto: Se desconocen a todos los líderes, dirigentes o autoridades que sin consultar con sus bases, firmaron la reforma al artículo 27 constitucional (*Nación Purhépecha,* 1991:3).

Una vez fijado por escrito, este *Decreto de la Nación Purhépecha* es remitido por las respectivas autoridades locales a sus asambleas comunales, que las ratifican y las hacen firmar por los *representantes de bienes comunales* y *jefes de tenencia* de prácticamente todos los pueblos purhépecha. Desde entonces, la firma sucesiva de dicho "decreto" es considerada como el acto fundacional de una nueva organización étnico-regional, denominada *Ireta P'orhecha /Nación Purhépecha.* Esta surge de una coalición informal de comunidades que se autodeclaran soberanas ante un Estado que pretende privarlas de sus elementales derechos consuetudinarios. Dicha soberanía comunal queda por encima de las competencias de la organización regional, que hasta la fecha se considera una mera alianza intercomunal y que por lo tanto renuncia a crear órganos centralizados más allá de la asamblea regional de representantes comunales:

> Nación Purhépecha no tiene dirigencia, Nación Purhépecha tiende a romper las estructuras occidentales, a romper con la situación de dirigencia. Nación Purhépecha nace de las bases, nace de las necesidades de las mismas comunidades. Y los problemas se atacan en base a comisiones que surgen dentro de las mismas reuniones que tiene Nación Purhé-

pecha en cada una de las comunidades (entrevista a un miembro de la comisión de educación de *Nación Purhépecha*, agosto de 1994).

Según se considere necesario, cada semana o cada quince días se celebra una asamblea regional en alguna comunidad purhépecha. En este evento, que casi siempre dura un día entero, el pueblo anfitrión preside la sesión, que se realiza en la plaza o –en tiempos de lluvias– en la sala comunal o en la escuela primaria. Una vez concluido el acto en sí, al atardecer todos los representantes comunales son invitados a una comida ceremonial en cuyo transcurso se reúnen las comisiones recién nombradas en asamblea para repartir tareas y coordinar actividades. Estas comisiones, compuestas de forma equitativa por maestros y/o profesionistas procedentes de cada una de las subregiones purhépecha, se ocupan de aquellas tareas que requieren de cierta especialización y de un seguimiento continuo. Aparte de comisiones encargadas de elaborar proyectos de desarrollo, de mantener el contacto con determinadas instancias gubernamentales, de planear y coordinar acciones de protesta y de realizar actividades de información y difusión –por ejemplo, mediante la edición de un boletín bilingüe llamado *Juchari Uinapikua / Nuestra Fuerza*–, paulatinamente surgen nuevas comisiones a las que se les asignan las delicadas tareas de mediar en conflictos de linderos entre dos comunidades o de menguar tensiones intralocales. Los resultados obtenidos por cada una de estas comisiones luego son presentados y juzgados en la próxima asamblea regional; si una persona comisionada no desempeña satisfactoriamente sus tareas encomendadas, puede ser sustituida por otra; pero en general todas las comisiones tienden a trabajar de forma continua y permanente.

La forma rotativa y descentralizada de organización tiene como un objetivo impedir que surjan jerarquías y cuadros que luego pudieran ser cooptadas o reprimidas por parte del gobierno, como ha sido usual con otras organizaciones indígenas y campesinas independientes. Como un segundo objetivo, esta forma de organización contribuye a generar y a fortalecer una identidad purhépecha que trascienda los límites e identidades comunales:

> Una de las [actividades] más importantes es la de las relaciones entre las mismas comunidades, como pueblos purhépechas, ya que los partidos políticos, las mismas religiones han dividido a nuestras comunidades, han dividido gravemente. Y como pueblo purhépecha queremos nuevamente buscar la unidad, rompiendo también y no aceptando más los partidos políticos. Nación Purhépecha tiene ese compromiso, de dar la lucha como pueblos, no como partidos, ni menos como religiones (entrevista a un comunero y maestro de Paracho, julio de 1994).

La organización regional, que al igual que las comunidades miembros de la misma carece de estatus jurídico reconocido, despliega sus actividades cotidianas en dos principales ámbitos de trabajo: Respondiendo a su causa de origen inicial, sigue dedicándose a reunir a nivel regional las demandas locales y puntuales de las comunidades purhépecha –la ampliación de una escuela primaria, la perforación de un pozo de agua, la extensión de la red de electricidad, el reconocimiento de linderos comunales etc.–, para así presentarlas ante las instancias competentes como catálogo conjunto de reivindicaciones. La ventaja consiste en que ante la usual falta de respuesta oficial no tiene que reaccionar una comunidad en concreto, sino la asamblea regional en su totalidad, cuyas medidas de presión son muy variadas y abarcan desde las visitas masificadas a las oficinas gubernamentales, pasando por conferencias de prensa y manifestaciones multitudinarias hasta bloqueos de carreteras o de dependencias oficiales. Con esta práctica, sobre todo los jóvenes maestros han logrado inculcarles a sus vecinos comuneros un conocimiento explícito de sus derechos y deberes que como ciudadanos tienen ante "su" Estado en vez de pedir "ayudas" gubernamentales como si fueran limosnas se reivindican derechos; los "pobres indios" se han convertido en ciudadanos conscientes y dispuestos a luchar por el cumplimiento de sus mínimas demandas legítimas.

Además de solicitar de forma conjunta medidas gubernamentales de desarrollo, que casi siempre se limitan a la dotación básica de infraestructuras locales, últimamente va surgiendo un segundo ámbito de trabajo. Dado que muchas instituciones gubernamentales se retiran por completo del desarrollo rural o limitan sus actuaciones a ofrecer recursos financieros sin ejecutar ya proyecto alguno, *Nación Purhépe-*

*cha* se ve obligada a complementar sus solicitudes y demandas con anteproyectos completos y a buscar fuentes alternativas de financiamiento. Este es otro ámbito en el que cada vez más comunidades transfieren la gestión de sus proyectos a la organización regional y a sus comisiones especializadas, para así poder aprovechar las experiencias y los conocimientos adquiridos por otras comunidades. De esta forma, aparte de la comunidad purhépecha, la organización regional aparece como un adicional sujeto de desarrollo autogestionado.

### *"Nuriuan": desarrollo regional autogestionado*

Después de varios encuentros dedicados a analizar las experiencias obtenidas con anteriores proyectos educativos, hace tres años la organización regional inicia con la *Casa del Estudiante Purhépecha "Nuriuan"* su primer proyecto, la creación de una escuela productiva multisectorial que se propone superar una gama de errores estructurales que han hecho fracasar tantos anteriores proyectos educativos (APIBAC- *Nación Purhépecha*, 1993):

- la usual división entre fomento educativo y fomento económico, una práctica contradictoria a las necesidades cotidianas de la población local que –por falta de las correspondientes oportunidades de empleo– únicamente provoca un nocivo *brain drain* hacia fuera de la región;
- la marginación que la tradicional formación profesional informal de las familias campesinas sufre dentro de la formación escolar y la subsecuente separación del conocimiento en teoría escolar abstracta y práctica doméstica concreta;
- el error de no involucrar a la generación de los mayores en la enseñanza escolar lo cual contribuye a una permanente competencia entre la escuela y la familia y/o comunidad como agentes enculturadores, generando así tensiones entre maestros jóvenes y autoridades locales mayores;
- la limitación de los proyectos a un sólo pueblo o incluso a sólo una parte de la población local, con lo cual se desencadenan o profundizan tensiones entre las comunidades.

Dado que en la región purhépecha –como también en otras zonas indígenas de México– la infraestructura escolar se limita al nivel de educación primaria, de tipo monolingüe castellano en algunos casos, bilingüe en otros (Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés, 1991), ya a inicios de los años ochenta una primera coalición de comunidades de la *Meseta* había logrado obligar a la *Secretaría de Educación Pública* a establecer una pionera escuela secundaria en el pueblo de Nurío, ubicado en el centro de la *Meseta*. Sin embargo, el compromiso inicial del gobierno de complementar dicha escuela mediante un internado y de convertirla paulatinamente en una escuela bilingüe nunca se realiza. Es por ello que *Nación Purhépecha* retoma la escuela para ampliarla y transformarla en una escuela productiva regional y autogestionada que tras una financiación inicial logre su independencia económica. Después de acudir a múltiples instancias gubernamentales y no-gubernamentales de desarrollo a nivel tanto nacional como internacional, la organización gracias a un apoyo de una ONG italiana logra construir un internado para 400 alumnos y alumnas y crear los primeros talleres de formación profesional.

Una vez concluido el internado, actualmente está previsto ampliar la escuela, que por ahora está funcionando únicamente con alumnos de Nurío, para convertirla en internado regional, sin con ello perder su estatus público. Las materias "académicas" previstas en los planes curriculares oficiales son complementadas por cursos vespertinos desarrollados en *talleres culturales y productivos,* de los cuales los primeros ya han iniciado su labor de formación:

– En los *talleres culturales,* impartidos en lengua purhé, maestros junto con ancianos de diferentes comunidades transmitirán sus conocimientos tradicionales sobre historia local y regional, artes plásticas, música danza y otras tradiciones orales así como medicina y herbolaria; actualmente, sólo se está impartiendo un taller de lengua purhé, para alfabetizar *a posteriori* a los alumnos en su lengua materna.
– Los *talleres productivos,* también ofrecidos de manera conjunta por maestros y "expertos" locales, hoy por hoy abarcan agricultura, horticultura, ganadería, apicultura, carpintería así como con-

servación y transformación de alimentos; en un futuro serán complementados por un vivero y por talleres con otras artesanías de la región.

Mientras que las cosechas obtenidas gracias a los talleres agrícola, hortícola y ganadero por ahora únicamente cubren la alimentación de los alumnos y maestros, a largo plazo la comercialización de los productos elaborados en los diversos talleres deberá proporcionarle a la escuela una paulatina independencia económica tanto frente a la Secretaría de Educación como frente a la ONG. Aunque la Secretaría en un inicio había rechazado rotundamente tanto el proyecto de internado como sobre todo la introducción de clases bilingües a nivel secundaria, después del compromiso "privado" de una ONG extranjera y de la consecuente fama obtenida así por *Nación Purhépecha* en la región entera, ha tenido que modificar su postura y por su parte le ha "regalado" al *proyecto Nuriuan* un amplio complejo polideportivo.

La coordinación y administración de la escuela-internado y de sus talleres corren a cargo de una comisión permanente designada por la organización regional y compuesta por representantes de Nurío y de otras comunidades tanto de la *Meseta* como de la *Cañada* y del *Lago de Pátzcuaro*. Esta comisión controla y asesora al director de la escuela secundaria, quién es el encargado de ejecutar las medidas concretas del proyecto. Como figura jurídica, nominalmente se recurrió a la sección purhépecha de la otrora asociación de maestros bilingües APIBAC, cuya comisión de proyectos coincide personalmente con la comisión designada a tales efectos por *Nación Purhépecha* (APIBAC-Nación Purhépecha 1993).

Con este *Proyecto Nuriuan*, la organización purhépecha persigue una finalidad regional en dos sentidos: Por un lado, el proceso de "redescubrimiento", recuperación y adaptación de formas tradicionales de producción por parte de los talleres está destinado a arraigar a los alumnos y alumnas en la región, proporcionándoles una formación adecuada al medio local y evitando así su emigración hacia los núcleos metropolitanos. Y, por otro lado, el hecho de compartir tanto el mismo internado como los mismos talleres culturales bilingües tiene por obje-

tivo incentivar en la generación de los jóvenes una identidad regional que supere antiguos conflictos y que cree una conciencia acerca de las características étnico-regionales comunes:

> Se proponen los siguientes objetivos: a) Orientar la educación hacia una capacitación para el trabajo de acuerdo con los recursos naturales que genere el propio desarrollo económico, político, social y cultural de las nacionalidades indias, asegurando su participación en el desarrollo de México. b) Deberá propiciar la revaloración cultural y tenderá a reforzar su identidad étnica a fin de favorecer el desarrollo integral de la personalidad de los jóvenes purhépechas. c) Favorecer el arraigo y el fortalecimiento étnico, al ofrecer a los jóvenes purhépechas servicios educativos acordes con sus intereses y en su ambiente natural y sociocultural (APlBAC-*Nación Purhépecha*, 1993:6).

Dado que una escuela de estas características no puede existir de forma aislada, la misma comisión promotora del *Proyecto Nuriuan* hace poco lo ha ampliado con otro proyecto, destinado a complementar la escuela productiva con una escuela politécnica superior. Como símbolo de paz entre las comunidades anteriormente enfrentadas por conflictos de linderos, este *Instituto Tecnológico Agropecuario Purhépecha* (ITAP) se establecerá en la superficie disputada de forma armada hasta hace poco entre las comunidades de Nurío, Cocucho, San Felipe y Pomacuarán. Para dar fin a los años e incluso siglos de enfrentamientos violentos, estos pueblos han entregado dichas tierras a su organización regional con la condición de que su usufructo sea de provecho para todas las comunidades de la región. Este instituto agropecuario ofrecerá a los egresados de la escuela secundaria la posibilidad de cursar unos estudios superiores de breve duración, que se subdividen en un primer tronco común, equivalente al bachillerato, y una segunda parte, en la que se especializan en silvicultura, ganadería o agricultura. Aparte de esta labor de formación profesional, el ITAP se dedicará a la investigación de formas alternativas de producción, adaptadas a la ecología y economía regionales, conocimientos que a su vez serán aplicados mediante proyectos de desarrollo regional (Torres Cortés 1994, *Nación Purhépecha*, 1994a).

Después de un inicial rechazo gubernamental y de las subsecuentes movilizaciones posteriores, la *Secretaría de Educación Pública* encarga un estudio de la demanda educativa en la región, cuyas conclusiones resaltan el potencial cuantitativo de posibles beneficiarios entre los jóvenes purhépecha así como el efecto antimigratorio que se obtendría mediante una descentralización de la educación superior (Piñar Alvarez & Dietz, 1993). Aunque por último es el mismo gobernador de Michoacán quien da el visto bueno al proyecto, todavía no se ha alcanzado un compromiso en cuanto a la titularidad y el funcionamiento del futuro instituto. Mientras que la Secretaría insiste en integrar el ITAP en la jerarquía oficial del sistema educativo mexicano, *Nación Purhépecha* sólo está dispuesta a aceptar este sometimiento si a la vez se admiten dos órganos independientes de control dotados con el derecho de vetar decisiones de la burocracia educativa: por una parte, el *Patronato Pro-Construcción del ITAP*, surgido de la correspondiente comisión educativa de la organización regional y por ello en su gran mayoría compuesto de maestros bilingües, y por otra parte, un Consejo de Comunidades constituido por representantes de todos los pueblos purhépecha de la región (Torres Cortés, 1994). Después de las elecciones estatales celebradas en Michoacán en noviembre de 1995, el nuevo gobernador aún no ha retomado el compromiso de su antecesor.

### *Hacia la autonomía regional*

Estos primeros proyectos regionales, autogestionados de forma conjunta por diferentes comunidades purhépecha, –aparte de los evidentes beneficios prácticos que generan para las comunidades participantes– poseen una gran importancia en el ámbito de la política regional. En el momento en que *Nación Purhépecha* ya no se limita únicamente a articular demandas locales específicas frente al Estado, sino que toma la iniciativa en materia de desarrollo e implementa proyectos propios y ajenos a los canales oficiales, la coalición de comunidades se convierte en un novedoso factor político en el estado. El gobierno de Michoacán intenta contrarrestar este poder potencial; ante sus posibilidades cada vez más limitadas de protagonizar el desarrollo rural en la

región purhépecha, el estado se resigna a tolerar los proyectos autoiniciados y autogestionados, pero a la vez le detenta a la organización regional independiente que impulsa estos proyectos su reconocimiento como interlocutor oficial del gobierno. En vez de transferir los recursos públicos hacia la coalición de comunidades como entidad solicitante o a las autoridades locales del proyecto específico, estos recursos dentro de las comunidades se canalizan conscientemente para fortalecer las minoritarias facciones, comités de partido, asociaciones y grupúsculos aún leales al gobierno. Con ello se pretende desanimar a la población local a participar en la organización regional:

> Siguen visitando funcionarios a nuestras comunidades, pero nosotros esto lo estamos viendo en el sentido de que ellos prácticamente quieren aislar a nuestra organización, la Nación Purhépecha. Ellos van como el papá que, bueno, él tiene la solución y va a dar la respuesta a nuestras peticiones Entonces, la situación es la siguiente: Que mientras que la organización de la Nación Purhépecha presenta en paquete que demanda de las comunidades, sí ha habido respuesta por parte del Gobierno del Estado, pero una respuesta aislada, con el propósito de no dar crédito a la organización de la Nación Purhépecha. Inclusive se acercan funcionarios del Gobierno del Estado a grupos en las comunidades indígenas, pero que son simpatizantes del partido oficial, y a ellos les entregan una serie de recursos. Y entonces marginan a los grupos que están participando con la Nación Purhépecha. Se trata de desacreditar la labor que viene haciendo Nación Purhépecha. Porque en todo caso se induce a que la gente piense, bueno, de que si participa con Nación Purhépecha no va a conseguir nada, ¿si? Por eso se están otorgando los recursos, por esas vías, por esos caminos (entrevista a un miembro de la comisión de prensa de *Nación Purhépecha*, agosto de 1994).

Para disminuir esta dependencia de las comunidades de los recursos gubernamentales tan evidentemente condicionados con tintes partidistas, a largo plazo se prevé crear en base a las asambleas regionales periódicas una instancia regional independiente, pero reconocida oficialmente. Este nuevo órgano de autogobierno de las comunidades purhépecha, que se ubicaría por encima del nivel municipal y por debajo del estatal, se encargaría de gestionar todas las medidas de desa-

rrollo planeadas por las distintas instancias, para así coordinarlas entre las comunidades y municipios afectados. Para financiar este tipo de medidas está previsto crear un fondo de desarrollo regional, autoadministrado por los representantes de las comunidades, que se surtiría de los recursos aportados tanto por las ONGs y donaciones de particulares como por los organismos internacionales e instituciones gubernamentales mexicanas que vienen realizando proyectos de desarrollo en la región purhépecha[13].

A lo largo del debate alrededor de la privatización de las tierras comunales y *ejidales* en 1992 han ido surgiendo en distintas regiones indígenas de México iniciativas de autogobierno de esta índole, planteadas por las diferentes coaliciones de comunidades que iban formándose desde entonces. Sin embargo, el peso político del que actualmente dispone la reivindicación de una autonomía territorial la adquiere apenas en 1994 gracias al levantamiento armado del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) y a la subsecuente inauguración de las primeras "regiones autónomas" en la zona controlada por el EZLN en Chiapas (Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena et al., 1995). Como recalcan repetidas veces tanto *Nación Purhépecha* como también otras organizaciones étnico-regionales, la autonomía regional que se reivindica no implica una segregación territorial, sino que conllevaría una descentralización efectiva y una participación más intensa de la población indígena:

> Es importante para nosotros la autonomía regional, porque esto nos daría libertad para implementar nuestro propio desarrollo. Nos daría oportunidad de poder legislar y, dentro del marco constitucional, poder tener una participación más amplia. Pero el gobierno, cuando se le habla de autonomía, piensa que es segregarnos, o teme que pase un separatismo, como lo que paso en Rusia o lo que pasó en Yugoslavia. Pero la autonomía que nosotros pedimos no tiende a eso, sino más bien a que se nos haga tener más justicia social, y que seamos nosotros mismos quienes definamos nuestros propios proyectos, nuestras propias alternativas, y que no se nos sigan imponiendo proyectos que nada benefician a nuestras comunidades (entrevista a un miembro de la comisión de educación de *Nación Purhépecha*, agosto de 1994).

Este objetivo coincide con la opinión a menudo expresada en diversas asambleas comunales y regionales, según la cual una futura autonomía regional no deberá eximir al Estado de sus responsabilidades en materia de desarrollo. La propuesta formulada por una minoría de jóvenes purhépecha de prescindir de todo tipo de negociaciones con el Estado y de dirigirse únicamente a ONGs independientes ha sido rechazada repetidas veces: Proyectos regionales tales como *Nuriuan* y el Instituto Agropecuario Purhépecha deberán ser iniciados, formulados y ejecutados por las mismas comunidades, pero no se ubicarán al margen del sistema educativo público ni se dejarán en manos de entidades "privadas".

## Más allá de la educación indígena

Los proyectos presentados aquí, que son autogestionados tanto por comunidades como Santa Fé y Parangaricutiro a nivel local como por *Nación Purhépecha* a nivel regional, no pueden ser valorados de forma aislada, sin tener en cuenta el contexto político del debate nacional e internacional acerca del estatus de la comunidad indígena y de la autonomía regional. De la misma forma de la que las comunidades purhépecha no exigen una soberanía local novedosa, sino únicamente el reconocimiento oficial por parte del Estado mexicano de una práctica consuetudinaria de *facto* existente desde hace siglos, el objetivo último de los proyectos regionales de la coalición de comunidades consiste a largo plazo en ir creando dentro de la misma región las bases económicas, ecológicas, sociales y políticas de un desarrollo regional autodeterminado, para luego, en un segundo paso, reivindicar su reconocimiento oficial como una autonomía regional ya ejercida en la práctica.

Aun cuando una evaluación económica y ecológica de estas medidas autoiniciadas de desarrollo pareciera prematura, su impacto social y político ya es evidente. La "alianza de intereses" entre la élite intelectual indígena reintegrada, por un lado, y las autoridades locales tradicionales, marginadas por el indigenismo, por otro lado, ha conseguido refuncionalizar y revitalizar las comunidades así como superar

en muchos casos sus polarizaciones y divisiones internas. La principal contribución del magisterio bilingüe consiste, por un lado, en haber recuperado las tradiciones comunales de reciprocidad, autogestión y soberanía local; por otra parte, los maestros y promotores formados en un contexto cultural ajeno y reintegrados en el seno de sus comunidades de origen también han aportado innovaciones culturales exógenas, adaptándolas a las exigencias de la vida local. Con ello, como traductores culturales descolonizados, ubicados "más allá" de la educación indígena gubernamental, han sabido aprovechar su carácter culturalmente híbrido revirtiendo así el objetivo original del indigenismo aculturador:

> Situada entre dos mundos, el de los dominantes y el de los dominados al cual pertenece, esta categoría de intermediarios culturales tiene posibilidad de no ser sólo agente de la hegemonía, transmisores pasivos de la ideología dominante, sino también de reaccionar a ella –mediante la transformación de su situación de dominados– y de manipular su identidad indígena en situaciones de ambigüedad (Vargas, 1994: 49).

Debido a la recuperación y revitalización del ámbito local, muchos de los comuneros despolitizados por el paternalismo gubernamental regresan a las asambleas comunales, retoman cargos locales y se comprometen con el desarrollo económico y social de su comunidad. Gracias a proyectos no sólo autodiseñados, sino también autoejecutados "desde abajo" con el apoyo del magisterio reintegrado, la comunidad purhépecha emerge como un nuevo sujeto de desarrollo, contribuyendo a la vez de forma decisiva a la democratización del México rural, aún tan marcado por el caciquismo, el clientelismo y las estructuras autoritarias del verticalismo político: Cuánto más participa la población local en sus propios asuntos políticos, más poder e influencia se le resta a los caciques, intermediarios y demás representantes del aparato gubernamental y partidista, que hasta ahora habían disfrutado de un monopolio absoluto fungiendo de bisagra exclusiva entre la región indígena y el estado ausente.

La reciente transición de proyectos locales a regionales de desarrollo autogestionado puede constituir un punto de partida para superar

el histórico aislamiento de la comunidad indígena y para generar innovadoras instancias de política y desarrollo regionales que logren dejar atrás la vieja dicotomía de tradición y modernidad. La ardua labor que en materia de desarrollo regional viene realizando –a través de sus primeros proyectos-piloto así como de sus tenaces negociaciones con instancias gubernamentales– una organización como *Nación Purhépecha* consigue una doble integración de "lo tradicional" y "lo moderno": Por una parte, con la reducción de viejos conflictos intercomunales y la consciente promoción de una identidad regional que supere los particularismos locales y que sea extensible también a los no-purhépecha residentes en la región, se logra integrar a la población rural a nivel regional. Y por otra parte, las actividades políticas de la coalición de comunidades, su exigencia del cumplimiento de las responsabilidades del Estado frente a los ciudadanos indígenas y su lucha por obtener órganos de autogobierno regional fomentan la participación de los purhépecha a nivel nacional, su ciudadanización. Es por ello que paradójicamente una organización étnico-regional independiente podrá conseguir –gracias a su contribución a una hibridación cultural de las comunidades y a una federalización y democratización efectivas de México– algo que el indigenismo gubernamental aún no ha logrado después de más de medio siglo de desarrollo exógeno: una participación e integración equitativas de las comunidades indígenas y de su población en la sociedad nacional contemporánea.

## Notas

1 Ponencia a presentar en el 49 Congreso Internacional de Americanistas Quito/Ecuador, julio de 1997, en el simposio "La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina", coordinado por Ruth Moya, Enrique López y Teresa Valiente.

2 Profesor Asociado de Antropología Social y miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI) de la Universidad de Granada/España. La presente contribución se basa en trabajos de campo etnográficos realizados –con el apoyo de una beca de doctorado de la Fundación *Friedrich Ebert*– en los años 1990, 1993 y 1994 en el estado mexicano de Michoacán.

3 Para un análisis pormenorizado de las organizaciones indígenas mexicanas y su contexto histórico-político, cfr. Dietz (1996).

4 Para una presentación detallada de los distintos programas y proyectos indigenistas en la región, cfr. Dietz (1995).

5 Ejemplos empíricos de estas repercusiones políticas de los proyectos indigenistas se encuentran en Dietz (1994).

6 La sustitución de la política integracionista por un nuevo asistencialismo se materializa bajo la presidencia del sucesor de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas (1988-1994), en el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL); este programa, financiado a través de la privatización de empresas publicas y de créditos de organismos multilaterales de desarrollo, combina megaproyectos infraestructurales como autopistas y presas hidrológicas con repartos esporádicos, puntuales y a menudo políticamente condicionados de dinero en efectivo a los más pobres entre las "víctimas" de su propia estrategia de desarrollo (Calva 1993, Pérez Morales 1994).

7 El siguiente breve resumen de las estructuras comunitarias se basa en datos empíricos propios contrastados y complementados con datos aportados por Vázquez León (1992) y por Pavageau (1992).

8 Estos *barrios*, que poseen una marcada identidad propia intralocal, constituyen grupos de residencia en los que se subdividen todas las comunidades purhépecha y que, aparte del santo patrón local, veneran un santo propio. Esta importante estructura local jamás ha sido tomada en cuenta por los proyectos externos de desarrollo; como consecuencia, las organizaciones destinatarias de las medidas de fomento, creadas desde fuera, nunca benefician a todos los barrios por igual, lo que genera tensiones en el interior de la comunidad; para estudios de casos, cfr. Dietz (1995).

9 Los siguientes detalles provienen de entrevistas realizadas a comuneros de Santa Fé así como de datos contenidos en Comité de Lucha Indígena de Etnolingüística (1980), Lucas Domínguez (1987), Alvar (1992) y Zárate Hernández (1993).

10 La siguiente presentación del proyecto se basa en datos propios así como en Castaños (1987), Nuevo San Juan Parangaricutiro (1990) y Alvarez-Icaza (1993).

11 Actualmente la empresa está pasando por una profunda crisis de comercialización puesto que la industria maderera nacional en su totalidad ha sucumbido ante las importaciones masificadas de materia prima barata proveniente de Canadá y los Estados Unidos, importaciones aceleradas aún más por el ingreso de México a la zona del *Tratado de Libre Comercio* (TLC) norteamericana. como miembro fundador de una organización sectorial de productores, *la Red Mexicana de Organizaciones Campesinas Forestales, Paranyaricutiro* está luchando por lograr un incremento de las subvenciones gubernamentales a la producción maderera para equipararlas con el nivel de subvenciones del que disfrutan las em-

presas norteamericanas del sector y recuperar así su competitividad perdida (Red MOCAF, 1994).

12 El siguiente análisis del establecimiento y la consolidación de un movimiento étnico-regional se basa en mis propios datos etnográficos así como en documentos no publicados de una organización purhépecha.

13 El prototipo lo constituye un fondo recientemente creado en el vecino estado de Guerrero, el Fondo Estatal para el Desarrollo Autónomo de los Pueblos Indígenas de Guerrero, que ya ha sido reconocido por el Gobierno, pero que hasta la fecha sólo dispone de recursos aportados por unas cuantas ONGs (Benítez, 1994).

## Bibliografía

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo,
1992 *Teoría y práctica de la educación indígena.* México, SEP.

ALVAR, Julio,
1992 Los problemas de la tierra y la realidad purépecha. En: J.A. González Alcantud & M. González de Molina (eds.): *La tierra - mitos, ritos y realidades*, pp. 366-387. Granada - Barcelona: Diputación Provincial de Granada, Anthropos.
1994 Los purépechas. En: Museo Nacional de Antropología (ed.): *Los purépechas, el caminar de un pueblo,* pp. 27-41. Madrid, Fundación Cultural Banesto-Instituto de México en España.

ALVAREZ-LCAZA, Pedro,
1993 El modelo de Nuevo San Juan Parangaricutiro, *La Jornada del Campo* 28/9/93: 10-11.

ALVAREZ-LCAZA, Pedro et al.,
1993 *Los umbrales del deterioro: la dimensión ambiental de un desarrollo desigual en la región purhépecha.* México: PAIR/UNAM-Fundación Friedrich Ebert.

APIBAC-Nación Purhépecha,
1993 Proyecto: Casa del Estudiante Purhépecha "NURIUAN". (Ms.), Paracho, Michoacán.

BENÍTEZ, José Manuel,
1994 Crean el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Guerrero. *La Jornada* 24/11/94: 46.

CALDERÓN Mólaora, Marco Antonio,
1994 Violencia política y elecciones municipales en Michoacán. México - Zamora, Mich.: Instituto Mora - ColMich.

CALVA, José Luis,
1993 *El modelo neoliberal mexicano: costos, vulnerabilidad, alternativas,* México: Fontamara-Fundación Friedrich Ebert.

CALVO Pontón, Beatriz & Laura Donnadieu Aquado,
1992 *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?: capacitación diferencial de los maestros mazahuas.* México: CIESAS.

CASTAÑOS, Carlos Manuel,
1987 *Organización campesina: la estrategia truncada,* Chapingo, México: UACh.

CASTILLO, J.M. del
1945 La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco. *América Indígena*, 5: 139-151.
Comité de Lucha Indígena de Etnolingüística,
1980 Ueameo-Santa Fé de la Laguna: ¡juchari uinapikua! (Ms.)., Pátzcuaro, Michoacán.
Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena et al.,
1995 México: la autonomía indígena, *ALAI* 208 (16/3/95): 10-11, 17.
DIETZ., Günther,
1994 Los purépechas ante el fomento artesanal: repercusiones en la organización laboral y en la participación política de las comunidades alfareras de Michoacán. En: Museo Nacional de Antropología (ed.): *Los purépechas-el caminar de un pueblo*, pp. 84-98. Madrid: Fundación Cultural Banesto-Instituto de México en España.
1995 *Teoría y práctica del Indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México.* (Biblioteca Abya-Yala, 22). Quito-México: Ed. Abya-Yala-Instituto Indigenista Interamericano.
1996 Del asistencialismo a la autonomía regional: los movimientos indios en México ante el desafío zapatista, *Boletín Americanista* 46: 67-97.
ENGELBRECHT, Beate,
1986 *Handwerk im Leben der Purhépecha in Mexiko.* Zurich: Volkerkundemuseum.
1987 Töpferinnen in Mexiko: Entwicklungsethnologische Untersuchungen der Produktion und Vermarktung der Topferei von Patamban und Tzintzuntzan, Michoacán, Westmexiko. (*Basler Beitraye zur Ethnologie*, 26). Basel: Museum fur Volkerkunde.
GABRIEL Hernández, Franco,
1981 De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural. En: G. Bonfil Batalla (ed.): *Utopía y revolución: el Pensamiento Político contemporáneo de los Indios en América Latina*, pp. 173-184. México: Nueva Imagen.
GUZMÁN Gómez, Alba,
1990 *Voces indígenas: educación bilingüe bicultural en México.* (Col. Presencias, 38). México: CNCA- INI.
LINCK, Thierry
1988 *El campesino desposeído.* México-Zamora, Michoacán: CEMCA-ColMich.

LUCAS Domínguez, Reynaldo,
1987 Santa Fé de la Laguna un pueblo en lucha por la defensa de sus tierras comunales: 1900-1985. (Tesis de licenciatura). Morelia, Mich: UMSNH/Escuela de Historia.
MÁRQUEZ Joaquín, Pedro,
1982 La penetración del sistema capitalista y sus consecuencias en la tenencia de la tierra en una parte de la Sierra Purépecha, (*Etnolingüística*, 26). México: SEP - INI.
1988 Normas para el desarrollo comunitario. *México Indígena*, 25: 38-40.
MEJÍA Piñeros María Consuelo & Sergio Sarmiento Silva,
[1987] *México:* Siglo XXI.
1991 *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia.*
Nación Purhépecha,
1991 Decreto de la Nación Purhépecha. (Ms.). Paracho, Michoacán.
1994a Hacia una Universidad Purhépecha autogestionada: el Instituto Tecnológico Agropecuario para la Región Purhépecha, aprobado por el Gobierno del Estado. *Juchari Umapikua* 27/9/94: 4.
1994b Proyecto ideológico y político de los pueblos indios purhépechas de Michoacán, agrupados en *Ireta P'orhecha Juchari Uinapikua* (Nación Purhépecha Nuestra Fuerza). *Juchari Uinapikua* 27/9/94:6.
NAHMAD Sitton, Salomón,
1988 Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México: Indigenismo. En: CIESAS (ed.): *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, pp. 15-41. (Cuadernos de la Casa Chata, 160). México: CIESAS.
Nuevo San Juan Parangaricutiro,
1990 Aprovechamientos forestales de la Comunidad de Nuevo San Juan Parangaricutiro (Michoacán) En: D. Paas/B. Mata/R. Núñez (eds.): *La cuestión económica en las organizaciones autogestivas,* pp. 113-119. México: Fundación Friedrich Naumann-PRAXIS-UACh.
PAVAGEAU, Jean,
1992 *L'autre Mexique: culture indienne et expérience de la démocracie,* Paris: L'Harmattan.
PIÑAR Alvarez, Ángeles,
1994 El sector agropecuario y forestal en la región p'urhepecha de Michoacán, Mexico: análisis de la sustentabilidad económica y ecológica del minifundio. (Informe final para el proyecto: Agricultura medio ambiente y desarrollo en el Tercer Mundo). Hamburg: Hochschule fur Wirtschaft und Politik.

PIÑAR Alvarez, Ángeles & Günther Dietz,
1993 *Los estudiantes purhépecha frente a la educación superior: análisis de una Investigación empírica*-informe final. (Ms.), Paracho, Michoacán.

Red MOCAF,
1994 Red Mexicana de Organizaciones Campesinas Forestales: líneas de política para el desarrollo forestal sustentable. En: A. de Ita Rubio (coord.): *El futuro del campo - hacia una vía de desarrollo campesino,* pp. 87-94. México: UNORCA-CECCAM-Fundación Friedrich Ebert.

REITMEIER, Gabriele,
1990 Unabhängige Campesinobewegungen in Mexiko 1920-1988: Entstehungsbedingungen, Handlungsspielraume und Einflußmöglichkeiten nicht-staatlicher Campesino-Organisationen im nach- und postrevolutionären Mexiko. Saarbrücken-Fort Lauderdale: Breitenbach.

REYES, Javier,
1992 La producción artesanal. En: V.M. Toledo/P. Alvarez-Icaza /P Ávila (eds.): *Plan Pátzcuaro 2000: investigación multidisciplinaria para el desarrollo sostenido,* pp. 159-179. México: Fundación Friedrich Ebert.

REYES Rocha, José/María Luisa Miaja Isaac/Abelardo Torres Cortés,
1991 *La educación indígena en Michoacán.* Morelia, Michoacán: Gobierno del Estado. - IMC.

ROMERO María del Consuelo,
1981 *Bilingüismo y educación un estudio en Michoacán.* (Serie Antropología Social, 63), México: INI.

SANTANA, Roberto,
1995 *¿Ciudadanos en la etnicidad? Los indios en la política o la política de los indios.* (Biblioteca Abya-Yala, 19). Quito: Abya-Yala.

TORRES Cortés, Abelardo,
1994 Instituto Tecnológico Agropecuario para la Región Purhépecha (proyecto), (Ms.). Pichátaro, Michoacán.

URBAN, Greg & Joel Sherzer,
1994 [1991] Introduction: Indians, Nation-States, and Culture. En: G. Urban & J. Sherzer (eds.): *Nation-States and Indians in Latin America,* pp.1-18. Austin, TX: University of Texas Press.

VALENTÍNEZ Bernabé, María de la Luz,

1982 La persistencia de la lengua y cultura p'urhépecha frente a la educación escolar. (*Etnolingüística*, 24).México: SEP-INI.

VARESE, Stefano,

1987 La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo. En: M. Zúñiga/J. Ansion/L. Cueva/ (eds.): *Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina*, pp. 170-191. Santiago de Chile: UNESCO) - OREALC.

VARGAS, María Euaenia,

1994 *Educación e ideología-constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos* (1964-1982), México: CIESAS.

VÁZQUEZ León, Luis,

1992 *Ser indio otra vez: la purepechización de los tarascos serranos*, México: CNCA.

ZÁRATE Hernández, Eduardo,

1993 *Los señores de utopía-etnicidad política en una comunidad purhépecha*: Santa Fé de la Laguna. México - Zamora, Michoacán: CIESAS-Col Mich.

# 12

# HACIA UN DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA REGIÓN MESOAMERICANA

*Vilma Duque*[1]
Fundación Rigoberta Menchú Tum
Guatemala

La elaboración de programas y proyectos educativos que contribuyan a modificar los tradicionales patrones de educación son una necesidad apremiante de los pueblos indígenas y otros pueblos. Estos deben contrarrestar la actitud unilateral y centralizadora de la educación tradicional monolingüe que ha priorizado la búsqueda de sistemas educativos uniformes y excluyentes frente a sociedades pluriculturales y multilingües.

Para responder a ello en 1994 la Fundación *Rigoberta Menchú Tum* estableció un convenio educativo con la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO). Dicho convenio tiene como fin implementar programas y proyectos educativos con los pueblos indígenas de la región mesoamericana. En este contexto surgió la necesidad de realizar una investigación diagnóstica que permitiera conocer *las experiencias educativas endógenas* de los pueblos indígenas; la relación establecida con *la educación exógena* y los efectos producidos en el desarrollo cultural, social y económico de las comunidades. Entendiendo aquí como educación endógena la forma tradicional de transmitir conocimientos y desarrollar destrezas útiles para la vida, establecidas desde el ambiente familiar y comunitario y educación exógena aquella que se ofrece por medio de los servicios educativos formales, no formales e informales.

Como un primer paso para el diseño de estrategias concretas que respondan a los múltiples desafíos planteados en el convenio mencionado, la Fundación Rigoberta Menchú Tum en coordinación con instituciones y organizaciones regionales con intereses comunes,[2] se encuentra realizando un diagnóstico de *"la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas y otros Pueblos Originarios de los Altos de Chiapas (México), Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras y la Costa Caribe de Nicaragua (DIREPT)"*. Para ello cuenta con la asesoría técnica de la UNESCO y el financiamiento del Ministerio de Cooperación de los Países Bajos. Este diagnóstico busca conocer a través de un proceso de consulta amplia a las comunidades involucradas la implementación de los diversos programas educativos que operan en las áreas indígenas y de otro pueblos originarios de la región e identificar las necesidades e intereses educativos de los pueblos indígenas y garifunas.

## El por qué de un diagnóstico educativo

Los países del área se han caracterizado por un aumento constante en los niveles de pobreza debido principalmente al impacto de las políticas de reajuste económico y de las guerras internas que han afectado a la región. En Guatemala, la pobreza se incrementó entre 1989 y 1994 del 66% al 80%. El Salvador, Honduras y Nicaragua mostraron tendencias similares. En el territorio contemplado por el diagnóstico, más de 12 millones de personas viven en pobreza absoluta.

La situación educativa de los mismos países presenta complejos problemas derivados de estas mismas dinámicas estructurales. Las tasas de analfabetismo varían entre 30% en Chiapas, 44% en Guatemala, 25% en Honduras y El Salvador y 22% en Nicaragua. Los problemas educativos muestran problemas de eficiencia interna, ya que en toda la región menos del 43% de los alumnos que se inscribe en primer grado completa el ciclo primario.

Si bien es cierto que estas cifras presentan grandes retos para los gobiernos regionales, mucho más crítica es la situación educativa de los pueblos indígenas donde el analfabetismo alcanza entre el 50% y 66% de la población adulta. Más de la mitad de los adultos indígenas de la región mencionada carece de instrucción.

La necesidad de un diagnóstico global de la realidad educativa de los pueblos indígenas y otros pueblos originarios se plantea en un momento en el cual la situación de la población indígena recibe un fuerte impulso de sus organizaciones, de organizaciones no gubernamentales, fuerzas políticas independientes y especialmente de la comunidad internacional. Así por ejemplo *el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales* de la Organización Internacional del Trabajo ratificado por varios países del área en su *artículo 27* insiste en que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas se desarrollen y apliquen en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares. *El artículo 28* recomienda que los países adopten disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. Este convenio ha dado margen a acuerdos regionales que deberán ser impulsados por los propios gobiernos.

En el caso guatemalteco el *Acuerdo sobre Derechos e identidad de los Pueblos Indígenas* firmado el 31 de marzo de 1995 por el gobierno y la guerrilla de este país postula *una reforma educativa*. El fin de esta reforma será que el sistema educativo nacional reconozca e incluya en sus programas *la diversidad cultural y lingüística*, así como los valores, contenidos y formas de la educación indígena. Para su realización el gobierno se compromete a impulsar una reforma del sistema que tome en cuenta la descentralización y regionalización de la educación, la participación activa de las comunidades en la definición de contenidos curriculares y el incremento del presupuesto para educación.

Por otra parte los resultados de la *Mesa 1 sobre Derechos y Cultura Indígena* de los acuerdos de paz firmados entre el gobierno de México y el EZLN en el tema *Educación*, plantea el derecho al uso, promoción y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas. Propone que en el área de educación indígena, el personal tanto directivo como docente sea indígena así como establecer sistemas de apoyo y becas para la educación y la creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas. También exige reconocer a los pueblos indígenas el derecho a participar en la formulación de los planes, programas y proyectos dirigi-

dos a sus comunidades y finalmente la creación del Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas.

La importancia de estos acuerdos radica en que representan una posibilidad de lograr reformas estructurales de la sociedad. Estos acuerdos se basan en reivindicaciones ancestrales de grupos que actualmente forman parte de un escenario político del cual el estado no puede prescindir si realmente está interesado en una paz duradera.

## Situación actual de la educación en la región mesoamericana

La región geográfica contemplada por el Diagnóstico comprende dos extensas franjas geográficas. La primera abarca la región maya mesoamericana en la cual se incluyen los Altos de Chiapas (México), Guatemala, Belice, El Salvador y el occidente de Honduras. La otra está conformada por la Costa Caribeña de Nicaragua habitada por pueblos indígenas y otros pueblos originarios.

La región del diagnóstico presenta un panorama humano multilingüe y pluricultural integrada por *36 grupos indígenas*, la mayoría hablantes de lenguas mayas y misumalpanas, y una población de orígenes mestizos, afrocaribeños y extranjeros. con base en los datos disponibles se estima que la población indígena de la RED, supera a los 6.5 millones de personas, que en su gran mayoría habitan las áreas rurales.

La dinámica educativa de los pueblos indígenas es resultado de la convergencia de problemas tanto de cantidad como de calidad de los servicios educativos. Muchos de los recursos destinados ala educación se concentran en las áreas urbanas. El problema de la calidad está relacionado principalmente con la ausencia de un enfoque curricular cultural y lingüísticamente pertinente en las áreas indígenas. la ideología dominante ha visto la diversidad lingüística y cultural como un obstáculo a la unidad nacional y al "progreso" social. La escuela ha sido utilizada por el Estado como una institución homogenizadora.

A partir de los años 50 en México y desde los 80 en otras partes de la región, la educación bilingüe se ha presentado como una alternativa para la educación en áreas indígenas. Originalmente los métodos bilingües fueron plantados en el marco de la política indigenista como una

forma más efectiva de integrar a los indígenas al proyecto modernizador de la sociedad nacional. Estos modelos no pretendía cambiar la estructura desigual de las relaciones sociales en que las lenguas y culturas indígenas están inmersas, sino nada más utilizar la lengua materna para facilitar la castellanización y la transmisión de contenidos esencialmente urbanos y occidentales.

La difusión de programas bilingües, sin embargo, dio paso a la evolución de concepciones educativas más flexibles frente a la diversidad y ha tenido importantes consecuencias en cuanto a la instrumentación de programas cultural y lingüísticamente pertinentes. Uno de ellos ha sido impulsar la sistematización de la escritura de los idiomas indígenas. Hoy en día, la mayor parte de las lenguas indígenas cuentan con alfabetos, gramáticas y materiales impresos. Otro efecto ha sido la formación de un creciente número de educadores y profesionales indígenas, muchos de los cuales desempeñan actualmente papeles de liderazgo en la construcción de nuevas propuestas educativas para sus pueblos.

Durante los últimos 10 años algunas instituciones oficiales de la región, tal como el Ministerio de Educación de Guatemala, la Dirección General de Educación Indígena de México y el Ministerio de Educación de Nicaragua, han propuesto modelos curriculares diferenciados para los niños indígenas, fundamentados en una visión pluralista de la sociedad y el respeto a la identidad cultural de los Pueblos que esto implica. Estas propuestas están en sus etapas iniciales y enfrentan múltiples obstáculos en su implementación. En la actualidad todavía no constituyen una alternativa efectiva para la conservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas. El caso de los pueblos indígenas de El Salvador merecen una atención especial ya que es la población que se encuentra en más alto riesgo de desaparición. En Belice no existen programas educativos bilingües para la población indígena, ni para las minorías étnicas.

En el mismo período señalado han surgido numerosas iniciativas autogestivas de organizaciones e instituciones no gubernamentales que muestran mayor flexibilidad para responder a las expectativas educativas de los pueblos indígenas. Las organizaciones mayas en Guatemala

ya tienen diversas experiencias en el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras en modalidades formales y no formales, que pretenden dar nueva vigencia al sistema de valores y cosmovisión propia de los pueblos indígenas. Varias de estas iniciativas proponen cambios que no se limitan a los contenidos educativos, sino que también buscan la transformación de la labor educativa.

## Fines de la investigación

Uniéndose a las aspiraciones anteriormente mencionadas, la investigación referida tiene como propósito fundamental contribuir al conocimiento actualizado de la realidad educativa de los pueblos indígenas. El objetivo básico es fundamentar el diseño y ejecución de propuestas educativas, lingüística y culturalmente pertinentes y relevantes, que contribuyan al fortalecimiento de su identidad cultural, a su desarrollo sostenible, al diálogo intercultural con el resto de la sociedad en cada país, a la construcción de la paz y al respeto de la diversidad de la región.

Con base en los resultados del diagnóstico de la realidad educativa se trazarán las líneas maestras de un modelo de educación para pueblos indígenas, se identificarán aquellos *elementos* que puedan y deban ser desarrollados por *el modelo educativo nacional* en cuanto destinado a una *sociedad pluricultural.* A partir de ello se elaborará una propuesta preliminar sobre los componentes del modelo de educación para pueblos indígenas que debieran ser desarrollados en el curriculum de *educación para los mestizos* con miras a una *educación realmente intercultural.* Se trata entonces de transformar el sistema educativo hacia una educación que tome en cuenta la diversidad cultural. El reconocimiento y *valoración positiva de la heterogeneidad cultural* deberán reflejarse en la práctica educativa. También se hará una propuesta preliminar para un programa de formación y capacitación de educadores indígenas y de otros pueblos para la instrumentación del nuevo modelo de educación.

Finalmente se buscará contribuir al establecimiento y puesta en marcha de un sistema de información educativa entre las unidades na-

cionales participantes en el diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas y originarios.

El diagnóstico de la realidad educativa de os pueblos que forman parte del presente estudio tendrá al final tres productos concretos:

1. ***La Investigación***
   - Descripción del modelo de educación endógena tradicional.
   - Descripción y evaluación del modelo de educación exógena que incluye listado de modelos curriculares, evaluación de los esfuerzos de educación formal y no formal que se han realizado en el área.
   - Descripción del encuentro de ambos modelos (endógeno y exógeno) y sus puntos críticos.
2. ***Elaboración de líneas maestras de un modelo de Educación para pueblos indígenas.***
3. ***Establecimiento y funcionamiento de una red de comunicación e información, entre las 6 unidades nacionales participantes (12 contrapartes).***

## Metodología

La investigación planteada tiene un enfoque cualitativo y tomará en cuenta una muestra de *176 comunidades* en donde se consultará a cerca de *4.400 personas.* En cada comunidad se consultará a un promedio de 25 personas. Los pueblos a ser consultados incluyen grupos mayas, nahuas, garífunas, miskitos, xinkas, sumos, ramas, pipiles y lencas.

La metodología de investigación se enfocará en el conocimiento de los programas educativos vigentes en las comunidades indígenas y de las aspiraciones educativas planteadas por los pueblos mismos. Para estos fines se utilizará el *diagnóstico participativo*, una metodología de investigación cualitativa en la cual los involucrados se convierten en sujetos activos para el análisis y transformación de su situación educativa. El proceso de diagnóstico se desarrollará a través de consultas comunitarias. La investigación contempla el uso de tres procedimientos: *grupos focales, historia de vida y observación directa en aulas.* Los prime-

ros permitirán conocer los programas educativos vigentes en las comunidades indígenas y las aspiraciones educativas planteadas por estas. En ellos participarán alumnos, maestros, agentes educativos, padres de familia, líderes de las comunidades, autoridades locales entre otros. La historia de vida dirigida a ancianos(as), las observaciones de las interacciones familiares y consultas ayudarán a la reconstrucción de las formas de educación endógena y su relación la escuela. La observación de aula buscará analizar la práctica docente de la educación formal y su impacto dentro de la comunidad.

Este elemento participativo será complementado con la recolección de información estadística y documental disponible en las instituciones y organizaciones trabajando en el ramo. Las fuentes documentales aportarán datos sobre la cobertura de los servicios, los referentes teóricos de la filosofía, objetivos de los programas y proyectos existentes. La consulta de especialistas educativos contribuirá al conocimiento de la problemática.

Tanto la discusión y análisis de la problemática como el diseño de la investigación y el análisis de resultados se harán a través de *talleres locales y regionales* que permitan una visión amplia e intercambio de información entre las dieciséis instituciones y organizaciones que se encuentran participando. El proyecto tendrá una duración de 15 meses y concluirá en septiembre de 1997.

## Problemas identificados en la educación exógena

Dentro del marco de la preparación para la investigación diagnóstica se lograron definir cinco problemas comunes en los procesos educativos exógenos que serán investigados en los diferentes países a ser consultados. Estos cuestionamientos son frutos de las experiencias de profesionales y teóricos involucrados en el campo educativo y servirán de hilo conductor para analizar la práctica. Entre los problemas identificados se encuentran:

1. La limitada implementación de la educación bilingüe
2. Los contenidos curriculares inadecuados de los programas educativos escolarizados

3. Los problemas de las prácticas pedagógicas actuales
4. La escasa vinculación entre el sistema educativo y la comunidad
5. El limitado acceso a formas de educación media, superior y extraescolar en el área rural e indígena.

### *La limitada implementación de la educación bilingüe*

La educación bilingüe se entiende como un programa educativo en el cual se utilizan dos lenguas como medio de instrucción. En el contexto latinoamericano esto usualmente implica el uso de la lengua dominante o nacional y de una lengua indígena. Originalmente este método fue planteado en el marco de la política indigenista como una forma más efectiva de integrar a los indígenas al proyecto de sociedad nacional.

La educación formal en las áreas indígenas de los países mencionados se ha desarrollado según la idea del *modelo asimilacionista* que *postula la homogeneidad* cultural y lingüística como prerequisito par a la construcción de *la identidad nacional la identidad nacional* y el *progreso social.* Las escuelas por lo tanto se han encargado de la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad "civilizada" a través del método directo de castellanización, en el cual se utiliza el castellano como única lengua de instrucción. Este tipo de programas ha sido definido por las ciencias de la educación como *programas de sumersión.* El resultado de este método ha sido muy pobre.

Los primeros programas de educación bilingüe implantados en la región durante los últimos 30 años aprovecharon la lengua materna (LI) durante los primeros años de la escuela para alfabetizar y castellanizar a los alumnos indígenas. Una vez concluida esta etapa se dejaba de usar la lengua indígena y el niño recibía el resto de su educación en castellano (L2). Este modelo de transición perseguía una educación final monolingüe en la lengua oficial dominante.

A pesar del enfoque pluralista de algunos de los programas contemporáneos, el panorama actual de la región continúa reflejando la experiencia en educación indígena heredada de las décadas anteriores orientada hacia el uso exclusivo de la segunda lengua y su actitud de in-

diferencia o desprecio hacia las lenguas indígenas. El sistema de educación bilingüe intercultural, tal como se implementa en la actualidad, adolece del tratamiento serio del carácter intercultural y se dirige básicamente a la población indígena.

Evidencias preliminares observadas en Chiapas, Guatemala y la Costa Atlántica de Nicaragua, sugieren que la mayoría de los programas bilingües padecen serios problemas al llevarse a la práctica. En particular se nota que las lenguas indígenas se estudian y se utilizan en su forma escrita en un número reducido de salones de clase. El uso de las lenguas indígenas se reduce en la mayoría de los casos al uso de la lengua hablada para facilitar la comunicación maestro-alumno y para traducir materiales académicos escritos en castellano. Por otro lado la enseñanza del castellano como segunda lengua sufre de severos problemas metodológicos. la mayoría de niños indígenas egresados de los programas bilingües tienen un manejo muy reducido de esa lengua.

Entre algunos problemas identificados en la implementación de programas bilingües se encuentra que la gran mayoría de los maestros indígenas trabajando en la región fueron educados según el *modelo bilingüe sustractivo*, caracterizado por el desprecio de las lenguas y culturas indígenas. Mucho maestros bilingües desconocen el sistema de representación gráfica y la estructura gramatical de su lengua materna y los programas de formación y actualización docente no reconocen la necesidad de ofrecer una preparación lingüística a los maestros. A ello se agrega que un número elevado de maestros no-indígenas son los responsables de la instrumentalización de programas educativos bilingües destinados a la población indígena. Frecuentemente se observa también que maestros indígenas son enviados a comunidades en donde no se habla la lengua que ellos dominan. Maestros asimilados a la cultura urbano occidental y desvinculados de sus comunidades de origen, contradictoriamente son a menudo los responsables de llevar a cabo programas que se proponen revalorizar la cultura indígena.

Aparte del problema de personal se ha observado también que en muchas comunidades hay un rechazo hacia la educación bilingüe, lo cual es resultado, por un lado, de la dinámica sociolingüística que otorga un status inferior al uso de las lenguas indígenas ante la cultura he-

gemónica, y por otro, a la incapacidad de los maestros para explicar a los padres de familia el propósito de la enseñanza de ambas lenguas.

Un fuerte consenso entre las ciencias sociales y educativas sugiere que *el uso de la lengua materna* en la escuela dentro del contexto de un programa bilingüe de mantenimiento, fortalece el desarrollo intelectual y lingüístico del alumno, refuerza su identidad y vigoriza la práctica de sus derechos culturales. Es necesario destacar que no es suficiente el conocimiento y manejo que los niños tienen de su lengua materna a los seis años de edad. Los estudios más recientes indican que se necesitan por lo menos 12 años para lograr un dominio efectivo de la lengua materna.

### *Los contenidos curriculares inadecuados de los programas educativos escolarizados*

Se entiende por contenidos curriculares el conjunto de habilidades, conocimentos, actitudes y valores que se pretende impartir a través del proceso educativo. Los contenidos curriculares que se manejan en un programa educativo deben estar organizados en un plan y programa de estudio que permitan al docente desarrollar sus clases de una manera coherente. Diversos estudios empíricos sobre la calidad educativa en América Latina señalan el efecto positivo que tiene en el aprendizaje el uso de un curriculum bien diseñado.

Durante los años 80 aparecieron en Latinoamérica diversas propuestas educativas que contemplan además de un enfoque pedagógico lingüísticamente apropiado, la reorientación de los contenidos cruciales de los programas escolarizados hacia la inclusión de elementos de las culturas indígenas. Los programas contemporáneos de *educación maya* y educación *bilingüe intercultural* pretenden mantener y desarrollar no solamente las lenguas, sino también otras manifestaciones de las culturas indígenas como sus valores, costumbres, prácticas productivas, conocimientos y aspiraciones como pueblos. Sin embargo, las instituciones que han emprendido esfuerzos de esta naturaleza enfrentan diversos obstáculos operativos y conceptuales para colocar los contenidos culturales indígenas en el centro del proyecto educativo. El resulta-

do es que muchos maestros trabajando en estos programas, aún los más comprometidos con el objetivo de reivindicación cultural, ni tienen con qué orientar sus decisiones curriculares cotidianas, dejando a la suerte el desarrollo del programa y el aprendizaje de los alumnos. La desarticulación curricular del componente cultural contribuye al limitado y superficial tratamiento que reciben las culturas indígenas en algunos programas.

Por su parte las leyes que reglamentan la educación en algunos países de la red restringen el desarrollo de programas culturalmente pertinentes. En el caso de México, la Constitución y la Ley General de Educación exigen que el curriculum en todas las escuelas públicas tenga una orientación nacionalista y cívica. Este enfoque es contradictorio con los objetivos del programa oficial bilingüe, el cual se dirige a la consolidación de la identidad étnica y de los valores culturales del niño indígena.

Hasta el momento la gran mayoría de programas que contemplan las lenguas y culturas indígenas como parte integral de su currícula, se dirigen exclusivamente a los estudiantes indígenas sin involucrar a los mestizos. La construcción de la paz y el respeto a la diversidad requiere que la sociedad en su conjunto participe de los beneficios de estos programas. Esto significa reconocer que existen varias culturas y que todas ellas tienen el derecho a desarrollarse y reproducirse en una relación de respeto mutuo.

### *Los problemas de las prácticas pedagógicas actuales*

Actualmente muchas de las prácticas pedagógicas de los países de América Latina no contribuyen al aprendizaje de los alumnos y mucho menos a su capacidad de transformar la realidad. Entre las prácticas más comunes se encuentran que la instrucción enfatiza las clases magistrales mientras que los alumnos copian con pocas oportunidades de plantear preguntas. La lectura y memorización de textos dan pocas opciones para que los estudiantes trabajen activamente con el material. Numerosos estudios han demostrado que la falta de aprendizaje estudiantil y la reprobación y deserción escolar que eventualmente resul-

tan, son fenómenos pedagógicamente inducidos por prácticas de este tipo. Se ha comprobado que las prácticas hegemónicas en el salón de clase refuerzan la pasividad y dependencia y reducen radicalmente la oportunidad de aprendizaje. Tales prácticas se contraponen con la orientación tradicional de la socialización familiar y comunitaria de los pueblos indígenas basada en el aprendizaje activo. La educación informal en los pueblos indígenas se fundamenta en el desarrollo de habilidades prácticas para la vida y para el mantenimiento del orden social y cósmico. Los niños aprenden principalmente a través de la observación y la imitación de los adultos asumiendo gradualmente responsabilidades para el mantenimiento de la familia.

Cuando el niño indígena entra en la escuela, se encuentra en territorio desconocido, en el cual los estilos de aprendizaje valorizados en su casa, de repente no funcionan. Usualmente se enfrenta a una situación en la que debe aprender casi exclusivamente a través de la exposición docente sin la posibilidad en ensayar en contextos significativos las nuevas habilidades adquiridas. La discontinuidad cultural entre los estilos de aprendizaje valorizados en la casa y la escuela contribuye a la alienación y crea dificultades en el aprendizaje. A ello se suma que las reducidas expectativas que tienen muchos docentes de sus estudiantes indígenas perpetúa la incidencia de fracaso escolar.

Cualquier programa que pretenda retomar los valores culturales indígenas en la escuela debe asegurar la vigencia de la cultura no solamente en los contenidos curriculares, sino también como parte integral de una nueva pedagogía.

### *Escasa vinculación entre la escuela y la comunidad*

La ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente en el medio rural e indígena ha creado una desvinculación entre las comunidades y las escuelas que en ellas funcionan. Históricamente las escuelas han mantenido una postura paternalista y despreciativa hacia las comunidades reforzando la desconfianza que sienten los padres da familia hacia la escuela. El rechazo por parte de los padres de familia de un sistema que no les respeta y que no satisface sus expecta-

tivas educativas se ha interpretado por parte de los maestros como una falta de interés de las comunidades en la educación.

El modelo pedagógico vigente en las escuelas rurales ha contribuido a esta dinámica. La premisa de la pedagogía tradicional, ampliamente conocida como *modelo de transmisión*, es que el maestro debe impartir conocimientos y habilidades a alumnos que no los tienen. Implícito en este modelo hay un rechazo al conocimiento vivencial que ya tiene el niño. Este modelo implica una relación desigual entre maestro y padres de familia, escuela y comunidad, que imposibilita la participación activa de la comunidad en la autogestión de la escuela. Otra manifestación de la desvinculación escuela-comunidad es la separación existente entre los procesos formativos promovidos por la escuela y la actividad productiva de la comunidad.

### *Limitada disponibilidad de educación media, superior y extraescolar en las áreas rurales e indígenas*

Actualmente la gran mayoría de las propuestas educativas destinadas específicamente a los pueblos indígenas se dirigen a la población infantil, tendiendo a ignorar las aspiraciones de jóvenes y adultos que quieren continuar su educación. Este problema se agudiza por la falta de alternativas educativas extraescolares y de formación continua, es decir educación no formal que permitiría la superación de problemas de analfabetismo y de desarrollo.

Los avances que se logran producir en los primeros años de la educación primaria, no tienen continuidad y en el momento que el proceso de enseñanza bilingüe se interrumpe, los niños no alcanzan a tener la solidez necesaria en su propio idioma para asimilar conceptos en una lengua distinta a la suya, esto a su vez favorece la deserción escolar. Además de ello cuando los jóvenes de las comunidades buscan la continuación de sus estudios a nivel medio y superior se encuentran con poca disponibilidad de servicios.

## La educación endógena

En cuanto a la educación endógena solo existen estudios aislados hechos especialmente por antropólogos, entólogos y psicólogos. Como educación endógena se entienden los procesos de socialización primaria transmitidos en el seno de la familia y la comunidad. Estos conocimientos incluyen la religión, la filosofía, las normas y valores morales, el idioma, los conocimientos sobre medicina y formas de reproducción económica y actividades prácticas para la sobrevivencia de las comunidades. A través de la educación endógena se transmiten valores como el trabajo, la solidaridad, el respeto, el sentido de responsabilidad. La enseñanza tiene un enfoque práctico contextualizado y se transmite por medio de la imitación de los adultos, la observación y la repetición de actividades que luego se complementan con explicaciones y demostraciones por parte de los adultos. Parte integral del presente diagnóstico será entonces rescatar los elementos de la educación endógena que pueden formar parte integral del curriculum de educación nacional.

Los conocimientos y experiencias que genere la investigación se darán a conocer a las comunidades participantes, a las agencias internacionales cooperantes, a los gobiernos nacionales involucrados y a las organizaciones educativas. *A partir de los resultados se impulsarán reformas educativas y se elaborarán proyectos estratégicos* para superar algunos de los graves problemas que enfrenta la educación en la región investigada.

## Notas

1 El presente artículo fue elaborado por Vilma Duque, coordinadora del proyecto en Chiapas por parte de la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT). Este se basa en los protocolos preparados para la presente investigación. Los protocolos fueron escritos por la FRMT, la pedagogía Margaret Freedson, la UNESCO y Los Países Bajos.

2 Entre estas organizaciones se encuentran universidades como CESMECA/UNICACH y UNACH de Chiapas, México. La Universidad Rafael Landívar y la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios en Guatemala. La Universidad URACCAN de Nicaragua. Entre las Organizaciones no gubernamentales se cuenta con la colaboración de: Kichin Kojonel, Sociedad El Adelanto, CECMA en Guatemala, Kokchi Belice, CONPAH en Honduras y RAIS en El Salvador.

# 13

# LA PERTINENCIA CULTURAL EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS INTEGRALES PARA LA PRIMERA INFANCIA DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN CHILE

*María Victoria Peralta*

## Introducción

La atención integral y educacional a los párvulos indígenas de América Latina a través de programas complementarios a la familia, es una linea que se ha estado implementando en la región en forma creciente y sostenida. Vinculada a la expansión que tienen los programas para la infancia que se han creado en especial para los sectores económicamente pobres, y para el ámbito rural, tienen como promedio una existencia de 20 años,[1] en los países que tienen población indígena. En la mayoría de los casos, esta expansión se inició como consecuencia de la universalización de la educación primaria o básica, la que paulatinamente ha estado insertando programas para preescolares adscritos a estos mismos establecimientos. Más recientemente, han surgido otras iniciativas como parte de programas de desarrollo comunitario u otros más específicos destinados a atender necesidades educativas vinculadas con una educación culturalmente pertinente.

Por tanto, la atención a párvulos de comunidades indígenas es una realidad existente en casi todos los países latinoamericanos, que se ha realizado la mayoría de las veces, sin una orientación muy definida, y por tanto, con escaso apoyo interno (de las propias comunidades indígenas) y externo (debido al rol secundario que equívocamente se le asigna al nivel inicial dentro de las muchas problemáticas de la educación latinoamericana), produciendo situaciones muy poco analizadas

y menos aún evaluadas, que permitan un desarrollo más adecuado de estos programas.

Dentro de esta situación generalizable a América Latina, Chile se presenta como un país que desde hace décadas ha estado también atendiendo a párvulos de comunidades indígenas, especialmente a través de instituciones religiosas y escuelas públicas, y últimamente a través de ONGs, Corporaciones privadas como es el caso de la Fundación Integra (ex Funaco), e instituciones especializadas en el nivel, como es el caso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Sin embargo, por la problemática socio-cultural que el país históricamente ha tenido respecto a su población indígena, y por tanto, a la falta de reconocimiento de sus culturas que se refleja entre otros, en una escasez de políticas hacia el sector[2] y sus consiguientes recursos, la atención a los párvulos de los diferentes pueblos indígenas, ha estado supeditada a toda la situación nacional en cuanto a la educación de estos sectores. Esto significa una escasa consideración a desarrollar programas específicos y válidos para las necesidades de los pueblos indígenas, traduciéndose la mayoría de las veces las acciones que se implementan en una fuerte aculturación. En tal sentido, son muy recientes los intentos de encuentro y de trabajo conjunto entre los organismos estatales y las comunidades indígenas,[3] en función a una atención y educación más pertinente para los niños, sus familias y comunidades.

Desde 1991, dentro del contexto de redemocratización del país y de implementar las nacientes políticas sociales y educacionales para el sector, JUNJI ha estado desarrollando el "Programa de atención a párvulos de comunidades indígenas", que por sus características, experiencia y resultados alcanzados, pensamos que es interesante analizar y compartir en un ámbito especializado, ya que aporta al conocimiento de un área que no sólo presenta escaso desarrollo en Chile, sino en toda América Latina en general. Esta situación, se detectó en el primero y único "Seminario de análisis de Programas de atención Integral a párvulos indígenas" que se ha realizado, que fue organizado por OEA, en Quito en 1992, evento en el que se trató de establecer un panorama general en esta materia, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos, llegándose a la conclusión ya señalada.

Por ello, a través de esta ponencia, deseamos relevar el tema de la atención educacional de los párvulos indígenas y enfatizar la importancia de incorporarlo en las diferentes instancias que analizan el desarrollo de programas educativos en los pueblos indígenas, como es este importante Congreso. No está demás destacar la enorme importancia que tienen los primeros seis años de vida en la formación humana como lo señala todo tipo de investigaciones, desde todo punto de vista: afectivo, intelectual, sicomotor y cultural en este caso. Ello amerita una revisión más acuciosa de lo que se realiza en este ámbito, y un mayor apoyo interdisciplinario y de recursos a lo que las comunidades indígenas, con diferentes organismos, están realizando.

Destacamos por último, que todo este planteamiento se hace a partir de lo que son los paradigmas fundantes de la educación inicial, que se postula como complementaria a la labor de la familia y la continuidad y con un profundo respeto a los niños, sus características y necesidades. Por ellos, que pensamos que deben guiar el supremo interés de todos los programas supuestamente orientados hacia su desarrollo, es que reiteramos la importancia de preocuparse seriamente de las múltiples complejidades que el tema tiene. Dentro de ello, lo realizado por JUNJI hasta el momento aporta en varias lineas, existiendo otras áreas, necesarias de profundizar y mejorar. Sin embargo, sólo con una labor compartida con todos los que pueden aportar en este campo, partiendo por las propias comunidades indígenas que ya han sido actores principales en ello, podrá optimizarse lo que como país podemos hacer en tal sentido. A ello convoca el presente trabajo, que ofrecemos a consideración.

## Fundamentos y principios básicos en que se sustenta el "programa de atención a párvulos de comunidades indígenas" de Junji

El programa que se ha desarrollado, tiene sus bases en los diferentes tipos de fundamentos que se exponen a continuación, haciéndose una breve reseña, en cada uno de los casos, de las ideas-fuerza que han constituido hasta el presente, el marco referencial básico.

Estos fundamentos son básicamente:

- Legales
- Político-sociales.
- Socio-antropológico-culturales, y
- Educacionales y curriculares

### *Fundamentos legales*

Los fundamentos legales del "Programa de atención a párvulos de comunidades indígenas" de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, tienen dos vertientes principales: por una parte, la que se deriva de los objetivos que le establece la Ley N° 17.301, al crearla en 1970 como institución pública encargada en específico de la atención a los párvulos chilenos, y por otra parte, los que surgen de la Ley N° 19.253 también llamada "Ley Indígena", que se promulgó el 5 de mayo de 1993. Esta última, junto con establecer "normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas", señala en su Título III artículo 32, una clara línea en el ámbito educacional, en cuanto a desarrollar una educación intercultural bilingüe, orientación que ha sido especificada en trabajos posteriores.[4]

Respecto a los objetivos que establece la Ley N" 17.301, éstos se refieren a tres principales líneas de acción: la de promoción de la atención al párvulo en todo el país; la de tipo normativa en materias del sector, y la de ejecutor directo de programas. Por la relevancia se estos objetivos, se detecta la importancia que tiene que la institución trabaje en el tema de la atención a párvulos indígenas, ya que lo que realice, sirve de apoyo y orientación a otras instituciones afines.

Uniendo ambos tipos de objetivos que se desprenden de los dos cuerpos legales citados, y asumiendo el mandato que como institución pública éstos le demandan, surge claramente, la base legal y la obligatoriedad que tiene de abocarse a estas materias a nivel nacional. A ello se suma, todo lo suscrito por Chile, en el ámbito del derecho internacional, en especial, todo lo referido a la "Convención sobre los Derechos de los niños", y en especial, el derecho a una identidad cultural (Artículo 29, letra c).

***Fundamentos político-sociales***

Dentro de las políticas de Gobierno de Don Patricio Aylwin Azócar (1990-1994) y de Don Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) la atención a los niños y a las familias de las comunidades indígenas ha surgido como un sector de alta prioridad en los respectivos Programas de Gobierno, dados los siguientes antecedentes:

a) Al constituirse los pueblos indígenas y sus diversas demandas, como un grupo focal de atención, en función a una deuda social largamente mantenida por el Estado de Chile hacia estos sectores, todo ello en el marco de una redemocratización del país, que pretende una mayor equidad social.
b) Al constatarse que las comunidades indígenas se encuentran entre los sectores más pobres de la población, por lo que se han incorporado al "Programa de superación de la pobreza", que postula una línea de participación y trabajo horizontal en la solución de sus diversos problemas.
c) Al detectarse que dentro de los problemas educacionales del país, la atención educacional en los sectores de concentración de población indígena presenta serias dificultades, tanto de calidad, diversificación, como equidad. En el sector preescolar, se agrega además el tema de la cobertura.

## *Fundamentos socio-antropológicos y culturales*

En el desarrollo de programas educacionales dirigidos a cualquier cultura específica como es el caso de las de los pueblos indígenas, surge en forma relevante el tema cultural, como una variable fundamental a tener presente a través de todo el aporte que la sociología y la antropología cultural entregan en este campo. El considerar bases socio-antropológicas-culturales aparece como sustancial, ya que toda propuesta educacional debe partir de un profundo respeto y conocimiento de los sistemas sociales y culturales de los pueblos involucrados, por lo que se requiere de la óptica, de la metodología y de los contenidos que estas ciencias otorgan. Siendo muchos los insumos que se pueden obtener de ellas, para el desarrollo de programas se han tenido presentes a lo menos las siguientes orientaciones derivadas principalmente del concepto de cultura.

### *a) La cultura como sistema*

Al destacarse que la cultura es un sistema, se evidencia la sustentación, interacción e interdependencia que hay entre sus diferentes componentes ya sean ideacionales o materiales. Esta característica se plantea como esencial de tenerla presente, ya que la educación –por su naturaleza– promueve habitualmente cambios culturales a través de los educandos, que no siempre son analizados en función a las consecuencias que pueden producirse al afectar alguno de estos componentes en relación al sistema total, por lo que se pueden generar situaciones inadecuadas o no deseadas.

A lo dicho, cabe considerar la dificultad existente de "aprehender" todo sistema cultural, ya que por una parte, sus componentes relaciones e interdependencias no son en la mayoría de los casos, evidentes, sino muchas veces, son subyacentes e imperceptibles, creando delicadas redes en permanente reacomodación; por otra, porque cabe tener presente que nunca se logra definir cabalmente un todo tan complejo como es una determinada cultura. Ni su dinamismo ni las limitaciones de los procedimientos, ni los sesgos de sus "portadores", pueden dar cuenta cabal de ellas, ya que un sistema socio-cultural determinado, siem-

pre será mayor que todo intento existente para captarlo o reducirlo, como sucede con todo lo humano.

### *b) El carácter significativo que tiene la cultura para quienes la crearon*

Al subrayarse que la cultura es un sistema "significativo", desea evidenciarse el proceso selectivo que implica, y por tanto, el valor y sentido que ésta tiene para quienes la sienten como suya. De esta manera se alude por una parte, a tener presente que sus expresiones no son producto de la casualidad, sino la resultante de un proceso de selección histórica en una optimización permanente de un sistema que responda adecuadamente a lo que ese colectivo humano considera válido y necesario para sí. Dicho en otros términos, se debe considerar que toda cultura tiene una connotación sicológica, por tanto con sentido afectivo y cognitivo para la comunidad que la creó y que la reelabora, lo que la hace ser insustituible para ellos.

De lo expresado, se desprende la importancia que tiene el asumir la posición de un "relativismo cultural", en especial cuando un educador no pertenece a la cultura especifica de sus educandos.

Por otra parte, también cabría reconocer, que si bien es cierto que habrían ciertos sistemas y por tanto, significados que se configuran como específicos para una colectividad humana, y que tienen los mayores niveles de sentido, (coherencia, diferenciación y fuerza integradora), hay otros, más amplios que permiten ser compartidos desde diferentes aproximaciones, posibilitando la coexistencia y vinculación de culturas diferentes, en ámbitos espaciales de gran extensión. Esta situación que introduce una *dimensión espacial de sistemas y significados compartidos*, hace que se pueda hacer alusión a contextos culturales más amplios como serían las culturas regionales, nacionales, subcontinentales (Latinoamérica), sub-mundiales (occidental, oriental) y mundial, planetaria o global, que son todas dimensiones que –de una u otra forma– se han trabajado educacionalmente, y que habría que definir con mayor precisión para una adecuada selección cultural.

### *c) Toda cultura es esencialmente un proceso creativo, por tanto singular, de una comunidad humana, y como tal, constituye patrimonio de toda la humanidad*

Este planteamiento pretende destacar el valor que encierra en sí la cultura como proceso creativo, constituyéndose así, por tanto, un patrimonio único, no sólo de la comunidad que la creó, sino de la humanidad entera ya que expresa otra propuesta de vida que configura parte del amplio repertorio que los hombres han generado como búsqueda y respuesta a ambientes y necesidades diferentes.

De esta forma, se postula una actitud de respeto por cada uno de los "sistemas de vida" construidos colectivamente, y el reconocimiento del derecho de autodeterminación que tiene cada comunidad respecto a su propio patrimonio cultural, y forma de vivir, en definitiva.

### *d) Todo sistema cultural, está configurado por creaciones adicionales y materiales que son respuestas relativas a necesidades de toda índole que tienen las comunidades humanas*

En este punto se quiere destacar en una primera aproximación, la necesidad de tener presente que toda cultura está configurada siempre por creaciones tanto ideacionales (creencias, valores, teorías, simbologías, tecnologías, normas, etc.), como materiales (productos elaborados artesanalmente y/o industrializadamente para la sobrevivencia y desarrollo humano), por lo que cabe tener presente ambas dimensiones, cuando se desea "aprehender" toda cultura diferente a la propia y traducirla en un artículo educacional. Hacemos esta observación porque sucede habitualmente que la aproximación a culturas específicas, se hace a partir de culturas complejas, industrializadas, donde habitualmente hay una gran producción y valoración de bienes materiales. Por ello, al enfrentarse a culturas que no han privilegiado necesariamente esa producción, (como las "populares", campesinas o las indígenas) además de ser catalogadas equivocadamente de "simples" o "pobres", su expresión se hace a través de currículos "folklorizados", que toman sólo aspectos externos de más fácil aprehensión y no aquellos vinculados a sus significados profundos.

Cabe señalar, que al destacarse en este punto la relación que tienen los bienes culturales con necesidades de todo tipo del ser humano, (que deben ser catalogadas como de "sobrevivencia física", y de "desarrollo humano", vinculadas con el sentir, pensar y valorar), deseamos resaltar *la fuerte vinculación que tiene todo bien cultural, con algún tipo de necesidad explícita o implícita que ese colectivo ha tenido o presenta en la actualidad*; por ello, es delicada todo tipo de "intervención cultural" tendiente a suprimir alguna de sus expresiones, y amerita que se hagan acabados estudios sobre el particular. Independientemente de los efectos que podría tener en todo el sistema cultural, su supresión podría significar dejar sin satisfacer alguna necesidad, que según sea su grado de primacía, podría desencadenar efectos no deseados en la búsqueda de su atención.

Por último al expresar que un sistema cultural es una "respuesta relativa", se quiere destacar una vez más, el carácter transitorio que toda cultura tiene en una dimensión temporal, ya que como todo lo humano, está en un permanente proceso de reelaboración y por tanto, de optimización. Este aspecto, se desarrolla con más detalle en el punto a continuación.

### *e) Toda cultura conlleva una base de estabilidad y de dinamismo, lo que le otorga un sello determinado y de apertura a la vez*

Este último aspecto que se desea destacar dice relación con el carácter que tiene la cultura, de *ser una creación siempre perfectible*, que se inserta dentro de un proceso de desarrollo que se sustenta –por una parte– en la tradición (entendida como la mantención de ciertos rasgos básicos), pero encontrándose a la vez, siempre abierta a modificaciones según sean las necesidades, también cambiantes de sus gestores, y de los procedimientos que tenga para ello. Esta última característica es la que nos permite referirnos al carácter dinámico que posee toda cultura, sus propios agentes y procedimientos para generar los cambios necesarios.

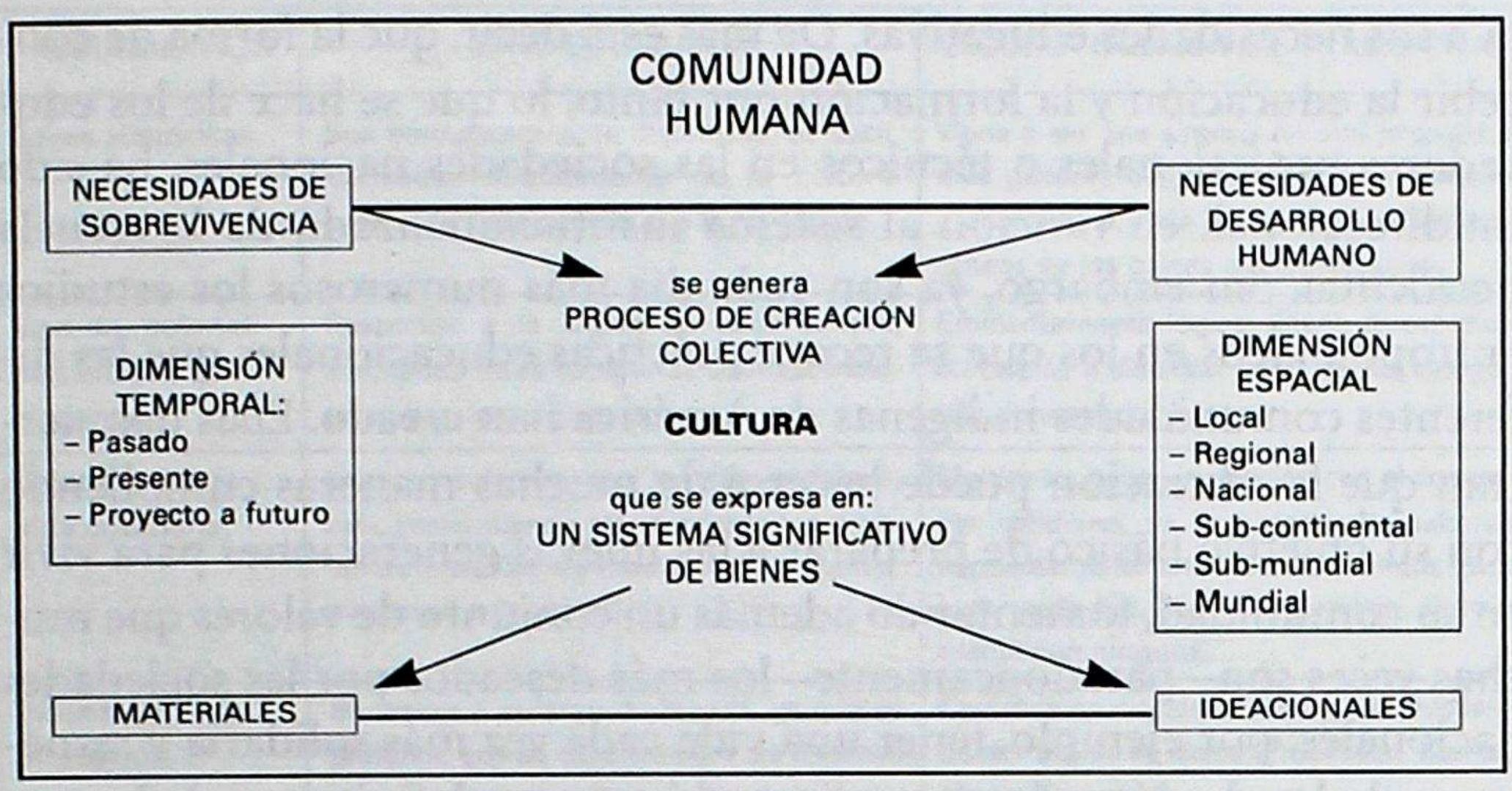
El tener presente esta característica, implica a su vez, considerar que la cultura involucra para todo participante en ella, *un conjunto de*

*recursos adaptativos*, que le permiten desenvolverse satisfactoriamente en ese medio, pero que a la vez, *nunca son del todo suficientes para satisfacer todas las necesidades*, porque éstas van también cambiando, acorde a nuevas exigencias, aspiraciones o cambios que se producen tanto por situaciones internas y externas. En tal sentido, cabe reiterar, que si bien es cierto que toda cultura se sustenta en un conjunto de significaciones que son transmitidas y que dan una cierta estabilidad básica para la vida colectiva humana, cabe tener presente, que a la vez presenta sus propios mecanismos de variabilidad y dinamización. Por ello, se hace necesario, no visualizar a las culturas con un carácter estático, cristalizado en el tiempo, tendencia que de una u otra forma se asume al querer plasmarla en una descripción, o programa destinado a ella. Si bien, un procedimiento de este tipo debe hacerse en algún momento necesariamente, cabe considerar que ya se han producido situaciones de variación a toda definición previa que se haya hecho de ella.

Por lo señalado, no se debe dejar de tener presente *la dimensión temporal de la cultura*, expresada en una tradición (pasado), en un presente, y en una proyección que siempre se está haciendo de ella a futuro, al planificar todo nuevo cambio.

Por último, cabe señalar que por este mismo carácter dinámico de la cultura, y por la variedad de componentes y situaciones que la configuran, que *ninguno de sus miembros puede ser portador total de ella*, ya que cada "representante" tiene el sesgo dado por su generación, sexo, posición y función que desempeña en ella. Este antecedente es esencial de tener presente, en función a los denominados "informantes claves", y a los intentos de plasmarla en etnografías, por acabadas que éstas sean. Lo recién expresado, no debe ser interpretado tampoco como un eludir esa responsabilidad de estudio, que la educación, de una u otra forma tiene que hacer suya si desea favorecer la pertinencia cultural en sus currículos; más bien lo que se pretende es invitar a una actitud más cuidadosa, cuando se entra a caracterizar una cultura y sus expresiones, por toda la complejidad que cada una encierra.

Básicamente, la orientación que se deriva de estas bases socio-antropológico-culturales, en función a traducirlas en fundamentos de un currículo educacional, se expresan de la siguiente forma:




## *Fundamentos educacionales y curriculares*

Los fundamentos educacionales, y en específico, los curriculares que se han considerado para el diseño del programa. Se han organizado en función a dos planteamientos básicos; por una parte, todo lo referido al tema de la *etnoeducación*, y por otra, el de *pertinencia cultural de los currículos*, inserto este último, dentro del tema de criterios de calidad esenciales para una educación parvularia o inicial.

En relación al tema de la *etnoeducación*, se plantea la necesidad de reconocer el *etnocentrismo* –y por tanto los prejuicios– que se tienen, hacia culturas diferentes a la propia, y por tanto a sus sub-sistemas, como sería en este caso, el educacional.

Llevando esta situación al campo de la educación, cabe reconocer que las sociedades nacionales, junto con todas sus instituciones formales, deben asumir que se posee un marcado etnocentrismo educativo que hace difícil el reconocer que puedan existir otras formas de "hacer educación" que la derivada de la cultura occidental, y por tanto, de concebir otros objetivos, contenidos y estrategias educacionales como válidos. Este planteamiento implica por tanto, reconocer la *etnoeducación* que los diferentes pueblos por siglos han elaborado, como una creación evidente y permanente que toda sociedad hace como respues-

ta a sus necesidades educativas. De más está decir, que la forma de concebir la educación y la formación por tanto, lo que se hace de los educadores profesionales o técnicos en las sociedades nacionales, ha sido unidireccional, en función al sistema institucionalizado de la escuela occidental. Sin embargo, ya son cada día más numerosos los estudios antropológicos en los que se recoge prácticas educacionales que las diferentes comunidades indígenas de América han creado. Ellas demuestran que la educación puede hacerse de muchas maneras cumpliendo con su objetivo básico de preparar a las nuevas generaciones para vivir en su comunidad, fomentando además un conjunto de valores que muchas veces son –paradójicamente– los más deseados por las sociedades nacionales; por ejemplo, tener una vida cada vez más solidaria y respetuosa de los demás y de su medio ambiente, en definitiva, más humana.

Por ello es que el conocimiento y valorización de la etnoeducación de los pueblos indígenas aparece como fundamental en todo programa que se desarrolle para y con ellos, ya que es un aporte que no sólo permitirá un mejor enraizamiento de la Educación con cada cultura, sino que se descubrirá que posibilita contar con un conjunto de elementos y situaciones educativas que muchas veces los más renovadores planteamientos de la educación "moderna" plantean como deseables, en especial en lo que se refiere a la educación infantil.

Siendo variadas las formas en que se realiza la etnoeducación en las comunidades indígenas, ya que habría tantas como culturas diferentes hayan, existen sin embargo, ciertos rasgos en común que se han recogido en diversos trabajos como los de E. Amodio o J. De la Fuente, que junto con otros estudios hechos por nosotros,[5] permiten ofrecer un cierto cuadro comparativo de ambos sistemas: por una parte, la etnoeducación de los pueblos indígenas y por otra, la "escuela occidental tradicional".[6] Cabe tener presente que en ambos casos se ha realizado un cierto estereotipo de estos sistemas, considerando sus características básicas, en función a poder establecer comparaciones, a partir de parámetros comunes a los dos modelos. Estas características se destacan en el cuadro a continuación:

| PARÁMETROS | ETNO-EDUCACIÓN | ESCUELA OCCIDENTAL TRADICIONAL |
|---|---|---|
| Bases Históricas | Son eminentemnente distintivas, es decir, derivadas directamente de la historia propia de cada pueblo que la ha creado. | Viene a ser una síntesis de una propuesta más general, surgida de toda la tradición grecoromana, más los aportes contemporáneos de los países industrializados. |
| Tipo de racionalidad en que se sustenta. | Responde a la lógica de cada cultura, aceptando otras categorías como la incertidumbre, lo mágico, etc. | Eminentemente lógica, lineal, dicotómica en cuanto a clasificar todo, en las categorías de verdad o falso. |
| Relación con la vida cotidiana. | Gran vinculación con la vida cotidiana, real, pretendiendo atender tanto los problemas inmediatos y mediatos de las personas en su comunidad. | Manifiesta poca vinculación con el acontecer cotidiano, ya que transmite saberes supuestamente universales y válidos para toda sociedad. No se relaciona íntimamente con ninguna. |
| Extensión de la Educación. | Se realiza a lo largo de la vida, ya que se pretende que se capacite para las distintas etapas que desarrollará dentro de la sociedad local. | Centrada en ciertos períodos, desarrollándose a través de ciclos (Preescolar, Básica, Media, Superior). |
| Agentes Educativos | La familia, la comunidad, y en algunas situaciones "especialistas" según sea cada caso (chamanes, artesanos, etc.). Hay roles intercambiables en lo educativo. | Son agentes externos a la comunidad, que asumen el rol educativo en forma especial, preparándose en Instituciones creadas para ello, lo que los habilita profesionalmente. Hay por tanto, una cierta "monopolización" del rol educativo y del saber. |
| Objetivos | Estrechamente vinculados con las necesidades de la comunidad, preparándose esencialmente para la etapa de adulto. | Son diferentes a las necesidades comunitarias; se centran más en los aprendizajes que cada etapa requiere. |
| Principios de enseñanza-aprendizaje | Se centran en especial en un "aprender haciendo"; en la observación, el "escuchar", el conversar, y en la experiencia. | Se utiliza mucho la exposición debiéndose realizar continuos procesos de transferencia de aprendizajes, por medio de analogías, asociaciones y otros. |
| Contenidos | Surgen de la vida de la comunidad indígena y del saber colectivo acumulado. | Son externos a la vida de las comunidades, valorizándose en especial el conocimiento teórico y abstracto, siendo seleccionados por especialistas. |
| Espacios educativos | Armonizados con la vida cotidiana, utilizándose por tanto cualquiera: casas, corrales, etc., u otros seleccionados por su significado ritual o mágico. | Se seleccionan y habilitan especialmente, creándose la "escuela" con sus espacios y ambientaciones propias. En tal sentido los "espacios educativos están delimitados". |
| Organización del tiempo | Se utiliza la forma en que la comunidad organiza el tiempo; por lo que no existen tiempos delimitados para el aprendizaje. | Se organiza el tiempo en forma especial para los diferentes aprendizajes que se desean; por que hay delimitación de los tiempos de aprendizaje. |
| Evaluación | Los aprendizajes se validan en la vida diaria, en cuanto sean útiles para desenvolverse en la comunidad. | Se crean procedimientos especiales para medir y juzgar los aprendizajes alcanzados. |

Respecto a la *pertinencia cultural de los currículos*, inserta en los principios y criterios de calidad de una producción activa, se hace necesario tener presente algunas consideraciones previas.

Cualquiera que sea el *concepto de currículo* que se maneje, cabe reconocer que éste es una *invención de la cultura occidental* que le permite operacionalizar planteamientos educacionales, a través de modelos o representaciones que conjugan un conjunto de factores o variables, que es en lo que definitivamente todo currículo se traduce. Esto puede hacerse a través de una propuesta para el sistema formal (llámese Jardín Infantil) o para las muchas y variadas formas en que se puede dar la educación parvularia a través de vías no-convencionales o alternativas.

Por tanto, al pretender desarrollar cualquier programa en sectores indígenas, cabe desde ya reconocer que se está interviniendo a través de un medio o instrumento externo a esa cultura, como es el currículo, por mucho que en él se incorporen elementos de esa comunidad, como podrían ser procedimientos de su etno-educación.

Si se acepta por otro lado, que la educación de los pueblos indígenas, no puede concebirse aparte del mundo occidental, modelo, global o tecnológico o cualquiera que sea la denominación que se le dé, puesto que, como parte que son de las sociedades nacionales, ya participan de un sistema, pareciera que lo que cabría hacer es buscar formas para que estos medios o instrumentos en vez de actuar en contra de las sociedades indígenas –como es lo que históricamente ha sucedido– se aprovechen a favor de ellas. Dicho en otros términos, que en *vez de actuar el currículo como un agente aculturador, sea más bien un elemento transculturador y/o enculturador,* en el sentido de presentarse como un puente de intercambio que adquiere todo su significado y validez al poder responder eficazmente a las necesidades educativas y culturales de las sociedades indígenas.

Este planteamiento expuesto involucra que *el currículo. no puede ser considerado ingenuamente en el sentido de que sea "neutro"* e "impermeable" a diversas intencionalidades El currículo como creación humana , está cargado de cosmovisiones, aspiraciones, juicios, concepciones, etc., y también de nuestras debilidades: temores, prejuicios, concepciones sobre el poder, etc. Por ello es que en la discusión curricular,

ya hace años, se está hablando tanto de los currículos "explícitos" que son los que habitualmente planteamos como de los currículos "ocultos", y los "nulos". Los "ocultos" comprenden todo aquello que existe, en especial en la cotidianeidad del quehacer educacional, pero que no se reconoce, y los "nulos", hacen referencia a todo aquello que sesgamos y dejamos afuera de toda acción educacional.

Por las razones expuestas, se hace necesario analizar profundamente los contenidos curriculares, no sólo en cuanto a las asignaturas o materias que abordan, sino en relación a los mensajes explícitos y ocultos que conllevan o que se anulan; es decir, lo que se considera valioso, al concepto del hombre que se postula, el tipo de conocimiento que se destaca, las relaciones de poder que instaura, etc. Todo ello, dice relación con una selección cultural, que vuelve a llevar el tema a la pertinencia cultural de los currículos .

Por ello, es que el tema de la calidad del currículo está adquiriendo una dimensión cada vez más importante en el concierto mundial y también latinoamericano, aunque en nosotros debería adquirir un nivel de análisis mayor aún, ya que la mayoría de las veces hemos "importado" currículos, sin cuestionarnos sobre sus "contenidos" y el grado en que responden a nuestras sociedades y a la cultura latinoamericana, siendo "aculturados" –por tanto– por ellos.

Sin embargo, la "pertinencia cultural" de los currículos no es el único criterio de calidad a considerar por importante que sea, sino que hay muchos otros que tienen que estar igualmente presentes. Al menos en Chile, a nivel de educación parvularia, e institucionalmente, hemos definido otros cuatro criterios, y deseamos reseñarlos mínimamente, antes de continuar abordando el tema de pertinencia cultural de los currículos. Estos criterios son:

a) que los currículos que se implementen favorezcan un aprendizaje *activo* y constructivo del niño, donde éste sea realmente sujeto de su desarrollo acorde a las características de la etapa en que se encuentra;
b) que los currículos favorezcan un desarrollo *integral y armónico,* de los aspectos intelectuales, afectivos y sicomotores del niño;

c) que sean *participativos;* en cuanto a que la familia y la comunidad reasuman el rol educacional que les compete como primeros educadores de los niños, dentro de un planteamiento de conformar una comunidad educativa, junto con el equipo interdisciplinario de profesionales y/o técnicos que involucran los programas.
d) que los aprendizajes sean *relevantes y significativos* para los aprendientes, es decir que sean trascendentales para la etapa en que se encuentran y acordes a las características presentes y futuras de la sociedad en que se desenvuelven

Dado que estos criterios son de conocimiento general, aunque no siempre de igual aplicación, no haremos una mayor explicación ni fundamentación de ellos, pero no quisiéramos dejar de mencionar la dimensión cultural que a su vez, cada uno de ellos implica, lo que nos lleva nuevamente a aplicar la perspectiva antropológica-cultural en este tema. De hecho, si se analiza cada uno de ellos, y tratando de dejar de lado nuestro etnocentrismo, cabe preguntarse: ¿el concepto de un niño "activo", por ejemplo, será el mismo en las diferentes culturas? ¿el desarrollo que nosotros consideramos como "integral y armónico", será el mismo en diversas sociedades? ¿lo que nosotros consideramos "participación" y "relevancia", será lo mismo de qué y cómo se concibe en una comunidad indígena? Sin duda, cada una de las respuestas que aventuremos, nos muestra una vez más, lo complejo que es el problema, y lo poco que conocemos sobre estos temas cuando se quiere ir más allá de nuestra cultura. Sin embargo, con la poca información que se maneja, queda claro que cada uno de estos aspectos: actividad, integralidad, participación y relevancia, tienen significados y connotaciones diversas, según sea la cultura de que se trate, y que habría que considerar.

Todo lo planteado lleva a la necesidad de analizar la selección cultural que se hace al interior de los currículos, y de tratar de dar un lugar relevante a los contenidos que dicen relación con la continuidad directamente involucrada, sin desestimar otros valores culturales, que son esenciales de manejar en el mundo actual, pero sin que ello implique menoscabar las culturas específicas, ni tampoco sobrevalorar a las dominantes como creaciones colectivas humanas que son, ya hemos

destacado que todas tienen grandezas y limitaciones, razón por la que no se puede tener actitudes cerradas respecto a ellas. Sobre estas bases, hacemos una propuesta de conceptualización de este criterio de pertinencia cultural,[7] que pretende tratar de ofrecer algún punto de partida para avanzar en este complejo problema.

**La pertinencia cultural de los currículos implicaría en una primera aproximación, que la selección debe incluir aportes significativos de cada uno de los ámbitos espaciales de la cultura, (desde lo local a lo global) y, en una perspectiva temporal, la que debe estar tamizada por su correspondencia con la etapa evolutiva en que se encuentra el educando, y por la concurrencia de estos contenidos a los fines últimos de la educación, tendientes al bien común.**

Con el propósito de visualizar la operacionalización de los planteamientos de una pertinencia cultural expresada en una propuesta de "facilitación de encuentros pluriculturales", en relación a los principales procesos y etapas que involucra un currículo educacional, consideramos el siguiente esquema para nuestros programas:

Determinación comunidad específica a atender

Selección de bases teóricas pertinentes incorporando aportes de todos los ámbitos espaciales de la cultura

Investigación de la realidad socio-cultural de la comunidad educativa específica

Selección, priorización e integración de los ejes más significativos de cada ámbito espacial de la cultura en una dimensión temporal

Occidental - Latinoamericano - Nacional - Regional - Local

Sub-selección de ejes culturales en base a:
- Características de desarrollo de los educandos
- Sus necesidades e intereses específicos

Determinación factores del Currículo:
- Ambiente humano
- Ambiente físico
- Organización del tiempo
- Planificación: Objetivos
  Actividades
  Recursos
- Evaluación

Para una mayor explicitación del modelo presentado, se ofrece el siguiente desglose de los sub-procesos que incluiría cada etapa:

### A. *Etapa de definición de la comunidad específica a atenderse*

En esta etapa se hace necesario que el educador defina inicialmente el conjunto de personas (ancianos, adultos, jóvenes y menores) que ,a partir del grupo específico de educandos que le corresponden atender, se constituirán en su comunidad base de trabajo, tratando de recolectar el máximo de antecedentes posibles, a lo menos, en cuanto a:

- su historia colectiva,
- procedencia, (si corresponden a grupos migrantes)
- distribución geográfica de la comunidad,
- tipos de organización social existentes, y sus principales representantes (formales e informales)
- las principales actividades (económicas, religiosas, festivas, etc.) que desarrollan.
- vínculos de la comunidad con otras culturas locales, y con los ámbitos regionales, nacional, latinoamericano, occidental u otros que se detecten como necesarios.

Junto con ello, se hace necesario recolectar el máximo de antecedentes sobre el grupo específico de los educandos a atender, en base a toda la información que tradicionalmente los educadores acotan, y que dice relación con el historial propio de cada niño, su situación familiar, sus características de desarrollo específicas, etc., de manera de tener un panorama lo más completo posible, del grupo infantil, familiar y comunitario con el cual se va a trabajar.

### B. *Selección de bases teóricas pertinentes para la comunidad a atender*

A partir de la definición de la comunidad a atender, y del conocimiento inicial obtenido de sus características más básicas, correspondería seleccionar aquellos sustentos teóricos que tanto en el ámbito pe-

dagógico, como en el de las disciplinas y ciencias auxiliares, orientarán el currículo a desarrollar.

Considerando que se está dentro de una línea de generar un currículo de autodeterminación, esto implicaría básicamente:

a) determinar los tipos de fundamentos a explicitar, (filosóficos, sicológicos, ecológicos, pedagógicos, u otros), lo que dependerá de los énfasis que se quiera dar al currículo, y

b) seleccionar y/o elaborar los contenidos de esos fundamentos, considerando aportes de:

- la cultura local ( urbana, campesina, indígena, etc.), según corresponda. Ejemplos: dentro de lo pedagógico, rescatar lo referido a etnoeducación; en lo filosófico, concepciones sobre el hombre y valores compartidos; en lo sicológico, estudios sobre los niños y jóvenes de esa comunidad, y sus formas de aprendizaje.
- la cultura regional y nacional. Ejemplo: en lo filosófico y pedagógico, hay planteamientos nacionales sobre el hombre, la sociedad, sus valores traducidos en fines educativos, y declaraciones pedagógicas, que son expresadas habitualmente en documentos y programas oficiales.
- la cultura latinoamericana. Ejemplo: en lo filosófico y sociológico respectivamente, hay diversos autores, que desarrollan planteamientos sobre el "ser latinoamericano", y sus derivaciones pedagógicas.
- la cultura occidental. En todas las disciplinas y ciencias de sustentación del currículo, hay abundante bibliografía que aporta a esta dimensión que ha sido tradicionalmente la más considerada, por lo que cabe seleccionar aquellas bases que complementen aspectos que las anteriores fuentes no lo hayan hecho suficientemente.

c) Sistematizar las definiciones realizadas en un documento que explicite estas bases teóricas consensuadas, y que esté abierto a futuros enriquecimientos.

### C. *Investigación de ls características socio-culturales de la comunidd específica a atender*

Para poder hacer la selección cultural específica que se requiere para darle orientación y contenido a los diferentes factores en que se operacionaliza un currículo, se evidencia como necesario hacer una investigación más exhaustiva de las características socio-culturales de la comunidad involucrada llegando a configurar un *diagnóstico participativo* de las necesidades e intereses de los educandos, de sus familias y de la comunidad.

Para ello, es fundamental que cada educador o profesional que sea un agente externo de una comunidad, *realice previamente una instancia de reflexión y cuestionamiento personal, tendiente a detectar sus actitudes y postura general frente a la comunidad y cultura en que se integra,* con el propósito de identificar los posibles prejuicios o tendencias que experimenta hacia ella. Dicho en otros términos, esto implica efectuar una evaluación diagnóstica, de tipo personal, del grado de conocimiento, acercamiento y comprensión que se tiene hacia esa cultura específica, de manera que se facilite un mejor trabajo con esa comunidad.

A partir de este análisis previo de tipo personal, se sugieren como posibles formas para realizar esta investigación socio-cultural más exhaustiva, las siguientes actividades:

- **Recolectar antecedentes sobre los valores, características, necesidades e intereses esenciales de la comunidad y cultura en estudio**, a través de:
  - Revisión bibliográfica y estudio de investigaciones sociales y antropológicas ya realizadas, y/o entrevistas a profesionales que estén efectuando trabajo en terreno.
  - Reuniones con miembros significativos de la comunidad. Para ello, se recomienda hacerlas tanto con los formales (aquellos que son respaldados por una legalidad: Ej. el presidente de la Junta de vecinos), como con aquellos que responden a sus organizaciones de tipo tradicional, por lo que son reconocidos por sus congéneres, como representantes de su historia, de su cultura, de sus prácticas específicas, etc.

– Entrevistas con los familiares y personas más cercanas a los educandos, para conocer sus concepciones y aspiraciones sobre ellos, sus formas educativas, sus prácticas de crianza, etc. y mediante,
– Observaciones en terreno sobre los intereses, costumbres, cotidianeidad, formas de expresión, ritos o festividades importantes, o cualquier aspecto que se evidencie como necesario, para complementar la información recolectada sobre esa comunidad.

- **Realizar un proceso de integración de toda esta información obtenida, y de selección, en el sentido de distinguir lo más valioso, significativo y necesario para esa comunidad y su cultura.** Para ello, aparece como esencial trabajar esta fase con las personas responsables de esa comunidad, y las más representativas culturalmente como por ejemplo, los "patriarcas", "consejos de ancianos" u otros. En esta etapa es importante complementar las distintas visiones (internas-externas), (generacionales, de género y otras), a fin de tener la perspectiva más amplia posible, considerando el principio que nadie es portador, ni tampoco "captador" de una cultura, y que toda aproximación es siempre un reduccionismo necesario, que no explica toda la dinámica y amplitud que un sistema cultural implica.

Esta etapa debe concluir con un documento cualitativo de la información recolectada, y con la decantación de un *conjunto significativo de ejes culturales,* que integrarían los énfasis que esa comunidad y el educador consideran importantes en un programa educativo. En relación a la participación del educador, no debe escatimarse su aporte y su rol respetuoso, pero orientador de una comunidad en lo que a educación se refiere, ya que es el profesional al cual la sociedad le ha asignado el rol de especialista en esta área, y por tanto, el de un permanente pensador y actor en este ámbito del hacer humano.

### *D. Selección priorización e integración de los bienes culturales más significativos de los diferentes ámbitos espaciales en una dimensión de temporalidad*

Esta etapa dice relación con facilitar el encuentro del educando con el ámbito pluricultural, pero seleccionando lo más aportador de ellos, se podría desglosar en las siguientes sub-fases:

- **Selección de los aportes más significativos de los diferentes ámbitos de la cultura, en una dimensión de temporalidad.**

A partir de la investigación realizada de las características sociales-culturales de la comunidad específica por atender, y de la selección de los ejes o bienes culturales más significativos que sería importante favorecer en la transmisión cultural, correspondería hacer un proceso similar, con los restantes ámbitos espaciales de la cultura. Para ello, se sugiere, conformar equipos interdisciplinarios, en base a las diferentes especialidades de los equipos docentes, a fin de tener diferentes perspectivas, sobre cada uno de estos ámbitos .

Por ejemplo, en relación a una *cultura regional* se hace necesario decantar los aspectos más importantes que son significativos para su mantención y desarrollo, lo que muchas veces dicen relación con su propia historia, con producciones de tipo económico, el desarrollo de sistemas de alimentación, de construcción, etc., aspectos a lo cual podrían aportar los diversos estudios regionales, que paulatinamente se están haciendo e incrementando en los diferentes países latinoamericanos.

Respecto a la *cultura nacional*, junto con lo que aportan los programas oficiales para cada nivel, sería importante la reflexión sobre qué se requiere por parte de los educandos, para responder a las competencias que se supone que esa cultura y la sociedad nacional demandan de todos los miembros de un país. Este análisis puede implicar la identificación de aspectos cognitivos (conocimientos, habilidades, interpretación de simbologías, etc.), hasta la formación de actitudes, sentimientos y valoraciones deseables en una perspectiva de integración nacional, en lo cual es esencial no perder la dimensión de lo que es signifi-

cativo en la tradición (pasado), en el presente, y en las proyecciones, que como país, se están haciendo para el desarrollo a futuro en las diferentes áreas, dentro de un proyecto nacional.

En cuanto a la *cultura latinoamericana*, el proceso lo evidenciamos similar a lo ya sugerido con los otros ámbitos culturales, haciendo la observación de que en este plano es aún escaso el material de apoyo existente para esta selección, lo que no debería detener una acción en este ámbito, si se quiere revertir la situación. Ante ello, habría que plantearse por ejemplo, qué competencias en relación a "un sentido de pertinencia latinoamericano" se requiere que desarrollen los educandos, para lo cual, se evidencia como necesario un conocimiento vivencial de sus múltiples manifestaciones, como igualmente un análisis crítico de la situación de Latinoamérica en el ámbito mundial.

En relación a la *cultura occidental*, en especial en sus expresiones provenientes de los países desarrollados, los Programas Educativos Oficiales recogen gran parte de esta selección, aunque habitualmente con una mayor referencia al pasado, que lo ofrece esta cultura en el presente a través de sus diferentes expresiones. Por ello, se hace importante revisar estos aportes, de manera que no queden ausentes temáticas relacionadas por ejemplo, con el ámbito de la tecnología, de las comunicaciones, de la preservación del medio ambiente, etc., áreas que son esenciales que todo educando maneje a profundidad en la actualidad.

- **Priorización de los aportes obtenidos de los distintos ámbitos culturales**

Una vez realizado el proceso de análisis y selección cultural, es importante que se realice un trabajo –participativo e interdisciplinario– para la determinación de priorizaciones de todos estos contenidos curriculares, ya que posiblemente, lo obtenido, sea cuantitativa y cualitativamente, de una enorme amplitud.

Esta priorización implicaría por una parte, hacerla en una perspectiva *de mayores a menores significancias desde el punto de vista de la cultura que se trate*, y junto con ello, hacerlo en una gradualidad, en base de lo que permiten los ciclos en los cuales está organizado el sistema

escolar. En tal sentido, pueden haber grandes ejes que actúen como un hilo conductor y recurrente en todos los niveles, y otros, más parciales, que se incorporan en ciertos niveles o momentos del currículo. Esto último implica priorizar también en relación a *la etapa de desarrollo en que se encuentra el educando y a sus propias necesidades e intereses,* lo cual, en lo que a educación infantil se refiere, es un aspecto sustancial porque es determinante en cuanto a los aprendizajes, que se pueden favorecer.

- **Integración de los aportes culturales seleccionados**

En función a esta última fase de esta etapa, es importante analizar las formas de integración y por tanto, la compatibilidad de los aportes culturales específicos vinculados con la cultura específica, y los de las otras fuentes culturales, (la nacional, latinoamericana, occidental). En caso de haber incompatibilidades muy marcadas, escoger las opciones que se requieran, teniendo presentes las ventajas y limitaciones que cada decisión podría implicar en la formación de los educandos. Respecto a este tema de las compatibilidades, vale la pena repetir una observación que ya hemos hecho, en cuanto a que, de una u otra forma, en las personas coexisten sistemas culturales diferentes, con racionalidades incluso contrapuestas, como lo demuestran tantos ejemplos de poblaciones humanas en Latinoamérica. Esta situación que la ciencia occidental aún no puede explicar del todo, nos debe hacer reflexionar como educadores una vez más, en cuanto a lo respetuoso que se debe ser frente a la naturaleza humana y sus posibilidades, ya que siempre es superior a todos los intentos que hacemos por reducirla e interpretar sus procesos

Para concluir esta fase, sería importante elaborar un documento con los aportes seleccionados de cada uno de los ámbitos culturales, expresados en ejes-culturales significativos.

### *E. Sub-selección de los aportes culturales, en base a la etapa de desarrollo, intereses y necesidades de los educandos*

Esta etapa pretende hacer la labor de un filtro de toda la selección cultural anteriomente hecha, de manera de poner al grupo específico de educandos como centro de ella, y del currículo. Para ello, correspondería:

- Filtrar los aportes más significativos de cada cultura, a la luz de las características generales y específicas de desarrollo de los educandos, de manera de favorecer todo aquello que sea adecuado para la etapa de desarrollo que están viviendo, y
- Analizar y seleccionar para el grupo particular de educandos y para cada uno de ellos, en base a sus necesidades e intereses específicos, aquellos ejes culturales de los diferentes ámbitos, que serían más aportadores y significativos Este proceso puede hacerse con la participación de ellos mismos, si su etapa de desarrollo se lo permite, o de sus familiares, en caso que sean muy menores.

Cabe recordar, en esta fase, que el hacer una selección en base a las características de la etapa en que se encuentran, implica necesariamente, que en relación a los párvulos y escolares de primer ciclo, que las experiencias de aprendizaje deben ser más circunscritas a aquellos ámbitos culturales más próximos, por el carácter concreto, vivencial y significativo que éstas deben tener, lo que no implica tampoco excluir las más distantes, en la medida en que sean presentadas en una forma adecuada a sus características de desarrollo.

### *F. Determinación de los factores del currículo en base a los aportes culturales obtenidos*

Una vez hecho todo el proceso anterior, puede procederse a enriquecer cada uno de los factores y elementos del currículo, en base a los diferentes aportes obtenidos de cada uno de los ámbitos culturales, pero ya filtrados por las características de los educandos. Por ejemplo, considerando el desarrollo de un currículo a nivel parvulario, o en los

primeros ciclos básicos, podrían cada uno de los factores a través de los cuales se especifica, ir adquiriendo las siguientes características:

1. **Respecto al ambiente humano, convocar a los agentes de la comunidad que podrían; ejercer un rol educativo**, y organizar su participación permanente y/o periódica. Por ejemplo, en relación a la cultura específica podrían ser abuelos, hermanos mayores, "tíos", artesanos, etc. En relación a representantes de otros ámbitos culturales, organizar su participación, en la medida en que sea factible contar con ellos en diferentes períodos del año.

2. **Respecto al ambiente físico, definir los espacios de aprendizaje externos e internos, su distribución y sus elementos considerando aportes significativos de todos los ámbitos culturales,** pero en especial cuidando que haya una mayor incorporación de aquellos que sean propios de esa comunidad: estilos arquitectónicos y de construcción, materiales, criterios de estructuración y distribución del espacio, de ornamentación, etc. También se hace referencia con este criterio a incluir mobiliario local, artesanías, tejidos, cestería, alfombras, baúles; imágenes, símbolos, colores significativos, juguetes tradicionales, utensilios, instrumentos musicales, etc., además de aquellos elementos espaciales propios de otros ámbitos culturales a través de los cuales, tradicionalmente se han estructurado los espacios de trabajo infantil.

3. **Estructurar los ciclos de organización del tiempo, tanto los máximos (anual, semestral u otros), y los mínimos (horarios, semanales, jornadas, clases, periodos u otros) incluyendo aportes de los distintos ámbitos culturales, cuidando en especial, algunos propios de esa cultura específica Por ejemplo, considerando una Jornada de trabajo diaria en un Jardín Infantil**, tener presente en su organización que se consideren entre otros aspectos el ritmo de trabajo de esos niños, las valorizaciones en relación al tiempo que tienen en esa cultura, junto con periodos propios de la vida cotidiana de esa comunidad.

4. **Referido a los niños específicamente, realizar una evaluación diagnóstica, tendiente a detectar el grado de internalización que tienen de aquellas competencias que se evidencian como fundamentales en relación a los requerimientos de los diferentes ámbitos culturales, y en especial en este caso, de su medio socio-cultural y natural. Dicho en otros términos, implicaría hacerse la pregunta, sobre qué aspectos intelectuales, afectivos y psicomotores traducibles en objetivos a diagnosticar, que son esenciales para vivir satisfactoriamente en ese medio, poseen los niños y en qué nivel.** Este análisis es esencial para reforzar aquellos más débiles, y por otra parte, para continuar favoreciendo a niveles superiores a aquellos que se tienen, y a su vez, para incorporar otros nuevos referidos a esa cultura, o los demás ámbitos culturales.

5. **Integrar los resultados de los procesos de selección anteriormente puntualizados, en un documento donde se explicite la planificación de las experiencias de aprendizaje más relevantes, velando que considere:**
   - **Objetivos** tendientes a facilitar la relación del niño con cada uno de los ámbitos culturales (en el plano afectivo, motor e intelectual), con un especial énfasis en esta etapa, en los más propios, a partir del diagnóstico realizado anteriormente.
   - **Contenidos** que aborden los aspectos más significativos de transmitir en la cultura específica.
   - **Actividades** vivenciales a través de las cuales el niño tenga, en especial, una interacción plena y concreta con todas las expresiones que le posibilite el medio, respecto a los diferentes ámbitos culturales, con un especial énfasis en las más próximas.
     Esto supone, considerar entre otras, actividades verbales, musicales, lúdicas, motoras, culinarias, productivas, tecnológicas, festivas, etc.
   - **Estrategias** de enseñanza-aprendizaje, que consideren las concepciones educativas de la comunidad, sus procedimientos etno-educativos y las características de los educandos. Entre ellas aparece como importante el que personas de la comunidad participen con

frecuencia en las actividades que se realizan, si es que no lo hacen permanentemente tanto para hacer su aporte directamente, como para conocer otras formas de enseñanza, que pueden también aportar al desarrollo curricular.

– La incorporación de diferentes **recursos materiales,** propios de los diferentes ámbitos culturales, en especial del propio y del medio natural donde se encuentra. Por ejemplo, juguetes tradicionales, instrumentos musicales, utensilios, artefactos, artesanías, y junto con ellos, los aportes concretos que a través de colores, texturas, fomlas, etc., pueden propiciar las tierras, piedras, conchas, y vegetales, y otros elementos, que aporta cada medioambiente natural
– La integración de **recursos intangibles** de todo tipo que aportan todos los ámbitos culturales, con especial énfasis en los de su comunidad lúdicos, verbales y musicales. Estos pueden ser incorporados a través de cuentos, juegos, rimas, leyendas, cantos, bailes, chistes, fiestas, etc.

***G. Realizar un proceso evaluativo de tipo formativo y acumulativo que***

*En relación a los aprendizajes*

– Considere algunos criterios y prácticas evaluativas de la comunidad, en que son importantes como marco referencial, ya que reflejan patrones de consenso en ese medio. Este tipo de evaluación puede enriquecerse con los aportes que, en este tema, surgen de los diferentes ámbitos culturales.
– Detecte los niveles de logro de los niños, en cuanto a las conductas afectivas, motoras e intelectuales que se seleccionaron como importantes de favorecer respecto a su cultura local y a las restantes.

*En relación al currículo*

– Establezca la forma y grado en que se ha favorecido la relación cultura-currículo. Para ello es importante revisar la concurrencia

de los diferentes factores y elementos del currículo que se han considerado, obteniéndose así, una información permanente que retroalimente todo el proceso.

**En síntesis, por el desarrollo presentado, se considera que el planteamiento de una pertinencia cultural de los currículos, y los criterios generales para su operacionalización, permiten conjugar y concretar en una propuesta especifica, un currículo participativo, flexible y facilitador del encuentro de sistemas culturales diversos, a partir de una reafirmación de aquel(los) más propios. Por ello, se considera válido como base para el desarrollo de programas específicos para cada comunidad a atender, dentro de los principios de la educación intercultural bilingüe.**

## Presentación del programa de atención a párvulos de comunidades indígenas

### *Presentación*

Los Gobiernos de la concertación, atendiendo al principio de equidad, han estado generando distintas iniciativas, tendientes a revertir las diferentes situaciones existentes de marginalidad en el país, como es el caso de las comunidades indígenas. Esta situación, unida a la preocupación por los niños y sus familias, constituye la base político-social y educacional que da origen a este programa.

Por otra parte, desde una perspectiva antropológico-cultural-educacional, cabe destacar también la importancia que tiene, para este programa, el potencial cultural que implican los niños, ya que ellos, a través de un proceso de enculturación temprana, se convierten en portadores y continuadores de las culturas a las que pertenecen. En tal sentido, debido a su plasticidad y apertura, en la medida en que haya un entorno cultural claro y coherente, pueden preservar y recrear ese patrimonio. Sin embargo, este programa no pretende sólo recoger y preservar los valores más representativos de estas culturas, mediante el desarrollo de currículos y otras acciones culturalmente pertinentes que se lleven a cabo en las distintas modalidades, sino que aspira a favorecer

el encuentro e integración con las demás culturas (regional, nacional, latinoamericana, occidental) de las cuales los niños y sus familias, también son partícipes. Sin embargo, esta integración se visualiza a partir de un respeto por la identidad cultural propia, asentado en una postura de un relativismo cultural que les permita, a su vez, participar adecuadamente en los demás ámbitos culturales con los que les toca interactuar.

Fundamentado también en los principios de un Gobierno Democrático que propicia la participación individual y comunitaria, a través de este programa se pretende, igualmente, una participación activa de las comunidades involucradas, de manera que los recursos estatales que se destinen respondan efectivamente a las necesidades educativas más sentidas de las familias y sus representantes sociales y culturales. En tal sentido, aparece como fundamental el aporte que posibilita la etnoeducación en cada una de estas culturas para el enriquecimiento del programa en general.

El programa que se presenta a continuación pretende, inicialmente, dotar a jardines existentes en estas comunidades, o aquellos que se creen actualmente por parte de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de un Programa Educativo específico en una primera etapa, y de una atención integral culturalmente pertinente en las siguientes, para cada una de las comunidades que se atiendan. Este programa deberá ser el resultado de estudios sociales y antropológicos realizados con motivo de este proyecto, y con el aporte permanente de las familias, de los líderes reconocidos de las comunidades indígenas, y de éstas en su totalidad. En la implementación de cada uno de los jardines se espera contar con la participación de diferentes agentes educativos de esas comunidades, quienes aportarán sobre su cultura en el trabajo directo con los niños, por lo que deberán ser propuestos por las propias comunidades involucradas, dentro de un perfil básico de un adulto que debe actuar como facilitador del aprendizaje de los niños.

El programa se aplicará con párvulos, estimulándose su continuidad con los preescolares de transición, y en lo posible, con los escolares del primer ciclo El programa pretende atender la totalidad de los pueblos indígenas chilenos, es decir Aymaras, Atacameños, Collas, Ra-

pa Nui, Pehuenches, Mapuches, Huilliches, Kawashkar y Yámanas, junto con otros párvulos de las comunidades donde están asentados, en la medida en que respondan a los requisitos de ingreso que tiene definidos la Junta Nacional de Jardines Infantiles. El propósito de esta acción es favorecer el conocimiento, la integración y el respeto por parte de todos los niños, y por tanto, de las familias de la localidad de los diferentes grupos étnicos y culturas que coexisten en un mismo sector.

*Objetivos*

*Generales:*

- Implementar modalidades de trabajo que atiendan, con programas convencionales no formales, a párvulos de comunidades indígenas, con programas específicos a sus culturas, y que favorezcan la integración con otros ámbitos culturales
- Reforzar la identidad cultural y el sentido de pertinencia de los grupos infantiles de las comunidades indígenas chilenas.
- Potenciar el rol educativo de las familias y comunidades involucradas en los programas que se desarrollen.
- Favorecer un conocimiento y valoración de las culturas indígenas, en los niños y familias no-indígenas de las localidades donde se desarrollen los programas.

*Específicos:*

- Aumentar el conocimiento de las culturas indígenas de las comunidades educativas involucradas.
- Generar posibilidades de capacitación, trabajo y participación a jóvenes y adultos de las comunidades donde se implementarán los jardines.
- Identificar bienes materiales e inmateriales de la cultura infantil de cada una de las comunidades seleccionadas.
- Identificar las características, procedimientos y contenidos de etnoeducación de las culturas involucradas e incorporarlas a los programas que se desarrollen.

- Estimular la lengua materna en todos aquellos pueblos que aún la poseen, junto con el castellano.
- Elaborar un Programa educativo específico, abierto y flexible para las comunidades involucradas, que posibilite el desarrollo de otras acciones como la alimentación, que conlleve a una mayor integralidad de la atención.

***Descripción general***

· La Junta Nacional de Jardines Infantiles pretende, a través de programas convencionales y no-convencionales, atender a los párvulos de comunidades indígenas del país, por ser un derecho al que debe tener acceso todo niño chileno

Estas alternativas están basadas en la formulación de proyectos específicos para cada pueblo indígena, lo cual implica generar un sistema de atención a partir de la detección de sus reales necesidades, en una labor compartida con las comunidades involucradas. Por ello, estas alternativas se deben desarrollar con la participación de miembros de la propia comunidad que sean reconocidos y aceptados por éstas como tales.

Detectadas las necesidades, los programas se crearán a partir de las estructuras fundamentales identificadas de cada cultura, extrayendo todo lo que sea válido para un programa para párvulos.

Si bien existen una serie de investigaciones que aportan información sobre estas culturas, se hace necesario en todo caso desarrollar otros estudios que permitan profundizar el conocimiento de estas culturas en lo familiar y en lo propiamente infantil, entendiéndose por tal la necesidad de contar con información de:

a) Roles de la familia y comunidad en relación a los hijos menores.
b) Procesos de socialización y de endoculturación de los niños pequeños.
e) Normas de crianza.
d) Formas de aprendizaje de los niños.
e) Detección de los valores que asigne la comunidad a los procesos educativos de sus hijos y procedimientos de Etno-Educación.

f) Cultura infantil: juegos, juguetes, canciones, vestuario, etc.
g) Tradiciones orales generales de la comunidad, en relación a su existencia, entorno natural, etc.
h) Recursos naturales que pueden ser aprovechados en el proyecto y que tienen su origen en la propia comunidad.
i) Enfermedades más frecuentes, medicina y alimentación tradicional.
j) Artesanías generales y específicas de los párvulos.

Con todos estos aportes, se estructurará un programa específico para cada pueblo indígena, flexible, abierto a futuros enriquecimientos, el que será materia de evaluaciones constantes.

### *Plan de acción general*

*PRIMERA ETAPA, Contacto inicial con comunidad y estudio general de factibilidad del proyecto*

*A. Esta etapa puede iniciarse a partir de dos situaciones,*

| REQUERIMIENTO | ACCIONES A REALIZAR |
|---|---|
| a) De tipo interno:<br>por solicitud de comunidad | – Definición líneas generales del Proyecto con representantes de la comunidad y de las familias. |
| b) De tipo externo:<br>por detección de necesidad por parte de JUNJI, debio a indicadores de alto riesgo. | – Sensibilización de la importancia de una estimulación pertinente y oportuna a los párvulos.<br>– Acuerdo de realización de Proyecto. |

*B. Análisis de la factibilidad operacional del proyecto*

Esta implica terrenos, local, cocina, recursos locales, participación comunitaria.

*SEGUNDA ETAPA, Diseño de Programas*

a) Elaborar un diagnóstico de las comunidades y sus necesidades a través de recopilación de estudios anteriores o investigaciones en

terreno y reuniones con sus principales representantes utilizando diversos métodos para la recolección y procesamiento de la información. Esta fase implica contar con un documento final realizado por un antropólogo u otro profesional del área especializado en el tema.

b) En la línea operacional, establecimiento de los contactos institucionales de Dirección Regional con Organismos Gubernamentales y no Gubernamentales que faciliten el desarrollo de estos Proyectos.

c) Formulación de los Programas formales o no-convencionales a base de los intereses y necesidades detectados en las áreas pedagógicas, social, de alimentación y salud, junto con el diseño de la Guía Curricular específica y de los materiales de apoyo necesarios (Guía de recursos culturales, etc.).

d) Establecimiento de una línea permanente de trabajo conjunto entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles y las Comunidades Indígenas Esto implica definir supervisores, frecuencia de visitas y formas de interacción de los representantes de la comunidad y el Jardín.

e) Búsqueda y asignación de los recursos humanos, físicos y financieros que requiera el Proyecto.

FUENTES PRINCIPALES:

- Junta Nacional de Jardines Infantiles
- UNICEF
- Comunidades Indígenas.

OTRAS FUENTES DE APOYO:

- Organizaciones Gubernamentales Secretaria Ministerial Regional de Educación, CEPI/CONADI, C.R.E.C.I., Municipalidades, etc.
- Universidades y Centros de Estudios Regionales.
- Organizaciones no-Gubernamentales de Iglesia o privadas

*TERCERA ETAPA, Implementación y Desarrollo del Proyecto*

a) Selección, contratación y capacitación inicial del personal a cargo de los niños (cada vez que se contrate jóvenes de la propia comunidad).
b) Inscripción y selección de los niños.
c) Habilitación e implementación de los espacios educativos.

En caso que corresponda habilitar local:
- Implementación de la cocina.
- Implementación de Sala de Actividades, equipamiento (mesas, silla, etc. ), material didáctico general y específico.
- Definición de los espacios educativos exteriores.
- Habilitación del local en general: luz, agua, calefacción, aseo, etc.

En caso que se realice en las casas u otros lugares comunitarios:
- Adaptación y habilitación de los espacios.

d) Inicio de Actividades:

En experiencias en locales:
- Adaptación de los niños y personal contratado de la comunidad.
- Inicio del Programa de alimentación.
- Inicio del Programa Educativo-Cultural a base de Guía Curricular.
- Supervisión y capacitación en Educación Parvularia, Programa Cultural y otros si hubiere.
- Registro del desarrollo del Proyecto (gráfico y visual).

En experiencias en hogares u espacios comunitarios:
- Aplicación del programa respectivo

e) Evaluación inicial del Programa

*CUARTA ETAPA: Elaboración de la versión definitiva del Programa y de los procedimientos para su continuidad, seguimiento y optimización*

En la fase de evaluación inicial del Programa, se hará una segunda revisión de la "Guía Curricular", de los documentos anexos, y del plan de trabajo para continuar y evaluar el programa en su segunda etapa.

***Formación de los equipos de trabajo:***

Los equipos de Investigación Social y Antropológica-cultural, esencialmente estarán constituidos por profesionales que hayan estado en contacto con las comunidades respectivas y que sean aceptados por ellas.

En la parte de formación y supervisión de programas, se trabajará preferentemente con especialistas de cada área de la JUNJI, que se interesen en desarrollar experiencias de trabajo con estas Comunidades, Educadoras de Párvulos, Nutricionistas, Asistentes Sociales, etc. En casos especiales, se contratarán profesionales externos a la Institución.

La coordinación de las actividades del Proyecto en las Regiones, estará a cargo de las Directoras Regionales y, a Nivel Nacional, por un Equipo Interdisciplinario, con una coordinadora operativa; y será presidida por el Vicepresidente Ejecutivo. Administrativamente, el proyecto funcionará en base de un modelo de administración por proyecto específico.

Fecha inicio del programa: enero 1991.

***Cronograma de actividades***

**Primera etapa: PRIMER SEMESTRE 1991**

Se iniciará el Proyecto en la Región de Magallanes, en las comunidades Yámanas y Kawashkar, en las cuales hay escasa población infantil y pérdida muy fuerte de los valores culturales. En ambos casos hay además una población infantil no-indígena sin atender, que dadas las

duras condiciones de vida de la región y su difícil acceso, ameritan también un apoyo especial por parte del Estado.

Debido a las características muy especiales de las comunidades involucradas, se suscribirá un convenio con la Universidad de Magallanes, a fin que parte del estudio antropológico-cultural y el programa educativo, sean motivo de Tesis de Grado de Educadoras de Párvulos de la Región, que en estudios de post-título, realicen una labor en tal sentido. A su vez, todo lo concerniente a la etnoeducación de estos pueblos indígenas, será foco central de una Tesis de Grado a nivel de Magister en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-cultural, de la Universidad de Chile.

**Segunda Etapa: SEGUNDO SEMESTRE 1991**

Se implementarán los dos Programas en Puerto Williams y Puerto Edén respectivamente, procediéndose a hacer una primera evaluación, que sirva a su reformulación.

A base de esta experiencia, se incentivará a las demás Direcciones Regionales de la JUNJI a iniciar estudios en sus Regiones, para atender las necesidades de los demás pueblos indígenas. Se espera, a lo menos, que en la Región de la Araucanía pueda iniciarse un Jardín, destinado a sectores Mapuches.

**Tercera Etapa: 1992**

Se espera que durante el año todas las Regiones involucradas, implementen sus experiencias.

Se realizará durante el año una primera reunión de estudio en Temuco, entre los equipos involucrados, a fin de hacer un intercambio de experiencias, evaluar y mejorar aquellos aspectos deficitarios.

**Cuarta Etapa: 1993**

Se espera que estén todos los Proyectos en marcha, aumentando en cobertura en aquellas regiones donde haya mayor población infantil. Se aspira a que todos los Proyectos hayan sido revisados para su ver-

sión definitiva. Se realizará una Segunda Jornada de estudio y evaluación del Programa, en San Pedro de Atacama.

**Quinta Etapa: 1994**

Se realizará en Punta Arenas una Tercera Jornada de Capacitación y Evaluación, que además tendrá el carácter de Seminario abierto, para exponer el trabajo realizado a diferentes organismos y recibir nuevas sugerencias que lo optimicen.

. En él participarán todas las auxiliares participantes del Programa. Se estudiarán nuevas formas de extensión del programa

**Sexta Etapa: 1995**

Se iniciarán los estudios para atender a la población indígena en contextos urbanos. Para ello, se efectuará una experiencia piloto en Temuco con la CONADI, y se detectarán Jardines Infantiles que, en Santiago, concentran población mapuche. En este último caso, se hará un reestudio de los currículos que se aplican para su enriquecimiento en un trabajo conjunto con las organizaciones indígenas que existan en esos sectores

**Séptima etapa: 1996**

Se realizará una Jornada de Capacitación para todos los proyectos que se realizan con comunidades mapuches rurales o urbanas. Se efectuará en OSORNO. Se iniciarán los primeros contactos para trabajar con la comunidad Colla.

**Octava etapa: 1997**

Se implementará el Proyecto con la comunidad Colla, y se presentará un Proyecto a OEA, para atender familias ubicadas en zonas de alta dispersión poblacional.

## *Informe general de avance de los proyectos*

### *1991:*

Se realizó el Convenio con la Universidad de Magallanes, designándose cuatro tesistas para el desarrollo del Proyecto: T Sánchez, S Uyevic (para la comunidad yámalla) y M. A. Andrade y E. Fernández (para la comunidad Kawashkar). Se hicieron los contactos con las Gobernaciones v Municipalidades respectivas, además de las Organizaciones Comunitarias e existentes. Especial mención cabría hacer a la coordinación que se hizo con la Armada de Chile y la Fuerza Aérea, dado lo difícil del acceso a estas comunidades.

En relación a los líderes de las comunidades involucradas, en febrero, se hizo contacto en Puerto Edén, con Don Carlos Renchi y familia, a quienes se expuso el Proyecto. Se interesaron inicialmente por él. Por no haber un mayor conocimiento de todos los habitantes de Puerto Edén de un Programa Educacional Infantil no-formal, se hizo una demostración ante la comunidad de madres de la labor que se puede realizar con los niños, lográndose un mayor interés por parte de la comunidad para que éste se llevara a cabo. La misma situación se efectuó en Puerto Williams con las representantes de la comunidad yámana, señoras Cristina y Ursula Calderón. Al aire libre, a orillas del Beagle se hizo una demostración del Programa, y se logró un decidido apoyo al Proyecto.

En ambos casos, el proyecto se desarrolló acorde a sus etapas generales ya descritas. En el caso de Puerto Edén, no pudo contratarse como auxiliar a una representante directa de la comunidad kawashkar, por poseer la única persona que podía hacer esta función, una pensión de invalidez, lo que la inhabilitaba a ser funcionario público. Se procedió a hacerlo con una madre de la localidad, quien fue capacitada en Educación Parvularia y en el Programa Educativo-Cultural. Don Carlos Renchi decidió, a su vez, que el apoyo en su cultura seria impartido por él mismo, junto a su familia. De esta forma ha participado con su hija María Luisa y su sobrina Susana, narrando sobre su cultura y enseñando su lengua.

En el caso de Puerto Williams, se contrató a una hija de la Sra. Cristina Calderón, la Sra. Lidia González, quien desempeña la función de auxiliar a la fecha. Además la Sra. Cristina participa frecuentemente en la aplicación del Programa.

Los resultados de estos dos proyectos y la reformulación del programa, han sido presentados por las Educadoras de Párvulos-tesistas de la UMAC, y en la Tesis de Grado de la Universidad de Chile.[8] Entre ellos cabría mencionar:

- Que, como consecuencia de la aplicación del Programa y de la permanente invitación a sus representantes a participar, seleccionando sus valores más representativos tanto culturales como educacionales, se produjo en los propios líderes, una profundización de su propia cultura y un mayor interés por preservar su identidad cultural y en los demás miembros.
- Como consecuencia de lo anteriormente señalado, se produjo un rescate parcial de sus lenguas, que ya no hablaban ni los adultos jóvenes, ni los niños, existiendo en estos momentos un interés mayor por transmitirlas, y en los niños por aprenderlas.
- En la población no-indígena, se produjo un nivel de conocimiento y aceptación mayor de las comunidades indígenas.
- En los párvulos tanto de las comunidades indígenas, como no-indígenas, se produjeron una serie de logros adecuados en lo que se espera del desarrollo infantil en esas etapas, pero a la vez, un conocimiento mayor de su entorno cultural y natural, y también de las demás culturas (regional, nacional, occidental) que aborda el programa.
- También se detectaron algunas limitaciones, como es la dificultad de una capacitación y supervisión más seguida, por las dificultades de acceso, y los costos que esto involucra, lo que hace que por períodos, el Programa decaiga. Igualmente se detectó la necesidad de una entrega mayor de técnicas de manejo de grupo y de resolución de problemas de conducta y de aprendizaje en los niños a las auxiliares comunitarias.

En relación al inicio de otros Proyectos, en noviembre de 1991 se inició el Primer *Jardín no-convencional mapuche en la comunidad de Champulli,* que funcionó durante todo el Verano, aprovechando así las buenas condiciones de tiempo para proceder también a hacer un cambio en lo administrativo, y cerrar posteriormente en invierno.

Este Proyecto, presenta dos características nuevas por una parte, ha sido efectuado, en lo educativo y en lo que a alimentación se refiere, por el equipo técnico de la JUNJI de la Región de la Araucanía, quienes asumieron directamente su realización, y, por otra parte, responde a una solicitud de la propia comunidad. En tal sentido, la comunidad de padres de Champulli ha tenido un gran nivel de participación en todo su desarrollo, ya que hasta el local fue construido por ellos, con sus propios recursos. Si bien es cierto que las condiciones físicas son muy precarias, ya que se carece de luz, agua potable y espacio suficiente, la pertinencia cultural ha sido trabajada fuertemente por ellos, tanto en los contenidos del programa como en su implementación física y en el trabajo directo con los niños. En este caso, fue contratada una joven de la misma comunidad, quien junto con las madres aplican diariamente el Programa educativo y de alimentación.

Especial mención habría que hacer al Programa de Alimentación, ya que el sistema de la institución es la contratación de servicios a empresas privadas, quienes atienden en en sistemas masivos la alimentación de los niños, con programas elaborados por nutricionistas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Si bien es cierto que las minutas ya se hacen regionalmente, en general, no hay otras variaciones, pero en este caso en un trabajo conjunto se ha flexibilizado el Programa, admitiendo alimentos y preparaciones mapuches, que han enriquecido cualitativa y nutricionalmente la alimentación de los niños. Junto con ello cabe mencionar que la comunidad de madres se turna para preparar los alimentos previa capacitación, y los padres traen todos los días en turnos el agua con baldes desde pozos existentes, labores que son desempeñadas comunitariamente como es propio de esa cultura.

**En relación a lo planificado para 1992**, se inició el Proyecto en Rapa Nui, con una capacitación sobre pertinencia cultural a todo el personal que se desempeña en Jardines Infantiles existentes en la Isla, y

con una consulta de los contenidos más significativos a los miembros más representativos de la Isla, además de los padres del Jardín de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Se diseñó una "guía curricular" en su versión preliminar, que está siendo enriquecida permanentemente con otros aportes, como producto de su aplicación.

**En 1993**, una vez hecho los estudios en comunidades aymaras, atacameñas, huilliches y pehuenches se inició el funcionamiento de los Jardines, atendiendo los diferentes requerimientos de las comunidades involucradas. De esta manera, a fines de ese año, se estaba atendiendo al menos un Jardín en ocho pueblos indígenas chilenos, acorde al detalle que se indica en el cuadro a continuación. Existen evaluaciones anuales que se han sintetizado en la "Memoria 1990-1994", realizada por JUNJI.

| PERÍODO | Nº CENTROS | PROGRAMA | COMUNIDAD ATENDIDA | LOCALIDAD Y COBERTURA | | SUB TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1991 | 3 | J. FAMILIAR | YAMANA | UKIKA | -20 | 60 |
| | | J. FAMILIAR | KAWASHKAR | PUERTO EDÉN | -20 | |
| | | J. FAMILIAR | MAPUCHE | CHAMPULLI | -20 | |
| 1992 | 9 | J. FAMILIAR | ATACAMEÑOS | CASPANA | -20 | 195 |
| | | | | CHU-CHU | -36 | |
| | | | | LASANA | -10 | |
| | | | | CAMAR | -10 | |
| | | J. INFANTIL | RAPA-NUI | RAPA-NUI | -38 | |
| | | J. FAMILIAR | HUILLICHES | ANCHIQUEUMO | -20 | |
| | | | | PUALCHE | -20 | |
| | | J. FAMILIAR | AYMARAS | CAMIÑA | -21 | |
| | | | | MOQUELLA | -20 | 1 |
| 1993 | 1 | J. FAMILIAR | PEHUENCHE | CALLAQUI | -20 | |
| | 1 | J. INFANTIL | MAPUCHE | RUCAHUE | -20 | 40 |
| | | | | TOTAL | | 295 |

Desde 1994 a la fecha, el Programa ha avanzado en cobertura y diversificación como se indica en el cuadro a continuación:

**DATOS ESTADÍSTICOS**
**NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS POR ETNIA, REGIÓN Y COMUNA**

| REGIÓN | Nº ESTABLECIMIENTOS | COMUNA O LOCALIDAD | ETNIA |
|---|---|---|---|
| 1 | 7 | CAMORONES<br>PACHICA<br>SIBAYA<br>CAMIÑA<br>CAPIQUILTA<br>COLCHANE<br>MAMIÑA | AYMARA |
| II | 6 | CASPANA<br>LASANA<br>CHUI CHUI<br>CAMAR<br>TALABRE<br>RÍO GRANDE | ATACAMEÑA |
| III | 1 | COPIAPÓ | COLLA |
| V | 1 | ISLA DE PASCUA | RAPA NUI |
| VIII | 2 | SANTA BÁRBARA<br>TIRUA | PEHUENCHES |
| IX | 7 | LUMACO<br>TEMUCO<br>SAAVEDRA<br>HUAPI<br>NUEVA IMPERIAL<br>GALVARINO | MAPUCHES |
| X | 6 | LAGO RANCO<br>PANGUIPULLI<br>SAN JUAN DE LA COSTA<br>QUELLÓN | HUILLICES |
| XII | 1 | PUERTO EDÉN | KAWASHKAR |
| | 1 | UKIKA | YAMANA |

**EXPANSIÓN DE COBERTURA**

| AÑOS<br>1991-1993 | AÑO<br>1994 | AÑO<br>1995 | AÑO<br>1996 | AÑO<br>1997 |
|---|---|---|---|---|
| 60 niños | 271 niños | 418 niños | 642 niños | 919 niños |

A ello, hay que agregar dos Jardines Infantiles de la Región Metropolitana en las comunas de La Pintana y Cerro Navia, donde hay mayor concentración de párvulos mapuches, haciéndose una labor de enriquecimiento del currículo que se desarrolla.

En el plano de la calidad, los aportes mayores han ido en función de una capacitación cada vez más especifica en función a las necesidades propias de cada programa, y a un mejoramiento de las guías curriculares específicas para cada comunidad.

En síntesis, el desarrollo de cada uno de los Proyectos en los diferentes pueblos indígenas, ha implicado una labor eminentemente cualitativa, que la institución ha podido asumir, ya que cada programa es diferente a los demás, tanto administrativa como pedagógicamente, además de las variaciones que se están haciendo en otros planos, como en la alimentación, para poder llegar a una atención integral que responda a las necesidades de las propias comunidades

Si bien es cierto que se está recién en un camino de encuentro, entre instituciones estatales y las demandas específicas de las comunidades indígenas, es válido plantear que lo realizado ha sido una respuesta que nos deja inicialmente satisfechos considerando que ésta es una primera etapa de un largo proceso, que en todo caso reafirma nuestra decisión de apoyar y continuar con estos Programas. Toda la experiencia que se está obteniendo de este Proyecto enriquecerá al país entero y a otras Instituciones similares, además de que se contará con un conjunto de procedimientos y recursos que aportará en general al currículo de cualquier párvulo chileno, ya que están llenos de valores que son importantes para cualquier comunidad de nuestro país.

Por último, cabe señalar que a pesar del relativo poco tiempo que tiene este programa, ya ha logrado insertarse en los ámbitos más especializados en esta área. Por ejemplo, en la principal publicación que se ha hecho sobre este tema "Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la Educación Chilena",[9] aparece mencionado el programa varias veces tanto en los temas de financiamiento gestión y conclusiones. Respecto a la cultura aymara-atacameña se señala "limitándose al espectro de la EIB escolar, el plano cultural resulta un tanto más alentador que el bilingüe, por lo menos así parece reflejarlo el programa de la JUNJI,

tendiente a la pertinencia cultural".[10] Se agrega "la presencia y compromiso del Estado se refleja mayormente en el programa de atención a párvulos aymaras y atacameños en la I y II región, llevado a cabo por la Junta Nacional de Jardines Infantiles",[11] concluyéndose que "los logros significativos que algunos jardines han tenido en materia de dominio sico-motriz, inicio de la lectura y valoración de la auto-estima, se ven truncados con la inserción de los alumnos en el primer año básico. En una misma localidad, el jardín pugna por objetivos de aprendizajes activos, con identidad, y la escuela básica mantiene un currículo aculturizante.[12] Finalmente se expresa: "por lo tanto, se comprende que el Estado titubee al emprender políticas educativas en zonas indígenas como el Mece Rural y más aún con la aplicación de Jardines étnicos de la JUNJI. Y es que para una anquilosada mentalidad dominante, que de pronto se abran las puertas del aula para que entre el saber, la lengua y las expresiones indígenas resulta como aberrante, sacrílego e incivilizatorio" … "Esta tarea debe comenzar ahora y desde el Jardín Infantil".[13]

## A modo de conclusión

Con base en lo expuesto y en las experiencias que se están desarrollando en el ámbito de la atención de los párvulos de comunidades indígenas, nos parece que se cuenta con suficientes antecedentes que evidencian que ésta es un área de especial aporte e interés desde un punto de vista social, cultural y educacional, no sólo para los directamente involucrados –familias y los pueblos indígenas en general– sino para los especialistas y las instituciones que se vinculan con el sector; en definitiva para la sociedad nacional entera.

Como producto de los estudios realizados y las evaluaciones desarrolladas, se detectan una serie de logros significativos, a pesar de que es evidente que aún son muchas las situaciones no resueltas del todo, y que cabe, por tanto, continuar estudiando y profundizando en esta área. Para efectos de una mayor identificación de los aspectos pendientes, deseamos agruparlos según las temáticas que abarcan dichas situaciones:

## *A. La situación de las diferentes comunidades indígenas*

En las diferentes experiencias y comunidades estudiadas, se ha detectado un fuerte grado de aculturación en los aspectos más esenciales que interesa rescatar. En algunos casos, esto ha significado que la pérdida de identidad cultural es muy alta, por lo que cabe plantearse si es válido enfatizar aspectos que ya muchos miembros de la comunidad no consideran tan importantes, y que sólo son mencionados como tales por sus mayores. Nuestra decisión ha sido, hasta el presente, hacerlo, aunque esto ha significado un menor efecto del Programa, debido a que, en las generaciones más jóvenes, no siempre existe el mismo grado de comprensión y compromiso de los mayores hacia su cultura. Esto implica que se deben generar instancias de análisis de esta situacion al interior de las mismas comunidades.

Otro problema general que observamos es la situación de aquellas comunidades más débiles, que no tienen la presencia ni los niveles de representación de las más fuertes. Por su misma situación, se hace necesaria una mayor destinación e integración de recursos que generen proyectos que se traduzcan en hechos efectivos y significativos para el desarrollo de esas comunidades. Sin embargo, como no pueden estar siempre presentes en los niveles de decisión, e incluso, no siempre sus líderes se encuentran en condiciones de hacerlo, se corre el riesgo de caer en actitudes paternalistas por parte de los que tienen acceso a estas realidades, incluyendo a otras comunidades indígenas, situación que amerita un mayor estudio, pero que debe resolverse loantes posible por la situación delicada en que se encuentran varias de ellas

## *B. En relación al Proyecto que está desarrollando Junji*

En relación a la gran interrogante sobre las posibilidades en que una institución pública pueda desarrollar un programa de gran flexibilidad como es éste, las acciones realizadas demuestran que es factible, y deseable, por lo demás, si se piensa en el principio de equidad, y en los niños que son el principal objetivo de este programa. Los niños avanzan en función a los objetivos planteados, tanto en función a su cultu-

ra, como en su conocimiento de otras; mejoran sus condiciones de salud y nutrición, en especial en los sectores de extrema pobreza.

Por ello es que pensamos que el programa ha cumplido con su propósito en una primera etapa, considerando además la evaluación de las propias comunidades. Sin embargo, para su optimización se hacen necesarias medidas que:

- Preserven la continuidad y mejoramiento del Programa en el tiempo, independientemente de los cambios de Gobierno y de Jefaturas que sucedan.
- Favorezcan una continuidad con el resto del sistema educacional, en especial en los niveles de transición y el primer ciclo de Educación Básica.
- Aporten en todo al fomento de las lenguas indígenas.
- Desarrollen una línea de etnodesarrollo, que pueda atender otras necesidades muy sentidas de las comunidades indígenas, que aparecen incluso como esenciales para su sobrevivencia, como es toda la problemática de tenencia de tierras, vivienda, salud y otros. Un programa integral de atención a los párvulos, tiene limitaciones sobre su radio de acción, y no puede hacer suyas todas las necesidades comunitarias. Para ello, se evidencia como esencial, todo el aporte que puede hacer la Ley Indígena, más CONADI y la labor de las propias organizaciones indígenas.
- Vayan aumentando en las localidades involucradas y en la comunidad nacional, una mayor sensibilidad hacia los derechos y deberes de los chilenos indígenas, y consecuentemente con ello, una valoración del aporte de sus culturas tanto en el propio desarrollo como en el del país entero.
- Se profundice el trabajo conjunto con los líderes y comunidades involucradas, a fin de asegurar la permanencia de los objetivos deseados.

### C. *En relación al desarrollo de otras iniciativas en el campo de la Educación*

Se detecta la necesidad de un área de dedicación especial que dice relación con la formación tanto de técnicos como profesionales ca-

pacitados, sensibles y comprometidos con las culturas indígenas, independientemente de que sean miembros de estas comunidades o no. Esta decisión implica un cambio radical a la formación de los educadores, que vaya más allá de introducir algunas asignaturas vinculadas con la antropología cultural, y con las Culturas Indígenas. Implica el desarrollo de investigaciones acuciosas sobre la etnoeducación de los pueblos, sus cosmovisiones, lengua y valores más significativos, quitando el marcado etnocentrismo pedagógico que se posee y que lleva a analizar todo el quehacer con la óptica tradicional en que se ha desarrollado la educación en el mundo occidental. Si bien algunas iniciativas se están iniciando en el país, como por ejemplo las experiencias de la Universidad Católica en Temuco, de la Pontificia Universidad Católica en Villarica, de la Universidad de Magallanes y del Magister en Educación Parvularia de la UMCE, es cierto que es aún un camino muy extenso por recorrer, y que afecta a los profesionales que actualmente están a cargo de Programas para los sectores indígenas

Si la situación es inicial a nivel de Educadores profesionales, mayor lo es a nivel de técnicos. El programa desarrollado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, ha ido capacitando a jóvenes indígenas de la comunidad para que atiendan a los párvulos, y sean ellos los agentes transmisores más directos de sus valores. Sin embargo, esta iniciativa que consideramos valiosa por sí, tiene algunas limitantes, como la necesidad de una capacitación más profunda en aspectos de manejo de grupo y conocimiento del desarrollo infatil, estando por otra parte, el problema de la habilitación técnica. No existen programas que posibiliten que los jóvenes vayan obteniendo una calificación en servicio, junto con mayores niveles de estudio, que permitan mejorar sus condiciones económicas, e igualmente su rol como agentes educativos, pero sin perder lo propio de su comunidad y de su cultura.

Estos y otros desafíos, son los que nos planteamos institucionalmente, y a las diversos organismos vinculados con los pueblos indígenas, que esperamos poder ir resolviendo en los años venideros un trabajo conjunto, que beneficie a estas comunidades y al país entero Chile, tiene mucho que hacer por sus comunidades indígenas, y estamos conscientes que recién iniciamos un camino de verdadero compromiso.

## Notas

1 Damos esta cifra como promedio para la Región, ya que hay países como México y Perú, que tienen una trayectoria anterior a ese periodo.

2 Salvo los aportes más recientes que se derivan de la llamada "Ley Indígena" (Nº 16.253), y de algunas definiciones referidas a la "Educación Intercultural Bilingüe", dentro de las Políticas Educacionales.

3 En Educación Básica, podrían mencionarse las experiencias derivadas del Programa Mece-Rural, realizadas por el Ministerio de Educación.

4 Esta legislación básica, se especificó posteriormente en lo que a Educación Intercultural Bilingüe se refiere, a partir del trabajo realizado en una serie de documentos preliminares, que fueron ratificados en dos "Convenciones Indígenas para la Educación", y que concluyó con la publicación "Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena" CONADI/FREDER, Temuco, 1996.

5 PERALTA, VICTORIA "Etno-educación en las Culturas Yagán y Kawashkar". Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural Prof-Guia Dra. M Ester Grebe. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1992.

6 Lo interesante que surge de este cuadro comparativo, asumiendo las limitaciones que tenga, es que se desprende, que muchos aspectos largamente buscados por la educación occidental, como la flexibilidad, el trabajo con la familia y la comunidad en un rol protagónico, el aprender "para la vida", "en la vida", etc., son las bases centrales de la etnoeducación indígena. Por ello una educación occidental de calidad es, en lo general, muy coherente con la etnoeducación indígena, en especial en el área de la educación infantil, que aspira a aprendizajes concretos, significativos, vivenciales.

7 Para una mayor explicitación sobre este tema, consultar "Currículos educacionales en América Latina su pertinencia cultural" Ed. Andrés Bello, Stgo, 1996

8 Peralta, Victoria "Etno-educación en las culturas yagán y kawashkar. Una propuesta curricular para su integración en el sistema educativo". Tesis de Grado Magister en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-cultural Prof. Guía M Ester Grebe, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Stgo, 1993.

9 Opus cit CONADI/FREDER.

10 Ibíd. pág. 121.

11 Ibíd. pág. 125

12 Ibíd. pág. 17

13 Loc cit.

# 15

# LÍNEAS DE CONOCIMIENTO EN TORNO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE MAPUDUNGUN-CASTELLANO

*Teresa Durán P.*[1]
*Desiderio Catriquir C.*[2]
*Gabriel Llanquinao LL.*[3]
Universidad Católica de Temuco, Chile

## Introducción

En este trabajo abordamos de modo definicional y empírico un tema que en nuestro país durante la presente década está siendo recurrente: la educación bilingüe mapudungun-castellano. Las preguntas que están en la base de nuestra indagatoria averiguan acerca de cuáles son las perspectivas posibles para abordar un tema como éste; de si existe correspondencia entre las definiciones especializadas de educación bilingüe y las de carácter social y, por cierto, de si será posible vincular, de modo coherente, ambos enfoques. Por supuesto, el contexto sociocultural y sociolingüístico es otro elemento fundamental, ya que suponemos que en cada país latinoamericano las variedades de este orden son determinantes. En última instancia, entendemos que los factores sociopolíticos y técnicos influyen de modo decisivo, tanto en las modalidades de acercamiento al tema, como en las posibilidades de intervenir en él.

---

1 PhD. en Antropología; Docente de la Carrera de Licenciatura en Antropología. Directora del Centro de Estudios Socioculturales. Universidad Católica de Temuco.
2 Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación. Director Pedagogía en Educación Básica Intercultural, Universidad Católica de Temuco.
3 Estudiante del último nivel de Pedagogía en Educación Básica Intercultural. Participante destacado en el registro etnográfico.

Considerando los factores señalados, la ponencia incluye la diferenciación de los subtemas, aspirando a lograr una interpretación final que otorgue sentido a los hallazgos empíricos.

## 1. Bilingüismo y enseñanza bilingüe espontánea

Si nos situamos en el contexto público, estamos refiriéndonos al fenómeno social que han protagonizado la mayoría de los pueblos originarios de América: el aprendizaje forzado e impuesto de la lengua del conquistador. Las formas que asume este aprendizaje han sido descritas por la sociolingüística, y así se identifica lo que sería un bilingüismo restringido, optativo o equilibrado, por ejemplo. Es decir, constatamos que el fenómeno se caracteriza por su variabilidad, otorgándole continuidad a hecho y observación. Hoy día las ciencias, sin embargo, asumen cada vez con mayor propiedad la norma epistemológica y metodológica de que la especialidad debe hacerse cargo de la naturaleza intrínseca de su objeto de estudio, llevando los análisis hacia factores determinantes, evitando las causales. En esta dirección nos ha parecido estimulante la propuesta de Gumperz (1996:35), de intentar dar cuenta de los patrones variables y de los elementos compartidos cuando responde a la pregunta de cómo se vincula la diversidad de los fenómenos del habla con las fuerzas sociales y culturales. Este tipo de indagatoria nos parece especialmente pertinente para estudiar los fenómenos sociolingüísticos en los contextos multiculturales urbanos, asociados estructuralmente a la división social del trabajo. Nos preguntamos, sin embargo, si esta premisa teórica se puede usar transculturalmente. En otras palabras, si las sociedades indígenas pueden ser estudiadas desde el prisma teórico que establece la relación entre la ideología y la práctica cotidiana.

Para el caso mapuche, conviene comenzar identificando el referente de la estructura y la organización propias antes que aquellas formas asociativas reactivas al contacto. En este sentido, tenemos que movernos con las estructuras familiares y con las del **lof** u organización del colectivo. Aunque, el aprendizaje del castellano entre los mapuche constituye una práctica evidentemente impuesta para la mayoría de la

población, a nivel de la familia y de la comunidad se ha podido apreciar que ésta constituye una estrategia para reforzar la posición social superordenada no sólo hacia el interior, sino respecto a la sociedad dominante. Entre los **logko** o jefes de fines de siglo el aprendizaje del castellano significó otra capacidad bélica que no había que descuidar; así se entiende que algunos buscaran maestros que les enseñaran en privado y bajo sus condiciones, y que al mismo tiempo, evaluaran negativamente el papel a que se veían forzados sus contemporáneos del mismo rango, de ser sometidos a engaño, ya sea por escribanos o por los propios militares (Durán y Ramos 1988). En la época contemporánea se aprecia que, tanto en comunidades del valle como de la pre-cordillera y cordillera andina, la práctica de un bilingüismo equilibrado constituye una norma valorada. Esto equivale a decir que, ante el dato de realidad que supone el contacto obligado con una sociedad diferente y dominante, se impone la exigencia de hablar bien la lengua de ésta, para evitar ser discriminados o engañados. Sin embargo, al igual que en el pasado, es posible también identificar un número importante de familias para quienes no ha sido relevante incorporar la lengua del otro y han permanecido en un monolingüismo de mapudungun o han aprendido el castellano de un modo instrumental, acusando diversos grados de interferencia o pérdida de lealtad hacia la propia lengua sin que su conducta se vea afectada por el desprestigio social emergente en el marco de sus comunidades (Bigot, M.,1996:15).En la investigación que ha dado lugar a esta ponencia hemos podido comprobar que la importancia del aprendizaje de las lenguas, especialmente en situaciones interétnicas desiguales, **se relaciona con el fenómeno de la resistencia étnica más que con la división del trabajo.** Esta resistencia se entiende, a su vez, como una resistencia "ofensiva", en el sentido de "no ser menos que…"; y una resistencia pasiva, que opera más bien por la exclusión del otro y/o una actitud de abandono y de sometimiento a las reglas sociales de la sociedad dominante. En tanto opciones externas, las dos primeras formas son minoritarias, operando la cultura de modo masivo. En el marco de esta perspectiva de análisis, el comportamiento sociolingüístico de la población mapuche al interior de las comunidades aparece adscrito al fenómeno de la identidad étnica, es decir, de

esa actitud que conlleva una definición del sí mismo y del otro y que se traduce en una práctica concordante que oscila entre optar por los simbolismos y acciones orientadas a la preservación del acervo de origen, o a su pérdida parcial o total (Durán, T., 1986). Esta diferenciación interna tan dramática, considerando los criterios a que responde, tiene que afectar a laos niveles de comprensión y entendimiento tanto como a las acciones defensivo-ofensivas de la etnia frente al otro y constituye un fenómeno con implicaciones en la arena política y en la educación pública. ¿Por qué algunas familias son más leales que otras a su lengua, a su mundo simbólico y a su estilo de vida, y al mismo tiempo optan por aprender del modo más correcto posible la lengua y la cultura del otro?

Hemos descrito en oportunidades anteriores (Durán y Catriquir 1996) que la variabilidad al interior de la sociedad mapuche es ontológica, está asociada a capacidades naturales de reflexionar (Coilla y Quidel, 1996) y se expresa en tipos de personas. Si se toma en cuenta esta base de datos, el bilingüismo, en sus distintas formas, se puede asociar a estas categorías de personas, a su condición natural de hacer bien las cosas, a la educación que fluye de las familias para despertar la capacidad de razonamiento, de auto-observación y de comprender el mundo (**az y Kimün**). Es interesante observar que, en general, las personas mapuche que han accedido a la Universidad en calidad de actores, son bilingües equilibrados, amantes de la investigación de orientación científica, además de lo cual juegan un importante papel en los procesos de resistencia étnica. Un tipo similar de reflexiones ha sido expuesto por Hernández y Ramos (1995-96) quienes han llamado la atención el hecho de que, entre los jóvenes que acuden a la carrera de Educación General Básica con especialización en Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), se aprecia que un sector importante de bilingües practican en mapudungun clásico, tienen un rol dominante en el grupo-curso y "buscan remecer y fortalecer la conciencia étnica de sus comunidades". Este sector aprendió el mapudungun como lengua materna en un 37%, simultáneamente con el castellano en un 50%, y un 13% incorporó el mapudungun por iniciativa propia y con la ayuda de familiares directos. El sector mayoritario, en cambio, que aparece con un

sistema fonológico debilitado y/o predominancia de un castellano subordinado, se subdivide en un subgrupo que considera como modelo al primer grupo, para lo cual buscan en sus raíces las fuentes para un aprendizaje del mapudungun como 2ª lengua y otro, que victimiza su propia condición, estimando exageradas las exigencias de bilingüismo impuestas por la especialidad. Los lingüistas destacan que, aunque ambos grupos presentan un castellano consecutivo y subordinado, es el primero el que, mediante una actitud consciente, hace todos los esfuerzos para hablar esta lengua del modo más próximo a la norma chilena. Así, este sector aparece con un comportamiento sociolingüístico destacado, ya que entre la 1ª y 2ª socialización no modificó su competencia en mapudungun, mejorando, al mismo tiempo, la calidad de su castellano. Desde la perspectiva especializada esta conducta se atribuye a "las características de la matriz sociocultural en que desenvolvió su infancia temprana", sin proporcionar otro tipo de antecedentes que permitan comprender la orientación "mapuchizante" de sus padres.

Por nuestra parte, diríamos que confluyen diferentes factores en la base de las actitudes y prácticas étnicas e interculturales, algunos de los cuales son de orden estrictamente cultural, aunque con efecto en las relaciones sociales al interior de las comunidades y en el marco de la sociedad nacional. Dentro de este contexto, puede entenderse que el papel de los padres es decisivo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, tanto de la propia como de la ajena. Ya en 1990 habíamos visualizado que el fenómeno del bilingüismo constituía una expresión, tanto del proceso de adaptación a la sociedad dominante, como de resistencia étnica basada en recursos y criterios propios ante esa misma situación de dominación (Durán T. et al:1990). En aquella oportunidad, esa hipótesis de orientación socioétnica y sociocultural y, por tanto, de carácter más bien antropológico, no pudimos demostrarla, dado que incorporamos datos de orden sociolingüístico. Hoy día, sin embargo, es necesario retomar el desafío que ella supone, remitirla al contexto propiamente mapuche, de actitud étnica por un lado y de enseñanza bilingüe espontánea por otro. En este ámbito, la responsabilidad y forma de tal enseñanza bilingüe recae, en primera instancia, en la propia sociedad mapuche y en sus instituciones y éste constituye el nivel de

análisis que hemos querido enfatizar aquí. Si nos movemos con una mirada más sociológica observamos, sin embargo, el comportamiento sociolingüístico asociado al plano de la distribución geográfica de los procesos de colonización.

La responsabilidad recae en el tipo de contacto forzado; en definitiva, en el plano sociopolítico ligado a las estrategias de la dominación. El sector pre-cordillerano costero donde se lleva a cabo hoy el primer proyecto piloto de Educación Intercultural Bilingüe (PPEIB) y en el que participamos de modo activo, muestra diferencias sociolingüísticas sobresalientes entre las tres comunidades donde se lleva a cabo la experiencia.

La mayoría absoluta de las generaciones adultas de la primera comunidad es hablante habitual de mapudungun, presentando al mismo tiempo, un castellano estándar rural, en el caso del liderazgo tradicional, a excepción de la machi, que presenta un castellano instrumental altamente refonemizado en mapudungun y evita hablar en esta lengua si puede desenvolverse en la propia. Este tipo de comportamiento se reproduce con bastante exactitud en las generaciones de escolares 1996-1997, ya que todos los que proceden del lugar hablan el mapudungun y el castellano, aunque con distintos grados de fluidez. En la segunda comunidad, sólo el 40% de los alumnos de la escuela es bilingüe mapudungun-castellano, presentando la lengua materna un principio de desfonologización. Podría decirse que el castellano ha desplazado al mapudungun, aunque el modelo de esta 1ª lengua sea el castellano refonemizado de sus padres. La tercera comunidad muestra no más de un 20% de adultos practicantes de la cultura y la lengua vernáculas, con serias evidencias de debilitamiento y transculturización orientados a la pérdida del acervo lingüístico-cultural. Esta realidad se aprecia en los niños, siendo los provenientes de las familias pertenecientes al liderazgo tradicional (**machi, logko**) los que practican el mapudungun. El castellano generalizado que presentan muestra interferencias fonológicas notables, las mismas que, en un grado menor, acusan también los niños que no han aprendido mapudungun. Los estudios socio-históricos realizados hasta aquí, obligan a considerar el grado de contacto forzado post-colonial como factor explicativo de estas diferencias. En efecto,

la tercera comunidad fue duramente intervenida por la presencia de colonos italianos, quienes demuestran una actitud discriminatoria hasta el presente. La pérdida de la lealtad hacia la lengua también es estimulada por la práctica de un culto evangélico instalado allí y que ha tratado de frenar el estilo mapuche de vida y "el alto consumo de alcohol". Este tipo de consumo se presenta en toda el área colonizada por los italianos (incluyendo las tres comunidades mencionadas), rasgo asociado a la gran pobreza y a la pérdida de los recursos naturales por deforestación masiva. De modo peculiar, sólo en aquella donde participa activamente la colonia italiana latifundista, el consumo de alcohol aparece asociado a la pérdida de las normas mapuche de convivencia social.

En síntesis, la presencia del bilingüismo mapudungun-castellano, como acervo lingüístico-cultural básico, presenta connotaciones de amplio espectro y que conciernen a ambos tipos de sociedades y al contacto históricamente definido entre ellas. No puede agotarse la aproximación al tema si sólo presentamos descripciones de orden sociolingüístico, tanto sea para entender el fenómeno en potenciales practicantes de una enseñanza bilingüe formal, como en la espontánea protagonizada por los miembros de las comunidades directamente responsables de aquel comportamiento. El factor de resistencia étnica asociado al de pertenencia a familias de prestigio intelectual y social en las comunidades, correspondiente en gran medida a los roles de autoridad, nos parece de suma importancia. Coincidiendo con Coronado (1996:16) destacamos la importancia del papel activo que las comunidades juegan en la construcción de políticas lingüísticas diversas y la necesidad de una interpretación multilineal para la comprensión de la diversidad sociolingüística de un pueblo.

Nos preguntamos ¿se toma en cuenta este factor –de orden social y cultural– cuando se postula la enseñanza bilingüe por los medios políticos y cuando ésta se programa de un modo científico, en la educación formal por las sociedades nacionales?

En Chile, en la presente década, el discurso indigenista incorporó la EIB desde 1993. El liderazgo político-cultural mapuche que aparece asumiendo labores técnicas en cuanto diagnostica y propone nuevas

formas de resistir el proceso colonizador homogeneizante, concluye por crear la categoría "Educación Intercultural Bilingüe Mapuche" aunque sin definirla de modo estricto. Propone un complejo aparato administrativo paralelo al oficial, refiriéndose a la EIB en forma recurrente. Los comentarios disponibles, sin embargo, constituyen un parafraseo de los análisis de los especialistas.

Por su parte, los especialistas de las ciencias sociales, dedicados al tema de la Educación Indígena, han adoptado dos principales caminos:

a) *Algunos han dado a entender que el país no está preparado para asumir la EIB en forma seria, dada la gran variabilidad del fenómeno sociolingüístico, y si no se asume con antelación la formación de los cuadros que podrían adoptar responsabilidades directas.*
b) *Otros, se han dedicado a la elaboración de textos que favorecen la práctica "lingüística" del mapudungun, usando el enfoque y los métodos positivos para exponer esta lengua al conocimiento de usuarios mapuche y no mapuche* (Catrileo,M;. 1995; Merino, M.E. y Caamaño, R. 1997; De la Peña, P. 1996).

Ambos tipos de aproximaciones contribuyen a exacerbar la postura extrema de los indigenistas mapuche que aspiran, a corto plazo, contar con una "Academia de Lengua Mapuche", aunque sin abordar la problemática desde la realidad de las comunidades indígenas. El primer sector especializado parece observar el fenómeno mayormente desde los datos sociolingüísticos, aunque en los últimos años, como se mostró, vislumbran variables distintas como "conciencia étnica", "impacto social y cultural de los bilingües", etc. El entendido mapuche, comprometido con la reivindicación étnico cultural, acusa en los textos elaborados por el segundo sector, deformaciones de la lengua y de la cultura. En efecto, los diccionarios incorporan definiciones de sentido común que podrían favorecer el surgimiento de inquietudes acerca de la complejidad natural de la cultura sólo por parte de unos pocos; los textos para lecciones formales no abandonan la perspectiva de usar la ciencia occidental y la lengua castellana como principal herramienta de "vaciado" de aspectos de la cultura indígena; así, observan interferencias en la estructura del mapudungun escrito, lo que demuestra super-

ficialidad del conocimiento respecto de la distinción que debe hacerse entre las formas oral y escrita de las lenguas.

Lo anterior quiere decir que se detecta, al presente, una simplificación del acercamiento al fenómeno del bilingüismo y de la enseñanza bilingüe en el área centro sur de Chile. Se entiende esta última, en el uso social, como cualquier forma de yuxtaposición de las lenguas mapudungun-castellano, predominando el papel de lengua descriptiva y traductora por parte de esta última respecto de la primera, ya sea en los textos escritos como en las aulas donde supuestamente se practica tal tipo de enseñanza. Mientras tanto, la Enseñanza Bilingüe Espontánea transcurre en el marco de los principios de la educación mapuche, al calor de las familias y de las comunidades.

## 2. Enseñanza bilingüe en las experiencias orientadas a la Educación Intercultural Bilingüe en la IX región

Para referirse a este sub-tema, en lo definicional, partiremos de la concepción de uso común que dice que la enseñanza bilingüe ocurre en cualquier circunstancia en que los establecimientos educacionales de la IX región incorporen elementos de la lengua y cultura indígena mapuche, ya sea para elevar la calidad de la educación o iniciar un proceso de rescate y/o valorización del mundo indígena.

En un trabajo anterior (Catriquir y Durán 1997) ya habíamos planteado que en la región de la Araucanía la etapa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación se inicia hacia los 80 con el "Programa Rural y Mapuche". Habiendo tenido un origen técnico no mapuche, esta iniciativa fue apropiada luego por las instancias privadas de educación, contribuyendo hoy a configurar un panorama amplio y diverso de experiencias que se hacen presentes en los cuatro niveles del sistema, en sus formas públicas y privadas. En el primer programa, las características socio-lingüísticas de los educandos constituyen antecedentes justificatorios irrefutables: se constata pérdida de acervo lingüístico, dificultades en el aprendizaje del castellano y en la incorporación del plan educativo nacional, por parte del estudiantado indígena. Era el estado de conocimientos de los especialistas de la época. Desde

los 80 en adelante y hasta el presente, el primer programa exclusivo para los mapuche se integró al movimiento general de mejoramiento de la calidad de la educación, contextualizando algunos elementos de la lengua y la cultura mapuche en aquellas escuelas que no están adscritas al programa paralelo nacional, denominado Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE-Básica Rural). El avance partió, entonces, desde la sensibilización y capacitación de docentes que atendían a escolares mapuche y los discriminaban, insertando en el aula al castellano como segunda lengua basándose en el análisis contrastivo con el mapudungun, a nivel fonológico y sintáctico. Se trata de la modalidad de utilización funcional del mapudungun para mejorar el aprendizaje del castellano, lo cual ha recibido críticas, particularmente del sector técnico mapuche, informado acerca de las diversas modalidades de tratamiento de las lenguas y cultura indígenas en la educación pública a través del mundo de los congresos y difusión sociopolítica en este campo. Hoy día el programa Rural y Mapuche, en referencia, sin apoyo técnico especializado y desvinculado de los movimientos mapuche, se orienta a la formulación de micro-proyectos de contextualización de los aprendizajes. De modo simultáneo, el sistema ha implementado 30 programas de mejoramiento educativo en uno de los sectores con mayor porcentaje de población mapuche y que presenta, por tanto, problemas de aprendizaje de las lenguas, de los contenidos básicos nacionales y/o baja autoestima (Loncón E. et al. 1997). En varias de estas escuelas se inserta el mapudungun como asignatura, en reemplazo de la de francés. Los autores citados reconocen que sólo 10 programas se orientan de un modo más definido hacia la EIB, los cuales se desarrollan en el 1° y 2° ciclo de la educación básica. Varios programas incluyen desde cursos aislados de perfeccionamiento docente para enseñanza a escolares bilingüe, hasta actividades pedagógicas como la confección de periódicos y boletines bilingües, inserción del folklore, talleres artesanales, elaboración de un alfabeto y diccionarios, multitalleres, actividades audiovisuales, etc. A estas actividades, los padres y apoderados concurren en calidad de monitores o de informantes. Algunos de estos establecimientos se destacan por su actitud de incorporar elementos de la vida social y cultural en los sectores donde se localizan, y

por la integración de instituciones públicas de apoyo. La denominada enseñanza bilingüe aparece destinada a la incorporación de léxico en mapudungun y mejoramiento de la expresión oral y escrita del castellano.

La discrecionalidad relativa a la enseñanza bilingüe y en general, respecto de la incorporación de elementos del estilo de vida mapuche en la escuela se hace mucho más evidente si se toman en cuenta las experiencias privadas.

La evaluación del equipo, ya citado, y que prepara las orientaciones políticas y sociales de EIB mapuche, considera cinco experiencias de escuelas básicas de una institución de orientación cristiana. En su percepción, se trata de adaptaciones del currículum tradicional, bajo la responsabilidad de la institución sostenedora, que intentan incorporar distintos aspectos "de la cultura", tales como "cantos y cuentos mapuche". La característica del proceso de enseñanza-aprendizaje descansa en la capacidad del profesorado mapuche de la institución, incorporado sólo en los últimos años a una capacitación por parte de consultores adscritos al sector político-técnico mapuche. Las observaciones bajo nuestra responsabilidad complementan las anteriores, destacando el riesgo que se deriva del hecho de que la elaboración de los textos pedagógicos depende directamente de las instituciones interesadas. Aunque el riesgo no se excluye si estos textos derivan de equipos especializados que no conocen el estilo de vida mapuche, en el caso anterior este es explícito, ya que los textos institucionales antes señalados, tienden a legitimar la modalidad asimilacionista del castellano, recurriendo sólo y mayormente a "la traducción" del mapudungun. La lealtad a la cultura y a la lengua queda sólo supeditada al tipo de identidad étnica de los profesores mapuche a quienes les corresponde ejecutar las experiencias y en menor grado, a la capacitación formal en EIB. De las cinco experiencias consideradas, una de ellas incluye la participación de uno de los primeros profesionales en ejercicio, egresado de la Universidad Católica de Temuco.

Algo similar ocurre en las experiencias de otras zonas, dependientes también de instituciones privadas de orientación eclesial, aumentando su variabilidad por uso de otros alfabetos mapuche. Destaca en

la zona pewenche de la VIII región la participación de "monitores" financiados por instituciones extranjeras de desarrollo, para agilizar la revitalización de la lengua en establecimientos que no cuentan con profesores mapuche. Los informes técnicos ligitimados por el CONADI acusan divisiones en las comunidades que no favorecen el progreso de los programas.

Instituciones privadas, no eclesiales destacan dándose a conocer como "escuelas bilingües", pero la única diferenciación observable respecto de las anteriores es que prescinden de la contradicción de intentar ser interculturales y bilingües, manteniendo la práctica de la evangelización de los escolares. Tampoco se observa en ellas una participación sistemática de las comunidades donde se localizan los establecimientos. Aquí la diferencia de recursos disponibles parece estar asociada a la capacidad de gestión de los sostenedores. Los que son de origen mapuche han tenido importantes aportes de agencias extranjeras, pero no se observa aún una tecnificación apropiada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta última característica se aprecia en dos experiencias, una dependiente de una municipalidad y otra de una comunidad mapuche funcionalmente organizada. Los antecedentes recopilados acerca de ambos establecimientos denotan un acusado etnocentrismo cultural en el acercamiento a la enseñanza de las lenguas y de algunos rasgos de la cultura mapuche. En el segundo caso, la situación es aún más grave, pues si bien la escuela "es de propiedad de una comunidad", ello no quiere decir que sea el lof o comunidad mapuche la que participe; antes bien la comunidad-CONADI se orienta hacia procesos de castellanización que de mapuchización. Se trata de experiencias que culminan procesos de intervención pro modernización de los sectores indígenas, apoyados por sectores indigenistas. La última escuela a la que se hacía referencia conforma otro subgrupo, el asociado al Programa de EIB con el apoyo de la CONADI, en el que se inscribe un jardín étnico denominado "Pu picike ce ka ñi pu relma ñi cinkowe". Según la evaluación legitimada por CONADI esta experiencia ésta dirigida a "niños mapuche tanto en el medio urbano como rural, enmarcada en la línea de interculturalidad y bilingüismo, incorporando la participación directa de las familias y autoridades tradicionales en tanto agentes

educativos de las comunidades a las que los niños pertenecen"(op.cit p. 34). En nuestras propias observaciones, esta experiencia pareciera ser sustancialmente distinta a todas las anteriores, precisamente por el tipo de participación de los padres y representantes de la institución indígena patrocinante. Sin embargo, esta experiencia responde a dos fases de desarrollo; en la primera, el proceso de enseñanza aprendizaje intentó ser llevado siguiendo los principios educativos mapuche (Durán y Catriquir, 1996), por lo menos en lo que respecta a la diferenciación de edades, géneros y contextos. Las fases del aprendiz tanto como las condiciones de la interacción educativa, planteadas por algunos intelectuales mapuche (Quidel, 1997) se ven imposibilitadas de cumplir, mayormente, por el medio urbano en el que se localiza la experiencia.

Hoy en día, este programa cuenta con la colaboración del Estado a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en cuestiones administrativas, técnicas y, de CONADI, para efectos de sistematización de la experiencia. En lo estrictamente lingüístico, se sabe que ésta respeta la oralidad de aprendizaje del mapudungun y para el castellano considera ejercicios de apresto probados como indispensables en los medios urbanos. Sin embargo, se observan criterios múltiples para la escritura de la lengua, ha disminuido el protagonismo mapuche de la familia en el proceso de enseñanza y, en la expresión de algunos padres, ha decaído el logro de aprendizajes. En forma paralela a la experiencia brevemente descrita, en el país se reconocen las llamados Jardines Étnicos, los cuales, en aumento en la zona mapuche, han intentado considerar los propósitos de "reforzar la identidad cultural... potenciar el rol educativo a las familias... y favorecer un conocimiento y valoración de las culturas indígenas..." Estos objetivos, sin embargo, están lejos de cumplirse si no se cuenta con la base étnico-cultural del caso Chinkowe; aunque se requieran evaluaciones interétnicas e interculturales para reafirmar esta apreciación.

En el nivel de Educación Media, sólo se conocen dos establecimientos, ambos privados, que han incorporado procesos orientados a la EIB. Se trata de liceos técnicos coeducacionales patrocinados por instituciones eclesiales (una católica y otra metodista), uno con veinte años de experiencia y el otro que funciona orientado hacia EIB desde

1994. Del primero se han proporcionado diversos informes, sobre todo en lo que respecta a la situación sociolingüística de los estudiantes (Durán y Ramos 1986;1989;1990). En cuanto a la enseñanza bilingüe, se debe recordar aquí que los aportes especializados se orientaron a considerar, como factor de entrada, la competencia lingüística en mapudungun y en castellano para la formulación de los respectivos programas educativos. De acuerdo a la evaluación informal de los años posteriores, se ha tomado conocimiento de que ha sido muy difícil para el cuerpo docente, la mayoría de origen no mapuche y/o mapuche con identidades étnicas parcialmente asumidas, aplicar la matriz intercultural propuesta en 1990 y más aún, obtener resultados positivos en el aprendizaje de mapudungun, particularmente debido a horarios y contextos inadecuados y, fundamentalmente, a desorientación acerca de cómo ejecutar la EIB (Antiao, et al. 1996:179 -288). En el presente, el establecimiento cuenta, por primera vez, con un profesor procedente de la carrera de Educación General Básica con especialidad en EIB de la UCT, que ostenta los siguientes rasgos profesionales.

a) es bilingüe equilibrado mapudungun-castellano y
b) representa y actúa una identidad étnica asumida.

Sus informes acerca del proceso de enseñanza bilingüe en el liceo son preocupantes; ya que unido a los factores ya señalados, incorpora la incidencia del factor administrativo y socioétnico. En relación al primero, no se respeta la competencia lingüística de los estudiantes para el desarrollo del proceso educativo. Por otra parte, el equipo técnico no demuestra preocupación por la elaboración y/o evaluación de programas propiamente bilingües y últimamente, un sector cada vez más minoritario de estudiantes ingresa al establecimiento con actitudes favorables a la EIB.

En el ámbito de la educación universitaria, haremos una breve referencia al Programa de Formación de Profesores Mapuche en Educación Básica con especialización en Educación Intercultural que desarrolla la UCT desde 1992. En principio, este es un programa que concibe como eje principal a la interculturalidad, entendiendo por esta concepción "al conocimiento y práctica de códigos culturales distintos

en contextos distintos"...y "como la legitimación y potenciación de las culturas indígenas en un marco de reconocimiento al pluralismo y a la diversidad" (Catriquir D.et al; 1996).

El programa, así, distingue un área de formación profesional y otra denominada de educación mapuche. Dentro de esta última se incluye una línea específica de cultura y lengua mapuche, un curso de metodología de la enseñanza del mapudungun; otro de lingüística contrastiva mapudungun-castellano y, finalmente, un curso de metodología del lenguaje y comunicación.

Observado como programa educacional y en concordancia con la descripción presentada por sus exponentes, este depende en gran medida de la condición de bilingüismo de sus destinatarios. El bilingüismo, sin embargo, ya hemos visto que constituye una expresión de la historia de las relaciones interétnicas chileno-mapuche y de los complejos procesos de identidad étnica.

En efecto, el Programa ha debido atender la variabilidad sociolingüística y étnica de sus postulantes condicionando el desarrollo formativo a uno de carácter autoformativo. Este último, circunscrito, a su vez, a factores socioétnicos relacionados a los procesos del contacto interétnico en el territorio y al grado de lealtad al acervo étnico-cultural de los padres, siendo este último el factor más destacado de la experiencia (ob.cit.p 209). Así, han tenido que darse cursos complementarios de enseñanza de mapudungun, cuyo éxito está ligado estrechamente a los factores antes señalados. Es decir, para aquellos estudiantes que cuentan con recursos familiares de apoyo y viven procesos identitarios menos complejos, el aprendizaje forzado del mapudungun se ha dado en forma más fluida. Dos estudiantes han podido entrar en la lógica del habla mapuche viviendo entre dos a tres meses intensivos en una comunidad y particularmente en una familia que los incorporó a su vida habitual. Para quienes están en una situación diferente, la experiencia de asumir su identidad étnico-lingüística les ha obligado a prescindir del propósito de ingreso o a prolongar el egreso en el tiempo. En definitiva, aunque el programa en referencia no es de carácter bilingüe, para efectos de procurar desempeño futuro competente, y cubrir las necesidades de las comunidades escolares, se ha incentivado un proce-

so de enseñanza bilingüe combinando apoyos lingüísticos con experiencias en familias. Este propósito podría cumplirse de un modo más integral si se contara con otros factores, como por ejemplo, un curso técnicamente orientado al aprendizaje equilibrado de las dos lenguas comprometidas –el mapudungun y el castellano– por la enorme incidencia que estos profesionales lograrán tener en el panorama socioétnico de la región.

## 3. Enseñanza bilingüe en los Proyectos Pilotos de EIB (PPEIB)

A tres años de promulgada la última ley indígena, el Ministerio de Educación, en coordinación con CONADI abre el primer concurso de proyecto piloto en EIB con el objetivo general de obtener una propuesta educativa que pueda ser replicable en las zonas de alta concentración indígena. Se trata de un llamado a "la elaboración y validación de un diseño de EIB orientado a los pueblos indígenas"...

El supuesto cultural consiste en demostrar que al establecer una propuesta pedagógica culturalmente contextualizada, bilingüe en sus primeros años, se mejoran los aprendizajes, las comprensiones intelectuales y de la realidad y los procesos efectivos y socioculturales de autoestima" (Mineduc, 1996). Algunos de los principios orientadores que el Ministerio proporciona a los planes pilotos, conciernen a "incentivar el aprendizaje y uso de dos lenguas, una de las cuales es la indígena materna, la que deberá ser tratada como primera lengua hasta el 4º año básico"...Se señala también que "el castellano se puede integrar como segunda lengua... debiendo contarse con la colaboración de miembros de la comunidad que hablen lengua originaria, en las tareas pedagógicas" (ob.cit).

Hacia fines de 1996 se seleccionaron y licitaron 4 proyectos piloto en el país, transcurriendo la 1ª etapa de experiencia desde octubre a marzo del presente año. Un mes más tarde se efectuaba la primera jornada evaluativa nacional, centrada en tres aspectos: participación de los distintos actores involucrados; situación lingüística de alumnos profesores y comunidad; proyectos educativos, y gestión escolar. En esta sesión, el Ministerio hace prevalecer un enfoque que enfatiza el mejora-

miento de la calidad de la educación y las prácticas pedagógicas para lograr aprendizajes pertinentes. Por su parte, los diferentes proyectos hicieron notar su grado de dificultad en el campo de la enseñanza bilingüe, mayormente por la variabilidad sociolingüística de los alumnos y profesores de las escuelas y por la pérdida del acervo lingüístico indígena aymara y mapuche, principalmente. Tres de los cuatro proyectos incluyen a especialistas de la lingüística en roles de coordinación general. Los diagnósticos y propuestas de enseñanza bilingüe más elaborados provinieron del proyecto licitado por la Universidad Católica de Temuco, en coordinación con O.N.Gs (Centro de Educación y Tecnología y, Programa de Desarrollo Campesino). En lo lingüístico, este programa pretende abordar el fenómeno de la variabilidad sociolingüística a través de tres experiencias diferenciadas según el estado de bilingüismo vigente en las escuelas comprometidas. Así, para aquel establecimiento en que se registra un alto porcentaje de niños hablantes de mapudungun y bilingües consecutivos de castellano se propuso para 1996 "alfabetizar en la lengua materna y desarrollar la competencia lingüística como tal para, posteriormente (el segundo año) incorporar el castellano como segunda lengua..." (Proyecto original UCT). Esta propuesta se ejecutaría con la participación de un profesor bilingüe mapudungun-castellano integrado al equipo técnico, actuando como observadora participante la profesora responsable del establecimiento. Esta etapa pedagógica incorporaría léxico, valores y orientación cultural mapuche en relación a la práctica del currículum vigente y por tanto, en las áreas del lenguaje y comunicación, del conocimiento del medio natural y social, de las matemáticas, etc.

La segunda experiencia se propuso para la escuela en que la mayoría de los alumnos son bilingües subordinados de mapudungun-castellano o castellano-mapudungun. Aquí sólo el 40% de los niños tiene como primera lengua el mapudungun, demostrando una práctica irregular del castellano. El resto de los niños son bilingües pasivos de mapudungun y/o monolingüe de castellano. Para esta escuela, el proyecto piloto concibió la enseñanza del castellano como primera lengua, aunque dada la variabilidad sociolingüística ambas lenguas deberían ser tratadas o enseñadas con técnicas y metodologías de una segunda len-

gua. En esta escuela quien activará la propuesta es la profesora en ejercicio, de origen mapuche y hablante pasiva del mapudungun.

La tercera experiencia se sitúa en la escuela que es representativa de la condición en que los niños son monolingües de castellano y bilingües muy pasivos de mapudungun. En este caso, se ha propuesto enseñar el castellano como 1ª lengua y el mapudungun como segunda lengua con el objeto de reactivar la primera e incorporar aspectos de la cultura mapuche (op.cit PPEIB IX Región).

La propuesta general cuenta con la participación de los miembros del liderazgo tradicional mapuche de la comunidad indígena por ser aquél el que actúa a nivel de la resistencia étnica y de la conservación del acervo lingüístico-cultural del pueblo.

Sin entrar a evaluar la ejecución de la propuesta sociolingüística del proyecto, en la que deberían participar los especialistas y los otros actores involucrados pertinentes al enfoque de este trabajo, nos atrevemos a afirmar lo siguiente:

1. Observamos que el sistema oficial pretende obtener una propuesta educativa replicable EIB para responder a la demanda del liderazgo ideológico-político indígena convenido con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de hacer masivo el cambio de la educación tradicional homogeneizante y etnocida del Estado (CONADI). Hay que tomar en cuenta que este sector ya maneja a esa fecha la categoría de EIB mapuche, asumiendo que este tipo de educación debería "hacer más igualitaria la relación entre la sociedad mapuche y la sociedad chilena..." (Loncón et. al; 1996).
2. Al mismo tiempo, el Ministerio incorpora criterios técnicos relativos al aprendizaje y uso de la lengua oficial y de la lengua indígena y hace hincapié en la recuperación, mantención y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.
3. En atención a los puntos 1 y 2 y a la formalidad propia del caso, el PPEIB de la IX región aparece coherente y justificada su aprobación. En efecto, no sólo considera la variable sociolingüística en el perfil técnico que hoy es habitual y normativo sino que, de igual modo, introduce las condiciones socioculturales y étnicas y aún la

medioambiental. La necesidad de ésta deriva, precisamente, del carácter dominante de la relación interétnica post-colonial y económica del tipo extractivo, que predominó en la zona y que la hace hoy ostentar el grado más alto de erosión de los suelos del país (90%).

4. No obstante, se trata de una iniciativa desde la sociedad nacional y desde sus instituciones, con un componente técnico-científico más que ideológico-político y que ha sido propuesta a las comunidades mapuche en las que se sitúan las escuelas. Sin embargo, dentro del mundo científicamente definido de la región, las orientaciones socioculturales y socioétnicas incluyen una variada gama de antecedentes, locales y del ámbito latinoamericano. Éstos han permitido, hasta el presente, formular un horizonte indagador y propositivo comprometido en la necesaria diferenciación y/o discontinuidad étnico-cultural mapuche-no mapuche, así como en la formulación de puentes universalizantes que, en el marco de la diversidad, consensúen modalidades específicas de intercambio y colaboración mutua.
5. Desde el marco de las consideraciones expuestas, el proyecto piloto ha superado los factores pre-existentes desfavorables a la EIB, actuando de modo interconectado en los planos socioétnico y sociocultural, por un lado, y sociolingüístico por otro. En el primer plano, en dos de las tres escuelas se han realizado eventos de vinculación entre el mundo indígena residente y la escuela, en aras a cambiar el tipo tradicional de relación escuela-comunidad. La ceremonia del **anümkarewen** (1996) inició el proceso para que la EIB sea progresivamente apropiada por la comunidad y se busquen convenios de acuerdo con el sistema. Como lo señalaron la machi y el longko del lof desde el cual procede la mayoría de los niños, existe ahora la posibilidad de que la escuela sea considerada como si le perteneciera a los mapuches, percepción diferente a aquélla en que se considera a la escuela de propiedad "del fisco" y en la que pueden participar sólo "los padres y apoderados"...

En el plano sociolingüístico, el proyecto camina hacia el ideal de que el mapudungun se constituya en lengua de enseñanza a través de la aplicación de unidades técnico pedagógicas integradoras de las cuatro principales áreas de aprendizaje. Mientras tanto, el curso taller multilineal en el que participaron docentes y supervisores del Ministerio, mostró que los contactos prioritarios con la jerarquía social de las comunidades ha abierto un clima favorable a la interculturalidad, aunque no ha estado ausente la inquietud por parte del personal de Ministerio acerca de la finalidad última de este programa, en el marco de la educación nacional. Los docentes de aula, por su parte, responden al horizonte profesional en el que se formaron e intervienen, sobretodo en las dos primeras escuelas, en dos principales aspectos:

- presionan para que la enseñanza de las generaciones 96-97 ocurra a través de la técnica tradicional de la traducción, a la cual difícilmente pueden abstraerse las docentes bilingües del proyecto, formados para la EIB en la U.C.T.
- pretenden transformar el mapudungun en una asignatura, de la cual ellos mismos puedan beneficiarse, incorporando léxico y gramática.

Ambas tendencias dificultan el desenvolvimiento espontáneo de los niños en la lengua materna, y hace explícito el problema de la estandarización del mapudungun, todavía en proceso. Por otra parte, los docentes de aula no cuentan aún con guías pedagógicas relativas a la enseñanza del mapudungun y del castellano como primera y segunda lengua, respectivamente. Estas propuesta técnicas son cuestionadas por algunos sectores intelectuales mapuche que se preguntan, justificadamente ¿qué significa "primera" y "segunda lengua" en un contexto interétnico como el que ha caracterizado las relaciones mapuche-wigka? ¿puede la escuela y el sistema nacional vigente favorecer el primer tipo de enseñanza? ¿"primera lengua" equivale a "lengua" de enseñanza? Si la lengua en el contexto de la educación mapuche es un instrumento para socializar a los niños en el estilo de vida mapuche, ¿puede realmente cumplir este papel en la escuela, donde se le exigirá conocer "otros" mundos además del mapuche? ¿cuánto sabemos del mapudun-

gun como lengua de comunicación y más allá de su descripción fonológica y gramatical?

En síntesis, las experiencias piloto en EIB representan, hoy, la modalidad pública más formalmente orientada a este tipo de educación, dirigida prioritariamente hacia la población indígena mayoritaria, bajo la responsabilidad de equipos técnicos disponibles. Las concepciones respecto de este tipo de educación son variadas, no obstante la formalización impuesta por el estado: los proyectos a través del país se diferencian según el peso que se le asigna a las relaciones comunidades-escuela y al conjunto de demandas reivindicativas de los pueblos indígenas. El proyecto de la VIII región, por ejemplo, es apoyado institucionalmente por el estamento del Mineduc y de la municipalidad (se localiza allí el único alcalde mapuche con identidad asumida, que se conoce en el país); sin embargo, no cuenta con apoyos técnico-lingüísticos especializados. Mientras tanto, no emergen cuadros indígenas altamente capacitados en lo lingüístico y en lo antropológico: la participación prevalente en estas áreas proviene de sectores adscritos al mundo indigenista. El proyecto piloto de la IX región es el único que cuenta con aportes indígenas a nivel de aula y de equipo técnico, el cual además mantiene vigencia de participación en el mundo social indígena. Por otra parte, las exigencias técnicas relativas a las enseñanzas de las lenguas son superiores a los recursos disponibles.

Este tipo de avances derivados de los datos regionales no ha variado sustancialmente con los resultados obtenidos por CONADI (1995) cuando llegaba a la dramática conclusión de que en Chile "no existe aún una educación que podamos definir como "intercultural y bilingüe" (Chiodi et al; 1995).

## 4. Análisis e Interpretación

Quisiéramos destacar aquí las premisas que orientan el presente trabajo. La primera, apunta a enfatizar la necesidad de contextualizar la educación como medio de asegurar el aprendizaje. Ésta se sostiene en el conjunto de constataciones que indican que se aprende si re-conocemos, es decir, si somos capaces de contrastar lo nuevo con lo conocido,

estableciendo la diferencia. Podemos entender lo complejo de este proceso si tomamos en cuenta que este mundo conocido es para nosotros el mundo total, en un momento dado, y en él se sostiene nuestro equilibrio. Aprendemos continuamente, debido a que los desequilibrios naturales del proceso contienen la posibilidad de re-articularse o crear nuevos equilibrios. Así, aunque nos dejan dudas o interrogantes, éstas no impiden nuestra acción esperada o normada. Esta premisa se ha cumplido para los hispano-hablantes cuando han protagonizado el proceso de ascenso en el sistema formal de educación. Por supuesto que existen áreas no conocidas o no comprendidas suficientemente, pero ello no impide que hayamos podido construir escalas o restancos a partir de las cuales podemos re-iniciar el proceso. Esta premisa no se ha cumplido en la escuela pública latinoamericana para los niños indígenas. Éstos han tenido que informarse de mundos distintos, a veces contradictorios, bajo un sistema de aprendizaje desconocido en tanto proceso, aunque conocido en sus efectos; ya que promedio de ellos se ha estimulado el desplazamiento o exclusión del mundo propio.

Los principios de la educación intercultural bilingüe, aun en su calidad de constructos, nos parecen una esperanza para revertir esa anterior y oprobiosa situación, pero requieren también ser sometidos a la premisa de la contextualización si no se desea que operen del mismo modo que los propios de los sistemas nacionales: definidos desde las esferas ideológico-políticas y sociales y en calidad de imperativos normativos que pretenden interpretar a sus destinatarios.

Contextualizar la educación intercultural bilingüe supone asumir la realidad multifacética que rodea la escuela en la época contemporánea y también la realidad de trasfondo o histórica que ha condicionado la presente. Por ello hemos dudado en aceptar la definición que socialmente más ha penetrado en nuestros países de que la EIB "es un diálogo entre culturas"... Nuestras primeras experiencias de terreno nos obligaron a considerar este tipo de educación como "un proceso sociocultural y étnico mediante el cual sectores pertenecientes a mundos distintos **intentan** un entendimiento, con el fin de complementar sus posibilidades relativas de conocimiento y de vida, reconociendo y respetando sus diferencias en los ámbitos que estimen conveniente". (Her-

nández et. al. 1997). Hoy día requerimos precisar los factores generales que entran en juego en este entendimiento, los cuales a nuestro juicio son:

a) los fines últimos que a través de la EIB cada sociedad define respecto de la otra con la que históricamente se ha relacionado.
b) las modalidades de cumplimiento de esos fines, particularmente aquellas referidas al tipo de relaciones interétnicas y a los hechos pedagógicos.
c) las formas técnico-pedagógicas que se harán parte del proceso, particularmente las lenguas y sus respectivos estatus, así como los conocimientos pertinentes por parte de ambas sociedades y culturas en interrelación.
d) las formas evaluativas y autoevaluativas del proceso que cada sociedad define, en orden a ajustar la concepción de escuela en el enclave de las comunidades y en el marco de este tipo particular de educación.

Al presente, si bien los cuatro factores aparecen recurrentemente en la dinámica social, no se han planificado experiencias en base de la incidencia explícita de cada uno y de su interrelación. Debemos considerar, por ejemplo, que en el sector más auspicioso del PPEIB de la IX Región, existe la expectativa de compartir el poder de participación entre el Ministerio y el liderazgo de esa comunidad. La posibilidad de contar con **kimelchefe** (profesor de origen mapuche) a quien se resignificó como socio, hizo concebir la idea de que la escuela podía pasar a formar parte del **az mapu.** Este tipo de manifestaciones son indicativas de que en sectores indígenas donde el estrato de la autoridad logra actuar en calidad de actor, exige para sí la coautoría de las acciones;, en este caso, definir el grado de pertenencia de una institución como la escuela, que durante medio siglo le ha sido ajena.

En efecto, la situación es mucho más compleja que los avances logrados, ya que por ejemplo, el profesor resignificado como "socio", es decir, como un "partner" confiable y que había logrado un comportamiento aceptable en lo concerniente a las relaciones escuela-comunidad y en cierto modo, respecto de los fines de la EIB, retrocedió en el

plano técnico-pedagógico y social en la experiencia en marcha. Demostró dificultades cuando tuvo que ejecutar la propuesta especializada de enseñanza bilingüe y alfabetizar en mapudungun a la generación 96 de escolares ante la intervención del director del establecimiento, que insistió en usar la escritura para las respectivas traducciones. La tendencia hacia la traducción está demasiado arraigada en el medio social, en el técnico-pedagógico y aun en el especializado en nuestro medio, dificultando la incidencia del factor "c". El actor pedagógico y/o investigador de la cultura dominante está habituado a querer "hacer encajar" en su mundo conocido ese desconocido que le surge al paso, sin tener conciencia, o demorando en adquirirla, de que ese otro mundo tiene sus propios megaconceptos y formalidades para expresarse. Cuando los especialistas mapuche "favorecen" la comunicación produciendo diccionarios o textos pedagógicos, en realidad no están asumiendo un rol de representantes de una lengua y una cultura indígena propia y distinta a la nacional, si no están situándose en este plano para, desde él, acomodar el indígena. La simplificación de unas formas de saludo, por ejemplo es atentatoria de los supuestos de las zonas del desarrollo próximo y lejanas de la teoría que el sector técnico oficial declara seguir (Galdames, V.1997).

Es decir, la EIB exige un protagonismo y autoría indígena en propiedad, que sea capaz de demostrar la diversidad a través de los planos lingüístico y cultural, especialmente en una situación donde sólo o mayormente la lengua contiene los significados posibles de enseñar. Pero las experiencias conocidas, aun las más destacables, incurren en enseñar palabras con significados que los hispano hablantes pueden entender y no significados a través de palabras que éstos deben hacer el esfuerzo por comprender, dada su pertenencia a otra configuración simbólica.

Cuando el Chinkowe fue adscrito al Estado y se comprometió a sistematizar su experiencia debió iniciar un proceso de formalización que, desafortunadamente para el sector mapuche intelectual que se autoexige la práctica plena de la diversidad étnica, lo condicionó a la lógica y lengua del pensamiento occidental. Se echa en falta, por tanto, la construcción de un metalenguaje que permita la comunicación equili-

brada entre los sectores étnicos. La lengua y cultura mapuche pierde significatividad, por ejemplo, si se traduce la categoría kojong (escrita Kollong), adscrita al área de enlace entre el mundo cotidiano y el sobrenatural, como "persona disfrazada".

El factor "sistema", por su parte, no opera sólo a nivel de aula, sino que en relación al funcionamiento de todas las instituciones de educación pública. A nivel central, y tomando en cuenta los antecedentes respecto a la 1ª reunión evaluativa de los PPEIB a nivel nacional, el sistema se situó en el discurso de "iniciar nuevos modos de entender la misión escolar", de "elaborar un diseño particularizado y diversificado", orientando los PPEIB hacia el logro de "aprendizajes pertinentes". Excluye, por tanto, responsabilidades acerca de las relaciones interétnicas y al estado de desintegración territorial y cultural de los pueblos indígenas, sobreponiendo el hecho pedagógico a estos temas. La etiqueta de abordar "aprendizajes pertinentes" tuvo un primer avance en los 90 en Chile cuando surgió la propuesta del Programa de las 900 escuelas, que incorporarían la "lengua materna" como lengua de enseñanza. Ya el decreto 40 de 1996 introduce el "sector lenguaje y comunicación", conciando a operar un equipo técnico en torno a la didáctica de la lengua materna y de segundas lenguas, estrictamente en el plano de la equidad de la educación. Pero los supuestos metodológicos derivados de las teorías en uso no se han contextualizado aún para el caso donde "las primeras" y "segundas lenguas" son lenguas indígenas con estatus asimétrico. ¿Cómo orientar los ejercicios de interrogación de texto para la visión intracultural mapuche? y ¿cómo para la visión intracultural hispano hablante?, ¿qué entendemos por texto? ¿puede entenderse por tal los testimonios acerca de las relaciones interétnicas?

El sector ideológico-social y técnico mapuche ha llamado la atención acerca del factor relativo a la enseñanza de las lenguas, adoptando dos principales vías: la de proponer "una política del lenguaje en defensa de la lengua mapuche" y la de apoyar experiencias en curso, tratando de evitar desorientaciones extremas. Entienden la primera como "el conjunto de decisiones que pretenden producir cambios en la lengua y a normar su curso"... (Chiodi, F. et al. 1996:7). El sector intelectual mapuche se pregunta: si ¿son los cambios en la lengua los aspectos priori-

tarios hoy o el conocimiento más profundo de sus reales recursos y de sus alcances? ¿cómo puede avanzarse en una dirección descuidando la otra, sobre todo si se desea hacerlo desde las comunidades que aún no experimentan la posición de actor intercultural?. Cuando el primer grupo argumenta que "el mapudungun es un idioma poco funcional.... y de que "la posición de inferioridad social de la lengua (o de sus hablantes para ser más precisos) ha llegado a debilitar a las estructuras mismas de la lengua", (op cit. 80), el segundo aclara que la lengua, a través de sus hablantes, ha logrado un avance significativo respecto a identificar un horizonte de vida propio y también otro, de carácter interétnico. Es decir, con las construcciones lexicales en uso es perfectamente posible referirse o enseñar el mundo tradicional mapuche y el mundo no mapuche. Este acerto ya fue sostenido por los especialistas académicos cuando observaron a la lengua mapuche como expresión de un estilo de vida (Salas, A. 1986) Más aún, el mundo no mapuche es visto también desde la lengua en una perspectiva interétnica. Términos como **wigka kofke, kachija, wigka kujiñ**, etc., dan cuenta de esta zona intercultural e interétnica que es significativa para el mapuche y que el chileno no ha construido. Frente a la necesidad de sistematizar y re-utilizar para fines didácticos los recursos lingüísticos existentes, la creación de palabras nuevas para absorber el mundo moderno resulta confusa, particularmente respecto del factor referido a los fines. En efecto, para el sector intelectual mapuche formar palabras nuevas para ponerse a tono con el mundo moderno es una conducta similar a la de los profesores no mapuche de los establecimientos donde se desarrollan experiencias orientadas a la EIB, que ante el riesgo que éstas les imponen, definen como meta "aprender mapudungun".

Lo más importante debe ser, en cambio, formar y educar, a través de programas monolingües o bilingües, **para la finalidad de la liberación de la posición de subordinación actual que vive el pueblo y sus creaciones.** El logro de este propósito, sin embargo, no sólo constituye materia de discurso, sino debe actuarse hasta donde sea posible: Los estudios ideográfico-semánticos, entre otros, son útiles para reforzar la identidad propia y construir el sí mismo en el marco de una sociedad plurilingüe y pluricultural. En términos de avances, el grupo universi-

tario que trabaja mayormente en esta línea, ha logrado ejercitar la práctica consciente de la lógica del pensamiento mapuche, diferenciando sus formas orales y escritas, aunque carece de apoyos especializados apropiados a sus fines. Desde la mirada antropológica que considera estos antecedentes, se toma conciencia de la necesidad de contextualizar, por tanto, la enseñanza bilingüe mapudungun-castellano, en tanto estrategia elemental para el logro de la educación intercultural, entendida al servicio de la diferenciación étnica y al entendimiento mutuo desde tal diferenciación. Las experiencias conocidas hasta aquí, por su parte, contribuyen al análisis, en la medida en que permiten distinguir factores situacionales que las condicionan.

Definir y abordar pedagógicamente las formas desequilibradas de bilingüismo y aún de monolingüismos de castellano o mapudungun constituye hoy un desafío imponente, implica revisar de modo crítico el habla bilingüe, anteponiendo el antecedente de que ésta se presenta en una relación asimétrica. Si los adultos mapuche hablan comprensiblemente su lengua ante sus pares, ello no garantiza que el traspaso de esas ideas al castellano respete la lógica de éste; lo más probable es que al hacerlo creen situaciones de incomunicación en sentido contrario, entonces ¿qué es ser bilingüe? Los análisis precedentes orientan a sostener que se trata de hablar comprensiblemente en cada lengua y, además, usar un metalenguaje que facilite la comprensión de la otra lengua. Si estas ideas derivadas de los hechos observados se aceptan, entonces la enseñanza bilingüe, desde la perspectiva especializada, es aquella que permite comunicarse en los códigos múltiples de cada lengua, logrando al mismo tiempo el entendimiento y la comunicación en los códigos de la otra con la que interacciona. Pero, ¿puede haber enseñanza bilingüe, entendida en estos términos, si se trata de actores que no dominan, en estos términos, ambas lenguas en referencia? Nuestra respuesta tiende a ser negativa; incluso un bilingüe equilibrado puede sólo enseñar de modo intuitivo lo que pudo lograr aprender de cada lengua en contacto. Así, nos parece que no es la escritura en dos lenguas la condición que garantiza el carácter bilingüe de un texto como tampoco sólo el habla equilibrada en cada una de las lenguas en contacto. Aprender a describir lingüísticamente un texto puede contribuir

a aproximarse al entendimiento bi-lingüe, pero se corre el riesgo de que el aporte lingüístico encubra los significados culturales expresados por la lengua de la otra cultura. Esta situación ocurre si consideramos los "nombres mapuche" como antropónimos, por ejemplo. Por otra parte, la enseñanza bilingüe entendida como práctica de entendimientos de significados entre dos lenguas, no ha sido adoptada como lucha o reivindicación, pero sí "la educación intercultural". Pero, ¿puede la educación intercultural prescindir de la enseñanza propiamente bi-lingüe? Desde la perspectiva crítica que se ha venido sosteniendo, la educación bilingüe (adjetivaremos como intercultural) constituye una de las herramientas más eficaces para la educación de la diversidad, en la medida en que incluye la práctica social de ésta y la búsqueda de interrelaciones dignas entre los miembros de la sociedades implicadas.

A partir de este breve marco definicional, nos parece que los siguientes factores situacionales son gravitantes en la perspectiva de un horizonte que supere el estado actual en que operan estos constructos (educación intercultural-educación bilingüe) en nuestro medio:

1 Grado de articulación en la finalidad última del proceso entre actores étnicos.
2 Tipo de bilingüismo del profesor/a.
3 Tipo de bilingüismo (o de monolingüismo) del aprendiz.
4 Condición étnica del profesor/a y del aprendiz.
5 Condición pertinente étnico-social del contexto.
6 Situación de aprendizaje del tipo transcultural entre profesor y aprendiz: grados de conocimientos culturales en tanto recursos pedagógicos.

Tomando en cuenta estos factores situacionales, la observación de las experiencias en curso revela que sólo dos de ellas se aproximan a una situación ideal de enseñanza bilingüe en la novena región: la de Chinkowe y la de formación docente con especialidad en educación intercultural de la Universidad Católica de Temuco.

La primera sobresale por lo relevante del factor de los fines, la condición étnica asumida por profesores y aprendices y las situaciones de aprendizajes. Los factores de la condición étnica del contexto y la au-

sencia de una perspectiva de transculturalidad, así como el bilingüismo desequilibrado del equipo en relación al castellano, contrarrestan a los primeros. En el otro caso, destaca el grado progresivo de conciencia acerca del problema de los fines, los avances hacia la transculturalidad, la condición étnica y de bilingüismo de profesores y aprendices, particularmente por parte del sector bilingüe equilibrado, son factores que aparecen garantizando un proceso en marcha. Cabe preguntarse si estos focos clarificadores contemplan la posibilidad de fortalecerse mutuamente para enfrentar de mejor modo la compleja tarea por delante.

## Conclusiones

En este estudio se ha sistematizado el material empírico logrando tres principales grupos de conclusiones:

1.- La dinámica social creada en el país y particularmente en la IX región desde mediados de la década del 70 es multilineal en torno a la educación indígena, ya que se distinguen acciones que se orientan en distintas direcciones. Este tipo de educación responde a su vez a los movimientos indigenistas del continente y al avance de las ciencias sociales. La principal fuente de datos con que hemos trabajado corresponde, en primer lugar, a las casi tres décadas de experiencias orientadas hacia lo que en los 90 se conoce como Educación Intercultural Bilingüe, pero se ha recurrido también a antecedentes relativos al contacto chileno-mapuche que ha caracterizado al siglo de conformación de la sociedad nacional. El contenido mismo de la data, entonces, concierne a formulación y ejecución de programas, directrices normativas, propósitos indígenas, directrices normativas, propósitos indígenas, modalidades de acción, comportamientos relativos al ámbito de las competencias en las lenguas de contacto, interpretaciones, propuestas ideológico-políticas, etc. Tomado en cuenta este multifacético contenido, estamos frente a la necesidad de distinguir perspectivas socioétnicas, sociolingüísticas, sociopolíticas, socioculturales y socioeducacionales.

Al tratar de comprender las distintas experiencias en sí mismas y en relación a los respectivos contextos, por cuestiones de orden técnico-metodológico hemos debido distinguir los aspectos involucrados en la dinámica, pero también hemos considerado indispensable preguntarnos acerca de cuál es la relación que en ésta tales perspectivas adquieren y más aún, plantearnos la inquietud acerca de cuál debiera ser esta relación si queremos participar en ella. En efecto, el primer cuerpo de conclusiones desea llamar la atención acerca de lo desvinculado de las perspectivas de análisis en las experiencias y el sesgo peculiar que éstas adquieren por el hecho de que el uso de las perspectivas tiende a ser focal o unilineal. El análisis global de las experiencias, en cambio, nos lleva a buscar y/o a reforzar la idea de que su complejidad exige perspectivas complementarias más que únicas. Si tomamos en cuenta a los actores que han protagonizado las experiencias, debemos reconocer a varios de ellos. En primer lugar está el Estado y sus formas públicas de educación, luego las instituciones privadas, colaboradoras del Estado en esta tarea. Las legislaciones también han sido importantes como manifestación de voluntades de cambios. Los sectores mapuche, tanto en su forma organizada como individual, han actuado en el campo de la educación promoviendo discusiones ideológico-políticas y/o activando experiencias educativas. Otro sector a considerar, son los especialistas de las ciencias sociales y de la educación, mapuche y no mapuche, asociados o no a organismos nacionales o extranjeros preocupados de la problemática indígena. Por supuesto, un sector indudablemente relevante son los demandantes del sistema en sus distintos niveles: los preescolares, los escolares básicos, de enseñanza media y superior. Han aparecido también algunas de las comunidades involucradas, bajo la forma organizacional nacional y también propiamente mapuche, y ciertas formas mapuche organizativamente autogestionadas.

Llama la atención que el ámbito constante en este período ha sido el intento reiterado de la enseñanza del mapudungun (1978-1997). Al distinguir ciertas fases en este proceso, diremos que las primeras experiencias centraron la enseñanza en análisis contrastivos mapudungun-castellano; modalidad que ha dejado de observarse al presente, al menos en el nivel básico donde se inició. Se registra, con posterioridad,

la modalidad de transición en la que el castellano es la lengua de enseñanza y de propósito, recurriendo con mayor énfasis a la forma escrita con traducción referida al acervo occidental. Con la participación de técnicos y profesores mapuche se introduce la fase denominada de mantenimiento del idioma, al enfatizar la oralidad en la enseñanza y bajo la influencia de corrientes ideológico-indigenistas, proclives a esta tendencia. Hacia la década del noventa se inicia el discurso orientado a la educación intercultural bilingüe, como se la designa ahora, aunque se conocen escasos avances y/o logros de aprendizajes del mapudungun. El sector ideológico-político asume la educación intercultural bilingüe pero, en relación a las lenguas, se orienta a una política de transformación, asumiendo la modalidad de la modernización, se acepta el currículum vigente y se vuelve a recurrir al modelo de transición en la enseñanza propiamente tal. En esta misma década se inician dos experiencias que a la fecha destacan: la enseñanza mapuche hacia hijos de mapuche residentes en el sector urbano y con identidades étnicas asumidas, y la formación de profesores mapuche de educación general básica con especialización en educación intercultural, única en Chile a la fecha (1992). Todas las experiencias demuestran cambios en relación a la enseñanza de las lenguas, particularmente del mapudungun, pero sólo la universitaria muestra resultados positivos más sistemáticos de aprendizaje tanto en la adquisición del habla y el conocimiento de la lengua, como expresión del sistema cultural, en la universitaria. Otra cuestión es si se trata de educación bilingüe. **En suma, advertimos que en el período considerado no se observa una tendencia constante hacia la acumulación.** Mientras el Estado aparece comprometiéndose en dos momentos con los apoyos técnico-especializados (1978-1996) y con una experiencia mapuche autogestionada, en cada uno, la perspectiva de argumentación es diferente. Cabe preguntarse ¿cuál compromiso será de carácter más sostenido y cuál logrará concitar de modo más auténtico la participación de los sectores indígenas? En cuanto a estos mismos actores, ellos aparecen en direcciones de cierto modo opuestas: primero favoreciendo la autogestión y criticando los compromisos con el Estado y/o con instituciones privadas, luego aceptando estos compromisos y debilitando la autogestión. Por su

parte, los especialistas se muestran, en fases, rígidamente enmarcados en los límites definidos por la ciencia positiva para luego, en algunos casos, aceptar la multidimensionalidad del fenómeno. Quizás si las mayores continuidades la encontremos en el estatus quo de las instituciones privadas, particularmente las eclesiales, que no han asumido plenamente los rasgos ya conocidos de la Educación Intercultural y Bilingüe. Llama la atención la tendencia vigente de la vitalidad de la lengua indígena que no deja de ser enseñada aún en la comunidades, pese a todas las restricciones impuestas.

El problema de la confluencia y/o co-presencia de perspectivas múltiples que, incluso, en una experiencia, se contrarrestan entre sí, parece constituir, por tanto, un primer tipo preocupante de resultados. Al mismo tiempo, el haber podido vislumbrar los que a nuestro juicio son los principales núcleos que impiden la acumulatividad, nos ha permitido ver, por oposición, las áreas a complementar. Estas áreas o ámbitos las hemos ordenados en dos niveles: **uno general**, en el que un factor destacado **lo constituyen los fines de la interacción educativa en el marco de las relaciones interétnicas; uno más contextualizado** en que entrar en juego tanto el comportamiento lingüístico como el socioétnico, referido a las identidades étnicas actuadas.

En la lógica de este análisis estructural hemos logrado percibir cierto grado de coherencia entre el carácter desestructurado del material empírico y la visión de futuro re-construible del pasado y del presente. En este sentido, estamos en condiciones de afirmar que el futuro optimizador de las experiencias, particularmente de las más exitosas hasta aquí, **estriba en su replanificación** considerando la evidencia consciente de las distintas perspectivas reconocidas en torno al factor de los fines y desde la convicción que emerge de la identidad étnica comprometida con la valoración y vigencia de la diversidad étnica. En otras palabras, las experiencias orientadas hacia la EIB podrán optimizar sus resultados en la medida en **que sumen** los aportes de las distintas perspectivas de un modo coherente al propósito de contribuir al reposicionamiento del pueblo indígena en el marco de la sociedad nacional chilena.

2.- En lo teórico, el estudio partió reconociendo que los últimos aportes de los especialistas han intentado buscar factores explicativos al bilingüismo de América Latina, y nuevos acercamientos interpretativos. Nos hemos situado también en esta perspectiva y hemos concluido que para los pueblos indígenas no es la variable socio-económica la más determinante en la pérdida de su acervo cultural. Así aunque la reflexión de Gumperz nos ha sido muy útil y también la caracterización de los sistemas comunicativos bilingüe de Coronado, los datos nos han llevado a **proponer la resistencia étnica como variable determinante;** coincidiendo, por tanto, con la aproximación culturalista de Gigante, que nos insta a preocuparnos de las discontinuidades más que de las compatibilidades culturales, así como de la historia re-interpretativa de los grupos. Identidad étnica y grado y tipo de resistencia étnica se destacan, al concluir, como variables que deben continuar trabajándose si se quiere configurar un acercamiento alternativo y/o complementario a los conocidos.

3.- En el plano estricto de la Educación Bilingüe, el estudio así organizado nos ha permitido distinguir tipos de conceptos y sus bases de relatividad. En primer lugar, reconocimos la **educación bilingüe espontánea,** en tanto origen del bilingüismo sucesivo observable en nuestros países y particularmente en la región mapuche.

Las instituciones privadas de la sociedad nacional, mapuche y no mapuche, por su parte, usufructúan hoy de esta herencia y también de las propuestas especializadas al desarrollar actividades lectivas que denominan "enseñanza bilingüe". Se trata de referencias más que de definiciones estrictas, que también son utilizadas de esta forma por los sectores ideológico-políticos indigenistas.

Las aproximaciones especializadas en este campo han sido cada vez más explícitas, sin embargo, y nos permiten distinguir un tercer tipo de definición de Educación Bilingüe. La lingüística y la sociolingüística han definido formas derivadas de los análisis positivos centrados en la competencia lingüística. Desde estos parámetros, que son hoy los adoptados por el Ministerio; en Chile por ejemplo, probablemente, no hay enseñanza bilingüe, **porque no se ha dado, aún aquella de enseñanza "de primeras y segundas lenguas".**

## Bibliografía

ANTIAO, Mariñanco, Toro,
1996 *¿Qué elementos serían necesarios para implementar la Interculturalidad en Educación?* Investigaciones Lingüísticas N°2 UNAM de México; Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro Inah Oaxaca, 1996: pp 179-288.

CATRILEO
1995 *Diccionario Lingüístico-Etnográfico de la Lengua mapuche.* Ed. Andrés Bello 1ª edición.

CATRIQUIR, Inostroza y Quilaqueo,
1996 Formación de Profesores en Pedagogía Básica con Mención en Educación Intercultural. Revisión de una experiencia, *Investigaciones Lingüísticas* N° 2, UNAM de México; Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro INAH, Oaxaca 1996: pp 203-211.

CORONADO
1996 El bilingüismo como alternativa a la diversidad. En: *Investigaciones Lingüísticas* N° 2, UAM de México; Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro INAH, Oaxaca. pp 49-66.

COILLA, Quidel,
1996 Ngüneduamuwun dungu: Algunas características de la educación mapuche. En: *Actas 1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, UCT; pp 157-164.

DURÁN,
1986 Identidad Mapuche. Un problema de vida y de concepto. En: *América Indígena,* Vol. XLVI, 4 pp 691-722.

DURÁN, Ramos,
1988 El papel de la escuela en la Araucanía, *Lenguas Modernas* N° 15, Universidad de Chile.

DURÁN, Catriquir,
1996 Ad Engu Kimün Principios Educativos Mapuche, Bases para un Currículum Educacional. En: *Actas 1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, UCT, pp 147-156.

DE LA PEÑA,
1995 *Mapudungun*, Unidades de Microenseñanza Bilingüe Mapudungun-Castellano, Sodecam, UFRO, Escuela 6-282, Dollinco Alto-Lautaro.

DURÁN, Juanico, Ortiz, Loncón E., Morales L.,
1990 Referencias al bilingüismo castellano- mapudungun en conglomerados vinculados a contextos educacionales. En: *Actas de Lengua y Literatura Mapuche,* pp 157-176 Universidad de la Frontera.

HERNÁNDEZ, Durán, Merino, Quidel y Ramos,
Presentación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, adecuado al contexto medioambiental y étnico N: 1997 en tres escuelas de Lumaco, IX región. Ponencia presentada en Buenos Aires. Sin publicar.

HERNÁNDEZ, Ramos,
1996 Situación sociolingüística de los mapuche universitarios bilingües, Ponencia sin publicar.

GUMPERZ, John,
1996 El significado de la diversidad lingüística y cultural, en un contexto post moderno. En: *Investigaciones Lingüísticas* Nº 2, UNAM de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Centro INAH, Oaxaca, 1996: pp 33- 47.

GIGANTE, E.
1992 Adecuación cultural de la Educación Bilingüe en México, Ponencia presentada en el II Coloquio Internacional: Currículum y Siglo XXI, La Cultura.

LÓPEZ,
1995 Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües en Básica, *Revista de la escuela del maestro*, años II Nº 8 Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano pp 38-45.

MERINO, C. R.,
1997 Antropónimos y topónimos mapuche, Proyecto CONADI-Universidad Católica de Temuco.

SALAS, A.,
1986 Hablar en mapuche significa vivir en mapuche. En: *Cultura, Hombre y Sociedad*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

## Documentos de trabajo

**Chile, MINEDUC**
1996 Orientaciones Generales Referentes al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

**Chiodi, Mariman, Rain, Calfuqueo,**
1995 Conclusiones preliminares sobre la situación en el área mapuche de la Educación Intercultural Bilingüe.

**Chile, MINEDUC**
1996 Bases de llamado para presentar una Propuesta de Educación Intercultural Bilingüe Proyectos Piloto, Regiones I, II, IV, VII, IX, X.

**LONCON, HUENTEMIL, Breveglieri,**
1996 Elaboración de las Bases Sociales y Políticas para contribuir al Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la zona mapuche, licitado por CONADI. Documento de discusión Nº 1.
Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en seis escuelas de la IX región 1996, Universidad Católica de Temuco.

**Chile, MINEDUC**
1997 Linea de acción de Proyectos Piloto, realizaciones y proyecciones. programa de Educación Intercultural Bilingüe.

**GALDAMES**
1997 Didáctica de la Lengua materna, Ponencia presentada en la 1era. reunión evaluativa de los proyectos piloto de EIB; en Concepción, abril.

# 15

# O APRENDIZAJE NO MUNDO KIRIRI, UMA PEDAGOGIA DO CARACOL

*Clelia Neri Côrtes*
Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia
Associação de Ação Indigenista-ANAI-BA
Salvador-Bahia-Brasil

> *Educação, é tratar as pessoas á respeitar qualquer nação, o indio, o negro, o branco, é o respeito. Eu trabalho para educação de todo meu povo, aí é na escola, que a gente tem nesta escola tem todo os meios, nessa escola a gente tendo o respeito.* (PAJÉ ZEZÃO)
> *A criança tem que ser educada respeitando a minha, nossa escola o nosso trabalho no ritual, mais a escola da terra, vinda da terra, na minha aula também de saber o que é um tipã.* (CONSELHEIRO BONIFÁCIO)
> *No Toré já é uma educação. Toré é uma educação, porque Toré é uma religião, é uma religião que de uma grande psicologia. A religião trazida pelo reconhecimento dos remanescentes mais tradicional é o saber que já vem dos antepassados, (...); é uma educação humana dos nosso antepassado, que vem do renascimento. A educação é todo o significado, é social, politico, espiritual e todos as coisas que vai se escrevendo de uma boca para outra, é educação de palavra, de diálogo.* (Cacique Lázaro; jun. 1994).

No entendimento dos Kiriri, a educação é o respeito à ancestralidade, ao processo de luta pela terra e o respeito ao outro (índio, negro e branco), mesmo diante do processo dificil de relações interétnicas vivenciadas por eles em sua história após o século XVI.

Entre os 240 povos indígenas que vivem no Brasil hoje, os Kiriri é um dos 32 que habitam a região Nordeste, no Estado da Bahia. Passados quase cinco séculos da colonização, aproximadamente dois mil Kiriri vivem em luta incessante pela sua preservação fisica e cultural, buscando alternativas de sobrevivência econômico-social e de manutenção e a recriação de sua cultura.

Nas décadas de setenta e oitenta, se intensificou entre os Kiriri, como entre os diversos povos indigenas no Brasil, o processo de organização pela retomada de seu território e afirmação étnica. Os Kiriri passaram a valorizar mais intensamente as suas práticas tradicionais, mantendo e recriando-as a partir da reunião dos fragmentos das informações existentes e práticas do passado dos seus anciões, valorizando seus rituais e solicitando às entidades de apoio estudos e registro de sua lingua originaria. Os Kiriri não mais falam a língua Kiriri e sim um dialeto português/kiriri, porém vem vivenciando um interessante processo de recuperação de identidade lingüística. Na luta pela recuperação de suas terras e a revalorização de suas manifestações culturais, externa-se a revitalização do saber Kiriris, um saber individual e coletivo, vivido cotidianamente.

Na década de setenta, as roças comunitárias foram intensificada e passam a se construir em espaços significativos na retomada do território Kiriri. Neste momento, recriaram o Toré -prática ritualística revitalizada pelos Kiriri, após contatos com os Tuxá- povo indígena que vive na margem da barragem da Hidroelétrica de Itaparica-Bahia. O Toré é vivenciado por vários povos indígenas no Nordeste brasileiro. A manutenção e reconstrução do rituais, no viver Kiriri, é também uma forma de expressão de alteridade, e se dá a partir da memória cultural atualizada na dinâmica da vida presente.

Algumas atividades comunitarias e ritualísticas, como a batida do feijão, a raspa da mandioca e ritual do Toré, são vivenciadas em círculos. A idéia do círculo, para os Kiriri, como para os Oglala (Sioux), *"sempre apresenta novos significados; ela liga continuamente elementos diversos de suas experiências (...)" (Geerts, 1989:145)*

Nessa teia de significados, o Toré se evidencia como um espaço religioso, político e educativo. Segundo os Kiriri, é no Toré que se dá a "ciencia do índio". No Toré, como instrumentos de união, está a certeza dos Kiriri de que, mesmo diante de tantas dificultades, continuam lutando pela retomada de suas terras e a recriação das práticas educativas a partir de suas formas de estar no mundo. Há quase quatro séculos os Kiriri vêm recriando seus rituais, inclusive dando outras denominações, principalmente perante os representantes da Igreja,

inicialmente os jesuitas e posteriormente outros missionários. Um exemplo disto encontramos em (Leite, 1949 t.V:315) que relata que o chamado culto ao Uariquidzam, perseguido pelos jesuítas desde o século XVII, em 1897, passou a se chamar culto ao imperador. A mudança de denominação, no entanto, pode ser uma forma de camuflar, para o outro, as referências ligadas a ancestralidade, vivenciadas em seus rituais.

O nome dos encantados (seres invisíveis), a exemplo do Reisaraujo, com certeza foi originário das denominações do culto do imperador. A denominação dada aos encantados não guarda apenas essa referência, (Bandeira, 1972) anuncia que, ao enumerar os encantados, os Kiriri costumam referir-se a eles pelas formas nas quais aparecem, o que foi constatado por nós nas conversas com as mestras, especialmente com Dona Dauta quando falou de um encantado que se apresenta sob a forma de príncipe e de boi ao mesmo tempo. O ritual de Toré apresenta hoje fortes indícios de uma das suas vinculações aos cultos antepassados.

Isto demonstra que, quando os Kiriri recriaram o Toré dos Tuxá, parte dos instrumentos rituais de seus ancestrais foram retomados e a redenominação aqui apresentada, tanto do ritual como dos seus seres invisíveis, levaram-nos a compreender os nomes dados aos encantados hoje na cosmogonia Kiriri.

Na sociedade Kiriri, as práticas ritualísticas e comunitárias são momentos de participação coletiva e interagem com a dimensão política, nas quais, conselheiros, Cacique, pajé e mestras se evidenciam, movidos especialmente nas três últimas décadas pela reconquista da terra. Terra é elemento de vida/morte/conhecimento. Para Cristino Kiriri *(out. 1994: "a filosofia do indio está na terra, quanto mais aprofunda mais aprende"*. O depoimento de Cristino remete ao que escreveu (Brandão, 1994:25) sobre o significado da terra para os povos indígenas, tendo por referência os indios australianos:

> *A terra gera os homens em matéria e em espirito e o comportamento moral dos homens aborígenes partia do reconhecimento dessa unidade... Ela é também um tempo. A terra inscreve o tempo e é sua memória.*

Um tempo, que gera força para a luta de retomada do seu próprio tempo/terra/corpo. O avanço sobre as terras, até nossos dias, é o principal elemento de conflitos entre os Kiriri e nãoíndios, *Terra,* para uns sinônimo de lucro, para outros, sinônimo de vida:

*Terra, ondulações e planos*
*Terra corpo mesmo alimento,*
*ar, água, luz.*
*Em circular movimento*
*de um coração pulsátil*
*nascem velas/fontes/rios/lagos*
*irrigando seios, montanhas, vales e ventres*
(Côrtes, 1994)

No sertão Kiriri, sem rios e poucos minadouros, a terra só é irrigada quando a chuva cai. Força/tempo/terra/corpo/indios, que sempre viveram nessa região, enfrentando os rigores do clima nordestino, em toda sua existência, mesmo antes do contato com os portugueses. Conforme relato do padre jesuíta Cardin (Alves, 1982:242), que percorreu a Bahia e Pernambuco durante a seca de 1853, "*dos sertões(...) descenram de quatro a cinco mil indios apertados pela fome*". Segundo Alves, em períodos de estiagem os indios saíam à procura das áreas litorâneas ou para o interior do sertão em busca dos vales úmidos nas beiras dos rios, porém, essas áreas ficaram escassas na medida que iam sendo disputadas pelos colonizadores. Nas falas do governadores ou nos jornais, a partir da primeira década de 1800, são poucos os registros sobre os indios diante da seca, na historia das secas Nordeste e, principalmente, na Bahia. Nos relatos dos viajantes, no século XVII, encontramos maior número de registros, um deles relata que os portugueses aprendiam com os índios a conviver com a seca e, neste aprendizado, além de conhecer os caminhos para as áreas úmidas, aprendiam sobre o processo de armazenamento de gräos, durante os períodos de estiagem.

Com o avanço da pecuária que os expulsava de suas terras, e o aldeamento, os índios foram encurralados e catequizados pelas missões religiosas, sendo obrigados a buscarem outras formas de aprendizado

na convivência com a seca. As ações catequéticas foram desestruturantes ao nível interno de cada povo. Todavia, o aldeamento, daí resultante, em alguns casos, possibilitou a sobrevivência fisica de alguns grupos (Bandeira, 1972).

Invadida, sistematicamente, desde a época da colonização, a terra vem sendo reivindicada pelos Kiriri como "*...fonte de sua mobilização politica base para recomposição elou elaboração étnica*" (Oliveira, 1993: VIII), tendo como elementos catalisadores de mobilização o ritual de Toré e a roça comunitaria.

Terra é lugar dos ancestrais, barro que faz o pote; Terra é espaço de nascimento da Jurema (yu'rema em Tupy), de celebração dos rituais, de moradia e plantio das roças individuais e coletivas. A jurema é árvore sagrada, de onde todo Kiriri veio e para onde todo Kiriri vai. *Eu vim da jurema...*, estrofe cantada em uma *linha* no ritual do Toré, traz clara referência de uma relação interdinâmica do ser humano à natureza e de que a natureza está em cada ser humano. Falando sobre o significado dessa expressão musical, o conselheiro Bonifácio revela: "*É porque gente nasceu da Jurema e a gente vai prá Jurema, a gente é (fio) da Jurema e vai Jurema (...) nasceu da raiz e vai prá raiz. Porque nasceu, padeceu, morreu, mas vai prá Jurema*". Para Lázaro de Sousa, Cacique Kiriri: "*O ritual é a pedra de ouro, que no dia que a gente perder não acha mais nunca, ele tá ligado com tudo na vida*" (jun. 1994).

Na sociedade Kiriri, na qual o espiritual, o político e o produtivo se entrelaçam, é interessante compreender como se organiza a educação com suas formas e conteúdos de aprendizagem. Entre os Kiriri os processos de aprendizagem se dão na interação corpo/alma - corpo/sujeito. Da separação corpo x alma e corpo x sujeito vive a cultura do Ocidente e é no interior dessa trama que a cultura ocidental domina oficialmente. Na cultura ocidental, "o corpo é antologicamente diferente do sujeito" (Sodré em seminário, 1995). Entre os Kiriri, como mas culturas africanas, estudadas por Sodré, o corpo é um corpo somático, o corpo não se separa do espírito, "*o índio quando nasce já é espiritual*", diz ainda o Cacique Lázaro. Para esse lider:

*A educação é antes de tudo, espiritual, quando se diz espiritual é uma pergunta para o cacique, é a escola espiritual, é uma escola que é principalmente para educar toda a criança, todo o povo, todo o homem deve passar por essa escola, que é o que é a escola prá todo mundo prá todo povo Kiriri, que é a tradição, é as religiões dos antepasados, ai existe o toré, a ciência, a cultura Kiriri, existe a união, quer dizer a escola traz a união, a educação traz a união, foi criada através da roça comunitária e a educação é prá unir a população Kiriri.*

Os rituais e a produção comunitária, são recursos utilizados pelos líderes para reforçar a luta de resistência e de afirmação da identidade. Nesse universo, o aprendizado somático do ser Kiriri é o ponto de partida à luta do sujeito político-espiritual, movido por intersubjetividades, tendo como elemento dessa luta a terra e a alteridade. Indagamos a Lázaro: E depois que o índio nasce, como se dá o aprendizado do ser Kiriri? Ele nos respondeu:

*A criança aprende a ser Kiriri, vai aprendendo a sobrevivência dos pais, dos avós. Ser Kiriri é aprender dos antepassado, do jeito que o pai vivia, que o avô vivia, comendo gravitaia, o inhame, o tipã e também casando no casamento, batizando na jurema, batizando no seu batizado da erva, né! ser benzido com a raiz da eva e agora não era padre, pastor nem sacerdote que fazia batizado. E o Kiriri está trabalhando prá aprender isso, quer dizer já sabe né, porque já batizamos nossos fios. Eu tenho uma fia ai que é batizada, nunca foi batizada em igreja, nem padre batizou, ela foi batizada na Jurema na raiz, na eva, está al, tá casada com duas filhas já batizada também, é uma renovação de religião.*

Como aprendizes do vir a ser Kiriri, as crianças participam da recração do ser Kiriri, nas atividades produtivas e ritualísticas. Esse processo de revitalização da cultura em sua totalidade é um processo que tem como fundamento a mitologia indígena. Isto não significa um retorno ao passado, mas uma recriação a partir do contexto intercultural historicamente vivenciado. (Bandeira, 1972:75), em seus estudos, registra que no contexto sócio-cultural Kiriri há um entrelaçar da "*mitologia indígena, com a religião dos brancos e negros*". Assim, nas práticas cotidianas ou nas crenças, imbricam-se elementos da sua

cultura originária e de outras culturas, como se observa nos versos das cantigas de roda e do ritual do Toré transcritas por nós.

*Sou de trás lá da colina*
*da ilha do camarão*
*avistei a Mirandela*
*Viva Senhor da Assunção*

*tava lá no mato abaixadinho*
*tava lá no mato escondidinho*
*tava la no mato onde Deus deixou*
*tava lá no mato ô quem foi que me chamou*

Na sociedade Kiriri "*existe um gosto acentuado pela música (...) os cantos fazem parte do trablaho cooperativo -batalhão- e dos divertimentos*". (Bandeira, 1972:133). O gosto acentuado pela música leva à existência, de um imenso repertório musical, tocado e cantado que se relaciona com os aspectos econômicos, sócio-ambientais, os mitos e ritos Kiriri; enfim, ao viver-saber-fazer da vida cotidiana e ritualística. A música parece sacralizar o viver Kiriri, seja no espaço ritualístico, no toque da zabumba ou no samba de pinote. Dessa maneira, faz parte do universo educativo, da ritualidade, da produção e da saúde.

Na sociedade Kiriri, a música na sua vinculação com o ritual do Toré, propicia a comunicação entre o aqui e o além, com os sobrenaturaturais (encantados), a terra e cosmo, trazendo a força e a vida. Esse ritual é, ao mesmo tempo, uma realização espiritual, momento de reorganização sócio-política, de passagem de conhecimento, do toque do maracá de fumar o paú cachimbos consagrados pela jurema. A repetição de cada música várias vezes faz com que os corpos no ritual coletivo entrem em sintonia na interação com os outros.

O Toré tem, ao mesmo tempo, profunda relação com o passado ancestral e o presente de luta e resistência do ser Kiriri. Na sociedade Kiriri, a música, tendo como porta de entrada o ouvido, reflete-se no corpo que se move como árvores ao vento, com os pés/raízes fincados

à terra, balançadas pela música/vento que enbala corpos no movimento ritual.

Nessa sociedade, existe uma variedade de músicas utilizadas historicamente, como por exemplo, as chamadas "musicas de batalhão" - cantigas próprias dos trablahos comunitários e o "samba de pinote", tocado pela zabumba (grupo musical com gaita e tambores) para *levantar doente*. Em um encontro com artistas baianos na terra Kiriri, logo após o toque da zabumba, uma explicação:

> *Isto chama samba de pinote, isso é antigo né, quando a gente cair doente aí tem que ter o samba de Pinote, pra sarar, da febre da intempestade das lições que vem contra da intempestada da vida do índio, isto é tradições. O Samba de Pinote, é passado por cada pessoa, presente, cada um dança, samba todo mundo né. A zabumba toca o Samba de Pinote, e outras coisa.* (Lázaro Kiriri, 1995).

Até finais de 1980, observava-se com constância a entoada das chamadas cantigas de batalhão nos trabalhos cooperativos. Na música Kiriri, no batalhão ou no ritual do Toré, a interação com a natureza e os encantados que habitam a caatinga, se evidenciam em seus versos: "eu vim da Jurema, deixa a lua clarear", ou "Juazeiro eu vou tirar Juá". No canto da Jurema, acompanhado do maracá, está o ritual.

Os temas cantados no batalhão, no Toré e nas cantigas de roda são sobretudo o amor, as migrações nas épocas da seca, os nomes dos núcleos existentes na área, a fauna, a flora e a relação com esses elementos da natureza, ou as relações historicamente conflituosa com os não-índios:

*Deixa a lua clarear*
*meu amor há de passar*
*ele passa na carreira*
*e o namoro é devagar*

*Quero vê batendo os mãos*
*Quero vê palma zuar*
*Meu palpite é borboleta*
*Borboleta eu vou jogar,*
*eu quero vê, eu quero vê*

Entre as músicas de roda e batalhão recolhidas durante a minha pesquisa de mestrado (1993-1996), três também foram registradas por Bandeira em 1972: *Ôi lá no Calumbí; O ê Juazeiro* e *Quando a lua clarear.* Na leitura comparativa desses dois registros, verificamos que cada refrão se manteve com o passar do tempo, porém os versos se modificaram em seus dizeres de acordo com a situação sócio-cultural, histórica e ambiental vivenciada por este povo. Por exemplo, na música "Quando a lua clarear", registrada por Bandeira, um dos versos diz:

*Cádê Dona Maria*
*que eu não vejo ela falar*
*foi pro Rio de Janeiro*
*me pague que vou buscar*

Esses versos retratam uma época de migração mais intensa dos Kiriri e de muitos sertanejos, para o sul do país. Atualmente, a migração foi reduzida e as músicas trazem a valorização dos lugares.

*A Lagoa é bom sossego*
*O Sacão é bom lugar*
*água boa pra beber*
*vamos ao poço chegar*

O fazer musical é interpessoal a nível da ancestralidade e da intercorporalidade ritual. As cantigas do Toré, como nos refrães da música de roda, são repetidas várias vezes, diferenciando-se uma e outra, pois a música de roda apenas repete o refrão. O ritmo e a palavra estruturam a composição musical Kiriri.

*Quixabeira pau de cera*
*flores de muita ciência.*
*Quem quiser fazer o ninho*
*precisa ter paciência.*

*A lua girou de vez*
*eu também quero girar.*
*As estrelas atrás da lua*
*eu atrás de farinhar.*

A maioria dos rituais Kiriri são noturnos e entre as mestras como Dona Dauta, nos trabalhos de cura, o seu guia é a lua. Entre os Kiriri, o ritual do Toré se começa no inicio da noite e vai até o nascer do dia.

A música também e veículo de cura tanto no ritual de cura do Toré como no "samba de pinote", é o ouvir o outro e a si mesmo numa sintonia de um canto coletivo, que leva o corpo numa dança, mas ele é a própria dança. Assim, ouvir o outro e a si mesmo aguça o corpo espírito sensibilizado pelo ritmo e a poesia do canto.

Nesse ritual, as mestras direcionam as energias na interação com o aqui e o além, nos conhecimentos que são desconstruídos/ construídos no momento do transe, no diálogo com os encantados nelas incorporados, resultante do efeito catárstico da música, da jurema, do "buraê" (vinho de milho), do fumo, do apito e do movimento que vai e vem no caracol. A mestra interage com a pajé, através da oralidade supostamente originária de uma lingua tradicional, na busca da cura corporal e do grupo protegendo-se "dos feitiços dos inimigos", O fumo (tabaco) tem importante papel no Toré, na sua abertura, para limpieza do terreiro onde o ritual será celebrado. O fumo purifica o terreiro e o ser.

> *A música associada ao tabaco, e este associado não apenas a dois instrumentos musicais, mais a seres do ar, do espaço, ou seja, do universo superior (sagrado) o qual o homem pode se elevar em determinadas circunstâncias* (Magal, 1994:25).

No movimento elíptico, sedutor e envolvente dos corpos no ritual do Toré, é ressaltada a figura do caracol, no caracol está a inciação, o primeiro aprendizado na "brincadeira" no terreiro. Num envolvimento lúdico, as crianças vão entrando na *brincadeira* e começam os passos para vir a conhecer o segredo da *ciência do índio.*

Na pedagogia do caracol Kiriri, uma razão sensível move os processos de aprendizagens. E, nessa lógica da razão sensível, no Toré, as almas e os corpos das crianças são envolvidos pela músicas e os outros corpos que dançam, um processo de comunicações diretas e interpessoais de construção de conhecimentos da "ciência do índio". Nesta dinâmica, embalados pelo maracá, pelas linhas (músicas), pelo

fumo e pela jurema, os corpos não dançam, pois, no interagir com o outro, são a própria dança. Dessa forma, corpos impulsionados por um ritual, inicialmente movido pelo o fumo, os paús, os cantos, os maracás, as tangas e posteriormente, além desses elementos, pelo vinho da jurema, interagem exigindo todos os sentidos, na dinâmica significação e ressignificação do ser Kiriri.

> *Assim, o Toré, dentro do qual se encontra o trabalho, e o espaço social, entre todos os outros de suas relações sociais, em que os Kiriri agem com um sentido inteiramente orientado pelos significados que reafirmam sua 'indianidade', e demarcam ao lado do sentimento de descendência comum a sua alteridade étnica* (Tromboni, 1993-285).

Desse modo, o ritual do Toré, é o momento em que o sujeito coletivo se afirma etnicamente, para os visitantes e perante os não índios que com os Kiriri disputam a terra. Na figura do caracol, observada durante a dança no terreiro está o vivenciar e conceber de mais um processo de aprendizagem no mundo Kiriri que envolve de forma afetiva os *iniciados*, os iniciantes e os visitantes, nos passos miúdos da batida de pé.

O caracol, um círculo que não se fecha, se abre à criança que chega. Nele, a criança está no ponto central, nascidos da terra que gera a jurema e seres humanos e os adultos-mais entendidos da ciência Kiriri- na abertura dessa figura circular que abre para a relação com o cosmo, com a terra e a realidade sócio-histórica por eles vivenciadas. Nesse espaço de aprendizagens múltiplas, os corpos infantis e adultos interagem tendo como elos o som e o ritmo da música, o compasso do passo do eu do, outro... O pajé e as mestras estão na abertura do caracol, ensinando e aprendendo na relação com o cosmo e com os *encantados*. Entrar e sair no caracol, é instituído no desenvolvimento do ritual e no movimento corporal de cada um. No movimento de fazer e desfazer o caracol está a incorporação e manifestação dos encantados nas mestras, a construção e descontrução do conhecido, e no desvendamento do oculto, a possibilidade de novos conhecimentos. No vazio entre os corpos, no caracol, está o aprendizado do ritual do Toré. Neste movimento, o vivido e o concebido são corporificados

numa pedagogia somática através de um processo lúdico, *o caracol.* O vai e vem dos somas em dança, vai gerar deformação da figura do caracol; nesse instante, na relação com os encantados, as mestras buscam força e união para a luta.

Assim como no caracol, o ser Kiriri não é algo determinado e se move na ação criadora da história desse povo. O caracol demonstra como nos chama atenção (Castoraidis, 1982:496).

> *a auto-alteração perpétua da sociedade é o seu próprio ser, que se manifesta pela posição de formas-figuras, relativamente fixas e estáveis e pelo estilhaçamento dessas formas-figuras, que forçosamente será posição-criação de outras formas-figuras.*

Como no formato dos corpos em dança, as músicas do Toré –*linhas* que se remetem– vão adquiriendo sua circularidade na freqüência rítmica de sua execução. Dessa maneira, o*trupelo (passo)* segue a cadência do ritmo do maracá. Passos e instrumentos, ritualiza-se e traz o encantamento. O toque do *paú (cachimbo/apito)* e o maracá (instrumento musical) marcam o início do canto e a cadência dos passos que vão sendo corporificados.

No Toré, a chamada "ciência do índio" não se dá no terreiro e sim na camarinha - local reservado apenas aos *entendidos.* Durante a cerimônia, na camarinha, a curiosidade das crianças Kiriri tem seu ponto máximo, permanecem na porta não só para receber o vinho da jurema, como para bisbilhotar o que ocorre no seu interior. É interessante observar como as crianças tentam olhar pelas frestas.

Aí se dá a *ciência do índio* que é velada e o que se sabe não precisa ser dito por que é sentido. O aprendizado no ritual do Toré tem várias etapas educativas distintas, explícitamente um aprendizado corporal que pouco privilegia *os aspectos das palavras.* Por algum tempo os aprendizes têm acceso apenas a *brincadeira* (vivência no terreiro), espaço de aprendizagem das multiplas significações dos elementos ritualizados (paú, trupelo, jurema, maracá...) e depois à *camarinha (local onde é guardado o vinho da Jurema e reservado do apenas aos entendidos).*

## Referência Bibliográfica

ALVES, Joaquim,
1982 *História das secas:* séculos XVII a XIX. Fortaleza: 2a. ed. Secretaria de Agricultura.

BANDEIRA, María de Lourdes,
1972 *Os Kariri de Mirandela:* un grupo indígena integrado. Estudios Baianos, Salvador, v.6 UFBA.
1994 Palestra proferida no Seminário Educação Básica -FACED, UFBA-Salvador.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues,
1991 *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos).
1994 *Somos as Águas Puras.* Campinas: Papirus.

CORNELIOUS, Castoriaidis,
1982 *A instituição imaginária da sociedade.* Rio de Janeiro: Pas e Terra.

CÔRTES, Clélia Neri,
1996 A educação é como o vento, Os Kiriri por uma educação pluricultural. Dissertação de Mestrado, Salvador-Ba, Facultade de Educação-UFBA.

GEERTZ, Clifford,
1989 *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

MAGAL, Luis C.M.,
1994 *A música de um povo Caladō.* Salvador, Dissertação (Mestrado em Música) - Escola da Universidade Federal da Bahia.

OLIVEIRA, João Pacheco,
1993 A viagem de Volta: reelaboração cultural e horizonte político dos povos indígenas no Nordeste. *Atlas das Terras Indígenas do Nordeste.* Rio de Janeiro, PETI-Museu Nacional.

# 16

# EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

## *Una Revisión Histórica*

*Martha Patricia Zamora Patiño*
México

Hablar de la historia de la educación supone necesariamente una revisión de la historia misma de nuestro país, porque hay que referirse a sus diversos programas de gobierno y las prioridades de cada uno. En el terreno educativo se debe tratar sobre los secretarios de Educación, sus planes, sus objetivos, sus leyes, sus prioridades, su permanencia en la Secretaría. Al respecto, hay que mencionar la falta de continuidad en los proyectos educativos, su subordinación a la política y su sacrificio ante las recesiones económicas.

La historia de la educación nos ofrece, de esta manera, la posibilidad de conocer la trayectoria de la atención gubernamental al rubro. ¿Qué tipo de educación ofrece el Estado? ¿A qué zonas se atiende prioritariamente? ¿De qué recursos se dispone para atenderla?

La oficina gubernamental responsable de este rubro, al igual que los mismos proyectos, ha cambiado de nombre para ir precisando en su nomenclatura su función. Así tenemos: Secretaría de Relaciones Interiores y Exteriores; Ministerio del Interior; Ministerio de Justicia, Relaciones Internas, Asuntos Eclesiásticos e Instrucción Pública; Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y actualmente: Secretaría de Educación Pública.

Este proceso de continua transformación evita que cualquier proyecto tenga el tiempo necesario para su aplicación y consolidación. Podemos distinguir en este aspecto dos realidades a considerar: una precisamente que se refiere a la dinámica en el ámbito dirigente y la

otra que se desarrolla en el aula escolar, con un ritmo más lento en su cambio.

Sin ser momento para insistir en ello, sirva tan sólo de preámbulo para entender la situación de la educación y sus "siempre presentes" deficiencias, que por ser constantes son más alarmantes; así, tenemos:

– escasez del material para apoyar el trabajo escolar. En los cursos comunitarios, por ejemplo, a pesar de ser el texto escolar el único material didáctico, el 30% de los grupos carecen de ese libro.
– la metodología que reprime al niño, fomentando su pasividad y reprimiendo su naturaleza creativa.
– la necesidad de asegurar la permanencia de los alumnos en el sistema escolar, partiendo de que la deserción surge por la misma pobreza de las familias, que necesitadas del trabajo de los niños los retiran del aula. El reconocimiento de esa realidad resulta una exigencia para adecuar la oferta educativa a esas circunstancias. Por ejemplo: *adaptar el calendario escolar a las actividades prioritarias de la región, considerar el trabajo de los niños como jornaleros agrícolas y migrantes temporales, asegurarles una escuela según su permanencia en el lugar de trabajo y su horario laboral, etc.*

La eficiencia temporal en primaria en el ciclo escolar 1979-1980 fue del 48%; en el ciclo 1989-1990 alcanzó un 56% en el medio rural; en el indígena sucedió un fenómeno inverso: en 1978 la eficiencia terminal fue de 18.7% y en 1986 descendió al 10%. Aunque las cifras oficiales hablen del aumento de la cobertura, ésta se refiere solamente al relativo aumento en el número de aulas, lo que permite una inscripción considerable, independientemente de la asistencia efectiva a la escuela, del índice de reprobación y de la cantidad de alumnos que finalizan el curso.

En el caso de la educación indígena, atendida casi en su totalidad por el Estado como a una de sus oficinas, se comparten los embates de su historia más los suyos propios, al referirse a un sector de la población cuya consideración también está subordinada al interés gubernamental y sus proyectos sociales. El Estado en turno decide si se admite

o no la existencia de la población indígena, si se le incorpora o se le ignora, se le reivindica o se le agrede.

El interés del gobierno por este grupo minoritario se confirma en la atención y los recursos que destina al organismo gubernamental que lo atiende; que han sido, en diferentes épocas, el Departamento de Asuntos Agrarios, el Departamento de Educación Extraescolar, la Dirección de Culturas Populares, la Dirección General de Educación Indígena, etc.

*La educación para indígenas no tiene dinámica propia, todo lo que resulte en ella será una concesión.* Aunque se reconoce que algunos gobiernos realizan esfuerzos por ampliar el sistema educativo, su orientación y contenido no son los adecuados porque alejan a los niños de sus padres, del campo, de la naturaleza y de su comunidad.

En la educación para indígenas hay varios puntos a considerar: por ejemplo, *que el alumno indígena es parte de la población marginada*; y marginada no solamente de la educación.

Es la modalidad educativa que presenta mayor ausentismo escolar, por la lamentable razón de las condiciones de miseria en que vive, la desnutrición de los alumnos y de varios profesores. La cifra de niños no matriculados aumenta significativamente con la deserción verificada al finalizar el año escolar. Es, además, una educación impuesta, que trasplanta el modelo urbano de horario, calendario y contenido a una realidad totalmente distinta. A esto hay que añadir la improvisación de profesores por su escasez y la falta de aulas escolares entre otras carencias. Todo ello nos hace aceptar la afirmación de Guevara Niebla al decir que se trata del servicio de peor calidad dentro del sistema nacional educativo.

El gobierno de México, durante la Convención sobre los Derechos de los Niños en 1993, reconoció que el niño indígena vive generalmente en zonas aisladas y que es el último en recibir los servicios y beneficios de que disfruta el resto de la sociedad, "la población indígena infantil es el grupo más vulnerable de la población mexicana."

Por otro lado, habría también que reflexionar. ¿Cómo se instituyó la educación indígena? ¿Cómo fue creada? ¿Cuáles fuerzas la delimitaron y le dieron existencia histórica? Habría que identificar el conjunto

de intereses que la hicieron posible, que definieron sus fines, su modo de funcionar, su estructura interna. Distinguir esos momentos se hace necesario para replantear objetivos y superar deficiencias.

La educación proporcionada por el Estado a los indígenas debe ofrecer precisamente eso: educación.

Es un avance el que existan escuelas para indígenas, pero esto viene desde la época colonial; las reales cédulas disponían atender al indio en su educación, entendiendo ésta como castellanización y evangelización.

En el siglo XIX hay escasos intentos por continuarla, aunque fuera en el aspecto de castellanización. Mención especial merece el breve gobierno de Maximiliano de Habsburgo que consideró importante proporcionar instrucción al indígena. Prueba de ello son las numerosas disposiciones al respecto; pero, dada su breve estancia en el poder, nunca llegaron a aplicarse.

Fue en 1896 cuando Joaquín Baranda, encargado del Ministerio de Instrucción Pública, emitió una ley para difundir la enseñanza primaria entre los indígenas. Por supuesto, no se aplicó fuera de la ciudad de México. En 1911 se dio otra ley para castellanizar a la población indígena, interés que continúa hasta nuestros días en descuido de otros aspectos formativos.

El ideal de modernización nacional se concibe desde mucho tiempo atrás, sustentado como un proceso homogeneizante; por ello una misma lengua, un mismo texto con ideas uniculturales, aunque se ha traducido a algunas lenguas indígenas.

En un estudio que hizo la SEP en 1980 sobre la eficiencia en el sistema educativo, se afirma que "los puntos que limitan el derecho a la educación no es el frecuentar una escuela, sino el derecho a encontrar en ella lo necesario para construir una razón dinámica que apunte al desarrollo armónico del individuo"; objetivo explícito de una verdadera educación.

Una educación que realmente procure mejorar sus condiciones de vida; que les dote de recursos para *aumentar su poder de negociación con otros pueblos para conseguir o ampliar sus servicios, para mejorar los ni-*

*veles de productividad y comercialización de sus cultivos, y algo más importante, para comprender en una forma más crítica su realidad.*

Un punto de mayor incidencia en las mismas demandas indígenas es que esa educación se dirija al rescate de valores culturales, que respete su identidad étnica. En algunos países de Sudamérica, por ejemplo, para asegurar esa práctica los maestros indígenas se involucraron formalmente como educadores, se profesionalizaron y participaron en la elaboración de programas y estrategias educativas, algo tan solicitado en México, *como el permitir y consolidar el derecho de los pueblos indígenas a la realización de sus propias decisiones.*

*La escuela para indígenas no debe separarlos de su realidad* como base para aprender, debe desarrollar un curriculum con valores, contenidos y actividades que tengan fundamento en la cosmovisión indígena: su idea del hombre, de la naturaleza y de Dios.

Hay que recordar que toda persona tiene derecho a la educación, a una educación que apunte al pleno desarrollo de su personalidad en los aspectos intelectual, físico y emocional; que le ayude a adquirir habilidades y destrezas básicas para su iniciación en la vida productiva. Por ello se debe conducir el aprendizaje con acciones concretas, no solamente a base de conceptos verbales.

Sabemos de tres países latinoamericanos que han llevado a la práctica este tipo de propuestas: Ecuador, Colombia y Bolivia, donde la comunidad indígena participa en el proceso educativo para consolidar su cultura.

En México se sigue hablando de ello; así tenemos que en la Convención sobre Derechos de los Niños se habló de la necesidad de "trascender de una declaración de prioridades políticas a una acción política prioritaria"; se habló del artículo 3º de la Constitución que en su fracción II asegura que la educación es democrática, porque busca el mejoramiento del pueblo económica, social y culturalmente; y es nacional porque atiende en los alumnos a la comprensión de sus problemas, el aprovechamiento de sus recursos y la continuidad de su cultura.

El mismo Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994 ofrece el acceso universal a la educación básica y se compromete a atender prioritariamente las necesidades educativas regionales y de grupos con mayores

carencias. Por ello sus iniciativas empezaron por crear condiciones para "educar integralmente al hombre indígena de manera que pueda hacer uso racional y sostenido de sus recursos naturales y culturales."

También es cierto que el programa que México está apoyando es bilingüe-bicultural, lo que permite o debe permitir que junto con el español se les enseñe a leer y escribir en su lengua materna, y se preocupe por reafirmar su cultura al tiempo que conocen la nacional. La práctica de esta disposición se puede confirmar con estudios sobre comunidades determinadas. Sin embargo y a pesar del tiempo que tiene de vigencia su cometido, aún no se logra implantar del todo, como lo vemos en la información contradictoria entre las cifras oficiales, mientras los grupos indígenas siguen demandando una educación que respete su forma de ser y de pensar.

En el Consejo Nacional de Pueblos Indios, realizada en Oaxtepec, Edo. de Morelos, 1979 México, una de las conclusiones fue:

> Es difícil creer en la bondad de las acciones cuyos resultados en la práctica en nada mejoran nuestra condición. Lo que nosotros planteamos es una educación contra la explotación, contra la dominación cultural, contra la discriminación racial, contra la manipulación política. Una educación que revalore nuestra cultura y afirme nuestra identidad étnica Somos los indios quienes tenemos que reflexionar y actuar para dejar de ser objetos y convertirnos en sujetos de nuestra propia historia y constructores de nuestro propio destino.

Hasta hace apenas dos años México reconoció la presencia de muchas realidades culturales, por lo que modificó el artículo 4° de la Constitución, en el que garantiza la protección de sus culturas diferenciadas, sus lenguas, usos y costumbres. Sin embargo, la política hasta hoy, sigue siendo unificadora, no responde a las exigencias de las diferencias socio-culturales.

José del Val asegura que *para México diferenciación significa desigualdad.* La existencia de los 15 millones de indígenas mexicanos es marginal, se toleran como diferentes al espacio histórico, algo que se resolverá por sí solo, con el tiempo; la misma educación participa en ese proceso.

La primera etapa escolar se dirige a una igualdad básica de conocimientos, y se pretende que en la segunda etapa se concentren en los conocimientos propios de su cultura. Recordemos el breve tiempo que los niños indígena pasan en la escuela, muchos de ellos se quedan en esa primera fase homogeneizadora y no pasan a la segunda, donde deberían reforzar sus diferencias que los ubican en su propio contexto socio-cultural.

Autores como Stefano Varese afirman que la educación que se proporciona a los indígenas destruye sus valores, sin llegar a reemplazarlos por los valores de la cultura nacional, resultando que los alumnos que la terminan ya no son indios pero tampoco se han occidentalizado plenamente. "No tiene cabida en la sociedad latina que los desprecia ni en la suya propia".

Hablar del fracaso de los programas no es hablar solamente de planes de estudio o de presupuesto mal gastado o de esfuerzos desaprovechados; el daño es mucho mayor porque "aumenta la desconfianza del educando en su propia capacidad de aprender, además el recelo posterior le impedirá su incorporación al sistema educativo."

No se ensaya con documentos, ni con libros, ni con bancas, se trata de personas, de seres humanos que han sufrido por siglos esa marginación y subestima, personas que necesitan de mayor apoyo de nuestra parte para revalorarse como hombres y como cultura.

Para terminar necesito decir que es indispensable estar conscientes de que no es posible formar hombres por decreto, la realidad exige trabajar más por una sociedad justa e igualitaria.

## Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo.
1973 *Teoría y práctica en la educación indígena.* México, SEP70.
ALVAREZ, Josefina, et. al.
1980 *Eficiencia de educación primaria.* México, SEP.
DEL VAL, José,
1987 *México. Indigenismo e identidad.* México, INI, 1987.
JACINTO ZAVALA, Agustín,
1990 *Algunos problemas en el estudio de la identidad étnica.* México, SEP.
MENESES, Ernesto,
1995 *El concepto de educación y sus fines. Ley general de educación.* México, CEE.
OCHOA, Alvaro, et. al.
1995 *Tradición e identidad en la cultura mexicana.* México, El Colegio de Michoacán.
TORRES, Víctor Hugo,
1992 *Escuela india.* Quito, Ecuador. Comunidec.
VARESE, Stefano,
1983 *Indígenas y educación en México.* México, CEE-GEFE.

*Simposio:*

# La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina.

## 49 Congreso Internacional de Americanistas

## Quito 7-11 de julio de 1997

ISBN-9978-04-544-9

ABYA YALA

PROYECTO EBI

gtz